Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade 8

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Atena Editora
Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade 8

Atena Editora
2019

2019 *by Atena Editora*
Copyright © da Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini
Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant'Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 8 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 8)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7247-101-5
DOI 10.22533/at.ed.015190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política. 6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.
CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019
Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.
www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas , obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

ROUSSEAU, MUITO ALÉM DO CONTRATO

Mirela Teresinha Bandeira Silva Moraes

DOI 10.22533/at.ed.0151904021

CAPÍTULO 2 11

A FLUIDEZ DO "FICAR" ADOLESCENTE: BREVE NOTA NA PÓS-MODERNIDADE

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Karla Cristina Vicentini de Araujo
Carina Dantas de Oliveira
Hamilton Édio dos Santos Vieira
Gabriella Rossetti Ferreira
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.0151904022

CAPÍTULO 3 18

O PODER, A VIOLÊNCIA E A CRISE DA POLÍTICA EM WALTER BENJAMIN

Márcio Jarek

DOI 10.22533/at.ed.0151904023

CAPÍTULO 4 27

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Antonio José Araujo Lima
Eliane Maria Nascimento de Carvalho
Nilza Cleide Gama dos Reis
Ronaldo Silva Júnior
Welyza Carla da Anunciação Silva

DOI 10.22533/at.ed.0151904024

CAPÍTULO 5 34

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E TERCEIRA IDADE

João Manoel Borges de Oliveira
Matheus Santos Medeiros
Hugo Henrique Sousa de Lisboa
Mariana Melo Mesquita de Siqueira
Rener Rodrigo Pires
Talita Neri Caetano de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.0151904025

CAPÍTULO 6 45

PARADIGMAS DA ESTRUTURAÇÃO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO EPISTEMOFÍLICO INFANTIL

Aline Aires da Costa
Giovani Zago Borges
Veruska Vitorazi Bevilacqua

DOI 10.22533/at.ed.0151904026

CAPÍTULO 7 52

PROTAGONISMO RESPONSÁVEL: A LÓGICA DO DEVER NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, DO PROFISSIONALISMO E DA LIDERANÇA

Wilian Mauri Friedrich Neu

DOI 10.22533/at.ed.0151904027

CAPÍTULO 8 62

SIGNO VERBAL E LUTA DE CLASSES: A ARENA DISCURSIVA DE TRÊS POSIÇÕES AXIOLÓGICAS SOBRE O CORTE DE GASTOS NO GOVERNO TEMER

José Ronaldo Ribeiro da Silva
Juliane Vargas
Carlos Sergio Rodrigues da Silva

DOI 10.22533/at.ed.0151904028

CAPÍTULO 9 74

TEIAS DE DIÁLOGOS FEMININOS. A GRAPHIC NOVEL "BORDADOS" E A UTILIZAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS PARA UM ENSINO PROCESSUAL: DA ESCRITA À PRÁTICA SOCIAL

Regimário Costa Moura
Felipe Marinho da Silva Neto

DOI 10.22533/at.ed.0151904029

CAPÍTULO 10 87

PROPOSIÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE RISCO, VULNERABILIDADE E INVISIBILIDADE SOCIAL

Maria Aparecida Camarano Martins
Joelma Carvalho Vilar
Sheyla Gomes de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.01519040210

CAPÍTULO 11 93

PROPOSTA INVESTIGATIVA DE CRIAÇÃO DE INSTRUMENTO AUXILIADOR DA APRENDIZAGEM

Made Júnior Miranda

DOI 10.22533/at.ed.01519040211

CAPÍTULO 12 106

OS JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fillipi André dos Santos Silva
Sheila Saint Clair da Silva Teodósio
Soraya Maria de Medeiros
Ana Elisa Pereira Chaves

DOI 10.22533/at.ed.01519040212

CAPÍTULO 13 112

OS RUMOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O EHPS

David Budeus Franco

DOI 10.22533/at.ed.01519040213

CAPÍTULO 14 118

PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA: IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas
Lucivânia Maria Cavalcanti Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.01519040214

CAPÍTULO 15 125

PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E AO EMPREGO–PRONATEC: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM

Maria José Fernandes Torres
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Ana Lúcia Sarmento Henrique
Ilane Ferreira Cavalcante

DOI 10.22533/at.ed.01519040215

CAPÍTULO 16 138

REFLEXÕES ACERCA DA (IN) VISIBILIDADE DA CRIANÇA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Marcia Cristina Argenti Perez
Estefânia Coelho Chicarelli

DOI 10.22533/at.ed.01519040216

CAPÍTULO 17 148

AGREGANDO SABOR AO TRABALHO DO MOVIMENTO CAMPONÊS: EMPREGO DO EXTRATO DE SEMENTE DE MORINGA NA TECNOLOGIA DE DERIVADOS LÁCTEOS FERMENTADOS

Jaqueline Vaz da Silva
Thyago Leal Calvo
Ed Carlo Rosa Paiva
Jupyracyara Jandyra de Carvalho Barros

DOI 10.22533/at.ed.01519040217

CAPÍTULO 18 154

PENSAR, MOTIVAR E CRIAR COM A DIFERENÇA: CINEMA, ESCOLA E ALTERIDADE

Andréa Casadonte Carneiro Leão

DOI 10.22533/at.ed.01519040218

CAPÍTULO 19 162

PINTAR, DESENHAR, “ARTESANAR”: O ARTESANATO COMO PRODUÇÃO SIMBÓLICA ESTÉTICA DA LEITURA DO MUNDO POR CRIANÇAS

Franciane Sousa Ladeira Aires

DOI 10.22533/at.ed.01519040219

CAPÍTULO 20 177

PROMOVENDO A ACESSIBILIDADE NO IMEPAC: AÇÕES COTIDIANAS FACILITADORAS DA CONVIVÊNCIA E COM RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS

Ana Lúcia Costa e Silva
Laurice Mendonça da Silveira

DOI 10.22533/at.ed.01519040220

CAPÍTULO 21 185

PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL NOS ANOS 2000

Jéssica Pereira Cosmo da Silva
Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida
Lucicleide Cândido dos Santos
Ângela Kaline da Silva Santos
Larissa dos Santos Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.01519040221

CAPÍTULO 22 194

OBJOR-MT - OBSERVATÓRIO DA ÉTICA JORNALÍSTICA EM MATO GROSSO: LEITURAS DE MUNDO, EDUCAÇÃO PARA AS MIDIAS E DEONTOLOGIA JORNALÍSTICA

Rafael Rodrigues Lourenço Marques
Gibran Luis Lachowski
Débora Muller Padilha

DOI 10.22533/at.ed.01519040222

CAPÍTULO 23 207

A INFLUÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL NOS ESTUDOS SOBRE BRINQUEDOTECAS EM DIFERENTES CONTEXTOS: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

DOI 10.22533/at.ed.01519040223

CAPÍTULO 24 215

A QUESTÃO DO DISCURSO OFICIAL SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL NO BRASIL (2000-2010)

Vanildo Stieg
Regina Godinho de Alcântara

DOI 10.22533/at.ed.01519040224

SOBRE A ORGANIZADORA..... 232

CAPÍTULO 1

ROUSSEAU, MUITO ALÉM DO CONTRATO

Mirela Teresinha Bandeira Silva Moraes
Universidade Federal de Pelotas, PPG Educação
Pelotas – RS

RESUMO: Do Contrato Social e Emílio ou da Educação são duas das obras mais famosas de Jean-Jacques Rousseau. A pesquisa cotejante das páginas de ambas associada à leitura de outros textos do autor revela a singularidade e coerência de seu pensamento bem como a estreita ligação entre os conceitos de educação, conhecimento e cidadania. Para além destes dois clássicos, outras obras abordam questões que fazem pensar que para Rousseau a educação é um projeto que se dá como um longo processo envolvendo concepções políticas, éticas e estéticas. Posteriormente, o reflexo deste processo se faz sentir na sociedade. A preocupação com a educação, desde cedo, ocupa lugar privilegiado na filosofia rousseaniana. No Discurso de 1749 já é possível perceber a inquietação do autor com temas relativos ao ensino e sua repercussão social. A crítica ao conhecimento supérfluo e superficial é uma constante em toda a obra assinada por Rousseau. Seus textos, sobre diversos assuntos, são independentes uns em relação aos outros, mas mostram certa correlação quando a questão é o vínculo entre educação e sociedade. Para ele há uma conexão entre educação, sociedade e conhecimento que afeta diretamente o desempenho do papel do cidadão. Ao mesmo tempo em que está atento ao que acontece em sua época, este genebrino sabe que tem um legado a deixar para o futuro, talvez por isso, tantos anos depois, seu pensamento continua atual e relevante para o homem do século XXI.
PALAVRAS-CHAVE: Rousseau; Emílio; educação; crítica.

ABSTRACT: The Social Contract and Emile or on Education are two of Jean-Jacques Rousseau's most famous works. The collating research of the pages of both associated to the reading of other texts of the author reveals the uniqueness and coherence of his thought as well as the close connection between the concepts of education, knowledge and citizenship. In addition to these two classics, other works deal with issues that make Rousseau think that education is a project that is a long process involving political, ethical and aesthetic conceptions. Subsequently, the reflection of this process is felt in society. The preoccupation with education, from an early age, occupies a privileged place in Rousseau's philosophy. In the Discourse of 1749 it is already possible to perceive the author's concern with themes related to teaching and its social repercussion. The criticism of superfluous and superficial knowledge is a constant throughout

the work signed by Rousseau. His texts, on various subjects, are independent of each other, but show a certain correlation when the question is the link between education and society. For him there is a connection between education, society and knowledge that directly affects the performance of the citizen's role. While he is aware of what happens in his time, this genevan knows that he has a legacy to leave to the future, perhaps for that reason, so many years later, his thought remains current and relevant to the man of the 21st century.
KEYWORDS: Rousseau; Emile; education; criticism.

1 I INTRODUÇÃO

Jean-Jacques Rousseau é uma das grandes personalidades do século XVIII e ocupa lugar de destaque entre os pensadores que influenciaram a Revolução Francesa. Suas ideias são mundialmente reconhecidas e repercutem desde a política até a pedagogia. Esse genebrino de nascimento e de coração escreveu sobre diversos assuntos e foi colaborador da Enciclopédia Francesa com verbetes sobre música e economia. Aventurou-se, também, pelo mundo do teatro escrevendo algumas peças e consagrou-se como um dos maiores pensadores da história.

Dentre as várias obras escritas por Rousseau duas tornaram-se celebres: *Emílio ou Da Educação* e *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político*. A primeira, um clássico da Pedagogia. A segunda, da Política. *Do Contrato Social* é uma da obras mais difundidas da modernidade e suas ideias estão na raiz dos Estados modernos. Já *Emílio*, mais de que um tratado pedagógico pode ser considerado o livro que provocou uma mudança paradigmática no âmbito da educação, especialmente ao referir-se à criança como um ser distinto, não como um adulto em miniatura como se acreditava até então.

Amplamente divulgadas e ainda estudadas na atualidade, as teorias política e pedagógica de Rousseau são independentes, porém convergentes. A tese central da teoria política exposta em *Do Contrato Social* revela-se também nas páginas do *Emílio*. A preocupação com a educação política está colocada de forma muito clara desde o início de sua carreira, quando foi preceptor. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é mostrar que para o pensamento rousseauniano a relação entre educação e política é intrínseca e o modo como ela é estabelecida afeta diretamente o desempenho do papel de cidadão que cada um exerce.

2 I O PRIMEIRO PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO

O projeto de educação rousseauniano começou a ser delineado por volta de 1740, nos tempos em que foi preceptor dos filhos de Jean Bonnot de Mably, irmão do filósofo Condillac, e culminou com *Emílio e Sofia ou Os Solitários*, obra que deixou inacabada e na qual relata o destino do pequeno Emílio cujo texto homônimo foi publicado em

1762, mesmo ano de publicação de *Do Contrato Social*.

Da experiência como preceptor, que mais tarde revelará traumática, restou o *Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie*, sobrinho mais velho de Condillac. Esse texto embora diga respeito especificamente à educação de uma criança de cinco anos traz os primeiros indicativos de como Rousseau pensa a educação; o que depois será aprimorado na redação do *Emílio*. Na medida em que projeta sua preocupação com a educação do menino em longo prazo, o mestre demonstra a tendência a reconhecê-la como um processo que atua nas diversas direções da formação humana e que acompanha o desenvolvimento da pessoa.

Outra preocupação visível no *Projeto* é em relação aos conteúdos oferecidos na educação das crianças e jovens. Nesse momento, surgem também os primeiros sinais da crítica que mais tarde será objeto do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* que, apesar de polêmico, foi vencedor do prêmio oferecido pela Academia de Djon, no ano de 1750, respondendo à questão "se o restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para o aperfeiçoamento dos costumes". Incipientes ainda no texto do *Projeto*, críticas e propostas a respeito da educação andam juntas e Rousseau dirigindo-se ao pai de seu pupilo argumenta que

> O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem que estou citando: a maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêem a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação, sem prensar que frequentemente, como diz Molière, Um tolo sábio é tolo mais do que um tolo ignorante (ROUSSEAU, 1988, p.12).

A crítica sobre o ensino dos conhecimentos fornecidos pela ciência mostra como Rousseau considera que a parcialidade no modo de ensinar é uma das causas de haver tantos conhecimentos superficiais e saberes supérfluos que para nada servem; nem para o bem do indivíduo nem para o bem da sociedade.

Sonegar ou desprezar uma educação ampla no sentido de formação do indivíduo e do cidadão é uma prática daqueles que só querem ensinar para obter lucro e vantagens pessoais na ocupação de preceptor. Ensinar um amontoado de fórmulas científicas não implica em boa educação e não traduz conhecimento profundo de coisa alguma.

Oferecer ao aluno vários tipos de conhecimento que lhes terão utilidade para sua própria vida e para a sociedade, este sim, é o objetivo da verdadeira educação. E Rousseau defende seu ponto de vista incluindo no texto do *Projeto* indícios de educação política e moral através de conteúdos bem específicos:

> Enfim, se acontecer que meu aluno permaneça bastante tempo em minhas mãos, me arriscarei a lhe dar algum conhecimento da moral e do direito natural, através da leitura de Pufffendorf e de Grotius; porque é digno de um homem de bem e de bom senso conhecer os princípios do bem e do mal e os fundamentos sobre os quais a sociedade de que faz parte está estabelecida (ROUSSEAU, 1988. p.27).

Mesmo que não haja um uso prático e imediato para tais conhecimentos, como

era o caso dos meninos dos quais foi preceptor, que pertenciam à aristocracia francesa, o genebrino acredita que o exercício da cidadania exige conhecimentos sobre política e que estão imbricados com a moral, sendo dever de todo cidadão aprendê-los.

Essa concepção ficará mais evidente no conjunto que integra o polêmico *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, as objeções feitas a ele e as respostas dadas aos seus interlocutores. Mas, tendo em vista o cenário da educação na Europa setecentista, no próprio interior do *Discurso* Rousseau não se furta a oportunidade de refletir sobre o caso e é enfático em sua crítica:

> Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros graças a argumentos especiosos; mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, eqüidade, temperança, humanidade e coragem; nunca lhes atingirá o ouvido a doce palavra pátria [...] Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. Que deverão, pois, apreender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer (ROUSSEAU, 1973, p.355).

A crítica embutida num texto sobre o aprimoramento dos costumes deixa claro que, na visão do autor, os princípios morais também fazem parte de uma boa educação. O interesse pelas questões relativas à educação percorre o *Discurso* demonstrando que educação, ciência e conhecimento estão interrelacionados de modo a afetar a vida social do ponto de vista moral e político.

Desde o texto escrito quando jovem preceptor, Rousseau amadurece suas ideias e, vinte anos após, a publicação de *Emílio* e *Do Contrato Social* reafirmam aquilo que ele já antecipara: a relação entre educação e política é indissociável e o propósito da educação é a preparação para o exercício da cidadania e o aperfeiçoamento da sociabilidade. A leitura das duas obras permite inferir que a educação fornece subsídio para a melhor compreensão da política assim como a política necessita da educação para formar bons cidadãos. Ernst Cassirer afirma que não há contradição entre as concepções de pedagogia e de política na filosofia rousseauniana e admite que é possível

> [...] unir objetivamente a tendência do Emílio com a do Contrato social. E não será difícil efetuar tal união contanto que fique evidente que desde o princípio Rousseau entende a palavra e o conceito "sociedade" num duplo sentido. Ele diferencia de maneira categórica a forma empírica da sociedade da forma ideal – o que ela é sob as condições presentes do que ela pode e deve ser no futuro (CASSIRER, 1999, p. 116).

A leitura de Cassirer aponta para o elo mais forte entre as duas concepções: o conceito de sociedade. Pode-se dizer que o que a sociedade é, está descrito em *Do Contrato Social* e o que ela deve e pode ser tomará forma quando muitos "Emílios" estiverem formados.

No final do texto do *Emílio* Rousseau expõe, resumidamente, os principais

conceitos trabalhados em *Do Contrato Social* ensinando sobre a relevância da vida pública para a felicidade do homem. As concepções de soberania, cidadania e liberdade definidas na obra política fazem parte da educação que o jovem recebe antes das núpcias, rito de passagem para a vida adulta. Para o preceptor do Senhor de Sainte-Marie e de Emílio é imprescindível que o jovem conheça a política antes do matrimônio, pois "Estado e indivíduo devem se encontrar mutuamente; devem crescer e vir a ser um com o outro a fim de se associarem daí em diante de maneira indissolúvel nesse crescimento conjunto" (CASSIRER, 1999, p. 64). Sendo assim, fica demonstrada a intrínseca relação entre educação e política, o que para Rousseau é fator determinante na busca da felicidade. O individuo é enquanto cidadão, enquanto membro de uma sociedade e sujeito as regras de um Estado representado pelo governo. Ou seja, a felicidade passa necessariamente pela sociabilidade e pela cidadania.

3 I EMÍLIO: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO ABRANGENTE

A proposta que Rousseau tem para a educação é detalhadamente apresentada através da história fictícia de um menino chamado Emílio e seu preceptor, o próprio autor da obra. *Emílio* é um tratado pedagógico composto por cinco livros os quais mostram as diferentes fases da infância, da adolescência e o início da vida adulta juntamente com os conteúdos temáticos a serem ensinados em cada uma delas.

A educação do pequeno é planejada pelo preceptor logo após o nascimento, quando é deixado exclusivamente aos seus cuidados. Desde a mais tenra infância o processo educativo acompanha paulatina e paralelamente o crescimento do menino, longe das deturpações impostas pela vida em sociedade.

O livro I, da idade da necessidade, apresenta a fase da espontaneidade, quando a criança age em conformidade com a natureza, isso até os dois anos de idade.

O livro II, sobre a idade da natureza, refere-se ao estímulo que a criança deve receber no contato com a natureza e no desempenho das atividades físicas. Os sentidos estão se aprimorando e o corpo se fortalecendo. Até os12 anos.

O livro III retrata a puberdade. Força física e curiosidade intelectual se desenvolvem em conjunto, mas a primeira se sobressai. Até os 15 anos.

O livro IV apresenta a idade da razão e das paixões. Corpo e sentidos foram desenvolvidos ao máximo. As paixões afloram e a capacidade de raciocínio abstrato está configurada. Dos 15 aos 20 anos. É o momento de promover a educação moral.

Finalmente, o livro V traz a idade da sabedoria e do casamento. Corresponde ao início da maturidade. Este é o momento da educação política e dos ensinamentos relativos à vida matrimonial. Faz parte da preparação final para a inserção social. Estende-se até os 25 anos.

Sucintamente, este foi o plano de educação que Rousseau traçou para o processo de formação de seu pupilo e que, segundo ele, pode ser aplicado a qualquer ser humano (ROUSSEAU, 1999, p.6), pois que é um projeto universal pensado para

toda a humanidade. Os conhecimentos sobre política são revelados no final, quando a estrutura física e psíquica do jovem está potencialmente pronta e outros conhecimentos já foram absorvidos pelo aluno.

> Antes da idade da razão, não se pode ter qualquer idéia sobre os seres morais nem das relações sociais; é preciso portanto evitar empregar, na medida do possível, palavras que os exprimam, de medo que a criança atribua a tais palavras falsas idéias que não saberemos ou não poderemos destruir. A primeira falsa idéia que entra em sua cabeça é germe do erro e do vício; a esse primeiro passo é que cabe, principalmente, prestar atenção (ROUSSEAU, 1995, p.73).

A política diz respeito às relações sociais, logo, para que haja uma compreensão adequada de seus princípios é necessário que o jovem esteja preparado para recebê-los e interpretá-los corretamente, o que só é possível com o surgimento da maturidade. Antes disso, a possibilidade de conduzi-lo a impressões errôneas pode jogar por água abaixo um projeto educativo minuciosamente planejado com o intuito de oferecer à sociedade e ao Estado bons cidadãos. O conhecimento da sociedade e da política é imprescindível para a vida adulta e funciona quase como um corolário das etapas anteriores.

Na visão de Rousseau a cidadania está intrinsecamente ligada ao humano, é parte constitutiva das pessoas, de tal modo que “Um pai, quando engendra e alimenta seus filhos, não faz disso senão um terço de sua tarefa. Deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis; deve cidadãos ao Estado” (ROUSSEAU, 1995, p. 25). Daí a necessidade de um projeto de educação contemplar a educação política como fator estrutural para o desempenho da cidadania.

Desde o início, quando ainda era um bebê, a formação de Emílio teve por princípio respeitar as etapas de seu desenvolvimento e a capacidade de adequação a novas realidades que uma criança encontra ao decorrer da vida. Para o genebrino, os conhecimentos oferecidos devem ser concernentes a cada um dos estágios do crescimento, por isso somente após o pleno desenvolvimento dos sentidos, dos sentimentos e da razão, quando surge o amadurecimento necessário para o entendimento da política, é que o assunto deve ser abordado pelo professor.

> Ora, depois de se considerar por suas relações físicas com os outros seres, por suas relações morais com os outros homens, resta-lhe considerar-se por suas relações civis com seus concidadãos. É preciso, para isso, que comece por estudar a natureza do governo em geral, as diversas formas de governo, e finalmente o governo particular sob o qual nasceu, a fim de saber se lhe convém nele viver; porque, em virtude de um direito que nada pode ab-rogar, todo homem, em se tornando maior e senhor de si mesmo, torna-se também senhor de renunciar ao contrato pelo qual se prende à comunidade, abandonando o país em que ela se acha estabelecida (ROUSSEAU, 1995, p. 549).

No parágrafo acima é possível perceber o caráter processual da educação ao contemplar a relação do indivíduo com a natureza, com os outros homens e com a comunidade na qual está inserido. Também merece destaque o fato de que tudo deve ocorrer nessa ordem para ajustar a complexidade dos temas à evolução do raciocínio.

Como foi dito, a última lição, sobre a vida social e política, é dada quando Emílio está prestes a tornar-se marido e cidadão. O preceptor, então, apresenta-lhe o contrato social: "O contrato social é portanto a base de toda sociedade civil, e é na natureza desse ato que cumpre procurar a base da sociedade que ele forma" (ROUSSEAU, 1995, p. 555). Partindo dessa definição que fundamenta as relações civis, o mestre oferece ao pupilo as primeiras noções sobre a vida social que em breve ele deverá enfrentar.

No primeiro parágrafo de *Do Contrato Social*, Rousseau expressa claramente o objetivo que o levou a escrever tal obra assim como o caminho que tomou durante a investigação do tema:

> Quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser. Esforçar-me-ei sempre, nessa procura, para unir o que o direito permite ao que o interesse prescreve, a fim de que não fiquem separadas a justiça e a utilidade (ROUSSEAU, 1987, p.21).

Revertendo esse esclarecimento que abre *Do Contrato Social* para a obra pedagógica, essa é a lição o que o rapaz precisa aprender sobre sociedade e política: "unir o que o direito permite ao que o interesse prescreve". Em outras palavras, buscar a melhor relação entre a lei e o indivíduo, entre o cidadão e o Estado. Com a educação política que recebeu, Emílio adquiriu as condições necessárias para refletir e escolher o lugar no qual vai se estabelecer com sua família já que viverão em uma sociedade sob a égide de um Estado e seu governo, e sua felicidade poderá ser tocada pelas relações políticas e sociais as quais se submeter.

De outro lado, é importante que conheça as obrigações e prerrogativas de um cidadão, visto que este será um dos mais relevantes papéis de sua vida. "Emílio não é um selvagem a ser largado no deserto, é um selvagem feito para viver na cidade. É preciso aí que saiba encontrar o de que necessita, tirar proveito de seus habitantes e viver, senão como eles, com eles pelo menos" (ROUSSEAU, 1995, p. 227). Emílio ao inserir-se no contexto social não será como os outros, mas terá a capacidade de conviver com os outros de uma forma melhor do que se tivesse sido educado no meio deles. Será um ser humano melhor e um cidadão melhor, menos sujeito aos vícios induzidos pelo contexto. A ideia central que permeia o projeto de educação rousseauniano é a de transformação qualificada para a vida pública.

O outro aspecto significativo da educação política envolve a sociabilidade, que no caso de Emílio é latente. A vida social ou pública, até então conhecida apenas na teoria, começa a desvendar-se para o jovem com seus encantos e desencantos porque

> Emílio não é feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir seus deveres. Feito para viver com os homens, deve conhecê-los. [...] Sabe o que se faz no mundo: resta–lhe saber como nele se vive. É tempo de mostrar-lhe o exterior desse grande palco cujos jogos interiores já conhece. [....] Assim como há uma idade adequada ao estudo das ciências, há uma para bem aprender os usos da sociedade. Introduzi um jovem de vinte anos no mundo; bem conduzido,

> será dentro de um ano mais amável, mais judiciosamente polido do que aquele que nele terá sido educado desde a infância [....] (ROUSSEAU, 1995, p.388).

A educação política em Rousseau, de certa forma, procura afiançar o bem viver e o desenvolvimento da sociedade. O projeto de educação traçado desde a infância solitária está empenhado em garantir a sociabilidade, fator fundamental para o exercício da cidadania. A amabilidade do jovem, que foi educado dentro dos parâmetros que o mestre delineou, será condutora da sua sociabilidade e sua perfeita inserção no grupo ao qual pertencerá.

Embora tenha crescido isolado da agitação da vida social das cidades, guiado por seu preceptor, Emílio teve oportunidade de desenvolver sensibilidade social, o que lhe garante um comportamento conveniente no convívio com os demais. Mesmo não estando imune à dor causada pelo viver social, Rousseau acredita que seu aluno tem um coração suficientemente puro e afável para se proteger (ROUSSEAU, 1995, p.657) da maldade e do sofrimento impostos nesse convívio.

Uma das premissas de *Do Contrato Social*, já anunciada no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, de 1755, diz respeito à natureza bondosa do homem e sua corrupção pela sociedade. No *Emílio*, o mestre argumenta em favor de sua teoria:

> Saiba ele que o homem é naturalmente bom, sinta-o, julgue seu próximo por si mesmo; mas veja ele como a sociedade deprava e perverte os homens; seja levado a estimar cada indivíduo, mas despreze a multidão; veja que todos os homens carregam mais ou menos a mesma máscara, mas saiba também que existem rostos mais belos do que a máscara que os cobre (ROUSSEAU, 1995, p.267).

O mestre ao mesmo tempo em que argumenta em favor da humanidade existente em cada indivíduo, alerta seu jovem pupilo sobre o poder de corrupção da coletividade. Pela educação que recebeu, Emílio será autêntico, sem máscaras, deixando visível a todos sua pureza e tornando-se vulnerável às vicissitudes da vida em sociedade. Nesse caso, a educação política terá contribuído para que ele saiba manter-se virtuoso num meio depravado.

Emílio foi como que vacinado contra os danos de viver em uma sociedade corrompida, quantos mais iguais a ele existirem, menos depravação e sofrimento haverá no viver social. Uma sociedade na qual todos os cidadãos fossem “Emílios” teria muito menor chance de perverter-se e maior de tender para a felicidade. Esta é a mensagem que Jean-Jacques Rousseau quer transmitir para a humanidade, não somente através da escrita de Emílio, mas através de toda a sua obra. “A pedagogia e a política, a ética e a filosofia da religião interpenetram-se [....] completamente e são apenas desenvolvimentos e aplicações de um mesmo princípio” (CASSIRER, 1999, p. 118). O princípio pelo qual educação e política estão ambas a serviço do bem viver. E, bem viver que diz respeito tanto ao indivíduo quanto à coletividade.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar educação e política em Rousseau unindo, em especial, *Emílio* e *Do Contrato Social* mostrou o quanto o autor considerava indissociável e relevante a relação entre esses dois temas acreditando ser esta a chave para a transformação qualitativa da vida em sociedade.

A ligação entre pedagogia e filosofia política aborda o caráter social do viver humano na medida em que coloca sob responsabilidade da educação a preparação para vida social. A sociabilidade, premissa fundamental para o desempenho da cidadania, é desenvolvida a partir de lições sobre a política em aspectos como a fundamentação da sociedade civil e o saber portar-se no convívio com o outro, que são temas estratégicos da educação política e da educação moral.

Mesmo que Rousseau considerasse que a sociedade corrompe o homem, afasta-o de seu verdadeiro ser e o impede de ser feliz, ainda assim, ele não acreditava que o homem fosse feito para o isolamento e seu Emílio é prova disso. O homem é eminentemente um ser social e a educação está encarregada de conduzi-lo desde a mais tenra idade a esse destino.

O alicerce do projeto de educação rousseauniano, primeiramente forjado para o pequeno Emílio, constitui-se de um conceito de educação bastante amplo que remete as noções de humanização e socialização, por isso a intenção do autor de aplicá-lo a toda a humanidade, e por isso sua atemporalidade.

No tempo certo, a última lição do mestre mostra ao pupilo que os papéis de indivíduo, marido (família) e cidadão (sociedade) estão interligados de modo a fazer com que o homem se realize plenamente. O cidadão tem papel preponderante porque além de estabelecer relações sociais com seus concidadãos também estabelece relações com o Estado e seus governantes sujeitando-se as leis vigentes do lugar que escolhe para viver.

A obra *Emílio* não é apenas ficção, é um projeto cujo propósito é servir como um potencial protótipo para a educação dos seres humanos e consequentemente alcançar o bom viver social. E, *Do Contrato Social* confere o suporte necessário para que a pedagogia aceite sem reservas a educação política como um dos pilares do conhecimento que merecem ser transmitidos aos jovens. Muito além do Contrato, este genebrino deixou o legado de valorização da educação e de zelo em relação ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

CASSIRER, E. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DERATHÉ, R. **Jean-Jacques Rousseau e a Ciência Política de seu tempo**. São Paulo: Barcarolla; Discurso Editorial, 2009.

EBY, F. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. 2. ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

FORTES, L. R. S. Fazer o homem ou o cidadão. **Perspectiva**, ano 6, n. 11, p. 9-12, Jul./Dez., 1988.

PRADO JUNIOR, B. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**: Bento Prado Jr.. Organização e apresentação: Franklin de Mattos. Tradução Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ROUSSEAU, J.J. **As Confissões**. Tradução Rachel de Queiroz. Rio de Janeiro: Athena Editora, 1936.

_____. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. São Paulo: Victor Civita, 1973.

_____. **Do Contrato Social**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie. Tradução Dorothée de Bruchard. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, p. 104-131, Jul./dez. 1988. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/570/showToc> Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. **Émile e Sophie ou Os Solitários**. Tradução Françoise Galler. São Paulo: Hedra, 2010.

_____. **Emílio ou Da Educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CAPÍTULO 2

A FLUIDEZ DO “FICAR” ADOLESCENTE: BREVE NOTA NA PÓS-MODERNIDADE

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP Araraquara – SP

Karla Cristina Vicentini de Araujo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Carina Dantas de Oliveira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Hamilton Édio dos Santos Vieira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Gabriella Rossetti Ferreira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

RESUMO:O artigo propõe uma reflexão sobre a questão do “ficar” entre os adolescentes a partir de uma leitura sobre pós-modernidade. A partir dessa reflexão, iremos discutir como se desenvolve o universo de relações afetivas e sexuais dos adolescentes com a fluidez pós-moderna, onde o líquido se dilui e nada é certeiro, fixo e imutável. As normas e valores culturais rompem-se no poder dilacerador do “ficar” e conduz a uma trajetória subversiva que vem desde os processos de patologização e higienização da sexualidade humana. A fluidez da experiência retoma o sentido de reorganizar o “estar com o outro” e redimensiona as relações afetivas e sexuais do universo adolescente.
PALAVRAS- CHAVES: Sexualidade; Adolescentes; Educação sexual; Pós-modernidade.

ABSTRACT: The article proposes a reflection on the question of “staying” among adolescents from a reading about postmodernity. From this reflection, we will discuss how the universe of adolescents’ affective and sexual relationships develops with postmodern fluidity, where the liquid is diluted and nothing is certain, fixed and unchanging. Cultural norms and values are broken in the heartbreaking power of “staying” and lead to a subversive trajectory that comes from the processes of pathologizing and sanitizing human sexuality. The fluidity of the experience retakes the sense of reorganizing the “being with the other” and resizes the affective and sexual relations of the adolescent universe.
KEYWORDS: Sexuality; Adolescents; Sexual education; Postmodernity.

1 I INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O artigo pretende refletir sobre o universo adolescente e realizar uma discussão sobre as relações amorosas e sexuais por meio conceito de pós-modernidade apresentados por Stuart Hall e Sigmund Bauman. A partir disso iremos verificar como se desenvolve a relação dos adolescentes com a sexualidade, especificamente no "ficar", traçando um paralelo entre o ambiente social e a forma que adolescentes vem experienciando essas vivências.

Ainda em debate, o termo pós-modernidade não é considerado um consenso no meio acadêmico. Pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento se colocam ou não nesse espaço denominado pós-moderno. Bauman, não concorda que haja um fim da modernidade, mas sim uma forma versátil e variável que a sociedade moderna assumia no momento. "A sociedade que entra no Sec. XXI não é menos "moderna" que a que entrou no Sec. XX, o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente" (BAUMAN, 2000, p. 36). Algo também problematizado por Nicolaci-da-Costa, ao dizer que:

> Para alguns, os avanços tecnológicos são determinantes do quadro de mudanças atual. Para outros, esse papel central é desempenhado por fatores econômicos. Para muitos, a mudança representa uma ruptura com o que veio antes; para outros tantos, essa mesma mudança é apenas outro estágio da velha ordem (NICOLACI-DA-COSTA, 2004, p. 83).

Um mundo que para a autora Nicolaci-da-Costa (2004) foi definido pelos pós-modernistas como:

> Ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, sistemas únicos de leitura da realidade, grandes narrativas, teorias universalistas, fundamentos definitivos de explicação, fronteiras, barreiras, longo prazo, hierarquia, instituições sólidas, poder central, claras distinções entre público e privado etc. (2004, p. 83)

A modernidade é fruto de um longo caminhar, iniciado entre os séculos XVI a XVIII, que de forma didática localiza-se no período das Grandes Navegações, da Descoberta do Novo Mundo, do Renascimento Cultural e da Reforma Protestante. Cabe aqui rapidamente ressaltar o caráter do termo modernidade dado pelos homens do seu tempo foi como forma de diminuir a importância de épocas anteriores. O Iluminismo inaugurou a segunda etapa da modernidade, caracterizada pela universalização da razão e pelo primado do indivíduo e de sua liberdade. A partir do século XX uma nova era, fortemente marcada pela total ruptura com o passado, provoca mudanças fundamentais no terreno das relações sociais, da ciência, da filosofia, da educação, da saúde, da moral, dos costumes e da economia.

Bauman (2000) denominou a sociedade do século XX como "pesada", "enraizada", "sólida", apontando o período do fordismo, como a principal característica desse momento. Tratava-se de um mundo dos que ditavam as leis e dos que as obedeciam, de pessoas dirigidas por outras, da adoção de sistemas tecnológicos voltados para o

aumento da produtividade e a especialização dos trabalhadores.

Nesse contexto, as atividades humanas reduziam-se a movimentos simples, rotineiros e pré-determinados, a serem obediente e mecanicamente seguidos, por força de uma separação meticulosa entre projeto e execução.

As relações sociais e afetivas pautavam-se no modelo de família tradicional e patriarcal, que garantiu o lugar da sexualidade na sua função biológica e o sexo dos então "cônjuges" era sobrecarregado de regras e recomendações e aceito para fins de procriação.

A materialidade do ser-indivíduo no mundo era dada pela razão da normalidade do que se estabelecia como parâmetro do ser normal, rechaçando para a não-existência (ou não-visibilidade) tudo o que não se encaixava nesse modelo nuclear.

A medicina, por exemplo, se consolida e volta seus pressupostos para o cuidado da família, passando a sexualidade a ser tratada como caso de higiene e saúde, com uma série de interditos e normas. Neste momento, o normal e o patológico são severamente demarcados.

No Brasil, a medicina higienista seguindo a orientação vigente na Europa, caracteriza a prática sexual como responsável por doenças. Não estranho entender porque também a masturbação era vista como nociva, que precisava ser controlada, principalmente entre os mais jovens. Muitos jovens eram colocados em colégios internos para garantir a "imunidade" contra as más influências, e por muitas vezes àqueles que não tinham acesso a esses lugares, outros mecanismos eram postos em prática como forma de repressão, uma delas a religião.

Para uma oposição a essa sociedade pesada e fixa, Bauman trás a ideia de "mundo do capitalismo leve", cujo termo "líquido" vem com a ideia de fluídos, inconstância e mobilidade. Para o autor é a marca registrada da pós-modernidade.

> Fluidez é uma metáfora regente de uma etapa atual da era moderna, não comporta tradições ideológicas. Ao contrário, poucas coisas são pré-determinadas e, menos ainda, irrevogáveis, bem como poucas derrotas são definitivas e, raríssimos contratempos, irreversíveis; em contrapartida, nenhuma vitória é, tampouco, final (BAUMAN, 2000, p. 38).

Segundo José Sterza Justo (2005), percebe-se um rompimento dessa fixidez (seria fluidez?) que vem de "[...] uma cultura do descartável, assentada no consumismo, invade as subjetividades solapando as clássicas figuras da identidade que destacam a estabilidade e a solidez [...] (p. 69).", de maneira que a dinâmica do movimento altera a rota contínua para um espaço de colisão onde instala-se o talvez e não mais as relações dicotômicas e binárias de um sim e um não.

> O desdobramento das condições de vida criadas na contemporaneidade e as subjetividades aí produzidas são bastante reconhecíveis e notáveis no plano específico dos relacionamentos amorosos. Há algum tempo vem-se observando mudanças na organização da família devido a transformações nos vínculos amorosos e nos relacionamentos que davam suporte à família nuclear tradicional. Dentre as várias razões relacionadas com as modificações na composição do núcleo familial, destacaremos exatamente a força de dispersão, de instabilidade,

> de desterritorialização e de desenraizamento, produtoras de relacionamentos mais abreviados e instantâneos incompatíveis com a estrutura familiar tradicional calcada na exigência de um amor e aliança conjugal eternos. (JUSTO, 2005, pp. 69-70)

A sociedade da modernidade líquida, diferentemente da que a precedeu, não se comporta como produtora, em que os indivíduos tendem a consumir apenas o imprescindível para atender às suas necessidades básicas, mas para um consumo orientado por desejos e quereres ilimitados, como corrobora Justo (2005) ao afirmar que:

> Bauman (1998) assinala outro aspecto dos relacionamentos afetivos da contemporaneidade, assentado na sexualidade. Segundo ele, enquanto antes a sexualidade era colocada a serviço de um projeto de vida ou de um relacionamento, ou seja, orientava-se para a consecução de outros objetivos além do próprio prazer sexual, hoje está desconectada de outras buscas, cumprindo uma finalidade puramente hedonista. A sexualidade assim modelada seria suporte do sujeito "colecionador de sensações", que vive a instantaneidade e o imediatismo, sujeito esse que se constitui basicamente como um consumidor inveterado. Além disso, o isolacionismo e o individualismo da contemporaneidade têm transformado em algo perigoso as aproximações mais íntimas entre as pessoas (JUSTO, 2005, p. 70).

Para Bauman (2000) na modernidade líquida a sexualidade é regida pelo imperativo do prazer, do consumo, e da liquidez, sem relações sólidas, gerando nas relações fluídas a insegurança e a angústia.

Hall (2006) caracteriza esse "novo" sujeito pós-moderno, como um "descentrado", sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Essa nova era é marcada por uma total ruptura com o passado e mudanças fundamentais no terreno das relações sociais, da ciência, da filosofia, da educação, da moral e da economia. Ao mesmo tempo em que abandona crenças, tradições, valores e ideologias. Uma sociedade imediatista, em que o tempo importa mais do que o espaço ocupado, mesmo porque esse espaço será preenchido apenas transitoriamente (BAUMAN, 2000).

A identidade cultural (gênero, classe, etnia, raça e nacionalidade) se desloca o tempo todo de acordo com o aparecimento de novos aspectos formais na cultura, com o surgimento de um novo tipo de vida social. Dessa forma os vínculos são postos como flutuantes (MAFFESOLI, 1997) e dessa maneira, seriam mais vinculados ao seu tempo que qualquer outra questão.

Tendo como principio primeiro que a adolescência é um processo histórico intimamente interligado com o momento vigente , o qual, afirma, nega, estimula, recompensa e cria maneiras e modos desses adolescentes serem e estarem presentes se relacionando e se desenvolvendo. Também não deixar de considerar adolescência

como uma categoria modernamente construída.

Desta forma o conceito adolescência vem se transcrevendo, mais do que nunca, como uma construção social, onde participa desse conceito elementos culturais que variam ao longo do tempo, de uma sociedade a outra e, dentro de uma mesma sociedade, de um grupo a outro.

No século XX, a adolescência adquire visibilidade como etapa peculiar da vida, um período singular, diferenciado dos demais momentos de desenvolvimento humano e altamente valorizado. Justo (2006) caracteriza esse momento como:

> Se houver algo escrito antes do inicio da citação deverá conter isto [...] a representação máxima da potência, da beleza, da liberdade, do gozo, do espírito critico e contestador, do progresso, da disposição para a mudança e de tantos outros atributos que a tornam uma fase bastante prestigiada e cobiçada. (p. 77)

Tanto a ciência como o senso comum acabou por eleger a adolescência como a fase das grandes transformações biopsicossociais, permitindo e até naturalizando a crise da adolescência, tanto que na segunda metade da década de 80 do século passado se percebe entre os adolescentes uma profunda mudança no modo de se comportar sexual e afetivamente,

Surge o termo “ficar” (AFFONSO e RIBEIRO, 2006), que também é reflexo das mudanças ocorridas após as revoluções sexuais das décadas de 60 e 70 do século XX.

Por isso, a autora Ana Maria Ramos Seixas para definir o “ficar”, considera que seja:

> [...] práticas de intimidades corporais entre os parceiros sem compromisso afetivos posteriores. Para os púberes, o fenômeno ficar é uma conquista sexual: alem de permitir a erotização numa fase em que a sexualidade era bloqueada, é um erotismo sem compromisso afetivo ou qualquer outro (SEIXAS, 1998, p.193).

É interessante observar o caráter das representações sobre adolescentes, simbolizando a combinação entre contestação e mudanças de seu tempo, “[...] como alguém suscetível a influências sociais e participação da vida pública (JUSTO, 2005, p. 63)”. Por isso, a relação para o mesmo autor considerar:

> [...] íntima da adolescência com o espaço social talvez expresse mesmo um momento privilegiado para a compreensão das injunções sociais no sujeito. Talvez, mais do que em outras idades, a adolescência expresse as tendências e contradições de um tempo e lugar ou da história, da sociedade e da cultura, devido à sua maior exposição e sensibilidade às questões e idiossincrasias da contemporaneidade (JUSTO, 2005, p. 63).

Para Giddens (1993) as mudanças que a modernidade trouxe relativo à constituição de sujeitos é que buscam se construírem como indivíduos autônomos em relação aos seus vínculos sociais e familiares. Outro fator relevante é o advento dos métodos contraceptivos, “libertando” a sexualidade da vida conjugal/afetiva.

O “ficar” configura, portanto, um novo universo afetivo do jovem e para o jovem, essas experiências fluidas e sem compromisso se transformam em verdadeiras

experiências afetivas.

2 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a interiorização de valores e padrões de conduta em contextos de socialização implica no acumulo de registros de memória emocional que definirão a personalidade e orientarão o comportamento pela vida, assim fica claro perceber que as relações fluidas estão criando novas maneiras de se estar no mundo e como se processa essa vivência.

Se considerarmos que os líquidos adquirem a forma dos recipientes que o contém (BAUMAN, 2004), como algo que não é fixo, é fluido, podemos marcar o "ficar" do adolescente como algo marcado pela efemeridade, o imediatismo, a instantaneidade. Junte-se a isso o descompromisso e a busca de satisfação de desejos e necessidades que se renovam e se multiplicam.

Permanecendo nas ideias de Bauman, aspectos como a fraqueza, a debilidade e a vulnerabilidade das parcerias pessoais não são, contudo, as únicas características do atual ambiente de vida uma inédita fluidez, fragilidade e transitoriedade em construção marcam todas as espécies de vínculos sociais que, uma década atrás, combinaram-se para constituir um arcabouço duradouro e fidedigno dentro do qual se pôde tecer com segurança uma rede de interações humanas.

Os avanços no desenvolvimento psicossexual dos adolescentes torna-se primordial para a construção da sua saúde mental, antes os números de suicídio nessa faixa etária eram altíssimos, é inegável, também, observar que os avanços obtidos fizeram varias frentes para acabar com o silêncio do abuso e violência a essa faixa de jovens.

É urgente a necessidade de discutirmos com esses jovens essa realidade que estão comprando como única forma de alcançar o que poderia ser "felicidade" plena, possuindo: as pessoas, as coisas, os espaços em menor tempo possível.

É emergente que a escola, o ambiente de maior visibilidade de comportamento dos jovens, tenha espaços para a orientação sexual, espaço onde necessariamente assuntos relacionados ao adolescer, tanto biologicamente, como psicologicamente interagindo com a sua realidade social. Questão de relevância pratica poderiam ser levantadas e problematizadas com os jovens, não balizadas por condutas morais e religiosas.

A fluidez da experiência retoma o percurso "perdido" de certa forma, ao se considerar a força da linguagem e a potencialidade da narrativa como forma reintegradora das relações entre seres humanos, suas histórias e sua existência.

É direito do adolescente saber sobre seu corpo e de ser formalmente orientado para um pleno desenvolvimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza que é dever do estado e da família preservar o pleno desenvolvimento de

suas crianças e jovens. Nas últimas décadas os documentos encaminhados pelo Ministério da Educação para as escolas trazem resoluções que promulgam a inclusão de tais assuntos como temas transversais para serem trabalhados em sala de aula, normatizando essa atuação como primordial para conseguirmos formar cidadãos plenos, dotados de autoestima, capazes de se desenvolver a cidadania (cuidado com o outro e com o entorno) e auto cuidado.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, L. L.; RIBEIRO, P. R. M. **O "fica" e o "rolo":** provocando o debate sobre as atitudes e relações afetivas dos jovens do final do século XX e inicio do século XXI. In: FIGUEIRO, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M. R. (Org.) - Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, pp. 27-39, 2006..

RIBEIRO, P. R. M. R. (Org.) **Sexualidade e Educação:** aproximações necessárias. São Paulo: arte e Ciência, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Amor Líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade:** sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1993.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **A passagem interna da modernidade para a pós- modernidade.** In: Revista Psicologia da Ciência e Profissão, 24 (1), pp. 82-93, 2004.

HALL, S. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** São Paulo: DP&P Editora, 2006.

SEIXAS, A.M.R. **Sexualidade Feminina:** história, cultura, família, personalidade e psicodrama, 1998.

CAPÍTULO 3

O PODER, A VIOLÊNCIA E A CRISE DA POLÍTICA EM WALTER BENJAMIN

Márcio Jarek
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR
Curitiba - Paraná

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns aspectos do empreendimento crítico do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), elaborados na década de 1920 e relacionados a sua intenção de reestruturação da compreensão da política na idade contemporânea. Mais precisamente, nos propomos a remontar alguns traços e desdobramentos do projeto de Benjamin de escrever um livro sobre a relação entre vida e política. O que o coloca como um precursor do atual debate sobre as dimensões biopolíticas das relações de poder e, por sua vez, das crises da democracia e do Estado de Direito. Tendo em vista a estrutura pensada por Benjamin para esse projeto sobre as relações entre vida e política, nossa apresentação visa inicialmente a avaliação crítica das qualidades desse verdadeiro homem político através do exame das relações entre o corpo vivo humano (*Leib*) e seus desdobramentos na compreensão político-antropológica do problema psicofísico da vida humana. E, a partir dessas constatações, abordaremos, num segundo momento, a compreensão de Benjamin da vida enquanto mera vida (*blosses Leben*) no contexto de crise da verdadeira política e estabelecimento de relações de poder/violência (*Gewalt*) justificados pelas tradições jurídico-políticas modernas.
PALAVRAS-CHAVE: Política, Vida, Violência, Poder, Walter Benjamin.

ABSTRACT: The present work aims to present some aspects of the critical enterprise of the german philosopher Walter Benjamin (1892-1940), elaborated in the 1920's and related to his intention to restructure the understanding of politics in the contemporany age. More precisely, we propose to resonstruct some traces and developments of Benjamin's project of writing a book on the relationship between life and politics. This poses a precursor to the current debate on the biopolitical dimensions of power relations and, in turn, the crises of democracy and the rule of law. In view of Benjamin's framework for this project on the relations between life and politics, our presentation initially aims at the critical appraisal of the qualities of this real politician by examining the relationships between the human living body (Leib) and its unfolding understanding political-anthropological view of the psychophysical problem of human life. And from these findings, we will, in a second moment, approach Benjamin's understanding of life as mere life (Blosses Leben) in the context of a crisis of true politics and establishment of

power-violence relations (Gewalt) justified by legal-political traditions modern.
KEYWORDS: Politics, Life, Violence, Power, Walter Benjamin.

1 I INTRODUÇÃO

Em 1920, Benjamin começou a colocar no papel suas ideias sobre o tema da política e esperava publicar brevemente um livro sobre o tema. Segundo correspondências e rascunhos da época (sobretudo as cartas endereçadas à G. Scholem em 1º e 29 de dezembro de 1920, os fragmentos 72 e 73 sobre história e política, que datam do mesmo período, e o texto que ficou conhecido como "Fragmento teológico-político") a obra deveria possuir três partes: a primeira intitulada "O verdadeiro homem político", que se colocaria como tese principal do livro e trataria das relações mais imediatas entre a política e a vida; a segunda parte intitulada "A verdadeira política" abordaria a questão da violência e da noção histórica de uma "teleologia sem fim" e serviria como uma espécie de antítese em relação à primeira parte; e, por fim, a terceira parte, que não recebeu um título, deveria compreender a crítica da política contemporânea através da crítica filosófica do romance utópico *Lesabéndio* (1913) de Paul Scheerbart (1863-1915) seguido de uma recensão da obra *O espírito da utopia* (1918) de Ernst Bloch (1885-1977).

2 I O CORPO VIVO E O VERDADEIRO POLÍTICO

Entre os anos de 1916 e 1922, paralelamente aos trabalhos sobre linguagem, crítica e tradução, Benjamin se dedicou ao estudo do problema antropológico da condição psicofísica da vida humana em projetos que nunca vieram a se materializar por completo. Muitos de seus trabalhos posteriores sobre a história, o mito, a religião e, especialmente sobre a política, e ainda aqueles trabalhos que ficariam consagrados por tratar de modo original a crítica e a tradução, trazem formulações que tiveram origem em seus estudos sobre a condição psicofisiológica da "natureza humana". Dezenas de cartas e fragmentos que restaram desse período atestam uma preocupação crescente com questões que seriam próprias da antropologia, da medicina e da psicologia tais como a relação corpo-alma, a percepção, a morte, o prazer e a dor, a sexualidade, entre outros. Essas mesmas fontes também indicam um universo múltiplo e complexo de referências que vão de Nietzsche e Freud até estudos diversos de grafologia, etnologia e fisiologia como os elaborados por Ludwig Klages, Gustav Fechner, Konrad Theodor Preuss e Johan Jakob Bachofen. Um universo de autores, de referências e de inspirações tão diverso e complexo que, ao modo de Benjamin realizar uma pesquisa, assumindo e "subvertendo" conceitos de uma maneira tal que o mapeamento ou a genealogia de alguma de suas elaborações de pensamento acabam se tornando uma tarefa quase infinita, senão impossível de ser realizada em sua completude.

Esses estudos levaram o jovem e, então, metafísico Benjamin a se deparar com

a busca por um melhor entendimento acerca da natureza orgânica e fisiológica da vida. Muitos fragmentos da época, reunidos apropriadamente sob o título de "Sobre antropologia" (que trata-se de fragmentos que constam no volume VI dos *Gesammelte Schriften*, os "escritos reunidos" de Walter Benjamin e disponibilizados em sua versão para o português no site "Canteiro de obras: arquivos de antropologia", BENJAMIN, 2012d), trazem esboços de construções originais sobre a relação da vida natural com a vida histórica e sobre a relação do corpo orgânico-material (*Körper*) com a noção de uma totalidade viva compreendida pela noção de corpo vivo (*Leib*).

A concepção desse corpo material (*Korper*) como um "instrumento mais nobre" para a diferenciação faz lembrar, mesmo de modo distanciado, um dos arranjos conceituais mais importantes da filosofia contemporânea, a saber, a noção, muito característica do pensamento de Michel Foucault, dos processos de subjetivação (conforme indica o pesquisador italiano Paolo Primi no posfácio da obra *Política e metafísica* de Erich Unger). Nesses fragmentos metafísicos de juventude, Benjamin apresenta formulações que tornam essa proximidade ainda mais evidente: para ele o corpo material dos indivíduos tem na "faculdade" da percepção um dos mais importantes elementos de diferenciação, logo, alterando-se a natureza da percepção altera-se o processo de individualização (ou, subjetivação para expressarmo-nos em termos atuais). E, ressalta Benjamin ainda, que tal mecanismo serve a formação moral dos indivíduos. Segundo o filósofo, "o corpo material é um instrumento moral. Ele é criado para o cumprimento do mandamento. [...] Mesmo as suas percepções denotam o quanto subtrai ou translada nelas seu dever" (2012d, n.p.).

Seguindo essa discussão sobre o "teor de significação" necessário a compreensão da vida humana, no contexto de entendimento da natureza (material/biológica) como força demoníaca e determinadora do destino e na especulação acerca da possibilidade da diferenciação livre dos indivíduos para a constituição da pessoa humana singular, parece ter sido pressagiada por Benjamin nas especulações presentes no ensaio "Destino e caráter" de 1919. Esse pequeno escrito traz logo em seu início a reflexão sobre o problema da "relação causal" entre destino (*Schicksal*) e caráter (*Charakter*) e da perspectiva de leitura ou previsão do destino através de sinais presentes no corpo vivo e na vida exterior (äußern *Leben*) dos indivíduos. Para Benjamin (2012, p.50) o nexo de significação entre destino e caráter, a partir dos sinais presentes nos indivíduos, não pode ser pensado através de relações causais imediatas, mas tão somente designados/sinalizados no interior de um sistema de sinais. Tal qual a crítica à tentativa da psicologia em definir uma verdade objetiva sobre o homem (conforme pode ser observado no fragmento 45 intitulado "Psicologia"), Benjamin questiona o cunho mítico [segundo ele, a "nova época do Gênio"] dos procedimentos modernos de realização da definição do caráter dos indivíduos a partir de sinais fisionômicos. Para ele (BENJAMIN, 2012, p. 50) a definição do caráter é tão problemática quanto tornar racionalmente possível a predição do futuro através dos elementos do destino.

> A doutrina fisionômica [...] é fenômeno da nova época do gênio [***Genius***] na história humana. Os modernos estudos fisionômicos mostram ainda a sua ligação à arte antiga dos áugures [predição, adivinhação] na ênfase de valoração moral estéril dos seus conceitos, e na sua tendência para a complicação analítica (BENJAMIN, 2012, p.56).

Benjamin retira a esfera da vida natural culpada e do destino mítico do homem do campo da religião para inseri-lo no campo do direito. Segundo ele, o direito "eleva as leis do destino", as leis da natureza que agem sobre o corpo material orgânico, à categoria de "medidas da pessoa humana". Ressalta Benjamin ainda que, não encontramos na esfera do direito apenas a culpa, mas a desgraça mítica na forma da culpabilização jurídica. Essa culpabilização jurídica, realizada ao melhor modo racionalizado, levou à confusão entre as esferas do direito e a compreensão da justiça. A ordem do direito caracteriza-se como "resíduo da fase demoníaca da existência da humanidade" (Idem). Nessa fase, a vida natural não encontra nenhum meio para romper com o destino mítico e sucumbe então aos ditames do demoníaco (o Gênio) que habita o interior da natureza humana. Para Benjamin (Idem), nesse sentido, "o direito não condena à punição, mas a culpa". O direito permanece, então, na esfera do mito. Ele o alimenta ao não compreender que se situa impedido de levar suas sentenças para além da vida natural presente no corpo material dos indivíduos e, assim, não alcançar a vida histórica ligada ao corpo vivo da humanidade.

> Não é, portanto, afinal o ser humano (***Mensch***) que tem um destino: o sujeito é indeterminável. O juiz pode descortinar destino onde quiser, e ditará às cegas um destino com cada condenação. O ser humano (***Mensch***) nunca será atingido por esse destino, mas apenas a ***vida nua*** [ou mera vida, ***das bloße Leben***] nele, que participa da culpa natural e da desgraça devido àquela aparência [de ser vivo] (BENJAMIN, 2012, p.53, grifos e inserções nossas).

Essa vida nua, ou para sermos mais precisos, essa mera vida (*das bloße Leben*), comporta-se, então, como equivalente de uma vida *meramente* natural situada apenas na vida orgânica do corpo material (*Körper*), conforme apresentado nos "Esquemas do problema psicofísico". Cabe notar que a tradução do termo *bloße Leben* para o português, realizada por Ernani Chaves (BENJAMIN, 2011), aparece como "mera vida". Na tradução realizada por João Barrento (BENJAMIN, 2012) para a edição portuguesa figura a expressão "vida nua" que segue a opção polêmica utilizada por G. Agamben ao relacionar a temática da crítica da violência de Benjamin com o contexto de reflexões em torno das temáticas atuais da biopolítica. Seguindo as opções de tradução para a língua inglesa (*bare life*), para a língua francesa (*simple vie*) e as observações de Jeanne Marie Gagnebin (In BENJAMIN, 2011, p.151), optamos pelo uso da expressão "mera vida" como o equivalente de *bloße Leben*. Segundo Gagnebin, o adjetivo *bloss* significa "mero", "simples" ou "sem nenhum complemento" como equivalente de "nu" no sentido de "despido" e não "nu" no sentido de nudez vital, como a nudez do bebê quando nasce, nesse caso, destaca o tradutor, o termo mais apropriado seria *nackt*.

Assim, após essas devidas considerações de tradução, pode-se admitir que, para Benjamin, em qualquer ser vivo, a vida corporal orgânica está fadada à sua dissolução

e morte, esse é o seu "destino". Desse modo, configura-se como vida condenada, ou mesmo culpada, pois não pode, nesse plano, se completar ou se realizar. Não há possibilidade alguma de fugir a este "destino natural" apenas pela via que considera "sagrada" somente o "teor material" da vida humana.

3 I A MERA VIDA E A CRÍTICA DA VIOLÊNCIA

O principal trabalho de Benjamin resultante de sua intenção em pesquisar as relações entre vida e política e, por sua vez, o único deste empreendimento que restou completo no conjunto de seus escritos, é o ensaio intitulado "Para uma crítica da violência" (*Zur Kritik der Gewalt*) que foi escrito entre os anos de 1920 e 1921 e publicado em 1922. O ensaio é o fruto de temas pesquisados pelo filósofo para compor a segunda seção de sua obra sobre política que não chegou a ser concluída. Essa seção se chamaria "A verdadeira política" e consistiria em uma espécie de antítese à primeira seção que versaria sobre "o verdadeiro homem político". Nesse ensaio, o conjunto de argumentos de Benjamin gira principalmente em torno das relações entre vida e violência. Se o "verdadeiro homem político" liga-se à noção psicofísica de um corpo vivo (*Leib*) que extrapola as limitações do corpo material (*Körper*) e proporciona uma condição de vida histórica aos homens, as relações entre vida e violência colocam-se como antítese dessa possibilidade da humanidade de instauração de uma "verdadeira política". As relações de violência, ou de poder (*Gewalt* em alemão), que se realizam sobre a vida, procuram considerar esta tão somente como objeto de um destino mítico. Destino que situa a vida unicamente como vida natural culpada e a circunscreve apenas no campo de culpabilização jurídica da mera vida.

O labirinto de divisões e subdivisões do escrito traz, sobretudo, a crítica da política atual (e, consequentemente, a crítica do direito) a partir de argumentos influenciados principalmente pelas ideias do pensador judaico alemão Erich Unger (1887-1950). Unger publicou sua principal obra, intitulada *Política e Metafísica* no mesmo ano (1921) em que Benjamin trabalha no escrito sobre vida e violência. Essa obra trata basicamente da possibilidade de avaliação metafísica da política e da relação desta com a condição psicofísica humana e, junto das teses do anarquista francês Georges Sorel (1847-1922) acerca do mito e da violência contidos na obra *Reflexões sobre a violência* (1908), forma a principal base de referências da argumentação de Benjamin em seu escrito crítico. É necessário destacar que o ensaio "Para uma crítica da violência" foi, por assim dizer, "redescoberto" pela crítica política contemporânea, mas tornou-se hegemônica a interpretação que tenta situá-lo exclusivamente na esfera do debate biopolítico atual (vide os trabalhos recentes de Giorgio Agamben e de Roberto Esposito). Tomamos como principal aspecto de nossa avaliação algumas das relações pouco estudadas entre o pensamento de Unger e de Benjamin na compreensão da crítica da violência sobre a mera vida aliadas a reflexão metafísica sobre a "verdadeira

política".

A obra de Unger que Benjamin recomendava na época, *Política e metafísica*, não alcançou grande repercussão naquele momento e ficou ainda muito tempo esquecida entre os pesquisadores do pensamento político contemporâneo. A obra se dedica a crítica dos pressupostos metafísicos da política moderna e analisa a condição de possibilidade da ação política atual eficaz e não catastrófica. Para tanto, Unger estrutura seu pequeno livro em três momentos: primeiro, a crítica da representação política referida ao psicofísico; em segundo lugar, a definição metafísica do conceito de povo; e, por último, a exposição do esquema de uma nova política. É característica do pensamento de Unger (e, em certa medida, partilhada por Benjamin) uma ideia de fundo judaico de que a total cisão entre a esfera material e metafísica da política, caracterizada pela ênfase moderna e contínua apenas às questões econômicas, faz surgir o perigo da condução da história humana para a catástrofe. Tal constatação de Unger se condensa originalmente na compreensão do problema psicofísico da vida humana e nos processos de subjetivação dos indivíduos e formação da noção de povo e de humanidade. Assim como em Benjamin, o problema reside no entendimento político-metafísico de uma vida mais abrangente na história, onde um corpo vivo (*Leib*) é pensado como superior a vida natural material (*Körper*). O processo de constatação da catástrofe na política moderna em Unger se assemelha desse modo à crítica do poder/violência mítica sobre a vida em Benjamin (conforme constatam os pesquisadores Paolo Primi, no posfácio à recente tradução italiana da obra de Erich Unger, e Carlos Pérez López no artigo "Walter Benjamin y G. Sorel: entre el mito de la huelga general y uma política de médios puros").

Temos que, se as discussões sobre o Estado de direito, sobre as formas da violência e, principalmente, a compreensão da noção de greve geral são fios condutores da construção teórica de Benjamin no ensaio sobre a crítica da violência, o conceito de mera vida é o coração de toda arquitetônica interpretativa do autor. Seguindo os passos propostos por Eli Friedlander (2012), podemos identificar que a noção de mera vida aparece no referido ensaio apenas quando este se encaminha para o fim e aparece em três modos distintos de relações: do direito, da força (ou do poder e da violência) e da vida em geral. Essas relações podem ser consideradas, respectivamente, da seguinte maneira: pelo problemático modo de como se usa a força (no sentido de *Gewalt*) sobre a vida para a preservação das estruturas de direito estabelecidas, pela força mítica sobre a vida existente nas leis (como superação do destino pelo sacrifício instaurador de uma nova ordem do direito) e a manifestação divina do poder que dissolve toda lei para o bem da própria vida (uma vida superior e histórica). O poder (ou violência) originado nas estruturas legais do direito é exercido de modo desenfreado sobre a mera vida. Este poder consiste na face demoníaca da violência mítica e impede uma compreensão mais abrangente da vida. Essa compreensão somente poderia ser encontrada na manifestação da violência divina enquanto um "meio puro" e "não sangrento" de expiar a culpa e purificar a vida de toda

violência. Nesse sentido, Benjamin visa livrar toda violência e poder que é exercida sobre a mera vida natural. Visa com isso também destacar a qualidade *mera* dessa manifestação natural da vida e questionar a atribuição de qualquer valor absoluto em si a esta vida corpórea (por sua vez, orgânica e "sanguínea"). Lembra Benjamin (2011, p.151) que "o sangue é o símbolo da mera vida". Isto representa dizer que a condição de mera vida, dentre toda a vida, é a condição essencialmente biológica de uma vida orgânica e natural. Essa vida é desprovida de qualquer transcendência e despida de qualquer roupagem, de qualquer cobertura retórica (conforme observação anterior, o termo alemão "*bloße*" faz menção a esse tipo de nudez). Nessa perspectiva, Benjamin defende que é por essa via que podemos compreender que...

> com a mera vida termina o domínio do direito sobre o vivente [***Lebedingen***]. A violência mítica é violência sangrenta exercida, em favor próprio, contra a mera vida; a violência divina e pura se exerce contra toda a vida, em favor do vivente. A primeira exige sacrifícios, a segunda os aceita (BENJAMIN, 2011, p.151-52, com inserções nossas).

O conceito de mera vida é uma estratégia conceitual utilizada por Benjamin que, ligada a uma particular metafísica, é colocada como oposição ao estreitamento imposto pela perspectiva mítica de defesa "sacrificial" da mera vida em detrimento de uma vida mais abrangente. Segundo Benjamin, essa perspectiva é bem ilustrada na defesa da tese da sacralidade da vida (entendida apenas como vida natural e orgânica). Essa tese orientou vários pensadores, religiões e sistemas político-jurídicos ao longo da história e sustenta que toda a vida animal (e mesmo vegetal) ou, em alguns casos, apenas a vida humana, deve ser acima de tudo protegida. A tese da sacralidade da vida apresenta, segundo Benjamin, uma nova forma de violência mítica, um equívoco em forma de dogma moderno, que acredita que a vida natural e orgânica possa ter em si algum valor "sagrado".

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir de todos as considerações anteriores, relacionadas aos principais pontos da argumentação de Benjamin em sua crítica da violência e do poder e, à luz das leituras que realizou da obra de Erich Unger, é que podemos chegar a algumas observações mais detalhadas acerca das relações entre vida e política. O pesquisador Marc Berdet (2014) nos assegura que em todos os trabalhos de Benjamin relacionados à discussão sobre a "verdadeira política" existe a defesa metafísica de uma intervenção vertical, de inspiração divina, a favor de toda a vida que interrompe o curso da história sem, no entanto, que isto precipite ou realize uma nova ordem. Esta defesa seria a marca, no pensamento de Benjamin, de uma postura irredutível às formas de abstração teleológica da vida política, mas, no entanto, essa mesma defesa o aproxima de outro tipo de abstração. Uma abstração que se situa na noção de que a verdadeira política, de teor metafísico, consiste em deixar desenvolver livremente

as ligações entre a matéria e o espírito ou entre a natureza e o homem na esfera dita psicofísica dos indivíduos. Mais precisamente, essa "verdadeira política" não deixa que a perspectiva (mítica) da natureza e da matéria domine e determine a vida e as relações entre os homens. Atuar com as relações entre os homens e a natureza tanto quanto entre os homens entre eles, reenvia menos à política de gênero tradicional que uma política "anarquista" no sentido metapsicotécnico de uma mediação libertadora, como deixa pensar os argumentos da crítica da violência. Essa proposta política "libertadora" de Benjamin encontra em Unger, e suas reflexões sobre as relações entre o desenvolvimento psíquico e natural do homem, seu melhor interlocutor.

Por fim, o entendimento sobre a relação psicofísica do homem tornou-se fundamental tanto para Unger quanto para Benjamin na tarefa de compreensão política das relações sociais como um corpo. Não um corpo mecânico e unicamente material, como era comum na teoria política moderna, mas um corpo vivo que se dá na linguagem e na história. Se os corpos individual e social, a "singularidade" e a "pluralidade" (para Unger), o homem e a humanidade (para Benjamin), fossem apenas uma estrutura mecânica e material, seria plausível distinguir uma instância superior (superestrutura) de uma ordem a qual as instâncias menores (infraestruturas) deveriam responder (LÓPEZ, 2015). No entanto, para Unger assim como para Benjamin, o corpo é um todo orgânico articulado histórica e metafisicamente. Qualquer disfunção de um só aspecto dessa corporalidade viva, ou mesmo qualquer reducionismo da vida à uma de suas particularidades, afeta a totalidade da vida causando a violência e o retorno do mito. Motivado por essa avaliação, Unger condenou qualquer visão da política entendida exclusivamente com relação a interesses econômicos. A título de exemplo, esse aspecto pode ser observado no ensaio sobre "O capitalismo como religião" de 1921, onde Benjamin também condena essa mesma redução da política à economia.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, W. Arquivos Walter Benjamin de antropologia. Tradução de André-Kees de Moraes Schouten. In: SCHOUTEN, A. **Canteiro de obras**: arquivos de antropologia. Pesquisa de doutorado em antropologia social da Universidade de São Paulo, 2012b. Disponível em: <http://arquivoswbdeantropologia.net.br>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Critique de la violence et autres essais**. Traduction par Nicole Casanova et préface d'Antonia Birnbaum. Paris: Payot, 2012c.

_____. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin e Tradução de Susana Kampf Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011.

_____. **Early Writings (1910-1917)**. Translated by Howard Eiland and Others. Cambridge: Harvard University Press, 2011b.

_____. **Gesammelte Schriften**. Hrsg. von Rolf Tiedemann und H. Schweppenhaüser. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1991. 14 v.

_____. **O anjo da história**. Organização e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Oeuvres**. Traduction par Maurice de Gandillac, Rainer Rochlitz et Pierre Rusch. Paris: Gallimard, 2000. 3 v.

_____. **Selected Writings (1913-1926)**. Edited by Marcus Bullock and Michael W. Jennings. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

BERDET, M. **Walter Benjamin**: la passion dialectique. Paris: Armand Colin, 2014.

LÓPEZ, C. P. Walter Benjamin y Georges Sorel: entre el mito de la huelga general y una política de medios puros. **Trans/Form/Ação**: Revista de Filosofia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, v. 38, n. 1, p. 213-238, Jan./Abr., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732015000100012>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SCHOUTEN, A. **Canteiro de obras**: arquivos de antropologia. Pesquisa de doutorado em antropologia social da Universidade de São Paulo (2012). Disponível em: <http://arquivoswbdeantropologia.net.br>. Acesso em: 20 set. 2015.

UNGER, E. **Politica e metafisica**. Traduzione e postfazione di Paolo Primi. Napoli: Cronopio, 2009.

CAPÍTULO 4

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Antonio José Araujo Lima
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís – Maranhão

Eliane Maria Nascimento de Carvalho
Hospital Universitário Presidente Dutra – UFMA
São Luís – Maranhão

Nilza Cleide Gama dos Reis
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA
São Luís – Maranhão

Ronaldo Silva Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA
São Luís – Maranhão

Welyza Carla da Anunciação Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA
São Luís – Maranhão

RESUMO: Desde que o homem começou a produzir seus alimentos, o aprendizado da atividade de cuidar foi sendo desenvolvido como tarefa feminina, embora também participasse do trabalho de cultivo e criação de animais. Hoje, as mulheres participam não só no mercado de trabalho, como também na política e economia. Percebe-se, ao longo dos anos, que as mulheres estão participando da construção de uma sociedade mais justa, de um mundo melhor e mais equilibrado. A problemática da violência doméstica pode manifestar-se de várias formas, o que torna fundamental a inserção da temática "violência doméstica" no contexto escolar das crianças e jovens. O objetivo desta pesquisa é analisar essa inserção. A pesquisa é bibliográfica e documental. Foram utilizadas como ferramenta de pesquisa artigos e períodos *on-line*. Conforme estatística-Relatório Nacional Brasileiro, cerca de 70% das ocorrências de violência doméstica, o agressor é marido/companheiro/namorado ou o pai. Levando em consideração que o agressor está no convívio doméstico com a vítima, julga-se essencial a inserção da temática "violência doméstica" no ambiente escolar, para que crianças e jovens em formação, conscientizem-se da valorização e garantia dos direitos humanos das mulheres.
PALAVRAS CHAVE: Violência doméstica. Educação. Direitos Humanos.

ABSTRACT: Since the man began to produce his food, the learning of the activity of caring was developed as a feminine task, although he also participated in the work of cultivation and animal husbandry. Today, women participate not only in the labor market, but also in politics and economics. Throughout the years, women are participating in the construction of a more just society, of a better and more balanced world. The problem of domestic violence can be manifested in several ways, which makes it

fundamental to insert the theme “domestic violence” in the school context of children and young people. The objective of this research is to analyze this insertion. The research is bibliographical and documentary. Articles and periods on-line were used as research tool. According to statistics-Brazilian National Report, about 70% of the occurrences of domestic violence, the aggressor is husband / partner / boyfriend or father. Taking into account that the aggressor is in the domestic relationship with the victim, it is considered essential to insert the theme “domestic violence” in the school environment, so that children and young people in training, become aware of the appreciation and guarantee of women’s human rights.
KEYWORDS: Domestic violence. Education. Human rights.

1 I INTRODUÇÃO

A sociedade humana é histórica, sendo mutável conforme o padrão de desenvolvimento da produção, dos valores e normas sociais. Desde que o homem começou a produzir seus alimentos, nas sociedades agrícolas do período neolítico, começaram a definir os papéis sociais para homens e mulheres (DUBY; PERROT, 2010).

O aprendizado da atividade de cuidar foi sendo desenvolvido como tarefa típica feminina, embora ela também participasse do trabalho do cultivo e da criação de animais. A mulher também tinha a função de reprodutora da espécie, o que favoreceu a sua subordinação ao homem, sendo então tipificada como frágil e incapaz para assumir a direção e chefia do grupo familiar (CONTRIM, G., 2012).

Apesar das transformações ocorridas na sociedade e nas diversas culturas, no que se refere às relações de gênero feminino e masculino, alguns esteriótipos persistem e, vinculados a eles, alguns comportamentos e valores ligados a cultura patriarcal. As mulheres constroem um “eu ideal”, em função das normas sociais propagadas pela família e também pela sociedade (PORTUGAL, 2003).

Desta forma, na sociedade moderna, a mulher vem conquistando espaço no ambiente profissional, onde suas habilidades e características femininas começam a ser valorizadas pela sociedade, o que lhe possibilita acesso às posições estratégicas em diversas profissões.

Hoje, as mulheres participam não só no mercado de trabalho, como também na política e economia. Percebe-se, ao longo dos anos, que as mulheres estão participando da construção de uma sociedade mais justa, de um mundo melhor e mais equilibrado, no qual se desenha um novo papel para a mulher moderna (PRIORE, 2008).

Em virtude disso e, levando-se em consideração que a problemática da violência doméstica pode manifestar-se de várias formas, torna-se fundamental que a temática “violência doméstica” seja inserida no contexto escolar das crianças e dos jovens.

O objetivo desta pesquisa é, por meio do perfil do agressor e da vítima, analisar a inserção da temática “violência doméstica” no contexto educacional, posto que é

por meio da educação que o homem se humaniza e a escola, por sua vez, coloca-se como promotora na conquista da emancipação humana, realizando com qualidade, o processo de ensino para a apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos que sejam capazes de educar integralmente o ser humano.

A presente pesquisa é bibliográfica e documental. Foram utilizadas como ferramentas de pesquisa, artigos e períodos *on-line*. O método da hermenêutica foi utilizado para análise dos dispositivos legais e do posicionamento de renomados doutrinadores como Alexandre de Moraes e Maria Berenice Dias, dentre outros que fazem parte da cultura jurídica do nosso país.

2 I VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E CURRÍCULO ESCOLAR

É notório que a violência contra a mulher não está restrita a determinado meio, não havendo escolha entre raça, idade ou condição social. Ela acontece porque "a sociedade contemporânea ainda acha que o melhor jeito de resolver um conflito é a violência e que os homens são mais fortes e superiores, devendo impor suas vontades às mulheres" (BRAGHINI, 2000).

Percebe-se que, historicamente, o homem sempre foi considerado o detentor único do poder e a mulher sempre se viu excluída deste poder. Com isso, muitas vezes, os maridos ou ex-maridos, namorados ou ex-namorados, pais, irmãos, chefes e outros homens impõem suas vontades às mulheres.

Tem-se ainda que grande parte dos registros de violência doméstica estão nas classes financeiras de baixa renda, o que não isenta a classe média e alta, onde também há casos, porém as mulheres noticiam menos, por vergonha ou mesmo por receio de expor a vida familiar (DIAS, 1998).

Mesmo com a violência doméstica sendo uma realidade no cotiadiano de muitas familias, a escola, por vez, não traz essa discussão para o cerne do currículo. No entanto, entendemos que para pensarmos de fato em uma mudança significativa, na atitude do homem em relação a mulher, o dialogo de igualdade de direitos deve começar na sala de aula. Segundo Costa (2003), a escola seria o local ideal para começarmos a discutir a cultura do machismo no contexto brasileiro, afirmando que todos devem ser tratados sem distição de gêneros.

3 I PERFIL DO AGRESSOR

Com explica Dowd (1998), em sua pesquisa, o agressor, muitas vezes, foi vítima de violência física quando criança, o que pode significar um comportamento criminal violento na fase adulta.

Em geral, o homem violento apresenta algumas características comuns, como o alcoolismo; o nível ocupacional reduzido, podendo ser caracterizado pelo

desemprego; a autoestima baixa e até mesmo a depressão. Assim, conforme Costa (2003), os indivíduos que foram vítimas de violência na infância, tendem a reproduzir tais condutas, tornando-se sujeito ativo da agressão.

Desta forma, são considerados fatores contribuintes para a violência "o isolamento geográfico, físico, afetivo e social, o poder e o domínio ou a influência moral". Assim, muitas vezes, o homem sente-se culpado pelas atitudes, prometendo à companheira melhorias em relação ao futuro. No entanto, não consegue cumprir com a promessa e, em consequência, reativa o sentimento de culpa, bebe e passa a agredi-la novamente (CUNHA, 2010). Tais fatos nos fazem lembrar que as escolas, por vezes, realizam palestras antidrogas, fazendo com que a forma mais produtiva não seja apenas remediar o agressor, mas reeducá-lo, fato que deveria começar desde as series iniciais, pois a educação cria o homem social que desejamos.

4 I PERFIL DA VÍTIMA

A vítima, em sua grande maioria, são mulheres envergonhadas, incapazes de reagirem, pois se sentem como lado mais fraco da relação e ainda são, muitas vezes, emocionalmente dependentes.

Em pesquisa, a Fundação Perseu Abramo, em 2001, revela que cerca de 43% das mulheres já foram vítimas de algum tipo de violência doméstica. A mesma pesquisa revelou que 6,8 milhões, dentre as brasileiras vivas, já haviam sido espancadas pelo menos uma vez, o que significaria, no contexto, que a cada 15 segundos uma mulher seria espancada no país. Tais vítimas possuem "baixa autoestima e vários problemas de saúde.

Na maioria dos casos, ocorre que as mulheres são chantageadas por seus maridos e/ou companheiros e, frequentemente, acabam cedendo às pressões, sentindo-se incapazes de agir e vivem em estado de pânico e temor (DIAS, 2008).

Conhecendo esses pontos fracos da vitima, o agressor acaba usando-os como instrumentos para ameaçar e maltratar a mulher. Alia-se ainda, o medo que as vítimas possuem quanto à segurança pessoal e também familiar, além da dependência financeira, em sua maioria.

Em relação a vítima, também cabe a escola exercer o seu papel social, fazendo com que a criança, desde a mais tenra idade, compreenda que nenhum tipo de violência deve ser aceita, independentemente de cor, raça, gênero ou credo, pois as pessoas devem ser respeitadas e ter garantidos os direitos à dignidade da pessoa humana, já tutelado pela Constituição da Republica Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Assim, violência não encontra elementos para se legitimar, devendo ser combatida por todos, dentro ou fora da escola.

5 I RESULTADOS

Em 2003, pesquisa realizada com mulheres de 16 anos ou mais, residentes nas 27 capitais brasileiras, o Senado Federal constatou, em seu relatório de pesquisa (SEPO 03/2005: 11, 12, 13) que:

a. 17% das mulheres entrevistadas declararam já ter sofrido algum tipo de violência doméstica. Deste total, 55% afirmaram ter sofrido violência física, seguida pela violência psicológica, com 24%, violência moral (14%) e, apenas, 7% relataram ter sofrido violência sexual;

b. Em relação à frequência da violência doméstica, identificou-se que 71% das mulheres agredidas já foram vítima da violência mais de uma vez;

c. O maior agressor das mulheres, no ambiente doméstico, é o marido ou companheiro, com 65% das respostas. Em seguida, o namorado passa a ser o potencial agressor, com 9% e o pai, com 6%;

d. Em relação à atitude da mulher após a agressão, 22% das entrevistadas responderam que foram procurar ajuda da família e 53% se dirigiram à delegacia, sendo que deste total, 22% procuraram especificamente a delegacia da mulher. Das mulheres que foram à delegacia, 70% não tinham para onde voltar e, então, retornaram à própria casa, enfrentando novamente o agressor após denunciá-lo à polícia.

No Brasil, os dados do Relatório Nacional Brasileiro apontam que, a cada 15 segundos uma mulher é agredida, ou seja, a cada dia, 5.760 mulheres são espancadas no Brasil, além das seguintes estatísticas:

a. 25% das mulheres são vítimas de violência doméstica, onde 33% da população feminina admitem já ter sofrido algum tipo de violência doméstica;

b. Em 70% das ocorrências de violência doméstica contra a mulher, o agressor é marido ou companheiro, sendo que, os maridos são responsáveis por mais de 50% dos assassinatos de mulheres e, em 80% dos casos o assassino alega defesa da honra;

c. 80% das mulheres que residem nas capitais e 63% das que residem no interior reagem às agressões;

d. 11% das mulheres foram vítimas de violência durante a gravidez e 38% delas receberam variadas agressões (socos, pontapés);

e. São registradas por ano 300 mil denúncias de violência doméstica, onde, 1,9% do PIB brasileiro é consumido no tratamento de vítimas da violência doméstica.

Diante do exposto, percebe-se que, no crime de lesão corporal, a ofensa a integridade física e a saúde da mulher as tornam uma vítima fragilizada emocionalmente

e, principalmente, fisicamente, por conta da gravidade das lesões ocasionadas.

6 I CONCLUSÃO

Tendo como base diversos estudos estatísticos a cerca de violência contra a mulher, é dever do Estado buscar uma isonomia material, tratando, como já explicado, os desiguais na medida de suas desigualdades, de forma não abusiva (MORAES, 2013).

Desta forma, o presente trabalho teve os objetivos alcançados, posto que demonstra, por meio das pesquisas realizadas em artigos, periódicos, doutrinas e levando em consideração que o agressor (marido, companheiro, namorado e o próprio pai) está no convívio doméstico com a vítima, julga-se essencial a inserção da temática "violência doméstica" no ambiente escolar, para que as crianças e jovens em formação, conscientizem-se da valorização e garantia dos direitos humanos das mulheres, garantindo-se, com isso, a integridade física e psicológica da mulher.

REFERÊNCIAS

BRAGHINI, L. **Cenas repetitivas de violência doméstica.** São Paulo (SP): Unicamp, 2000.

COMISSÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DA OEA. **Informativo nº54/01.** Disponível em: http://www.cidh.org/women/brasil12.051.htm. Acesso em: 28 de outubro de 2015.

CONTRIM, Gilberto. **História para ensino médio – Brasil e geral – volume único.** 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA, José Martins Barra. **Sexo, Nexo e Crime.** Lisboa: Edições Colibri, 2003.

CUNHA, Rogério Sanches. **Direito Penal: parte especial / Rogério Sanhes Cunha.** – 3. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

DIAS, Isabel. **Exclusão social e violência doméstica, que relação?** Comunicação apresentada no I Congresso português de sociologia econômica realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1998.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher.** 2. tir. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

DOWD, M. D. **Conseqüências da violência - morte prematura, recidiva da violência e criminalidade violenta.** Rio de Janeiro: Interlivros 1998; p.73-82.

DUBY, G; PERROT, M (dir). **História das mulheres: a Idade Média.** Porto; Afrontamento, 2010.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **A mulher brasileira nos espaços público e privado.** Pesquisa 2001. Disponível em: http://www2.fpa.org.br. Acesso em: 11 de dezembro de 2015.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional.** 23. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PORTUGAL, Sílvia. **De que falamos quando falamos de violência doméstica?.** Coimbra: Quarteto editora, 2003.

PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil. Coleção Repensando a História**. 2ª ed. SP: contexto, 2008.

CAPÍTULO 5

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E TERCEIRA IDADE

João Manoel Borges de Oliveira
Centro de Ensino Superior de Catalão, Departamento de Psicologia
Catalão – Goiás

Matheus Santos Medeiros
Centro de Ensino Superior de Catalão, Departamento de Direito
Catalão/GO

Hugo Henrique Sousa de Lisboa
Universidade Federal de Goiás/RC, Departamento de Engenharia Civil
Catalão/GO

Mariana Melo Mesquita de Siqueira
Centro de Ensino Superior de Catalão, Departamento de Direito
Catalão/GO

Rener Rodrigo Pires
Centro de Ensino Superior de Catalão, Departamento de Direito
Catalão/GO

Talita Neri Caetano de Oliveira
Centro de Ensino Superior de Catalão, Departamento de Direito
Catalão/GO

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre a violência contra mulher apresentando uma conceituação teórica sobre o tema, bem como sua relação com o púbico feminino da terceira idade. O trabalho se propõe a investigar a visão das mulheres idosas sobre si mesmas, sua relevância social e autovalorização, o papel da mulher na sociedade atual bem como suas próprias vivências e dificuldades ao longo da vida por meio de um questionário aplicado em um Centro de Convivência da Terceira Idade na cidade de Catalão-GO. O questionário constitui-se de seis questões fechadas aplicado em 44 mulheres idosas com idade acima dos 45 anos. Os resultados mostraram que 54% das idosas já sentiram ou viveram algum tipo de violência, 45% disseram que já se sentiram desvalorizadas por serem mulheres idosas e 55% não, 59% responderam que acham que as mulheres não tem o mesmo espaço social que os homens e 80% disseram que o papel da mulher não é o de somente ser dona de casa e não ter crescimento profissional. Também observa-se que 56 % das idosas tiveram oportunidades para crescimento profissional e educacional enquanto 40 % se dedicaram só à família, e por fim, 86% afirmaram que as leis e mudanças ao longo do tempo foram relevantes e tem feito a diferença para as mulheres. A partir do levantamento de dados, foi realizada uma roda de conversa a fim de que sejam esclarecidos os direitos das mulheres, gerando uma consciência crítica e informativa.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Terceira Idade. Mulher. Violência. Empoderamento.

ABSTRACT: This study aims to discuss violence against women presenting a theoretical conceptualization on the subject, as well as its relation with the female pubic of the third age. The study aims to investigate the vision of older women about themselves, their social relevance and self-worth, the role of women in today's society as well as their own experiences and difficulties throughout life through a questionnaire applied in a Center for Coexistence of the Third Age in the city of Catalão-GO. The questionnaire consists of six closed questions applied in 44 elderly women over 45 years old. The results showed that 54% of elderly have felt or experienced some kind of violence, 45% said they have felt undervalued because they are elderly women and 55% no, 59% said they think women do not have the same social space that men and 80% said that the role of women is not just to be housewife and not to have professional growth. It is also observed that 56% of the elderly had opportunities for professional and educational growth, while 40% were dedicated only to the family, and finally, 86% stated that laws and changes over time were relevant and have made a difference to the women. As a result of the data collection, a round of talks was held to clarify the rights of women, generating a critical and informative awareness.
KEYWORDS: Gender. Third Age. Woman. Violence. Empowerment.

1 I INTRODUÇÃO

A violência contra mulher é um aspecto que tange a nossa sociedade e que promove um espaço amplo de discussão. A supervalorização do homem coloca a mulher em um espaço inferior e as caracteriza como sexo frágil diminuindo suas potencialidades e possibilidades.

De acordo com Saffioti (2004, p. 17 *apud* PIMENTA, 2015, p. 23) violência é a ruptura de qualquer forma de integridade da vítima, seja ela física, psíquica, sexual ou moral. Para Rovinski e Cruz (2009) nenhum país ou comunidade está a salvo da violência, seja ela qual for e contra quem for, e por mais que ela permeie a história como um todo, na atualidade, seu crescimento acelerado coloca-a como uma das principais causas de morte em todo o mundo.

Rovinski e Cruz (2009) destacam que no Brasil a violência é apontada com uma das principais causas de morbi-mortabilidade desde a década de 1970, deixando de ser considerada uma questão apenas social ou jurídica, passando também a ser uma preocupação por parte da saúde pública. Os mesmos autores apontam que a violência contra a mulher é um problema social e de saúde pública, que não se detêm a classe social, raça/etnia, religião, idade e grau de escolaridade. Assim, compreendemos que a violência contra a mulher pode se fazer presente nos mais diversos contextos sociais e por meio de diferentes formas.

A partir da década de 1980 começam a surgir as primeiras obras literárias sobre violência contra as mulheres, e segundo Santos e Izumino (2008) elas são fruto das mudanças sociais e políticas no país, destacando-se o desenvolvimento do movimento

de mulheres e o processo de redemocratização. Para Santos e Izumino (2008) nessa época, um dos principais objetivos do movimento é dar visibilidade à violência contra as mulheres e combatê-la mediante intervenções sociais, psicológicas e jurídicas.

Uma das grandes conquistas foram as delegacias da mulher, que permanecem até os dias de hoje com o combate à violência contra as mulheres e à impunidade. Contudo, Rovinski e Cruz (2009) salientam que existem apenas 340 delegacias em todo o território nacional, significando 10% dos municípios brasileiros.

Ainda nos anos 80, é implantado o Programa de Assistência Integrada à Saúde da Mulher (PAISM) incorporando a violência doméstica e sexual como parte das necessidades a serem cumpridas (ROVINSKI E CRUZ, 2009, p. 109). Mesmo sendo uma conquista relevante, Schraiber e D'Oliveira (2000 *apud* ROVINSKI E CRUZ, 2009, p.109) dizem que as iniciativas não significaram grandes mudanças na época pois somente na década de 90 foram tomadas mais efetivas medidas com a criação de serviços de atenção à violência sexual para a prevenção e profilaxia de doenças sexualmente transmissíveis, de gravidez indesejada e realização do aborto legal quando necessário.

Finalmente, em 1993 a ONU reconhece a violência contra a mulher como um obstáculo ao desenvolvimento, à paz e aos ideais de igualdade entre os seres humanos. Também se considera a violência contra a mulher como uma violação aos direitos humanos, e estabelece-se a condenação de qualquer tipo de agressão às mulheres (ROVINSKI E CRUZ, 2009, p.109).

No dia 7 de agosto de 2006 foi aprovada e sancionada pelo Congresso Nacional, a Lei Nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha. Conforme Pimenta (2015, p.44.) essa lei criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra mulher, bem como prevenir, punir e erradicar tal violência. Até então, o Brasil não possuía de nenhuma legislação específica a respeito da violência contra a mulher.

A partir de então, inicia-se um processo de desocultação e denúncias por parte de mulheres violentadas. Almeida e Paulino (2012) destacam que a violência doméstica constituiu-se no ano de 2010 como terceiro crime mais participado às forças de segurança e o primeiro na categoria de crime contra as pessoas.

A Lei 11.340/2006 trata da violência domestica em suas mais variadas formas. Nesse sentido, Rovinski e Cruz (2009) destacam a violência física e psicológica:

> Dentre outras conquistas, a lei no seu art. 7º tipifica os casos de violência doméstica conceituando violência física como toda e qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal; a violência psicológica como qualquer conduta que cause dano emocional e diminuição da autoestima, que prejudique ou possa perturbar o pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir, ou qualquer outro meio que cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (ROVINSKI E CRUZ, 2009, p. 112).

Os tipos de violência também se estendem para a violência sexual, patrimonial e

moral. Pimenta (2015, p. 30 e 31) as caracteriza da seguinte forma:

> Violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou á prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos. A violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. A violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (PIMENTA, 2015, p. 30 e 31).

Rovinski e Cruz (2009) relatam que um Relatório de Pesquisa do Senado Federal de 2005, intitulado “Violência Doméstica Contra a Mulher”, apresentou os resultados de uma pesquisa realizada com 815 mulheres a partir dos 16 anos, residentes em 27 capitais brasileiras. Das entrevistadas, 17% declararam já ter sofrido algum tipo de violência doméstica e desse total, mais da metade (55%) afirmaram ter sofrido violência psicológica (24%), violência moral (14%) e violência sexual (7%).

Ao evidenciarem-se os tipos de violência, e estabelecerem-se os mecanismos para defesa, prevenção e punição contra todas elas, é necessário que a mulher vítima da violência decida por tomar uma atitude, se sinta realmente agredida e disposta a buscar os meios competentes a fim de que a violência venha a ser extinta (ROVINSKI E CRUZ, 2009, p. 114). Ainda assim, a vergonha ou o medo da vítima continuam a serem fatores que impedem a denúncia. (ALMEIDA E PAULINO, 2012, p. 168).

No que tange o universo do idoso, Lima e Bueno (2009) afirmam que o aumento da população idosa no Brasil se dá de forma progressiva e rápida, e, mesmo no contexto da terceira idade o conceito de gênero se faz presente, visto que as mulheres vivem mais que os homens. As autoras apontam que em 2000, para cada 100 mulheres havia 81 homens idosos, em 2050 essa relação será de 100 idosas para 76 idosos do sexo masculino, para elas, nascem mais homens, porém as mulheres são as mulheres que vivem mais. Além disso, Negreiros (2004) destaca que segundo o Censo Demográfico de 2000, 55% do contingente populacional brasileiro com mais de 60 anos é composto por mulheres.

Autoras como Lima e Bueno (2009) e Negreiros (2004) relatam e discutem a feminilização da velhice no Brasil apontando seu impacto e consequências, trazendo á tona novamente a questão de gênero, já que o mesmo se torna intrínseco a essa discussão.

As mulheres idosas, de acordo com as autoras, se encontram em situação de vulnerabilidade visto que elas apresentam altas taxas de declínio da capacidade funcional, o que as leva a maior fragilidade, perda da autonomia e consequentemente, ao impedimento da realização de atividades cotidianas. Lima e Bueno (2009) aponta que as mulheres idosas têm maior probabilidade de ficar em situação socioeconômica

desvantajosa e morando sozinhas (cerca de 15%) e perdem muito em autonomia, pois a sociedade atribui o valor de um cidadão pela sua produção, trabalho e suas relações sociais. Dessa forma, mulheres se tornam mais vulneráveis na velhice, apresentando um cenário propício à violência.

De acordo com Rovinski e Cruz (2009) os tipos de abusos mais frequentes em idosos são abuso físico, negligência, sonegação de alimentos, isolamento, descuidado no manuseamento, falta de atenção, confinamento, abuso verbal ou psicológico, intimidação, roubo, desvio de fundos, fraude, abuso financeiro, sonegação de fiança, de alimentos ou pessoais. Para os autores, os tipos mais frequentes de maus tratos à idosos é a negligência com 49%, o abuso emocional ou psicológico com 35%, o abuso físico com 30%, o abuso financeiro com 26% o abandono com 4% e o abuso sexual com 1%. Atualmente, a criação do Estatuto do Idoso (Lei Nº 10.741, de 1º de Outubro de 2003) proporciona proteção aos idosos dos crimes de diversas naturezas.

2 I METODOLOGIA

A proposta do presente trabalho é discutir, refletir e relatar questões acerca dos direitos das mulheres e proporcionar uma reflexão crítica sobre temas que permeiam esta discussão, compartilhado o conhecimento ao longo do Curso de Capacitação em Gênero adquirido com o objetivo de proporcionar empoderamento das mulheres idosas.

Trouxemos para a realidade dos idosos, visto que, o local escolhido para a aplicação do questionário para levantamento de dados, e a intervenção prática foi o Núcleo de Convivência da Terceira Idade da cidade de Catalão-GO.

O trabalho consiste na aplicação de um questionário buscando levantar informações que investigue a visão das mulheres idosas sobre si mesmas, sua relevância social e autovalorização, o papel da mulher na sociedade atual de acordo com a opinião individual de cada uma, e também suas próprias vivências e dificuldades ao longo da vida. A partir do levantamento de dados por meio do questionário, foi realizada uma roda de conversa a fim de que sejam esclarecidos os direitos das mulheres, para que seja gerada uma consciência crítica e informativa no que se refere às informações coletadas.

O local para a aplicação dos questionários e roda de conversa foi no Núcleo de Convivência da Terceira Idade na cidade de Catalão - Goiás, onde diariamente, são executadas atividades de interação entre os idosos como ginástica, dança, hidroginástica, hidroterapia, natação, artesanato e jogos.

Desse modo, evidencia-se como questões norteadoras: As mulheres idosas investigadas, já sofreram algum tipo de violência ou já se sentiram desvalorizadas? Como as mulheres idosas idealizam seu valor social, qual a opinião delas acerca das mudanças que favorecem o empoderamento das mulheres ao longo do tempo, como

elas veem o papel das mulheres na sociedade e se elas tiveram oportunidades para crescimento profissional e educacional ou se dedicaram somente à família.

Sendo assim, o objetivo da intervenção prática é proporcionar às mulheres idosas uma autorreflexão acerca de si mesmas a partir de uma roda de conversa, proporcionando o empoderamento por meio do conhecimento.

Temos como objetivos específicos: 1) Investigar as vivências individuais sobre violência e desvalorização social no contexto da terceira idade. 2) Analisar a opinião pessoal sobre as mudanças promovidas ao longo do tempo, as conquistas das mulheres e a consolidação de leis que protegem as protegem. 3) Verificar o papel das mulheres na sociedade e se as mulheres idosas investigadas tiveram oportunidades para crescimento profissional e educacional.

O trabalho foi desenvolvido em dois momentos. Em um primeiro momento foi aplicado um questionário com o objetivo de levantar informações pertinentes à discussão e para que a partir de então ocorra uma análise investigativa da realidade das mulheres investigadas. No segundo momento, foi realizada uma roda de conversa com as mulheres idosas do Núcleo de Convivência da Terceira Idade para expor a elas informações sobre os direitos das mulheres, e promover uma reflexão sobre a condição da mulher em situação de violência.

A intervenção justifica-se pela necessidade da transmissão de informação às idosas acerca de seus direitos como mulheres promovendo uma consciência crítica e reflexiva que proporcione uma multiplicação de conhecimento em suas respectivas casas e famílias.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário constitui-se de seis questões fechadas e foi aplicado no Núcleo de Convivência da Terceira Idade da cidade de Catalão-GO com as mulheres idosas com idade acima dos 45 anos. As associadas do Núcleo apresentaram-se aleatoriamente após informadas da realização da aplicação. O número total de mulheres idosas que responderam o questionário foi de 44.

A primeira questão trata de investigar se elas já sentiram ou viveram alguma situação de violência, seja ela física, moral, psicológica, sexual ou institucional ao longo de suas vidas. Conforme Figura 1, os resultados mostraram que 54% das idosas já sentiram, ou vivenciaram algum tipo de violência ao longo de suas vidas, 43% disseram que não e 3% não responderam a questão.

Figura 1. Respostas Questão 01

Org. João Manoel Borges de Oliveira, (2017)

A segunda questão questionava se elas já se sentiram desvalorizadas pela sociedade por serem mulheres idosas. As respostas mostraram que 45% já sentiu essa desvalorização por parte da sociedade, e 55 % nunca sentiram.

Figura 2. Respostas Questão 02

Org. João Manoel Borges de Oliveira, (2017)

A próxima questão investigava se as idosas acham que as mulheres têm o mesmo espaço social que os homens na sociedade e são valorizadas e respeitadas da mesma forma. Conforme a Figura 3, 36 % responderam que sim, 59% disseram que não, e 5% não responderam a questão.

Figura 3. Respostas Questão 03

Org. João Manoel Borges de Oliveira, (2017)

Na quarta questão, questiona-se a opinião das idosas se o papel da mulher na sociedade, para elas, é ser mãe, dona de casa, e se dedicar exclusivamente ao casamento, família e afazeres domésticos e não buscar desenvolvimento profissional. Nesta pergunta, conforme Figura 4, 20% concordaram que esse é o papel da mulher, e 80% responderam que não.

Figura 4. Respostas Questão 04

Org. João Manoel Borges de Oliveira, (2017)

A pergunta seguinte investiga se ao longo de suas vidas, essas idosas se dedicaram somente à família ou tiveram oportunidades para crescimento profissional e educacional. Os resultados mostraram que 56 % tiveram oportunidades profissionais e educacionais e também se dedicaram à família paralelamente ao trabalho e/ou estudos, 40 % se dedicaram somente à família, e 4% responderam que somente tiveram oportunidades para o desenvolvimento profissional e educacional. Nota-se por meio da Figura 5.

Figura 5. Respostas Questão 05

Org. João Manoel Borges de Oliveira, (2017)

Na sexta e última questão, perguntamos se elas acham que as mudanças

promovidas ao longo do tempo, as conquistas das mulheres por um espaço e notoriedade maior, e a consolidação de leia que protegem as mulheres, foram relevantes ou não fizeram diferença. Nesse sentido, 86% afirmaram que sim, as mudanças foram relevantes, 11% disseram que não fizeram diferença, e 3% não responderam. Podemos conferir por meio da Figura 6.

Figura 6. Respostas Questão 06
Org. João Manoel Borges de Oliveira, (2017).

A partir dos resultados oriundos dos questionários aplicados, foi elaborado um roteiro para a roda de conversa que ocorreu uma semana após a aplicação dos questionários. A roda de conversa foi feita com 22 mulheres idosas e um homem idoso no Núcleo de Convivência da Terceira Idade de Catalão-GO no período matutino.

Em um primeiro momento, foi retomado alguns aspectos do questionário, como a explanação sobre os tipos de violência existentes, a promoção da auto-valorização das idosas incentivando a participação de programas, e convivência como os que ocorrem no próprio Núcleo.

Outro tema abordado na roda de conversa foi sobre o espaço social que as mulheres ocupam (ou não) na sociedade, bem como sua interiorização e desrespeito se comparadas aos homens. Refletiu-se também sobre os papéis da mulher na sociedade e sua liberdade em lutar e conquistar sua própria autonomia de forma independente.

Em um dado momento, uma senhora que participava da roda de conversa compartilhou com todos, de forma espontânea, sua história. Ela relatou que se casou e durante 29 anos de casamento sofreu com agressões físicas, verbais e psicológicas do seu marido. Contou que após um ano de casamento eles não tinham mais relações intimas e quando ela tentava se aproximar do marido, ele a empurrava da cama e a xingava. Além disso, a infidelidade do marido também se fez presente durante todo o casamento. Após anos, eles se separaram, porém ele continuou a persegui-la, fazendo ameaças de morte.

Ela contou que por muitas vezes pessoas desconhecidas, a mando do ex-marido, ligavam para ela ameaçando e houve vezes em que ela encontrava seu carro ou moto

todos riscados e sujos. Após uma agressão física violenta, ela foi até a delegacia e fez uma “queixa”, porém a orientaram para não abrir processo, nem ir ao IML fazer exame de corpo de delito pois se ele fosse preso poderia sair da cadeia muito mais violento, por isso, ela não prosseguiu. A idosa relatou a insegurança que sentiu por anos e o medo de ser violentada ou morta e ainda disse que a delegacia e os órgãos que deveriam ajudá-la não cumpriram seu papel e o sentimento de insegurança continuou. Atualmente ele não aproxima dela e eles estão oficialmente divorciados.

A idosa salientou que se talvez tivesse tomado alguma atitude no início isso talvez não tivesse acontecido. Mas que por conta dos filhos, e da família ela não conseguiu. Além disso, toda família o via como um homem bom e incapaz de cometer tais agressões, e para todos ela é que era errada. As consequências disso a perseguem até hoje, pois a mesma precisa de estar sempre com o atendimento psicológico em dia.

Outra senhora relatou que ficou viúva muito cedo, e que isso não a fez parar, ela assumiu a autoridade e o comando dos negócios do falecido marido, e mesmo desacreditada e assediada por muitos, ela conseguiu provar que mesmo sozinha, ela conseguiria.

Por fim, foi contada a história de Maria da Penha Maia Fernandes bem como um resumo da trajetória histórica até que se chegasse a uma lei que reunisse mecanismos de prevenção e proteção à vítima e punição aos agressores. Foi entregue a cada participante um folheto informativo contendo detalhes sobre violência e o número para a denúncia.

4 I - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo nos dias atuais com leis que proporcionam mecanismos de proteção e com toda discussão e conscientização acerca do tema de gênero e vulnerabilidade das mulheres, observa-se que muitas ainda são vítimas ou vivem situações de desrespeito e agressão.

Autores como Rovinski e Cruz (2009), e Pimenta (2015) falam da permeabilidade da violência na sociedade e apontam-na como a principal causa de mortes, além de apresentarem as variadas formas de violência que podem ser física, psicológica, moral, institucional e sexual. A reflexão acerca da questão de gênero na terceira idade se faz importante pois, de acordo com Lima e Bueno (2009) e Negreiros (2004) é evidente uma feminilização da velhice no Brasil apontando seu impacto e consequências.

A investigação por meio dos questionários nos proporcionou um arcabouço de informações pertinentes sobre a realidade das idosas abordadas. Por meio deles foi possível observar a opinião pessoal acerca de questões referentes ao espaço, valorização, respeito às mulheres, bem como a relevância das leis, conquistas e mudanças das mulheres ao longo do tempo.

Os resultados mostraram que 54% das idosas já sentiram ou viveram algum tipo

de violência, 45% disseram que já se sentiram desvalorizadas por serem mulheres idosas e 55% não, 59% responderam que acham que as mulheres não tem o mesmo espaço social, nem são valorizadas e respeitadas da mesma forma que os homens e 80% disseram que o papel da mulher não é o de somente ser dona de casa e não ter crescimento profissional. Também observa-se que 56 % das idosas tiveram oportunidades para crescimento profissional e educacional enquanto 40 % se dedicaram só à família, e por fim, 86% afirmaram que as leis e mudanças ao longo do tempo foram relevantes e tem feito a diferença para as mulheres.

Com a aplicação do questionário foi possível investigar parte da realidade das idosas bem como suas vivências e opiniões sobre temas relevantes. A roda de conversa proporcionou a todas e todos presentes uma reflexão sobre questões de gênero e violência contra as mulheres e uma multiplicação do conhecimento proporcionando empoderamento dessas idosas.

O trabalho foi muito proveitoso em vários aspectos. Foi possível aplicar e compartilhar parte do conhecimento adquirido ao longo do curso de Capacitação em Gênero com as alunas do Núcleo de Convivência da Terceira Idade da cidade de Catalão-GO. Por meio disso podemos fazer com que esses participantes venham a dividir as informações pertinentes à essa discussão com os familiares ou amigos que porventura estejam sofrendo algum abuso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fátima.; PAULINO, Mauro. **Profiling, Vitimologia** & Ciências Forenses. Lisboa: Pactor, 2012.

LIMA, L. C.V.; BUENO, C. M. L. B. **Envelhecimento e Gênero: A vulnerabilidade de idosas no Brasil.** Rev Saúde e Pesquisa, v. 2, n. 2, p. 273-280, 2009.

NEGREIROS, T. C. G. M. **Sexualidade e gênero no envelhecimento**. Rev Alceu, v. 5, n. 9, p. 77 a 86, 2004.

PIMENTA, Fabrícia Faleiros. **Questões de Gênero - Diálogos Transdisciplinares.** Goiânia, GO: 2015.

ROVINSKI, S. L. R.; CRUZ, R. M. **Psicologia Jurídica - Perspectivas teóricas e processos de intervenção.** São Paulo, SP: Vetor, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Cecília MacDowell; e IZUMINO, Wânia. **Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil.** In E.I.A.L. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe , vol. 16, nº 1, 2005: 147-164.

SCHARAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. N. P. L. **Estudo Multi-Países Sobre Saúde da Mulher e Violência Doméstica** (WHO - VAW Multycountry Study). São Paulo: FMUSP/Medicina Preventiva, 2000.

CAPÍTULO 6

PARADIGMAS DA ESTRUTURAÇÃO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO EPISTEMOFÍLICO INFANTIL

Aline Aires da Costa
Universidade de Uberaba
Uberaba - MG

Giovani Zago Borges
Universidade de Uberaba
Uberaba – MG

Veruska Vitorazi Bevilacqua
Universidade de Uberaba
Uberaba - MG

RESUMO: Frente ao processo de construção da personalidade na infância, em que há variáveis influenciadoras, discutir a respeito de suas singularidades mostra-se uma temática promissora. Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo descrever a influência que os núcleos familiares e escolares podem exercer sobre o desenvolvimento epistemofílico infantil à luz de teóricos como Lev Vygotsky e Judith Harris. A partir de tais expoentes foi possível alcançar a percepção do quão importante são as influências familiares e do meio para desenvolver habilidades cognitivas e de resolução de problemas. Diante disso, o referido trabalho apresenta um relato de experiência em que graduandos do curso de medicina realizaram atividades de campo em uma Escola na cidade de Uberaba. Como resultado encontrou-se que ambos núcleos são responsáveis por fornecer atividades que despertam a curiosidade no infante mas que nem sempre trarão benefícios para formação de sua personalidade.

PALAVRAS CHAVE: Epistemofílico. Família. Escola.

ABSTRACT: Faced with the process of personality construction in childhood, in which there are influential variables, discussing their singularities shows a promising theme. In this context, this paper aims to describe the influence that family and school nuclei can exert on childhood epistemophilic development in the light of such theoreticians as Lev Vygotsky and Judith Harris. From such exponents, it was possible to gain insight into how important family and environmental influences are to develop cognitive and problem-solving skills. Therefore, this work presents an experience report in which undergraduates from the medical school carried out field activities at a School in the city of Uberaba. As a result it has been found that both nuclei are responsible for providing activities that arouse curiosity in the infant but that will not always bring benefits for the formation of their personality.

KEYWORDS: Epistemophilic. Family. School.

1 I INTRODUÇÃO

Despertar a curiosidade da criança é uma forma de tentar incentivá-la para o saber e para o desenvolvimento cognitivo e reflexivo. Dessa forma, é de suma importância que o núcleo familiar e o escolar estimulem as crianças a desenvolver o hábito de perguntar o porquê, o como e o para que serve de tudo aquilo que lhes cause estranheza ao primeiro contato, estimulando também a observação e a experimentação. Por consequência, esses dois núcleos estarão contribuindo para que a criança assuma um papel ativo, interagindo em diversas situações e contextos ao invés de apenas aceitar respostas dadas.

Entretanto, caso exista algum elo friável dentro de algum desses núcleos, a curiosidade para a criança pode gerar consequências futuras não positivas. De acordo com a teoria de Piaget (1971), a pessoa constrói seu conhecimento à medida que interage com a realidade, sendo que os locais mais frequentados geram grande influência. Desse modo, nas atividades práticas na Escola Pacaembu, o aluno em destaque desperta atenção por tamanha curiosidade e influência do núcleo familiar sobre a formação de sua personalidade.

É comprovado que a criança aprende por imitação e, no contexto desse aluno, essa imitação pode levar a construção de valores distorcidos, uma vez que ele já foi tomado pela curiosidade de experimentar “aquilo” que os adultos de sua casa usam com frequência. Lev Vygotsky, também teórico acerca do desenvolvimento intelectual, sobretudo das crianças, sustenta que os processos psicológicos como a comunicação e o raciocínio, são contraídos do contexto social e depois internalizados, sustentando, mais uma vez, a importância de ressaltar que a curiosidade pode levar a hábitos prejudiciais no futuro caso a criança não seja orientada a discernir o nocivo do benéfico.

Conhecer as influências intrínsecas e extrínsecas ao núcleo familiar e que refletem, seja diretamente ou de forma passiva, nas características infantis pela busca do conhecimento, é o principal tema deste relato de experiência. De modo a identificar em que aspecto a curiosidade é proveitosa para o desenvolvimento pessoal em âmbito escolar e social.

2 I METODOLOGIA

Uma criança foi acompanhada uma vez ao mês durante 4 meses, sendo que foram realizados diálogos e análises semanais conforme as diretrizes propostas pelo Programa Saúde na Escola (PSE), que visa a integração entre medidas básicas de saúde e educação escolar. Sendo assim, as entrevistas se deram na cidade de Uberaba, na Escola Municipal Professor José Geraldo Guimarães (Escola Municipal Pacaembu), de forma que dois acadêmicos de Medicina da Universidade de Uberaba avaliassem essa criança semanalmente conforme roteiros de campo prático preestabelecidos.

Dessa maneira, a criança foi analisada conforme suas circunstâncias

psicossociais, além de condições básicas de saúde como desenvolvimento ponderal e visual. Os dados foram coletados por meio de diálogos com tal estudante do quarto ano do ensino fundamental, que relatou suas condições familiares, estudantis e biológicas.

Portanto, embasado na teoria de dois principais psicanalistas fundamentais no estudo do aprendizado infantil, Judith Harris e Lev Vygotsky, além de autores que interpretam a relação entre o conhecimento e curiosidade pessoal, têm-se uma vertente empírica que relaciona a importância dos aspectos familiares e escolares na formação epistemofílica infantil.

3 I RESULTADOS

O instinto epistemofílico, discorrido ao longo do relato, o qual estabelece paralelo dialogal entre teorias opostas e conceitos conciliadores de autores referenciais para o estudo do desenvolvimento pessoal, sobretudo infantil, se difere parcialmente daquele abordado por Melanie Klein (1975), na qual a mesma estabeleceu vínculos entre "Pulsão Epistemofílica", caracterizado como intenso desejo de conhecimento das coisas à volta do ser, e o violento desejo de conhecimento sexual. Logo, é necessário isolar as premissas da conceituação, apesar de suas relações intrínsecas, priorizando o conceito em si de epistemofilia aliado à curiosidade.

A partir da convivência com a criança avaliada e sob à luz de teóricos analistas do desenvolvimento infantil, é possível traçar aspectos breves, porém precisos da personalidade do garoto que atenta os olhos analistas para seu caráter. O estudante possui personalidade marcante e demonstra possuir índole conflitante com relação aos aspectos socialmente aceitos, de forma a possuir aversão ao conhecimento transmitido em âmbito escolar e se opor à disciplina imposta pela escola, todavia, sua epistemofilia inconsciente encontra-se aflorada, porém mal doutrinada pelos meios ao quais o mesmo se insere, moldando a personalidade do indivíduo de modo incerto.

Tal incerteza acarreta preocupações, já que o jovem estudante do quarto ano do ensino fundamental possui estrutura familiar e social baseadas em relações complexas e por vezes desagregadoras para sua formação pessoal. Sua família advém do Maranhão, de onde vieram a mãe e o garoto, que deixou de ter contato com o pai assim que se mudou para a cidade que reside atualmente. Após estabelecer a vida em novo local, a mãe se casou mais uma vez e deu a luz a mais quatro filhos. Atualmente a criança mora com a mãe, três dos quatro irmãos e o padrasto, todavia, os responsáveis despendem tempo considerável fora de casa e a mãe é usuária de cigarro, enquanto que o padrasto, o qual o garoto se refere como sendo sua figura paterna, possui hábito constante de ingestão de bebidas alcoólicas.

De acordo com aquilo que fora relatado, a ausência das figuras responsáveis em local domiciliar é fator contribuinte para que o menino estabeleça contato com as substâncias ilícitas consumidas pelos indivíduos maiores de idade em sua residência,

tendo o mesmo relatado contato com cigarro e bebida alcoólica sem consentimento de seus encarregados. Essa situação exposta, dentre outras relatadas pelo garoto, explicita suas inclinações negativas influenciadas pela ausência de estrutura familiar consolidada, incapaz de alicerçar base para os seus desejos e curiosidades, direcionando e diferenciando aspectos positivos e negativos.

Fundamentado na teoria de Lev Vygotsky, é possível estabelecer parâmetros em um conceito postulado pelo mesmo, determinado por Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente, ou seja, funções em desenvolvimento e amadurecimento em determinado indivíduo, estando essa conceituação compreendida entre outros dois preceitos essenciais no entendimento do aprendizado: a Zona de Desenvolvimento Real, a qual pode ser definida em termos simplistas como a capacidade pessoal de realização de tarefas de maneira independente, baseado em conhecimento prévio e, tem-se também a Zona de Desenvolvimento Potencial, sendo então estipulada como o devir para a criança no estágio ao qual se encontra.

O estudante em avaliação pode ser analisado individualmente a partir de suas potencialidades, sobretudo, a partir de suas Zonas de Desenvolvimento. Ainda para Vygotsky, esses estágios são resultantes de relações entre homem e sociedade, o qual busca transformá-la, buscando atender suas necessidades, todavia, nesse processo de autoconhecimento, ocorre subsequentemente uma autotransformação. A partir de seus experimentos, o autor russo, afirmava a existência de estágios de desenvolvimento cognitivo distintos para crianças da mesma faixa etária, caracterizando, assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal.

> É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. A função de um educador escolar, por exemplo, seria, então, a de favorecer essa aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Como foi destacado anteriormente, é no âmago das interações no interior do coletivo, das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas. (Creche Fiocruz, 2004 apud RABELLO e PASSOS, 2010, p.5).

A criança tratada neste relato possui nítida capacidade cognitiva para resolução de problemas, entretanto, sua apatia aliada ao desejo seletivo e negativo para o aprendizado restringem as possibilidades de conhecimento do cidadão em desenvolvimento, sendo este caracterizado, de acordo com testes previamente aplicados, como pré-silábico. Conclui-se, portanto, a importância do estabelecimento de um alicerce familiar, consolidado e apto na formação primária do indivíduo, possibilitando que o mesmo possa dar continuidade na sua formação pessoal por meio de suas relações com o conteúdo ministrado em sala de aula.

Em contrapartida, Judith Harris (1995), em: “Where Is the Child’s Environment? A Group Socialization Theory of Development”, relata, assim como Vygotsky, que a formação de caráter do jovem em desenvolvimento é fruto de interações biológicas, sociais e também históricas, apesar de, no ponto de vista da autora, o aspecto biológico predominar sobre os demais. Ao avaliar a questão do estudante, sobretudo aquele

em contextualização, Harris afirma possuir as relações sociais papel fundamental e único na construção pessoal individual, sendo não somente formadora de caráter, mas expoente necessário na expressão epistemofílica.

Dessa maneira, a autora ignora a função do núcleo assistencial dos responsáveis no embasamento psíquico e emocional do garoto, para que esse possa interagir com um meio extrafamiliar pautado em conhecimento previamente adquirido, amparado pela sua Zona de Desenvolvimento Real (bem como caracteriza o autor russo). Judith afirma que o papel social desempenhado pela criança é o principal fator contribuinte para a personificação de seu caráter, alega também, que essa relação se dá, pois a prole encontra contextualização social distinta daquela vivida pelos genitores, sendo, assim, necessário se adaptar à nova realidade, desempenhando uma caracterização própria no meio de convivência, logo, a genética comportamental seria mais influente no condicionamento pessoal quando comparada com a educação recebida em âmbito familiar.

> (...) Children have many environments. Their mission is to learn how to get along in all of them. They are aided by adaptive mechanisms that do not automatically mix together what is learned in different contexts; what is learned in one is used in another only if it proves to be useful in both. Negotiating satisfactory relationships with parents and siblings is an important undertaking of early childhood, but what is learned in the course of it may be of little use outside the home. Outside the home, children may be judged more harshly or less harshly; they must use different strategies to achieve their goals. (HARRIS, 1995, p. 489).

Entretanto, é fato que a relação entre meio extrínseco e intrínseco ao ambiente familiar coexistem e não se nulificam enquanto preceitos na formação humana, além disso, a própria percepção individual acerca das relações interpessoais e suas interações influenciadoras é essencial na edificação da personalidade. Sendo assim, a experiência com o garoto no âmbito escolar no decorrer de um semestre, possibilitou melhor compreensão de sua curiosidade seletiva e negativa, além de caráter peculiar, podendo ser, então, classificados, como fruto de interações entre o jovem, o meio e o ambiente familiar.

O estudante relatou suas interações com os indivíduos das diversas esferas de convívios interpessoais e afirmou ser influenciado pelas relações com “amigos” mais velhos, todavia, disse que procura se impor nas atividades com pessoas de idade equivalente à sua. Tal fato, é válido para explicitar a importâncias dos vínculos na construção do olhar individual acerca do mundo, uma vez que informações repassadas pelo primeiro grupo induzem a criança na busca de informações, sejam positivas ou negativas, podendo, assim, repassá-las a um segundo grupo, adquirindo caráter de destaque ou peculiaridade dos demais componentes pelo conhecimento previamente adquirido.

Logo, a construção epistemofílica observada é, sobretudo, fruto de fundação primária pela ação do meio familiar, o qual promove a estruturação de alicerces para convivência “a posteriori” entre indivíduo e coletividade. Além disso, o processo

da formação da curiosidade é formado pela interação e pelas experiências entre a personalidade também em construção e o meio, haja vista que no caso descrito o âmbito escolar é o meio secundário determinante nesse desenvolvimento.

Sendo assim, a relação com o aluno e o contexto social encontrado no âmbito escolar foi fundamental no estabelecimento de relações entre acadêmicos da área da saúde e o meio educacional. De forma que o contato com as estruturas de aprendizado possibilita a ampliação da capacidade médica e de sua formação, uma vez que a clínica ampliada em saúde requer o saber didático. O bom profissional deve possuir a tarefa de repassar informações, sejam elas terapêuticas ou não, de maneira coesa e didática para o paciente, levando em consideração as estruturas do aprendizado.

Portanto, a relação que se estabeleceu entre futuro profissional e indivíduo, levando em conta seus aspectos sociais, possibilitaram o aperfeiçoamento das práticas para a construção do conhecimento, sobretudo infantil, mas também permitiram focar em um atendimento voltado para o paciente e não mais para o procedimento. Dessa maneira, é possível mobilizar esforços para atuar positivamente no tratamento da pessoa, potencializando suas qualidades e propiciando melhor adesão à terapêutica, além de beneficiar a relação bilateral entre médico e paciente.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conduzir os roteiros práticos com o estudante da Escola Municipal Professor José Geraldo Guimarães (Escola Municipal Pacaembu) permitiu conhecimento ímpar a respeito da aplicabilidade do conceito de epistemofilia retratado previamente por renomados autores. E isso foi sem dúvida uma grande soma para a bagagem de conhecimentos que a Universidade oferece aos seus alunos durante a formação acadêmica.

Sendo assim, foi com essa atividade prática que pode ser percebido o comportamento de um aluno potencialmente distinto dos demais. Notou-se que o estudante não apresenta instinto epistemofílico consciente, sendo ativamente influenciado pelo eixo familiar, o qual, de acordo com o mesmo, não possuiria estrutura consistente na formação humana individual.

Além disso, ter a oportunidade de somar educação e saúde é um aspecto de extrema relevância para a formação acadêmica na área médica. Uma vez que tal situação possibilita que o acadêmico extrapole os roteiros pré-definidos de toda consulta e saiba lidar com imprevistos. Permite ainda que uma gama maior de informações sejam colhidas, isto é, ao invés de saber apenas os fatores que são causadores de doenças, foi possível identificar fatores de saúde e aspectos familiares. Em contrapartida, houve a oportunidade dos acadêmicos fazerem a contratransferência, solucionando dúvidas e fornecendo esclarecimentos ao aluno.

Com esse trabalho foi possível então discorrer acerca das influências que cingem o caráter e desenvolvimento epistemofílico de uma criança e ainda relatar a influência

que tanto a escola quanto a família exercem na formação de personalidade do pueril. Ressaltando ainda a ótica em que a curiosidade é proveitosa sem deixar de apontar que o jovem em questão possui índole discordante e um caráter duvidoso em relação aos aspectos socialmente aceitos.

Dessa forma pode-se refletir acerca do papel do professor e da família no processo de mediadores do conhecimento, mas além disso, reconhecer que o aluno é o sujeito ativo no seu processo de aprendizado. Sendo assim, é desejado que esse trabalho possa ser utilizado como referência para discussões futuras acerca do ponto de vista de outros núcleos de influência no desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

HARRIS, Judith Rich. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. **Psychological review**, v. 102, n. 3, p. 458, 1995. Disponível em: <http://psycnet.apa.aorg/psycinfo/1995-40091-001> Acesso em: 03 Jun. 2017.

KLEIN, Melanie. **A Psicanálise de Crianças**. São Paulo: Mestre Jou, 1975.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Acesso em: 01 Ago. 2017.

CAPÍTULO 7

PROTAGONISMO RESPONSÁVEL: A LÓGICA DO DEVER NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, DO PROFISSIONALISMO E DA LIDERANÇA

Wilian Mauri Friedrich Neu
Antonio Meneghetti Faculdade - AMF
Agudo – Rio Grande Do Sul

RESUMO: O presente estudo visa elucidar as principais razões que originam a problemática educacional na contemporaneidade. Para isso, analisar-se-á o sistema de educação e suas peculiaridades sob uma perspectiva das *"intencionalidades"* teóricas-filosóficas de alguns pensadores, bem como sob à ótica de como a educação deve (deveria) ser *pensada* para o indivíduo em sociedade. Far-se-á, com isso, um breve paralelo entre *intenção-teórica* de alguns pensadores a respeito do sistema educacional, ainda que o trabalho, em si, não tenha por objetivo comparar seus respectivos pensamentos, para que, por fim, seja possível apontar mudanças necessárias para o avanço social no campo da educação.
PALAVRAS-CHAVE: Crise na educação, Ontopsicologia, Filosofia.

ABSTRACT: With the current educational problems, coming from a system that annihilates and limits the perception of the young person as autonomous of their nature project, education will be analyzed, based on different historical contexts, bringing a conceptual reference of aspects of Ontopsychological Pedagogy to support a reformulation of what is necessary for the future of young people.
KEYSWORDS: Crisis in education, Ontopsychology, Philosophy

1 I INTRODUÇÃO

A educação, ao longo da história da humanidade, sempre refletiu uma preocupação social, especialmente por seu um aspecto basilar de qualquer sociedade. A sistemática educacional contemporânea revela-se sob um mecanismo distorcido no que tange a formação do jovem. O indivíduo cada vez mais passa a ser *pensado* de forma geral, coletiva, quando, ao contrário, deveria ser *compreendido* como potencialidade individual. Assim, tem-se aqui uma missão de se pensar os motivos que dão origem a tal problemática, bem como, o de desvelar soluções possíveis para a pedagogia.

Neste norte, este trabalho aprofunda-se no modo de como *formar* o homem atual, correlacionando-o, em aspectos gerais, com a formação dada ao indivíduo no período da Grécia Antiga, formação esta denominada *Paidéia Grega*, na qual se buscava ensinar o homem como *ser virtuoso e produtivo* para com os seus semelhantes.

Além disto, buscar-se-á, através do presente estudo, elucidar-se aspectos que

formam o homem íntegro e verdadeiro com seu escopo natural, questões estas que não são abordadas na atual conjuntura do sistema educacional.

Salienta-se, oportunamente, que ainda que o presente estudo elenque aspectos de *intencionalidade* semelhantes no âmbito educacional de cada pensador, nos seus respectivos contextos, o trabalho, em si, não terá por propósito comparar teorias, porquanto, obviamente, extrapolam os limites do presente estudo.

Com efeito, é inegável que, seja para os pensadores gregos, seja para os atuais, um dos principais, senão o mais importante pressuposto de desenvolvimento individual do homem, é a própria *autonomia* (*autossustento),* aqui falado em sentido *lato sensu*, como, por exemplo, a base afetiva, a financeira, a burocrática, entre outros, que é condição de possibilidade ao jovem que busca *liberdade e autonomia* de ação, que busca conquistar, que busca crescer, ou seja, que possui o desejo interior de conseguir algo para seu progresso individual, que, como consequência natural, trará benefícios no âmbito social.

Ainda, será brevemente trabalhado no presente a questão dos *estereótipos*, que na antiga Grécia, similarmente, eram denominados pela palavra *mentira*, que significa, em si: ato ou efeito de enganar, falsidade, fraude. Obviamente que há peculiares diferenças entre o *"estereótipo"* e a *"mentira",* que aqui não serão detidamente trabalhadas, embora, em ambas, um dos efeitos possíveis é o *mesmo*, o engano existencial que leva o indivíduo ao erro.

Para isso, será necessário verificar-se como se dá a atual sistemática educacional, sua estrutura basilar, seus objetivos, suas deficiências, de modo a possibilitar uma análise para com os períodos históricos delimitados que ilustram, ou, no mínimo, *intencionam*, uma eventual solução para a formação individual do jovem.

Com efeito, o *pensar* aqui trabalhado, demonstra-se de forma clarividente de que hoje só se *pensa* o já *pensado* e o já *pensado* é só o que se pode *pensar*. Deste modo, o presente estudo não seguirá, em sua formalidade, o *método-de-cientificidade*, pois, não há necessidade de racionalizar-metodologicamente o *pensar*, fazendo-o de forma matemática, na medida em que, fazendo-o, no máximo, estar-se-ia tão somente a testemunhar o pensado de alguém.

Ainda, há, mesmo que de modo simplificado, aspectos do *pensar* de alguns pensadores, que, de certo modo, exprimem uma *intenção* de solução na formação do jovem, que serão analisados no que se refere ao presente tema, a fim de se chegar a uma posição referente à crise atual da educação.

Por fim, o presente trabalho, após toda análise sobre a questão da educação, apontará, ainda que resumidamente, sugestões de mudança no campo educacional, para que o indivíduo tenha possibilidade de alcançar sua potencialidade natural e, consequentemente, desenvolver-se de modo integral.

2 I OBJETIVO DA PESQUISA

Avaliar os principais motivos que originam a problemática da educação contemporânea, verificando-se suas peculiaridades e, também, analisando-a sob a perspectiva das *"intencionalidades"* teóricas-filosóficas de alguns pensadores, de como a educação deve (deveria) ser *pensada* para o indivíduo na sociedade. Neste sentido, buscar-se-á fazer um paralelo entre *intenção-teórica* de alguns pensadores a respeito do sistema educacional, ainda que o presente não tenha por objetivo comparar seus respectivos pensamentos em si, para, por fim, podermos apontar mudanças necessárias para o avanço social no campo da educação.

3 I CRISE EDUCACIONAL E O PROBLEMA DA PERCEPÇÃO DA CONFORMIDADE INDIVIDUAL

A problemática da educação na sociedade atual passa pela forma sistematizada-metodológica de transferir conteúdos para os alunos, ou seja, aprende-se *escolaridade*, matérias básicas, que não formam o aluno enquanto *pessoa*, como responsável pela sua vida. Faz-se necessária uma reformulação no âmbito educacional, de modo que, todos os partícipes, sobretudo os jovens, voltassem sua preocupação para sua autêntica capacidade interior.

O que se está a denunciar é que hoje, solidifica-se o *pensar* do homem ao *testemunho* de algo já dito, ou seja, já *pensado*. Pode-se dizer tudo, desde que o tudo, em algum momento já tenha sido dito.

Heidegger (2008, p. 23), no seu *pensar,* já alertava:

> Uma tal transformação não chega certamente à origem, mas se aproxima, uma vez mais, de sua proximidade. Porque somos, desde muito tempo, constrangidos a procurar nosso conhecimento mediante um processo de seleção com base no excesso falado e escrito, perdemos a capacidade de ouvir poucas coisas simples.

O filósofo alemão justifica este fenômeno metodológico-racional como uma forma de justificar a existência da *"Filosofia"* em face das ciências, a fim de elevá-la a uma *"Ciência".* É um temor pela falta de prestígio e importância. O não ser ciência é, modernamente, considerado uma deficiência de cientificidade. *"Este empenho, porém, é o abandono da essência do pensar".* (FRIAS, 2005, p. 10).

O *pensar*, portanto, está cada vez mais compelido ao *pensar* já *pensado*. Pode-se dizer tudo, desde que esse tudo já tenha sido dito para que, matematicamente, possa ser justificado. Aliás, uma das grandes características da filosofia antiga (principalmente a filosofia Grega), era a de que não havia nenhuma preocupação dos discípulos distinguir seus *pensamentos*, do *pensado* de seus mestres, misturava-se, subtraía-se, acrescentava-se de modo livre. Afinal, o importante era *pensar,* não tão somente replicar o já *pensado* como comumente fazemos. (SPINELLI, 2012, p. 241).

Será que aprender física, matemática, português, biologia, química e as demais

matérias serão úteis para *todos* os jovens que estão cursando o ensino fundamental ou médio, de forma igualitária? Afinal, o que de fato é importante? Para responder essa pergunta, é necessário compreender o que *impulsiona* (aquilo que convém) cada individuação. Não é que os estereótipos, em si, sejam o problema, pois neles há a neutralidade de que dependerá da ação da individuação. Veja-se, por exemplo, que a *"mentira"*, como estereótipo, possui uma faculdade de *beneficidade* ou *inconveniência*. Para ilustrar, dita-se a seguinte hipótese: "vivemos no período da segunda grande guerra mundial, em uma pequena cidade alemã. Em nossa residência, há judeus, trancafiados no porão, mas não com a finalidade de prendê-los, mas, ao contrário, para salvá-los. Os soldados nazistas chegam ao vilarejo, batem na porta de nossa morada e questionam: '*Gibt es Juden hier oder nicht' (Há judeus aqui ou não)*? Respondemos, portanto, *a verdade*, e os judeus são levados e, muito provavelmente, seriam mortos nos campos de concentração, ou, escolhemos *a mentira*, como um mecanismo de *beneficidade* para vida, para *salvá-los*."

Por certo, que, após este exemplo, tem-se por difícil compreender, dentro dos estereótipos, aquilo que lhe convém ou não. Evidentemente que o convir-lhe é pessoal, parte da própria individuação. Assim, não necessariamente aquilo que serve para um servirá para outro.

Por outro lado, vive-se intensamente um consumismo excarcerado. O jovem, assim, está condicionado a um *querer* adquirir, possuir, pois também isto é um sinônimo de *status.* Falta-lhes a preocupação com o que de fato tende a *ser* por *natureza*, e neste sentido, paga-se com vida, com suas vidas. Vidor exprime esta fenomenologia de forma solene:

> Os jovens, por leis e imposição social, estão confinados a aprender na escola o que os adultos transmitem, falando de cultura e das opiniões. O jovem sente e começa a perceber que o entulho de informações dado à consciência pouco ajuda na construção da competência que realize a própria pessoa e lhe dê o ganho necessário para prover sua vida e tornar-se autônomo. Ele intui que aprende-se mais e melhor mediante o fazer, o agir, o produzir. (VIDOR, 2015, p. 78).

Ainda, percebe-se, claramente, um Estado (referindo-se ao Brasil), que condiciona o sistema educacional a um mecanismo assistencialista (ainda que, por si, o assistencialismo como estereótipo exprime neutralidade). O fato é que o jovem, de modo geral, aprende desde muito cedo a somente receber. Espera-se da política contribuições para com suas vidas: *"esperam ganhar esmola"* do governo, bolsas e benefícios. Todavia, não raras vezes não há uma contraprestação para uma eventual benesse. O efeito do que se está a denunciar é que se aprende a *ganhar*, quando, na verdade, o estímulo deveria ser para *conquistar*, *criar, agir* ao encontro da autonomia.

Ressalta-se, aqui, que há algumas políticas que facilitam aos jovens de baixa renda ingressar no ensino superior ou técnico-profissionalizante, *por seus méritos*, através das melhores notas, o que difere da situação anteriormente elencada e que, obviamente, é um incentivo ao indivíduo que busca pela sua autonomia.

Há, todavia, em virtude dos benefícios assistencialistas concedidos à população,

uma questão existencial tendencial ao comodismo, no qual o indivíduo, como característica, passa a sempre exigir: "*Eu quero saúde, eu quero educação, eu quero bolsas, é meu direito, etc.*". É, contudo, uma aniquilação à própria potencialidade de conquistar a própria autonomia.

E como mudar o atual cenário? A resposta para esta questão está ligada diretamente a uma nova forma de *pensar* a vida, Antonio Meneghetti, em seu *pensar,* explica que:

> É suficiente observar esse critério para ver aonde vai, aonde quer ir. E nós devemos procurar ajudá-lo, conviver com ele, porque depois a natureza faz tudo sozinha, é fruto de uma inteligência eterna, extraordinária, que sempre nos maravilha. Eu, indivíduo homem, não pretendo conhecer toda a natureza, todo o mundo, mas sem dúvida, com o critério descoberto do Em si Ôntico, sei quem sou e o que devo fazer, o que devo metabolizar, aonde devo ir, sei por que, me sinto em casa. A natureza me é íntima através desse critério isolado, verificado, reconhecido e seguido. (MENEGHETTI, 2015, p. 45/46).

Dentro de uma análise histórica da problemática, Sócrates expressava tal preocupação com o modo de *pensar* dos jovens, ensinando-os, através da maiêutica, a racionalizar os fatos sociais da época, às verdades tidas como absolutas, especialmente de fundamentação mística (*mhytos*), para que o indivíduo pudesse compreender, sobretudo, *a si mesmo*. Acreditava, portanto, que o indivíduo possuía uma peculiar característica, uma espécie de *"tendência natural"* que o fazia único, diferente dos demais, e que quando o homem alcança a elevação da *alma*, tem-se a ideia do *bem*, e consequentemente, a evolução pessoal e a contribuição social. Marcondes elucida:

> Sócrates considerava a filosofia como um método de reflexão que levaria o indivíduo a uma melhor compreensão de si mesmo, de sua experiência e da realidade que o cerca, passando por um processo de transformação intelectual e de revisão e reavaliação de suas crenças e valores. (MARCONDES, 2015 p.56/57).

Neste ponto, Meneghetti (2015, p.15) aprofunda que para formalizar uma educação que seja *conforme* ao jovem, faz-se *necessário "extrair o homo civis, o homem cidadão, do potencial humano. Então humano, é como a natureza, a vida especifica os indivíduos, isto é, ninguém se fez sozinho, todos viemos de um projeto universal."*

Portanto, tem-se que a educação deve debruçar-se sobre o indivíduo, único, exclusivo, isto é, fazer pedagogia pensando na individualidade, ou seja, deve preocupar-se com o *jovem* enquanto ser único, responsável e *intencionado* por uma potencialidade *natural*. Para que isso seja possível, faz-se necessário uma compreensão do educador, uma sensibilidade superior em auxiliar a extrair o melhor de cada jovem, naturalmente, de acordo com cada especificidade.

Platão remotamente já vislumbrava a sociedade pensada como "ideal", distribuída de acordo com a *natureza* individual de cada homem, classificando, portanto, os cidadãos em espécies de classes, sendo elas, em *profissionais*, *autoridade s*ou *guardas*. Platão acreditava, portanto, que o indivíduo possui uma *tendência* ou *intencionalidade* que é intrínseca ao *ser*, apenas precisando ser descoberta. "*O estado ideal para Platão é*

aquele onde prevalece o princípio da distribuição do trabalho, segundo o qual cada cidadão faz o trabalho que mais se adapta à sua natureza."(JAEGER, 1990, p. 26).

Na obra, *A República*, Platão faz uma diferenciação da especificidade do indivíduo, de acordo com a manifestação do caráter *psico-espiritual* de um tipo de *alma.* Faz, deste modo, a distinção das três espécies de *alma, irascível, desejante e racional*, sendo que, de acordo com a *alma* do indivíduo, este é, segundo sua natureza, destinado a uma posição social que corresponda à parte mais desenvolvida de sua *alma*.

Ainda sobre a obra *A República,* Platão, em determinado momento, ressalta a importância de censurar o pensar dos poetas que, por ele, considerava como *"falácia"*, *"mentira"*. Entretanto, conforme mencionado, não há necessidade de vedar o *pensar* de alguém, de ideologias, de culturas, etc., posto que seria utópico acreditar em tal possibilidade. A cada situação, deve-se buscar agir de acordo com a *pulsão* individual que motoriza o jovem. Esse agir corresponde naturalmente à sua própria *intencionalidade*.

O pensador grego dizia, ainda, que a vontade humana é livre, fazendo com que o ser humano seja capaz de agir de acordo com suas vontades. Assim, acredita firmemente que somos responsáveis pelos nossos atos, ou seja, o êxito e o fracasso são, além de ser de responsabilidade do próprio indivíduo, é também uma mera consequência do seu agir, na medida em que toma uma decisão certa (em conformidade com nossa potencialidade) ou errada (que contraria nossa intimidade naturística).

Percebe-se, portanto, que há uma natural conclusão, pelos pensadores aqui abordados, de que a educação passa (*deveria*) pela busca do conhecimento da própria individualidade. Interessante notar-se que a forma de ensinar é justamente abarcada de modo diverso pelas instituições atualmente, na medida em que se prioriza uma "educação em massa", "generalizada", na qual não se observa as individualidades (no sentido de especificidade do indivíduo).

Nota-se que desde sempre somos mergulhados na tentativa de manipulação geral. Seja pelo viés político, econômico, cultural ou qualquer outro. Veja-se a narrativa fática descrita por Platão, na obra *A Apologia de Sócrates*, quando relata as acusações proferidas por Meleto ao seu mestre Sócrates, as quais se davam, supostamente, pelas orientações de Homero, o qual se utilizava da poesia como mecanismo de manipulação da verdade, com o objetivo de tornar real a derrocada do *pensar* de Sócrates, dada sua influência no pensar dos jovens à época.

Obviamente que cada vez mais o jovem é contaminado por informações tendenciosas com o fito de ser manipulado. Há uma aniquilação do *pensar*. A liberdade do *pensar* aqui denunciada está diretamente ligada à forma pela qual tudo que se faz, deve-se comprovar *"cientificadamente*", através do *pensar* passado. Pensa-se sim, mas o velho.

Noutro giro, há de se dizer, ainda, que atualmente o indivíduo, principalmente o jovem, sofre com profunda influência midiática. Tem-se como efeito natural das mídias

no *pensar* do jovem a obsessividade pelo consumismo, pelo sexo, pela violência, enfim. É uma forma de conduzir o *pensar* societário por questões ideológicas. Vidor explica que:

> O noticiário sempre está recheado de violência, crimes, mortes e isso tende a paralisar a iniciativa, a criatividade, porque insemina um medo impotente que não ajuda a resolver a situação social vigente. A mídia, enquanto salienta apenas as feridas sociais, não contribui com as propostas criativas de auxílio ao bem comum e intimida quem busca crescer e força os indivíduos a resignar-se a uma acomodação social sem perspectiva evolutiva. (ABO, 2015, p.80).

Percebe-se que tal problemática da sistemática educacional percorre longo período na história da humanidade. Talvez o principal problema seja o fato de que não compreendemos o jovem enquanto *individualidade* dentro do sistema. Há uma *especificidade* que é própria de cada um. Meneghetti denuncia, ao falar em pedagogia, que há um critério objetivo que deve orientar a ação educativa:

> Nós devemos chegar a compreender que existe este critério, que é o instinto de natureza, o instinto egoístico, o instinto de identidade e que depois esta identidade assimila, absorve conforme a sua identidade. Eu absorvo o vento, o sol, a água segundo a minha subjetiva identidade. Esta identidade é um modo da natureza?. (MENEGHETTI, 2015, p.25).

Na medida em que o indivíduo descobre sua *intencionalidade* de ser, e, coerentemente, segue uma formação sem desvios, tem-se a possibilidade de se alcançar sua *autenticidade* de projeção *vital*. É, portanto, pressuposto para o prazer da mais genuína realização pessoal e, consequentemente, tal fenômeno, naturalmente, servirá como contribuição social.

O conhecer-se, naturalmente, está ligado ao experimentar-se. Não há outro caminho de se vislumbrar a real impulsão individual se não nos confrontarmo-nos com as mais diversas atividades. O entender-se passa pelo sentir se há algo que lhe agrada ou não. Por isso, o jovem, no início de sua trajetória, deve procurar experimentar várias tipologias de trabalho, seja garçom, jardineiro, pedreiro, cozinheiro, enfim. Deve-se mergulhar na pesquisa de si mesmo. É uma forma de *"refletir todas as informações dadas pelo organismo, porque a alma usa o corpo todo para escrever suas informações e ampliar, modificar ou aperfeiçoar o conhecimento consciente".* (VIDOR, 2015, p. 8).

O caminhar-se para o encontro da especificidade depende de um pressuposto de possibilidade, que é a própria *liberdade*. Não há como se fazer o que lhe convém (aqui referindo-se à intencionalidade natural), se o indivíduo está "preso", "amarrado" ao Estado, à família, à religião, enfim. A dependência (a terceiros) aniquila a liberdade de se agir, de se experimentar enquanto indivíduo. Portanto, aos poucos, deve-se buscar uma posição de autossustento, de autonomia, como forma de garantir a liberdade para alçar voos ao horizonte da *especificidade* da própria individualidade. É necessário atentar-se para essa autonomia, seja no âmbito econômico, afetivo, político, etc.

A autonomia, como condição de possibilidade aqui denunciada, pode ser conjecturada com um simples exemplo. Veja-se que um leão, ao nascer, ou qualquer

outro animal, é, primeiramente, alimentado para que obtenha seu desenvolvimento inicial, até que possa caminhar e minimamente sustentar-se; tão logo o animal atinja tal condição de autonomia, não mais recebe alimento, necessitando, portanto, *aprender* a buscar seu próprio alimento, bem como a garantir sua proteção, ou seja, é condição intrínseca de vida, de sobrevivência. O sobrevivente é aquele que aprende a conquistar, a vencer. É a lógica imposta pela própria natureza.

Agora, perceba-se que este mesmo leão, caso seja retirado e levado para um ambiente onde é domesticado, alimentado sem que seja necessário caçar (um circo, por exemplo), e depois, devolvido para seu habitat natural, tem-se logicamente que esse animal, após ser adestrado, não conseguiria mais sobreviver sozinho, na medida em que perdeu o seu próprio *potencial natural* de sobrevivência, aprendeu simplesmente a ganhar e deixou de aprender o *"conquistar"* (obviamente que hoje já há técnicas que trabalham a readaptação de animais nestas condições, de modo a possibilitá-los retornar para seu habitat. Ainda assim, já não o fazem por si mesmo, são treinados para tal).

Seguindo o mesmo exemplo, vive-se comumente em uma sociedade que nos castra, que é assistencialista, que inibe o conquistador em cada um de nós. Aprende-se desde muito cedo a exigir tudo, do governo, dos pais, dos professores, da sociedade, mas o que nós buscamos, conquistamos sozinhos? Vidor, neste sentido, explana que:

> A criança, desde cedo, se esmera em assimilar qualquer elemento novo que aumente sua capacidade, porém se encontra um conjunto legal eu bloqueia sua ambição, acontece que a força impedida toma o caminho da forma inversa: o jovem usa agressão, procura extorquir ganhos sem nada produzir, provoca caos social e, desiludido, recorre ao uso da droga". (ABO, 2015, p.79).

Contudo, ao indivíduo cabe-lhe a missão de buscar, constantemente e continuamente, *a si mesmo*. Ao jovem, é importante saber que se deve começar verdadeiro, deve-se purificar aquilo que a história e a sociedade atribuem-lhe, eliminando e distanciando-se de modelos de vida que não dão conformidade a própria especificidade da sua individualidade. Meneghetti, neste ponto, expressa que:

> A situação não mudará se não se desperta o genuíno capital da inteligência nativa. Com isso quero dizer que os jovens, por exemplo, na Itália, estão ainda dentro de uma "matusalenia" que "embrulhou", que ofuscou um pouco o nativo gênio italiano. Os jovens devem começar verdadeiramente desde o início. Devem eliminar todas as ideias "matusalêmicas", distanciar-se de todos os egossistemas dos diversos partidos e sair da memética, que fará determinados estereótipos em suas consciências". (MENEGHETTI, 2013, p. 133).

Por fim, deve-se compreender que há um critério existencial, próprio e individual, que dá a *intencionalidade* da qual o jovem extrai o melhor de si. Depois, fazendo-o, construindo-se, tem-se a plenitude do próprio prazer de existir. É, efetivamente, uma eterna construção de si mesmo em contínua observância do íntimo.

4 I CONCLUSÃO

Ao longo da história da humanidade, em vários momentos teve-se a preocupação de como se deve fazer pedagogia ao jovem, como se deve ensiná-lo, desenvolvê-lo. Tal preocupação se dá justamente pela consequência natural de uma *não-educação* ao indivíduo. Em todo caso, é uma questão social que deve ser instituída na *individualidade* do homem.

Todo o *pensar* dos pensadores, mencionado neste trabalho, não deve ser analisado como uma forma de comparação de teorias, mas sim, por outro lado, sob uma ótica de similaridades (ainda que haja diferenças) no que tange o ponto central, ou referencial do critério que faz com que o jovem alcance sua especificidade natural.

A comprovação mais sólida da preocupação da filosofia grega com a educação está cristalizada no *Mito da Caverna* de Platão, no qual percebe-se uma profunda preocupação do filósofo (preocupação que possivelmente retrata influência de seu mestre Sócrates), com a problemática pedagógica de seu período histórico. Marcondes (2015, p.67) conjectura que:

> Platão descreve a chamada dialética descendente, a volta à caverna, contrapondo da parte inicial, a dialética ascendente, em que o prisioneiro sai da caverna para a região superior. Podemos nos perguntar: porque o prisioneiro deve voltar à caverna? Platão caracteriza com isso a missão política-pedagógica do filósofo, que, não contentando-se em atingir o saber, deve procurar mostrar a seus antigos companheiros na caverna a existência da realidade superior, bem como motivá-los a percorrer o caminho até ela, mesmo que corra o risco de ser incompreendido e até assassinado, uma clara alusão ao julgamento de Sócrates".

Há de todo modo uma convergência dos pensadores aqui abordados de que há algo, visto como *ordem natural individual*, que é intrínseco ao homem. O jovem é, portanto, individualidade com potencial exclusivo, ou seja, deve ser pensado como potencialidade de acordo com sua especificidade.

O sistema educacional, de modo geral, deve atentar-se para esta questão. O desenvolvimento do jovem deve ultrapassar a mera política assistencialista que dá, mas não ensinar a conquistar. Aliás, diga-se que assistencialismo não se confunde com incentivo.

O jovem deve ganhar o seu próprio protagonismo sozinho, é preciso que conquiste, que experimente, que crie sua autonomia, sua liberdade, como pressuposto de para alcançar aquilo que, no seu íntimo, agrada-lhe. A gratuidade do ganhar, se comumente presente no seu *pensar*, aniquila a força do *criar*, do *construir* e do *conquistar.* É necessário enfrentar alguns sacrifícios para conquistar a grandeza de ser jovem autêntico com o seu real potencial natural.

Contudo, esta mudança de *mentalidade* é possível, deve ser ensinada e, acima de tudo, precisa ser *pensada* como uma via alternativa para que o jovem possa escolher o caminho que deseja trilhar, em conformidade com sua especificidade. Deve haver, pelo indivíduo, uma preocupação constante com os desvios, com a mídia, e demais ideologias, na medida em que deve atender sempre a *intencionalidade íntima*

e não o que lhe é imposto externamente. Meneghetti (2013, p. 136) elucida: *"Portanto, cada um deve antes chegar à fonte da própria vida em si mesmo e depois fazer a sua contribuição no mundo em que lhe é consentido, porque a sociedade, com todos os seus modos, já é prioritária".*

Por fim, deve-se compreender que há um critério existencial, que é individual e próprio de cada homem, que dá a verdadeira passagem de *intencionalidade* da qual o indivíduo extrai o melhor de si. A educação, portanto, deve observar a existência dessa *especificidade* natural do jovem, deve buscar, acima de tudo, colher e desenvolver esse *íntimo* potencial. Com isso, existe a plenitude do existir para aqueles que colhem o seu real. É, efetivamente, uma construção, de si mesmo, eterna e em contínua observância do íntimo.

REFERÊNCIAS

ABO. **Cultura e Educação.** Uma nova pedagogia para a sociedade futura. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2015.

HEIDEGER, Martin. Tradução de Rubens Eduardo Frias. Carta Sobre o Humanismo. São Paulo/SP: Editora Centauro, 2005.

HEIDEGGER, Martin. Tradução de Sérgio Mario Wrublevski. **Martin Heidegger. Parmênides.** Bragança Paulista/SP: Editora Vozes, 2008.

JAEGER, Werner. **Paideia. A formação do homem grego.** São Paulo/SP: Editora WMF Martins Fontes LTDA, 2013.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia.** Dos pré-Socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2015.

MENEGHETTI, Antonio. **Jovens e a Ética Ôntica.** São João do Polesine/RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

PURSHOUSE, Luke. **A República de Platão.** São Paulo/SR: Editora Paulus, 2011.

ROMERO, Alexandre. **Platão - Apologia de Sócrates e Críton**. São Paulo/SP: Hunter Books Editora, 2014.

SPINELLI, Miguel. **Filósofos Pré-Socráticos.** Primeiros Mestres da Filosofia e da Ciência Grega. 3ª Edição. Porto Alegre/SP: Editora EdiPUCRS, 2012.

VIDOR, Alécio. **Filosofia Pura.** A atividade psíquica deve manter-se em nexo ontológico. São João do Polêsine/RS: Editora Universitária, 2015.

ZIKA, Dimitrios. **Introdução à Filosofia Platônica.** Curitiba/PR: Editora Cyros LTDA, 1990.

CAPÍTULO 8

SIGNO VERBAL E LUTA DE CLASSES: A ARENA DISCURSIVA DE TRÊS POSIÇÕES AXIOLÓGICAS SOBRE O CORTE DE GASTOS NO GOVERNO TEMER

José Ronaldo Ribeiro da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Fortaleza - Ceará

Juliane Vargas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Paracuru - Ceará

Carlos Sergio Rodrigues da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Fortaleza – Ceará

RESUMO: Este estudo objetiva demonstrar a luta de classes e o embate ideológico materializado por meio do/no signo verbal. No contexto histórico brasileiro contemporâneo, dentro da política de contenção de gastos do Governo Temer, vários discursos têm emergido e apontado para diferentes sentidos. Esses discursos flagram o momento atravessado pelo país e seu embate se relaciona diretamente a posições axiológicas, pontos de vista e interesses das classes sociais. Para a realização da análise, utilizou-se como aporte teórico-metodológico a Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin (1990, 1993, 2006, 2008, 2014) e os membros do Círculo, grupo de pensadores russos responsáveis por uma proposta de abordagem sócio-histórico-ideológica de aspectos da análise linguística até então desconsiderados pela chamada Linguística dura ou saussureana. Além deles, há a contribuição do estudioso brasileiro Miotello (2007), que elabora uma leitura sistemática da visão bakhtiniana aplicada à linguagem. Os textos que compõem o corpus foram ladeados para fins de comparação dialógica, ou seja, o procedimento metodológico principal do estudo foi a colocação dos enunciados em comparação para averiguação de suas relações dialógicas. Os resultados apontam a existência de uma arena social construída por meio dos signos linguísticos cuja análise nos permite observar o comportamento das ideologias em choque na discussão do tema “corte de gastos” do Governo Temer.

PALAVRAS-CHAVE: Signo verbal. Luta de classes. Posições axiológicas. Ideologia. Corte de gastos.

ABSTRACT: This study aims to demonstrate the class struggle and the ideological clash materialized by means of / in the verbal sign. In the contemporary Brazilian historical context, within the Temer Government’s expenditure containment policy, several discourses have emerged and pointed to different meanings. These discourses mark the moment that the country has undergone and its clash is directly related to axiological positions, points of view

and interests of the social classes.In order to carry out the analysis, Bakhtin and the members of the Circle's Dialogical Discourse Analysis (1990, 1993, 2006, 2008, 2014) was used as a theoretical and methodological contribution; they are a group of Russian thinkers responsible for a proposed socio- historical-ideological aspects of linguistic analysis hitherto disregarded by the so-called Core or Saussurean Linguistics. Besides them, there is the contribution of the Brazilian scholar Miotello (2007), who elaborates a systematic reading of the Bakhtinian vision applied to language.The texts that compose the corpus were put side by side for purposes of dialogical comparison, that is, the main methodological procedure of the study was the placement of the statements in comparison to verify their dialogical relations.The results point to the existence of a social arena built through the linguistic signs whose analysis allows us to observe the behavior of the ideologies in clash on the discussion of the "cut of expenses" theme of the Temer Government.
KEYWORDS: Verbal sign. Class struggle.Axiological positions.Ideology.Expenses cutting.

1 I INTRODUÇÃO

O atual momento que atravessa a economia brasileira é considerado catastrófico. Um pouco antes e também depois do *impeachment* de Dilma Rousseff, o país mergulhou em uma série de experiências danosas para sua imagem no mundo e, principalmente, para sua população em geral.Depois do advento dos incontáveis escândalos políticos, judiciários, industriais, agropecuários e esportivos, o Brasil viu seu PIB reduzir de tamanho, sua população se tornar mais vulnerável e vários índices começarem a comprometer as perspectivas de futuro da nação.

O período *pós-impeachment* acelerou as discussões de reformas mais profundas, consideradas imprescindíveis pelo governo interino de Michel Temer e pelos grandes investidores capitalistas, interessados na flexibilização das legislações brasileiras, principalmente a trabalhista e a previdenciária. Neste aspecto, tais reformas têm constantemente entrado nas pautas de discussão do Congresso e há representantes populares que vociferam pela urgência e emergência de suas aprovações imediatamente. Segundo eles, somente com a aprovação de tais medidas, o país usufruirá de prestígio internacional suficiente para atrair os investidores a acalmá-los para que invistam novamente nos frangalhos que teriam sobrado de nossa economia.

A pauta temeristasalvadora prevê muitas revisões nas legislações trabalhistas, principalmente na flexibilidade das negociações entre patrões e empregados sem a interferência mais direta da figura do Estado, no financiamento público das campanhas políticas (sobrará para o povo pagar a conta mais uma vez o chamado fundo partidário) e o aumento de 11% para 14% de contribuição para a Seguridade Social sobre o salário do trabalhador, dentre outras medidas já batizadas por alguns críticos de *pacote de maldades*.

É neste cenário de “austeridade” que o Governo Temer propôs um congelamento de gastos públicos por duas décadas, para assegurar o investimento nas pastas de todos os ministérios. A elevação desses gastos, segundo os técnicos do governo, em destaque o Ministro Henrique Meirelles, comprometeria sobremaneira o equilíbrio fiscal do país e suas metas de superávit primário, para pagamento da infindável dívida pública.

Esta é a versão que nos foi apresentada pela *ideologia oficial do Estado*temerista. Outros atores sociais questionaram e continuam a questionar essas medidas e esses discursos que representam uma posição axiológica, um conjunto de valores e crenças que representam a ideologia oficial. Assim, analistas de pensamento menos conservadores têm demonstrado e questionado se o congelamento de gastos, dentre todas as outras medidas anunciadas, poderá realmente ajudar o país a sair da atual crise.

Neste sentido, o atual momento materializa discursos históricos em conflito: há classes com diferentes posicionamentos axiológicos no que se refere à discussão sobre a políticatemerista de contenção de gastos. São esses enunciados que interessam a este estudo, pois materializam diferentes pontos de vista em um mesmo cenário social de crise e de debate. Com base em Bakhtin (1990, 1993, 2006, 2008, 2014) e Miotello (2007), dentre outros, objetivamos analisar como esses enunciados demonstram a luta de classes e concretizam as relações de sentido, por meio de sua produção, circulação e aceitação-negação.

2 I APORTE TEÓRICO E METODOLOGIA

Inicialmente, faz-se oportuna a definição de análise de discurso. Segundo Eni Orlandi, a análise de discurso é um campo de estudos que nãotrata da língua, muito menos da gramática. Apesar de ser uma área que possui interesse por ambas, discurso é entendido como “um lugar que se pode observar a relação entre língua e ideologia” (Orlandi, p. 17, 2001).

Esta análise filia-se ao pensamento do mestre russo Bakhtin (1990, 1993, 2006, 2008, 2014) e à compreensão de linguagem enquanto depositório de ideologia, presente no pensamento de Miotello (2007). Essa corrente teórico-metodológica encabeçada por Bakhtin e os chamados membros do Círculo é comumente chamada de Análise Dialógica da Linguagem – ADD, ou, como preferem chamar os maiores adeptos do pensamento bakhtiniano no Brasil, *enfrentamento dialógico da linguagem*.

Dentro desse escopo teórico, cujas visões mais gerais apontam para um signo linguístico materialmente responsivo, discursivo-ideológico e histórico, há uma grande variedade de categorias analíticas consagradas por meio de pesquisas que foram se solidificando ao longo de décadas e de outras que continuam proficuamente demonstrando a atualidade do pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin e seu

Círculo. Nesse sentido, o incurso que nos propomos a fazer toma basicamente duas dessas categorias bakhtinianas: a palavra ideológica e o posicionamento axiológico do sujeito ou de um grupo de sujeitos. Essas concepções, trazidas por Bakhtin para a área da linguagem, são corolárias do pensamento marxista de luta entre classes.

No signo linguístico, a visão axiológica se manifesta em termos de entoações e atitudes valorativas. Os signos em uso estão eivados dessa visão particular de enxergar as coisas. Essa noção se assemelha, até certo ponto, com a visão de Foucault (2003)de vontade de verdade. Os posicionamentos axiológicos compõem o conjunto de crenças, de certezas e de verdades que o sujeito carrega e que foramse constituindo ao longo de sua trajetória de atravessamentos discursivo-ideológicos. Intimamente relacionados ao conceito de axiologia estão, portanto, aspectos como valoração, ponto de vista, entoação, visão de mundo e ideologia. Bakhtin (1993, p. 50) refere-se ao conceito nos seguintes termos:

> [...] a palavra não designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de ser entonada, porque a entonação existe pelo simples fato de ser pronunciada), minha atitude valorativa em direção do objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo. (BAKHTIN, 1993, p. 50)

Outro termo que Bakhtin (2014) atrela ao posicionamento axiológico é o de *acento apreciativo*. Ele indica a disposição do sujeito perante a palavra. Ela não se pronuncia neutra, mas vem carregada das diferentes visões de mundo dos sujeitos. O sujeito acaba por pintar o signo linguístico com as cores de seu arcabouço ideológico. Extravasa, então, o tema, e chega aos níveis da ideologia, falando em nome de sua suposta verdade ou sua vontade de verdade. Bakhtin (2008, p. 415) aponta para a não neutralidade do signo linguístico nos seguintes termos:

> As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarniçada. (BAKHTIN, 2008, p. 415)

É essa luta de classes ou "luta ideológica encarniçada" que buscamos demonstrar nesta análise. Como É através do enfrentamento dialógico da linguagem que abordaremos a temática do investimento governamental e dos cortes de gastos e buscaremos demonstrar que o signo é o *habitus* mais sensível da materialidade das lutas de classe, dos embates ideológicos entre ideologias oficiais e contraideologias.

Por meio da análise do signo linguístico, visamos demonstrar o que há de axiológico e ideológico em três textos que abordam o investimento público em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do país. Trata-se de um discurso do Ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, uma Carta Aberta, publicada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, por

fim, um texto de um meio de comunicação digital chamado “esquerdadiário”, com o título: “Temer anuncia corte de quase 50% no orçamento das universidades federais”. Todos os textos foram produzidos e circulam seus sentidos no mesmo contexto sócio-histórico do atual Governo Temer.

Os textos que compõem o *corpus* estão descritos e postos em relação dialógica para que se verifique o embate entre as classes e as relações de sentido que eles estabelecem, levando-se em consideração o fator histórico enquanto elemento condicionante da produção e da circulação desses enunciados. Para tanto, os textos foram didaticamente divididos em sentenças, limitadas por períodos completos. Essa atomização do texto não representa um fim em si, porém julgamos seja necessária para uma melhor visualização de algumas nuances de sentido que poderão ser melhor visualizadas desta forma.

A pesquisa é, portanto, documental e comparativa, pois ladeia três documentos (textos) para fins de averiguação dialógica entre eles. O diálogo, conforme o pensamento bakhtiniano, se refere não ao sistema de perguntas-respostas, réplicas-tréplicas, mas antes à tematização. Trata-se na característica responsiva que os discursos possuem.

Ao abordarem a mesma temática, dois discursos se encontram, ainda que não se saibam, em uma teia discursiva tecida desde o passado e apontada para o futuro. É nessa perspectiva que Bakhtin (2014) afirma que todo enunciado enseja uma resposta ao mesmo tempo em que se constitui em resposta a enunciados outros relacionados ao que os teóricos da Análise de Discurso francesa chamariam analiticamente de memória discursiva.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os textos representam discursos antagônicos do ponto de vista ideológico. São três posicionamentos axiológicos distintos. Considerando as posições-sujeito dos enunciadores, podemos entender que toda a argumentação engendrada aponta, em cada caso, para objetivos diferentes, mas que têm por base justificativas relativamente próximas: o bem-estar social ou da nação. Vamos demonstrar essa esquematização através da divisão de cada texto em unidades frasais, com a ajuda das tabelas 1, 2 e 3, em sequência.

Cada enunciação emerge em teia e em face de outros discursos, configurando um verdadeiro emaranhado de visões e entoações. Cada qual marca um posicionamento bem definido e com diferentes entoações, como prevê Bakhtin (2014, p. 35):

> [...] o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação.

O texto (1) materializa o gênero discursivo *discurso*. Esse gênero é utilizado, de forma geral, com o objetivo de abrir ou apresentar uma discussão, com pontos de vista

sobre determinado tema. Observemos a sequência:

Saudação inicial, apresentação e Argumento 1	Boa noite, eu sou Henrique Meirelles, e assumi o Ministério da Fazenda quando o Brasil enfrenta a pior recessão de sua história.
Argumento 2	Os gastos públicos foram elevados muito além da arrecadação nos últimos anos.
Argumento 3	Para você ter uma ideia, só neste ano o nosso déficit será de 170 bilhões de reais.
Argumento 4	Ou seja, esse é o tamanho do prejuízo que tivemos que assumir.
Argumento 5	E isso já vinha ocorrendo em anos anteriores.
Argumento 6	O governo vinha se endividando e pagando juros muito altos para poder financiar essa conta.
Argumento 7	A inflação saiu do controle e está acima dos limites aceitáveis.
Argumento 8	O clima de insegurança tomou conta da economia.
Argumento 9	Os investidores cancelaram seus projetos.
Argumento 10	Com isso, milhões de pessoas perderam os seus empregos.
Argumento 11	Na sua casa, todos sabem que não podem se endividar para gastar mais do que ganham, continuamente.
Argumento 12	Com o governo acontece a mesma coisa.
(mudança de perspectiva)	Temos que sair da crise e reverter esse quadro de recessão e de desemprego.
Argumento 1	É por isso que defendemos o equilíbrio das contas do país.
Argumento 2	O governo Temer enviou uma proposta para mudar a Constituição e equilibrar o orçamento nos próximos anos.
Argumento 3	É necessário um prazo para ajustar as contas de forma gradual, sem retirar direitos, sem cortar o dinheiro dos projetos mais importantes, aqueles essenciais.
Argumento 4	Saúde e educação, por exemplo, serão preservados.
Argumento 5	Estamos criando mecanismos para garantir que essas áreas prioritárias não terão perdas.
Argumento 6	A confiança de consumidores, investidores e empresários já está retornando.
Argumento 7	Já notamos os primeiros sinais dessa mudança.
Argumento 8	Confiamos que o Congresso aprovará essa medida que vai equilibrar as contas públicas.
Argumento 9	Este é o caminho para a volta do crescimento de nossa economia e para a criação de empregos que o nosso povo precisa.
Argumento 10	O momento exige de todos nós dedicação e esforço para que o Brasil volte a crescer e gerar prosperidade.
Argumento 11	Não aceitamos mais inflação e desemprego.
Argumento 12	Porque os mais pobres é que pagam essa conta.
Argumento 13	Com a aprovação da proposta que equilibra as contas públicas vamos superar esse momento e recolocar o Brasil no caminho da justiça social com desenvolvimento de verdade.
Fecho/saudação final.	Obrigado pela atenção. / E boa noite a todos.

Tabela 1 - Segmentação do Texto I

Fonte: http://politica.estadao.com.br/blogs/coluna-do-estadao/leia-a-integra-do-pronunciamento-de-meirelles-na-tv-hoje/.

A macroestrutura textual apresenta cinco partes bem definidas que materializam a estratégia argumentativa do sujeito-ministro ao buscar defender a necessidade da contenção dos gastos públicos do governo federal por vinte anos. Essa noção de

sujeito que fala de um lugar social e revestido de um lugar discursivo é bem definida porGrigoletto (2008) que assim se refere ao termo:

> "[...] lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir. O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso".

As cinco partes mencionadas acima foram descritas como: a) uma saudação inicial e apresentação; b) 10 argumentos negativos; c) 2 argumentos comparativos; d) virada discursiva introduzida por uma mudança de perspectiva; e) 13 argumentos positivos; f) fecho e saudação final.

Após sua saudação inicial e apresentação, o ministro lança mão de dez argumentos catastróficos que indicam a necessidade de uma mudança radical de planejamento dos gastos públicos. Em cada um desses argumentos, ele expressa termos ou palavras-chaves geralmente aliadas a expressões adverbiais de tempo, modo, intensidade etc. para modalizar seu discurso.Assim, temos, por exemplo, seguindo a ordem das sentenças: "[...] assumi o Ministério da Fazenda *quando* o Brasil enfrenta *a pior recessão de sua história*";"Os gastos públicos foram elevados *muito além da arrecadaçãonos últimos anos*"; "O *clima de insegurança* tomou conta da economia"; "Com isso, milhões de pessoas *perderam os seus empregos*".

Todos os dez primeiros argumentos têm em comum a negatividade apontada para o passado, para a responsabilização dos governos anteriores. Toda a dificuldade enfrentada pelo país, no momento-história da fala do sujeito-ministro, seria resultado de práticas administrativas que não são de sua responsabilidade – a despeito de ter sido Presidente do Banco Central por oito anos (2003 a 2010) no Governo Lula - e, portanto, não são culpa do atual governo. Desse modo, as decisões políticas dos outros governos foram equivocadas e resultaram na maior recessão econômica do país em mais de quinhentos anos de sua história.

Nos argumentos 11 e 12, o sujeito elabora uma estratégia de comparar a economia do país com a administração de uma casa. Claramente, o sujeito tenta abandonar o tecnicismo para conseguir fazer com que todos os interlocutores compreendam o contexto macroeconômico e concordem com o plano de corte de gastos, afinal parece lógico que ninguém deve gastar mais do que ganha, nem o governo.

Com a sentença: "Temos que sair da crise e reverter esse quadro de recessão e de desemprego", o locutor provoca uma mudança de perspectiva. Abandona a argumentação negativista e começa a mostrar o roteiro de mudanças necessárias para o equilíbrio fiscal. Adverte que "saúde e educação serão preservados". Registre-se que menos de um ano depois, ao ratificar Parecer da Subsecretaria de Relações Financeiras Intergovernamentais, vinculada ao Ministério da Fazenda, Meirelles sugere o fim da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a demissão de

comissionados e servidores ativos da referida Instituição. A partir de então, lança vários argumentos de cunho positivo, de convocação e união das classes para que se consiga o objetivo final: a aprovação das reformas apresentadas. Expressa então treze argumentos-ações. Todos eles são marcados por expressões e/ou palavras positivas. Todos esses termos se relacionarão com o governo representado pelo sujeito-ministro. Desta forma teremos enunciados tais como:"É por isso que defendemos o *equilíbrio* das contas do país", "Saúde e educação, por exemplo, *serão preservados*", "Com a aprovação da proposta que equilibra as contas públicas vamos superar esse momento e recolocar o Brasil no caminho da justiça social com desenvolvimento de verdade".

A apresentação do momento, segundo o sujeito, o pior da história da economia brasileira buscará a adesão dos interlocutores ao seu plano de reforma profunda. Entretanto, Miotello (2007, p.168) sustenta que a ideologia oficial, relativamente estável, busca propagar uma visão monológica da realidade, ou seja, manter o *status quo* de normalização ou naturalização das coisas, de acordo com as necessidades da classe dominante. Assim, essa vontade de verdade da ideologia oficial do Governo Temer, teria, na realidade fins diversos daqueles oficialmente propagados.

O texto (2) a seguir foi elaborado por um grupo de pesquisadores da Capes, cuja preocupação é demonstrar que o *corte de gastos*, para a área da pesquisa, implicará prejuízos para o país.O gênero utilizado é a carta aberta, para que todos os brasileiros possam acompanhar a preocupação dos pensadores sobre em tema em debate.

Apresentação e temática da carta aberta	O Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em sua 173ª reunião, vem a público manifestar grande preocupação com os recentes cortes orçamentários nas áreas de educação, ciência, tecnologia e inovação.
Argumento 1	O atual contingenciamento dos recursos do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações impacta duramente o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e todo o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI).
Argumento 2	A recomposição imediata do orçamento é fundamental para promover o crescimento virtuoso da produção científica e da formação de pessoas altamente qualificadas como orienta o Plano Nacional de Educação (PNE).
Argumento 3	A crise econômica atual não deve comprometer os investimentos em áreas que são estratégicas para o desenvolvimento do país.
Argumento 4 (encaminhamento)	Nesta direção, exige o máximo empenho do Governo Federal e do Congresso Nacional para assegurar os investimentos nas atividades de pesquisa em curso, assim como, garantir os recursos necessários na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018.
Argumento 5 (Argumento de força)	Sem tais investimentos, a soberania e o futuro de nosso país estarão severamente ameaçados.

Tabela 2 - Segmentação do Texto II

Fonte: http://anpoll.org.br/portal/wp-content/uploads/2017/09/CARTA-ABERTA-CTC-01.09.17.pdf.

O sujeito coletivo, representante dos pesquisadores e profissionais que compõem a Capes, demonstra preocupação com os cortes de gastos, mas, em geral, materializa um discurso mais moderado, entre a preocupação e o diálogo possível com o Governo

Federal. Em nenhum momento, há menção às credenciais do Governo Michel Temer enquanto positivo ou negativo, o que caracteriza um discurso que se enquadra como reivindicador, porém muito longe de libertário.Conforme se observa na sentença: "Nesta direção, exige o máximo empenho do Governo Federal e do Congresso Nacional para assegurar os investimentos nas atividades de pesquisa em curso, assim como, garantir os recursos necessários na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018", a Capes questiona a atual política de contenção, mas não questiona a legitimidade do governo, nem o acusa ou tece elogios.

Poderemos afirmar que este é um discurso institucionalmente egocêntrico. Isso ocorre porque os enunciadores não propõem um debate profundo sobre o tema. Antes disso, elaboram uma defesa de sua instituição. Não há preocupações que alcancem outros órgãos ou que reflitam sobre possíveis malefícios dos cortes para a população em geral. Ao final, para indicar a urgência na reconsideração dos cortes, os enunciadores utilizam um argumento arrebatador, fatalístico e catastrófico: *"Sem tais investimentos, a soberania e o futuro de nosso país estarão severamente ameaçados."*. Em nenhum momento, entretanto, os enunciadores incluem o povo, em geral, na discussão.

O texto (3) foi elaborado e veiculado por um sujeito ou grupo de sujeitos que, definitivamente, não defendem em nenhum estágio as propostas de corte de gastos públicos do Governo Temer. Empregando o gênero *reportagem*, o enunciador demonstra total descontentamento e afastamento das posições adotadas e defendidas pela ideologia oficial do governo. Apesar de engendrar uma discussão mais voltada para a educação, o discurso nos serve para apontar uma outra posição axiológica e, portanto, outra ideologia sobre o papel do Estado.

Apresentação	O governo golpista de Michel Temer anuncia um corte de quase 50% do orçamento das universidades federais e sinaliza qual seu projeto pra educação pública.
Argumento 1 (contextualização)	A situação das universidades, que já não andava muito bem desde o governo Dilma onde se iniciou os cortes de R$10,5 bi, começa a apresentar sinais de um modelo de precarização que se aprofunda rapidamente no governo de Temer.
Argumento 2 (depreciação)	De braços dados com "Frotas" e a direita golpista, seguem os ataques à educação.
Argumento 3	A situação das universidades públicas vem se agravando em passos largos no governo de Temer.
Argumento 4 (informação)	Os cortes que já se expressaram nos primeiros dias do governo, afetam contratos, redução de programas, contas das universidades e, sobretudo, a permanência do estudante na Universidade.
Argumento 5 (citação do discurso alheio)	Em nota, o MEC informou que a "iniciativa se alinha ao equilíbrio fiscal para que o País saia da crise".
Argumento 6 (contraponto à ideologia oficial)	O que não diz a nota do MEC é que os cortes na verdade buscam fazer com que nós estudantes e trabalhadores paguemos pela crise.
Argumento 7 (depreciação)	Como o próprio editorial do Globo, os golpistas seguem o percurso da precarização e privatização do ensino público.

Argumento 8 (culpabilização)	Afinal, a direita aponta um caminho onde não se escuta falar em cotas raciais e sociais, e nem da segregação do vestibular, que exclui a maioria dos pobres e negros do sonho de estudar numa federal.
Argumento 9 (culpabilização)	Querem uma universidade cada vez mais sucateada e com o selo do PL "escola sem partido".
Argumento 10 (síntese ou conclusão)	Precarização e reprimem o pensamento crítico: este é o modelo de educação do governo golpista.

Tabela 3 – Segmentação do texto III

Fonte: https://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=8333.

"O que não diz a nota do MEC é que os cortes **na verdade** buscam fazer com que **nósestudantes e trabalhadores** paguemos pela crise". Esta sentença sintetiza o posicionamento ideológico do meio de comunicação e do enunciador, antagônico e crítico das reformas e do corte de gastos proposto pelo Governo Temer.

A utilização de expressões como o "na verdade" indica que o enunciador desse discurso possui uma posição axiológica com valores completamente afastados da ideologia oficial. O emprego de "nós" também é emblemático: o enunciador se coloca juntamente à grande massa de "estudantes e trabalhadores", ou seja, o povo. Com isso, esse discurso busca materializar a voz do povo insatisfeito e prejudicado com as medidas consideradas antipopulares.

Outra característica marcante desse discurso é a depreciação do Governo Temer. Quase todas as sentenças possuem alusões ou termos negativos atribuídos ao governo: "O governo golpista de Michel Temer", "seguem os ataques à educação", "Os cortes que já se expressaram","os golpistas seguem", "exclui a maioria dos pobres e negros", "Querem uma universidade cada vez mais sucateada", etc.

Portanto, podemos observar a existência de três posicionamentos axiológicos complemente orientados para diferentes direções: a ideologia oficial do Estado, cuja defesa é pelo corte de gastos; a ideologia do grupo de pesquisadores da Capes, cuja defesa é contra o corte de gastos para sua instituição e, por fim, a ideologia dita de esquerda, que, ao denunciar o Governo Temer de golpista, diz-se colocar ao lado do povo e no meio dele. Cada um deles tem esses apontamentos, mas todos têm em comum sua *vontade de verdade* (FOUCAULT, 2003) e a relação dialógica estabelecida pela tematização, conforme aponta Bakhtin (1990, p. 100):

> [...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos estabelecem relações de sentido e evidenciam a sistemática de como as ideologias se comportam em determinado momento histórico. Neste estudo, demonstramos a coexistência de diferentes discursos e, consequentemente, posições axiológicas relacionadas ao tema “corte de gastos”, sugeridos e executados pelo governo do Presidente Michel Temer.

As materializações da ideologia, oportunizadas pelos discursos produzidos e colocados em circulação no contexto brasileiro da atual crise econômica revelam, para além da ideologia oficial proporcionada pelo Governo Federal e por seus técnicos, com destaque o Ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, a existência de um embate ideológico entre classes sociais que representam diferentes interesses. Há diferentes vozes que materializam outros posicionamentos, tais como os que consideram os efeitos desta ação do Governo não somente sobre a educação, mas também sobre a saúde ou sobre a própria área econômica, que se alinham aos do Governo ou não.

O signo verbal mostrou-se o *locus* ou depositório da história e dessa constante luta de classes sociais, reforçando a tese de Bakhtin (2014) de que a palavra é guardiã da história e da ideologia e que é nela que, de forma mais acessível e evidente, podemos observar a luta entre as classes sociais. Como consequência disso, o analista de discursos é capaz de demonstrar que, em um dado contexto sócio-histórico-cultural, há diferentes possibilidades de leituras da realidade e que essas diferenças ou, como prefere chamar Foucault (2003), *vontades de verdade*, podem ser índice de construção e/ou desconstrução da história.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 2. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1990.

_____. **Para uma Filosofia do Ato.** Tradução, não-revisada e de uso didático e acadêmico, de C. A. Faraco e C. Tezza. 1993 [1920-24].

_____. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. SP: Hucitec; Brasília: Ed. UnB, 2008.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. RJ: Forense Universitária, 2008 [1929/1963].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**.São Paulo: Hucitec, 2014.

FOUCAULT, M. **O uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 2003.

GRIGOLETTO, E. **Do lugar discursivo à posição-sujeito**: os movimentos do sujeito-jornalista no

discurso de divulgação científica. In: *Práticas discursivas e identitárias* - sujeito e língua. CAZARIN, E.A.; GRIGOLETTO, E.; MITTMANN, Solange (Orgs.). Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MIOTELLO, V. **Ideologia**. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin:* conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

http://politica.estadao.com.br/blogs/coluna-do-estadao/leia-a-integra-do-pronunciamento-de-meirelles-na-tv-hoje/. Acesso em 10 de outubro de 2017.

http://anpoll.org.br/portal/wp-content/uploads/2017/09/CARTA-ABERTA-CTC-01.09.17.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2017.

https://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=8333. Acesso em 10 de outubro de 2017.

http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/09/05/parecer-do-ministerio-da-fazenda-sugere-fim-da-uerj/. Acesso em 10 de outubro de 2017.

CAPÍTULO 9

TEIAS DE DIÁLOGOS FEMININOS. A GRAPHIC NOVEL "BORDADOS" E A UTILIZAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS PARA UM ENSINO PROCESSUAL: DA ESCRITA À PRÁTICA SOCIAL

Regimário Costa Moura
Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba

Felipe Marinho da Silva Neto
Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba

RESUMO: Corriqueiramente estamos cercados de texto que transcendem a linguagem verbal, seja no domínio oral, em que nos deparamos com gestos, entonações de fala, expressões corporais que podem atribuir um novo significado ao significante dito; como também, na linguagem escrita que podem vir aliadas a imagens que completam, ou mesmo, mudam o sentido do que está expresso, assim como, a tipografia poderá causar um impacto distinto no leitor e até o modo que se dispõe o texto dentro do gênero pode aderir um novo sentido. Partindo da concepção defendida por Bakhtin (1997) a respeito de gêneros discursivos e tendo como base a posição tomada pelos documentos oficiais, OCEM (2006) e PCN+ Ensino Médio (2002), ao afirmarem que o trabalho do professor de língua portuguesa concentrar-se-á na utilização de diversos gêneros, propomos uma sequência didática, segundo o modelo defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que será composta majoritariamente por diversos textos multimodais com o objetivo de trabalhar a leitura e a produção dessa modalidade de texto. Com o intuito de fazer o aluno não apenas um conhecedor dos textos multimodais, mas também que ele, através desses gêneros, obtenha um posicionamento e pensamento sociocrítico. A sequência didática terá como material norteador dos temas a Graphic Novel "Bordados" (2010), de Marjane Satrapi. Por meio desta obra, serão trabalhados assuntos relacionados a sexualidade feminina e a construção social que gira em torno das mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos, Sequência Didática, Graphic Novel, Texto multimodal.

ABSTRACT: Usually we're surrounded by texts that transcend verbal language, be in oral domain, in which we encounter gestures, speech intonations, body expressions that can attribute a new meaning to the spoken word; as also, in written language that may be next to images that complete or change the meaning of the statement, even as, the typography can have a distinct impact on the reader and even the way the text is arranged in the genre can adhere a new meaning. Starting from the conception defended by Bakhtin (1997) about discursive genres and based on the assumed position by the official documents, OCEM (2006) and PCN+ (2002), when they affirm that the work

of portuguese teacher will focus on the use of different genres, we propose a didatic sequence based on the model defended by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), which will be composed mainly of several multimodal texts with purpose of working the reading and production of this modality of text. With the intention of not only making the student a knower of the multimodal texts, but also, to make the student obtain, through these genres, a socio critical position and thinking. The didatic sequence will have as guiding material themes of the Graphic Novel “Embroideries”, by Mariane Satrapi. By means of this work, will be studied subjects related to female sexuality and social construction that revolves around women.
KEY-WORDS: Discursive Genres, Didatic Sequence, Graphic Novel, Multimodal Text.

1 I PALAVRAS INICIAIS

Por vezes, traduzir apenas em palavras a mensagem que queremos transmitir a outra pessoa é insuficiente ou um trabalho hercúleo, requerendo por parte do emissor uma complexidade maior para se fazer compreendido, bem como, podendo dificultar a apreensão do sentido por parte do receptor. Por isso, a título de exemplo, sem nos darmos conta, usamos tons valorativos enquanto nos comunicamos oralmente, esses tons podem ser determinantes na construção do sentido, como é o caso das interjeições. Elas podem denotar sentidos distintos do modo que está nos exemplos abaixos:

Fig. 1. Mandamentos 4 – Carlos Rua. *Um Sábado* (Em: https://www.umsabadoqualquer.com)

Fig. 1. Mandamentos 4 – Carlos Rua. Um Sábado (Em: https://www.umsabadoqualquer.com)

Fig. 2. 3ª Semana de Anésia #6 – Willian Leite (Em: http://www.willtirando.com.br)

Na primeira tira, a interjeição “Meu Deus!”, assume a qualidade de espanto do personagem ao ver uma barata. Elementos como as letras em negrito e maiores que o

resto do discurso, a utilização repetida do sinal gráfico da exclamação, além da própria posição do personagem que se encontra com as mãos erguidas com o sinal pictórico de espanto sobre sua cabeça. A mesma análise pode ser vista na figura 2.

Na tirinha seguinte, Anésia ao notar alguém reproduzindo o mesmo que ela detestou ver na internet nos primeiros quadros, mostra um ar de indignação. Porém, apesar de usar a mesma interjeição utilizada na tira anterior, elementos gráficos fazem diferir o sentido, como os olhos revirados da senhora, sua expressão facial séria enquanto dá as costas para a jovem, além do próprio contexto da história.

Nos exemplos utilizados acima, só foi possível determinar o real sentido através da leitura de elementos que ultrapassam o texto escrito. E não é apenas em textos que se constroem por iintermédio dos códigos linguísticos escritos que a leitura desses aspectos visuais se faz necessária. Tais elementos estão presentes até mesmo em diálogos corriqueiros:

> "No processamento do texto oral, expressões faciais, entoações específicas, um sorriso, um olhar ou um maneio de cabeça corroboram com a construção do sentido do enunciado lingüístico que está sendo proferido, ou ainda, podem substituir um enunciado lingüístico no processo interacional face a face. As conversas espontâneas que construímos cotidianamente estão repletas dessa mistura do verbal e do não-verbal." (DIONÍSIO, 2007, p. 181)

Assim, a importância de se trabalhar textos multimodais perpassa os muros escolares, pois eles nos rodeiam em diversas esferas sociais hodiernamente e das mais diversas formas nos mais variados suportes. Apresentamos um modelo de sequência didática que pretende atender as necessidades exigidas tanto para a produção e leitura quanto para a formação do aluno como um ser ciente dos problemas que o cerca, destarte, instigando-o a ser um cidadão ativo em sua comunidade.

2 | GÊNEROS DISCURSIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA

Como é definido nos documentos oficias e por diversos estudiosos da área, o ensino de língua portuguesa se pautará na utilização dos gêneros discursivos, pois, através deles que a língua se efetiva. E tomamos como a base o postulado de Bakhtin (1997) acerca da definição de gênero discursivo.

Todo ato discursivo é um ato dialógico, ou seja, todo enunciado construído leva em consideração o outro, assim sendo, a língua é uma ferramenta sociointerativa que se manifesta em gêneros textuais, que adotando a concepção do estudioso russo, será denominado de gênero discursivo. Esses gêneros se constituirão de três elementos fundamentais para a sua realização. O conteúdo temático, que se refere ao campo de significação do gênero; o modo composicional, que se relaciona a maneira que o texto é organizado; e o estilo, que diz respeito às escolhas linguísticas que compõe o gênero.

Essa noção colocada pelo filósofo da linguagem é a mesma que os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCN+EM, 2002) e as Orientações Curriculares

para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e que nortearão não só o ensino de língua como um todo como a concepção adotada para a sequência didática.

Fundamentada para alcançar os objetivos propostos no PCN+EM e no OCEM, a sequência didática se arquiteta a partir de três competências gerais sugeridas pelo primeiro documento: Competência interativa, textual e gramática. A partir delas e das atividades realizadas serão trabalhadas competências específicas.

Quanto à competência interativa, o PCN+EM assume uma postura que a língua possui uma relação do "eu" com o "outro", assim sendo todo discurso que vem dentro de um gênero tem em sua natureza uma intencionalidade, um fim que justifica a fala. Essa ideia da língua como um sistema para interação é retomada no OCEM ao justificar em que deve se concentrar o ensino de língua portuguesa: "[...] o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação [...]" (p. 27)

Tendo consciência disso, além de estudar o gênero por si mesmo, cabe a professor criar situações que simulem a aplicação real dele. É necessário que o aluno compreenda que a comunicação, em qualquer esfera social, se dá através de gêneros e que eles precisam estar adequados ao objetivo conversacional.

Para que se alcance o objetivo do discurso, torna-se mister, analisar como os gêneros se constroem, e então chegamos na segunda competência geral, a textual. Estudar o comportamento de um gênero significa estudar três elementos cruciais a qualquer um deles e que fora citado anteriormente: forma composicional, temática e estilística. Dentro dessas três categorias o PCN+EM destaca trabalhar aspectos como "as características do suporte ou do enunciador na construção de valores e sentido", estabelecer "diferentes relações entre textos", além de "ressaltar a importância do reconhecimento, pelo aluno, do texto como objeto sócio- historicamente construído".

Isso no que concerne a leitura; em relação à produção escrita, o OCEM além de ressaltar esses aspectos supramencionados que auxiliarão na realização dos gêneros discursivos por parte do aluno, é preciso que haja um aperfeiçoamento da escrita, seja para a vida profissional quanto para a vida cotidiana. Esse aprimoramento da escrita corroborará com o processo didático sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly, que será abordado posteriormente. De antemão, vale enfatizar que uma didática processual, como sugerem os estudiosos, será essencial para o refinamento das práticas discursivas do aluno, pois seu conhecimento prático não ficará estanque em sua primeira produção levando-o a criar e reelaborar aquilo que executa, assim, mostra-se necessário a utilização dessa prática pedagógica.

A última competência geral trazida pela PCN+EM será a gramatical. Aqui se faz indispensável estudar a regras que circundam a nossa língua, sejam aquelas que são seguidas e determinada pela norma culta como aquelas que assumem uma nova roupagem de acordo com a variação linguística. Por exemplo, essas variações, por vezes, são usadas intencionalmente em propagandas para que se consiga atingir um

humor ou para aproximar o receptor da mensagem com o que está sendo divulgado. Esse conhecimento gramatical permitirá ao discente um conhecimento da sua língua e as possibilidades que ela tem.

Esses serão os pilares maiores em que a sequência irá se apoiar, vale ressaltar que além das competências específicas apontadas anteriormente, outras serão trabalhadas durante os módulos.

3 | COSTURAS DIALÓGICAS: APORTE DA GRAPHIC NOVEL "BORDADOS" À SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Destacamos aqui dois excertos retirados do OCEM. O primeiro diz que "A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social." (p. 28), e logo mais a frente afirma que "[...] buscam-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade." (p. 33). Buscando atender essa necessidade evidenciada pelo documento, será utilizada a Graphic Novel "Bordados" (2010), de Marjane Satrapi, como texto em que o movimento espiral da sequencia didática girará em torno. Em outras palavras, os conteúdos temáticos que serão tratados serão subsidiados pela obra. Mas primariamente, faz-se necessário situar o gênero e a obra em questão.

A GN, termo usado doravante para Graphic Novel, se caracteriza por ser um texto multimodal, pois trabalha com o pictórico e com a linguagem verbal, pode ser traçado seu caminho desde os romances folhantinescos do século XVIII e XIX; passando pelas tirinhas que eram publicadas em jornais; que evoluíram para os gibis e as tão estigmatizadas *comic books*, revistas de super-heróis que devido a sua produção em massa e com temas, que em boa parte, eram rasos em conteúdo acabaram maculando as histórias de arte sequência. Will Eisner, autor que usava de artes sequenciais para contar histórias possuindo um caráter mais crítico e reflexivo, na tentativa de fugir dessa visão pejorativa, nomeou de Graphic Novel histórias com essas características mais sérias. A partir dele o gênero foi tomando maiores proporções e se difundindo na cultura pop, sendo suporte para outras histórias com fins pedagógicos, para adaptações de grandes romances e mesmos para criações autênticas e dotadas daquilo que caracteriza o gênero tematicamente, a abordagem de assuntos de um modo mais profundo, artístico e nevrálgico.

A autora iraniana, Marjane Satrapi, não destoa desse traço em suas obras. Reconhecida por sua GN autobiográfica, "Persépolis" (2007), onde narra sua trajetória da infância a vida adulta, perpassando pelas dificuldades vividas em solo iraniano quanto em solo europeu. O caráter biográfico também é relatado na obra "Frango com ameixas" (2008), onde é narrada a história de seu tio que em busca de um *tar*,

instrumento de cordas típico do Irã, é levado a conflitos consigo e com os que o cercam. Além dessas obras, Satrapi pôde desenvolver um tema que a define como uma autora crítica e engajada em lutas sociais, em “Bordados” (2010) ela expõe como a sexualidade está presente entre as mulheres inseridas na cultura iraniana. A começar pelo título da obra que se refere não só ao tipo de costura, bem como, a cirurgia da reconstrução do hímen feita pelas mulheres que abriram mão da castidade antes do casamento, dessa forma, como forma de adaptarem-se as condições impostas pela sociedade optam pelo procedimento cirúrgico.

A partir dessa obra será traçado uma visão diacrônica das representações da mulher no contexto expresso na obra com o atual cenário vivido por todos nós. Com auxílios dos outros gêneros que serão usados em toda a sequência didática, poderão ser suscitadas discussões de acordo com a proposta e os temas desenvolvidos. Esse movimento diacrônico, de conhecer culturas distintas, além dos excertos destacados que estão presentes no OCEM é abordado também no PCN+EM:

> “Os textos estão impregnados das visões de mundo proporcionadas pela cultura [...] Eles resultam das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua e evidenciam, de forma concreta, o universo de seu autor: o que pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos trava com outros textos de outros interlocutores. [...] Trabalhar com as representações de herói, de professor, de aluno, de mãe, de pai, de filho, de homem, **de mulher**, a partir de textos publicitários, é uma maneira de construir ou ativar esses conceitos.” (p. 67, grifo nosso)

4 I LEITURA DIALÓGICA: RELAÇÕES DO LEITOR COM O TEXTO

Um texto multimodal não é meramente um gênero que mescla o gráfico com o linguístico, processos de leitura e de escrita distintos estão envolvidos nesse tipo de texto. Ao discorrer especificamente sobre leitura na GN, Will Eisner (1989) utiliza dois termos que tomaremos emprestado neste artigo: regência da arte e regência da literatura. O primeiro é relativo aos elementos visuais, tais como traços, cores, simetria, entre outros; enquanto o segundo corresponde à sintaxe, enredo, conecta-se com a parte verbal. Cabe ainda destacar que ambas as regências podem vir juntar para provocar o sentido completo do enunciado.

Fig. 3. Título da GN dentro da história

Acima pode ser observada a amálgama desses dois elementos. Sabemos que de acordo com as regras gramaticais títulos não recebem ponto final, então encontra-se no que a regência literária propõe. De natureza semelhante é a regência artística, que pode ser observado pelo local que se encontra o título, um bastidor para bordar; os traços utilizados para desenhar a letra que remete a um bordado; além do fio solto no final da palavra, esses componentes visuais se alicerçam ao verbal na construção do sentido.

Apesar de termos usado o exemplo da GN, podemos retomar as definições usadas por Eisner para outros textos multimodais escritos; como propaganda, a capa de um jornal, *memes,* pôster, tirinha, dentre outros. Cores, tamanho de fonte, proximidade dos elementos gráficos, onomatopeias, cada um terá sua "função sintática". Nessa perspectiva, o trabalho com os gênero de linguagem mista se debruçará também sobre essas questões.

Além da decodificação dos elementos dispostos, as leituras realizadas na sequência didática procura estabelecer o foco na interação autor-texto-leitor, exigindo mais que a decodificação dos códigos linguísticos. "Nesse sentido, **o sentido** de um texto **é construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação." (KOCH, 2008, p. 11, grifos do autor) Essa visão interacional da leitura faz com que o sentido e o leitor sejam construídos dialogicamente. E essa concepção que será guia para as produções e leituras existentes na sequência didática.

5 I PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nenhum trabalho se inicia e encerra em si mesmo. Para haver um aprimoramento daquilo que é realizado é preciso um esforço contínuo em busca do aperfeiçoamento. Como em um movimento espiral, em que cada nova análise de algo inerente ao feitio servirá para aprimorar outras produções, essa lógica de um movimento processual será aplicada ao ensino de língua portuguesa, na leitura e na efetuação de gêneros do discurso.

Para aplicá-la ao ensino, usaremos a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly ao considerarem que a "'seqüencia didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.". Assim, o gênero textual escolhido que se concentrarão as produções da SD (Sequência Didática) será Campanha comunitária.

Essa escolha se deve por três motivos. Em primeiro lugar, é um gênero recorrente no mundo contemporâneo, com diversos meses destinados a causas sociais, (Outubro Rosa, alertando para a importância do câncer de mama; Novembro azul, para câncer de próstata; Setembro amarelo, Dezembro vermelho e outros), além de datas que celebram e enfatizam a importância da lutas de classes (8 de março, dia internacional da mulher; 1 de maio, dia do trabalhador, etc); e problemas relativos ao contexto de cada região (perigos da dengue ou a relevância da doação de sangue) esse gênero vem a tona e com grande importância.

O que nos leva ao segundo ponto, com a difusão desses gêneros nas mais diversas mídias as pessoas tomam ciência de uma situação e passam a refletir sobre o problema debatido. Mesmo que seja apenas durante o intervalo comercial ou enquanto um cartaz está no campo de visão enquanto anda pela cidade, essa divulgação cria no leitor do gênero o conhecimento da causa. Assim, como foi citado anteriormente os excertos presentes nos documentos oficiais, a produção desse gênero levaria o aluno a se posicionar criticamente diante um acontecimento social.

Por fim, relativo à estrutura do gênero, pode ser trabalhado no aluno a compreensão e trabalho de textos que vão além do uso de palavras. Essa característica que é recorrente em muitos outros gêneros presentes no dia a dia de todos. Ou seja, o trabalho com campanha comunitária não se encerra na escola, mas ela perpassa o ambiente escolar atingindo no caráter leitor/produtor e humanístico de quem trabalha o gênero.

Para alcançar esses objetivos, as etapas do modelo didático proposto são as seguintes:

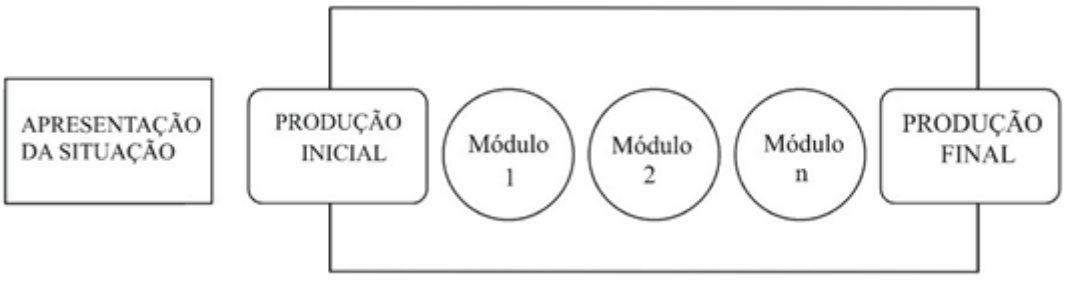

Fig. 4. Representação da sequência didática (DOLZ; NOVERRRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Apoiando-nos nesse esquema, proporemos uma sequência didática intitulada "Teias de diálogos femininos: A Graphic Novel "Bordados" e a utilização de textos multimodais para um ensino processual: da escrita à prática social". A sequência possui ao todo, 10 encontros baseados em 1 hora e 30 minutos.

Como pode ser visto no esquema, toda sequência começa na “Apresentação da situação”. Que consiste em orientar os alunos a produção inicial e final, explicando qual gênero será tratado, a quem se destina e como ocorrerá; além do tema que será utilizado nessa produções.

1º Encontro	**Objetivos**
	• Apresentação contextual das produções inicial e final; • Construir junto com o aluno o conhecimento acerca de diferentes gêneros que se estruturam por meio de artes sequenciais, atentando para a Graphic Novel; • Introduzir a obra “Bordados” aos discentes, material que será base para a produção inicial e final posteriormente.
	Descrição das atividades
	1. Expor diversos textos multimodais aos alunos e, junto deles através de discussões, estabelecer o conceito de um texto multimodal; 2. Com isso em mente, situar os alunos em relação aos temas da produção inicial/final; 3. Conhecendo a situação será demonstrado aos alunos os gêneros: Tirinhas, tendo como exemplo as de Mafalda; cartuns e charges, que abordem o preconceito sofrido pelas mulheres; e a própria Graphic Novel Bordados; visando estabelecer o discernimento entre esses gêneros. 4. Requerer a leitura de “Bordados”, para os próximos encontros pois eles nortearão os temas das produções.
2º Encontro	**Objetivos**
	• Aliar os temas presentes na GN aos gêneros que serão utilizados no encontro como o pôster, publicidade e campanha comunitária; • Junto aos estudantes discutir o gênero que será produzido inicialmente e por fim, com o propósito de discernirem a função comunicativa de cada um diante outros gêneros parecidos; • Propiciar uma (re)leitura coletiva da GN que terá como fim subsidiar reflexões e apontamentos para a produção inicial.
	Descrição das atividades
	1. O encontro se iniciará com uma retomada do que foi visto anteriormente em sala de aula acerca da GN, a fim de destacar as características do gênero; 2. Dois pôsteres de filme serão mostrados, do filme “O jogador número 1” e do filme “Preciosa; atentando para a relação dos aspectos pictóricos na construção de sentido. Após esse breve momento, a o discentes terão contato com a campanha comercial “Contos de Fadas”, da Boticário, também atentando para os elementos gráficos como já iniciar as discussões acerca da representação feminina nos gêneros expostos. Além do mais, será mostrado exemplos de campanhas comunitárias que tratem sobre as mulheres. 3. Após a apreciação desses gêneros, um excerto da GN será lido como forma de orientar os alunos no tema da produção inicial que será realizada no encontro posterior. Para fixação do assunto, uma atividade de interpretação de texto será feita em casa.

Dedicamos dois encontros para essa primeira etapa, em um primeiro contato seria exposto os temas que circundará a sequência didática e posteriormente o gênero foco da produção. Justifica-se os dois encontros, pois segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, tendo a apresentação sido bem elaborada e trabalhada corretamente as chances de insucessos na produção inicial são menores.

Muitos dos gêneros tratados já são do conhecimento dos estudantes, como tirinhas e cartuns que aparecem em grande quantidade nos livros didáticos; pôsteres

e publicidades, que podem ser encontrados em larga escala em redes sociais frequentemente usadas por esses alunos. Dessa forma, conhecimentos já formados pelo aluno seriam resgatados para posicionar melhor o aluno quanto ao gênero que será produzido quanto como ao gênero que fomentará discussões.

A próxima etapa consiste na produção inicial:

3º Encontro	Objetivos
	• Realizara produção de uma campanha comunitária, cujo tema será "Construções indenitárias femininas: paradigmas e reconstrução"; • Atentar ao modo como os alunos entendem a funcionalidade do gênero.
	Descrição das atividades
	1) Os alunos serão norteados a respeito da produção inicial que será realizada em sala e completada em casa para serem enviadas por e-mail ao professor, tendo em vista que ao final da sequência os alunos realizarão a produção utilizando-se de meios tecnológicos, caso desejem. A produção iniciará na sala para que o professor possa ser solicitado durante a produção do gênero.

Seguindo o que é proposto pelos estudiosos, e tendo estabelecidos momentos de introdução do aluno ao gênero que será utilizado, aqui será mostrado de que forma eles apreendem o gênero, por isso nesse momento não é atribuído nota, pois o objetivo é ver o desempenho dos alunos. Sabendo como os alunos constroem o gênero da campanha comunitária, entra a fase posterior à produção inicial, os módulos. Neles serão trabalhados aspectos relativos ao gênero trabalhado para que na produção final eles possam dominar os contextos discursivos.

4º Encontro	Objetivos
	• Resgatar as produções iniciais feitas pelos alunos e atentar para a construção verbal utilizada nos textos; • Trabalhar aspectos verbais, como o tempo e modo, elementos mais usuais no trabalho com esses gêneros, buscando o aperfeiçoamento dessa categoria nas próximas produções.
	Descrição das atividades
	1. Tecer comentários e suscitar discussões sobre as produções realizadas. Elas serão resgatadas, sem expor o autor, e será mostrada para a turma para uma análise da construção verbal no texto. Observar se as escolhas verbais atendem ou não ao que pede o gênero e se encaixa-se na mensagem que quer passar; 2. Após trabalhar as produções dos alunos, exibir duas campanhas de cunho social, uma do MDM (Movimento Democrático de Mulheres) e da SINTRATEL (Sindicato dos Trabalhadores em Telemarketing), sobre as mulheres e nelas atentar as escolhas dos verbos, tempo e modo; de como a discorrer sobre o assunto; 3. Por fim, realizar a leitura de mais um trecho da GN que será acompanhada de uma atividade para ser feita em casa e entregue ao professor a respeito do assunto tratado em sala.

5º Encontro	**Objetivos**
	• Observar os modos como os elementos visuais do texto se entrelaçam com os elementos verbais na construção de sentido; • Conhecer novos gêneros que mesclam esses dois elementos e como se adequam a cada suporte;
	Descrição das atividades
	1. Iniciando o encontro acontecerá uma atividade oral em que os alunos discorrerão rapidamente a respeito da relação entre o texto escrito e o texto visual presentes nas campanhas trabalhadas no encontro anterior;
	2. Estabelecida as relações nas campanhas, novos gêneros serão apresentados: a capa de revista, capa de jornal e folheto informativo. Será estabelecido um comparativo entre os gêneros, para que possa descobrir as particularidades de cada um; 3. Divididos em grupo, os alunos serão instigados a discutir como os temas abordados na GN se rearranjam em gêneros distintos, induzindo a reflexão entre verbal e pictórico e sua relação na construção de sentido.
6º Encontro	**Objetivos**
	• Instigar discussões sobre as particularidades femininas sociais presentes na GN traçando um paralelo com a realidade nacional; • Trabalhar a argumentatividade dos alunos e a maneira que se posicionam para defender seus pontos de vista sem que interfira nos direitos de outrem.
	Descrição das atividades
	1. Inicialmente mais um trecho da GN será (re)lido e interpretado conjuntamente; 2. As discussões serão fomentadas por gráficos e levantamentos feitos pelo Fórum Econômico mundial a respeito da desigualdade de gêneros entre as nações, analisando quatros esferas principais: saúde, educação, economia e política; 3. A produção de uma nova campanha será inicia em sala para ser entregue próximo encontro. Ela terá como tema “Autonomia feminina: Liberdade e direitos iguais”.
7º Encontro	**Objetivos**
	• Expor aos alunos a relação entra a produção e o público alvo; • Apresentar as possibilidades criativas que um gênero pode oferecer, ao compreender a relação autor-texto-leitor.
	Descrição das atividades
	1. A princípio dois gêneros distantes entre si serão apresentados: poesias concretas e *memes*. Os exemplos do primeiro gênero serão “Velocidade”, de Décio Pignatari; e “Amortemor”, de Augusto de Campos. Quantos aos *memes,* serão utilizados dois presentes na página de Facebook “Filosofia Moderna”. A partir deles será traçada a relação entre texto e leitor, em como um texto poético discerne de um texto não poético, sobretudo, com texto que necessita de um conhecimento de mundo para atribuir um significado. 2. Após essa exposição, atrelaremos essa noção as campanhas comunitárias e publicitárias existentes e será mostrado como elas se conectam ao conhecimento social em que foram aplicadas. 3. Serão retomadas algumas produções feitas pelos alunos que atentem a essa questão, novamente sem determinar o autor, como forma de explicitar as maneiras que elas podem estar presentes em suas produções. 4. Por fim uma atividade será entregue e nela conterá diversas publicidades e campanhas comunitárias que atentem para o contexto que foram aplicadas, caberá aos alunos estabelecer as conexões entre o sentido e o mundo.
8º Encontro	**Objetivos**
	• Discutir os temas referentes a GN aliado as outras partes lidas em sala; • Resgatar as produções iniciais para que os alunos possam adequá-las ao que fora estudado até então.
	Descrição das atividades
	1. Ler a parte restante da GN, pois ela que subsidiará o tema da última produção; 2. Tendo noção de como o gênero se comporta e como ele se constrói, assuntos discorridos em aulas anteriores, as produções iniciais seriam retomadas para que elas possam ser aperfeiçoadas e entregues ao professor.

9º Encontro	Objetivos
	• Transformar o conhecimento tácito dos alunos sobre os gêneros orais em um objeto que pode e deve ser analisado. • Apresentar as diversas manifestações que o escrito pode ser substituído por movimentos corporais ou similares.
	Descrição das atividades
	1. Incitar discussões sobre o que seriam os gêneros orais e como eles se manifestam no dia a dia nas mais diversas esferas sociais, 2. Formado o diálogo com os discentes, trabalhar as funções que os gêneros orais e o modo como se manifestam. Nesse momento serão utilizados como exemplos diversos gêneros orais, como: publicidade em rádio, rezas, debate, ordem de prisão, piada, declamação de poema, dentre outros que permeiam esferas sociais próximas e/ou conhecidas pelos alunos, além de que, outros exemplos podem surgir durante a reflexão dos gêneros e suas funções. 3. Depois de debatida a importância de como se estruturam esses gêneros orais (através de tons valorativos, injunções, timing, etc) serão expostos vídeos que corroboram com o que foi discutido. Nesse momento seria visualizado também a expressão corporal, tendo em vista que será algo que também será exigido na produção final. A declamação do poema "Ausência", de Vinícius de Moraes, declamado por Marília Gabriela e um trecho do filme "O circo", de Charles Chaplin; dois exemplos práticos que por mínimos que sejam os movimentos eles possuem sentido. 4. Será requisitada, para ser finalizada na aula seguinte, uma campanha comunitária que eles terão que apresentar aos colegas e posteriormente nas paredes da escola. Na apresentação serão alertados a atentarem aos aspectos trabalhados neste encontro.

Como dito, os módulos são as partes da sequência que servirá para direcionar o aluno ao aprimoramento do gênero. Aqui expomos uma proposta que pode ser adequada a situação de cada escola, inclusive os exemplos trabalhados dentro dos módulos. Essa adequação que possa surgir é de fundamental importância para a produção final, que consiste no último e décimo encontro.

10º Encontro	Objetivos
	• Fazer com que os alunos mobilizem os conhecimentos gerados a fim de realizar a produção final, que será avaliada qualitativamente cujo tema será "Construções culturais. A sexualidade feminina em foco" • Apresentar o que foi construído pelos alunos aos seus colegas de turma; • Propagar as discussões realizadas em sala por meio das campanhas produzidas pela turma para toda a escola.
	Descrição das atividades
	1. Em um primeiro monto, os grupos serão reunirão pessoalmente para ajustar ou modificar elementos da campanha que ficaram incompletos ou insuficientes de início; 2. Passado o momento de adaptações e mudanças das produções finais, ocorreriam as apresentações orais do gênero produzido. Orientados pelo professor, a apresentação teria um caráter formal e nela os integrantes do grupo discorreriam sobre os processos criativos, envolvendo uso de cores, tipografia, imagens e tudo que concerne ao gênero por eles produzido. 3. Após as apresentações, os alunos seriam direcionados a colar as campanhas elaboradas por partes da escola. O intuito é que as discussões e reflexões realizadas em sala não estagnem dentro das quatro paredes da escola, além do mais os alunos estariam integrados em uma situação dialógica que transcende a relação aluno- professor.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um trabalho ímprobo assumir uma postura processual para o ensino de linguagem que não esteja baseado na proposta apresentada. Intentando para o desenvolvimento do aluno, em que pode retomar, avaliar e tratar dos pontos negativos a SD torna-se uma ferramenta que auxiliará não só o aluno mas também será uma guia para o trabalho do professor.

Além disso, o trabalho com o gênero de fácil leitura, que mesmo abordando assuntos sérios consegue trazer de uma forma simples e dinâmica, pode instigar os alunos a interagirem mais e conduzirem seu processo de aprendizagem autônomo com mais segurança, firmeza e interesse pelo assunto. Assim, espera-se que a reflexões geradas não acabem com o fim da sequência didática, mas que elas possam ser integradas a vida dos alunos e daqueles que o cercam. Pois sendo a Graphic Novel um gênero discursivo, ele acontece entre o "eu" para o "outro", e buscamos nessa SD fazer com que o "outro" assuma o papel do "eu" e dialogue aquilo que foi estudado por ele durante o processo.

Diante do exposto, esse diálogo ocorrerá com o aluno sabendo a importância que os gêneros possuem na construção de enunciados e tendo a percepção das maneiras que eles podem se adequar em cada contexto conversacional. Pois a partir das mudanças de um conhecimento tácito para um saber manifesto não só seu conhecimento será enriquecido, mas a sua vida por meio das relações interpessoais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SATRAPI, Marjane. **Bordados**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VERGUEIRO, W. C. S. **Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição.** DataGramaZero, v. 6, n. 2, p. A04-00, 2005.

CAPÍTULO 10

PROPOSIÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE RISCO, VULNERABILIDADE E INVISIBILIDADE SOCIAL

Maria Aparecida Camarano Martins
Universidade de Brasília (UNB)
Brasília/DF

Joelma Carvalho Vilar
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Aracaju / SE

Sheyla Gomes de Almeida
Universidade de Brasília (UNB)
Brasília / DF

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre uma educação que reconheça e se comprometa com as crianças em situação de risco, vulnerabilidade e invisibilidade social, as quais, além conviverem com todo um contexto social de exclusão e segregação em seus cotidianos, enfrentam em outras dimensões nos ambientes escolares. Denuncia-se essa realidade, com base no que garante a Constituição Federal de 1988, que reconhece a criança como sujeito de direitos. Com isso, torna-se relevante os estudos acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil, e que seja desenvolvido pro meio de processos educativos que busquem em suas relações e práticas, a indissociabilidade das ações de cuidar e educar, a promoção do desenvolvimento da integralidade humana de todas as crianças, indistintamente de sua condição socioeconômica. Com isso, buscar meios de superação das circunstâncias de invisibilidade elas estão sujeitas no âmbito das instituições educativas. Destaca, a importância de estudos no campo da educação sobre outros caminhos pedagógicos, que provoquem reflexões e mudanças da ação educativa, levando a processos inclusivos, agregadores e humanizados, que viabilize condições para uma ampla ação cotidiana que proporcione as crianças uma educação fundada na dimensão ética e estética nas relações humanas com intencionalidade emancipadora, gestando o reconhecimento de todas elas como seres de possibilidades irrestritas, independente de sua condição social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Invisibilidade na educação; Integralidade Humana; Perspectiva Histórico Cultural.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que incluiu no capítulo da educação, Art. 208, inciso IV, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até de 05 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988), dá-se no Brasil o reconhecimento social das crianças como sujeito de direitos.

Desde então, diversos fatores vêm reafirmando a importância desses espaços

educativos coletivos para o desenvolvimento integral das crianças, como os avanços na legislação brasileira, e a intensificação das pesquisas e publicações na área, em especial, após a sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996).

Assim sendo, fica ainda mais evidenciado o caráter educativo que se imprime nas creches e pré-escolas, o que torna relevante os estudos acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil que envolve a organização dos tempos, espaços, materiais e mobiliários apropriados a essa faixa etária. E nesse contexto, de especial relevância são as relações sociais estabelecidas entre as crianças e seus pares, e com os adultos que neles atuam em suas diferentes funções.

Como direito de todos, os processos educativos buscam ou deveriam buscar, na indissociabilidade das ações de cuidar e educar, a promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças, indistintamente de sua condição socioeconômica, mesmo porque, no cumprimento do preceito constitucional do direito à educação, tomando como princípios o respeito, a equidade e a valorização social, ressalta-se o direito das crianças pequenas oriundas, em sua maioria, de classes sociais econômicas menos favorecidas, que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

Evidencia-se dessa condição social de vulnerabilidade, a necessidade de imersão no universo das crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional, uma vez que esse grupo social tem tido seus direitos básicos ameaçados ou violados (BRASIL, 1988, art. 227), seja por ação ou omissão do Estado; seja pela falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis (BRASIL,1990), crianças estas, que também são matriculadas nas instituições de Educação Infantil.

Torna-se relevante, estudos que se aproximem dessa realidade social em que se encontram essas crianças do contexto organizacional da Educação Infantil, que tragam a possibilidade de não só evidenciar, como também buscar meios de superação dessas circunstâncias de invisibilidade a que estão sujeitas no âmbito das instituições educativas, que não raramente, as concebem indisciplinadas e agressivas, conforme pesquisa realizada por Martins (2007) ao fazer uma análise, na perspectiva da qualidade, dos relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação infantil envolvendo crianças abrigadas.

Cabe ressaltar desses estudos que nas relações estabelecidas entre adultos e crianças prevaleciam posturas de disciplinamento, submissão e controle de comportamento como estratégia para o controle físico e emocional das crianças.

E, ainda, as atividades pedagógicas desenvolvidas eram previamente planejadas pelas professoras e pareciam não corresponder aos tempos, interesses e necessidades das crianças, contrariando ainda hoje o que Pestalozzi já afirmava desde o Século XIX, conforme nos lembra Manacorda, de que a curiosidade infantil e o interesse das crianças pela aprendizagem deveriam servir “como base para qualquer intervenção, (seja) da mãe ou do professor” (2010, p. 319).

Perspectiva essa que implica o que Freire (2014, p. 142), denomina de “prática

“bancária” de educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele (...)”, estabelecendo-se assim no contexto educativo, um distanciamento da realidade em que as crianças vivem e, que, portanto, não lhes despertam nenhum interesse.

Isso posto, subordina-se a esses espaços uma educação “não comunicativa”, como ressalta o referido autor, “que não comunica. Faz comunicados” (FREIRE, 2014, p. 123), e que ainda hoje prevalece nas instituições de Educação Infantil, com atividades “planejadas” sem se levar sequer em consideração a história, o contexto social e a própria condição de vulnerabilidade social em que se encontram essas crianças. Condição essa que se torna ‘naturalizada’ e impede que elas sejam reconhecidas como seres humanos de possibilidades, uma vez que ainda persiste fortemente no imaginário social a perspectiva de crianças de classes menos favorecidas adjetivadas de carentes, como seres de falta ou determinadas pelas suas condições socioculturais.

Pressupõe-se que essa invisibilidade a que estão sujeitas essas crianças no contexto de educação, esteja relacionada ao caráter hegemônico do neoliberalismo exacerbado da nossa sociedade capitalista, que não se alinha a uma perspectiva de educação transformadora, de inclusão social e de visibilidade aos menos favorecidos. De outra perspectiva, estariam as concepções pedagógicas contra-hegemônicas, que fomentam a constituição de uma educação humanizadora, baseada no respeito, na individualidade infantil e no exercício da alteridade nas relações interpessoais nos espaços educativos, das quais ressaltamos as vertentes, libertadora e histórico-crítica, bem como à psicologia histórico-cultural de Vigotski.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o desenvolvimento de processos pedagógicos que viabilizem um olhar e escuta atenta, particular e sensível de cada criança e destas em movimentos coletivos como se configura, por exemplo, o espaço escolar, mediatizados prioritariamente pelo diálogo. Pode vir a viabilizar ações e processos educativos desenvolvidos em comunhão, uns com os outros, educadores, educandos, comunidade, afinal, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2011, p. 95) e entende-se que estes movimentos humanos podem ser realizados desde a educação infantil, de forma a proporcionar uma educação de “ser mais”, de humanizar-se desde a tenra infância.

Essa idéia converge com a concepção de Vigotski (2004), quando discorre sobre a natureza e à essência do processo educacional, quando afirma que,

> [...] o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. [...] Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não. Vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico (VIGOTSKI, 2004, p. 63).

Base esta, ainda pouco considerada, menos ainda utilizada, à medida que se priorizam e propagam nos espaços educativos, processos pedagógicos padronizados, que difundem uma cultura restrita, homogeneizantes, que se movem no sentido "de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. (FREIRE, 2011, p. 91). De fato, tal posicionamento inibe o poder de criação e atuação da criança.

Daí a importância de estudos no campo da educação sobre outros caminhos pedagógicos que intencionem uma educação do ser humano em sua integralidade, que provoquem reflexões e mudanças da ação educacional, levando a processos e relações humanas inclusivas, agregadoras e humanizadas, gestando o reconhecimento de todas as crianças como seres de possibilidades irrestritas, independente de sua condição social.

Da mesma forma, a importância de atenção à condição de invisibilidade a que estão sujeitas crianças em situação de acolhimento sob a guarda da justiça, que se tornam estigmatizadas nas instituições educativas, que acabam reproduzindo o que elas vivenciam em contextos sociais mais amplos da nossa sociedade.

Nessa perversa política neoliberal assentada no viés mercadológico de uma sociedade capitalista, infere-se que as pessoas são "medidas" em conformidade com suas condições socioeconômicas. Então, as crianças que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, cujos pais também se assujeitam, são reconhecidas pelo que elas não têm, e não como seres em processo de desenvolvimento, de humanização, como é o nosso foco, uma vez que estamos nos referindo a essas crianças como seres histórico-culturais de possibilidades.

Na conjuntura em que se estabelece uma política neoliberal que "nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se" (FREIRE, p.101), torna-se urgente criar olhares e ações embasadas em perspectivas de educação "libertadora" e ao trabalho educativo instituído na pedagogia histórico-crítica, "como a produção em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história" (SAVIANI, 2013, p. 250).

Para além do reconhecimento da Educação Infantil como um direito social, depreende-se desse cenário que as práticas educativas experienciadas pelas crianças no cotidiano dessas instituições, possam emergir de seus interesses atrelados à realidade atual, que se consubstanciam em preocupações que "são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social (...) assim sendo, o conteúdo depende completamente dos fenômenos exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens" (PISTRAK, 2000, p. 39).

Vislumbra-se assim um aceno à possibilidade de se romper com a prevalência das práticas pedagógicas "planejadas" e padronizadas comumente instituídas ainda hoje nesses contextos educativos, e nesse viés "A escola tem restringido a atividade criadora da criança ao estabelecer temas que não são de seu interesse, que não provocam a imaginação e a criação" (MARTINEZ, 2015, p.19).

Considerando então, que tais práticas conjugam-se aos interesses das crianças e

estão atreladas à realidade atual, ao contrário do que temos evidenciado, possibilitarão uma ampliação da atividade criadora, uma vez que segundo Martinez (2015), a experiência é a base da imaginação, que, por sua vez, é a base da atividade criadora.

Tanto é que a autora afirma: "quanto mais experiências a criança tiver, mais material ela terá para imaginar e criar. Assim, para a criança criar algo, primeiro precisa experimentar e depois imaginar, para em seguida, concretizar sua imaginação por meio do ato criador" (MARTINEZ, 2015, p.19).

Perspectivas como essas se alinham, ao nosso entendimento, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, ao conceberem a criança,

> [...] sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Está intrínseco ai, os papeis e o lugar, tanto dos educandos quanto dos educadores, e também, dos sentidos, objetivos e valores a serem desenvolvidos epistemologicamente no campo da educação e da pedagogia. Com isso, fica evidente a deturpação das práticas hierárquicas e da idéia de "passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal" (VIGOTSKI, 2004, p. 64), estabelecidas nos processos educacionais. O reconhecimento dos potenciais de cada indivíduo, perpassa pelo conhecimento das diversas dimensões que o constitui, tornando-se condições prioritárias e essenciais para pensar e agir, para o seu desenvolvimento e do seu meio social. Delineia-se então uma educação fundada na dimensão ética e estética nas relações humanas com intencionalidade emancipadora.

Como indica Vigotski (2004, p. 65), "educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento". E se se pretende tratar de inclusão, fazer ter visibilidade todas as crianças que acessam o ambiente escolar, indistintamente e independente da classe social a qual pertence cada uma delas,, culturalmente estabelecidos na sociedade, o que não as determina, ou não deveria, mas ocorre diante de ideários sociais cristalizados que geram exclusão e segregação dessas crianças, motivadas por concepções deterministas. Por isso, fazem-se necessárias, mudanças nos processos educacionais que expressam "incongruência psicológica" para assumir intencionalidades pedagógicas centradas em proposições éticas e estéticas das relações educativas.

Nesse sentido, os processos educativos devem ser organizados de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque. Devem ser orientados a não reduzir o processo de ensino e aprendizagem à percepção passiva das prescrições e ensinamentos do mestre pelo aluno (VIGOTSKI, 2004). Desse modo uma educação ética e estética, com viés emancipador, propõe-se por meio de um redimensionamento da posição dos sujeitos educativos e que compreendam que,

> O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade.

> [...] reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante. Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando. Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional (VIGOTSKI, 2004, p. 65).

Essas ideias abrem caminhos para refletir sobre perspectivas de educação que olhem para o indivíduo em sua integralidade e de forma integradora ao seu meio social. E que atenda ao imperativo de uma educação comprometida com a criança em situação de risco, vulnerabilidade e invisibilidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília. Publicado no Diário oficial da União em 1988.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Mistério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC,SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 50 ed. rev. atual.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

MARTINS, Maria A. Camarano. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade.** Brasília – DF, 2007. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

MANACORDA, Mario Alighiero, **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **A Criança, a Escola e a Educação Estética**. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A Escola e a Educação Estética (Orgs). Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 15-23.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Infância e pedagogia histórico-crítica (Org.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2013, pp.247-280.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

CAPÍTULO 11

PROPOSTA INVESTIGATIVA DE CRIAÇÃO DE INSTRUMENTO AUXILIADOR DA APRENDIZAGEM

Made Júnior Miranda
UEG-ESEFFEGO / PPGE – PUCGoiás / CNPQ, Goiânia, Goiás

RESUMO: Este texto tem como intuito discutir a proposta de investigação decorrente dos desdobramentos observados na tese de doutorado de Miranda (2014) que desenvolveu um Experimento Didático Formativo na base da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Vasili V. Davídov. O experimento verificou como se dá a formação, apropriação e generalização de conceitos, por parte dos alunos no aprendizado da modalidade esportiva voleibol e também a influência da proposta de *autoavaliação dinâmica* no grupo pesquisado. Os sujeitos voluntários para a pesquisa foram jovens com idades de 12 e 13 anos estudantes da rede pública estadual do município de Trindade-GO. Em decorrência das abstrações processadas pelo pesquisador no campo investigativo foi encaminhada uma análise para a sistematização de um instrumento auxiliador da aprendizagem em contexto formativo. Este estudo de cunho histórico-cultural da atividade vem aflorar uma questão intrigante, quer seja a possibilidade de sistematização de um instrumento capaz de auxiliar na verificação de como o aluno pode aprender com mais facilidade e, portanto, auxiliando os professores e alunos no planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino. Espera-se com a discussão desta temática conduzir trabalhos no sentido de organizar instrumentos pedagógico-didáticos que sejam facilitadores do trabalho educacional no campo prático.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Proposta, Instrumentos.

ABSTRACT: The purpose of this text is to discuss the research proposal resulting from the developments observed in Miranda ‘s doctoral thesis (2014), which developed a Formative Didactic Experiment on the basis of Vasili V. Davidov’ s Developmental Theory. The experiment verified how the formation, appropriation and generalization of concepts, by the students in the learning of the sport volleyball modality, and also the influence of the proposal of dynamic self evaluation in the group being investigated. The subjects volunteers for the research were young people with ages of 12 and 13 years old students of the state public network of the municipality of Trindade-GO. As a result of the abstractions processed by the researcher in the field of research, an analysis was sent for the systematization of a tool to aid learning in a formative context. This historical and cultural study of the activity presents an intriguing question, whether it is the possibility of systematizing an instrument capable of

assisting in verifying how the student can learn more easily and, therefore, assisting teachers and students in the planning and development of teaching activities. It is hoped that the discussion of this theme will lead to works in the sense of organizing pedagogical-didactic instruments that are facilitators of the educational work in the practical field.
KEY WORDS: Learning; Proposal, Instruments.

1 I INTRODUÇÃO

Basicamente as avaliações do sistema escolar brasileiro indicam que temos dificuldades na preparação dos estudantes da escola fundamental para a compreensão de textos simplórios (ROSSI; DE PAULA, 2012). Logo, como os estudantes brasileiros não se sentem suficientemente interessados pela leitura, eles não desenvolvem o hábito de ler, que por sua vez cria uma dificuldade para entender o enunciado de questões de matemática que exijam interpretação de texto e raciocínio lógico caracterizando, portanto, problemas na elaboração de cálculos aritméticos de operações essenciais (SADOVSKY, 2007; CARVALHO, 2015). Para além das pesquisas pontuais de pesquisadores da educação brasileira sobre o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas escolas das redes de ensino, outros instrumentos de avaliação (PISA, SAEB, ENEM, Censo Escolar, Provinha Brasil etc.) têm corroborado com a apresentação dos baixos rendimentos dos estudantes nos conteúdos básicos de Leitura, Matemática e Ciências Naturais (INEP, 2015). Embora os instrumentos de avaliação institucionais estejam inseridos na temática dos novos modos de regulação da educação que demarcam uma relação circular entre conhecimento e política, ou seja, “como instrumento de política, produz conhecimento e, como instrumento científico, produz política” (COSTA; AFONSO, 2009, p.1), eles afloram as discussões sobre a relação do triangulo didático formado entre o conhecimento, o aluno e o professor mediador (LIBÂNEO, 2009), quer seja sobre qual tem sido o modo de ensinar e o modo de aprender que estamos desenvolvendo para promover o desenvolvimento humano.

É sabido que a necessidade do estudo de metodologias com análises pedagógico-didáticas das questões educacionais é hoje uma temática que merece maior atenção nos campos intelectual e investigativo da educação. Nas últimas três décadas os estudos de caráter sociológicos e políticos têm despertado um maior interesse dos pesquisadores, sobretudo em função dos enfoques muito distantes das atividades que acontecem no cotidiano das “salas de aulas” e dos alunos concretos que lá estão sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2009). Este contexto denota que a didática tem perdido espaço tanto como prática quanto campo de conhecimento e tem sido atribuído a ela um status de prática de ensino tradicional, e que, por sua vez não seria condizente com os anseios de transformação da sociedade contemporânea pela educação (CANDAU, 2012). Isto provavelmente se deve ao fato da didática

ter seu desenvolvimento historicamente muito marcado por aspectos diretivos e de prescrições procedimentais de parte dos educadores, especialmente aqueles que atuam normalmente na base da razão instrumental (HABERMAS, 1999) ou fazem parte do grupo dos pseudos progressistas que entendem que a melhor metodologia de ensino não é "ensinar" e sim permitir que o aluno aprenda (LIBÂNEO, 2009).

Assim buscamos valorizar a didática, não como uma prática apaziguadora do ensino tradicional, mas "como uma epistemologia, um corpo de conhecimentos oriundos de diferentes campos que, tomados em seu conjunto, permitem planejar o ensino e agir no contexto da sala de aula" (FREITAS; ROSA, 2015, p.616). Trata-se da didática como teoria e prática do ensino, a serviço da prática docente e da aprendizagem dos alunos, promovendo mudanças qualitativas importantes e mútuas existentes entre os sujeitos que se propõem a ensinar e os que estão dispostos a aprender. Por conseguinte, o conceito de didática que nos orienta tem como premissa a análise da natureza dos conteúdos em função de seu ensino, sendo desenvolvido com alunos determinados e em contextos socioculturais específicos (LENOIR, 1996).

Este texto tem a finalidade de incitar os leitores no sentido produzir ideias capazes de influenciar consideravelmente no contínuo processo transformador que regula o ato de ensinar e aprender no campo prático. Assim apresentamos a proposta de investigação decorrente dos desdobramentos observados na tese de doutorado de Miranda (2014). A tese integrou a Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Em síntese a pesquisa buscou através do desenvolvimento do experimento didático formativo investigar o processo de iniciação ao aprendizado do voleibol para alunos com idades de 12 e 13 anos estudantes da rede pública estadual do município de Trindade-GO. O aporte teórico que norteou as ações do experimento foi através da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Vasili V. Davídov que busca a formação de conceitos teóricos/científicos sobre o objeto em estudo, a partir da apropriação do conhecimento científico histórico-cultural produzido pela humanidade. Foram objetos de investigação a verificação de como se dá a formação de conceitos, apropriação de conceitos e generalização de conceitos, por parte dos alunos no aprendizado da modalidade esportiva; e a influência da proposta de autoavaliação dinâmica como estratégia de ensino, no desenvolvimento das ações mentais, na organização do pensamento e na aquisição de novas ações mentais nos alunos do grupo de experimentação. A análise dos dados mostrou que o ensino esportivo do voleibol pode ser desenvolvido pelos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental e que os procedimentos autoavaliativos dinâmicos constituem um processo potencialmente formativo das capacidades próprias de raciocínios dos alunos.

A proposta autoavaliação dinâmica aplicada ao aprendizado dos fundamentos do voleibol, pretendeu explorar enfaticamente o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos durante o processo de ensino. Observamos no experimento que o aluno, quando era devidamente preparado, com orientação e clareza sobre o processo,

ao se envolver espontaneamente nas atividades autoavaliativas e com o desejo de cumprir a tarefa proposta, ele deixava muito exposto para a professora e para todo o grupo, quais eram as suas maiores dificuldades e seus melhores domínios. Este fator propiciava uma maior condição de intervenção no aprendizado, pelas mediações. Em sendo as intervenções de maior qualidade, logo, as respostas da aprendizagem eram mais favoráveis, completando um círculo pedagógico desejável. O processo de desenvolvimento do sujeito autoavaliado está representado na Figura 1, onde, ao alcançar o nível do problema e receber as interferências das mediações externas, ele eleva seu nível de pensamento e atinge um novo estágio da aprendizagem, aproximando-se de seu potencial de desenvolvimento. O ciclo recomeça a medida que ele se submete a um novo processo auto avaliativo dinâmico. Estimamos que a cada ciclo completado de autoavaliação dinâmica sobre um mesmo objeto, possa ocorrer uma predisposição do aluno pela busca de mediadores mais competentes. Portanto, o professor precisa se adiantar ao desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007) dos alunos para conseguir contribuir efetivamente no processo de ensino aprendizagem.

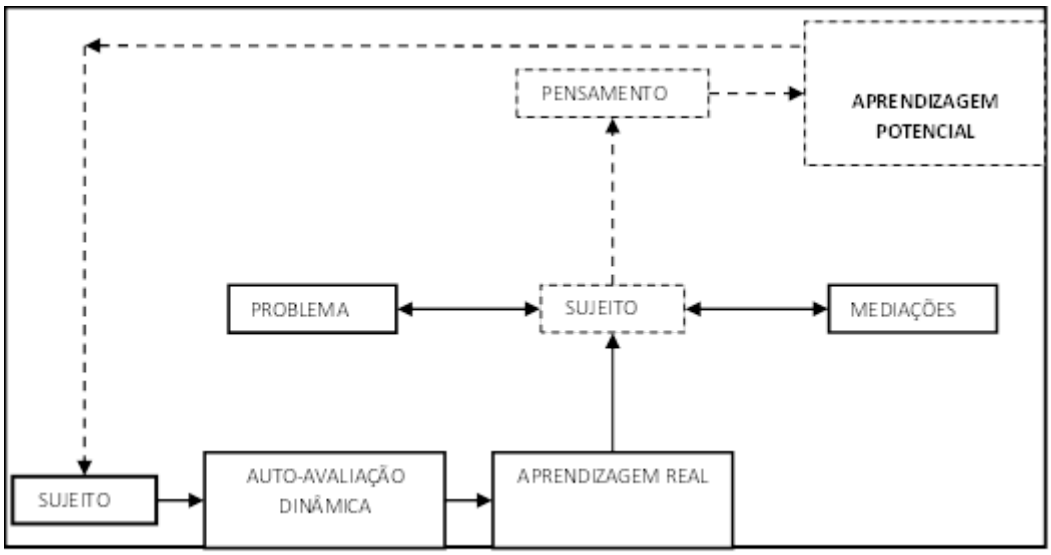

Figura 1. Ciclo pedagógico da autoavaliação dinâmica (Próprio autor)

O desenvolvimento básico da autoavaliação dinâmica vem com a atividade orientada a um fim específico. Ou seja, espera-se que entre a ação realizada e o julgamento quase instantâneo da ação pelo próprio executante (autoavaliação), haja uma tomada de consciência que envolva o provável problema e a possível solução do mesmo. Esta conscientização do aluno sobre o seu fazer deve considerar a base conceitual que ele já possui, mas, se não for suficiente, ele poderá buscar ajuda no próprio grupo. Pois, o aluno enquanto se autoavalia, ele também interage com os demais colegas, observando e avaliando as ações uns dos outros sob a supervisão do professor que faz a mediação do conhecimento. Desta forma se consegue dados menos abstratos para promover a regulação das atividades de acordo com os objetivos.

Observou-se também que o lugar dos sujeitos (professores e alunos), seus

motivos e sua cultura são os elementos orientadores das atividades de aprendizagem que podem influenciar diretamente nos resultados.

Destarte os resultados obtidos por Miranda (2014) e que deram uma resposta circunstancial ao problema original da pesquisa, ou seja, se o voleibol pode ser ensinado e avaliado na base dos pressupostos teóricos do ensino desenvolvimental, este estudo de cunho histórico-cultural da atividade vem aflorar uma questão intrigante, quer seja a possibilidade de sistematização de um instrumento capaz de auxiliar na verificação de como o aluno pode aprender com mais facilidade e, portanto, auxiliando os professores no planejamento das atividades de ensino.

Conforme destacado nas obras de Davydov (1981; DAVYDOV, 1986) é necessário que aconteça durante o período de escolarização um ensino que seja capaz de influenciar no desenvolvimento dos alunos e que contribua para mudanças em suas formas de pensar, analisar e compreender os objetos e suas relações na realidade. Neste contexto Libâneo e Freitas (2013, p. 326) já perguntaram se "há um tipo de ensino que pode influir mais e melhor para esse desenvolvimento?". Ao nosso ver esta é uma questão essencial e que despertou nosso anseio de retomar o estudo da didática da aprendizagem do pensar e do aprender apresentada por Miranda (2014) trazendo para a análise e discussão a proposta de criação e sistematização de instrumentos pedagógicos com potencial de facilitador das tarefas de professores e alunos no ato pedagógico.

2 I DESENVOLVIMENTO

Caracterizado o intuito deste texto passaremos a discorrer sobre a análise do contexto desenvolvido.

O desenvolvimento do experimento didático formativo no voleibol junto aos alunos voluntários da cidade de Trindade - GO contribuiu para a construção de novos conhecimentos. O envolvimento intenso do pesquisador e a prática sistemática das observações no campo de pesquisa possibilitaram uma interação dos conhecimentos já sintetizados pela experiência vivida com as novas relações e abstrações ocorridas no processo observacional. A reflexão sobre o processo sistemático de construção do conhecimento no experimento pedagógico proporcionou, nos sujeitos atuantes, uma maior possibilidade de argumentação para interpretar e fazer as generalizações sobre os fenômenos manifestados na relação pedagógica. A partir do processo de análise e síntese dos comportamentos observados na realização dos eventos autoavaliativos dinâmicos foi possível identificar o modo geral no qual as ações dos alunos se processavam em relação ao conteúdo principal que estava sendo trabalhado na atividade.

Percebemos no desenvolvimento dos procedimentos autoavaliativos dinâmicos que havia uma possibilidade de ampliação do seu potencial pedagógico através da

exploração mais pormenorizada dos seus resultados. Verificamos que a avaliação desenvolvida com os alunos desempenhava um papel formativo que caracterizava pari passu suas ações e fornecia informações didáticas e pedagógicas que envolviam a reformulação das atividades do processo de ensino e aprendizagem. Este processo dinâmico deixou explicito que os alunos, no desenvolvimento de suas ações autoavaliativas de desempenho, distinguiam diferentes modos de atuação em relação à apresentação dos seus resultados. Eram verificações subjetivas para quem os observava, mas que poderiam ser registradas em função da regularidade com que aconteciam. Ou seja, era observado um movimento de aprendizagem do aluno decorrente da sua maior ou menor facilidade em lidar com a ideia essencial do objeto de trabalho. Este movimento a que nos referimos são os movimentos postos por Davídov como os componentes da tarefa de aprendizagem, portanto era o tratamento que o aluno dava ao objeto de estudo no momento (na hora) da aprendizagem. Sintetizamos assim a proposta de Davídov (1986):

a. O aluno diante da tarefa ele analisa a situação e tenta descobrir nela alguma relação geral que se relaciona regularmente com outras manifestações de seu domínio;

b. Pela dedução o aluno consegue unificar as ideias processadas em sua mente e identifica o atributo principal que liga o objeto novo ao que ele já conhecia;

c. O aluno domina o modo geral pelo qual o objeto de análise é estruturado. Na aprendizagem esportiva ele consegue teorizar o seu desempenho, sabendo por que acertou ou o que precisa ser feito para acertar. Ou seja, conforme cita Davídov (1986, p.22) o aluno consegue reproduzir “[...] de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conhecimento”.

A agilidade observada no aluno durante o processo autoavaliativo dinâmico para mostrar um maior nível de desenvolvimento refletia na realidade como ele estava operando a tarefa. Contudo, as condutas apresentadas por ele no desenvolvimento das atividades não perdiam o seu caráter subjetivo, pois mesmo sendo ações que podem ser materializadas, escritas, medidas, filmadas etc., elas (as condutas que estão a mercê das influências externas) acontecem de dentro da ‘cabeça’ do aluno para fora (externalização), não possibilitando assim sua perfeita interpretação, conforme a realidade. De fato, o que ficava caracterizado na participação efetiva do aluno na proposta de autoavaliação dinâmica era como ele enfrentava o problema posto sob determinadas condições.

Os resultados demonstrados nos procedimentos autoavaliativos dinâmicos nos chamaram a atenção para algumas regularidades apresentadas pelos alunos enquanto trabalhavam na resolução dos problemas postos pela professora. Exemplificando uma situação observada: Inicialmente a professora projetava uma tarefa autoavaliativa

dinâmica respeitando as condições internas e externas do aluno, ou seja, uma tarefa que na avaliação dela estaria compatível com as capacidades de realização do aluno (físicas, cognitivas, conhecimentos, culturais etc.); esta atividade, que estava carregada de intenções formativas, era confrontada com a disposição do aluno para resolvê-la; o aluno ao tentar resolver a tarefa apresentada precisava recorrer ao seu aporte teórico para fazer as possíveis generalizações, pois o conteúdo em análise não poderia ser dominado com a simples automação de movimentos; no caso do conteúdo "saque" do jogo de voleibol, não bastava o aluno conseguir acertar um determinado tipo de saque, ele era solicitado para sacar em várias direções e com intensidades de força diferentes e de locais variados; neste caso, ele precisava ter na sua mente o conceito nuclear de saque para então conseguir aplicar este conceito nas outras variações do fundamento, fazendo as adaptações lógicas e funcionais.

Assim, a proposta que resultou das análises das práticas autoavaliativas dinâmicas desenvolvidas pela professora de codinome "Flôr" no experimento didático formativo (MIRANDA, 2014) sinaliza para um instrumento complementar de avaliação que categoriza as condutas apresentadas pelos alunos diante da sua disposição em tomar decisões e resolver problemas pela identificação do conceito nuclear do objeto em análise. A finalidade esperada desta "ferramenta" didática é a de facilitar para o professor e para o aluno a identificação dos momentos da aprendizagem onde a assimilação dos conteúdos está se processando de forma aparentemente mais eficaz ou menos eficaz. Para isso, o aluno deve se inserir no processo autoavaliativo dinâmico e sua participação durante as ações de aprendizagem deve ser observada intensamente e registrados categoricamente os seus resultados. O aspecto a ser observado se refere ao volume de atividades de aprendizagem necessárias para provocar no aluno as ações mentais eficazes para resolução do problema. Assim a questão central desta proposta de elaboração de instrumento auxiliar de aprendizagem se situa na verificação das características da habilidade do aluno para compreender o conceito nuclear do objeto de estudo e atuar com ele. Portanto podemos perguntar: na análise do objeto específico, o aluno capta rapidamente o conhecimento essencial e aplica-o eficazmente na superação do problema? O aluno necessita de muitas intervenções (mediações externas) para reconhecer e dominar o atributo principal do objeto em estudo? O aluno não consegue demonstrar o desenvolvimento mental necessário para resolução do problema?

Enfim, estas são algumas das impressões que os alunos podem apresentar na resolução de tarefas autoavaliativas dinâmica e que estamos representando nos modelos A, B C e D da figura abaixo.

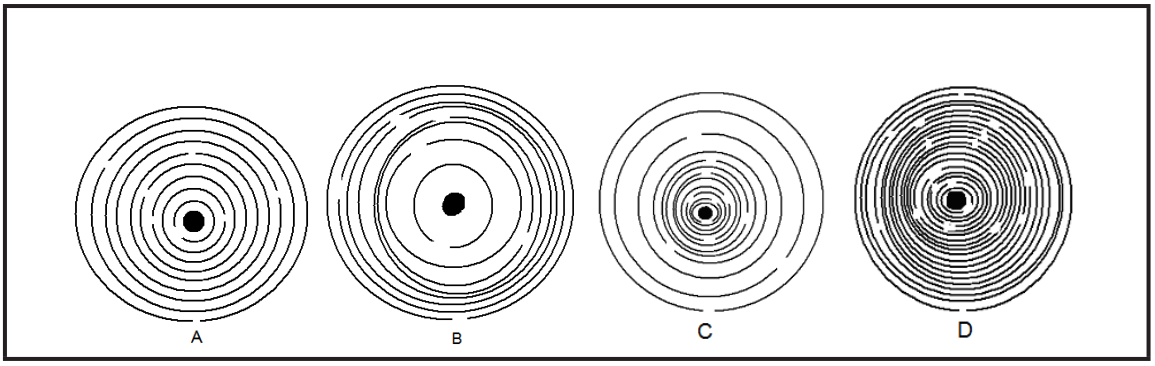

Figura 2. Representação simbólica do movimento das aprendizagens (Próprio autor)

Nestas representações, a caracterização do desempenho do aluno diante do domínio de um determinado conhecimento de trabalho pode ser pode ser posicionada em um dos quatro modelos da figura proposta.

O modelo “A” de desempenho caracteriza o perfil de comportamento de aprendizagem onde, na medida em que as tarefas foram sendo postas para serem resolvidas, o aluno foi percebendo os caminhos lógicos para solução. Estes caminhos são simbolizados pelas passagens de um círculo para outro, ou seja, ele foi superando as etapas de aprendizagem de forma contínua e homogênea; e, com uma certa fluidez no seu fazer foi resolvendo o problema, demonstrando que abstraiu o conhecimento nuclear do objeto de ensino simbolizado pelo alcance em tempo hábil da “bolinha” ao centro da figura. Neste caso o aluno concretizou sem maiores dificuldades os objetivos previstos para aquela etapa de atividade.

O modelo “B” caracteriza o padrão de comportamento de aprendizagem de um objeto específico onde o aluno inicialmente não demonstra o conhecimento necessário para resolver os problemas, mas depois de certo tempo de atividades e das novas ações mentais que lhe são promovidas, ele reage e passa a dar a solução adequada e mais rápida para aquele tipo de situação, demonstrando que percebeu, mesmo que com um retardo de tempo, a forma lógica esperada.

No modelo “C” o tipo reação observada no comportamento do aluno durante a aprendizagem é o inverso do observado no modelo “B”. Neste padrão o aluno começa resolvendo bem os problemas complexos, mas a partir de certo momento ele não consegue continuar a avançar com bom desempenho, demonstrando que não tem o domínio consciente do objeto de análise. O aluno não demonstra que se apropriou suficientemente dos conhecimentos necessários para resolver os problemas, apesar de que já avançou alguns degraus em direção ao núcleo (estrutura) do conhecimento.

Por fim, o modelo “D” designa o perfil de comportamento de aprendizagem caracterizado pela dificuldade de assimilação dos conteúdos trabalhados. Os conhecimentos que o aluno tem e o modo pelo qual ele os usa, não lhe permitem resolver os problemas da forma esperada pelo processo educativo. As ações mentais proporcionadas ao aluno pelas atividades não surtem o efeito esperado para a resolução dos problemas.

Portanto, esta variedade de expressões sobre como o aluno pode se relacionar com o objeto do conhecimento durante a aprendizagem nos levou a pensar sobre a viabilidade da organização de um instrumento pedagógico-didático que pudesse ser útil no processo formativo dos alunos. Sabemos que esta percepção sobre a representação dos alunos, numa instância final, nos dará indicativos da sua condição real para resolver problemas específicos, pois para efeito de análise estimamos que cada um tem uma relação própria e única com o conhecimento em situações e momentos específicos. Por outro lado, na perspectivia vygotsquiana (VIGOTSKY, 2007) nós somos seres essencialmente sociais, logo a dimensão social também está manifestada neste sujeito e na sua subjetividade. Este processo que vai do individual ao social e vice-versa, ao nosso ver justifica o estudo desta proposta a partir dos dados observados durante o processo experimental. Como disse Rubinstein (1962, p.19) "a dimensão social não se mantém como fato externo com respeito ao homem: ela penetra e desde dentro determina sua consciência". Depreende-se que Rubinstein e Vygotski não deram um enfoque dicotômico entre o social e o psicológico por considerarem que há uma relação dialética entre sujeito individual e vida social. Da mesma forma, González Rey (2005) escreveu:

> Na minha opinião, trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade (p. 78).

Há um entendimento no enfoque histórico-cultural de González Rey, (2005) de que:

> [...] a processualidade da subjetividade não conduz à eliminação de suas formas de organização, mas sim a outras formas de caráter processual e em constante desenvolvimento, que passam a fazer parte das ações do sujeito em seus diferentes espaços sociais (p.118).

Pensando assim, a subjetividade que procuramos caracterizar através da enunciação das várias manifestações observadas sobre a relação do aluno com o objeto de conhecimento durante a aprendizagem pode ser um elemento chave para ajudar a equacionar os entraves verificados na relação do triângulo didático professor, aluno e objeto. Uma primeira questão que levantamos é: Será que a gente consegue a partir dos dados gerais de uma sociedade chegar ao esboço das características peculiares dos indivíduos tomando como referência as relações particulares que eles apresentam sobre um determinado objeto do conhecimento? De outra forma mais restritiva, será que podemos identificar diferenças categóricas próprias dos indivíduos de um grupo a partir da organização daquilo que eles pensam sobre uma questão específica?

Entendemos que se isto se configurar como uma abordagem pedagogicamente coerente do ponto de vista dialético estaremos diante de uma estratégia capaz de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, pois na prática isto nos leva a

concluir que se conseguirmos numa relação pedagógica desmembrar um grupo de sujeitos em subgrupos a partir da constatação de determinadas variantes do modo como eles aprendem em relação ao modo em que são ensinados poderemos dizer que estamos chegando mais próximo dos indivíduos e com a possibilidade de atuar mais substancialmente na proposição de tarefas capazes de ajudá-los no seu desenvolvimento. Vale ressaltar que neste caso, os subgrupos não teriam nenhuma conotação de diferenciação de status e não os excluiriam do grupo maior, haja vista que para cada objeto de estudo poderiam corresponder a diferentes subgrupos. Assim o trabalho de pensar e organizar os alunos em subgrupos tendo como ponto de orientação as habilidades individuais demonstradas na apropriação dos novos objetos de estudos e a utilização racional dos conceitos pode se constituir em um instrumento didático de avaliação da aprendizagem.

Para o presente estudo consideramos pertinente o enfoque da dialética materialista histórica concebido por Karl Marx como método de reflexão e análise. Assim o pesquisador utilizará o fenômeno empírico como categoria de análise mais simples para chegar ao concreto pensado. Neste estudo, os subgrupos paradigmáticos da forma de apreensão e tratamento dos conceitos por parte dos alunos representará as categorias simples que possibilitarão compreender o fenômeno investigado. Como escreveu Pires (1997):

> [...] Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão. Para Marx, nas análises econômicas de O Capital, a categoria simples (empírica) foi a mercadoria, da qual foi possível, a partir de abstrações, compreender a economia capitalista (p.3).

Neste contexto podemos delinear alguns pressupostos que daria sentido a esta perspectiva de avaliação. Devemos considerar os aspectos qualitativos da avaliação porque não se busca verificar no aluno um padrão mínimo ou máximo de desenvolvimento de aprendizagem. Convém ser um método participativo porque o próprio aluno pode ajudar o professor dizendo como ele se vê no seu desenvolvimento, pois a priori conforme disse Davydov (s.d.) a respeito da relevância do desejo nas tarefas de aprendizagem, o grande interessado em desenvolver deve ser mais precisamente o próprio aluno. O aluno deve ser instrumentalizado para poder dizer o que ele não compreende, e como não compreende para ajudar o professor no processo educativo. Este modo de pensar a avaliação deve favorecer as decisões conjuntas de professor e aluno nos planejamentos das atividades de interferência do ensino e da aprendizagem. É uma questão de otimizar os dados obtidos no processo avaliativo e tentar racionalizar a operacionalização das medidas educativas destinadas à elevação do nível de aprendizagem dos alunos. Este procedimento deve, sobretudo, ajudar na escolha das atividades, na criação de novas atividades na adequação de atividades.

É um recurso que se propõe auxiliar na formação dos alunos.

Outro aspecto a ser observado na relação do objeto de estudo com os sujeitos (professor – aluno) é a referência do conceito nuclear do objeto considerado na avaliação. Nesta relação, o professor deve observar que os sujeitos estão tratando de um objeto com bases conceituais compatíveis. É preciso que o professor se certifique de que o "nuclear" é a mesma coisa, ou cumpre a mesma finalidade em várias situações, na 'cabeça' dos dois.

3 I CONSIDERAÇÕES

Esperamos que a proposta investigativa de organização de um instrumento auxiliador da aprendizagem conduza a análises no sentido de criar opções didáticas para o campo prático pedagógico. Visualizamos a sistematização de um recurso que provisoriamente intitulamos como "medida avaliativa de desempenho escalar". Assim, o termo medida avaliativa de desempenho escalar pode ser compreendido por uma avaliação qualitativa e subjetiva. É qualitativa porque não é exigido do aluno um padrão mínimo e nem máximo de desempenho. Poderíamos perguntar: Qual das escalas representadas na Figura 2 simbolizam melhor a realidade do aprendiz em relação a aprendizagem do objeto do conhecimento em estudo no processo formativo? Nos parece uma questão complexa que envolvem vários aspectos da psique humana que precisam de investigação. Ou seja, podemos verificar em qual perfil de aprendizagem (Figura 2) o aprendiz tem caracterizado o seu comportamento diante de tarefas específicas, de conteúdos específicos, com objetivos específicos?

É subjetivo porque isto deve ser objeto de reflexão com o aluno para auxiliá-lo no planejamento de novas atividades. O próprio aluno pode ajudar o professor dizendo onde ele se vê em relação às escalas. Pois, o grande interessado em desenvolver deve ser mais precisamente o próprio aluno. O aluno deve ser estimulado a dizer o que ele não compreende, assim fica mais fácil ao professor ajudá-lo.

Desta forma, consideramos que o termo medida, destarte os aspectos meramente quantitativos das avaliações somativas, se refere à base subjetiva que o aluno e o professor estimam em relação a um referencial que é tomado como parâmetro de agilidade na identificação do atributo principal dos objetos de análise. Estas escalas não devem se prestar, de forma alguma, a classificar os alunos, porque o parâmetro estabelecido, neste caso, é uma base formativa que se movimenta constantemente de acordo com o desenvolvimento do aluno. Logo, não pode haver um padrão fixo de desempenho desejável, nem coletivo e nem individual. A utilização dessas escalas deve favorecer as decisões conjuntas de professor e aluno nos planejamentos das atividades de interferência do ensino e da aprendizagem. É uma questão de otimizar os dados obtidos no processo avaliativo e tentar racionalizar a operacionalização das medidas educativas destinadas à elevação do nível de aprendizagem dos alunos. Este procedimento deve, sobretudo, ajudar na escolha das atividades, na criação de

novas atividades, na adequação de atividades. É um recurso que se propõe auxiliar na formação dos alunos.

Esta proposta de criação de um instrumento de avaliação ainda não pode ser assumida como objeto qualificado de intervenção pedagógica, pois se trata de abstrações empíricas primárias. Contudo, atualmente encontrasse em desenvolvimento junto ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico o projeto aprovado na Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 01/2016 intitulado "Sistematização de Instrumento Auxiliador da Aprendizagem de Estudantes do Ensino Fundamental da Escola Pública de Goiânia – GO" com previsão para conclusão em 2020.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. (Org.) **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, A. T. **Relações entre criatividade, desempenho Escolar e clima para criatividade nas aulas de matemática de estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-DF, março de 2015. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18201/1/2015. Acessado em 15 de setembro de 2015.

COSTA, E.; AFONSO, N. **Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do programme for international student assessment (PISA).** Educação & Sociedade. Educ. Soc. vol.30 no.109 Campinas Sept./Dec. 2009. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400006. Acessado em 16 de setembro de 2015.

DAVIDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Thbeoretical and Experimental Psycholgogical Research – Excerpts", de V.V. Davydov. EDUCAÇÃO SOVIÉTICA. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas (1986).

DAVYDOV, V. V**. Tipos de generalización em la ensiñanza.** Havana, Ed. Pueblo y Educación, 1981.

DAVYDOV, V. V. **Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade**. Trad. José Carlos Libâneo. Goiânia: s. n., s.d. (Digitado)

DAVYDOV, V.V. **O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky**. Texto de conferência proferida na reunião do Comitê Internacional da International Society for Cultural Research and Activity Theory. Departamento de Ciências Psiquiátricas e Medicina Psicológica da Universidade de Roma. 1992.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1999.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. PISA, 2011. Disponível em: http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm: Consultado em setembro de 2015.

LENOIR, Y. Médiation cognitive et mediation didactique. In: RAISKY, C. e Caillot, M. **Au-delà des didactiques, le didactique**. Paris, Bruxelas: De Boeck e Larcier, 1996.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor: Rubens Eduardo Frias. 2ª ed., São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais**. In: Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), Anápolis, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov** – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática. Sociedade Brasileira de História da Educação, anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória-ES, Maio de 2011. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03. Acessado em 31 de agosto de 2015.

____. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-cientifico. In: LONGAREZI. A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. P. 315-350.

LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento** / Alexis Leontiev... [et al.]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MIRANDA, M. Jr. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol**. Saarbrucken, Deutschland / Nie : Novas Edições Acadêmicas - NEA, 2014, v.1. p. 357.

ROSSI, M. A. G. L.; DE PAULA, O. **As habilidades de leitura avaliadas pelo pisa e pela prova brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar, 2012. Disponível em http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p34. Acesso em 15 de setembro de 2015.

RUBISNSTEIN, S. L**. El ser y la consciência.** Havana: Edición Revolucionária, 1962.

SADOVSKY, P. **Falta Fundamentação Didática no Ensino da Matemática**. Nova Escola. São Paulo, Ed. Abril, Jan./Fev. 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.

____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo, 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____. **História Del desarrollo de lãs funciones psíquicas superiores**. Editorial científico técnica. Ciudad de La Habana. Sd.

CAPÍTULO 12

OS JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fillipi André dos Santos Silva
Sheila Saint Clair da Silva Teodósio
Soraya Maria de Medeiros
Ana Elisa Pereira Chaves

RESUMO: Introdução: No âmbito educacional atual há múltiplas formas de aprendizagem que são utilizadas para educar indivíduos nas mais diversas circunstâncias, sejam nas escolas, na universidade ou até mesmo no ambiente de trabalho. Para impedir esse fracasso escolar, o professor deve intervir de modo a saber garantir a progressão do aluno frente a saber avaliar-se revendo sua metodologia. **Objetivo**: relatar a experiência acadêmica da utilização jogos educativos com o uso do celular conectado à internet no processo de ensino-aprendizagem com discentes do curso de graduação em Enfermagem do sexto período. **Metodologia**: Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, no qual possibilita descrever os momentos vivenciados na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem na disciplina de Práticas Educativas em Enfermagem do sexto período. **Resultados**: Os quatros grupos foram formados de acordo com a afinidade sem limitação de quantidade de componentes estabelecidos e denominados conforme vontade ou consenso entre os discentes. O ambiente estrutural da universidade oferece recursos que nem sempre são ofertados em outros locais em outros contextos. O computador, o projetor multimídia, a conexão com a internet, os celulares com a acesso à internet são exemplos que podem ser citados de tais recursos. **Conclusão**: Esse estudo se propôs a relatar a experiências acadêmica sobre uma das muitas estratégias utilizadas para facilitar e proporcionar a construção do conhecimento por meio do quiz e das tecnologias que, de forma correta, podem ser aliadas no processo de ensino-aprendizagem. O docente, possui papel importante nesse processo, visto que assume a condição de mediador, de estimulador e avaliador da aprendizagem.

DESCRITORES: Educação, Enfermagem, Saúde.

INTRODUÇÃO

O atual momento histórico é movido por intensas mudanças e transformações provocadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias nos diversos cenários da organização social, econômico, cultural, político, tecnológico e educacional. Estas transformações exigem dos processos formativos mudanças cada vez mais aceleradas e imediatas que demandam o rompimento com o modelo pedagógico

tradicional, centrado em uma relação verticalizada de transmissão de conhecimentos pelo professor para o aluno (BORDENAVE, 1983).

Nesse âmbito, o professor possui papel fundamental na intervenção desse processo, uma vez que aplicar métodos de ensinos ultrapassados são capazes de comprometer a formação, além de estimular comportamentos defensivos, de desinteresses e de empobrecer a criatividade e a inteligência do discente (BORJES et al, 2014; DEMO, 2015; FREITAS et al, 2015).

Com objetivo de contrapor o modelo tradicional de ensino no mundo moderno, novos métodos de ensino foram sendo criados e inseridos nas realidades distintas visando colocar o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem transformando-o no protagonista que constrói seu próprio conhecimento (SIQUEIRA-BATISTA; SIQUEIRA-BATISTA, 2009). Com o intuito de alocar o aluno nesse processo, as tecnologias assumem o papel de estratégia aumentado os desafios da realidade escolar que promovam a interação entre os indivíduos por meio de ambiente virtuais que disponibilizem fóruns, chats, espaços para compartilhamento de projetos, arquivos de interesse comum.

Nesse contexto, a lógica das redes telemáticas, tem possibilitado que as sociedades desenvolvam comunicações em tempo real. Essa rede de informações altera definitivamente as possibilidades de conhecimento do mundo (MORIN, 1977). Dentre essas, ressaltam-se as Tecnologias de Informação Móveis e Sem Fio (TIMS), que são ferramentas muito utilizadas no cotidiano e podem contribuir para dinamizar os processos de aprendizagem e estimular a participação do aluno (BENTO, CAVALCANTE, 2013). Dentre as diversas TIMS, o celular, por ser um aparelho popular com os mais variados aplicativos, está sendo utilizado em sala de aula como recurso pedagógico.

Desse modo, o professor precisa centrar o processo ensino-aprendizagem em concepções pedagógicas transformadoras e buscar novas tecnologias educacionais que contribuam com a construção do conhecimento pelos alunos. Saccol et al. (2011) corroboram com a ideia de que se deve “selecionar tecnologias que permitam interação intensiva entre as pessoas, por exemplo, por meio de ambientes virtuais que disponibilizem fóruns, chats, espaços para compartilhamento de projetos, arquivos de interesse comum”.

Diante desse contexto, com o uso disseminado do celular como um tipo de TIMS em sala de aula e a importante presença do professor como mediador do conhecimento é que se insere o objetivo desse trabalho que foi de relatar a experiência acadêmica da utilização jogos educativos com o uso do celular conectado à internet no processo de ensino-aprendizagem com discentes do curso de graduação em Enfermagem do sexto período.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, no qual possibilita descrever os momentos vivenciados na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem no componente curricular "Práticas Educativas em Enfermagem" do sexto período do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O referido componente curricular tem por ementa as diferentes concepções, modelos e tecnologias educacionais com vistas à capacitação do enfermeiro para o exercício da prática pedagógica em atividades de educação na saúde junto à população e em atividade de supervisão e capacitação no processo de educação permanente dos demais membros da equipe de enfermagem inseridos nos serviços de saúde.

A construção do presente relato originou-se a partir de temas sorteados sobre diferentes ferramentas de ensino-aprendizagem para obtenção de nota do referido componente curricular. Assim, o tema sorteado que originou esse estudo foi a utilização do Quiz, onde os autores associaram ao uso do celular conectado à internet e da plataforma virtual por meio de aplicativo Kahoot para dinamizar o processo de aprendizagem dos discentes.

A plataforma Kahoot foi desenvolvida com base em pesquisas no âmbito da pedagogia e experiências de usuários. Essa plataforma oferece uma sistematização educacional que permeiam todos os níveis de educação, do jardim de infância até as graduações, instigando novas experiências através do compartilhamento de informações de uma forma divertida (KAHOOT, 2017).

As questões para o quiz foram elaboradas com base no dado momento histórico em que as arboviroses emergentes assumiram o papel de problema de saúde pública no Brasil e no mundo em virtude de sua alta capacidade de adaptação a novos ambientes e hospedeiros associado ao potencial de dispersão, possibilidade de provocar surtos e epidemias, susceptibilidade universal e ocorrência de grande número de formas graves da doença como acometimento neurológio, articulares e hemorrágico (DONALISIO; FREITAS; ZUBEN, 2017). Assim, foram elaboradas dez questões sobre a temática emergente e aplicadas em sala de aula, conforme mostra o Quadro 01.

Nº	PERGUNTA	ALTERNATIVA CORRETA
1	O que são arboviroses?	Doenças causadas por insetos e aracnídeos.
2	Quais são as principais arboviroses?	Dengue, Zika vírus, Febre e Chikungunia e febre amarela.
3	Quem é o hospedeiro definitivo e o intermediário?	Ser humano / Artrópode
4	Qual a melhor forma de controlar as arboviroses?	Eliminação do artrópode
5	Qual a melhor forma de prevenção?	Virar garrafas para baixo, colocar areia em jarros

6	Quais os sintomas gerais das arboviroses?	Febre, dor de cabeça, náusea e vômitos.
7	Qual arbovírus oferece mais perigo à gestante?	Zika
8	Relacionado com a questão anterior, qual o perigo da infecção da gestante por esse vírus?	Microcefalia
9	Qual a medida de tratamento mais utilizada?	Medicar os sintomas, caso de febre/dores não usar paracetamol
10	O diagnóstico confirmatório das arboviroses são feitos por técnicas:	Genéticas

Quadro 01: Número, Questões e alternativa correta do quiz. Natal/RN, 2017.

Os materiais necessários durante a aplicação do quiz em sala de aula foram o projetor multimídia, computador, Internet/WiFi/Dados Móveis, celulares smartfones, recompensa para o grupo com melhor pontuação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dez questões foram aplicadas referentes as Arboviroses emergente (Dengue, Zika e Chikungunya), com recompensa para o grupo com melhor pontuação. Assim, esperava-se que os alunos se integrassem mais no momento vivenciado. É importante ressaltar que os discentes não passaram por aulas ou algum outro método que subsidiasse seus conhecimentos para a execução desse quis, uma vez que a apresentação foi uma forma de expor o quiz como jogo educativo. Assim, o quiz testou os conhecimentos prévios acerca da temática acima citada, onde seus resultados foram inseridos em um quadro e analisados nesse trabalho.

A turma de acadêmicos de Enfermagem foi dividida em quatro grandes grupos (G1-G4) formados a partir da afinidade entre os sujeitos não limitando a quantidade de seus componentes limitação de quantidade de componentes, conforme mostra o Quadro 02.

Há de se considerar que o ambiente estrutural da universidade oferece recursos que nem sempre são ofertados em outros locais em outros contextos. O computador, o projetor multimídia, a conexão com a internet, os celulares com a acesso à internet são exemplos que podem ser citados de tais recursos.

GRUPOS	PONTUAÇÃO
G1	1.830
G2	4.583
G3	5.900
G4	-

Quadro 02: Identificação dos grupos e suas respectivas pontuações. Natal/RN, 2017.

A plataforma digital do quiz possibilita ao usuário configurar o jogo da melhor forma, como regulação da quantidade de alternativas e tempo, que nesse caso, foi proposta para cada questionamento quatro alternativas e tempo de resposta de 40 segundos. Enquanto mais rápido forem respondidos os questionamentos, maior a pontuação, assim, as chances de empate entres grupos torna-se menor.

Nesse sentido, o fator que limitou a execução do quiz de forma satisfatória foi a conexão com a internet, uma vez que o sinal do WiFi não alcançava os celulares de todos os componentes dos grupos. Restando como alternativa o uso de Dados Móveis (3g, 4g), que mesmo assim acabou por prejudicar o grupo G3 que por não ter pontuação ficou em quarto lugar. O grupo G1 por não conseguir responder as demais questões terceiro lugar com 1.830 pontos. O grupo G3 ficou em primeiro lugar com 5.900 ganhando a recompensa por ter tido a melhor pontuação. O segundo lugar ficou com o grupo G2 com 4.583 pontos.

Ao discorrer em atividade lúdica pode ser citado os jogos educativos. Esse tipo de ferramenta pode ser um importante atrelado ao ensino na área da saúde, sendo capaz de formar cidadãos críticos (PIRES et al., 2015). Esses jogos educativos são práticas didáticas que possuem o objetivo de melhorar o ensino, sendo capazes de acelerar o processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais dinâmico (PANOSSO et al., 2015).

No entanto, para se tornar uma ferramenta de ensino, esta técnica precisa ter objetivos definidos, embasamento teórico e coerência nas estratégias utilizadas para chegar ao objetivo, sendo capazes de incentivar a sensibilização dos alunos sobre determinado tema e a tomada de decisões por parte dos alunos. (PANOSSO et al., 2015).

É importante ressaltar que o docente também possui importante papel no processo de ensino-aprendizagem, e que se faz necessário que ele tenha postura e atitude para ensinar, aceite as inovações pedagógicas e estar aberto a revisar sua metodologia de ensino na sociedade contemporânea (GOMES, VIEIRA, SCALABRINI NETO, 2011; BORGES *et al*, 2014). Nesse sentido, é imprescindível modernizar a educação objetivando acompanhar as metamorfoses ocorridas no mundo (FREITAS *et al*, 2015) inserindo didáticas reconstrutivas de forma a consolidar relações mais fecundas (DEMO, 2015).

Tangente ao uso tanto do quiz ou de qualquer outro jogo que envolva prêmio é importante atentar para a questão da competitividade. É preferível o trabalho solidário ao competitivo, uma vez que essa induz outros comportamentos indesejáveis por parte dos discentes que pode ser tornar tanto declarada como velada (DEMO, 2015).

CONCLUSÃO

O presente estudo propôs-se relatar a experiência acadêmica associando o quiz, internet/Wifi e plataforma digitais no curso de graduação em enfermagem de

uma universidade federal pública. Há diversas ferramentas de ensino com diversas formas de aprender. Uma dessas formas é a utilização de jogos educativos, como o quiz, que instigou os discentes ao conhecimento. Nesse momento pode-se trabalhar a competência coletiva, uma vez que para a utilização desse quis se dá também por meio de grupos. O docente possui um papel fundamental na mediação do conhecimento trazendo o discente para mais próximo do objeto que é o conhecimento. Dessa forma, o discente constrói de forma mais consolidada o seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIA

BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE R. S. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. **Educação, Cultura e Comunicação**, Lorena, v. 4, n. 7, p. 113-120, 2013.

BORGES, M. C.; MIRANDA, C. H.; SANTANA, R. C.; BOLLELA, V. R. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.

DONALISIO M. R.; FREITAS A. R. R.; ZUBEN N. P. B. V. Arboviroses emergentes no Brasil: desafios para a clínica e implicações para a saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 51, p. 1-6, 2017.

DEMO P. **Educar pela pesquisa**. 10ª edição. Campinas, SP: Autores Associados; 2015.

FREITAS CM, *et al.* Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2015; 13(2):117-130.

GOMEZ MV; VIEIRA JE; SCALABRINI NETO A. Análise do perfil de professores da área da saúde que usam a simulação como estratégia didática. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n 2, p. 157-162, 2011.

KAHOOT! Disponível em: <https://getkahoot.com/how-it-works>. Acesso em: 21 maio 2017.

PANOSSO, M. C. *et al.* Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação analítico-comportamental. **Revista quadrimestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, 2015;

PIRES, M. R. G. M. *et al.* Desenvolvimento e validação de instrumento para avaliar a ludicidade de jogos em saúde. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 49, n. 6, p. 961-990, 2015.

SACCOL A.; SCHLEMMER E.; BARBOSA J. **m-learming e u-learning** – novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson, 2011.

SIQUEIRA-BATISTA, R.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1.183-1.192, 2009.

MORIN, E. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

CAPÍTULO 13

OS RUMOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O EHPS

David Budeus Franco
É doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); jornalista; bacharel e licenciado em Letras Inglês-Português; e licenciado em Pedagogia. Vincula-se à linha de pesquisa: Teoria Crítica da Sociedade e Formação - Função Social da Educação e da Escola, atuando, sobretudo, no estudo da juventude e suas relações com a sociedade.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
São Paulo – SP

RESUMO: A ideia que orientou a produção deste trabalho foi a necessidade de melhor conhecer os rumos da produção acadêmica em educação no EHPS nos últimos quinze anos. O objetivo central deste trabalho foi realizar o levantamento de produção de teses e dissertações, cujos temas estivessem vinculados à didática ou à prática docente, realizadas entre 2000 e 2015 no Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Baseado em outras leituras, a hipótese deste trabalho é a de que embora haja expressiva produção acadêmica no âmbito de investigações em educação, essa produção não se configura como um corpo teórico capaz de interferir decisivamente no cotidiano da educação brasileira. A análise das produções de teses e dissertações se efetivou a partir dos seus resumos; visando, dessa forma, a um levantamento da produção acadêmica do EHPS capaz de oferecer algumas pistas do que tem sido produzido pelos discentes nos últimos anos, precisamente entre 2000 e 2015. A este trabalho coube investigar as produções que se apresentavam no campo de busca do site da biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) a partir dos descritores “ensino de português” e “ensino de história”. Como resultado do levantamento, foi possível verificar que há trabalhos que parecem construir, entre si, algum diálogo, ainda que não tenha sido possível verificar se isso acontece de forma direta. Há, ao mesmo tempo, uma grande dispersão de assuntos e reiterada concentração de trabalhos que visam estudar o Ensino Fundamental e Médio.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Pesquisa em educação; Levantamento de produção; Ensino de português; Ensino de história.

ABSTRACT: The idea that guided the production of this work was the need to know better the direction of academic production in education in the EHPS in the last fifteen years. The main objective of this work was to survey the production of theses and dissertations,

whose subjects were linked to didactics or teaching practice, carried out between 2000 and 2015 in the Postgraduate Program in Education: History, Politics, Society (EHPS) Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). Based on other reading, the hypothesis of this work is that although there is an expressive academic production in the scope of investigations in education, this production is not configured as a theoretical body capable of interfering decisively in the daily life of Brazilian education. The analysis of the productions of theses and dissertations was effected from their summaries; aiming, in this way, to a survey of the academic production of the EHPS capable of offering some clues of what has been produced by the students in the last years, precisely between 2000 and 2015. This work had to investigate the productions that appeared in the field of search of the site of the library of the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP) from the descriptors “teaching Portuguese” and “teaching history”. As a result of the survey, it was possible to verify that there are works that seem to construct, among themselves, some dialogue, although it was not possible to verify if this happens directly. There is, at the same time, a great dispersion of subjects and a reiterated concentration of works that aim to study Elementary and High School.
KEYWORDS: High school; Research in education; Survey of production; Portuguese teaching; History teaching.

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste trabalho foi realizar o levantamento de produção de teses e dissertações, cujos temas estivessem vinculados à didática ou à prática docente, realizadas entre 2000 e 2015 no Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A análise das produções de teses e dissertações se efetivou a partir dos seus resumos; visando, dessa forma, a um levantamento da produção acadêmica do EHPS capaz de oferecer algumas pistas do que tem sido produzido pelos discentes nos últimos anos.

A construção dos caminhos para a realização do levantamento das produções discentes se deu por meio da contribuição de um grupo, composto pelos integrantes de uma disciplina, alunos e professora. Todos elaboraram uma lista de descritores, posteriormente divididos entre os alunos. Portanto, este é um trabalho entre outros, fruto da organização e colaboração coletiva, cujo objetivo inicial era conhecer melhor as pesquisas sobre didática e práticas docentes produzidas pelos alunos do programa.

A este trabalho coube investigar as produções que se apresentavam no campo de busca do site da biblioteca da PUC-SP a partir dos descritores “ensino de português” e “ensino de história”. Feitas as buscas, 14 trabalhos foram encontrados, dos quais 13 foram selecionados. O trabalho excluído das análises o foi por investigar a formação de professores, elemento que não era o objetivo deste levantamento. Dito isso, passa-

se, em seguida, às análises dos trabalhos investigados.

ANÁLISE DOS RESUMOS

Vale destacar que todas as análises feitas nesse trabalho têm como referência os dados presentes no resumo dos trabalhos levantados. Isto é, não fazia parte das análises depreender nada, mas sim observar somente o que estava expressamente dito nos resumos.

Para além dos objetivos já apontados, vale ressaltar a necessidade de mapear a própria produção acadêmica em educação, verificando se, com o passar dos anos, a característica dessa produção, como um todo, mudou. Quer dizer, pesquisas anteriores apontaram que há volumosas, no aspecto quantitativo, produções em educação, especialmente no que se refere à didática. Mesmo assim, o impacto que essas pesquisas têm nas práticas sociais são muito pouco evidentes. Em outras palavras, as pesquisas já realizadas parecem apontar para o fato de que o acúmulo de conhecimento esperado depois de anos de pesquisa não constitui um 'corpus'. Como pode ser visto no excerto abaixo:

> A dispersão e a fragmentação dos esforços de pesquisa, com consequente contribuição pouco significativa para o desenvolvimento do corpo teórico na área de educação e impacto reduzido na "práxis" do sistema educacional, é a abordagem conclusiva básica, apresentada por Santos Filho (1982), ao analisar os núcleos temáticos da pesquisa dos alunos da pós-graduação na UNICAMP. Tais conclusões particularmente significativas para o campo didático. Embora haja destaque quantitativo para o campo didático, no âmbito do programa analisado (30% dos trabalhos), verifica-se que, nos 18 trabalhos analisados, há 8 subáreas de interesse, não denotando presença de elemento explícito aglutinador de tais trabalhos. (MARIN, 2005, p. 32)

Claro que o trabalho aqui em desenvolvimento não pretende, necessariamente, confirmar ou refutar os resultados das pesquisas realizadas sobre as produções acadêmicas no campo da educação, porque carece de elementos para fazê-lo. Mesmo assim, considera-se que o levantamento de produções, por meio da análise de seus resumos, pode apontar indícios capazes de abalizar relações entre as pesquisas quantitativas realizadas e as tendências da própria produção acadêmica em educação, principalmente em didática e em práticas docentes. A Tabela 1 permite avaliar que no EHPS, os temas didática e práticas docentes contam com certa dispersão entre os orientadores, ainda que seja notório a concentração de cerca de 46% das orientações sob responsabilidade de um único professor.

Número de orientações	**Orientadores**	
	Nº	%
Seis orientações	1	0,125
Duas Orientações	0	0
Uma orientação	7	0,875

Sem especificação	0	0
Total	8	1

Tabela 1 – Distribuição por quantidade de orientações 2000/2015

Subsequentemente a essa primeira constatação, passamos a observar a faixa de escolaridade investigada. Neste momento tivemos o aparecimento de variadas denominações para os anos do ensino básico. Isto porque vários trabalhos se debruçaram sobre aspectos da história da educação brasileira e, consequentemente, a nomenclatura varia de acordo com os momentos históricos avaliados. No grupo de trabalhos selecionado, não houve nenhuma pesquisa que tenha sido feita tendo em vista a Educação Infantil ou o Ensino Superior. O detalhamento disso segue na Tabela 2, conforme pode ser visto abaixo:

Faixa	**Nº**	**%**
Educação Infantil	0	0
Ensino Fundamental	2	0,153
Ensino Médio	1	0,076
Ensino Superior	0	0
Ensino Gymnasial*	2	0,153
Ensino Normal**	1	0,076
Ensino Básico	1	0,076
Escolas Secundárias***	1	0,076
Sem Especificação	5	0,384
Total	13	1

Tabela 2 – Distribuição por faixa de escolaridade investigada 2000/2015

*Para efeito de análise, doravante, Ensino Gymnasial constituirá o agrupamento de Ensino Fundamental; ** Para efeito de análise, doravante, Ensino Normal constituirá o agrupamento Ensino Médio; *** Para efeito de análise, doravante, Escolas Secundárias constituirá o agrupamento Ensino Fundamental.

É bom dizer que entre os 13 trabalhos selecionados, 2 teses e 11 dissertações, 10 se dedicam, de alguma forma, ao estudo de elementos atinentes à história da educação brasileira, daí a presença de elementos como, por exemplo, a nomenclatura Ensino Gymnasial, parte integrante de um determinado período histórico na educação brasileira. A aproximação de nomenclaturas que se está propondo aqui não pretende simplesmente apagar as marcas históricas da educação, mas visa a tratar esses resultados de modo o mais condensado possível para perseguir, entre outras coisas, a faixa etária dos estudantes que recebeu a maior parte da atenção dos pesquisadores.

Caso se pense em Brasil Colônia, por exemplo, não se pode falar em educação infantil ou ensino superior configurados em sistemas de ensino amplamente disponíveis em todo o território nacional, e sim, talvez, em experiências bastante restritas. Sabe-se que isso também é um dado histórico da educação brasileira, contudo o objetivo desta análise é observar de que forma foram tratadas as questões relativas às práticas docentes e à didática. A Tabela 3 mostra a modalidade de ensino preponderante das pesquisas. Entre as 13 relacionadas, 10 investigaram o ensino regular e as 3 demais

não especificaram esse elemento em seus resumos. Conforme pode ser visto abaixo:

Modalidade	Nº	%
Regular	10	0,77
Especial	0	0
Profissional	0	0
Educação de jovens e adultos	0	0
Educação à distância	0	0
Sem especificação	3	0,23
Total	13	1

Tabela 3 – Distribuição por modalidade de ensino investigada 200/2015

Nota-se também que a fonte primordial de referência para esses trabalhos foram os documentos; 9 entre os 11 trabalhos que citam o tipo de fonte com a qual trabalharam basearam-se em documentos. Outros 2 trabalhos não especificaram por meio de que tipo de fonte realizaram suas análises. Sobre isso temos a Tabela 4:

Fonte de dados	Nº	%
Documento	9	0,692
Professor	2	0,153
Aluno	0	0
Família	0	0
Não Especificado	2	0,153
Total	13	1

Tabela 4 – Distribuição por fontes de dados 2000/2015

A próxima observação é um cruzamento de informações que têm a ver com os procedimentos de coleta de dados relacionados com a faixa de escolaridade pesquisada. Há certa reiteração de métodos de trabalho nesse momento. Verificou-se que tanto nas pesquisas referentes ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, quanto naquelas em que não há especificação. O mais recorrente é a análise documental, seguido de entrevista e questionário. O que difere são a proporcionalidade e a presença de uma pesquisa que se utilizou de análise de conteúdo entre as que não têm especificação quanto à faixa de escolaridade investigada.

Provavelmente, como reflexo da maior parte dos trabalhos desse grupo lidar com aspectos referentes à história da educação brasileira, a análise de documentos é a forma principal de coleta de dados, independentemente da faixa de escolarização, mesmo quando não referida. Outro fato constatado é a ausência, como já foi destacado anteriormente, de trabalhos sobre educação infantil ou ensino superior. Este também é um dado que, possivelmente, tem ligações com o fato dessas pesquisas, majoritariamente, investigar a história da educação. Os dados podem ser mais bem visualizados a seguir:

Faixa	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		Sem Especificação		Total	
Procedimentos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sem Resposta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevista	0	0	1	0,20	1	0,20	0	0	1	0,111	3	0,158
Análise documental	0	0	3	0,60	3	0,60	0	0	6	0,666	12	0,632
Observação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Questionário	0	0	1	0,20	1	0,20	0	0	1	0,111	3	0,158
Análise de conteúdo	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,111	1	0,53
Total	0	0	5	1	5	1	0	0	9	1	19	1

Tabela 5 – Distribuição dos procedimentos de coleta de dados por faixa de escolaridade investigada 2000/2015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados levantados neste trabalho, foi possível verificar que há trabalhos que parecem construir, entre si, algum diálogo, ainda que não tenha sido possível verificar se isso acontece de forma direta. Além disso, há também uma dispersão de assuntos, de livros didáticos, passando por ensino de história em redes municipais de ensino, até análise de proposta curricular, ou o ensino de história em museus. Certamente, isso dificulta o estabelecimento de relações entre os trabalhos.

Por outro lado, há uma evidente concentração das pesquisas no Ensino Fundamental e Médio, tentando, muitas vezes, analisar, por meio de documentos, quais eram as práticas de ensino de história em períodos diferentes da história da educação brasileira. Talvez, a própria diversidade do universo escolar e dos processos de ensino e aprendizagem possam ser elementos relacionados a essa certa dispersão de assuntos e temas nas pesquisas levantadas.

Ao mesmo tempo em que a dispersão não contribui para a formação de um corpo teórico capaz de interferir de modo mais abrangente nos sistemas públicos de educação, a própria profusão de assuntos relacionados ao tema da escola e da educação indica que a importância de se discutir estes elementos está presente nas produções acadêmicas, ainda que de forma fragmentária.

REFERÊNCIA

MARIN, Alda. 2005. *Didática e trabalho docente*. Araraquara: Junqueira & Marin. 1ª parte – Cap. 2 – *O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora sobre ensino*.

CAPÍTULO 14

PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA: IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas
karol_souto@hotmail.com

Lucivânia Maria Cavalcanti Ferreira
Cavalcanti_linda@hotmail.com

RESUMO: O planejamento é uma necessidade constante em todas as áreas da atividade humana. Planejar é analisar uma realidade e assim prever diferentes caminhos da ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser orientada pelo principio básico de procurar proporcionar, a criança, o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociadas com outras pessoas. Desse modo, o presente artigo que tem como tema "Planejamento da Ação Didática: Importância da Organização da Rotina na Educação Infantil" busca mostrar a necessidade da organização da rotina, bem como um planejamento fundamentado, que por sua vez são práticas educativas que devem estar presentes no nível da Educação Infantil. Destacamos esse tema, por diversas vezes em estágios, ou mesmo quando estávamos lecionando, em creches ou escolas de educação infantil, termos presenciado professores que não haviam planejado suas aulas, banalizando assim o ato de ensinar, não contribuindo para o desenvolvimento da criança, e atuando apenas na reprodução de atividades de prontidão, onde as crianças não são desafiadas a desenvolver suas criatividades e /ou habilidades. Sua elaboração foi realizada pelos princípios de uma pesquisa qualitativa, onde desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com educadores de instituições de educação infantil, de turmas de crianças de 0 a 5 anos. Concluímos, portanto que o professor que atua na educação infantil deve ter o compromisso ético e profissional de planejar para as crianças, levando em consideração os estudos sobre o desenvolvimento infantil, a historicidade da infância, as políticas voltadas para esta etapa, promovendo situações desafiadoras que proporcionem a construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Planejamento; Rotina.

INTRODUÇÃO

Educação Infantil é a fase que envolve crianças de 0 a 6 anos de idade, considerada a primeira etapa da Educação Básica, objetivando o desenvolvimento integral da criança, entendida como um sujeito social, logo se deve planejar uma rotina pensando a partir das relações em que a criança estabelece,

de suas necessidades e dinâmicas próprias de sua faixa etária. No ano de 2013, com a Lei nº 12.796, a educação passa a ser obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos, sendo assim, a educação infantil passa a ter obrigatoriedade, e a inserção destas crianças passa a ser foco nas políticas educacionais, principalmente no que se refere a ampliação de vagas nas creches e pré-escolas, além da grande preocupação com o espaço físico que precisou e ainda precisa ser adequado, e a formação com a prática docente.

Temos como principal objetivo deste trabalho mostrar a necessidade da organização da rotina, bem como um planejamento fundamentado, que por sua vez são práticas educativas que devem estar presentes no nível da Educação Infantil. Afinal deve-se entender o quão é importante que o docente tenha preparo e faça planejamento de suas ações no trabalho com crianças, de modo que, haja uma rotina impulsionadora que favoreça o desenvolvimento dessas nas suas máximas capacidades humanas.

A relevância desse tema se dá por termos presenciado em estágios e/ou em escolas que já lecionamos professores que não haviam planejado suas aulas, banalizando assim o ato de ensinar, não contribuindo para o desenvolvimento da criança, e atuando apenas na reprodução de atividades de prontidão, onde as crianças não são desafiadas a desenvolver suas criatividades e /ou habilidades, desse modo nos instigou, a saber, o que os professores desse nível dizem a respeito.

Para a Educação Infantil foi criado o Referencial Curricular Nacional, (RCNEI) sendo este um documento que norteia o trabalho dos professores com as crianças dessa etapa de educação. Nesse sentido, esse documento afirma que a prática nesta etapa deve ser organizada de modo que as crianças tenham capacidades de desenvolver uma imagem positiva de si, tornando-se cada vez mais independentes com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações e suas potencialidades.

Desse modo, o planejamento bem discutido é de suma importância para a organização da rotina e das atividades que serão desenvolvidas, porém ao planejar para crianças, não se pode deixar em segundo plano a relação de afetividade e os cuidados que cada faixa etária requer.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa exploratória tendo como participantes do estudo oito professoras da educação infantil de escolas particulares e públicas da cidade de Campina Grande – PB, sendo estas todas formadas em Licenciatura em Pedagogia, e cinco delas possuem Especialização em Educação Infantil.

IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Escola a criança não deve e não pode se sentir presa ou mesmo abandonada ela precisa ter momentos de convivência com outras crianças até de outras idades, interagindo em brincadeiras e também algumas atividades, em nenhum momento, elas devem ser subestimadas, mas apenas orientadas a desenvolver suas habilidades e amparadas em suas necessidades. Quando a rotina é organizada, fica mais fácil garantir que os alunos completem suas tarefas e que o professor possa atingir os objetivos educacionais desejados.

Para se organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil se faz necessário antes de tudo, conhecer o grupo de crianças com os quais vai trabalhar e consequentemente partir para o estabelecimento de uma sequência de atividades diárias conforme as necessidades delas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) traz orientações sobre como organizar o trabalho didático com crianças de 0 a 5 anos, para o estabelecimento da rotina, afirmando que:

> A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor. Podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. (BRASIL, 1989, p. 54-55, v.1).

Desse modo, as propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças deve envolver a organização de diferentes atividades com diferentes materiais, e espaços físicos adequados para cada grupo de crianças.

O Referencial Curricular, ainda nos traz referências de como o tempo pedagógico pode ser organizado, encontramos a descrição do que seriam as atividades denominadas permanentes como destacadas a seguir:

> Brincadeiras em espaços internos e externos; Roda de história; roda de conversa; Ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; Atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais escolha da criança, incluindo momentos para as crianças ficarem sozinhas se desejarem; Cuidados com o corpo. (BRASIL, 1998, p.55 e 56, VOL 1).

Essas atividades partem do pressuposto da organização do tempo educacional a partir de uma leitura que o educador faz de seus educandos. O ambiente estando organizado, a criança procurará explorar e descobrir o que lhe é familiar e o desconhecido, age num clima de estabilidade e segurança.

BARBOSA (2006) acrescenta que rotina é uma categoria pedagógica que os educadores da Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

Sendo assim, a rotina é um orientador quanto à construção do conceito de tempo para a criança, torna-se, portanto, imprescindível para a Educação Infantil uma rotina que possibilite a sequenciação de um trabalho pedagógico.

RELEVÂNCIA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não podemos falar em rotina sem falar em planejamento didático, onde o planejamento de uma rotina escolar deve partir do princípio de que alguns momentos devem se repetir periodicamente, indo além do simples fato de se estabelecer metas e caminhos a seguir. Com um cotidiano bem definido e estável, o aluno sente-se mais seguro e desenvolve melhor sua autonomia, o que colabora para o bom andamento das atividades propostas e leva à melhoria do ensino como um todo. Além disso, é importante que a tarefa de planejar o cotidiano escolar seja realizada por professores, coordenadores, pedagogos e psicólogos.

Quando falamos em planejar o ensino, ou a ação didática, estamos prevendo as ações e os procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e da experiência de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Nesse sentido, o planejamento de ensino torna-se a operacionalização do currículo escolar.

Com relação à educação infantil é grande a preocupação com o planejamento.

Segundo Ostetto (2000), essa preocupação pode ser relacionada ao fato de que, a Educação Infantil voltada para crianças de zero a seis anos vem sendo colocada em pauta e ganhando espaço na lei, sendo que esta já define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Ostetto (2000) ainda nos traz a definição de planejamento:

> Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

O planejamento didático também é um processo que envolve operações mentais, como: analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo, e prever formas de agir e organizar. O processo de planejamento da ação docente é o plano didático, em que assume a forma de um documento escrito.

Resumindo, planejar consiste em prever e decidir sobre o que pretendemos realizar, o que vamos fazer, como vamos fazer, o que e como devemos analisar, a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido. Ao professor cabe dá vida, colorido

e ato na execução de seus planejamentos, enriquecendo-o com suas habilidades e expressividade.

Corsino (2009, p.119), destaca ainda que "o planejamento é o momento de reflexão do professor, que a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço [da criança da Educação Infantil].

Segundo Hoffmann (2001) a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de seu projeto. De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) p. 196 cabe: "[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los;"

Ao projetar ações para o futuro o professor demonstra seus objetivos e consegue identificar junto com as crianças se estes foram ou não alcançados com êxito, além de considerar necessidades de mudanças para que o processo se torne ainda mais rico.

QUAL A VISÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DO PLANEJAMENTO ESCOLAR?

Para auxiliar na resposta da pergunta em questão foram aplicados oito questionários,

todos à professoras da educação infantil, todas com graduação em Pedagogia e cinco com Especialização em Educação Infantil, sendo essas 4 da escola particular e 4 da escola pública.

Podemos perceber através das perguntas destacadas que todas elas são a favor do planejamento diário, bem como de uma rotina bem estruturada na educação infantil. Destacaremos algumas perguntas e respostas para espelhar melhor nossa observação onde Q refere-se à questão, P refere-se às professoras, enumerando-as de 1 à 8.

Q2- Você acha necessário um planejamento didático na Educação Infantil? Justifique.

P1 – Claro! O planejamento é o melhor instrumento para a realização de um trabalho satisfatório, além de estabelecer metas e caminhos a serem seguidos, ele nos dá suporte para facilitar o trabalho docente. Portanto, pensar o dia a dia considerando a necessidade dos nossos alunos é planejar a nossa ação para atingir os nossos desejos e objetivos.

P4 – É necessário um planejamento didático para que possa ser desenvolvido um trabalho com objetivos e que a criança venha a desenvolver suas habilidades.

Q3 – Qual sua opinião em relação aos professores que se recusam a construírem seus planejamentos, nesse caso em específico a educação infantil.

P7- Em minha opinião, são profissionais que não tem compromisso com a educação e com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Q5 – Qual sua opinião com relação à rotina na Educação Infantil.

P2 – A rotina na Educação Infantil é de extrema importância, pois construímos com as crianças o senso de rotina, de limites e responsabilidade.

P3 – A rotina na Educação Infantil é essencial para auxiliar na organização do tempo da criança, tanto na escola como em casa.

P7 – A rotina possibilita segurança à criança, domínio do espaço e do tempo enquanto se encontra no espaço escolar.

Percebemos, portanto que apesar do que vimos durante a vida acadêmica e profissional as professoras que se disponibilizaram a responder o questionário são a favor dos planejamentos diários, e de uma rotina bem formada. Afinal, um elemento chave do ensino eficaz se dá no planejamento das atividades de ensino – aprendizagem na escola, particularmente na sala de aula. Esse planejamento deve ser feito para cada dia de aula e é parte das responsabilidades profissionais do professor.

Um plano de aula deve conter, mesmo que de maneira resumida, as decisões pedagógicas do professor a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou.

Não se pode, porém, esperar que um plano de aula sirva, da mesma maneira, para professores diferentes. Ele é um instrumento individual de trabalho e deve ser desenvolvido para atingir os objetivos de cada turma, em separado.

Percebemos ainda que a partir dos dados coletados pode-se perceber que na perspectiva dos professores os aspectos que auxiliam o processo ensino-aprendizagem são: a busca da formação integral do aluno, a afetividade, o apoio dos serviços da escola, a formação continuada do professor e sua autoavaliação, a flexibilidade no planejamento, comprometimento com a proposta da escola e o gostar do que faz.

CONCLUSÃO

Entendemos que a reflexão e discussão sobre os planejamentos na Educação Infantil passam por esses processos. Concordamos com Ostetto (2000, p.177) que o “planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico”.

A definição de uma rotina escolar também é muito benéfica para o professor. Quando há um planejamento de atividades pré-estabelecido, o docente tem mais condições de organizar suas aulas. Além de pensar no conteúdo a ser ensinado, o professor também tem mais facilidade para separar materiais necessários e reservar espaços da escola, por exemplo. Quando há planejamento, é muito maior a chance de sucesso de uma determinada aula.

Além de auxiliar alunos e professores, o estabelecimento de uma rotina escolar facilita a gestão de uma instituição de ensino. Quando há um cotidiano estável e bem definido, fica mais simples controlar o uso de materiais e espaços da escola. A rotina de cada turma deve, então, prever momentos específicos para o uso de salas de arte, quadras e laboratórios, por exemplo, evitando que haja disputas, conflitos de horários ou falta de recursos.

Quanto à concepção dos professores sobre os aspectos que envolvem a ação docente, identificou-se que concebem a metodologia segundo os princípios traçados pelos Paradigmas Inovadores, que se operacionalizam no planejamento, que deve ser ao mesmo tempo, flexivo e coerente com o objetivo proposto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

CORSINO, Patrícia (Org.). Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho.* Porto Alegre: Mediação, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

CAPÍTULO 15

PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E AO EMPREGO–PRONATEC: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM

Maria José Fernandes Torres
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – campus Natal Central
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGeP
Natal – RN

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – campus Natal Central
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGeP
Natal – RN

Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – campus Natal Zona Norte
Docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT

Ana Lúcia Sarmento Henrique
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – campus Natal Central
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGeP
Natal – RN

Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – campus Natal Central
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGeP
Natal – RN

RESUMO: Este artigo apresenta um levantamento de pesquisas de mestrado e doutorado sobre a oferta de curso Técnico de nível médio em enfermagem, com o objetivo de indicar a produção científica na área sobre as mudanças observadas no perfil profissional dos egressos, bem como análises e propostas apresentadas pelos autores, que garantam formação inclusiva no mundo do trabalho para os Técnicos em Enfermagem, contemplando valores e atitudes como iniciativa, humanização, responsabilidade, atenção, orientação, pró-atividade, comprometimento, ética profissional, segurança e visão sistêmica. A pesquisa foi realizada por meio do *Google Scholar* (acadêmico), que permite efetuar a investigação das referências bibliográficas dos registros no http://scholar.google.pt. Foram localizadas uma Tese e três Dissertações que atendem à proposta da pesquisa, publicadas no período de 2013 a 2016, e que estavam relacionadas ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, com foco na Política, na formação Técnica de Nível Médio em Enfermagem e no perfil do egresso no mundo do trabalho. Os resultados indicam

perspectivas divergentes entre os autores: a) o mercado de trabalho em saúde, tanto público quanto privado, possui Técnicos de Enfermagem com perfis que não atendem às necessidades integrais dos usuários; b) o perfil do egresso do curso ofertado na Escola de Enfermagem de Natal corresponde ao perfil necessário às necessidades do Sistema Único de Saúde. Ademais, os dados indicam a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.
PALAVRAS-CHAVE: PRONATEC; Técnico em Enfermagem; egressos no mundo do trabalho.

ABSTRATC: This article presents a survey of masters and doctoral researchon the offer of mid-level Technical course in nursing, with the aim to indicate the scientific production about the changes observed in the professional profile of the egress, as well as the analysis and proposals presented by the authors, that ensure an inclusive training in the working world for technicians in nursing contemplating values and attitudes as initiative, humanization, responsibility, attention, orientation, proactivity, commitment, professional ethics, security and systemic vision. The survey was conducted through Google Scholar (academic), which allows to make the investigation of the bibliographic references of the records inhttp://scholar.google.pt. A thesis and three Dissertations were found that meet the search proposal, published in the period from 2013 to 2016, and which were related to Pronatec, focusing on Politics, about mid-level Technical Training in nursing and the egress profile in the world of job. The results indicate divergent perspectives among the authors: a) the health work market, both public and private, has Nursing Technicians with profiles that do not answer the integral needs of the users; b) the profile of the egress of the course offered in the Nursing School of Natal corresponds to the profile necessary to the needs of the Unified Health System. This results indicate the need for new research on the subject.
KEYWORDS: PRONATEC; Nursing Technician; egress in the world of work.

1 I INTRODUÇÃO

No Brasil, a história da enfermagem vem sendo objeto de estudo dada a sua importância como profissão desde as suas origens religiosas e militares e por constituir-se em um saber dominado pelas mulheres tendo como princípio a arte do cuidar de forma diferenciada. A carência de profissionais qualificados para o trabalho da enfermagem fazia com que os serviços de saúde absorvessem mão de obra mista, o que quer dizer que o serviço contratava um enfermeiro para gerenciar, alguns auxiliares de enfermagem que possuíam o ensino fundamental e formação básica de enfermagem, sendo a maioria, atendentes de enfermagem, trabalhadores precariamente escolarizados, com pouco ou nenhum conhecimento formal para as atividades de enfermagem que detinham a habilidade da prática no desempenho adquirido no dia a dia das suas funções. Assim define Kuenzer (2008, p. 505):

> A pedagogia do trabalho, assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as 'boas práticas' dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o trabalhador na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência.

Devido à necessidade de mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho na área da saúde no Brasil, o Técnico em Enfermagem, em especial, é o responsável pelo cuidado direto nas suas diversas áreas de atuação, dentre as iniciativas favoráveis à mudança desse perfil profissional dos egressos de cursos de educação profissional para técnicos de nível médio em enfermagem no Brasil. Reportamos ao projeto de Profissionalização para Auxiliares de Enfermagem (PROFAE), no início da década de 1920, projeto que ampliou sua proposta contemplando a formação complementar para o Técnico de nível médio em enfermagem, e somando-se a isso, o Curso para Formação de Professores de Enfermagem, do qual eu fui aluna da especialização e docente do referido curso de formação.

Em 2011 o Governo Federal através da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego -PRONATEC, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, estabelecendo como público-alvo prioritário do programa, estudantes da rede pública de ensino, trabalhadores desempregados e beneficiários dos programas de transferência de renda, o que vincula o PRONATEC às políticas assistencialistas do Governo Federal destinadas ao público em situação de vulnerabilidade social. Esta lei foi alterada pela Lei 12.816 em 05/06/2013, objetivando ampliar o rol de beneficiários e ofertante da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do PRONATEC. A relação público-privada é central na gestão do supracitado Programa, pois o mesmo adota um padrão de financiamento com forte presença do setor privado, este como beneficiário de recursos para a sua execução.

Assim, este artigo apresenta um levantamento das pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre a oferta de curso Técnico de nível médio em enfermagem, com o objetivo de indicar a produção científica sobre a percepção e mudanças observadas no perfil profissional dos egressos, bem como análises e propostas apresentadas pelos autores, que garantam formação inclusiva no mundo do trabalho para os Técnicos em Enfermagem, contemplando valores e atitudes como iniciativa, humanização, responsabilidade, atenção, orientação, pró-atividade, comprometimento, ética profissional, segurança e visão sistêmica.

2 I METODOLOGIA

Para que fossem alcançados os objetivos propostos neste estudo foram utilizados os procedimentos metodológicos que serão descritos a seguir.

O *locus* de pesquisa foi o *Google Scholar* (acadêmico), que permite efetuar a investigação das referências bibliográficas dos registros no http://scholar.google.pt. Na página de resultados está disponível, em cada um dos registros, a opção Citar, que permite copiar a referência bibliográfica num dos estilos bibliográficos internacionais disponíveis (MLA, NBR 6023, APA) ou exportar a mesma para um *software* de gestão de referências bibliográficas, estando disponíveis aos utilizadores das instituições subscritoras. A investigação ocorreu no mês de agosto de 2017. Para a busca no *Google Scholar* foi utilizado apenas o critério "palavra-chave", sendo consultado "PRONATEC" AND "Técnico em Enfermagem".

Foi localizada apenas uma Tese, ao utilizar as palavras-chave "PRONATEC" AND "TÉCNICO EM ENFERMAGEM" e três Dissertações que atendem à proposta da pesquisa, sendo estas publicadas no período de 2013 a 2016. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, buscaram-se os trabalhos completos na base de dados. Das quatro publicações encontradas, apenas a tese atende integralmente aos parâmetros das palavras-chave "PRONATEC" AND "TÉCNICO EM ENFERMAGEM". A consulta aos dados investigados nesses quatro trabalhos foi suficiente para esta pesquisa e, sendo assim, foram desconsiderados os demais.

Os dados dos quatro trabalhos disponíveis foram organizados para discussão, caracterizando a produção científica sobre o PRONATEC para a formação dos Técnicos em Enfermagem e sua inserção no mundo do trabalho. Os dados dos quatro trabalhos disponíveis foram organizados para discussão em três eixos temáticos: *Caracterização da produção científica*, *Percepção* e *mudanças observadas no perfil profissional dos egressos e as Análises e propostas*.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os Quadros 1 e 2, a seguir, caracterizam a produção científica em dissertações e teses publicadas no período de 2013 a 2016, relacionadas ao PRONATEC com foco na Política, na formação Técnica de Nível Médio em Enfermagem e no perfil do egresso no mundo do trabalho. Estes quadros trazem o registro do autor da pesquisa, o título do trabalho, o ano de apresentação, a natureza (dissertação ou tese), instituição de ensino, a metodologia utilizada, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Autor	Título	Ano	Natureza	Instituição	Metodologia	Sujeitos da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados
JORA, Daniella Regina Farinella	Valores e atitudes no processo de formação Profissional em técnico de enfermagem	2013	Dissertação	Universidade do Vale do Itajaí – UVI	Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória	Egressos do curso Técnico em Enfermagem, Gestores e coordenadores dos serviços de saúde públicos e privados	Entrevista semiestruturada
CHAPADENSE, Rosa Maria Ferreira	Políticas de formação Profissional, Emprego e renda como fator de Inclusão social: O caso do Senac em Caldas Novas Goiás (2005 a 2012)	2013	Dissertação	Centro Universitário de Anápolis Unievangélica	Pesquisa bibliográfica /pesquisa documental pesquisa qualitativa	Discentes egressos e matriculados. Docentes e gestores da instituição.	Questionário
SILVA, Edilene Rodrigues da.	O egresso do curso técnico em Enfermagem: formação Profissional e a inserção no mundo do trabalho	2015	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso naturalístico	Técnicos em Enfermagem e gerentes de enfermagem	Entrevista sem estruturada, gravada e transcrita
NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do.	O PRONATEC no âmbito das Políticas públicas de educação Profissional: da dualidade Estrutural à Mercantilização da qualificação profissional	2016	Dissertação	Universidade federal do Piauí (UFPI)	Pesquisa exploratória e documental em fontes Primárias e secundárias		Questionário

Quadro 1 - Dissertações e Teses relacionadas ao PRONATEC, publicadas no período de 2013 a 2016. Disponível em: <https/sholar.google.p/>.

Fonte:(JORA, 2013; CHAPADENSE, 2013; SILVA, 2015; NASCIMENTO, 2016), elaborado pela autora.

Autor	Caracterização da produção científica	Percepções e mudanças observadas no perfil profissional dos egressos	Análises e propostas apresentadas pelas autoras
(JORA, 2013)	Tendo como objetivo analisar a repercussão do currículo por competência no desenvolvimento de valores e atitudes do Técnico em Enfermagem, formados por uma instituição de ensino particular sem fins lucrativos, na visão de egressos e coordenadores/gestores dos serviços de saúde. Buscou investigar a competência; fragilidades no processo de trabalho dos técnicos em enfermagem e que proposta os coordenadores/ gestores teriam para melhorar a formação desses técnicos. Para os egressos, utilizou as categorias trabalho em equipe, iniciativa, humanização, responsabilidade, atenção, orientação, pró-atividade, comprometimento, ética profissional, segurança e visão sistêmica.	Partindo das contribuições dos entrevistados, coordenadores e gestores, JORA (2013) identificou que o mercado de trabalho em saúde, tanto público como privado, possui técnicos de enfermagem com perfil que não atendem às necessidades integrais dos usuários, as quais vão além de procedimentos técnicos, envolvem conhecer as questões sociais e culturais do usuário, família e comunidade. Na visão dos egressos entrevistados, o foco está em como se processa o princípio do trabalho em equipe, que permeia a fala de todos, comprovando que a assistência em saúde não é realizada de forma isolada, mas com todos os integrantes do processo de cuidado em saúde.	JORA (2013) analisa que a pesquisa sinaliza para a necessidade de adequação do processo formativo por meio do fortalecimento da integração ensino-serviço, que viabilizaria o aumento da carga horária de práticas e, com isso, o desenvolvimento de valores e atitudes voltados ao processo de trabalho.
(CHAPADENSE, 2013)	Tem como objeto de pesquisa o SENAC de Caldas Novas, contextualizado sob as novas configurações do mundo do trabalho, bem como desenvolvido no sentido de conferir a ênfase às políticas de formação profissional, emprego e renda como fator de inclusão social. Analisar e mensurar os dados coletados, os quais permitem a identificação dos elementos constituintes do objeto estudado, estabelecendo o desenho real da estrutura e a evolução de suas relações, no que se refere às políticas de inclusão social do trabalhador.	Chapadense (2013) aponta que as propostas de inclusão social e o alívio à situação de pobreza têm caráter provisório e, quando não acompanhados de outras medidas estruturais, tornam-se medidas paliativas.	Chapadense (2013) considera que o desafio que se apresenta é o de superar as medidas paliativas com estratégias de inclusão social e empreender alternativas mais duradouras de intervenção social condizentes com a expansão do emprego no país e que retomem o paradigma de inclusão social, segundo o quesito constitucional, no qual as condições de vida e trabalho dos trabalhadores passem a ser vistas como um problema público, de modo a reafirmar a universalização e a integração desses programas de combate à pobreza com outras esferas sociais, proporcionando maior incentivo financeiro às instituições privadas, como o SENAC, que tem estrutura suficiente para
			Desenvolver políticas de trabalho e renda.

(SILVA, 2015)	O objetivo foi conhecer o perfil do egresso do curso Técnico em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Natal, que atuava no Sistema Único de Saúde a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. No aporte teórico utilizou elementos conceituais de Freire (1985; 2004 a; 2011 a, b e c), estudos sobre a educação em enfermagem, a educação profissional e o mundo do trabalho em saúde, fontes documentais que regulamentam a educação brasileira.	Para Silva (2015), o resultado sustenta a tese de que o perfil do egresso do curso técnico em enfermagem da Escola Enfermagem de Natal corresponde a um perfil profissional com competências e habilidades da profissionalização em enfermagem para o atendimento das necessidades do Sistema Único de Saúde, trazendo contribuições para novas reflexões sobre a atualização contínua do processo de formação do técnico em enfermagem desenvolvido nesta Escola, e também para outras instituições de ensino e a pesquisadores da temática, na busca de uma formação profissional em nível técnico de qualidade.	Silva (2015) avalia que o estudo mostrou que conhecimentos adquiridos pelos egressos possibilitaram construir o perfil profissional de técnico em enfermagem e inserir-se no mundo do trabalho. O resultado sustenta a tese de que o perfil do egresso do curso técnico em enfermagem da Escola Enfermagem de Natal corresponde a um perfil profissional com competências e habilidades da profissionalização em enfermagem para o atendimento das necessidades do Sistema Único de Saúde. Traz contribuições para novas reflexões sobre a atualização contínua do processo de formação do técnico em enfermagem desenvolvido nesta Escola e, também, para outras instituições de ensino e a pesquisadores da temática, na busca de uma formação profissional em nível técnico de qualidade.
(NASCIMENTO, 2016)	O materialismo histórico dialético foi a perspectiva teórico-metodológica adotada na construção da pesquisa, que envolveu as seguintes categorias de análise: Trabalho e Educação; Educação Profissional; Políticas Públicas e Educação; Relação Público e Privado. O estudo trata da política de Educação Profissional tendo por objetivo investigar as formas de organização e financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC, no que se refere à oferta, público-alvo e gestão.	Nascimento (2016) sinaliza que a relação público-privada na gestão do PRONATEC é central, pois o Programa adota um padrão de financiamento com forte presença do setor privado, este como beneficiário de recursos para a execução do PRONATEC, contribuindo para o fortalecimento de um mercado educacional no qual a iniciativa privada se beneficia duplamente, seja pela formação de mão de obra, seja pelos recursos públicos recebidos para a gestão direta.	Nascimento (2016) conclui que o direito à educação é remetido para a esfera do mercado, reiterando a dualidade estrutural e a mercantilização da qualificação profissional.

Quadro 2 - Dados dos cinco trabalhos disponíveis que foram organizados para discussão em três eixos temáticos: Caracterização da produção científica, Percepção e mudanças observadas no perfil profissional dos egressos e as Análises e propostas.

Fonte: (JORA, 2013; CHAPADENSE, 2013; SILVA, 2015; NASCIMENTO, 2016), elaborado pela autora.

O tema apresentado por Jora (2013), *Valores e atitudes no processo de formação profissional em Técnico em Enfermagem,* está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e "são regidas por um conjunto de princípios regulamentadores à formação do trabalhador que inclui: a articulação com o

ensino médio e o respeito aos valores estéticos, éticos e políticos. Além destes valores destacam-se aqueles que definem sua identidade e especificidade". (JORA, 2013, p. 35) e também apresenta a Resolução nº 04/99 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB, como referencial teórico, utilizando o conceito competência como um ponto importante do currículo, fundamentada em Perrenoud (2000, p. 7), afirma que: "competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles" (JORA, 2013, p. 35).

As Políticas de Formação Profissional, emprego e renda como fator de inclusão social foi o objeto da pesquisa de Chapadence (2013), contextualizado sob as novas configurações do mundo do trabalho, bem como desenvolvido no sentido de conferir a ênfase às políticas de formação profissional, emprego e renda como fatores de inclusão social.

Silva (2015) procurou conhecer o perfil do egresso do curso Técnico em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Natal, que atuava no Sistema Único de Saúde a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, trabalhando o objeto de estudo sobre a ótica da educação em enfermagem, a educação profissional e o mundo do trabalho em saúde, sob o tema do *Egresso do curso Técnico em Enfermagem: formação profissional e a inserção no mundo do trabalho.*

O estudo de Nascimento (2016), trata da Política de Educação Profissional, tendo por objetivo investigar as formas de organização e financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego-PRONATEC, no que se refere à oferta, público-alvo e gestão, que se propõe a problematizar o Programa no âmbito das políticas de Educação Profissional, revelando os avanços e retrocessos na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com vistas a proporcionar uma formação humana integral, direcionada não apenas à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, a uma educação que possibilite a emancipação humana.

Portanto, após o breve estudo sobre as pesquisas acima, objetivamos na próxima seção, algumas recomendações essenciais para a formação técnica de nível médio em enfermagem bem como sua inserção no mundo do trabalho.

3.1 Recomendações para a formação técnica de nível médio em enfermagem e sua inserção no mundo do trabalho com base nas análises apresentadas pelas autoras

O que é necessário para formar um Técnico de Enfermagem para sua inserção no mundo do trabalho? De acordo com levantamento feito com os coordenadores/gestores dos serviços, Jora (2013) sinaliza para a necessidade de *adequação dos currículos para que o processo formativo fortaleça a integração ensino-serviço*, com vistas ao aumento da carga horária de práticas e, com de valores e atitudes voltados

ao processo de trabalho.

Acrescenta que o perfil dos Técnicos em Enfermagem não atende às necessidades integrais dos usuários, e que sua prática não deve estar limitada apenas ao procedimento técnico, mas também direcionar-se aos valores e às questões culturais, sociais, econômicas, dentre outras voltadas para o processo de trabalho e, na saúde, o trabalho em equipe é fundamental para o cuidar do outro. Para Antunes (2009, p. 33): "a escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, [...] ".

Ainda com as discussões de Jora (2013), ela apresenta a proposta de adequar o currículo com vistas a fortalecer a integração ensino-serviço, propondo aumento da carga horária de práticas. Considerando que o processo de trabalho do Técnico em Enfermagem é diversificado em áreas do conhecimento, e o papel da escola.

Segundo Silva (2016), o papel da escola não está em preparar para diversos "empregos" ao afirmar que:

> O papel da escola não estaria em preparar para diversos empregos' de qualificação diversa, mas em fazer acreditar a tese da identidade entre qualidade e quantidade. Isso implica dizer que, por meio da diversidade das ofertas educacionais, faz-se acreditar que o que justifica a ocupação de determinada função no mundo do trabalho é a qualificação profissional [...]. (SILVA, 2016, p. 150-151).

Somando-se a isso, no processo ensino-aprendizagem, para formação do Técnico em Enfermagem, a construção da sua competência vai depender da prática educativa no seu processo de formação do cuidar, com qualidade, e se ela foi conduzida para o desenvolvimento de habilidades de forma reflexiva e crítica do conhecimento que aprende, ou se a sua prática está definida apenas por ações, ainda exclusivamente, centradas em protocolos normativos fazendo-se necessário separar a educação de instrução. Concordamos com Jora (2013), quando afirma que a competência ocorre com a articulação e mobilização do conhecimento, habilidades, valores e atitudes essenciais para a qualificação do Técnico em Enfermagem.

Para Chapadense (2013), o desafio é a *substituição das medidas paliativas com estratégias de inclusão social por medidas alternativas mais duradouras de intervenção social condizentes com a expansão do emprego no país e que retomem o paradigma de inclusão social*. Jora (2013, p. 17) conceitua Política Pública baseada em Rua (1998), sendo esta, um "conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, nas esferas nacional, estadual e municipal, para atender às necessidades da sociedade civil, [...]" (RUA, 1998 apud CHAPADENSE, 2013, p. 17).

Nesse sentido, apresenta as dificuldades de inserção no mercado de trabalho dos Técnicos em Enfermagem após a conclusão do curso, os alunos em cursos se submetem a bolsas de instituições, que os encaminham para "bolsas de trabalho", com exigência básica de que estes se mantenham matriculados numa instituição de ensino. Na maioria dos casos, os alunos não têm foco no ensino-aprendizagem, mas

se submetem com um único objetivo, serem vistos pelo empregador, e formalizar seu acesso no mundo do trabalho baseado nas competências demonstradas no período do estágio.

A escola técnica tem como grande desafio, o compromisso com a educação profissional, promovendo o crescente grau de autonomia intelectual a partir do desenvolvimento de competências e habilidades para que os egressos dos cursos técnicos de nível médio em enfermagem possam dar respostas adequadas aos novos desafios da vida profissional.

Silva (2015), espera que a *descrição do estudo realizado e a experiência da autora na área com a formação de técnicos em nível médio em saúde levem os leitores a fazerem relações e associações com outros casos, possibilitando assim contribuir com a unidade de ensino estudada, mas também com a formação do profissional técnico de enfermagem e com o fortalecimento do Sistema Único de Saúde Brasileiro*. Novamente com Silva (2015), ela reforça o posicionamento de Jora (2013), quando afirma que os egressos e gerentes de enfermagem descreveram sobre a importância do ensino da ética ao longo de todo o curso, propiciando a construção de uma postura ética observada nos egressos do referido curso, que, ao ingressarem no ambiente de trabalho, participavam do processo de trabalho em enfermagem, com compromisso, responsabilidade, observando a hierarquia da categoria.

Aponta Nascimento (2016), que *a relação público-privada na gestão do PRONATEC é central*, pois o Programa adota um padrão de financiamento com forte presença do setor privado, este como beneficiário de recursos para a execução do Programa supracitado, contribuindo para o fortalecimento de um mercado educacional no qual a iniciativa privada se beneficia duplamente, seja pela formação de mão de obra, seja pelos recursos públicos recebidos para a gestão direta. A autora, em sua pesquisa problematiza o Programa no âmbito das políticas de Educação Profissional desenvolvidas durante o governo Dilma, tomando como pano de fundo a Política de Educação Profissional dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio da Silva, revelando os avanços e retrocessos na perspectiva do trabalho como princípio educativo, que deveria proporcionar uma formação humana integral, direcionada não apenas à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, a uma educação que possibilitasse a emancipação humana.

De acordo com Ciavatta e Frigotto (2012) em Perfis da educação, esta destaca a crítica feita pelo autor sobre as políticas econômicas e educacionais destacando a lógica mercantil que pautou as políticas públicas nos governos FHC e Lula, portanto ele afirma:

> Para o mercado não a sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 251).

A educação é um instrumento que produz mudanças comportamentais no

processo de crescimento para a formação do ser humano. O processo educativo deve oferecer ao indivíduo habilidades para que ele desenvolva a capacidade intelectual e técnica para agir no desempenho de suas funções e também fazer com que compreenda a ação a ser exercida em sociedade. Coadunamos com Delors (2003, p. 11) ao enfatizar que:

> Uma formação integral e *omnilateral* possibilita ao homem ser questionador, construtor de saberes, transformando-o num ser crítico e ético [...] ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.

Diante dos argumentos apresentados vários fatores são indispensáveis à formação humana, porém, é primordial, uma educação ancorada na criticidade, reflexão, criatividade e de natureza integradora.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi investigar pesquisas em nível de mestrado e doutorado, com o objetivo de indicar a produção científica sobre as mudanças observadas no perfil profissional dos egressos, bem como análises e propostas apresentadas pelos autores, que garantissem a formação inclusiva no mundo do trabalho para os Técnicos em Enfermagem, contemplando valores e atitudes como iniciativa, humanização, responsabilidade, atenção, orientação, pró-atividade, comprometimento, ética profissional, segurança e visão sistêmica.

As produções científicas encontradas sobre a oferta de curso técnico de nível médio em enfermagem são relacionadas ao PRONATEC com foco na Política, na formação Técnica de Nível Médio em Enfermagem e o perfil do egresso no mundo do trabalho.

Os autores que pesquisaram egressos dos cursos técnicos em enfermagem apresentaram resultados divergentes, isto é, houve a identificação que o mercado de trabalho em saúde nas esferas pública e privada possui Técnicos de Enfermagem com perfis que não atendem às necessidades integrais dos usuários, as quais vão além de procedimentos técnicos, uma vez que envolvem conhecer as questões sociais e culturais do usuário, família e comunidade. Houve também a identificação da tese em que o perfil do egresso do curso técnico em enfermagem da Escola Enfermagem de Natal corresponde a um perfil profissional com competências e habilidades da profissionalização em enfermagem para o atendimento das necessidades do Sistema Único de Saúde.

Na perspectiva de que a educação é um instrumento que produz mudanças comportamentais no processo de crescimento para a formação do ser humano e que fatores estruturais no contexto de vida do discente, na formação docente e na proposta político pedagógica institucional são determinantes no processo ensino aprendizagem, espera-se que o sujeito deste processo educativo conquiste as

habilidades necessárias ao desenvolvimento da capacidade intelectual e técnica, na construção da sua competência.

Tal competência dependerá da prática educativa no seu processo de formação do cuidar, com qualidade, e se ela será conduzida para o desenvolvimento de habilidades de forma reflexiva e crítica do conhecimento que aprendeu, ou se a sua prática está definida apenas por ações, ainda exclusivamente, centradas em protocolos normativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal:** Marxismo e educação em debate. Londrina, v.1, n.1, jun. 2009, p. 25-33.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 27.426, de 14 de novembro de 1949**. Aprova o regulamento básico para os cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem. Brasília, 1949. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/19301949/D27426.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Brasília, 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7498.htm>. Acesso em:17 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5154, de 23 de junho de 2004**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997.Brasília, 2004. Acesso 17ago.2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa PRONATEC - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://scholar.google.pt/scholar?q=%22pronatec%22+and+%22t%C3%A9cnico+em+enfer magem%22&btnG=&hl=pt-PT&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acessado em 20 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013**. Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; 9.250, de 26 de dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que

os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acessado em 20 de agosto de 2017.

CIAVATA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. 2012. 216 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/s?id=cX0UDAAAQBAJ&pg=PT108&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+integral+e++omnilateral&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwilgKTzPTVAhUBfpAKHf3QBF8Q6AEITjAH#v=onepage&q=forma%C3%A7%C3%A3o%20integ ral%20e%20%20omnilateral&f=false>. Acesso em: 26 ago. 2017.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

CHAPADENSE. Rosa Maria Ferreira**. Políticas de formação profissional, emprego e renda como fator de inclusão social**: o caso do Senac em Caldas Novas Goiás (2005 a 2012). Góias, 2013, 133 p.

JORA, Daniella Regina Farinella. **Valores e atitudes no processo de formação profissional de Técnico de Enfermagem**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1073>. Acesso em: 07 ago. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trabralho Educação em Saúde**, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008. Disponível em:<http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1 .pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do. **O Pronatec no âmbito das políticas públicas de educação profissional:** da dualidade estrutural à mercantilização da qualificação profissional. 2016. 110 p.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19).

SILVA, Danilma de Medeiros. **Educação profissional:** desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016. p.141-164.

SILVA, Edilene Rodrigues da. **O egresso do curso Técnico em Enfermagem:** formação profissional e a inserção no mundo do trabalho. 2015. 221 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158770/337080.pdf?sequence=1 &isAllowed=y>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CAPÍTULO 16

REFLEXÕES ACERCA DA (IN) VISIBILIDADE DA CRIANÇA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Marcia Cristina Argenti Perez
UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara SP

Estefânia Coelho Chicarelli
UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara SP

RESUMO: O objetivo da presente pesquisa é o desenvolvimento de um estudo teórico sobre o processo de transição da criança nas práticas pedagógicas na Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A metodologia envolve o levantamento de estudos realizados na última década sobre a passagem da criança entre os referidos segmentos da escolarização brasileira, além do estudo de documentos oficiais do MEC. Dentre os principais resultados destacamos que os estudos analisados revelam que as atividades pedagógicas propostas em ambos os níveis são marcadas pela ruptura na transição, desconsideração da ludicidade nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, falta de estratégias de integração de uma proposta de entendimento do processo de aquisição da leitura e escrita, articulando conhecimentos acerca das faixas etárias envolvidas aos profissionais atuantes, poucas propostas de formação inicial e continuada para desenvolverem a transição no processo de escolarização da criança, além da dificuldade de trazer a teoria para a prática no cotidiano das escolas. Concluímos que os estudos defendem uma (re) significação nas propostas pedagógicas de transição da criança na Educação Infantil para o Ensino Fundamental com base na valorização de atividades lúdicas como formas de escuta da infância e de efetivação dos processos de aprendizagem direcionados nas relações de ensino-aprendizagem e nos processos formativos dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT: The objective of the present research is the development of a theoretical study about the transition process of the child in the pedagogical practices in Early Childhood Education. The methodology involves the study of studies carried out in the last decade on the passage of the child between the aforementioned segments of Brazilian schooling, in addition to the study of official MEC documents. Among the main results we highlight that the analyzed studies show that the pedagogical activities proposed at both levels are marked by the rupture in the transition, disregard of playfulness in the pedagogical practices of the initial years of Elementary School, lack of integration strategies of a proposal of understanding of the process of acquiring reading and writing, articulating

knowledge about the age groups involved to working professionals, few proposals for initial and continued training to develop the transition in the schooling process of the child, besides the difficulty of bringing theory to practice in the daily life of schools. We conclude that the studies defend a (re) significance in the pedagogical proposals of transition of the child in Early Childhood Education to Basic Education based on the valuation of play activities as forms of listening to childhood and of the effectiveness of the learning processes directed in the teaching- learning processes and educators' training processes.
KEY-WORDS: Childhood. Child education. Early Years of Elementary Education.

A transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental, a organização do Ensino Fundamental de 9 anos, a obrigatoriedade do ingresso da criança aos 4 anos de idade na Educação Infantil, ações definidas recentemente pela legislação federal brasileira suscitam diversas discussões acerca da adequação do currículo, rotina, espaços, práticas educativas e formação dos professores.

É sabido que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, já se prevê a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172 estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001–2011) que reconhece a proposta de ampliação do Ensino Fundamental como uma meta da educação nacional.

Constatamos que, quando o PNE determina essa medida têm-se dois direcionamentos básicos: "oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade" (BRASIL, 2001, p. 20).

Destaca-se também o fato de o PNE (BRASIL, 2001) enfatizar a expansão do atendimento, com garantia de qualidade, a fim de assegurar a efetivação de um processo educativo adequado e baseado nas dimensões e nas especificidades da infância.

Neste contexto, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a lei nº 11.274 que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória para crianças aos seis anos, a ser efetivamente cumprida em sua totalidade no território nacional até o ano de 2010.

Em Perez (2009a), apresentamos discussão sobre o entendimento do ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental não poder se restringir apenas às alterações estruturais, sem o acompanhamento de mudanças relacionadas à renovação das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais nesse nível de ensino. Esta compreensão passa a ser emergencial, principalmente pelo histórico de distorções entre programas e ações governamentais e suas descontinuidades nas práticas escolares.

O MEC, já no ano de 2003, inicia o processo de efetivação dessa nova política, por meio do programa de *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) que promovem encontros regionais para discussão sobre a temática entre diferentes setores do ensino, e a divulgação de documentos de orientação, intitulados: 1) *Relatório do Programa* (BRASIL, 2004a), 2) *Ensino Fundamental de nove anos:* orientações gerais (BRASIL, 2004).

O Relatório do Programa (BRASIL, 2004) apresenta dados do Censo Escolar de 2003, focando as matrículas por estado e a duração do Ensino Fundamental; (apenas seis estados não contavam com nenhuma matrícula para o ensino em 9 anos – Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia e Sergipe), além de detalhamentos acerca das atividades do MEC no desenvolvimento do Programa.

O segundo documento *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações gerais (BRASIL, 2004) oferece discussões didático-científicas em torno das demandas da escolarização no Brasil, abordando temáticas relacionadas às questões legais e teóricas acerca da organização do Ensino Fundamental de 9 anos e discussões específicas sobre reorganização do trabalho pedagógico e formação dos professores, enfatizando o ingresso da criança com 6 anos.

Como educadoras, entendemos, então, que o grande desafio é consolidar o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental para além de mudanças estruturais e estatísticas de elevação do atendimento da Educação Básica, em favorecimento da qualidade da educação, como direito de todas as crianças. Somada agora a recente aprovação da Lei nº 12.796 (Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**)** que torna obrigatório o ingresso das crianças aos 4 anos de idade na instituição de Educação Infantil. Nessa perspectiva, o discurso oficial ressalta o desdobramento da legislação em políticas educacionais que considerem o respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas dos educandos.

Partimos da premissa de que a mudança para o Ensino Fundamental de Nove Anos e a antecipação da obrigatoriedade da Educação Básica aos 4 anos de idade trazem, ao mesmo tempo, expectativas, desafios e incertezas, pois, embora não tenha havido a discussão necessária e nem tenham acontecido, no momento, medidas desejáveis de formação continuada para os professores, a mudança já está regulamentada e em plena execução.

A respeito desses aspectos, destacamos aqui as análises de alguns pesquisadores que já antecipam alguns questionamentos sobre o cenário no qual esta política está inserida; apontamos os trabalhos de Arelaro (2005), Gorni (2007), Sarturi (2007) Saveli (2007), Perez (2009a) que justificam que a escolha da ampliação do Ensino Fundamental deve-se ao princípio da otimização de um sistema baseado na lógica de ciclos de aprendizagem que não retém alunos nos anos iniciais, favorecendo a universalização do acesso à demanda de 6 anos dentro da estrutura já existente,

implicando poucas exigências relacionadas ao currículo e aos recursos humanos e contra essa proposição ser oferecida aos alunos de 15 anos, no final do Ensino Fundamental. Somando-se a essas análises, inclui-se a ampla possibilidade de uso dos recursos do FUNDEB, perante a relevância pedagógica de mais tempo para a socialização e a aprendizagem dos conteúdos escolares básicos, compensando a desigualdade de oferta própria do segmento da Educação Infantil.

Temos constatado, em resultados preliminares de algumas pesquisas (PEREZ, 2007, 2009), na sistematização de resultados de atividades de projetos de extensão universitária (PEREZ, 2010) e em eventos científicos, a repercussão da prática da Escola de 9 anos expressa em inúmeras queixas e demonstrações de insegurança nas práticas escolares em relação às reais possibilidades de reorganização escolar, a partir das novas demandas, em contrapartida à ausência de efetivos investimentos em recursos materiais, humanos e epistemológicos para o repensar a formação e a atuação docente em uma nova política educacional.

Podemos aqui formular inúmeros questionamentos: como repensar os conteúdos e as práticas escolares ao longo dos 9 anos de escolarização? Que ensinar às crianças de 6 anos: os conteúdos do último ano da Educação Infantil ou os do antigo 1º ano do Ensino Fundamental, da escolarização de 8 anos? Como favorecer uma transição saudável entre o ambiente institucional da Educação Infantil ou familiar com as práticas do Ensino Fundamental? Quais as especificidades do trabalho pedagógico que favorecem as culturas infantis? Como (re)pensar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação?

O documento do MEC *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações gerais para a inclusão de crianças de seis anos (BRASIL, 2006) é bem explicito, ao reconhecer que não se trata de somar ou mesclar os conteúdos de ambos os anos escolares, mas sim de construir uma nova proposta pedagógica, coerente com as especificidades das crianças de seis anos. Deixa evidente que essa proposta precisa ser construída: “temos, neste momento, uma complexa e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2006, p. 9).

Referindo-se à educação escolar, podemos refletir sobre o quanto o período que compreende as idades entre 4 e 7 anos, períodos em que a criança brasileira, segundo a nova legislação poderá ser atendida na Educação Infantil e Ensino Fundamental e, obrigatoriamente a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental, remete ao educando em um período psicológico e cognitivo propicio ao investimento no desenvolvimento da imaginação, do pensamento por intermédio de imagens, da percepção, do raciocínio lógico, da comparação e da identificação da propriedade dos elementos, da criatividade e das criações lúdicas e simbólicas. Historicamente o ensino escolar valoriza o desenvolvimento do pensamento abstrato sem estar vinculado a situações concretas, direcionadas, na maioria das vezes, ao processo de alfabetização, no qual o conhecimento é tratado de forma fragmentada em áreas específicas (BRUNETTI,

2007).

No tocante ao currículo escolar, constatamos que a formação da criança no 1º. ano do Ensino Fundamental está direcionada às práticas escolares em torno da alfabetização, com ênfase na aquisição da leitura e da escrita. Arce (2007) e Angotti (2008) denunciam que esta tendência está presente nas concepções de escolarização já na Educação Infantil, como uma pré-formação para a escolarização formal. Neste contexto, pensar a restrição das ações escolares com fins específicos à alfabetização, não evoca apenas uma tendência das práticas escolares, passa a ser também um apelo de outros segmentos da sociedade. Portanto, pensar a ampliação do ensino, como também refletir sobre a reorganização das propostas pedagógicas e a imprescindível adequação das práticas relacionadas às especificidades da infância passam a englobar os grandes desafios para a educação brasileira.

Conceitualmente, do ponto de vista da corrente psicológica Histórico-Cultural, a "atividade principal" não é a atividade que ocupa a maior parte do tempo da criança, mas aquela em que se desenvolve a origem das mudanças qualitativas na psique infantil, isto é, mudanças que a elevem para o pensamento abstrato, para o mundo das ideias.

> Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

No que concerne à vida das crianças na escola de Ensino Fundamental alguns estudiosos sinalizam que, ao longo da história da educação (BRUNETTI, 2007; FRADE, 2007; KRAMER, 2006), há a cristalização de um modo de ser criança no contexto escolar que a considera mais em sua dimensão "aluno" do que em suas especificidades infantis e lúdicas. Este modelo de ser aluno é incorporado pela própria condução dos educandos em suas relações com a organização escolar, com a cultura escolar, com os deveres e a relação formal com a aquisição dos conhecimentos.

Vigotski (2001) defende a brincadeira, do conjunto de atividades que a criança realiza, como a atividade que promove as mais significativas influências no desenvolvimento da personalidade infantil e em sua formação psíquica.

Assim, um trabalho adequado com as crianças nos leva aos seguintes questionamentos: qual a concepção que temos de infância ou infâncias? Quem é a criança do primeiro ano? Que é ser criança? É nosso entendimento, embora pouco presente nos debates públicos, que crianças com seis anos completos ou por completar apresentam características que as vinculam mais ao contexto da Educação Infantil que ao do Ensino Fundamental. Como afirma Faria (2005), a infância continua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e as descobertas propiciadas por recentes investigações sobre a condição infantil, que se valeram de categorias diferentes das convencionais, levam-nos a repensar a educação da infância, inclusive no Ensino

Fundamental. Kramer (2006a), por sua vez, aponta que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis e, para tanto, devem assumir a apropriação da cultura como suporte para a educação das crianças, respeitando-se, em contrapartida, nas duas modalidades de ensino, as crianças nas suas singularidades.

Desde o trabalho da história da infância, tendo como precursor Ariés (1975), as especificidades das crianças e das infâncias vêm ganhando destaque nos estudos, sobretudo na emergente área da Sociologia da infância (SARMENTO, 2007; SIROTA, 2001). Postulamos, então, a necessidade de compreender as crianças como atores sociais, e a infância como categoria social produtora de cultura. Do contrário, pouco corroboramos para a construção de espaços, práticas e currículos que sejam coerentes com a categoria social da infância.

Para Lima (2008) é imprescindível que o professor conheça a criança pequena para que possa exercer plenamente seu papel de educador, o que inclui valorizar e reconhecer suas manifestações privilegiadas, com destaque para as atividades lúdicas. Ainda, conforme aponta Sarmento (2004), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis.

A criança, por volta dos 6 anos, amplia seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, estende as possibilidades de relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (BISSOLI, 2005).

Contudo é comum a concepção que atribui ao jogo e à brincadeira a finalidade de ser “passatempo”, “desgaste de energia excedente”, quando, para a criança, brincar é algo essencial para suas aprendizagens e desenvolvimento. Contatamos que as atividades lúdicas são entendidas como atividades supérfluas, e, como diria Dornelles (2005), atividades ocupacionais com menos *status* e menos importância, se comparadas com as demais. Se as atividades lúdicas, como o jogo e a brincadeira fazem parte das especificidades da infância, as dificuldades de considerá-las no processo educativo ocorrem como um desafio a ser enfrentado mais pelos adultos do que pelos educandos.

É valido, também, não podermos deixar de rever práticas escolares que tendam a uma “didatização” das atividades lúdicas, como bem lembra Wajscop (2001) ao tratar das situações de propostas pedagógicas que visam apenas à repetição de exercícios, focando, por exemplo, coordenação motora e auditiva por meio de brinquedos, desenhos mimeografados e músicas ritmadas. O que ocorre nessas atividades, segundo a autora, é que as crianças não têm oportunidade de decidir sequer os seus temas. O controle pertence totalmente ao adulto, que, por sua vez, garante que o conteúdo contido naquela atividade seja trabalhado unicamente em prol de um objetivo

escolar predeterminado.

Claro que a questão não é emitir um posicionamento contra a alfabetização no primeiro ano, todavia é necessário o trabalho com múltiplas formas de linguagem e expressão, que devem constituir o currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como já sinalizamos, as especificidades da infância apontam para a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Vigotsky (2001), ao analisar a relação entre o brinquedo e a escrita na prática escolar, ressalta que o primeiro pode ser visto como um componente da pré-história da escrita, considerando que a apropriação deste complexo código requer um nível elevado de desenvolvimento da capacidade simbólica. Para esse teórico, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos, nas situações lúdicas, está, principalmente, no modo pelo qual empregam as várias formas de representação, tornando-se cada vez mais complexas. Uma contribuição importante, portanto, da brincadeira, reside no aspecto de que, quanto mais a criança brinca, mais ela desenvolve a sua capacidade simbólica, e esta favorece a aprendizagem de códigos sociais mais complexos, neste caso específico, a escrita (LURIA, 1988).

Assim, a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental poderá não ser bem sucedida, se ignorar este fato, e ainda causar o encurtamento da infância e a diminuição desse tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança, especialmente, de sua capacidade simbólica e socialização.

Verificamos que tanto os documentos oficiais, quanto alguns estudos científicos destacam os enfrentamentos pela compreensão do tema da Infância como conhecimentos essencial para o fomento de discussões e ações que incidam sobre a valorização da materialização de estudos e discussões sobre a importância dos aprendizados sobre a criança, a necessidade de aprender a vê-la como sujeito agente de suas brincadeiras, expressões, movimentos, linguagens – pessoa compositora de espaço, tempo e história.

Neste sentido, pensar a transição da criança nos processos formativos e institucionais da escola de Educação Infantil para a escola de Ensino Fundamenta,l é firmar a importância dos processos de mediação do educador fundamentados na premência de compreender a infância melhor, a partir das crianças, seus modos de aprender, ser e viver. Nesse processo de tornar a educação desde a Educação Infantil, potencialmente humanizadora (re) significar à concepção de Infância e as práticas pedagógicas com crianças é algo imprescindível, pois mudanças conceituais poderão orientar práticas educacionais nas escolas, capazes de amenizar os entraves que dificultam o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas nas crianças, uma vez que, para se apropriar dessas capacidades, a criança precisa realizar, ela própria, as atividades com os objetos da cultura

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. IN: ANGOTTI, M. **Educação infantil**: para que, para quem e por quê. Campinas, SP: Alínea, 2008. p.15-32.

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: _____.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007, p.13-36.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-41, jan./abr. 2011.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 fev. 2006.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes a bases da educação nacional.

_____.. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____.Toda criança aprendendo. In: Ministério da Educação - **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p.197-201, jan.-dez. 2003.

_____.**Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tomar obrigatório o inicio do ensino fundamental aos seis anos de idade.

_____.. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** Orientações Gerais. Brasília/DF, 2004a.

_____.**Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** – 1º relatório do programa. Ministério da Educação. Brasília – DF. 2004b.

_____.**Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** – 2º relatório do programa. Ministério da Educação. Brasília – DF. 2005c.

_____.. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos** – 3º Relatório, 2006b.

_____.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Passo a passo da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.** Brasília, 2009a.

_____.Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem e escrita e o Ensino Fundamental de Nove anos.** Brasília/DF, 2009b.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. Brasília/ DF, 2009c.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Ministério da Educação. Brasília. 2007b.

_____ **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

_____ **Lei Nº 12.796, de 4 de abril DE 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez 1996.

BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental:** um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038, out., 2005.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de 9 anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.73-112.

GORNI, D. A. P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p.67-80, jan./mar., 2007.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out., 2006.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a, p. 13-23.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: MARCONDES, Keila Hellen Barbato.**Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 374 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012, p.19-66.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.143-189.

PEREZ, M. C. A. **Família e escola na educação da criança**: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2000.

_____. **Práticas educativas na família e na escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências – concentração em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2004.

_____.**Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares.** São Carlos: Suprema editora, 2007.

_____. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. In: **Suplemento Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009a.

_____. Relação Família-Escola no universo das camadas populares: continuidades e rupturas no processo educativo da criança. Bauru: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de educação **(relatório de pesquisa-trienal)**, 2009b mimeo

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

SARTURI, R. C. **O ensino fundamental de nove anos**: em busca da legitimação das políticas públicas no cotidiano escolar. XXIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAE, 2007. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/391.pdf> Acesso em: 26 nov. 2008.

SAVELI, E. de L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p.67 - 72, jan./jun., 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar., 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO 17

AGREGANDO SABOR AO TRABALHO DO MOVIMENTO CAMPONÊS: EMPREGO DO EXTRATO DE SEMENTE DE MORINGA NA TECNOLOGIA DE DERIVADOS LÁCTEOS FERMENTADOS

Jaqueline Vaz da Silva
email: j.vazsilva@yahoo.com.br
Graduanda do curso de Ciências Biológicas, Bacharelado, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão - Laboratório de Bioquímica e Microbiologia.

Thyago Leal Calvo
Doutorando, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

Ed Carlo Rosa Paiva
Docentes da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

Jupyracyara Jandyra de Carvalho Barros
Docentes da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

RESUMO: Esse estudo teve como objetivo realizar a prospecção do extrato da *Moringa oleifera* Lam. para a tecnologia de derivados lácteos fermentados como proposta a ser apresentada para o camponês. Foi elaborado um derivado lácteo sintético para simular as condições de produção no campo, em qual foi adicionado extrato aquoso de *Moringa oleifera* Lam. e cultivo lático. O melhor resultado obtido foi a 42 ºC, após 24 horas, na concentração máxima de extrato de moringa testada, 4000 µg/mL. Os resultados obtidos neste estudo podem permitir que os camponeses busquem alternativas para agregar valor ao leite; geralmente sua principal matéria-prima, geradora de renda de forma direta/indireta ou emprego para subsistência.
PALAVRAS-CHAVE: Bactéria lática; Segurança Alimentar e Nutricional; Subsistência.

ABSTRACT: This study aimed to prospect extract of *Moringa oleifera* Lam. to the technology of dairy products fermented with the proposal to submit for the peasant. A synthetic dairy derivative was prepared to simulate the production conditions in the field in which was added aqueous extract of *Moringa oleifera* Lam. and lactic cultivation. The best result was at 42 ºC, after 24 hours, at the maximum concentration of moringa extract tested, 4000 µg / mL. The results obtained in this study may allow peasants to seek alternatives to add value to milk; usually it is the main raw material which generating direct or indirect income, including subsistence employment.
KEYWORDS: Lactic bacteria; Food and nutrition security; Subsistence.

1 | INTRODUÇÃO

O Cerrado representa importante bioma, pois é a savana mais rica, apresentando considerável biodiversidade. Há espécies vegetais endógenas e também aquelas que se adaptaram as características edafo-climáticas

desse ambiente.

Estima-se que no Cerrado haja aproximadamente 4000 espécies frutíferas (KUHLMANN, 2012). No que se refere aos frutos, alguns possuem compostos com atividade antimicrobiana, sendo alvo de pesquisas que buscam a prospecção desse potencial (CALVO, 2016). Sob esse foco, destaca-se a espécie *Moringa oleifera* Lam.

A *Moringa oleifera* Lam. é originária da Índia e pertence à família Moringaceae. Todavia, a planta é encontrada no Cerrado e quase toda parte apresentam algum valor alimentar e medicinal, sendo usada principalmente como complemento alimentar, no caso de suas folhas, e para a produção de óleo e/ou tratamento de água, usando as sementes (TEIXEIRA, 2012).

O cultivo de *M. oleifera* Lam. vem sendo difundido no nordeste semiárido devido sua utilização como substituição dos coagulantes químicos, como os sais de alumínio, apresentando algumas vantagens como: não alterar o pH e a alcalinidade da água (GALLÃO; DAMASCENO; Brito, 2006).

Gerônimo e Gomes (2015) estudaram diferentes concentrações de *M. oleifera* Lam. e constataram que o queijo com extrato aquoso apresentou maiores concentrações de água, mantendo-se fresco por mais tempo.

Ainda, de acordo com outro estudo, as sementes de *M. oleifera* Lam. têm elevado teor proteico e sua utilização em iogurte proporcionou maior estabilidade a dessoragem, viabilizando sua utilização nos iogurtes naturais (CARDINES et al., 2014).

Saguibo e Elegado (2012) observaram que bactérias láticas com perfil probiótico apresentaram resistência aos extratos aquosos e alcoólicos de *M. oleifera*. Esses pesquisadores sugeriram a incorporação de bactérias láticas em nutracêuticos vegetais.

Kumalaningsih et al. (2011) verificaram que *Lactobacillus* sp, isolados de leite de coco fresco, aumentaram sua densidade populacional quando encapsulados com extratos de folhas de *M. oleifera*. Segundo estes autores, o acréscimo foi decorrente da presença dos aminoácidos arginina, fenilalanina, isoleucina, histidina e leucina, comumente encontrados nas folhas dessa espécie. Esse dado é relevante, pois a tecnologia de fabricação dos derivados lácteos, como queijos e iogurtes, ocorre basicamente com a adição de cultivos lácteos.

Em Catalão – GO, derivados lácteos como o queijo e iogurte são fabricados por uma cooperativa. O queijo também é fabricado pelo camponês para geração de renda e o iogurte as vezes produzido por esse mesmo grupo apenas para consumo familiar.

Rosa, Nascimento e Mendonça (2012) esclarecem que a diversificação de práticas agrícolas e não agrícola pelo movimento camponês não o restringe ao sistema de monocultura. Sob esse olhar, a Universidade tem importante atribuição; assegurar que as ações sociais integradas ao campesinato acerca da tecnologia agroindustrial, também sejam fundamentadas em pesquisas especializadas, integrando ensino-pesquisa- extensão.

Vale acrescentar que, pesquisas com a finalidade de melhorar a qualidade dos

produtos lácteos e aumentar sua vida de prateleira têm sido realizadas empregando compostos de origem vegetal encontrados no Cerrado, sejam eles de plantas nativas ou aquelas adaptadas. Isso é importante para a preservação das espécies e, ao mesmo tempo, fortalece o movimento camponês que geralmente as utiliza apenas para fins terapêuticos.

Nesse sentido, esse estudo teve como objetivos: verificar o efeito do extrato aquoso de *Moringa oleifera* Lam. em bactérias láticas, visando a tecnologia de fabricação de derivados lácteos fermentados como proposta a ser apresentada para o camponês.

2 I MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Preparo do Derivado Lácteo Sintético

Para a simulação do produto lácteo fermentado, foi utilizado o leite em pó desnatado da marca Itambé®. O mesmo foi preparado na 120 g/L, ou 12 % (m/v). Após o preparo, foi submetido a 121 ºC em vapor fluído por 15 minutos, seguido de arrefecimento até temperatura ambiente.

2.2 Extrato Aquoso de *Moringa oleifera* Lam.

As sementes de *M. oleifera* Lam. utilizadas foram coletadas em Catalão - GO. Foram descascadas e trituradas em liquidificador caseiro até obtenção de um fino e homogêneo pó. Em seguida, ele foi armazenado em frasco protegido da luz e refrigerado a 10 °C.

O extrato foi preparado em quatro concentrações: 4000 µg/mL, 3000 µg/mL, 2000 µg/mL e 1000 µg/mL. Para isso, a massa necessária, foi pesada e solubilizada em água destilada com auxílio de um *Shaker* por 30 minutos em temperatura ambiente. Posteriormente, o extrato bruto foi filtrado por gravidade em papel filtro Jovita® nº. 102.

2.3 Preparo das Culturas Láticas e Acidez Dornic

Neste estudo, os micro-organismos utilizados foram aqueles para o preparo de leite fermentado tipo iogurte natural (*BioRich*®, Chr. Hansen A/S, Horsholm, Dinamarca), composto de: *L. acidophilus* LA-5 ($1x10^6$ UFC/g), *Bifidobacterium* sp. BB-12 ($1x10^6$ UFC/g) e *S. thermophilus*, lote 3215026/B.

O inóculo foi preparado em solução de NaCl a 0,85 % (m/v) a 37 °C e padronizado para a escala 0,5 de McFarland = $1x10^8$ UFC. Por fim, seis subgrupos experimentais foram utilizados, dos quais os subgrupos cinco e seis representaram controles (Tabela 1).

Grupo	Composição
1	14 mL LDR, 0,5 mL de extrato 4000 μg/mL e 0,5 mL do inóculo
2	14 mL LDR, 0,5 mL de extrato 3000 μg/mL e 0,5 mL do inóculo
3	14 mL LDR, 0,5 mL de extrato 2000 μg/mL e 0,5 mL do inóculo
4	14 mL LDR, 0,5 mL de extrato 1000 μg/mL e 0,5 mL do inóculo
5	14 mL LDR e 0,5 mL do inóculo
6	14 mL LDR

Tabela 1 - Quadro contendo os grupos experimentais utilizados neste estudo.

Vale comentar que cada grupo amostral foi cultivado em três diferentes temperaturas: 37 ºC, 42 ºC e 72 ºC.

As leituras por titulação foram realizadas nos tempos 0 (30 minutos), 6 horas, 12 horas e 24 horas, sempre em duplicatas. Foram realizadas réplicas dos experimentos em dias independentes.

Para conhecer a viabilidade dos cultivos láticos mensurou-se a produção de ácido lático pelos micro-organismos empregados. Para isso, dez mililitros de cada amostra nos devidos tempos foram tituladas pelo método de titulação de Dornic (0,11 M NaOH em água destilada), com fenoftaleína 0,1 % como indicador de pH (GATTI et al., 2004).

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os ensaios realizados e apresentados logo abaixo referem-se a prospecção da *Moringa oleifera* na tecnologia de derivado lácteo.

[C]	Temperatura 37° C			
	T0	T6	T12	T24
4000	28,5	26,5	87,5	92
3000	26,0	28	81	82
2000	28,5	22	58,5	82
1000	29,0	24	75,5	89
Controle 1	23,0	24,4	76,5	86,5
Controle 2	27,0	26	27,5	76

Tabela 2 – Acidez* em Grau Dornic (ºD) de cada grupo experimental mantido a 37ºC.

Legenda: * Acidez; [C] Concentração em µg/mL; Tx Tempo. Org.: Do Autor, (2016).

[C]	Temperatura 42° C			
	T0	T6	T12	T24
4000	23,5	32,5	99,5	101,5
3000	24	23,5	88,5	96,5
2000	23	27	86	101,5
1000	23,5	29,5	81	92,5
Controle 1	23,5	50,5	77	91,5
Controle 2	24	22	63	78,5

Tabela 3 - Acidez* em Grau Dornic (ºD) de cada grupo experimental mantido a 42ºC.

Legenda: * Acidez; [C] Concentração em µg/mL; Tx Tempo. Org.: Do Autor, (2016).

[C]	Temperatura 72° C			
	T0	T6	T12	T24
4000	26,5	27,5	47,5	52,5
3000	26,5	28,5	45,5	49,5
2000	25,5	28,5	43,5	45
1000	26	28,5	40,5	42,5
Controle 1	26,5	33,5	43	41
Controle 2	26	33	37,5	34,5

Tabela 4 – Acidez* em Grau Dornic (ºD) de cada grupo experimental mantido a 72ºC.

Legenda: * Acidez; [C] Concentração em µg/mL; Tx Tempo. Org.: Do Autor, (2016).

Com base nos resultados obtidos, verificou-se que a melhor temperatura de crescimento para as bactérias láticas cultivadas com extrato de *Moringa oleifera*, foi a de 42 ºC, após 24 horas, na concentração máxima de extrato de *Moringa oleifera* testada, 4000 µg/mL (Tabela 3). Em relação aos controles, nesta mesma concentração, não interferiu negativamente no crescimento populacional das bactérias láticas.

4 I CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste estudo podem permitir que os camponeses implementem estratégias alternativas ao setor agroindustrial no campo acerca da tecnologia de leite e derivados seja para a comercialização desses ou subsistência.

AGRADECIMENTOS

À Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás pela Bolsa PROBEC - Programa de Bolsas de Extensão e Cultura 2015/2016.

REFERÊNCIAS

CALVO, T. L**. Atividade antibacteriana e citotóxica em frutos nativos do Cerrado**. (Relatório de Estágio supervisionado II), Catalão, 2016.

CARDINES, P. H. F.et al. Elaboração de iogurte com adição de extrato aquoso da semente de moringa oleifera. p. 4073-4078 . In: **Anais** do XX Congresso Brasileiro de Engenharia Química - COBEQ 2014 [Blucher Chemical Engineering Proceedings, v.1, n.2]. São Paulo: Blucher, 2015. ISSN 2359-1757, DOI 10.5151/chemeng-cobeq2014-0936-22322- 170750.

GALLÃO, M. I.; DAMASCENO, L. F.; BRITO, E. S. Avaliação química e estrutural da semente de *Moringa*. **Revista Ciência Agronômica**, v.37, n.1, p.106-109, 2006 Centro de Ciências Agrárias - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. ISSN 0045-6888

GATTI et al. Biodiversity among *Lactobacillus helveticus* strains isolated from different natural whey starter cultures as revealed by classification trees. **Applied Environmental Microbiology**, v. 70, n. 1, p. 182-190, 2004.

GERONIMO, B.; GOMES, R. G. **Estudo da adição de *Moringa oleifera* em queijo minas frescal**. Maringa, PR, 2015. Disponivel em: http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/657. pdf. acessado em 08/04/2016.

KUHLMANN, M. **Frutos e sementes do Cerrado atrativos para a fauna:** guia de campo. Ed. Rede de sementes do Cerrado, Brasília, 2012.

KUMALANINGSIH, S. et al. Antioxidative effect of tocotrienol rich fraction from palm fatty acid distillate on oxidative stress. **Food and Public Health**, v. 3, n. 3, p. 130-136, 2013.

ROSA, M. N.; NASCIMENTO, A. C.; MENDONÇA, M. R. 13, Jornada do Trabalho, **Anais...,** 13, p. 2012.

SAGUIBO, J. D.; ELEGADO, F. B. Resistance Profile of Probiotic Lactic acid bacteria against inhibitory effects of selected plant extracts. **The Philippine Agricultural Scientist**, v. 95, n. 1, 2012.

TEIXEIRA, E. M. B**. Caracterização química e nutricional da folha de Moringa (*Moringa oleifera* Lam.)**. (Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências Farmacêuticas. Programa de Pós Graduação em Alimentos e Nutrição. Araraquara, 2012.

CAPÍTULO 18

PENSAR, MOTIVAR E CRIAR COM A DIFERENÇA: CINEMA, ESCOLA E ALTERIDADE

Andréa Casadonte Carneiro Leão
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ
Rio de Janeiro- RJ

RESUMO: Atualmente, vivenciamos um cenário em nosso país que aponta para reformas políticas, trabalhistas e educacionais que por diversas vezes não favorecem o exercício da cidadania dos indivíduos, nem a manifestação de subjetividades e nem mesmo a emancipação intelectual dos mesmos. Diante disto, a escola ainda surge como espaço público e potente para a manifestação da igualdade de inteligências, partindo do pressuposto de que o processo de emancipação é tanto pedagógico quanto político, por meio das relações irrompidas a todo tempo no espaço escolar (RANCIÈRE, 2002). A prática docente que aqui se apresenta visa retratar a potencialidade que emerge ao utilizar a linguagem cinematográfica como uma proposta de alteridade em busca da emancipação intelectual de nossos alunos. Para isto, a prática retratada encontra-se em desenvolvimento em uma escola pública da periferia da Cidade de Nova Iguaçu, onde as atividades abordadas privilegiam a discussão/reflexão e o compartilhamento de saberes para todos/as interessados/as em oportunizar o contato com o cinema e as variadas manifestações de subjetividades presentes na sociedade, independentemente de qualquer experiência prévia com as técnicas cinematográficas ou com a linguagem audiovisual. Considerando a arte como um elemento causador de estranhamentos, ela não é pensada fora da experiência do "fazer" e, sendo assim o projeto *Pensar, motivar e criar com a diferença* privilegia, além da exibição de filmes e da reflexão, a produção de cinema na escola por parte dos alunos, possibilitando um espaço de discussão e criação permanente dentro da escola. As atividades são construídas sob o ponto de vista de autores como Bergala (2008); Rancière (2002); Fresquet (2013); Migliorin (2015), Larrosa (2016); que discutem como a presença do cinema na escola pode tencionar a própria arte e estar à altura das experiências sensíveis dos alunos, priorizando o desenvolvimento do olhar cinematográfico por meio da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, ou seja, o desvelar do objeto, do outro e da vida e é nesta perspectiva que se torna relevante o despertar que emancipa para o conhecimento do mundo (BERGALA, 2008). Desta forma, consideramos a experiência com o cinema como uma proposta de nos conectarmos com o outro e com o mundo ao nosso redor. Por meio do cinema, podemos ter uma experiência singular e intensa com o mundo, uma experiência que é a própria invenção e transformação do mundo em que

vivemos. Assim, fazer cinema na escola apresenta um sentido amplo de multiplicação de olhares, onde os saberes são construídos em rede e as manifestações de um indivíduo refletem e podem ser afetadas pelas ações e percepções do outro.
PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Escola; Emancipação;

ABSTRACT: Currently, we are living a scenario in our country that points to political, labor and educational reforms that on several occasions do not favor the exercise of citizenship of individuals, nor the manifestation of subjectivities and even the intellectual emancipation of them. Faced with this, the school still emerges as a public space and powerful for the manifestation of the equality of intelligences, starting from the assumption that the process of emancipation is both pedagogical and political, through the relations that are constantly broken in the school space (RANCIÈRE, 2002). The teaching practice presented here aims to portray the potentiality that emerges when using cinematographic language as a proposal of alterity in search of the intellectual emancipation of our students. For this, the practice is being developed in a public school in the outskirts of the City of Nova Iguaçu, where the activities are focused on the discussion / reflection and the sharing of knowledge for all those interested in opportunizing contact with the cinema and the various manifestations of subjectivities present in society, independently of any previous experience with cinematographic techniques or with the audiovisual language. Considering art as a cause of estrangement, it is not thought out of the experience of "doing", and thus the project Thinking, motivating and creating with difference privileges, in addition to the exhibition of films and reflection, film production in the school by the students, allowing a space for discussion and permanent creation within the school. The activities are built from the point of view of authors such as Bergala (2008); Rancière (2002); Fresquet (2013); Migliorin (2015), Larrosa (2016); who discuss how the presence of cinema in the school can aim at the art itself and be up to the sensitive experiences of the students, prioritizing the development of the cinematographic look through the possibility that the cinema has to make common what does not belong to us, the unveiling of the object, the other and life and it is in this perspective that the awakening that emancipates for the knowledge of the world becomes relevant (BERGALA, 2008). In this way, we consider the experience with the cinema as a proposal to connect with the other and with the world around us. Through cinema, we can have a singular and intense experience with the world, an experience that is the very invention and transformation of the world in which we live. Thus, filmmaking in school presents a broad sense of multiplying looks, where knowledge is networked and the manifestations of one individual reflect and can be affected by the actions and perceptions of the other.
KEYWORDS: Cinema; School; Emancipation;

INTRODUÇÃO

A Escola, a arte e o cinema caracterizam-se com práticas sociais e culturais, produzidas em um determinado espaço e tempo histórico, destacando-se como ações

coletivas que pertencem ao humano e que privilegiam o processo de criação. De acordo com Fresquet (2013a), esse coletivo resulta do protagonismo da alteridade e não da soma de ações isoladas.

Em busca de uma proposta de alteridade para a presença do cinema na escola, o projeto *Pensar, motivar e criar com a diferença* procura criar condições para que os estudantes se apropriem e produzam conhecimento com o próprio cinema, entendendo que não há hierarquização de saberes e que todos aprendem juntos, isto é, os estudantes não se apropriam do conhecimento que o professor possua, mas cria-se uma atmosfera que estimule a manifestação do ato criativo seja do aluno, seja do professor.

Partindo deste pressuposto, privilegia-se a busca da emancipação intelectual dos envolvidos, considerando-os como sujeitos que se afirmam como tais em um processo democrático de ensino-aprendizagem, o que caracteriza a dimensão política da ação pedagógica, se considerarmos esta como uma relação de convivência entre sujeitos (PARO, 2015).

Com base nisso, a escola é pensada como um espaço de compartilhamento de saberes, caracterizando-se como "um lugar onde momentos democráticos podem acontecer" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 106). Considerando que a relação com o saber é essencial para a instituição escola, nada mais primordial que esta relação ocorra em momentos democráticos, sem deixar que a escola perca seu caráter público de vista, já que de acordo com os autores, o caráter público mencionado é entendido como bem comum. "O espaço público neste sentido é um lugar ou espaço de ninguém, e um tempo de ninguém, e assim um lugar e tempo para ninguém m particular" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 185).

Nesse movimento, busca-se que o estudante tenha suas concepções de descobertas e curiosidades aguçadas, para além de *olhar o mundo* possam também *conhecer o mundo* por meio de um olhar atento.

Ainda dialogando com a dimensão política que a escola apresenta é possível estabelecer uma correlação com o cinema, principalmente no tocante a dimensão ético-política que o cinema e as imagens com o mundo podem articular, pois "mais do que apresentar esse ou aquele mundo, o cinema constitui-se com uma experiência em si de invenção; eis uma dimensão ético-política que acreditamos indissociável do fazer cinematográfico" (MIGLIORIN, 2015, p. 49).

Circundando sobre algumas destas questões, a prática docente que aqui se apresenta visa retratar a potencialidade que emerge ao utilizar a linguagem cinematográfica como uma proposta de alteridade em busca da emancipação intelectual de nossos alunos. Para isto, a prática retratada encontra-se em desenvolvimento em uma escola pública da periferia da Cidade de Nova Iguaçu, onde as atividades abordadas privilegiam a discussão/reflexão e o compartilhamento de saberes para todos/as interessados/as em oportunizar o contato com o cinema e as variadas manifestações de subjetividades presentes na sociedade, independentemente de

qualquer experiência prévia com as técnicas cinematográficas ou com a linguagem audiovisual.

CINEMA, ESCOLA E ALTERIDADE

A criança, assim como os bons filmes, está no limite de
fazer desse mundo um outro mundo.
Cezar Migliorin

Pensar sobre a relação entre cinema e escola não pode ser considerada algo inovador, já que ambos se relacionam de variadas formas há tempos, sendo pertinente considerar que as ações em torno desta relação ganharam força entre os pesquisadores e profissionais da área, principalmente a partir das discussões relativas ao projeto de lei (PL 185/08) elaborado pelo senador Cristovam Buarque, com consequente promulgação da lei 13.006/14 que estabelece a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.

A partir da promulgação da lei e do deslocamento do cinema para o espaço escolar, muito ainda há que se pensar e discutir a respeito desta relação, como também novas possibilidades e novas formas de ressignificar a presença do cinema na escola. No entanto, que tipo de relação poderemos privilegiar entre cinema e escola? De que forma se daria a entrada do cinema no espaço escolar? Como seria o encontro entre o cinema e a infância?

Em *A Hipótese Cinema. Pequeno Tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, o cineasta Alain Bergala (2008) propõe a presença do cinema como arte na escola, entendendo-o como um encontro com a alteridade isto é, o encontro com algo radicalmente outro em ruptura com as normas clássicas instituídas. Estamos diante do encontro com a arte, com o estrangeiro na escola e "a arte por definição é um elemento perturbador dentro da instituição." (Bergala, 2008, p. 30). Torna-se relevante ressaltar que a questão levantada aqui é a respeito da presença da *arte* na escola e não do *ensino de artes,* já que a arte não depende exclusivamente de ensino para estabelecer uma relação de fruição, onde emerge a potência de seu alcance e produção de sentidos.

Ao pensar a presença da arte na escola como uma hipótese de alteridade, ela não pode ser concebida sem passar pela experiência do fazer, ou seja, da criação, sendo caracterizada com uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado (BERGALA, 2008). Para o Bergala (2008), se o encontro do cinema como arte não ocorrer na escola, muitas crianças correm o risco de não experimentá-lo em nenhum outro lugar. O cineasta também enfatiza que o cinema apresenta a potente vantagem de despertar o desejo e a curiosidade das crianças sem precisar de outros estímulos, partindo da premissa de que a forma encantadora que o cinema encontra a criança

não ocorre em outra fase da vida.

Considerando a criação cinematográfica como uma proposta de alteridade na escola, é pertinente refletir também a respeito da relação que as crianças e jovens atuais apresentam com as novas tecnologias, a facilidade e até mesmo a banalização na operação e realização de diversos tipos de produção, já que as tecnologias adentraram o espaço escolar e produziram uma certa revolução na relação da escola com o cinema. A realização de pequenos vídeos, documentários ou até mesmo cine-teatro filmados com celulares ou câmeras fotográficas ganharam relativa expressão em mostras e festivais audiovisuais, evidenciando um crescente trabalho de cinema na escola, porém grande parte destas produções contrasta com a qualidade e, sobretudo evidenciam que a hipótese de entender o cinema como arte encontra-se ainda distante da escola (FRESQUET, 2013b).

Não se trata apenas de pegar o celular ou a câmera, operá-los e filmar algo, pois para este tipo de ação não há a necessidade de orientação de profissionais e, acredito que este tipo de prática não é compatível com o fazer educacional comprometido, mas sim de entender e ampliar o diálogo e a leitura que Alain Bergala (2008) propõe para a presença do cinema na escola. O interesse em voga é aprofundar e questionar as possibilidades que o encontro do cinema com a escola, com a infância, com a juventude, com a docência, enfim com o outro pode proporcionar.

PENSAR, MOTIVAR E CRIAR COM A DIFERENÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Um azul não é o mesmo azul ao lado do verde,

de um amarelo, de um vermelho.

Não há arte sem transformação

Bresson

Vivenciamos um cenário em nosso país que aponta para reformas políticas, trabalhistas e educacionais que por diversas vezes não favorecem o exercício da cidadania dos indivíduos, nem a manifestação de subjetividades e nem mesmo a emancipação intelectual dos mesmos. Diante disto, a escola ainda surge como espaço público e potente para a manifestação da igualdade de inteligências, por meio das relações irrompidas a todo tempo no espaço escolar (RANCIÈRE, 2002).

Partindo da premissa que o processo educacional prima pela formação do ser humano em seu sentido pleno, a escola não se restringe apenas a transmissão de conhecimentos e informações, mas abarca os valores, a ciência, a arte, o esporte, a técnica, a filosofia, enfim tudo o que contribui para a emancipação, para o processo de criação, como também para constituição de sujeitos historicamente situados.

Considerando a arte como um elemento causador de estranhamentos, ela não é pensada fora da experiência do “fazer” e, sendo assim o projeto *Pensar, motivar e criar com a diferença* privilegia, além da exibição de filmes e da reflexão, a produção

de cinema na escola por parte dos alunos, possibilitando um espaço de discussão e criação permanente no espaço escolar, favorecendo a construção de identidade como sujeito individual e coletivo.

As atividades do projeto iniciaram por meio da exibição de filmes variados (curta-metragem, documentários, filmes ficcionais), com a posterior apresentação do que popularmente conhecemos como "nascimento do cinema", aludindo a primeira exibição pública de filmes, ou seja, a exibição de imagens em movimento captadas por um aparelho e projetadas para um público pagante ocorrida no ano de 1895, no Salon Indian do Grand Café, em Paris. Estamos falando do invento dos irmãos Lumière, nomeado de cinematógrafo que era ao mesmo tempo filmador, copiador e projetor e foi considerado o primeiro aparelho qualificado de cinema.

A partir de uma breve narrativa a respeito dos irmãos Lumière, os alunos assistiram ao primeiro plano filmado pelos irmãos (Saída dos operários da Fábrica), o primeiro plano exibido para um público pagante (Chegada do trem na estação), além de outros planos produzidos pelos irmãos Lumière e seus operadores. Após a exibição e reflexão, foi proposta a realização do exercício Minuto Lumière.

O exercício Minuto Lumière, inicialmente proposto pelo cineasta Alain Bergala, consiste na filmagem de um plano de 01 minuto com a câmera parada e, preferencialmente, de alguma cena observada no cotidiano (pessoas andando na rua, fenômenos da natureza e outros). A intenção é aproximar o exercício ao conteúdo e forma com a qual os irmãos Lumière e seus operadores filmavam. Tal exercício foi selecionado como proposta inicial, pois além de proporcionar o contato com o nascimento do cinema e de introduzir alguns conceitos básicos da linguagem cinematográfica, propicia também uma experiência autoral e exige do aluno um relativo planejamento prévio, promovendo, sobretudo a experiência do cinema na escola como uma proposta de alteridade.

Com efeito, apesar de nossos alunos terem nascido na era digital e, por este motivo, já possuírem outras vivências com o audiovisual, por meio da fixidez da câmera e dos limites estabelecidos para o exercício, (duração de 01 minuto, sem utilização de recursos da câmera, sem qualquer tipo de atuação e possibilidades de refilmagem) o grau de engajamento e decisões estéticas é maior, além do afinamento da relação entre o que é visto, o que não é visto, um dentro e fora, um atual e um virtual. Experimentar o cinema na escola seria como inventar o próprio cinema e talvez, por este motivo o Minuto Lumière seja tão bem recebido (MIGLIORIN, 2015).

Outros exercícios ou dispositivos, como propõe Cezar Migliorin, realizados no projeto que favorecem a manifestação do ato criativo e a experiência com a câmera, são baseados nos materiais do Projeto *Inventar com a Diferença* e no material *Currículo de Cinema para escolas de Educação Básica,* produzido pelo Grupo de Pesquisa CINEAD/LECAV.

Com a realização dos exercícios, o grupo de professores considera a possibilidade de posteriormente produzir um documentário que priorize o resgate da memória da

escola e futuramente possa ser exibido em festivais ou mostras estudantis.

Convém destacar que neste trabalho privilegiamos o conceito de cinema materializado como um território experimental diferenciando-o do conceito do filme já que o filme "é sempre um produto cultural" (DUARTE, 2009, p.86). Quando nos referimos ao cinema "está-se falando de um amplo aparato multidimensional que engloba fatos que vêm *antes*, *depois* ou *por fora* do filme..." (DUARTE, 2009, p. 86).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Independente da aprovação de uma lei que institui a exibição de cinema na escola, sabe-se que a entrada da produção cinematográfica, incluindo a produção nacional, já ocorreu em algum momento no ambiente escolar. Todavia, constata-se que muitas vezes a natureza desta entrada apresenta um caráter instrumental, caracterizado como apoio didático a determinado conteúdo ou até mesmo com estratégia de preenchimento de "tempo livre".

Subsidiada pelas ideias de Bergala (2008), Migliorin (2015) e Fresquet (2013) e outros, considero a experiência com o cinema como uma proposta de nos conectarmos com o outro e com o mundo ao nosso redor, além da possibilidade de catapultar o gesto criativo de nossos alunos, evidenciando, assim inúmeras possibilidades que não limitam-se a suporte didático ou preenchimento de tempo. Por meio do cinema, podemos ter uma experiência singular e intensa com o mundo, uma experiência que é a própria invenção e transformação do mundo em que vivemos. Assim, fazer cinema na escola apresenta um sentido amplo de multiplicação de olhares, onde os saberes são construídos em rede e as manifestações de um indivíduo refletem e podem ser afetadas pelas ações e percepções do outro.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRESSON, Robert. **Notas sobre o cinematógrafo**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Coleção Temas & Educação.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema e Educação: Lei 13.006- Reflexões, Perspectivas e Propostas. In. _____ (org.) **Da obrigatoriedade do Cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.** Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

_____. Apresentação do Projeto Cinema para Aprender e Desaprender. In: _____ (org.). **Currículo de cinema para escolas de Educação Básica**. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2013a.

_____. **Cinema e Educação: Reflexões e práticas com professores e estudantes de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autentica, 2013b.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente**. São Paulo: Cortez, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectua**l. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAPÍTULO 19

PINTAR, DESENHAR, “ARTESANAR”: O ARTESANATO COMO PRODUÇÃO SIMBÓLICA ESTÉTICA DA LEITURA DO MUNDO POR CRIANÇAS

Franciane Sousa Ladeira Aires
Universidade Federal de Lavras, Núcleo de Educação da Infância
Lavras - MG

RESUMO: O presente texto tem como propósito destacar o artesanato, expressão estética da cultura popular, da comunidade do Bichinho, Prados/MG, em perspectiva de uma Educação que possibilite expressar e (re)significar a leitura do mundo de crianças da escola pública da referida comunidade. Sob a perspectiva crítica de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, os conceitos de arte e estética são reconhecidos como a expressão da vida, dos sentidos, do ato responsável, da educação em sua *boniteza* e decência. Os conceitos estéticos bakhtinianos e freireanos descortinam sentidos que podem ser relacionados ao artesanato, expressão da identidade cultural, em contextura educativa, em prol de uma pedagogia crítica e libertadora. O artesanato, arte das mãos que são extremamente culturais, é concebido como a expressão estética de mãos que agem, pensam, refletem e transformam. A arte das mãos também é assumida como aparato estimulador de uma práxis educativa vinculada à criticidade, ao ato político, à autonomia, à libertação, à conscientização, à humanização. Sendo assim, podemos pensar o artesanato, através de pistas que o desenho infantil nos concede, como uma produção simbólica estética em que crianças, assumidas como produtoras culturais, possam expressar e (re)significar, ao pintar, desenhar e “artesanar”, a partir do próprio contexto, seus sentidos e suas leituras de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Estética; Artesanato; Leitura do mundo; Crianças.

ABSTRACT: This article aims to highlight the craft, aesthetic expression of popular culture, of the community of Bichinho in Prados in Minas Gerais, in the perspective of an Education that makes it possible to express and (re)signify the reading of the children’s world from the public school of the community. From the Mikhail Bakhtin and Paulo Freire’s critical perspective, the concepts of art and aesthetics are recognized as the expression of life, of the senses, of the responsible act, of the education in its beauty and decency. The Bakhtinian and Freirean aesthetic concepts reveal meanings that can be related to craft, an expression of cultural identity, in an educational context, in favor of a critical and liberating pedagogy. The Craft, an art of hands that are extremely cultural, is conceived as the aesthetic expression of hands that act, think, reflect and transform. The art of hands is also assumed as a stimulating apparatus for an educational praxis linked to the criticality, political action, autonomy, liberation, awareness

and humanization. Thus, we can think the craft, through the clues that children's design gives us, as a symbolic aesthetic production in which children, assumed as cultural producers, can express and (re)signify, when painting, drawing and "make crafts", from their own context, their senses and their world readings.
KEYWORDS: Aesthetics; Crafts; Reading the world; Children.

1 I INTRODUÇÃO: O INÍCIO PARA O "ARTESANAR"

> [...] espero que não esteja esquecido de que a humanidade começou a pintar muito antes de saber escrever, conhece o rifão, se não tens cão caça com gato, por outras palavras, quem não pode escrever pinta, ou desenha, é o que fazem as crianças [...].
>
> JOSÉ SARAMAGO

Se não podemos escrever, então vamos pintar, desenhar, "artesanar". Este "artesanar" é um neologismo criado por mim com a pretensão de descortinar uma expressão referente ao fazer, ao produzir não só artesanatos, mas tudo que envolve o ser e a vida. Assim, as palavras de José Saramago me instigam a pensar o artesanato, como uma produção simbólica infantil, que expresse esteticamente, os sentidos das crianças, como gente e agentes culturais.

O "artesanar" deste capítulo iniciou-se a partir do desejo de compreender os sentidos que as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da escola pública municipal da comunidade do Bichinho, da cidade de Prados/MG, constroem para a leitura da *palavramundo* a partir de uma proposta de alfabetização emancipadora mediada pelo artesanato como *quefazer* em cultura popular.

O que move a presente discussão é o interesse em refletir sobre os sentidos que Mikhail Bakhtin, o filósofo russo da linguagem, e Paulo Freire, educador crítico e progressista brasileiro, traçam sobre arte e estética a fim de relacioná-los ao artesanato, em contextura educativa, como forma de expressar esteticamente e (re)significar a leitura do mundo pelas crianças. Nessa perspectiva, o artesanato, expressão potente da identidade cultural da comunidade do Bichinho, é destacado como contextura para uma prática educativa emancipadora com crianças da escola municipal do local.

Para instigar a pensar o artesanato como uma produção cultural estética infantil, primeiramente, desenvolvo um breve estudo bibliográfico sobre os conceitos de arte e estética em Bakhtin e Freire. Em seguida, teço algumas considerações sobre artesanato, perpassando por uma breve contextualização do mesmo na comunidade do Bichinho e sua possível relação com uma prática educativa. Por fim, trago algumas contribuições para, então, refletir sobre o artesanato, como produção simbólica estética das crianças, e como (re)leitura do mundo das mesmas.

2 I ARTE E(M) VIDA, ARTE E(M) EDUCAÇÃO: SENTIDOS ESTÉTICOS BAKHTINIANOS E FREIREANOS

Arte e responsabilidade: estética e ética. Unir vida e arte, arte e vida. Todavia, arte e(m) vida, e vida e(m) arte não se coadunam se vigoram elementos mecanicistas. É preciso penetrar a unidade interna dos sentidos e isto é garantido pela unidade da responsabilidade (BAKHTIN, 2011).

Bakhtin (2012) pensa o mundo da arte em concretude - a atividade, a visão e a contemplação estética – integrada na vivencia do ato histórico do existir evento único, ou seja, "meu ser-existência carece de valor estético" (BAKHTIN, 2011, p. 102) e também ético. Desse modo, o "ato estético dá à luz o existir em um novo plano axiológico – o plano do pensamento sobre o mundo, nascem um novo homem e novo contexto axiológico – o plano do pensamento sobre o mundo humanizado" (BAKHTIN, 2011, p. 177).

Assim, a estética é um acontecimento que deve ocupar um lugar responsável e singular na vida, por isto deve "chegar perto da compreensão arquitetônica do mundo real do evento" (BAKHTIN, 2012, p. 124). Com essa concepção o filósofo assume a estética correlacionada ao ser, ao homem, ou seja, "o centro valorativo da arquitetônica do evento da visão estética é um ser humano" (BAKHTIN, 2012, p.127).

> A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não é uma unidade sistemática, mas uma unidade concretamente arquitetônica, que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores que é pensado, visto, amado. [...] a visão estética não conhece limites – deve estar correlacionado a um ser humano, deve tornar-se humano (BAKHTIN, 2012, p.124).

Desse modo, o caráter da estética envolve um centro de valores que nem sempre é construído sob a positividade. Os valores negativos também são estéticos. O ato criador é o amor estético, é um colorido emocional (BAKHTIN, 2011). Dessa forma, "você não ama o ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama" (BAKHTIN, 2012, p 125). Ou seja, o centro valorativo estético tem como base o amor ao ser humano.

> Assim, o centro valorativo da arquitetônica do evento da visão estética é um ser humano [...] como uma realidade concreta amorosamente afirmada. Nesta, a visão estética não faz absolutamente abstração dos possíveis pontos de vista de valores, não apaga a fronteira entre o bem e o mal, entre o bonito e o feio, entre a verdade e a mentira; a visão estética conhece e encontra todas estas diferenças no interior do mundo contemplado, mas estas diferenças não surgem dele como critérios últimos, como princípio de ver e formar o que é visto, mas elas permanecem no interior desse mundo como momentos constituintes da sua arquitetônica (BAKHTIN, 2012, p. 127-128).

Isso não significa que não há critérios de seleção. Há. E, Bakhtin (2012) afirma que "a visão estética também conhece, é claro, 'princípios de seleção', mas esses são todos arquitetonicamente subordinados ao centro valorativo soberano da contemplação – um ser humano" (p. 128), colorido emocionalmente com cores ora vibrantes ora

escuras.

Portanto, entendendo como um princípio estético, podemos falar de um amor estético objetivo, mas, como Bakhtin (2012) diz, esse amor não é uma expressão psicológica passiva. O amor tem condição de afirmar e consolidar, sem perder, sem desperdiçar e sem deixar atrás apenas um esqueleto nu de linhas e momentos de sentido fundamentais. É um amor desinteressado que torna belo o que ama e pode "desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematiza-lo" (p.128).

Uma reação indiferente ou hostil ignora e supera a estética, é uma reação que desintegra e empobrece o existir evento único e se exime do ato responsável. Logo, a estética precisa ser construída com tons emotivo-volitivos, de atitudes participativas tanto do autor/criador, tanto do herói/personagem, como também do contemplador.

> Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se mas não ser vista como um todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem (BAKHTIN, 2011, p. 19-20).

De acordo com Bakhtin (2011, p. 91, grifos do autor), "a interpretação estética e a estruturação do corpo exterior e seu mundo são uma *dádiva* de outra consciência – da consciência do autor-contemplador à personagem; não é uma expressão desta de dentro de si mesma mas uma atitude criadora do autor-*outro* para com ela". A arte também precisa da alteridade, pois não basta existir apenas o artista, é preciso que haja quem vai admirá-la, quem vai concedê-la um novo sentido. Assim, "qualquer coisa no material de uma obra de arte que não pode participar da comunicação entre criador e contemplador, que não pode se tornar o 'médium', o meio de sua comunicação, não pode igualmente ser o recipiente de valor artístico" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976, p. 05). Assim, momento essencial, mas não único, da estética é a empatia, a alteridade.

> A empatia estética [...] pode fornecer somente a visão estética do que é colocado externamente ao sujeito (e do próprio sujeito como colocado fora da sua atividade, isto é, na sua passividade). A empatia estética com aquele que participa de um evento não significa ainda alcançar a plena compreensão do evento; [...] Por mais que eu conheça a fundo uma determinada pessoa, assim como eu conheço a mim mesmo, devo, todavia, compreender a verdade da nossa relação recíproca, a verdade do evento uno e único que nos une, do qual nós participamos (BAKHTIN, 2012, p. 65).

Além do amor objetivo, da empatia, da alteridade, a estética constrói sua arquitetônica através da exotopia, pois de forma ativa e eficaz complementa as ações artísticas. Sobre a exotopia, Bakhtin (2011) diz que "o excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor" (p. 23), mas que esse excedente de visão, ao completar o horizonte do outro não deve interfirir na originalidade estética do outro.

A arquitetônica da atividade estética é uma participação concreta, responsável e "significa relacionar o objeto ao plano valorativo do outro" (BAKHTIN, 2012, p. 143) e proporcionar "um fundo transgrediente a si mesmo" (BAKHTIN, 2011, p. 15). Desse modo, a atividade estética exige a compenetração, ou seja, vivenciar, ver e inteirar com o outro, mas sempre retornar ao seu lugar para podermos dar o (in)acabamento ao material dessa compenetração.

Para Bakhitn (2011, p. 91), "o homem na arte é o homem integral", por isto, se deve estudar e analisar a arte, sem fazer uma separação entre conteúdo, forma e material, ou seja, o artístico é uma totalidade, "*uma forma especial de inter-relação entre criador e contemplador*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976, p. 5, grifos do autor), além de ser impregnado e envolto à história e à cultura.

Assim, compreendo arte como um entrelaçamento de atos e sentidos, ou seja, ação e expressão. Bakhtin (2012) se dedica à reflexão sobre a "atividade estética como ação, não a partir do interior do seu produto, mas do ponto de vista do autor enquanto participante responsável" (p. 115).

Se arte é ação, como participação responsável, e expressão, o que vem a ser expressão? Bakhtin nos ajuda a refletir quando afirma que a definição mais simples e grosseira nos revela que "expressão é tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 111).

Refletindo e refratando o mundo, o ato responsável e a expressão estética se "artesanam" de muitos modos. Um deles está presente nos gestos, forças que geram a criatividade e organizam a forma artística. Tais gestos residem nas *mãos*, estimulam o agir estético das habilidades manuais, conforme relata Bakthin (2011) que a "criação amorosa e ativa da forma espacial através das linhas e cores, o movimento-gesto que cria e gera de fora a forma com movimento da mão e do corpo inteiro" (p. 88). Tais movimentos vencem, expressam e imitam a vida, dando um colorido emocional a mesma.

Percebemos que Bakhtin ao relacionar arte e responsabilidade, a atividade estética se configura, também, como uma atividade ética. Sendo assim, os sentidos estéticos em Bakhtin, os quais entrelaçam arte e(m) vida, vida e(m) arte, são importantes para que se compreenda o artesanato como um ato e uma expressão participativa do povo. São sentidos que eclodem para podermos pensar a estética na esfera educativa. Daí, como um ato responsável, colorido emocionalmente, em movimentos estéticos de amor, empatia, alteridade e exotopia, buscamos fundamentos em Paulo Freire para entrelaçar e expandir estes sentidos.

Arte e(m) Educação: arte e Educação e arte em/na Educação. Unir arte e Educação, Educação e arte é um *quefazer* que Freire sempre defendeu.

Barbosa (1996, p. 637) afirma que "poucos sabem que Paulo Freire esteve ligado a Arte-Educação desde os inícios de sua ação educacional". O educador manteve

relação de estudo, trabalho e pesquisa com as arte-educadoras Noemia de Araújo Varela, que representa o pensamento modernista, baseado nas teorias críticas, e Ana Mae Barbosa, de pensamento pós-modernista baseado nas teorias pós-críticas (SILVA; AZEVEDO; SANTOS; ARAÚJO, 2013).

Freire foi presidente da Escolinha de Arte do Recife nos idos de 1950 e sua esposa Elza foi uma das pioneiras a integrar a arte na escola pública, articulando o fazer artístico á alfabetização (BARBOSA, 1996).

Em atividade no Movimento de Cultura Popular, o educador teve contato com o artista Abelardo da Hora, que trabalhava com jovens das camadas populares, em um ateliê improvisado no sítio Trindade, sede do movimento. Tal artista, segundo Freire (2015), era um "testemunho de confiança na criatividade e na capacidade humana de transformar o mundo" (p. 187), pois tinha como tese que "desenhar o mundo, retratar coisas, usar outras linguagens não era privilégio de uns poucos. Toda gente pode fazer arte, o que não significa poder toda gente ser um marcante artista" (p.186). E, sobre isso, discorre que a escola, geralmente, nos inibe os atos artísticos,

> fazendo-nos ***copiar*** modelos ou simplesmente dar cor a desenhos que não fizemos, quando, ao contrário, nos devia desafiar a arriscar-nos em experiências estéticas. Afinal faz parte da natureza da prática educativa a ***esteticidade***, quer dizer, a qualidade de ser ***estética***, de não ser alheia á boniteza (FREIRE, 2015, p.186, grifos do autor).

Como Freire valorizava a estética e a relação entre a palavra e a imagem, para o trabalho nos Círculos de Cultura solicitou ao artista pernambucano Francisco Brennand imagens que representavam temas a ser discutidos com os alfabetizandos. A arte e a estética, segundo ele, são importantes para o processo de alfabetização, para além do mero ler, escrever e contar. Dessa forma, a vivacidade da expressão leitura do mundo, vai além de palavras e sentidos, pois há o entrelaçamento entre palavra e imagem. Arte e(m) Educação provoca problematizações, desconfianças do óbvio.

Paulo Freire compreende o valor pedagógico da arte, o qual indica que a leitura do mundo deve estar entremeada à dimensão estética e artística. Estas duas dimensões devem estar presentes na formação do educador e do educando "para que ambos (educadores e educandos) alcem voos libertários e humanizadores" (AZEVEDO, 2013, p. 10-11).

Em Freire não há como existir uma prática educativa em que se desvincule a estética da ética. Estética e ética, uma ao lado da outra, representam decência e *boniteza* de mãos dadas. Estética e ética propiciam criticidade, e não ingenuidade, e nem opressão. Ou seja, não é possível uma formação "indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1996, p.20).

Assim, podemos pensar a estética freireana que se "artesana" com a *boniteza* do processo educativo, com os sentimentos de esperança, solidariedade e ética, que valorizam a expressão, a comunicação, o conhecimento, as leituras de mundo e despertam a sensibilidade com e no mundo. Pois, não é possível estar no mundo "sem

fazer cultura, sem sonhar, sem cantar, sem pintar, sem esculpir, sem cuidar da terra, das águas, sem filosofar, sem pontos de aprender, sem ensinar" (FREIRE, 1996, p. 24), ou seja, sem se "artesanar".

Freire (2013a) afirma que há outra forma de nos envolver com a estética, através de um olhar curioso, é a curiosidade estética,

> que me faz parar e admirar o "pôr do sol" em Brasília, por exemplo. É a que detém como se me perdesse na contemplação, observando a rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. É a que me emociona em face a obra de arte que me centra na boniteza (FREIRE, 2013a, p. 135).

Assim, Freire representa um autêntico "educador estético" (REDIN, 2010), pois ele se "artesanava" com toda *boniteza* e *inteireza* de estar no e com o mundo, na e com a história, na e com a Educação. A estética é a forma sensível de estar no mundo, é lugar da liberdade de escolha, da intervenção crítica e consciente, do agir valorativo para a humanização. Logo, a estética está presente além das atividades ditas artísticas. A estética se refere a todos os processos de relações, de curiosidade, de conhecimento, de experiências, de sentido.

> Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham, sempre envolvidos em densa tramas, tocadas por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis em razão de ser (FREIRE, 1992, p. 09).

O "artesanar" estético freireano, de mãos dadas à Educação e à vida, possibilita que nossas crianças se reconheçam como participantes e construtores de suas próprias histórias. Assim, a arte e(m) Educação e a estética permitem a libertação de sentidos, através da leitura do mundo, longe de práticas educativas incompreensíveis, elitista e descontextualizadas.

A Educação é uma arte, é um artesanato, onde o educador se reconhece como artista, como artesão e tem gosto pelo que faz e refaz. Ao educador, imbuído de sensibilidade e criticidade, cabe refazer, redesenhar, recantar e redançar o mundo (FREIRE, 2013b), despertando a esteticidade do educando. Desse modo, podemos pensar a estética para envolver o artesanato e(m) vida, e(m)Educação.

3 I ARTESANATO E(M) BICHINHO, ARTESANATO E(M) EDUCAÇÃO

A arte desenvolvida, essencialmente, através das habilidades manuais originou o que conhecemos como artesanato, que deriva da palavra latina artis-manus (CARMO, 2011). É arte em movimento, é ato das mãos, logo é cultura.

Historicamente, esta arte das mãos foi atrelada às camadas populares sendo discriminada. O artesanato, muitas vezes, é considerado uma arte menor e fora dos padrões da sociedade dita erudita e intelectual. Muitos o descriminam por ser fonte de sobrevivência, e desta forma, o lança para outra esfera, para fora da própria arte, e consequentemente, do mundo da cultura. Relegam também ser o artesanato um

trabalho manual feito em série, tratado como mera mercadoria.

Geraldi (2010) defende todas as formas de expressões artísticas, uma vez que todas constituem a experiência estética e a capacidade de criar dos homens.

> Quando o olhar para as construções estéticas deixarem de lado as classificações que tornam desigual tudo o que é diferente – escultura deles é "artesanato"; o poema deles é literatura de cordel, as artes plásticas deles são ingênuas; a crítica deles é ideologia – talvez reencontraremos na experiência estética o que de comum compartilhamos como homens – a capacidade de criar (GERALDI, 2010, p. 115).

Dessa forma, o artesanato não deve ser desvalorizado como uma arte menor, antes de tudo, é a expressão da vida, da alma, da sociedade. Basta relacionarmos o significado de artesanato: mãos hábeis, mãos ágeis, mãos de ação; com o sentido bakhtiniano e freireano de arte: são gestos que expressam as emoções, a história e a cultura em um conjunto de interações, mas acima de tudo são mãos que interagem com e no mundo, inovam, renovam, perseveram, criam, comunicam, transformam a realidade, fazem renascer, enfim, leem o mundo.

> Veja que a ***mão humana é tremendamente cultural***. Ela é ***fazedora***, ela é ***sensibilidad***e, ela é ***visibilidad***e; a ***mão faz proposta***, a ***mão idealiza***, a ***mão pensa e ajeita***. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 34, grifos meus).

Nesse sentido, o artesanato pode contribuir com o despertar da consciência crítica, da curiosidade. Por ser uma forma de expressar a arte, abre a oportunidade para explorar, construir conhecimento, articulando sentimentos, através do ato responsável.

O artesanato feito pela mão cultural é sentido e compartilhado pelo corpo, pelos outros. "Artesana" vida, significados e sentidos que estão em comunhão ao mesmo tempo em que estão em constante transformação.

Ao tecer minha visão de mundo sobre artesanato, o faço como ARTE, como expressão estética da cultura popular. E sustento essa concepção com base no que apreendi dos sentidos estéticos bakhtinianos e freireanos, pois a estética é uma expressão humana essencialmente social, carregada de história, de participações, de interações, de *boniteza* e decência.

O artesanato é uma forte expressão estética da Cultura Popular. Tal expressão estética se destaca na comunidade de Vitoriano Veloso, conhecida por Bichinho, pertencente ao munícipio mineiro de Prados.

O "artesanar" do Bichinho foi estimulado, no início dos anos de 1990, com chegada da Oficina de Agosto (oficina de artesanato que valoriza as expressões artesanais da diversidade cultural brasileira e mantém um compromisso com a sustentabilidade social e ambiental, ajudando a construir melhores condições de vida para as pessoas), que despertou habilidades, criatividade e sensibilidade nos habitantes da comunidade. Em épocas anteriores, podíamos até encontrar os mais variados ofícios artesanais como bordadeiras, marceneiros, doceiras, pedreiros, carpinteiros, tapeceiras, construtores de adobe, arreateiros, tecelãs que ainda não tinha descoberto o real valor do seu "artesanar". Hoje, o artesanato faz parte da identidade cultural da comunidade:

“artesana” madeira, ferro, palha, papel machê, crochê, etc., surgem móveis, telas, bordados, fuxicos, crochês, toalhas, almofadas, tapetes, esculturas, quadros, sem contar a produção artesanal de doces, tradição que é compartilhada entre gerações.

Bichinho, um lugarejo inventivo no meio de Minas que se “artesana”, estimula e valoriza o fazer estético das potencialidades da mão. Dessa forma, podemos aproveitar as potencialidades do artesanato para vinculá-lo à Educação? Podemos usar os sentidos do artesanato em uma pedagogia crítica e renovadora, para que nossos alunos se tornem sujeitos e agentes da própria história, e sejam estimulados a expressar e (re)significar seus sentidos?

O artesanato em contextura educativa se “artesana” no experienciar, no criar. O essencial não é ter talento, se o que se faz é certo ou errado. A essência desta prática educativa está vinculada à vivência, aos sentidos e não à competição e hierarquizações.

Penso a arte/estética em Bakhtin e Freire para promover uma Educação que se “artesana” com diálogo, criticidade, ato responsável, ato criador, renovação, autonomia, conscientização, e principalmente, humanização. O artesanato se torna a contextura para desenvolver uma proposta educativa que une vida e escola em contexto. Bakhtin e Freire me fazem pensar em uma Educação que seja práxis do “artesanar” sentidos. Em outras palavras, uma pedagogia que seja ação e reflexão sobre e com a realidade das crianças.

Desse modo, se “artesana” a Educação, ou seja, buscando na própria contextura, na própria cultura, na própria cultura popular, os recursos para uma proposta educativa. Esse movimento é importante para que todos os sujeitos do processo educativo, educadores e educandos, produzam, (re)criem significados e sentidos e transformem suas vidas, suas histórias.

Daí que as crianças possam expressar seus sentidos através de sua cultura popular, refletindo sobre o Artesanato de sua comunidade. Artesanato propiciando que os alunos “artesanam” sua própria cultura, sua própria visão estética, seus sentidos, suas vidas na unidade de um *quefazer responsável*. Artesanato que exale significados e sentidos de si, de sua visão micro e macro de mundo.

4 I “ARTESANAR INFANTIL”: PRODUÇÃO SIMBÓLICA ESTÉTICA DA LEITURA DO MUNDO DAS CRIANÇAS

> Sabemos que um pássaro voa com um par de asas, e nós com o inacabável das nossas ideias.
>
> Carlos Rodrigues Brandão

O inacabável das nossas ideias cria asas da invenção, do (re)criar... Asas para voar não apenas no mundo, mas com o mundo. As palavras de Brandão permitem que eu alce voo, com asas da incompletude, não com asas físicas, mas asas sociais, porque permitem a construção e participação da história, através das ideias. Assim, o

inacabável de nossas ideias me instiga a pensar o artesanato como asas para que as crianças alcem voos, sendo gente e agente da própria história, ao criar suas culturas, com suas leituras de mundo.

As crianças possuem seu modo próprio de se "artesanar", ou seja, são detentoras de uma linguagem própria, de movimentos, de desejos, de medos, de sonhos, de singularidades, criam e recriam, erram e aprendem.

Desse modo, penso o artesanato como asas para que as crianças alcem voos, sendo produtoras da própria história, ao criar suas culturas. Elas são gente e agente, modifcam, transformam e interagem no e com o mundo, têm asas para as ideias voarem, inventarem e brincarem...

A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela (GOUVÊA, 2011, p. 554). "Mas quem cria um brinquedo e junto com outras pessoas brinca com ele, cria uma cultura. Cria um momento próprio e original de viver a seu modo a experiência de estabelecer pelo menos alguns termos de um existir por conta própria" (BRANDÃO, 2002, p. 199).

Dessa forma, as crianças são produtoras culturais, "sujeitos activos na produção cultural da sociedade" (SARMENTO, 2006, p. 03). Assim podemos falar em "artesanar", em culturas infantis que nas palavras de Sarmento (2006, p. 06), são "as acções dotadas de sentido, os processos de representação e os artefatos produzidos pelas crianças".

Ainda, segundo Sarmento (2006), as crianças são competentes e capazes de construírem "interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia" (p. 06). Com essa convicção, é que vejo o artesanato, expressão estética da cultura popular da comunidade do Bichinho, como disparador de sentidos para as produções simbólicas das crianças, em que as mesmas possam ler o mundo e produzir cultura.

É por isso que a escola deve aproveitar o potencial da cultura popular, como a expressão do artesanato, e deixar as crianças fazerem o que mais sabem: imaginar e criar. Gouvêa (2011, p. 555), nos diz que a "imaginação apresenta-se não exatamente como capacidade da criança fabular, mas de extrair, das situações cotidianas e das interações concretas, seus elementos prototípicos que permitem significar a cultura".

Todavia, a instituição escolar, comumente, vai de encontro com o ato imaginativo e criativo infantil. A escola submete as crianças a um trabalho pedagógico que camufla a criatividade das mesmas, ao assumir-se como uma instituição que tem o controle do ato de criar e que, em nome do ensino, acaba por "destruir" a arte, destituir o ato criativo e a curiosidade. Consequentemente, "corre o risco de invadir domínios ainda livres da experiência infantil de lidar com o mundo", impedindo "o curso da experiência autônoma que é a condição de o próprio ato criativo ser realizante socializador" (BRANDÃO, 2002, p. 181-182).

Contudo, a escola pode e tem potencialidades para sair dessa condição de

opressora da criatividade. Basta incorporar a concepção que visualiza as crianças como sujeitos da história e agentes criadores de cultura. Basta à escola se transformar e soltar as amarras do tradicionalismo que sufoca o "artesanar" infantil.

Nesse sentido, através da vivência do artesanato, é possível que a escola se abra para que as crianças sejam estimuladas a criarem artesanatos, como uma "*produção simbólica*, isto é um acto social onde se exprimem modos específicos de interpretação do mundo" (SARMENTO, 2006, p. 14). Mas é preciso que os educadores também estejam abertos para as culturas infantis, em uma relação de alteridade. Assim, a criança "na interação cotidiana, introjeta as categorias de apreensão do mundo" (GOUVÊA, 2011, p. 552).

> Pela representação do outro, a criança incorpora, nos seus próprios traços, as linhas com que o outro inscreveu o mundo. [...] Há também uma ideia que se infiltra e se polariza em múltiplas direcções: a de que o outro é o mesmo de si e o mesmo um outro para o outro. E pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a outrar-se. É isso uma pedagogia da interculturalidade, que reconhece a diferença mas recusa a desigualdade (SARMENTO, 2006, p. 12).

Nesse movimento de "outrar-se", de interpretar o mundo com os traços do outro, mas traçando sua singularidade e diferença, a criança coloca sua presença, sua marca, sua produção, cria cultura. Assim, ao pensarmos em produção simbólica das crianças, comumente, pensamos no desenho infantil, já que o desenho expressa o que vemos, pensamos e sentimos.

> A ação de desenhar não se reduz somente às habilidades manuais, artesanais, materialmente visíveis. O desenho é, sobretudo, construção do pensamento. O desenho – linguagem tão antiga e tão permanente na civilização – atravessa todos os tempos, manifestando-se em distintos suportes, instrumentos, materiais, nos ofertando um repertório extenso de possibilidades espaciais, manifestações e atuações, não restrito e circunscrito apenas dentro do universo gráfico (DERDYK, 2014, p. 129)

Para pensar o artesanato como produção simbólica e cultural das crianças, o desenho me concede pistas para tal. Acredito que quando uma criança "artesana" ela está em estreita relação com a imaginação e o criar que requerem o desenho, pois "o desenho não representa o real: o desenho cria o real imaginado" (SARMENTO, 2006, p. 11). O artesanato, assim como o desenho, exala sentidos, tenta representar o pensamento de quem o fez.

> O desenho é especialmente apropriado para aceder a formas de expressão de crianças pequenas. Todavia, essas formas só são verdadeiramente acessíveis se forem contextualizadas. [...] Os desenhos são interpretáveis à luz das culturas infantis e, nomeadamente dos seus pilares estruturantes: a cultura lúdica, a fantasia do real, a interactividade e a reiteração (SARMENTO, 2006, p. 14).

Em consonância com Monteiro (2013), busco compreender a produção simbólica das crianças para além de um instrumento que revele as características dos traçados como evidencias dos estágios mentais pré-estabelecidos, que devam obedecer a uma lógica etapista, sequencial e universal. Essa compreensão etapista tornou-se referencial para apreender a produção simbólica pelo seu conteúdo subjetivo com fins

terapêuticos, avaliativos, ou como expressão das fases de desenvolvimento mental das crianças. Todavia, o olhar etapista sobre as produções simbólicas infantis o desvincula de toda a interação social que as crianças vivenciam e, consequentemente, dos sentidos que essa interatividade constrói.

Dotar de significados e sentidos o mundo que nos rodeia não é tarefa simples. Nem para crianças e nem para adultos. Os sentidos que as crianças "artesanam" em suas produções não são traduzíveis de forma tão clara para nós, adultos. O desenho [e aqui também podemos ler: o artesanato] infantil é rico de interpretações e exala a essência, os anseios, as palavras, o mundo das crianças.

Nessa direção, Staccioli (2014, p. 97) argumenta sobre a complexidade que a produção simbólica das crianças carrega ao ter como proposta comunicar algo aos outros, ao mundo, ou a si mesmas. Assim, o autor enfatiza que

> Explicar o mundo não é uma operação simples, nem mesmo para adultos. Muitas vezes nos faltam palavras para dizer o que pensamos ou queremos que os outros compreendam. Nesses casos, precisamos de desvios linguísticos, de contornos de palavras para dizer, de similitudes, de metáforas. Sabemos de maneira implícita que não podemos dizer completamente o que gostaríamos de comunicar, conscientes de que o modo com o qual percebemos, pensamos, elaboramos determinado evento é, de qualquer forma, incomunicável, mas que, ao mesmo tempo, esse evento quer ser explicitado, trazido à luz, iluminado. Trata-se de uma operação altamente produtiva seja no plano cognitivo, seja como tomada de consciência do próprio ser no mundo. [...] desenhar os próprios pensamentos, suas próprias emoções, sua própria experiência vivida, suas elaborações. [...] Os desenhos das crianças muitas vezes nos surpreendem. [...] porque mostram tanto as coisas visíveis, quanto as que não se veem (STACCIOLI, 2014, p. 97).

É nesse misto de visível e invisível, na complexidade exalante de significados e sentidos das produções simbólicas infantis que se pode ir ao encontro do que as imagens infantis representam (STACCIOLI, 2014). Por isso que, quando estas produções são criadas no ambiente escolar, é preciso muita cautela, disponibilidade para a escuta, e é necessário um educador que não julgue e nem iniba as culturas infantis.

Cabe ainda a nós, adultos, educadores, compreendermos que por mais que as crianças nos falem sobre seu desenho [seu artesanato], nós não vamos chegar a esgotar todos os sentidos que elas depositaram em sua criação. Somos grandes e não mais pequenos, mas devemos olhar as produções infantis com ar de criancice, com o intuito de nos aproximarmos do que realmente a criança expressa. Não devemos buscar níveis de competência, inteligência, personalidade ou o aspecto artístico produzido pelas crianças, pois "não se pode ler de maneira exaustiva ou significar com certeza um desenho das crianças quando ele é uma elaboração da realidade" (STACCIOLI, 2014, p. 111).

Nesse sentido, quando a criança cria, ela não tem o compromisso próprio da arte, ela quer deixar sua marca, ou seja, expressar sua subjetividade. Contudo, a criação infantil não é apenas representação do mundo. É "necessidade de uso de linguagens, ordenação do mundo interno, através do uso de signos pictóricos" (GOUVÊA, 2011, p.

561). E mesmo que a criança não tenha compromisso com o campo artístico, este é muito importante na construção da subjetividade e da cultura infantis.

> As crianças não são artistas, mas procedem como artistas, tentando, como eles, explicar-se ao mundo utilizando um meio que não permite (como não pode fazer nenhum outro meio) explicar-se para o mundo. [...] O mundo não é sempre explicável, o mundo não é sempre conhecível. Mas o mundo é sempre interpretável. A interpretação usa linguagens para comunicar, e usa tantas delas: nenhuma exaustiva, nenhuma oferece completude (STACCIOLI, 2014, p. 107).

Assim o artesanato também deve ser compreendido. As crianças ao produzirem artesanatos estarão utilizando linguagens diferentes para ler o mundo que as cerca, e construindo outras leituras de mundo. Não serão artesãs, mas procederão como tal ao expressarem suas incompletudes. Quero compreender os artesanatos "para além de um olhar etapista" (MONTEIRO, 2013).

Compreender os sentidos dos artesanatos produzidos pelas crianças não é uma tarefa fácil, mas se transforma em mais um par de asas para as ideias voarem...

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU SERIA O INACABÁVEL DE NOSSAS IDEIAS?)

Ao "artesanar" esta reflexão, há a tentativa de descortinar discussões sobre artesanato, expressão estética da cultura popular como estimulador da produção simbólica de crianças. É um "artesanar" inacabado, pois não traz leituras de mundo com respostas prontas, técnicas ou permanentes, pois o texto não tem fim, já que as ideias voam.

Os sentidos que compreendo da arte e da estética bakhtiniana e freireana me motivam a pensar o artesanato para além de um artefato, para além da técnica. Dessa forma, meu olhar para o artesanato ganha sentidos coloridos, pois o artesanato apesar de ser um trabalho, um agir em prol do "ganha pão", como simplesmente alguns o concebem, é também um agir para o outro, para a vida. É um trabalho sim, mas é um trabalho responsável e tecido com muitos sentidos, onde renascem e libertam os motivos para a existência. É um trabalho das mãos que traduzem os sentimentos dos corpos em busca do ato da humanização. Por isso, o artesanato é um objeto estético, ganha um sentido para o artesão diferente de quem o contempla ou o adquire. Assim, Bakhtin proporcionou-me olhar para o artesanato com olhos coloridos axiologicamente, mas que almejam visões na unidade da responsabilidade. Com Freire, meu olhar ganha um colorido educativo, e vejo o artesanato como a *boniteza* do *quefazer* da mão humana cultural.

O artesanato se torna a contextura para desenvolver uma proposta educativa que une vida e escola em contexto. Bakhtin e Freire me fazem pensar em uma Educação que seja práxis do "artesanar" coloridos axiológicos. Em outras palavras, uma pedagogia que seja ação e reflexão sobre e com a realidade das crianças, da mesma forma como vejo o artesanato: um *quefazer responsável*. Reflito sobre uma proposta educativa que

não seja apenas um ato mecânico, e que seja práxis de "artesanar" leituras de mundo. Desse modo, as criações infantis e as leituras de mundo pelas crianças buscam potencialidades no artesanato, o qual estimula o (re)criar e (re)significar o artesanato.

Nessa perspectiva, o artesanato serve de asas para as crianças, como gentes e agentes sociais, produtoras de cultura, se inscreverem na história com suas (re) leituras de mundo, mas que voem na incompletude, não por serem ainda pequenas e infantes.

Incompletude que estimule as crianças a não aceitarem imposições e restrições às suas criações culturais estéticas. Incompletude crítica, incompletude reflexiva, incompletude questionadora, incompletude estética. Em outras palavras, incompletudes de ideias que não as impossibilitem de ler o mundo, porque, mesmo que não possam escrever, pintam, desenham e "artesanam".

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Histórias Vivas de Lutas: O Encontro entre Paulo Freire, Noemia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand. **VII Colóquio Internacional Paulo Freire: Educação como Prática da Liberdade: Saberes, Vivências e (Re)Leituras em Paulo Freire.** 19 a 21 de setembro de 2013. Recife: Campus da UFPE.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2 ed. São Carlos, Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV. **Discurso na Vida e Discurso na Arte.** Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. Freudism. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire e a Arte-Educação**.** In: GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF:UNESCO, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2002.

CARMO, Patricia Santos de Sousa. **O Artesão Brasileiro: Intérprete da Cultura Regional e Artífice da Economia Solidária**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - PUCMG.

DERDYK, Edith. Papel em Branco. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infâncias e suas Linguagens**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire falando sobre Arte e Educação.** 2013b. (0m48s). Disponível em: <

https://www.youtube.com/watch?v=u5Fdt4TDtRY>. Acesso em 21 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Quefazer: Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica, A desigualdade deforma. Percursos bakhtianos de construção ética através da estética. In: GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. Pedro e João Editoras, 2010.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infantia: entre a anterioridade e a alteridade. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **Desenho Infantil na Escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cindo anos**. 2013. 171p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

REDIN, Marita Martins. Estética. In: STRECK, Danilo R. ; Zitkoski, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SARMENTO, Manuel José Jacinto. Infância, Diversidade e Expressão Simbólica. In: **Seminário Internacional Educação Intercultural.** Florianópolis: CED/UFSC, 2006.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; SANTOS, Luciene Silva dos; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Diálogos Possíveis entre Educação e Arte: Influências do Pensamento Freireano na Arte/Educação Brasileira.** VII Colóquio Internacional Paulo Freire: Educação como Prática da Liberdade: Saberes, Vivências e (Re)Leituras em Paulo Freire. 19 a 21 de setembro de 2013. Recife: Campus da UFPE.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infâncias e suas Linguagens.** São Paulo: Editora Cortez, 2014.

CAPÍTULO 20

PROMOVENDO A ACESSIBILIDADE NO IMEPAC: AÇÕES COTIDIANAS FACILITADORAS DA CONVIVÊNCIA E COM RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS

Ana Lúcia Costa e Silva
Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos – IMEPAC, Docente de Psicologia
Araguari-MG

Laurice Mendonça da Silveira
Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos – IMEPAC, Docente de Libras
Araguari-MG

RESUMO: texto que apresenta a estratégia colocada em prática no Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos de Araguari-MG, promovendo as acessibilidades de maneira efetiva, a partir do diálogo constante entre os usuários que necessitam desse suporte e os profissionais de apoio pedagógico. O objetivo foi sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a importância das acessibilidades via ações cotidianas simples, favorecendo a inclusão; atentando-se às suas especificidades e em cumprimento a exigência constitucional, assegurando às pessoas com deficiência, a realização plena de direitos fundamentais. Pensando na garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, recorremos ao Decreto n° 7.611/2011, art.1° e também ao Manual da Acessibilidade, 2009, visto que, na base de tudo, está o princípio democrático da educação para todos, ficando evidente nos sistemas educacionais que se preocupam com todos os alunos. A proposta contou com pesquisas, entrevistas e a colaboração de professores, alunos e intérprete de LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais e foi construída a partir da nossa experiência frente ao Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico do IMEPAC (NAAP), no atendimento às pessoas com deficiência. Assim, pudemos concluir que a melhoria do processo das acessibilidades, se pretende atingir a todos os colaboradores, facilitando a convivência como um todo; precisa ter alguma forma de orientar essa conduta.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidades, Educação, Inclusão.

ABSTRACT: text that presents the strategy put into practice in the educational Master Institute Antonio Carlos de Araguari, Minas Gerais, promoting the accessibility effectively, from the constant dialogue between users who need that support and educational support professionals. The objective was to sensitize and educate people about the importance of accessibility via simple everyday actions, favoring the inclusion; considering himself to their specificities and in compliance with the constitutional requirement, ensuring people with disabilities, the implementation of fundamental rights. Thinking on guarantee of inclusive education system at

all levels, without discrimination and on the basis of equality of opportunity, we resort to Decree n° 7,611/2011, art. 1 and also the Accessibility Handbook, 2009, Whereas, on the basis of everything, is the democratic principle of education for all, becoming evident in educational systems that are concerned with all students. The proposal included surveys, interviews, and the collaboration of teachers, students and interpreter of Brazilian Sign Language-POUNDS and was built from our experience in front of the nucleus of accessibility and Support of IMEPAC Psychology (NAAP), in service to people with disabilities. So, we were able to conclude that the improvement of the process of accessibility, if we want to reach all employees, facilitating the coexistence as a whole; need to have some way of guiding this conduct
KEYWORDS: Accessibility, Education, Inclusion

1 I INTRODUÇAO

Assuntos referentes à inclusão e acessibilidade, ainda que façam parte de nosso cotidiano, encontram-se ainda, em algumas situações, no mundo das ideias, pois vez ou outra deparamo-nos com reportagens ou presenciamos situações que desrespeitam a pessoa com deficiência.

Nesse sentido, enquanto coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP) do IMEPAC, no período de 2010 a 2018, atendendo aos alunos, foi perceptível a necessidade de se pensar em ações que pudessem ser significativas e facilitadoras da convivência de todos os usuários do serviço prestado pela instituição, incluindo o saber agir, de modo natural, tranquilo e respeitoso com pessoas com deficiência.

Assim, à época da proposta, foi considerada não apenas a demanda que passou a existir na instituição, bem como a necessidade de se pensar na formação mais humanizada do profissional que ali estudava, mas que não sabia como agir frente a essa nova situação. Essa demanda também partiu dos próprios estudantes com deficiência, que à época, eram três alunos surdos e dois com deficiência visual, os quais muito nos ajudaram na construção desse material e da estratégia em si, visando à inclusão.

Em 2017, os, princípios filosóficos que norteavam as práticas acadêmicas estavam relacionados à: igualdade entre as pessoas, independente de nacionalidade, gênero, cor, orientação sexual ou credo, opondo-se a qualquer espécie de discriminação e injustiça social; busca contínua pela excelência acadêmica, alicerçada na inovação e na formação integral da pessoa humana; respeito aos princípios de liberdade, de solidariedade e dos direitos humanos; garantia dos valores da democracia, do estado de direito daí decorrente e da Constituição da República; proteção do meio ambiente e da natureza como fonte de vida e relacionada a justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, a pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual; inclusão da pessoa com deficiência, propiciando seu ingresso, permanência

e sucesso no ensino superior em igualdade de condições e responsabilidade com a sociedade. Deste modo, respaldados pelo documento da instituição, buscamos estudar alternativas que pudessem garantir a efetividade dos direitos e o processo de aprendizagem e relações saudáveis para todos.

Assim, considerando tanto a missão quanto a visão institucional, o Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico, junto ao Núcleo de Apoio ao Estudante, apresentaram a proposta de ações cotidianas promovedoras de acessibilidades no IMEPAC, elaboradas em parceria com pessoas que se faziam presentes na instituição e que entendiam como função precípua da educação, a acessibilidade, como direito de todos.

2 I DESENVOLVIMENTO

Por acessibilidade, temos por definição

> As condições e possibilidades de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações públicas, privadas e particulares, seus espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, proporcionando a maior independência possível e dando ao cidadão deficiente ou àqueles com dificuldade de locomoção, o direito de ir e vir a todos os lugares que necessitar, seja no trabalho, estudo ou lazer, o que ajudará e levará à reinserção na sociedade. (BRASIL, 1994; BRASIL, 1998).

EM face desse direito de ir e vir, com autonomia, foi necessário fazer os devidos ajustes, para que pudéssemos garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Desta forma, recorremos ao Decreto n° 7.611/2011, art.1º, o qual destaca que para um ensino inclusivo, todos devem sentir-se bem-vindos, acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas, contribuindo assim para seu sucesso acadêmico, bem como nos fundamentamos também no Manual da Acessibilidade, 2009, visto que, na base de tudo, está o princípio democrático da educação para todos, ficando evidente nos sistemas educacionais que se desejam inclusivos.

A promoção da acessibilidade só será efetiva a partir do diálogo constante entre os usuários e os profissionais de apoio pedagógico, buscando entender como a instituição pode/deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência e, a partir disso, planejar a melhoria do processo de acessibilidade dentro da instituição, já vislumbrando nosso objetivo maior que é a inclusão. Por isso, acreditamos ser importante, a realização de trabalhos voltados à conscientização dos profissionais e da sociedade a respeito da melhoria da qualidade de vida das pessoas com limitações.

A proposta contou com pesquisas, entrevistas e a colaboração de professores, alunos e intérprete de LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, e foi construída a partir da experiência do NAAP, no atendimento às pessoas com deficiência e a constante troca de informações com o NAE. Desta forma, elaboramos uma lista de possíveis ações e comportamentos adequados, ao nos relacionarmos com pessoas com deficiência. O

modelo foi apresentado, corrigido pela professora de Língua Portuguesa da instituição e depois, passou pelo crivo dos estudantes com deficiência, para que pudéssemos fazer a distribuição do material para todos os colaboradores e alunos do IMEPAC.

O modelo final, focou em aspectos que norteavam condutas ao lidar com todas as formas de deficiência, bem como os materiais disponíveis na instituição para que os professores pudessem rever suas práticas e adaptá-las às necessidades dos estudantes.

Deste modo, tivemos o documento que contemplava dicas fáceis e capazes de proporcionar a inclusão. Ao abordarmos as dicas sobre relacionamento, destacamos algumas orientações que deviam ser seguidas nos contatos com as pessoas com deficiência, deixando evidente que não eram regras absolutas, mas especificidades dos diferentes tipos de deficiências, pontuados a partir da experiência de educadores e das próprias pessoas com deficiência.

Por exemplo, ao chamar a pessoa, foi indicado que se usasse o termo hoje mundialmente aceito: “pessoa com deficiência (física, auditiva, visual ou intelectual)”, em vez de “portador de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais” ou “portador de necessidades especiais”; que as pessoas poderiam usar os termos ”cego” e “surdo”, mas que jamais utilizassem termos pejorativos ou depreciativos como “deficiente”, “aleijado”, “inválido”, “mongol”, “excepcional”, “retardado”, “incapaz”, “defeituoso”, dentre outros.

No atendimento à **Pessoas com Deficiência Física**, destacou-se a importância de perceber que para uma pessoa sentada é incômodo ficar olhando para cima por muito tempo, assim, ao conversar por mais tempo que alguns minutos com uma pessoa que usa cadeira de rodas, se for possível, lembrar-se de sentar, para que ambos fiquem com os olhos no mesmo nível.

Outro detalhe mencionado foi referente à cadeira de rodas (assim como as bengalas e muletas), ou seja, é parte do espaço corporal da pessoa, quase uma extensão do seu corpo. Desse modo, apoiar-se na cadeira de rodas é tão desagradável como fazê-lo numa cadeira comum em que uma pessoa está sentada.

Ao empurrar uma pessoa em cadeira de rodas, faça-o com cuidado, prestando atenção para não bater nas pessoas que caminham à frente; e, caso pare para conversar com alguém, lembre-se de virar a cadeira de frente para que a pessoa também participe da conversa.

Ao perceber que a pessoa parece estar em dificuldades, ofereça ajuda e, caso seja aceita, pergunte como deve proceder, afinal, as pessoas têm suas técnicas individuais para subir escadas, por exemplo, e, às vezes, uma tentativa de ajuda inadequada pode até atrapalhar. Outras vezes, o auxílio é essencial: pergunte e saberá como agir, não se ofendendo se a ajuda for recusada.

Mencionou-se, também, que ao presenciar um tombo de uma pessoa com deficiência, ofereça-se imediatamente para auxiliá-la, mas nunca aja sem antes perguntar se e como deve ajudá-la. Um detalhe importante, é a necessidade de

estarmos atentos para a existência de barreiras arquitetônicas quando for escolher uma casa, restaurante, teatro ou qualquer outro local que queiramos visitar com uma pessoa com deficiência física. E, para finalizar, não se acanhe em usar termos como “andar” e “correr”, afinal, as pessoas com deficiência física empregam naturalmente essas mesmas palavras.

Em relação ao **Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual,** destacamos que nem sempre elas precisam de ajuda; mas se encontrar algum deficiente visual que pareça estar em dificuldades, identifique-se, faça-o perceber que você está falando com ele e ofereça-lhe seu auxílio. De forma análoga, nunca ajude sem perguntar como fazê-lo e, caso sua ajuda como guia seja aceita, coloque a mão da pessoa no seu cotovelo dobrado, assim, ela irá acompanhar o movimento do seu corpo enquanto você vai andando. Num corredor estreito, por onde só é possível passar uma pessoa, coloque o seu braço para trás, de modo que a pessoa cega possa continuar seguindo você.

É sempre bom avisar, antecipadamente, sobre a existência de degraus, pisos escorregadios, buracos e outros obstáculos durante o trajeto, e ao explicar direções, seja o mais claro e específico possível; de preferência, indique as distâncias em metros (“uns vinte metros à nossa frente”, por exemplo). Quando for afastar-se, avise sempre.

Algumas pessoas, sem perceber, falam em tom de voz mais alto quando conversam com pessoas cegas. A menos que ela tenha, também, uma deficiência auditiva que justifique isso, não faz nenhum sentido gritar, deste modo, fale em tom de voz normal. Destaque, também, que não se deve brincar com um cão-guia, pois ele tem a responsabilidade de guiar o dono que não enxerga e não deve ser distraído dessa função.

As pessoas cegas ou com visão subnormal são como qualquer outra pessoa, só que não enxergam. Trate-as com o mesmo respeito e consideração dispensados às demais pessoas. No convívio social ou profissional, não as exclua das atividades normais, deixando que elas decidam como podem ou querem participar. Finalizando este item, fique à vontade para usar palavras como “veja” e “olhe”, pois as pessoas com deficiência visual as empregam com naturalidade.

Em relação ao **Atendimento às Pessoas com Paralisia Cerebral,** fruto da lesão cerebral, ocasionada antes, durante ou após o nascimento, causando desordem sobre os controles dos músculos do corpo, devemos entender que ela não é uma criança, nem é portador de doença grave ou contagiosa, portanto, devemos tratá-la com a mesma consideração e respeito usados com as demais pessoas.

Quando encontrar uma pessoa com paralisia cerebral, lembre-se de que ela tem necessidades específicas, por causa de suas diferenças individuais, e pode ter dificuldades para andar, fazer movimentos involuntários com pernas e braços e apresentar expressões estranhas no rosto. Assim, não se intimide, trate-a com naturalidade e respeite o seu ritmo, porque em geral essas pessoas são mais lentas. Tenha paciência ao ouvi-la, pois a maioria tem dificuldade na fala. Há pessoas que

confundem esta dificuldade e o ritmo lento com deficiência intelectual.

Para o **Atendimento às Pessoas com Deficiência Auditiva,** lembramos que não é correto dizer que alguém é surdo-mudo, afinal, muitas pessoas surdas não falam porque não aprenderam a falar e algumas fazem a leitura labial, outras não. Deste modo, Ao falar com uma pessoa surda, acene para ela ou toque levemente em seu braço, para que ela volte sua atenção para você. Posicione-se de frente para ela, deixando a boca visível de forma a possibilitar a leitura labial. Evite fazer gestos bruscos ou segurar objetos em frente à boca, falando de maneira clara, pronunciando bem as palavras, sem exagero, usando a sua velocidade normal, a não ser que lhe peçam para falar mais devagar.

Ao falar com uma pessoa surda, procure não ficar contra a luz, e sim num lugar iluminado; seja expressivo, pois as pessoas surdas não podem ouvir mudanças sutis de tom de voz que indicam sentimentos de alegria, tristeza, sarcasmo ou seriedade, e as expressões faciais, os gestos e o movimento do seu corpo são excelentes indicações do que você quer dizer. Enquanto estiver conversando, mantenha sempre contato visual. Se desviar o olhar, a pessoa surda pode achar que a conversa terminou.

Nem sempre a pessoa surda tem uma boa dicção. Se tiver dificuldade para compreender o que ela está dizendo, não se acanhe em pedir para que repita. Geralmente, elas não se incomodam em repetir quantas vezes for preciso para que sejam entendidas. Se for necessário, comunique-se por meio de bilhetes, o importante é se comunicar.

Mesmo que a pessoa surda esteja acompanhada de um intérprete, dirija-se a ela, e não ao intérprete. Algumas pessoas surdas preferem a comunicação escrita, outras usam língua de sinais e outras ainda preferem códigos próprios. Estes métodos podem ser lentos, requerem paciência e concentração. Você pode tentar se comunicar usando perguntas cujas respostas sejam sim ou não. Se possível, ajude a pessoa surda a encontrar a palavra certa, de forma que ela não precise de tanto esforço para transmitir sua mensagem. Não fique ansioso, pois isso pode atrapalhar sua conversa.

No **Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual,** aja naturalmente ao dirigir-se a ela, tratando-a com respeito e consideração, de acordo com sua idade, portanto, não a ignore. Cumprimente e despeça-se dela normalmente, como faria com qualquer pessoa, dando-lhe atenção, conversando e você verá como pode ser divertido. Seja natural, diga palavras amistosas. Importante não superproteger a pessoa com deficiência intelectual, deixando que ela faça ou tente fazer sozinha tudo o que puder. Ajude apenas quando for realmente necessário.

Não subestime sua inteligência. As pessoas com deficiência intelectual levam mais tempo para aprender, mas podem adquirir muitas habilidades intelectuais e sociais.

Após destacarmos as dicas, inserimos um item que foi chamado de **DIÁLOGO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS DIVERSOS SETORES DA IES**, pois geralmente é perceptível um medo em iniciar algum diálogo, ou até mesmo em perguntar

coisas simples como: o que precisa? Posso ajudar? Existe um certo temor de que o deficiente possa se ofender com algum comentário, isso prejudica o estabelecimento do diálogo. Por isso destacamos como importante que os atendentes não evitassem qualquer interação com deficientes, não tivessem medo de perguntar sobre assuntos relacionados a deficiência e quando sentissem que era necessário auxiliar em algo, que o fizessem sem medo, pois o próprio deficiente lhe forneceria as orientações a esse respeito.

Em seguida, destacamos acerca do **DIÁLOGO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA,** para que os docentes realizassem suas atividades considerando todos os alunos e adaptando sua metodologia, quando fosse necessário. Deste modo, elencamos como dicas, no caso de ter alunos com deficiência visual: se possível, ditar enquanto escreve na lousa; ao trabalhar com alguma imagem ou gráfico que seja relevante para a compreensão da disciplina, descrevê-lo, apontando os aspectos principais; providenciar as avaliações em arquivos digitais. No caso de usar imagens postadas no portal, elas devem apresentar uma breve descrição, como, por exemplo de legenda: Imagem para cego ver.

Em relação ao aluno surdo, a partir da criação da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5626/05, destacou-se a presença obrigatória do intérprete de Libras nas instituições Públicas Federais e Estaduais e nas Privadas de Ensino Superior, com isso, muitos Surdos tomaram ânimo para ingressarem no curso superior. De fato, para muitas instituições do ensino superior receber um aluno surdo tem sido um acontecimento inédito e, com isso, muitos ajustes precisam ser feitos: contratar um Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para cada sala onde se encontra um ou mais alunos Surdos; todo o material usado pelo professor(a) para ministrar o conteúdo deve estar acessível ao intérprete com antecedência, para que este possa fazer a adaptação para a Língua Brasileira de Sinais; a instituição deve identificar-se como acessível à pessoa Surda através de sinalização visual (placa), em que a instituição pode disponibilizar um endereço eletrônico ou *whatsapp* para o agendamento da assistência de um intérprete da instituição, caso a mesma não possua um disponível em tempo integral. Importante não isolar o aluno surdo, afinal, a comunicação oral não é a única forma de comunicação. Outro detalhe é que o surdo não deve ser estigmatizado como nervoso ou difícil, pois essa impressão pode ser errônea; ele é muito mais expressivo do que os demais que são ouvintes. O intérprete tem a responsabilidade de facilitar a comunicação entre aluno e professor, entre aluno e classe e entre aluno e instituição, ou seja, ele é um mediador, a responsabilidade pelo aprendizado continua sendo do aluno e do professor.

Mesmo que o aluno surdo esteja acompanhado do intérprete da instituição, os colaboradores dos setores com os quais o aluno surdo precisará ter contato ao longo do seu curso, devem conhecer noções básicas da Língua Brasileira de Sinais para que o aluno surdo sinta-se acolhido e o colaborador da instituição possa auxiliá-lo com a mesma qualidade que auxilia os demais alunos ouvintes.

3 I CONSIDERAÇÔES FINAIS

Ao se atentar para as especificidades das pessoas com deficiência, a IES cumpre uma exigência constitucional, o direito à acessibilidade, assegurando às pessoas com deficiência, a realização plena de direitos fundamentais como a capacidade de circular pelos espaços de forma livre e com autonomia e o direito à comunicação efetiva.

Portanto, é nossa obrigação, como cidadão, combater toda e qualquer forma de preconceito e discriminação. Nossa participação é importante e deve ser efetivada de forma respeitosa, ética e humana.

Quando da escrita desse artigo, cabe destacar que uma nova versão da cartilha já está em fase de reestruturação, tendo em vista que a educação é um processo dinâmico e precisamos nos manter em constante atualização. Devendo estar mais atentas e conscientes sobre as acessibilidades, as pessoas que participam desse contexto. Até mesmo porque, quem iniciou esse processo, deixou a coordenação do NAAP e apoia indiretamente as ações de acessibilidade e inclusão que continuam acontecendo dentro da IES.

REFERÊNCIAS

Acessibilidade: como lidar? Disponível em Responsabilidade social e ambiental <www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/Como-lidar.html> Acesso em 15 mar. 2017.

BRASIL. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência** - Lei nº 7853/89. Decreto n. 914/93. Brasília, DF: Corde, 1994.

BRASIL. **PROJETO DE LEI** (4767/98). Normas gerais e Critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. Brasília, DF, 1998.

DISCHINGER; Marta et al. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

MANTOAN, M. T. E. . **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência / coordenação Marta Gil. - São Paulo: **Instituto Ethos**, 2002. Disponível em http://www.bndes.gov.br/, acesso em 12 fev.2016.

Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011 (Nota Técnica Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE), disponível em: https://inclusaoja.com.br/category/legislacao-2/. Acesso em 15 mar. 2017.

CAPÍTULO 21

PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL NOS ANOS 2000

Jéssica Pereira Cosmo da Silva
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/ Paraíba

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/ Paraíba

Lucicleide Cândido dos Santos
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/ Paraíba

Ângela Kaline da Silva Santos
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/ Paraíba

Larissa dos Santos Ferreira
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/ Paraíba

RESUMO: O presente estudo tenciona contextualizar a conjuntura da crise da Modernidade e da Pós-modernidade, com o propósito de verificar a presença desse legado na produção das dissertações defendidas entre os anos 2000 e 2009 do programa Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba. Resulta de um estudo bibliográfico realizado a partir do estado da arte, materializado através das dissertações defendidas neste período. A década de 2000 é marcada pelos respingos de mudanças sociais, culturais e políticas dos anos 1990 e que se intensificam na década de 2000, sendo evidente o espraiamento da questão social com faces contemporâneas, rebatendo diretamente na perda de direitos sociais conquistados pincipalmente para os trabalhadores e as investidas do ideário neoliberal na sociedade na área política, social e econômica. Diante desses fatores, por meio das dissertações pode ser percebida a contribuição do Serviço Social para a compreensão e da realidade da conjuntura dos anos 2000 e seu esforço pela busca de respostas para as demandas que são colocadas para a profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de Conhecimento, Serviço Social, Política Social.

ABSTRACT: The present study intends to contextualize the conjuncture of the crisis of Modernity and Postmodernity, with the purpose of verifying the presence of this legacy in the production of the dissertations defended between the years 2000 and 2009 of the Program Postgraduate in Social Work of the Federal University of Paraíba. It results from a bibliographical study made from the state of the art, materialized through the dissertations defended in this period. The decade of 2000 is marked by the spills of social, cultural and political changes of the 1990s and that intensified in the decade of 2000, being evident the spreading of the social question with contemporary faces,

directly rebounding in the loss of social rights conquered mainly for the workers and the onslaughts of neoliberal ideology in society in the political, social and economic sphere. Faced with these factors, through the dissertations can be perceived the contribution of Social Service to the understanding and reality of the conjuncture of the years 2000 and its effort to find answers to the demands that are placed on the profession.
KEYWORDS: Knowledge Production, Social Service, Social Policy

1 I INTRODUÇÃO

A década de 2000 é demarcada pelos respingos de transformações societárias dos anos 1990 e que se intensificam no contexto dos anos 2000, sendo evidente a propagação da questão social com facetas contemporâneas, rebatendo diretamente no desmonte de direitos sociais.

No âmbito das questões políticas os governos petistas conduzem a sociedade no trato da questão social por meio de políticas compensatórias continuando ao que já se fazia no governo anterior, assim, sobre os fatores econômicos da sociedade brasileira, os governos optam em adotar as flexibilizações e as privatizações atendendo os interesses do capital, afastando a concepção do direito do cidadão e tornando-o cidadão-consumidor como dita o capitalismo contemporâneo.

Diante desses fatores, por meio das dissertações pode ser percebida a contribuição do Serviço Social para a compreensão e da realidade da conjuntura dos anos 2000 e seu empenho pela busca de respostas para as demandas que são colocadas para a profissão.

Portanto, a produção do conhecimento no Serviço Social espelha a realidade observada pela profissão, e utilizando-se do estado da arte pode-se aqui categorizar os objetos estudados no PPGSS/UFPB em que segue indicadores variados correlacionados a discussão da conjuntura histórica estudada para mostrar o ataque que as Políticas Sociais sofre ao longo da década de 2000.

Nessa perspectiva, objetiva-se apresentar uma análise da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, tal investigação tenciona contextualizar a conjuntura da crise da Modernidade e da Pós-modernidade, com o propósito de verificar a presença desse legado na produção das dissertações defendidas entre os anos 2000 e 2009 do programa supracitado. Este estudo embasa-se teórico e metodologicamente no materialismo histórico-dialético.

Resulta de um estudo bibliográfico desenvolvido pela metodologia do estado da arte. As pesquisas que usam do estado da arte "[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]" (FERREIRA, 2002, p. 258).

A produção de conhecimento na área do Serviço Social brasileiro, iniciada nos anos 1970, em plena vigência da ditadura militar (1964/1980), é considerada recente se

comparada a outras áreas das Ciências Humanas e Sociais. Advinda da necessidade de criar bases teóricas sobre o Serviço Social, inserido no processo de reconceituação latino-americano, essa necessidade aproximou o Serviço Social do Marxismo, na tentativa de romper com o Serviço Social tradicional, de cunho conservador.

Em 1972, foi criado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) o primeiro curso de pós-graduação em Serviço Social, que passa a ser reconhecido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1985. De acordo com Kameyama (1998, p. 3) "[...] os cursos de pós-graduação constituem-se em espaços privilegiados para produção de conhecimento e suas atividades estão intrinsecamente ligadas à produção e reprodução da comunidade científica e técnica".

Para Yazbek (2009), a produção do conhecimento no Serviço Social, que passa a ser gerada com o advento dos cursos de Pós-graduação, torna-se possível mediante a aproximação com a pesquisa científica.

> [...] desenvolveu-se na pesquisa acerca da natureza de sua intervenção, de seus procedimentos, de sua formação, de sua história e, sobretudo acerca da realidade social, política, econômica e cultural onde se insere como profissão na divisão social e técnica do trabalho. Avançou na compreensão do Estado capitalista, das políticas sociais, dos movimentos sociais, do poder local, dos direitos sociais, da cidadania, da democracia, do processo de trabalho, da realidade institucional e de outros tantos temas. Enfrentou o desafio de repensar a assistência social colocando-a como objeto de suas investigações. (YAZBEK, 2009, p. 12-13).

Mas, é nos anos 1990, conforme Netto (2003), que o Serviço Social se apresenta como profissão consolidada, ao colocar à profissão no desafio da produção do conhecimento. O rompimento com o conservadorismo possibilita a renovação intelectual das produções marcadas pela influência marxista.

O Serviço Social, a partir dessa perspectiva, avança na produção do conhecimento assumindo uma direção social e estratégica do seu projeto político. Como exemplo, cita-se a implementação do Projeto Ético Político do Serviço Social brasileiro em um contexto conjuntural adverso, causado pela consolidação e expansão do neoliberalismo, que conduz às perdas de direitos sociais conquistados, ressurgindo vestígios neoconservadores que conduz o Serviço Social a novos desafios quanto à sua materialidade, derivados do movimento pós-moderno.

O projeto neoliberal, com os princípios da flexibilização, desregulamentação e privatização, desresponsabiliza o Estado em defesa da sociedade civil no enfrentamento das expressões da "questão social" mediante a atuação do chamado "Terceiro Setor". O discurso neoliberal, no Brasil, é propagado por Luís Carlos Bresser-Pereira, ministro do 1º governo FHC (1995-1998) e criador do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), em 1995.

Alinhado a esse processo os anos 2000 em toda América Latina, e no Brasil, não foi diferente, vivenciou a acessão dos governos ditos progressistas, que instituíram planos e projetos fundamentados no novo desenvolvimentismo, mesclando o

desenvolvimento econômico, com o desenvolvimento social.

O discurso, adotado pelos governos petistas, expressa a união entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social como mecanismo de enfrentamento das expressões da "questão social. Assim, ao passo que os governos petistas investiam na economia e na livre circulação do mercado, tentaram promover programas sociais, com destaque os programas de transferência de renda, conferindo centralidade à Política de Assistência Social.

Enquanto as demais políticas sociais tornam-se alvos de ataques e transformações que as colocam como produto mercantil do capital, por meio das privatizações institucionais desde a década de 1990 e intensificadas nos anos 2000, como o sucateamento da educação básica e a privatização do ensino superior. Não por acaso, vale evidenciar que:

> [...] essas metamorfoses que restringem os direitos sociais, focalizam na ponta da barbárie as políticas sociais e mercantilizam as mesmas em favorecimento dos setores ligados aos serviços financeiros, são as tendências mais presentes para a contenção da crise estrutural do capital. (RIBEIRO; LARA, 2012, p. 12).

Nesse quadro conjuntural, a produção do conhecimento no Serviço Social começa a ser perpassada pela influência pós-moderna, paralelamente as produções científicas que reafirmam o legado da Modernidade, uma vez que essas produções se abalizam na perspectiva marxista.

Decerto o movimento pós-moderno, que declara superar a Modernidade, é visto como "[...] um modo de pensar e de agir no mundo que vem reforçando uma prática social consternadora, apolítica, apartidária e desmobilizadora, consolidado na desconstrução de projetos, princípios e valores coletivos [...]", como aponta Cantalice (2013, p. 241).

As apropriações pós-modernas, justificadas pelo relativismo metodológico, argumentam que existem lacunas e insuficiências nas respostas dadas pelo marxismo em face de novos elementos postos pelo mundo contemporâneo. No Serviço Social, a falta ou fragilidade da concepção do método crítico dialético, se torna um campo de apropriação das elaborações pós-modernas.

É fato, que as inflexões pós-modernas presentes na produção do conhecimento em Serviço Social, mesmo de forma tímida, questionam a atual direção sócio-estratégica marxista da profissão, seja o projeto profissional, seja a orientação de sua instrumentalidade que envolve as dimensões teórico-metodológica, ético-política, ideocultural e técnico-operativo da profissão.

A partir de produção do conhecimento gerada pelas Dissertações de Mestrado do PPGSS/UFPB, demarca-se a presente análise sobre 95 (noventa e cinco) dissertações defendidas na área de concentração da Política Social, no período de 2000 a 2009. Essas Dissertações foram analisadas a partir dos seguintes indicadores investigativos: áreas do conhecimento, campos de atuação das políticas sociais e áreas temáticas das políticas sociais.

2 I ANÁLISES DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NA ÁREA DE POLÍTICA SOCIAL DO PPGSS NOS ANOS 2000

A discussão dos dados gerais referentes às Dissertações de Mestrado Acadêmico do PPGSS nos anos 2000 introduz a interpretação duas variáveis: Dissertações do Mestrado Acadêmico defendidas nas duas áreas de concentração Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social e Política Social e Dissertações do Mestrado Acadêmico defendidas na área de Política Social estratificadas por ano da década 2000.

A primeira discussão indica que foram defendidas 117 (cento e dezessete) Dissertações no PPGSS/UFPB, no período de 2000 a 2009 distribuídas entre as duas áreas de concentração, conforme se atesta a seguir:

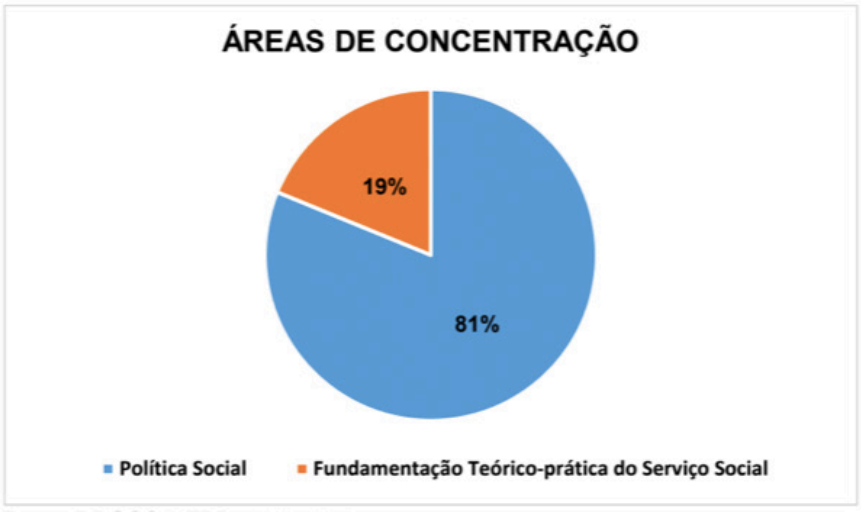

Gráfico 01 – Frequência de ocorrências das Dissertações de Mestrado Acadêmico do PPGSS/ UFPB por Áreas de Concentração. João Pessoa, 2000-2009.

Fonte: PPGSS/UFPB, 2016-2017.

A leitura do Gráfico 1 aponta para a prevalência significativa da área de concentração Política Social com 95 (81%) dissertações defendidas, considerando o universo de 117 obras, e, consequentemente, 22 (19%) dissertações vinculadas à área de Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social.

Esse significativo percentual de produções acadêmicas em torno das Políticas Sociais no PPGSS expressa uma tendência investigativa do Serviço Social brasileiro já constatado em inúmeras pesquisas e publicações. A interlocução do Serviço Social com as Políticas Sociais no Brasil inicia nas três últimas décadas do século XX, no entanto, é no início do século XXI que essa relação consolida-se. Quanto a avanço no debate entre Serviço Social e Política Social, Mioto e Nogueira (2013, p.62) apontam que:

> Isso pode ser explicado pela alteração nos sistemas de proteção social brasileiros, após o retorno do país ao Estado de Direito, em 1985 [...] Estabelece-se um amplo processo de produção de conhecimento em torno da política social, que tem se

> constituído em um pilar central na consolidação do Serviço Social como área de conhecimento no campo das ciências sociais. Este fato favoreceu tanto a inserção da profissão e de seus profissionais no embate político da sociedade brasileira como, também, a discussão sobre a intervenção profissional dos assistentes sociais no terreno da política social.

A aproximação expressiva do processo de produção do conhecimento em Serviço Social em torno das Políticas Sociais, muito contribuiu para o amadurecimento intelectual e metodológico dos assistentes sociais frente às demandas advindas das novas expressões da "questão social" que se espraiam no contexto contemporâneo em face do projeto neoliberal, com o agravamento da desigualdade social e o processo de assistencialização emergente nas Políticas Sociais em face da implementação de políticas compensatórias no recente período neodesenvolvimentista.

Áreas de Conhecimento	N	%
Serviço Social	64	67,3
Saúde	22	23,0
Educação	07	7,3
Psicologia	01	1,0
Direitos Humanos	01	1,0
Total	**95**	100

Tabela 01 - Frequência de ocorrências das Dissertações de Mestrado Acadêmico vinculadas à Área Política Social do PPGSS/UFPB segundo as áreas de conhecimento. João Pessoa/PB, 2000-2009.

Fonte: UFPB/CCHLA/PPGSS, 2015-2016.

Quanto ao indicador de áreas de conhecimento, verifica-se que a área mais incidente foi a de Serviço Social, com 67,3% (64) do total de 95 Dissertações analisadas.

A segunda maior incidência recai sobre a Saúde com 22 (23%), por ser até meados dos anos de 2000, uma das Políticas Sociais que mais empregam assistentes sociais e também objeto de interesse investigativo da profissão; seguindo-se da área de Educação com 07 (7,3%); e, por fim, citam-se as áreas da Psicologia e Direitos Humanos com apenas 01 (1%) inferência cada.

Segundo Motta (2013, p. 18) o "[...] ponto de partida e motivação para refletir sobre este tema tem origem na observação de alguns fenômenos [...]" que permitem identificar as particularidades e características como inerentes aos estudos investigativos do Serviço Social. Decerto, essas áreas do conhecimento integram o conjunto das Ciências Sociais, dentre as quais as Agências de Fomento (como CAPES e CNPq) e algumas Universidades inserem o Serviço Social ou nas Ciências Humanas.

> [...] constata-se um significativo crescimento da demanda de profissionais de outras áreas pelas pós-graduações em Serviço Social, tanto em nível de mestrado [...] motivada pela busca do conhecimento crítico no campo das ciências humanas e sociais, sem que tal demanda seja caracterizada por uma relação de qualificação para o exercício profissional do Serviço Social, mas por uma interlocução com a área de conhecimento, pelo reconhecimento da qualificação dos seus docentes, além dos referenciais teórico-metodológicos e das linhas de pesquisa dos programas (MOTA, 2013, p. 18).

O Serviço Social sendo uma profissão que atua sobre a realidade social, passa a dialogar com outras áreas de conhecimento para construir uma dimensão interventiva e investigativa, representada por meio de exercício profissional e intelectual, materializadas nas suas produções científicas e técnicas. Dado o diálogo da profissão com outras áreas de conhecimento no âmbito da Política Social, cabe ressaltar que essa aproximação permite o Serviço Social a ampliar o conhecimento e, consequentemente, a produzir conhecimentos, bem como, a qualificar a intervenção sobre as questões e demandas postas ao exercício e à formação profissional, sobretudo, no atual contexto que se amplia a atuação da profissão na sociedade.

Campos de Atuação (Políticas Sociais)	N	%
Política de Assistência Social	19	20,0
Políticas de Saúde	17	18,0
Política de Proteção de Proteção à Criança e ao Adolescente	12	12,6
Política para pessoa Idosa	09	9,5
Política para Pessoa com Deficiência	06	6,3
Política de Educação	06	6,3
Políticas Agrárias	04	4,2
Política sobre Drogas	04	4,2
Política de Saúde do Trabalhador	04	4,2
Outras Políticas	14	14,7
Total	**95**	**100,0**

Tabela 02 - Frequência de ocorrências das Dissertações de Mestrado Acadêmico vinculadas à Área Política Social do PPGSS/UFPB segundo os campos de atuação. João Pessoa/PB, 2000-2009.

Fonte: UFPB/CCHLA/PPGSS, 2015-2016.

Tratando-se das análise quantitativa dos campos de atuação das Políticas Sociais, constata-se que entre as 95 dissertações pesquisadas, a maior incidência recai sobre a Política de Assistência Social com 19 (20 %), dissertações defendidas. Decerto, esse aumento significativo da Política de Assistência Social deriva da investida dessa Política na Era Lulista, marcada pela aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e do Sistema Único de Assistência Social, ambos em 2004, seguindo da Norma Básica Operacional (NOB-2005), dentre outros avanços dessa Política. Ressalta-se que a grande maioria dos pesquisadores mestrandos que analisa essa Politica Social tem a formação profissional de Serviço Social.

A seguir, a Política de Saúde com 17 (18%) dissertações, também é uma das Políticas de maior interesse investigativo dos Assistentes Sociais, como também de outras formações profissionais que cursam o Mestrado Acadêmico do PPGSS/UFPB. Destacam-se ainda as dissertações defendidas nos campos da Política de Proteção à Criança e ao Adolescente com 12 dissertações (12,6%) e a Política da Pessoa Idosa com 09 obras (9,5%).

Verificou-se ainda, mesmo que em menor quantidade, a Política da Pessoa com

Deficiência e a Política de Educação apresentam a mesma incidência com 06 (6,3%) produções, enquanto as três Políticas Agrárias, Política de Saúde do Trabalhador e Política sobre Drogas têm o mesmo percentual de 04 (4,2%); e 14 (14,7%) identificadas como outras, com 1 (1%) cada, distribuídas entre as Políticas de Desenvolvimento, Habitação, Família e algumas não detectadas.

De acordo com Silva (2007, p. 06), "[...] os assistentes sociais – e não somente eles – lidam com temas e objetos de estudo inseridos no mundo e imbricados com a vida de seres sociais". No Serviço Social, percebe-se uma vasta gama de temáticas que estão postas na realidade para serem tomadas e estudadas como objeto investigativo, já que a dinâmica social reconfigura a necessidade de novas intervenções sobre as demandas sociais. Consequentemente, carece-se de novos estudos para apreender as necessidades e compreender as particularidades sociais. Assim, atribui-se à produção acadêmica, desenvolver pesquisas em diversas áreas temáticas de modo a compreende a totalidade da temática, de maneira que a investigação contribua para o desenvolvimento social.

> [...] a pesquisa em nível de Serviço Social precisa perquirir temas pertinentes para esta profissão, para seus usuários e para os próprios assistentes sociais, utilizando a realidade como um necessário celeiro empírico que, por si só, não produz conhecimento (SILVA, 2007, p. 291).

Portanto, as temáticas estudadas são frutos de uma totalidade real, que se circunscreve no campo de atuação no qual o assistente social está inserido, seja como profissional ou como sujeito social. Nesse sentido, a produção do conhecimento contribui para subsidiar a compreensão e análise de tais realidades expressas na sociedade, captadas pelo olhar do profissional para desenhar possibilidades de intervenções. Desse modo "[...] as possibilidades estão dadas na realidade, mas não são automaticamente transformadas em alternativas profissionais. Cabe aos profissionais apropriarem-se dessas possibilidades e, como sujeitos desenvolvê-las, transformando-as em projetos e frentes de trabalho". (IAMAMOTO apud SILVA, 2007, p. 290).

3 I CONCLUSÂO

Em termos conclusivos, o estudo comprovou que a investigação concentrada na linha de pesquisa sobre Política Social evidencia a necessidade de o Serviço Social conhecer este espaço que se apresenta, mais contundente, a partir dos anos 2000. Sendo assim, fica claro que há uma resistência nesta categoria em investigar objetos que circunscreve a atuação do Serviço Social, derivados das mais variadas sequelas da "questão social". Além disso, podemos perceber que a concentração das dissertações sobre a Política Social obedece, também, a linha de pesquisa evidenciada no PPGSS da UFPB.

Assim, estudar, analisar, compreender a Produção do Conhecimento em Serviço

Social é uma tarefa pertinente da atual conjuntura que nos inserimos, não apenas por compreender o campo teórico em que esta profissão vem se inserido, mas trata-se, também, de uma defesa permanente do legado prático e teórico desta profissão de viés critico, o qual hoje vem, duramente, sendo ameaçada mediante a ofensiva neoconservadora que se finca nos escombros de uma "nova cultura" do capital.

REFERÊNCIAS

CANTALICE, Luciana Batista de Oliveira. **As Incidências Pós-modernas na Produção do Conhecimento em Serviço Social.** (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: PPGSS/UERJ, 2013. pp. 223-249.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *In:* **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf >. Acesso em 21/06/2016.

KAMEYAMA, Nobuco. A Trajetória da Produção de Conhecimento em Serviço Social: avanços e tendências. In: **Cadernos ABESS** (nº8). São Paulo: Cortez, 1998, pp. 3376.

MIOTO, Regina Celia Tamaso; NOGUEIRA Vera Maria Ribeiro. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. In: **Revista Katálysis**. Florianópolis v.16 nº.esp. p.61-71, 2013.

MOTTA, Ana Elizabete. Serviço Social brasileiro: profissão e área do conhecimento. *In:* **Katálysis.** Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 17-27, 2013.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *In:* **Serviço Social & Sociedade**. nº 50 Ano XVII (abr.). São Paulo: Cortez, 2003. Pp. 87-132.

RIBEIRO, R. F.; LARA, Ricardo. As transformações das políticas sociais no Brasil contemporâneo. *In:* **Anais do VIII Seminário do Trabalho:** Trabalho, educação e políticas sociais no século XXI. Marília: UNESP, 2012. v. 8. p. 01-15.

SILVA, José F. Silveira. Pesquisa e produção do conhecimento em Serviço Social. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 6 n. 2 p. 282-297. jul./dez. 2007.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. In**: Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

CAPÍTULO 22

OBJOR-MT - OBSERVATÓRIO DA ÉTICA JORNALÍSTICA EM MATO GROSSO: LEITURAS DE MUNDO, EDUCAÇÃO PARA AS MIDIAS E DEONTOLOGIA JORNALÍSTICA

Rafael Rodrigues Lourenço Marques
UNEMAT – Mestre em Educação, Docente do Curso de Bacharelado em Jornalismo
Alto Araguaia – Mato Grosso

Gibran Luis Lachowski
UNEMAT – Mestre em Linguagem, Docente do Curso de Bacharelado em Jornalismo
Alto Araguaia – Mato Grosso

Débora Muller Padilha
UFMT – Graduada em Pedagogia.
Alto Araguaia – Mato Grosso

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a base teórica, avanços e conquistas do projeto de Extensão "Observatório da Ética Jornalística Em Mato Grosso" (OBJOR-MT), quando este completa três anos de implantação, desenvolvimento e manutenção institucional. O OBJOR-MT tem foco prioritário na análise de conteúdo regional do Estado de Mato Grosso e se trata de uma iniciativa acadêmica que se sedimenta na perspectiva teórica da Educação Crítica para as Mídias – sedimentadas principalmente em reflexões de Kellner (2008), Freire (1996) e outros teóricos que refletem sobre teorias da comunicação, jornalismo, ética e educação e que se justifica na articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão – com a participação de docentes, estudantes do curso de Jornalismo da Universidade do Estado de Mato Grosso e sociedade - voltada para o fomento de um vínculo crítico com a cultura profissional jornalística.
PALAVRAS-CHAVE: Educação para as mídias; Jornalismo; Ética.

ABSTRACT: The objective of this paper is to reflect on the theoretical basis, advances and achievements of the Extension project "Observatory of Journalistic Ethics in Mato Grosso" (OBJOR-MT), when it completes three years of implementation, development and institutional maintenance. The OBJOR-MT has a priority focus on the analysis of regional content in the state of Mato Grosso and is an academic initiative that sedimates in the theoretical perspective of Critical Education for Media - sedimented mainly in reflections of Kellner (2008), Freire (1996) and other theorists that reflect on theories of communication, journalism, ethics and education and that is justified in the articulation between Teaching, Research and Extension - with the participation of teachers, students of the Journalism course of the State University of Mato Grosso and society - focused on the promotion of a critical link with professional journalistic culture.
KEYWORDS: Education for the media; Journalism; Ethic.

1 I NO INTERIOR DO MATO GROSSO, OBSERVANDO O JORNALISMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a base teórica, avanços e conquistas do projeto de Extensão com interface em pesquisa denominado Observatório da Ética Jornalística em Mato Grosso (OBJOR-MT), desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT -, câmpus Alto Araguaia-MT, quando este completa três anos de implantação, desenvolvimento e manutenção institucional.

O objetivo principal do projeto em questão foi o de construir e gerir um Observatório da Mídia de caráter acadêmico, no Estado de Mato Grosso, que utilize diversos suportes comunicacionais – site, blog, redes sociais, áudio, vídeo, impresso etc, - para criar um contraponto ao conteúdo informacional que não se baseia no esteio da deontologia jornalística, fomentando discussões sobre democracia e mídia, bem como servir de base para articulações entre Ensino, Pesquisa com a Extensão universitária. Ainda tem por objetivo:

- Abrir canais comunicacionais democráticos para críticas livres de professores, estudantes, profissionais e sociedade organizada sobre a cobertura política da mídia regional, estadual, nacional e internacional;
- Dar visibilidade, tornar públicas as discussões que se produzem continuamente no ambiente universitário, na formação do jornalista;
- Ampliar os horizontes de discussão sobre mídia e sociedade, retirando a crítica do gueto acadêmico e levando-a para um amplo público, atuando assim sob uma perspectiva de Educação Crítica para as Mídias (KELLNER, SHARE, 2008);
- Criar uma rede estadual de colaboradores para a elaboração de conteúdo para a iniciativa;
- Somar-se à resistência ética e profissional do campo jornalístico, a partir da perspectiva da Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ) e da Rede Nacional de Observatórios da Imprensa (RENOI) e Fomentar atividades públicas de cunho informativo, de formação e de conscientização, como debates, seminários, minicursos e oficinas, a fim de inserir a crítica de mídia na pauta dos eventos de caráter acadêmico e da sociedade civil organizada no Estado de Mato Grosso.

A criação de tal iniciativa se justifica pela ausência de um observatório da mídia, orientado por uma IES pública, no Estado de Mato Grosso. Apesar de existirem diversos outros veículos e sites ligados à sociedade civil organizada que em um momento ou outro tocam no tema da crítica midiática, inexiste um projeto estruturado academicamente sobre tal tema e perspectiva.

Isso é problemático, na medida em que a ideia dos observatórios da mídia começou a ser plantada desde os anos 60 no Brasil, em pleno regime militar, pelo hoje falecido Alberto Dines (LOURES, 2008, p. 165). Hoje, o legado de Dines mantém junto ao *Instituto Gutemberg,* o site *Observatório da Imprensa*, cuja rede de crítica midiática nacional é referência ética para toda uma geração de jornalistas. A importância da

emergência de tal iniciativa é encontrada em Motta (2008, p. 23), quando este afirma que:

> "[...] Os observatórios surgem a partir de uma difusa consciência de que a indústria cultural e informativa não responde às demandas da sociedade civil: é demasiado acomodado, oficialista, superficial. Por isso precisa mudar. Jornalistas inconformados, organizações não-governamentais, ativistas políticos, professores, estudantes, movimentos sociais e grupos isolados saem da passividade do receptor ou do conformismo da profissão para influir nos conteúdos. Exigir mais pluralismo e isenção, demonstrar à indústria cultural e informativa a necessidade de refletir adequadamente os interesses de todos os atores da jovem democracia brasileira."

Unindo Ensino, Pesquisa e Extensão pode-se trabalhar valores éticos não só junto ao público e profissionais já no mercado, como também junto aos futuros jornalistas, ainda em formação. É nesse sentido que se optou por pensar a ética profissional em um curso de jornalismo localizado em uma cidade no interior de um Estado que se localiza fora do eixo Rio-São Paulo.

O curso de Bacharelado em Jornalismo da Unemat tem sede em Alto Araguaia-MT, que se localiza a 422 kilômetros de Cuiabá, capital de Mato Grosso. Faz divisa com a cidade de Santa Rita do Araguaia-GO. Do vista geográfico, as discussões propostas pelo curso acabam por vezes limitadas pela distância dos grandes centros.

Apesar disso, o curso foi construído para se tornar uma das balizas do Jornalismo em Mato Grosso e adaptou-se para superar adversidades, adotando uma perspectiva que pensa o local e o regional, criativamente costurando laços com todas as regiões do Estado. Grande parte destas soluções advém do uso das tecnologias da informação, que favorecem a superação das distâncias no que tange o conteúdo comunicacional.

É nesta articulação de se pensar a formação e pensar a comunidade que surge o Objor-MT. Conforme MOTTA (2008, p. 13), "[...] os observatórios de meios contribuem para o aperfeiçoamento de práticas, procedimentos e produtos jornalísticos. Melhorando a mídia, ajudam a melhorar a sociedade. Não é pouco, nem hoje, nem no tempo de Lincoln." Grosso modo, faz-se necessário criar um vínculo crítico entre a cultura profissional jornalística e o público.

2 | PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

A metodologia de trabalho para constituição, manutenção e gestão do *Observatório da ética Jornalística em Mato Grosso* subentendeu:

1) a formalização do grupo-base de sustentação e movimentação do observatório;

2) o mapeamento de entidades, grupos, coletivos, instâncias e indivíduos que possuem interesse em constituir a rede estadual de colaboradores para o sustentáculo da iniciativa e o subsequente contato para a efetivação das parcerias;

3) a criação da plataforma midiática online de funcionamento do observatório;

4) a avaliação periódica do material de crítica midiática veiculado na rede;

5) a inserção do observatório no circuito acadêmico local, estadual, nacional e

internacional de discussões sobre comunicação, educação, jornalismo e áreas afins;

6) o estreitamento de contato do *Observatório Boca da Mídia* com observatórios já constituídos ou em processo de criação, primeiro na região Centro-Oeste e, depois, nas demais regiões, buscando tornar-se, futuramente, membro da Rede Nacional de Observatórios da Imprensa (Renoi) e

7) a realização de eventos públicos com a participação da comunidade local e/ou da comunidade estadual/regional, com a socialização de trabalhos e experiências realizadas, comunicação do sentido da iniciativa, organização de atividades de formação e debates – palestras, oficinas, minicursos.

O longo deste trabalho, veremos como o processo foi pensado e desenvolvido e como muitas dessas metas não foram alcançadas plenamente ou feitas de forma alternativa.

3 I ALICERCE TEÓRICO, FUNDAÇÕES CONCRETAS

Os meios de Comunicação de Massa possuem relevância significativa na formação da cultura e subjetividade contemporânea. Representações, valores, opiniões. Hoje, tudo passa pela mediação comunicacional, seja ela pelos veículos tradicionais ou pela convergência midiática proporcionada pela Cibercultura, veiculada pelas mais diversas plataformas de publicação – sites, blogs e redes sociais. Dentro deste caldeirão efervescente de significados, o jornalismo tenta se situar e encontrar sentidos para se reinventar constantemente.

O mais recente dilema aponta para uma possível obsolescência do profissional jornalístico, uma vez que em tempos em que todos são informalmente potenciais produtores de conteúdo e gestores de informação, não haveria a necessidade de um profissional que formalize tal processo.

Aqueles que advogam a favor de tal causa se pautam por um ideal de democratização radical das mídias e de uma visão ingenuamente otimista de que os processos comunicacionais sociais se regulariam apenas por demandas do mercado – consumo – ou necessidades pessoais. Esta perspectiva vem fortalecendo o ideal do conteúdo jornalístico como mero produto, em detrimento a uma prática emancipadora e a serviço da sociedade.

Grosso modo, trata-se do conflito entre aqueles que visam exercer uma profissão sob a égide de um código deontológico visando à construção de um conteúdo jornalístico sob o âmbito do interesse público em oposição àqueles que instrumentalizam a prática jornalística a partir de uma lógica polêmica, sensacionalista, da audiência (tv, rádio), da alta vendagem (impressos) e quantidade de acessos (internet). Ou seja, a lógica do lucro acima do fato, dos *fait divers*, do mero entretenimento, daqueles veículos que se guiam pelo interesse do público.

O jogo imanente à dicotomia *interesse público* x *interesse do público* carrega um protagonismo pouco levado em conta: à sombra daqueles que produzem e se

confrontam no campo jornalístico, está à sociedade, o público em questão. O imperativo jornalístico que afirma de que a informação deve ter o máximo de isenção possível para que os julgamentos de valor sejam realizados pela audiência nem sempre é respeitado. Jogos políticos, financeiros e de múltiplos interesses ideológicos atravessam a prática jornalística antes mesmo da formação dos *gatekeepers*.

Para superar este dualismo, a alternativa mais lógica seria a de fortalecer o polo de recepção, fomentando um processo de rompimento do modelo leitor-passivo através de uma educação crítica. Possibilitar que o público reaja criticamente frente a essa turbulência comunicacional, através de uma mobilização cidadã para monitoramento a mídia, "[...] para mudar seus canais de comunicação, exigindo mais qualidade, mais comprometimento social, mais sensibilidade e equilíbrio, mais humanidade." (CHRISTOFOLETTI e MOTTA, 2008, p.13).

Esta é justamente a ideia por trás dos observatórios de mídia, imprensa e comunicação. Para além de mera fiscalização profissional, tais iniciativas buscam consolidar democraticamente o processo comunicacional formal, ao fomentar a transparência e a ética, possibilitando que o leitor comum saiba como funciona o fazer jornalístico, desconstruindo seus acertos e seus erros.

É por esta vertente que percorre o Objor-MT. Favorecendo uma leitura crítica do conteúdo jornalístico-midiático do Estado de Mato Grosso. Acima de tudo, fomentando debates ascendentes, que possam favorecer o dialogismo entre emissor e receptor no plano comunicacional, humanizando e possibilitando relações éticas neste campo.

Conforme Ghiraldelli Jr. (2010, p. 82) as relações éticas "[...] dizem respeito a costumes, hábitos, valores relativamente coletivos, assumidos por indivíduos de um grupos social, uma sociedade ou uma nação."

Dentro do jornalismo, e da maioria das profissões convencionadas em nossa sociedade, existem códigos de éticas específicos. A estes, denominamos como códigos Deontológicos. Estes códigos de ética ajudam a orientar a prática profissional, propondo direitos e deveres que situam o profissional. O mais conhecido em nosso país talvez seja o Código de ética do Jornalista Brasileiro, da Federação nacional dos Jornalistas – FENAJ.

Trata-se de um documento orientativo, sedimentado na lógica das leis informais. Conforme Christofoletti (2008, p. 80),

> "[...] distintivamente das leis, os códigos de ética são gerados na e pela comunidade a que se destina. Isto é, lideranças profissionais e representantes dos trabalhadores reúnem-se, discutem e redigem os documentos. Seus elementos são os valores que regem e dão fundamento às profissões. Por isso os códigos trazem recomendações, indicadores de conduta. Percebam bem: não são intimações ou obrigações, mas recomendações. Se as leis exercem um controle que se pretende total, os códigos dependem mais da convicção, da boa vontade, da consciência e da disposição das pessoas em segui-los. Como não tem o poder das leis e porque são resultados da auto regulação de um coletivo, os códigos só funcionam mesmo se os sujeitos cultivarem valores ali expressos. Em resumo: quem manda é o livre arbítrio."

Estes códigos não são úteis apenas ao grupo profissional em questão. Toda a sociedade se beneficia com a sinalização de maturidade que a auto regulação proporciona.ao campo jornalístico, dado o seu impacto na formação da esfera pública. Conforme Habermas (1984) a esfera pública se trata de um princípio organizacional de nossos ordenamentos políticos, permeada por ideologias e isenta de neutralidade.

Isso se dá porque em nossa sociedade existem relações de poder e diversos grupos disputando inúmeros capitais, interferindo e atravessando os diversos campos existentes. Estes grupos que exercem as mais diversas formas de poder favorecem a manutenção de um status quo ideológico favorável por meio da comunicação social, mais especificamente a partir dos meios técnicos que moldam a informação (THOMPSON, 2007). Estes dirigem a informação ao público, e, portanto, a todo o corpo social. Este corpo social é complexo. Existem variáveis no jogo de percepção e representação da informação.

Grosso modo, uma camada mais instruída apercebe-se das informações e as direciona as massas. Habermas afirma que esta camada mais favorecida é imersa na chamada ideologia burguesa e, portanto, sua atuação isenta a esfera pública e as opiniões a ela imanentes de qualquer neutralidade. A partir de outra perspectiva, Wolf (1998) nos fala que esta minoria instruída se insere no modelo de "comunicação em dois tempos".

São líderes ou formadores de opinião, que acabam significando o conteúdo comunicacional apreendido conforme seus valores e representações sociais. Nos dois casos, é inegável a presença de um filtro ideológico tendencioso construído pelo atravessamento de interesses da esfera privada pela esfera pública.

O interesse particular acaba interferindo em visões que favorecem um interesse coletivo. Nesse sentido, a esfera pública apresenta conflitos fantasmas, debates já superados ainda na mesa de planejamento. Predomina a ilusão do binarismo e da estética: opções de debate já formatadas que induzem à polêmica. Para Thompson (2007, p. 343), na contemporaneidade:

> [...] o desenvolvimento da comunicação de massa aumenta significativamente o raio de operação da ideologia nas sociedades modernas, pois possibilita que as formas simbólicas sejam transmitidas para audiências extensas e potencialmente amplas que estão dispersas no tempo e espaço.

A mídia tem papel crucial no jogo da percepção e da representação. Estando no "meio do caminho", os meios técnicos de comunicação participam ativamente dos debates públicos, influenciando o processo nos mais diversos níveis: do senso comum à subjetividade, nenhuma instância de relação psicológica do humano e seu mundo escapa, em maior ou menor grau.

A superação desta lógica alienante é o motor da chamada Educação Crítica para as mídias, apresentada em Douglas Kellner e Jeff Share (2008, p. 702), quando estes propõem um modelo calcado na crítica e análise ideológica, sob a ótica das relações de poder, das representações sociais "[...] de gênero, raça, classe e sexualidade na

economia política e nas relações sociais das importantes empresas de mídia." Além disso, esta perspectiva:

a. Amplia a noção de alfabetização midiática, ao fomentar a produção de narrativas paralelas e de resistência à mídia hegemônica e

b. Entende as audiências por um viés ativo e emancipatório na construção social dos significados, em uma linha que abarca o pensamento dos Estudos Culturais, em Stuart Hall (1980), ao assimilar o conceito da interpretação nas leituras dominantes, leituras de oposição ou leituras negociadas.

3 I OBSERVANDO O JORNALISMO: VIDE BULA

Dentro destes meandros comunicacionais encontra-se o jornalismo, aqui entendido a partir de três posições: 1) Campo de trabalho, 2) Gestão informacional formal e 3) Lugar social político. O entrecruzamento destas nos desvela o papel jornalístico frente à esfera pública.

Como campo de trabalho, o jornalismo está susceptível à influência dos humores ideológicos do mercado. Como prática da gestão informacional, o jornalismo se depara com os factoides. Como lugar político e social, o jornalista se depara com os interesses particulares, que na maioria das vezes sobrepõem o bem-estar coletivo.

Conforme a teoria do Gatekeeper (WOLF, 1998), o resultado do esforço produtivo do profissional jornalístico é diretamente afetado por diversos filtros que se instalam em uma relação descendente em uma empresa de comunicação. A linha editorial de um veículo e o que o conteúdo publicado são diretamente afetados pela lógica do consumo exacerbado, por interesses políticos específicos, vozes morais reacionárias que por vezes:

1. Transformam o texto jornalístico em uma justificativa para a aquisição de um produto ou promoção do espetáculo; e

2. Instrumentalizam a informação como mera máscara ideológica de ocultação de uma costura propagandística ou publicitária que abusa dos pontos cegos do campo factual para gerar versões economicamente ou/e politicamente favoráveis.

É fato que o conteúdo jornalístico deva gerar renda e que em termos subjetivos, neutralidade e objetividade são questionáveis. No entanto, ao mesmo tempo em que o jornalismo possui um caráter de consumo, possui também sua missão social. O maior ou menor equilíbrio entre estes dois fatores é que vai nos mostrar o que é um jornalismo comprometido com o interesse público – informação e verdade – e qual é aquele que abraça o interesse do público – sensacionalismo. É a famosa balança ético-moral. Conforme Christofoletti (2008, p.11),

> No jornalismo a ética é mais do que rótulo, que assessório. No exercício cotidiano da cobertura dos fatos que interessam à sociedade, a conduta ética se mistura com a própria qualidade técnica de produção do trabalho. Repórteres, redatores

> e editores precisam dominar equipamentos e linguagens, mas não devem se descolar de seu comprometimento e valores. Podem suspender suas opiniões em certos momentos, mas se, por acaso esquecerem suas funções e suas relações com o público, vão colocar tudo a perder.

Neste sentido, quem trabalha no processo de mediação da informação para o público tem por dever oferecer informação independente, isto é, oferecer informação voltada para atender o direito à informação ao público – mesmo que o próprio público não saiba os reais limites entre os interesses coletivo e particular.

Embora a imprensa seja um negócio, embora os veículos e meios de comunicação sejam instrumentalizados em favor de uma ideológica particular, o que deve prevalecer é a independência editorial, que atua como uma salvaguarda de bom senso e discernimento junto à sociedade (BUCCI, 2008).

Até então, a presente costura teórica inseriu o jornalismo na dinâmica da esfera pública, com intenção de definir papéis e problematizar o palco comunicacional contemporâneo. Percebe-se o jornalismo como uma prática complexa, que sofre pressões externas e internas à sua atuação que deformam o processo e consequentemente seu produto final, em graus variáveis.

Dadas estas circunstâncias, existe um abismo entre o *dever fazer* e o que se pode fazer de fato. Por que isso acontece? Porque uma prática jornalística democrática pressupõe um diálogo mais franco e ativa participação junto ao polo de recepção, ao público, ao leitor.

Uma sociedade só é justa e democrática na medida em que seus canais de comunicação também o são. Mas o contrário, também se faz mister. O público deve ser informado e formado conforme uma perspectiva dialógica, que possibilite inviabilizar os modelos comunicacionais tradicionais que engessam o receptor em uma posição passiva na dinâmica informacional.

Um modelo humanizante, mais ético e que questione o *mores* social a todo o momento. Este raciocínio estabelece relação com as ideias de Paulo Freire (1983), quando este, ao trabalhar no campo da educação propõe a quebra de paradigmas tradicionais, em favor da mediação. Apropriando-nos destas idéias, traçamos paralelos entre docentes e jornalistas. Para o autor, o professor não deve ser o senhor do conhecimento, aquele que apenas deposita a informação “na cabeça” do estudante. Deve ser aquele que ocupa o espaço de vetor de mediação entre cultura e sujeito. Conforme o autor:

> Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isto é tão verdadeiro que, entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato. Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente. (FREIRE, 1983, p. 45-46).

O conhecimento, antes centralizado na figura docente, democraticamente passa a ser mediado pelas chamadas mídias digitais, virtualizado e dialogicamente construído e reconstruído dia após dia, tomando novas formas resultantes da combinação de significados, elementos oriundos de uma infinidade de modos de representar e agir sobre o mundo.

É a dinâmica do ensino Formal x Ensino Informal, que traz a comunicação social – e porque não o jornalismo – para o centro da discussão educacional contemporânea por sua responsabilidade na formação da cultura e subjetividade contemporânea. Representações, valores, opiniões. Hoje, tudo passa pela mediação comunicacional, seja ela pelos veículos tradicionais ou pela convergência midiática proporcionada pela Cibercultura, veiculada pelas mais diversas plataformas de publicação – sites, blogs e redes sociais. Dentro deste caldeirão efervescente de significados, o jornalismo tenta se situar e encontrar sentidos para se reinventar constantemente.

Então, nessa mesma linha, o jornalista deveria ser o mediador da informação, favorecendo o melhor fluxo possível entre a fonte de informação e o receptor. Gerando o protagonismo no público – também formando, educando para as mídias -, para que este também se responsabilize e se emancipe frente ao conteúdo apreendido.

Esta pode ser uma prática considerada improvável para a maioria dos comunicadores que deparam com os limites do cotidiano, bem como grande parte do público e mercado.

Assim, cabe ao espaço acadêmico assumir a vanguarda do fomento desta faceta educadora do jornalista e da crítica e observação midiática. Para superar este dilema, a alternativa mais lógica seria a de fortalecer o polo de recepção, fomentando um processo de rompimento do modelo leitor-passivo através de uma educação crítica. Possibilitar que o público reaja criticamente frente a essa turbulência comunicacional, através de uma mobilização cidadã para monitoramento a mídia, "[...] para mudar seus canais de comunicação, exigindo mais qualidade, mais comprometimento social, mais sensibilidade e equilíbrio, mais humanidade" (CHRISTOFOLETTI e MOTTA, 2008, p.13).

É esta a base que sedimenta a perspectiva dos Observatórios da Mídia: projetos ligados à academia, com perspectiva de extensão crítica – que Graças e Da Silva (2000), definem como o entrelaçamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, para uma articulação em convergência. –, com bases no desenvolvimento humano, que fomentam discussões éticas sobre a relação entre os meios de comunicação, seu conteúdo e sociedade, ainda oferecendo canais de comunicação para democraticamente veicular o debate mobilizado.

A iniciativa se sustenta a partir do conceito de Extensão Crítica. É, portanto, uma dimensão dependente, inerente e implícita na produção e disseminação do conhecimento. O maior e mais antigo projeto neste sentido em nosso país é o *Observatório da Imprensa* (http://observatoriodaimprensa.com.br/). Conforme Segundo Motta (2008), ao mesmo tempo em que se preocupam em desvelar a

estrutura jornalística ao grande público, os observatórios apostam na formação dos atuais e futuros comunicadores. Segundo Motta (2008, p. 12 -13),

> [...] Os observatórios dos meios têm pelo menos duas funções: fiscalizar os veículos e seus profissionais, e alfabetizar midiaticamente o público. Ao lançar um olhar atento aos meios, os observatórios apontam falhas técnicas, deslizes éticos e problemas de outras ordens. Coberturas tendenciosas são denunciadas, apurações malfeitas são destacadas, condutas condenáveis são apontadas. Mas fazer crítica de mídia não é apenas sublinhar o aspecto negativo; bons exemplos também devem ser enfatizados, embora o cacoete jornalístico priorize a bad News.

De forma geral, janelas ou vitrines da mídia, os observatórios de meios têm um papel social relevante. Quem assume o papel da crítica podem ser jornalistas, docentes ou cidadãos anônimos, consumidores de conteúdo. A diferença essencial entre estes são os critérios para avaliação, sendo a prática a mesma. A sinergia entre estes atores favorece uma lógica de mudança, diálogo, participação que possibilita um amadurecimento ético da dinâmica social. Trata-se de um exercício para a cidadania.

Christofoletti (2008), ao abordar os observatórios a partir da questão do olhar, afirma que os mesmos, em seu dialogismo, instituem o olhar como modalidade hegemônica "[...] e os olhos se voltam para o jornalismo para uma leitura menos acomodada que a convencional. Observar é ler. No caso, ler a mídia. Pois ler a mídia é ler o mundo."

Grosso modo, essa é a ideia por trás dos observatórios de mídia, imprensa e comunicação. Para além de mera fiscalização profissional, tais iniciativas buscam consolidar democraticamente o processo comunicacional formal, ao fomentar a transparência e a ética, possibilitando que o leitor comum saiba como funciona o fazer jornalístico, desconstruindo seus acertos e seus erros.

É por esta vertente que percorre o Observatório da Ética Jornalística – ObJOR-MT. Favorecendo uma leitura crítica do conteúdo jornalístico-midiático do Estado de Mato Grosso. Acima de tudo, fomentando debates ascendentes, que possam favorecer o dialogismo entre emissor e receptor no plano comunicacional, humanizando e possibilitando relações éticas neste campo.

4 I AVANÇOS E PEDRAS NO CAMINHO

O projeto foi institucionalizado junto à Unemat em Setembro de 2015. Desde então integrantes do projeto – 02 docentes e 03 discentes voluntários - reúnem-se periodicamente todas às quintas-feiras para discutir sobre as pautas emergentes no campo jornalístico do Estado de Mato Grosso e para o estudo de referências bibliográficas pertinentes. Para além do estudo, estas reuniões têm por objetivo formar os estudantes voluntários para que estes possam atuar em extensão junto à comunidade e produzir sob orientação, conteúdo científico.

Ao final de 2015 o grupo construiu as plataformas digitais e iniciou a veiculação do resultado das análises coletivas e individuais, bem como para compartilhar conteúdo

relevante à compreensão da ética jornalística ao público imanente às redes sociais. Abaixo, reprodução das telas da fanpage e do blog, respectivamente:

Ilustração 1 Reprodução da tela da fanpage do ObJOR-MT. Disponível em: https://www.facebook.com/Objor-MT-1686777014940063/?fref=ts

Ilustração 2 Reprodução da tela do blog do ObJOR-MT. Disponível em: https://objormt.wordpress.com/

De forma geral a manutenção das redes sociais obteve êxito, no sentido em que a periodicidade de postagens foi mantida. Na *FanPage* foram ao total 127 compartilhamentos até então. Pela dificuldade em estabelecer parcerias, o maior número dos itens corresponde **à** republicações de outros sites, mas sempre trabalhado no sentido de releitura do conteúdo. Já o blog, desde a sua implantação conta com 43 postagens, entre publicações de docentes, parceiros, estudantes.

É importante falar sobre os pontos positivos e avanços do projeto. Mas para registro, reflexão e até para pensar sobre novos rumos, é honesto começar falando sobre as dificuldades encontradas no processo. Após três anos de sua implantação, o ObJOR-MT avança em um ritmo diferente do imaginado em sua concepção. No plano das ideias e na mesa do planejamento a perspectiva era ambiciosa. De sua implantação, no decorrer do processo até então, percebeu-se que os obstáculos objetivos condicionaram aquilo que estava no plano do ideal a iniciativas mais concretas e com os pés firmados no chão. Assim, as principais dificuldades encontradas foram:

1. Abertura do processo de migração do curso de jornalismo da Unemat, da

cidade de Alto Araguaia-MT para Tangará da Serra-MT: Todos os esforços dos membros do projeto acabaram por se concentrar nesta transição, tanto em comissões como em cargos de gestão. É um processo ainda corrente e um tanto quanto traumático e desgastante, ainda que necessário. Seus relatos podem ser encontrados em artigo "Reinvenções: percurso migratório do curso de Jornalismo da Unemat" (ROMANELLI; SILVA; OLIVEIRA; MARQUES, 2018), publicado na revista REBEJ. Nunca se deve subestimar a burocracia da rotina acadêmica e sua capacidade de engessar a produtividade acadêmica;

2. Formação da rede de colaboradores: um dos grandes problemas, que também é um dos grandes diferenciais do projeto é a localização do nosso câmpus. Ao mesmo tempo em que o projeto objetivou imprimir uma leitura crítica da mídia a partir das bordas do Estado do Mato Grosso, também teve dificuldades em tecer redes de diálogo dentro do Estado. Como tem males que vem para bem, todo o desgaste da transição do curso para outra cidade favorece a construção da rede, pela localização mais próxima da capital de Mato Grosso, Cuiabá;

3. Reuniões regulares: como o curso na cidade de Alto Araguaia-MT está findando, o número de alunos diminui. Com isso, têm-se menos interessados em voluntariado, bolsas e discussões. Assim, desde Junho de 2017 não contamos com bolsistas ou voluntários no projeto. Isso corroborou com a diminuição o ritmo de expansão do projeto.

Estes três principais motivos fizeram com que a equipe do projeto refletisse sobre o motivo que os observatórios da mídia nas academias tendem a ter um tempo de vida curto. Eles dependem por demais do fluxo de seus atores. E em um curso que está apenas começando (apenas 12 anos), entendemos após estes percalços que o processo deveria ser menos ambicioso, conforme a lógica "devagar e sempre". Diminuir o ritmo para não desativar. Criar uma constância. Um ritmo. Para que o observatório cresça junto o curso ao qual é vinculado.

Conclui-se esta reflexão, tentando apontar algumas questões para o futuro. Ainda em estado de maturação e transição para outro município sede espera-se que a iniciativa, ao longo de seu desenvolvimento possa:

1. Contribuir com a crítica da mídia e o olhar de uma leitura de mundo, tornando-se instância teórica e com capacidade de mobilização social e interferência no campo das comunicações em nível estadual (Mato Grosso), sobretudo no que diz respeito ao estímulo à criação de práticas e mecanismos que favoreçam a democratização da mídia e a melhoria na qualidade dos materiais produzidos;

2. Favoreça a criação de um ambiente mais democrático, dialógico e participativo, no que tange à avaliação da sociedade sobre a produção comunicacional e no que diz respeito à própria autocrítica dos produtores midiáticos;

3. Contribua com a formação de estudantes dos cursos de Jornalismo envolvidos direta ou indiretamente no projeto e

4. Corrobore com o processo de aprofundamento do protagonismo da

sociedade civil organizada quanto à democratização das comunicações em nível nacional.

REFERÊNCIAS

BUCCI, Eugenio. **Sobre ética e Imprensa**. São Paulo: Cia das Letras. 2000.

CHRISTOFOLETTI, R. **Ética no jornalismo.** São Paulo: Editora Contexto. 2008.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da* autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____,_____. **Ver, olhar, observar.** In: CHRISTOFOLETTI, R.; MOTTA, L. G.. (Orgs.). Observatórios de mídia: olhares da cidadania. São Paulo: Paulus, 2008.

GRAÇAS, M.; DA SILVA, M. **Extensão:** a face social da universidade? Campo Grande:Editora UFMS. 2000.

GHIRALDELLI JR., P**. História Essencial da Filosofia:** Vol. 5. São Paulo: Universo dos Livros. 2010.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1984.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>. Acesso em Ago. 2015.

LOURES, A. C. C. **Pequena história da crítica de mídia no Brasil.** In: CHRISTOFOLETTI, R.; MOTTA, L.G. (Orgs.). Observatórios de mídia: olhares da cidadania. São Paulo: Paulus, 2008.

MOTTA, L. G. **Crítica da mídia:** da resistência civil ao desenvolvimento humano. In: CHRISTOFOLETTI, R.; MOTTA, L. G. (Orgs.). Observatórios de mídia: olhares da cidadania. São Paulo: Paulus, 2008.

ROMANELLI, R. A.; SILVA, M. B.; OLIVEIRA, R. A.; MARQUES, R. R. L. . **Reinvenções:** percurso migratório do curso de Jornalismo da Unemat. REBEJ (BRASÍLIA), v. 8, p. 178-194-194, 2018.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2007.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação.** Lisboa: Editorial presença, 1998.

CAPÍTULO 23

A INFLUÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL NOS ESTUDOS SOBRE BRINQUEDOTECAS EM DIFERENTES CONTEXTOS: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Departamento de Teoria e Prática da Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá - Paraná

RESUMO: No Brasil, em função da privatização dos espaços públicos do brincar, do modo de vida da população brasileira, da violência urbana e dos modos de socialização das crianças, as discussões sobre brinquedotecas têm ganhado destaque em vários setores: na mídia, na educação, na psicologia e nos estudiosos da área do lazer. A questão do lúdico para crianças de culturas diversas, tanto das áreas urbanas como rurais, tem sido objeto de estudo da sociologia e historiografia da infância e ainda são recentes nos cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil. Esses estudos têm procurado entender a dinâmica das sociedades modernas a partir de análises históricas, políticas, sociais e culturais sobre os lugares da infância. O objetivo deste trabalho é analisar, nas produções acadêmicas sobre brinquedotecas em diferentes contextos, a formação, atuação e condição de trabalho dos educadores que atuam em brinquedotecas em escolas, hospitais, comunidades indígenas, assentamentos e universidades. Esta pesquisa é qualitativa e o procedimento metodológico adotado foi à revisão de literatura das produções de teóricos do campo das brinquedotecas em diferentes contextos. Nesta revisão das produções acadêmicas é possível verificar como essas brinquedotecas possuem especificidades, aspectos comuns e diversos que precisam ser apresentados e discutidos, desde a formação dos acervos, a formação de educadores que desejam atuar nestes ambientes e as práticas lúdicas implementadas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Social. Sociologia da Infância. Brinquedotecas.

ABSTRACT: In Brazil, due to the privatization of the public spaces of play, the way of life of the Brazilian population, urban violence and the ways of socialization of children, discussions on toy libraries have gained prominence in several sectors: in the media, education, psychology and in the students of the leisure area. The question of playfulness for children of diverse cultures, from both urban and rural areas, has been the object of study of the sociology and historiography of childhood and are still recent in the courses of Pedagogy and degrees in Brazil. These studies have sought to understand the dynamics of modern societies from historical, political, social and cultural analyzes on the places of childhood. The objective of this work is to analyze the training, performance and working conditions of educators working in toy

libraries in schools, hospitals, indigenous communities, settlements and universities in academic productions about toy libraries in different contexts. This research is qualitative and the methodological procedure adopted was to the literature review of the productions of theorists of the field of toys in different contexts. In this review of academic productions it is possible to verify how these toys have specificities, common and diverse aspects that need to be presented and discussed, from the formation of the collections, to the formation of educators who wish to work in these environments and the ludic practices implemented.
KEYWORDS: Social Education. Sociology of Childhood. Toys.

1 I INTRODUÇÃO

No Brasil, em função da privatização dos espaços públicos do brincar, do modo de vida da população brasileira, da violência urbana e dos modos de socialização das crianças, as discussões sobre brinquedotecas têm ganhado destaque em vários setores: na mídia, na educação, na psicologia e nos estudiosos da área do lazer. Entretanto, a questão da ludicidade para crianças de culturas diversas, tanto das áreas urbanas como rurais, tem sido objeto de estudo da sociologia e historiografia da infância e ainda são recentes nos cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil. Nas discussões sobre as relações entre infância e cultura e nas análises das experiências de infâncias e construções de subjetividades, Amorim (2008, p.11) afirma que é preciso estudar "os lugares da infância e as infâncias e seus lugares". Nesse sentido, não se pode negar os esforços que estão sendo produzidos por uma série de estudiosos contemporâneos que têm buscado conhecer e estudar a produção da infância a partir de categorias de espaço, lugar, território e as relações de poder. Estes estudiosos têm como foco a problematização do conceito de infância e criança para formação de educadores.

Nesse sentido, esses estudiosos da sociologia da infância observam as formas de produção e reconstrução da cultura através dos movimentos e das brincadeiras das crianças e também, de suas resistências. Vale destacar as produções de: Martins Filho (2006), Dornelles (2007), Sarmento e Gouvea (2008), Redin (2007), Vasconcellos e Sarmento (2007) e Muller (2011). Esses estudiosos têm procurado entender a dinâmica das sociedades modernas a partir de análises históricas, políticas, sociais e culturais sobre os lugares da infância.

Nessas produções foi interessante poder visualizar a dedicação destes pesquisadores em relação aos estudos dos comportamentos, das condições de vida, das produções de subjetividades, saberes de crianças de diferentes contextos e suas formas de interagir e brincar como: as crianças indígenas, migrantes, ciganas, crianças em assentamentos, hospitais, abrigos, brinquedotecas e em instituições de Educação Infantil comunitárias.

Em todos esses contextos, existem infâncias marcadas por experiências, vivências

e linguagens plurais. Esses autores refletem sobre o modo como as sociedades e os órgãos públicos estão organizados para atender essas crianças desses contextos diversificados ou, mesmo, como essas instituições, muitas vezes, insistem em deixar essas crianças na invisibilidade. Esses estudos apontam a necessidade de políticas públicas efetivas para estes segmentos e das discussões sobre a formação de educadores para atender as necessidades básicas dessas crianças, dentre essas o direito de viver as suas infâncias dignamente e o direito de brincar.

A inspiração primeira destas produções acadêmicas fundamenta-se na obra "As trocinhas do Bom Retiro" de Florestan Fernandes. Esta obra, publicada em 1947, tem influenciado os estudos da sociologia da infância em nosso país. Este material é um marco fundante na elaboração de diversas produções e grupos de pesquisa sobre infâncias e crianças.

Neste artigo o referencial teórico metodológico é o da sociologia da infância que contribui para o entendimento da maneira como as crianças da sociedade contemporânea brincam e interagem com seus pares e levaram também a reflexão sobre a possibilidade da existência de brinquedotecas para atender a essas crianças que vivem suas infâncias em contextos diversificados.

De acordo com Kischimoto (1992, p.51) no Brasil, existe uma variedade de brinquedotecas. Para a autora: "Geralmente são as escolas infantis (creches, escolas maternais e jardins da infância) que adotam brinquedotecas com finalidades pedagógicas".

Kischimoto (1992) descreve que as brinquedotecas nas escolas funcionam como espaço de educação dos pais e observações das brincadeiras infantis. Ela também apresenta as características das brinquedotecas de comunidades ou bairros, brinquedotecas para crianças deficientes, brinquedotecas em hospitais, brinquedotecas em universidades, brinquedotecas circulantes e brinquedotecas em centros culturais.

Atualmente, também é muito comum encontrarmos brinquedotecas em *shopping center,* brinquedotecas em consultórios médicos e odontológicos, alguns restaurantes e espaços dedicados às crianças em lojas comerciais, e até mesmo, em algumas livrarias.

Santos (1997) também estuda a formação de brinquedotecas no Brasil. Para ela, esses espaços são expressivos para cultivar a sensibilidade e criatividade para a formação humana. Entretanto, é preciso pensar e atuar na formação dos educadores/brinquedistas.

Neste artigo a proposta é investigar, através da revisão de literatura, brinquedotecas em ambientes diversificados e analisar o papel e a necessidade de formação dos educadores para atuação nestes ambientes.

Esse olhar para as crianças e infâncias em contextos diferenciados surgiu a partir de minha experiência há 18 anos com trabalho de educação e pesquisa com crianças hospitalizadas e brinquedotecas em hospitais. Em algumas publicações sobre esta temática como: Paula (2011) Paula (2008), Paula e Foltran (2007), Paula (2002),

apresentei reflexões sobre a configuração de brinquedotecas em hospitais, a questão da formação de profissionais para essas brinquedotecas e resultados de um Projeto de Extensão no qual atuei como coordenadora e implantei duas brinquedotecas em hospitais em uma cidade do interior do Paraná.

O trabalho nestas brinquedotecas trouxe indagações sobre a forma da ocorrência do lúdico e a importância das ações mediadas por educadores nestes espaços. A produção dos teóricos contemporâneos da sociologia da infância na discussão sobre diferentes infâncias possibilitou repensar esta categoria social e o olhar sobre a diversidade. Essas produções levaram a pensar na necessidade de preparar e formar os acadêmicos de Pedagogia e licenciaturas para inserção em contextos educativos diversificados e que possam ter acesso a estas produções e debates.

Na medida em que a institucionalização do brincar está presente em diversos países, predominantemente nas cidades, surgiram reflexões também sobre essas configurações contemporâneas do brincar e se as brinquedotecas também existem em culturas e ambientes que, tradicionalmente, não são marcados por essa maneira mais recente de planejamento do espaço do lúdico para crianças.

Nesse sentido, algumas questões nortearam esse trabalho como: Quais os contextos lúdicos nos quais existem brinquedotecas no Brasil? Existem brinquedotecas em comunidades indígenas, assentamentos e escolas rurais ou outros espaços considerados "não convencionais" para a ocorrência do lúdico? Como são organizados os acervos, a estrutura e o funcionamento destas brinquedotecas? Quem são os profissionais que atuam nesses contextos diversificados destas brinquedotecas e como eles estão sendo formados? Como os órgãos públicos têm se organizado para promoção de brinquedotecas para crianças em diferentes contextos no Brasil?

A partir dessas questões norteadoras é que foi traçado o objetivo deste trabalho que foi analisar, nas produções acadêmicas sobre brinquedotecas em diferentes contextos, a formação, atuação e condição de trabalho dos educadores que atuam em brinquedotecas em escolas, hospitais, comunidades indígenas, assentamentos e em universidades.

2 I CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi qualitativa e o procedimento metodológico adotado foi a revisão de literatura fundamentada e crítica das produções de teóricos que estão voltados para o campo das brinquedotecas em diferentes contextos.

Mazzotti (2006) defende que a revisão de literatura exige uma postura do pesquisador comprometida e engajada com a crítica sobre o estado atual do conhecimento de sua área de interesse. Para isso, faz-se necessária a comparação e contraste de abordagens teórico-metodológicas utilizadas, avaliação da confiabilidade dos resultados de maneira que sejam identificados os pontos de consenso, controvérsias, regiões e lacunas que precisam ser esclarecidas.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.47), a revisão de literatura é importante "para que os pesquisadores possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar os esforços e as atenções". Para tanto, as análises das produções acadêmicas, justificam o enfoque dado a este procedimento metodológico nesta pesquisa.

Foram realizadas pesquisas no Portal da Capes para levantamento de teses e dissertações sobre a temática brinquedotecas em diferentes contextos. Também foram consultados artigos na base do *scielo e* artigos em periódicos nacionais de áreas da educação e áreas afins que tratam desta temática como as áreas de psicologia, enfermagem, artes, educação física e sociologia da infância.

3 I ANÁLISE DOS DADOS

Com esse breve trabalho de revisão de literatura sobre brinquedotecas em diferentes contextos, a proposta foi realizar um mapeamento e análise de trabalhos que discutam a perspectiva do lúdico em múltiplos cenários e ambientes voltados para crianças, verificando as especificidades, características e contribuições para a valorização da cultura e da brincadeira de diferentes crianças e infâncias. A proposta também foi socializar este trabalho e refletir na formação de educadores, a importância do trabalho com a diversidade.

Em uma breve pesquisa realizada em periódicos e artigos da internet sobre brinquedotecas em diferentes contextos, foi possível encontrar artigos e notícias que abordam essa temática sobre perspectivas variadas.

Em relação às brinquedotecas em assentamentos, no ano de encontramos uma notícia de 15 de julho de 2002 que anunciava a implementação de brinquedotecas em assentamentos:

> O Programa Brinquedotecas do Incra, que instala e mantém salas de recreação e educação em assentamentos da Reforma Agrária recebeu 400 rádio-cassetes, 2.580 canetas, 2.400 mochilas, 2.500 pares de tênis, 10 mil guarda-chuvas, 578 relógios de pulso, escovas de dente e 487 televisores de cinco polegadas. As doações foram feitas pela Receita Federal e somam R$
>
> 127 mil. As mercadorias, que têm origem nas apreensões da área de fiscalização da Receita, serão repassadas para crianças de estados onde há brinquedotecas, como Paraná, Rondônia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em Santa Catarina, 62 brinquedotecas estão em atividade. Nos próximos dias 18 e 19/7 serão criadas mais seis. Duas nos assentamentos do município de Ponte Serrada e outras quatro em Abelardo Luz. O Programa Brinquedotecas é realizado com a participação de diversas instituições nos municípios, inclusive as prefeituras, responsáveis pelo pagamento de recreadores. A Secretaria de Receita Federal tem sido parceira importante na doação de equipamentos e brinquedos. (AGÊNCIA BRASIL, 2007, pg.1)

O que é possível verificar é que os brinquedos que foram doados para as brinquedotecas dos assentamentos eram materiais escolares e não brinquedos propriamente ditos.

O artigo de Panizzolo (2012) apresenta a criação e manutenção de uma Brinquedoteca na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Esta brinquedoteca foi implantada na universidade para promover vivências lúdicas com crianças, famílias e educadores. Também foram realizadas pesquisas, assim como projetos de extensão da universidade neste local. Segundo a autora, na brinquedoteca na universidade, é possível observar e analisar como as crianças produzem cultura.

Já o artigo de Barneze, Costa e Betiol (2012) retrata a experiência de oficinas de estudantes de Pedagogia na Brinquedotecas da Faculdade de Apucarana-PR, em um centro de Educacão Infantil e em um hospital neonatal do município. As autoras destacam a contribuição destas experiências na formação dos estudantes para atuarem em contextos não escolares.

O artigo de Giacomassa *et. al* (2012) apresenta um Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados. O projeto é uma proposta de uma professora do curso de enfermagem desta instituição com 13 estudantes universitários indígenas e bolsistas desta universidade. Neste artigo, os autores discutem a perspectiva da enfermagem transcultural no atendimento às crianças. O artigo é denominado "Cuidando de crianças indígenas: a brinquedoteca Mitã Roka-Ovoku Komohiku Kalivôno". Os objetivos do projeto são: "Realizar atividades lúdicas de educação e saúde direcionadas com enfoque de auto cuidado na prevenção e promoção da saúde para crianças do Núcleo de Atividades Múltiplas (NAM- Bororó) e crianças assistidas pelo PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil" (GIACOMASSA, et. al, 2012, pág. 3). Os estudantes indígenas do curso de enfermagem desenvolverão brincadeiras e brinquedos lúdicos com as crianças voltados para a educação em saúde.

Já o artigo de Puga e Silva (2012) aborda a brinquedoteca em 4 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de Viçosa – Minas Gerais. Essas escolas tinham brinquedotecas em locais específicos para as brincadeiras. As autoras discutem os motivos das escolas reservarem esses locais para as crianças brincarem e também problematizam as razões da dicotomia brinquedos em sala de aula x brinquedos das brinquedotecas. Para as autoras, nos espaços de sala de aula os brinquedos estão voltados predominantemente para os processos de aprendizagem e cognição e as atividades lúdicas são objetivadas e supervisionadas. Já nas brinquedotecas das escolas analisadas, os brinquedos estavam voltados para a representação simbólica. Para elas, existe a necessidade de serem repensados esses espaços e funções.

4 I CONCLUSÕES

Diante deste breve levantamento de produções acadêmicas sobre brinquedotecas em diferentes contextos é possível verificar como essas brinquedotecas possuem especificidades, aspectos comuns e diversos que precisam ser apresentados e discutidos na formação de educadores que desejam atuar nestes ambientes.

O que é possível observar na contemporaneidade é que a questão do lúdico, das brincadeiras e do próprio acesso das crianças a brinquedos variados têm sido objeto de várias áreas do conhecimento, dentre essas a sociologia da infância que tem buscado trazer para as universidades a visibilidade de crianças que durante muito tempo foram invisíveis aos olhos da sociedade civil e do Estado.

No Brasil, existem diferentes cursos de formação de brinquedistas, mas é preciso uma atenção especial para essa formação, principalmente para atender a diversidade e especificidade das brinquedotecas existentes.

Quanto as perguntas realizadas nesta pesquisa sobre quais os contextos lúdicos nos quais existem brinquedotecas no Brasil, foi possível perceber que no Brasil já existem brinquedotecas em comunidades indígenas, assentamentos e escolas rurais ou outros espaços considerados "não convencionais" para a ocorrência do lúdico.

Porém, é preciso analisarmos como essas brinquedotecas estão sendo implantadas e como são montados os acervos de brinquedos. O que se observa é que, em alguns artigos, existem críticas quanto ao modo como essas brinquedotecas estão sendo construídas. Em muitos locais, as brinquedotecas de assentamentos e indígenas são montadas com brinquedos usados ou doações. Em muitos momentos, as brinquedotecas são constituídas de brinquedos quebrados que não podem ser utilizados pelas crianças. Os locais também são precários e inadequados. Esse aspecto é recorrente em muitas comunidades e precisa ser analisado com muita criticidade.

Em relação aos profissionais, muitas das brinquedotecas nesses diferentes contextos não têm pessoas formadas para estar trabalhando e brincando com as crianças. Aspecto esse que exige necessidade de reflexões e ações efetivas.

Em relação a como os órgãos públicos têm se organizado para promoção de brinquedotecas para crianças em diferentes contextos no Brasil, o que foi possível analisar é que os órgãos públicos, principalmente o Ministério da Educação no Brasil têm publicado vários documentos incentivando os professores a promoverem as brincadeiras nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Também existem diretrizes sobre como organizar acervos de brinquedos. Entretanto, os órgãos públicos não possibilitam a compra desses brinquedos, o que inviabiliza a implantação e expansão das brinquedotecas na sua completude.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Brinquedotecas de Assentamentos recebem doações da Receita Federal. Disponível em http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2002-07-15/brinquedotecas-de- assentamentos-recebem-doacoes-da-receita-federal. Acesso em 01 de julho de 2013;

AMORIM, Cassiano Caon. Os lugares da infância: a infância e seus lugares. VASCONCELLOS, Tânia. (org) **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói, EDUFF, 2008, p.39-56;

BARNEZE, Cibele; COSTA, Daniele Cristina; BETIOL, Vera Lucia. **Brinquedoteca FAP**: diferentes contextos. Disponível em www.pinhais.pr.gov.br/.../Pôster_-_Cibele_Barneze[2279].pdf. Acesso em 29 de outubro de 2017;

DORNELLES, Leni V. (org). **Produzindo Pedagogias Interculturais na infância**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007;

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantil. In: **Revista do Arquivo Municipal**. Ano XII, Vol CXIII, março/abril, 1947, p. 10-124;

GIACOMASSA, Margareth Soares D. **Cuidando de crianças indígenas**: a brinquedoteca Mitã Roka-Ovoku Komohiku Kalivôno. Disponível em www.neppi.org/. Acesso em 28 de outubro de 2017;

KISCHIMOTO, Tizuko M. Diferentes tipos de brinquedotecas. FRIEDMANN, Adriana (org). **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 19921;

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986;

MARTINS FILHO, Altino (org). **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006;

MAZZOTTI, Alda J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org**) A bússola do escrever**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006;

MULLER, Verônica (org). **Crianças dos países de língua portuguesa**: histórias, culturas e direitos. Maringá: EDUEM, 2001;

PANIZZOLO, Claudia. **A formação de educadores em diferentes contextos**: a brinquedoteca universitária como espaço lúdico e de pesquisa: desafios e possibilidades. Disponível em ebooks. pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397...5/.../4.1.9.pdf. Acesso em 28 de outubro de 2017;

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. A universidade e a experiência em educação no contexto hospitalar: formação profissional e humana. MATOS, Elizete M; TORRES, Patricia L. (org) **Teoria e prática na Pedagogia Hospitalar**: novos cenários, novos desafios. 2ª Ed. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 45-64;

Educação Popular em uma brinquedoteca hospitalar: humanizando relações e construindo cidadania. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4201--Int.pdf. Anais da 31 ANPED. Grupo de Educação Popular, 2008, p. 01-16. Acesso em 29 de outubro de 2017;

Brinquedotecas em hospitais: uma conquista nova para novos tempos. **Revista Temas em Desenvolvimento**, Ed. Mennon, São Paulo, v 11, p.23-32, 2002;

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; FOLTRAN, Elenice P. Brinquedoteca Hospitalar: O direito das crianças e adolescentes hospitalizados. **Revista Conexão**, Editora da UEPG. Ponta Grossa, V. 3, p 20-23, 2007;

PUGA, Edna Mara G. R; SILVA, Lea S.P. **A brinquedoteca na escola**: possibilidade do lúdico ou recurso da prática pedagógica. Disponível em www.lisane.pro.br/. Acesso em 28 de outubro de 2012;

REDIN, Euclides (org). **Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007;

SARMENTO, Manuel J., GOUVEA, Maria Cristina S. (orgs) **Estudos da infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: RJ,Vozes, 2008;

VASCONCELLOS, Tânia. (org) **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói, EDUFF, 2008
VASCONCELLOS, Vera M.R.; SARMENTO, Manuel J. (orgs). **Infância (In)visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007

CAPÍTULO 24

A QUESTÃO DO DISCURSO OFICIAL SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL NO BRASIL (2000-2010)

Vanildo Stieg
profdrstieg@gmail.com Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - Pesquisa feita com financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo – FAPES. Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/ IFES/CAMPUS VITÓRIA/ES. Professor Titular no Instituto Superior de Educação Ateneu – Vila Velha/ES.

Regina Godinho de Alcântara
rgodinho6@gmail.com Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Departamento de Linguagens, Cultura e Educação – Programa de Pós-Graduação em "Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes) - Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufe**s).**

RESUMO: Este texto, constituído por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, tem por objetivo discutir questões ligadas ao discurso oficial proclamado pelo Ministério da Educação (MEC) com referencia à perspectiva teórico-metodológica que passou a se colocar como hegemônica, denominada de Letramento (SOARES, 2003), para orientar o trabalho das professoras alfabetizadoras no tocante ao ensino da leitura e da escrita infantil. As reflexões realizadas colaboraram para a percepção de que o atual discurso do letramento insere-se nas atuais objetivações do projeto politico-educacional do Estado-Nação. Nessa perspectiva, torna-se necessária a assunção e a defesa da alfabetização a partir de uma perspectiva teórica e metodológica Histórico-cultural, a qual, diferentemente do que temos visto na historia da alfabetização no Brasil, propõe reafirmar uma concepção que considere as crianças e os professores alfabetizadores como sujeitos de história e de cultura, de voz.
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetizacão. Discurso oficial. Letramento.

1 I CONSIDERACOES INICIAIS

O discurso de letramento, tal como defendido por Magda Soares (2003), aparece no cenário da educação brasileira, no inicio dos anos 2000, e passa a ser aceito pelo Ministério da Educação (MEC) como perspectiva hegemônica para orientar o trabalho das professoras alfabetizadoras no tocante ao ensino da leitura e da escrita infantil.

O interessante foi observar, nesta época, que os sujeitos que lidam diretamente/ cotidianamente com as questões da alfabetização (tais como professoras[1]

1. Quem habita, em sua maioria, as salas de aula espalhadas pelo Brasil para desenvolver o trabalho de alfabetização infantil são professoras (gênero feminino), por isso, nos reportamos ao longo deste texto a esse gênero. Paulo Freire,

alfabetizadoras, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, etc) se quer foram convidados para debater, por exemplo, os limites e possibilidades dos trabalhos que já vinham desenvolvendo (subsidiados por formações continuadas anteriores) e/ou se de fato, haveria a necessidade da existência desse termo no contexto da educação brasileira, uma vez que a alfabetização já é um campo de estudos e pesquisas consolidado (GADOTTI, 2011).

Se consideramos, por exemplo, que as práticas/ações humanas educativas/formativas não se constituem, efetivamente, na escola, sem a participação dos sujeitos (professores, crianças, comunidade etc) que integram esse espaço, inferimos que o modo como o discurso de letramento foi apresentado e introduzido para compor o trabalho alfabetizador foi, no mínimo, inadequado/desrespeitoso, para com estes sujeitos e, portanto, para com a escola brasileira como um todo. **A escrita deste texto foi motivada por essa inferência, de nossa parte**.

Observamos que os debates, que ocorreram no início dos anos de 2000, sobre possíveis "mudanças" de perspectiva no tocante ao ensino da leitura e da escrita infantil bem como a decisão final de aceitação do Letramento como discurso hegemônico parece que limitou-se, aos trabalhos realizados por especialistas nacionais e internacionais e, restritamente, a algumas instituições federais de ensino superior (STIEG, 2014). O modo como foram sendo conduzidos tais trabalhos tinham razões próprias, dentro do quadro político e ideológico mais amplo **o qual considera a escola pública como uma instituição a serviço do mercado econômico global**. O letramento, por exemplo, passou a se colocar de mãos dadas com essa intencionalidade. Este texto, elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, visa apresentar, em linhas gerais, um panorama que permite fazermos tal colocação.

2 | O CENÁRIO HISTORICO SUBJACENTE AO DISCURSO DE LETRAMENTO: O BRASIL EM "REFORMA"

Para compreendermos como foi se configurando o discurso oficial do ensino de leitura e da escrita infantil em anos recentes neste país (período compreendido entre 2000 e 2010) uma questão importante se coloca: a necessidade de por em discussão sua condição política e ideológica ainda nos anos 90. Sabemos que as políticas públicas de modo geral, a partir desse período, se processaram no interior de um Estado em reforma, em redefinição de seu modelo de atuação com as políticas sociais. Esse cenário trouxe implicações profundas para a escola brasileira e, também, para o ensino da leitura e da escrita infantil.

Vera Maria Vidal Peroni (2007), em seu importante texto *Reforma do Estado*[2]

em seus inúmeros encontros com as "multidões" lembrava que quando estamos nos dirigindo a um auditório social no qual há a prevalência de um gênero, faz bem conduzir nossa discursividade considerando a maioria.

2. Este texto assume, em linhas gerais, o mesmo entendimento de Estado de Peroni (2007): Estado como Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no

e a tensão entre o público e o privado (2007), nos lembra que em 1995, o governo brasileiro, ao desenvolver um diagnóstico sobre a condição no tocante a articulação política, econômica e social, declara que o Estado esta em crise e não o capital.

Nesse sentido, o Estado havia gerado *distorções e ineficiências* ao tentar assumir funções diretas de execução e, nesse contexto, "[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado"(BRASIL, MARE, 1995, p.11, apud PERONI, 2007, p. 1, grifo nosso). Essa nova ordem coloca o Pais no interior das estratégias do Projeto de Reforma do Estado sob a lógica do neoliberalismo. Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que esta em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. "[...] O mercado é que devera superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo", conforme lembra Peroni (2007, p. 5).

O documento desenvolvido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) informa:

> A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer- se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE,1995, p. 12, apud PERONI, 2007, p. 2).

Peroni (2007) observa que o plano de reformar o Estado, a partir dessa perspectiva, pretendeu racionalizar os recursos, diminuindo o papel do Estado no que se refere as políticas sociais. A autora lembra que isso ocorreu em um contexto em que a proposta do Governo Federal para fazer frente à chamada crise do capital baseou- se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que aumentou as dividas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e Municípios. Tal situação "[...] leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consistiu e continua consistindo, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais" (PERONI, 2007, p. 3). Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado Maximo para o capital, afirma essa autora.

As estratégias de reforma do Estado no Brasil, no período de 1995 ate a atualidade, passam a ser: a privatização, a publicização e a terceirização. Conforme expressa Pereira (1997, p. 7), a terceirização "[...] e o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio". A publicização consiste "[...] na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta". Publicizaçao, no Plano da Reforma do Estado, significa "[...] transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, publica, não-estatal" (PEREIRA, 1997, p. 8).

Segundo Peroni (2007, p. 3), as políticas sociais foram consideradas serviços não

---

processo de correlação de forcas em curso, e o capital que detém a hegemonia.

exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada. Desse modo, o papel do Estado com relação as políticas sociais e alterado a partir do diagnostico da crise. São duas as suas prescrições:

> [...] *racionalizar* recursos e ***esvaziar o poder das instituições***, já que instituições democráticas são permeáveis as pressões e demandas da população, alem de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo publico não estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p. 14, grifo nosso).

Essa autora lembra que o Plano de Reforma do Estado no Brasil (BRASIL, MARE, p. 1995) propõe que as empresas públicas sejam privatizadas ou transformadas em organizações sociais, organizações parceiras do Estado não dirigidas pelo Poder Publico, mas recebendo fundos públicos. Essa autora ainda chama a nossa atenção para o fato de que o Estado continuara financiando, apesar de o controle político e ideológico passar para as ditas organizações publicas não estatais, pois, conforme acentua Pereira, (1996, p. 14) citado por essa autora:

> O Estado Social-Liberal, que e social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas e liberal porque acredita no mercado e contrata a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa cientifica de organizações publicas não estatais que financia a fundo perdido com orçamento publico (PEREIRA, 1996, p. 14).

Peroni afirma que o Plano Diretor da Reforma do Estado, quando propõe a administração gerencial que tem a lógica do mercado e, ainda, quando propõe a atuação das organizações publicas não estatais, não esta apenas utilizando a teoria para o diagnostico, mas também para a própria implementação da reforma.

Nesse redesenho, Peroni (2007, p. 5) alerta que "[...] o Estado se retira da execução e permanece com parte do financiamento (propriedade pública não-estatal), mas também, o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão (quase mercado)".

É importante atentar que "quase-mercado" quer dizer que a lógica de mercado e a que orientara a ação estatal a partir de um discurso "[...] sob a suposição de induzir melhorias" (OLIVEIRA; SOUZA, apud PERONI, 2007, p. 5).

As declarações do Estado em crise, conforme assinalamos, em linhas gerais, até aqui, bem como a sua nova configuração abriram todos os precedentes necessários e possíveis para que as políticas sociais, e ai a educação, fossem assumidas pela lógica do quase mercado, pois "[...] com o diagnostico de que o mercado e mais eficiente e produtivo, os princípios da chamada administração gerencial tem influenciado o setor publico e a educação; as *parcerias são parte deste processo*" (PERONI, 2009, p. 297, grifo nosso).

3 I A POLÍTICA HEGEMÔNICA, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

No tocante ao papel das parcerias citadas por Peroni, em 2005, surge um organismo denominado *Todos Pela Educação (TPE)*, prescrevendo enunciados para reorientar a educação básica do Brasil. Nesse mesmo ano, um grupo de empresários se apropria das brechas postas pela redefinição do Estado neoliberal e começa a pensar sobre a realidade educacional do País na atual configuração do capitalismo. Conforme descreve Martins (2009, p. 4)[3], o grupo de empresários verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do País interna e externamente.

O grupo concluiu que a "incapacidade" técnico-política dos governos na realização da política educacional, ao longo dos anos, havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a *TPE* com a missão de mudar o quadro educacional do País, principalmente, no que se refere a qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de *Compromisso Todos Pela Educação* que toma, na

verdade, a base para as orientações da *Declaração Mundial de Educação*[4] *Para Todos* proclamada nos encontros internacionais que ocorreram nos anos 90, tais como o *Congresso Mundial de Educação Para Todos* (ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990) e a *Conferencia de Nova Delhi* (realizada na Índia, em 1993).

O modelo de educação a ser considerado na elaboração do TPE deveria também estar em consonância com as prescrições postas no documento Planejamento Político Estratégico (lançado em maio de 1995) pelo Banco Mundial. Nesse documento, a educação e a alfabetização são vistas como fatores de desenvolvimento econômico das nações, conforme e expresso no texto a seguir:

3 O artigo intitulado *Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI,* desenvolvido por Andre Silva Martins, apresenta interessantes apontamentos sobre o processo de configuração desse projeto. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>. Acesso em: 07 maio 2015. Esse mesmo artigo também esta publicado no endereço que indicamos a seguir: Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/467/468>. Acesso em: 07 maio 2015.

4. As diretrizes apresentadas nesses documentos podem ser encontrados na íntegra no endereço do *site* que indicamos a seguir: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 07 maio 2015.

> A *educação é pedra angular do crescimento econômico* e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e cientificas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas regiões vinculadas a população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau e a base e sua finalidade fundamental e dupla: ***produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para a sua posterior educação***. A ***educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade*** sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem se aplicadas a uma grande variedade de empregos e permite as pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundaria esta sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como "educação básica" (BANCO MUNDIAL, apud TORRES, 1998, p. 131, grifo nosso).

A partir dos diagnósticos desenvolvidos pelo grupo de empresários brasileiros e das orientações dos organismos internacionais, foi estruturado o *TPE*, visando a transformar esse projeto em um instrumento que balizaria a educação brasileira.

Segundo Martins (2009, p. 5), toda a sustentação financeira passou a ser montada a partir de captação de recursos privados. Por isso, esse autor chega a afirmar que "[...] Os doadores são apresentados como "patrocinadores" da organização e encontram-se divididos em três níveis que variam de acordo com o valor do repasse" (MARTINS, 2009, p. 5). A organização conta basicamente com os seguintes patrocinadores: Grupo Gerdau[5], Grupo Suzano, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Organizações Globo, Fundação "Educar D'Paschoal", Instituto Itaú Cultural, Faca Parte-Instituto Brasil Voluntario, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro[6].

5 Segundo aponta Martins (2009), o Grupo Gerdau (ligado ao setor de metalurgia) ocupa a chamada “cota ouro” e se destaca como principal patrocinador da entidade. Conforme aponta esse autor, embora, na página do *site* do TPE (http:///todospelaeducacao.org.br), não estejam disponíveis os valores das doações, estima-se que eles girem em torno de cifras consideráveis. Essa inferência se baseia no volume de gastos do grupo em projetos de responsabilidade social, especialmente os identificados como da área da Educação, apurados na análise do Relatório Anual da empresa. O documento referente ao exercício de 2007 revela que foram gastos 72,7 milhões de reais em projetos de “responsabilidade social”. O relatório revela também que, do total dos gastos, 63,9 milhões de reais foram aplicados em Educação, na qual se contabiliza, explicitamente, o financiamento do grupo com a organização Todos Pela Educação, ainda que não sejam detalhados os valores.

6 Martins (2009) comenta que a estrutura organizacional da entidade e bem definida em termos técnicos e políticos. E constituída por uma Presidência, ocupada por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por 16 empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, formado por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por 12 membros numa composição mais diversa (empresários, representantes da Igreja Católica, lideranças de movimentos sociais, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por 16 membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e, por fim, uma Equipe Executiva, constituída por dez membros (não empresários), sob a direção de uma Presidência-Executiva a

Foi a partir dessas associações e articulações que, no dia 6 de setembro de 2006, nos jornais brasileiros bem como na pagina do MEC, lemos a manchete "Empresários e governo lançam Compromisso Todos pela Educação"[7]. A matéria, considerada a seguir na integra, veicula os seguintes comentários:

> Empresários, organizações não-governamentais, entidades educacionais e governo federal lançam nesta quarta-feira, 6, as 11h30, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, o Compromisso Todos pela Educação. O movimento trabalha para que, durante as comemorações do bicentenário da Independência do Brasil, em 2022, todas as crianças e jovens estejam na escola. O ministro da Educação, Fernando Haddad, participa da solenidade. O compromisso mobiliza o Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Também participam varias organizações, entre elas o Instituto Ayrton Senna, Instituto Pão de Açúcar, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Gerdau, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), além de secretários estaduais e municipais de educação. O objetivo da aliança e realizar uma mobilização no pais para universalizar o ensino e melhorar a sua qualidade. Para isso, foram estabelecidas cinco metas. Em primeiro lugar, espera-se ter nos próximos 16 anos, 98% dos brasileiros, com idade entre 4 e 17 anos, na escola. A segunda meta prevê que, em 2022, 95% dos jovens com ate 16 anos devem ter completado o ensino fundamental e aqueles com ate 19 anos devem ter concluído o ensino médio.

Percebemos, pela notícia, que, conjugados aos empresários brasileiros de peso na economia nacional, estão no projeto representantes municipal, estadual e federal, dirigentes do CONSED e da UNDIME e representantes de diferentes organizações da sociedade civil.

Potencializado por esse movimento, o *Compromisso Todos Pela Educação* torna-se o Decreto n. 6.094, em 24 de abril de 2007, e passa a ser denominado de *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*. Como podemos observar, esse se afina com as orientações dos organismos mundiais. Saviani (2009) afirma que esse plano se tornou o "carro-chefe" de todos os Projetos lançados posteriormente os quais, reunidos ate marco de 2009, somam 41 projetos que compõem o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, lançado oficialmente em 24 de abril de 2007.

Nunca é demais dizer que as empresas envolvidas no *TPE* são instituições financeiras e, portanto, guardiãs dos interesses do capital em âmbito nacional e internacional, muito embora pretendam soar, nesse envolvimento, como entidades filantrópicas. Os fundamentos do *TPE* estão essencialmente voltados para a prioridade do capital e das formas de reproduzi-lo.

Segundo o exposto, podemos inferir que a promulgação do Decreto n. 6.094 se configurou como uma expressão de que a educação brasileira na atualidade esta assentada efetivamente na perspectiva neoliberal. E qual e a concepção de educação a partir da perspectiva neoliberal? O texto já citado, elaborado pelo BM, e bastante

---

cargo de um educador.

7 Disponível em: <http://www.fomezero.gov.br/noticias/empresarios-e-governo-lancam compromissoto-dospela-educação>. Acesso em: 18 out. 2009.

esclarecedor, quando afirma que a educação e sinônimo de desenvolvimento econômico. Portanto, a educação básica devera proporcionar aos alunos o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade.

Saviani (2009, p. 45) afirma que a lógica subjacente a proposta do *Compromisso Todos Pela Educação* é traduzida como o que ele chama de "Pedagogia de resultados", pois "[...] o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste as exigências postas pela demanda das empresas [...]". Portanto "[...] e uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstancias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogias das competências" e "da qualidade total'" (p. 45). Tais pedagogias, segundo Saviani (2009, p. 45), aparentemente, proclamam que "[...] visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação e um produto que pode ser produzido com qualidade variável".

Reiteramos que e apenas um aparente discurso, pois, segundo Saviani (2009, p. 46), "[...] sob a égide da qualidade total [...]", efetivamente, o verdadeiro cliente das escolas não são os alunos e sim a empresa ou a sociedade, e "[...] os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes". Para que isso ocorra, e necessário que "Todos" se unam e lancem Mao do método da qualidade total "[...] melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos". Segundo Saviani (2009, p. 46), "E isso, sem duvida, que o movimento dos empresários fiadores do Compromisso Todos Pela Educação espera do PDE, lançado pelo MEC".

De acordo com Peroni (2009, p. 297), fica notório que os organismos internacionais e o Plano de Metas Todos Pela Educação [...] esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo, um retorno a teoria do capital humano, pois [...] o período atual do capitalismo, de reestruturação produtiva, exige um outro trabalhador, com capacidade de raciocinar, resolver problemas, trabalhar em equipe, dar respostas rápidas (PERONI, 2009, p. 297).

E qual é a expectativa da perspectiva neoliberal para se efetivar este processo "educativo" (entre aspas)? O documento do BM também orienta. O texto informa que o ensino fundamental é a base desse processo e sua finalidade e dupla: [...] produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos, repetimos, conhecimentos básicos, de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2, apud TORRES, 1998, p. 131). Com essas palavras, a perspectiva neoliberal sinteticamente resume e orienta o que os países que assumiram o *Compromisso Todos Pela Educação* necessitam focar no ensino fundamental.

Diante das colocações expostas no parágrafo anterior, o Brasil necessitava apresentar e desenvolver uma proposta para o ensino da leitura e da escrita bem como dos conhecimentos matemáticos para as series iniciais da escola brasileira, na atualidade. Configurando-se como parte integrante dos projetos que compõem o

PDE e, portanto, procurando afinar-se com os propósitos do Plano de Metas Todos Pela Educação, inicia-se, em 2007, em diferentes Estados e Municípios deste país, o lançamento do programa Pró-Letramento[8], destinado a formação continuada de professores, visando a melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nas series iniciais do ensino fundamental. Tal integração, portanto, informa-nos que o letramento tende a compor a ordem das expectativas dos agendamentos neoliberais.

E de que modo e/ou em que contexto o letramento entra no circuito da agenda neoliberal? Sobre essa questão, é sempre bom lembrarmos que, a partir dos anos 80, conforme aponta Mortatti (2006), passa a existir uma disputa entre os defensores dos métodos de alfabetização[...] por parte de alguns pesquisadores [...] (p. 12) que apresentavam [...] novas propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética (MORTATTI, 2006, p. 12) e os defensores construtivistas para constituir o discurso oficial da alfabetização.

Tal disputa se intensifica, principalmente, a partir do lançamento do Relatório Final do Grupo de Trabalho *Alfabetização Infantil: novos caminhos*, publicado pela Câmara dos Deputados e pela Comissão de Educação e Cultura, no dia 15 de setembro de 2003. Esse relatório desenvolvido por Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Copovilla (Brasil), Claudia Cardoso- Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (Franca), Jose Moraes (Bélgica), João Batista Araujo e Oliveira (Brasil) informava que o Brasil teria dois problemas educacionais crônicos os quais foram expressos do seguinte modo:

> O ***primeiro*** e o problema da alfabetização das crianças. O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças - conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nas series posteriores. O ***segundo*** problema refere-se a dificuldade do pais em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. No caso da avaliação, o pais vem realizando trabalhos como os do SAEB há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnostico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência, quase 80% dos alunos que concluem a 8a serie se tornam candidatos a analfabetos funcionais - inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o pais vem ignorando os progressos e as praticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças (BRASIL, 2009, p. 10, grifo nosso).

O discurso contido nessa citação vem do lado dos defensores dos antigos métodos de alfabetização, principalmente dos defensores do método fônico. Em fevereiro de 2006, o MEC anuncia que nem os defensores dos métodos (perspectiva defendida pela Câmara dos Deputados) nem os defensores do construtivismo (perspectiva

8. É importante lembrar que o MEC proclama que fará revisão da perspectiva teórica e metodológica de alfabetização para as primeiras series do ensino fundamental em fevereiro de 2006, porem o lançamento do Pro letramento de linguagem passa a ocorrer a partir de 2007, no Brasil. Cabe ressaltar, também, que, desde 2006, alguns Estados da Região Nordeste do Brasil vinham recebendo as orientações desse programa, em especial a área de Matemática, conforme aponta Barroso e Guimarães (2008) em um relatório intitulado O pró-letramento e os resultados do Saeb – existe relação?. Disponível em: <http://limc.ufrj.br/limc/images/f/fa/Limc-nt-08-03.pdf>. Acesso em: 07 maio 2015.

hegemônica daquela época) ganharão a tônica do discurso oficial para orientar o ensino da leitura e da escrita neste pais. Nessa ocasião, o letramento foi declarado como perspectiva hegemônica nos documentos oficiais.

Uma questão que se inscreve neste contexto e: qual o sentido do letramento que foi incorporado aos documentos oficiais? Na verdade, o letramento será mais uma das saídas conciliatórias articuladas pelo discurso oficial para as perspectivas da alfabetização em disputa. Assim, e acionada mais uma vez a tática do Estado-Nação liberal republicano.

Em nossa perspectiva, essa conciliação reflete o jogo intencional próprio do discurso oficial: ao permitir a junção das teorias (neste caso os defensores do construtivismo e os defensores dos métodos) possibilita que diferentes posicionamentos se percebam retratados, o que visaria a sua legitimação social. Em outros termos, ao assumir diferentes posições teóricas, o discurso oficial imprime sua legitimidade. Esse e um dos principais mecanismos (entre tantos outros) utilizados pelo Estado republicano para controle da sociedade. Nesse jogo, e necessário que os grupos a serem dominados não somente aceitem a dominação, mas, principalmente, que a considerem natural, justa e, portanto, legitima. Conciliar teorias, de certa forma, possibilita esse processo.

Uma interessante discussão que ajuda a elucidar esta situação e encontrada em um artigo intitulado *A constituição da psicogênese enquanto teoria hegemônica na década de 80*, desenvolvido por Ângela Maria Dias Fernandes, em que essa autora se preocupa em "[...] investigar as novas praticas em psicologia escolar que surgem na década de 80 no Brasil" (FERNANDES, 1989, p. 47). O que exatamente instigou a autora em sua pesquisa foi pensar a forma como a teoria piagetiana havia sido legitimada como teoria hegemônica '[...] servindo de suporte para diferentes interpretações dos problemas educacionais brasileiros e anunciando praticas distintas [...]' (FERNANDES, 1989, p. 47).

Fernandes (1989, p. 47) ainda nos ajuda a pensar: "[...] teorias educacionais tornam- se hegemônicas em determinados momentos e em determinadas formações sociais, como resultado de um embate político que se da no campo da construção de discursos". Nessa direção, para ela, por exemplo, a constituição da teoria psicogenética de Jean Piaget em hegemônica se deu ao longo de uma construção histórica, "[...] resultado de uma serie de forcas [...] presentes na historia da educação do Brasil" (FERNANDES, 1989, p. 48). Fernandes, a partir das reflexões gramscianas de Estado ajuda-nos a lembrar como funciona a lógica subjacente ao processo de hegemonia de determinado pensamento. Segundo ela, os que detém o poder (o que ela chama de classe fundamental) dirigem a sociedade pelo consenso que obtém graças ao controle da sociedade civil. Tal controle, de acordo com Fernandes (1989), ainda refletindo conforme Gramsci, e caracterizado pela difusão da concepção de mundo do Estado nos grupos sociais, tornando-se, assim, senso comum, e pela constituição de um bloco histórico homogêneo ao qual cabe a gestão da sociedade civil. Nessa direção,

Fernandes (1989, p. 48) afirma:

> Os discursos hegemônicos não são a expressão pura do pensamento da classe dirigente em contraposição ao pensamento da classe subjugada; eles contem elementos capturados do movimento contra-hegemônico, sendo a expressão de um processo de luta. O processo de captura e fundamental na produção do consenso, uma vez que promove a identificação, destituindo de legitimidade a fala opositora (FERNANDES, 1989, p. 48).

Entendemos que essa citação esclarece efetivamente o motivo da conciliação de teorias pelo discurso oficial (construtivismo e métodos). É necessário, no discurso hegemônico, conter elementos do pensamento contra-hegemônico para desconstruir a fala que se opõe. Por isso, Fernandes (1989, p. 47) afirma que "[...] o discurso hegemônico é a demonstração clara do exercício do controle social, e é tão mais hegemônico quanto mais possa promover consenso e legitimidade'.

Na verdade, a 'vida' e desenvolvida em meio a uma arena de tensões, de contradições, mais isso não pode aparecer nos discursos oficiais, então se concilia, unifica. O Estado liberal assume o que lhe convém em determinadas épocas/contextos. No contexto das disputas entre os defensores dos métodos e os construtivistas, o letramento cai como uma luva na conciliação, pois o importante, nesse contexto, seria a adoção de uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que demonstrasse que daria conta das exigências neoliberais: acentuar os índices da avaliação em larga escala no Brasil.

É interessante observarmos que, no mesmo ano em que a sociedade brasileira recebeu o relatório publicado pela Câmara dos Deputados, a professora Magda Becker Soares, apresentou o texto encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT10) Alfabetização, Leitura e Escrita, sob o titulo *Alfabetização e letramento: as muitas facetas* (2003), na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nesse texto, Soares anuncia as bases teóricas e metodológicas do letramento. Para tanto, essa autora busca desenvolver uma explicação a partir do que ela chama de invenção da palavra e do conceito de letramento e, concomitantemente, a desinvenção da alfabetização, resultando no que essa mesma autora se atreve a denominar de reinvenção da alfabetização.

Nesse percurso de "invenção" e "desinvenção' Soares (2003) desenvolve uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que acaba por permitir a possibilidade de uma integração dos defensores dos antigos métodos e dos defensores do construtivismo ao afirmar que:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equivoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, em atividades de leitura e escrita, nas praticas sociais que envolvem a língua escrita - letramento (SOARES, 2003, p. 14).

Mediante tais explicações, intencionais, Soares (2003) chega a mencionar que

alfabetização e letramento são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de praticas sociais de leitura e escrita, isto e, por meio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto e, em dependência da alfabetização. Estava, portanto, cunhada a formula básica por essa autora: "[...] alfabetizar letrando e letrar alfabetizando" (SOARES, 1999, p. 47), visando a recuperação da especificidade da alfabetização, o que, sob nossa perspectiva, e na verdade a formula básica da conciliação entre os defensores dos métodos e os defensores do construtivismo[9].

Tal expressão (formula conciliadora) já havia sido anunciada por esta autora em um de seus textos intitulado *Letramento: um tema em três gêneros* (1999). Gontijo (2005, p. 66) afirma que "[...] a questão central sobre o conceito de alfabetização não estaria relacionada com a necessidade de recuperar/defender a especificidade desse processo". Para essa autora,

> [...] a questão central esta na necessidade de construção de um conceito aberto; portanto, capaz de abranger as diferentes praticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização (GONTIJO, 2005, p. 66).

Desse modo, as colocações de Gontijo informam que o letramento não pretende assumir a alfabetização como um processo histórico-social de inserção das crianças no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita. Por essa razão, também, é que Gontijo (2005, p. 69) ainda esclarece que o termo letramento, do modo como e acentuado por Soares, não lhe parece apropriado, "[...] tendo em vista que serve para designar a dimensão pragmática, funcional do processo de leitura e escrita". Gontijo usa as palavras de Macedo (2000, p. 88) para confirmar sua colocação, ou seja, para ressaltar a visão utilitarista de alfabetização ou de letramento, a qual tem como

> [...] meta principal [...] produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea. A despeito de seu atrativo caráter progressista, essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a analise critica da ordem social e política que dão origem a necessidade de leitura em primeiro lugar. Essa posição levou ao desenvolvimento dos alfabetizados funcionais, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa.

Concordamos com as colocações de Gontijo, pois, sob a nossa perspectiva, o letramento tende a continuar a perpetuar a prescrição do ensino de leitura e de escrita de forma consoante com as políticas hegemônicas na atualidade. O que, na verdade, aconteceu foi a criação de um discurso de letramento, que visa a conformação de

9. É interessante notarmos que, mesmo o letramento se configurando, na atualidade, como o discurso oficial para orientar o ensino da leitura e da escrita neste pais, ainda é possível encontrarmos, no próprio site do MEC, os textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), discurso hegemônico orientado pela perspectiva construtivista, anterior ao letramento. Isso e possível de ser conferido no site que apresentamos a seguir: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>: Acesso em: 07 maio 2015.

propostas e praticas de alfabetização.

Tal pensamento e visível quando, por exemplo, compreendemos que o letramento passou ser a base para a configuração dos descritores do atual instrumento de avaliação das crianças em processo de alfabetização nas escolas do Brasil, como já dissemos, a *Provinha Brasil*. Esse instrumento faz parte do sistema de avaliação em larga escala no Brasil e pretende, desde o período da alfabetização, preparar as crianças para a realização da *Prova Brasil* (quando estiverem cursando o 5 ano do ensino fundamental). Pois o Brasil tem em vista, ate 2022, alcançar a meta da média de 6,0 no *Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB)*. Média esta obtida pelos países da *Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)* que ficaram entre os 20 países com maior desenvolvimento educacional no mundo. Os autores do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* que vem financiando a elaboração e o desenvolvimento de aplicação do sistema de avaliação em larga escola no Brasil, ou seja, os empresários, tem interesse que este pais alcance esse índice.

Por essa razão apontada e que não foi sem motivo que, no mesmo dia em que foi baixado o Decreto referente ao *Plano de Metas*, em 24 de abril de 2007, o MEC baixou a Portaria Normativa no 10, conforme lembra Saviani (2009, p. 34): '[...] instituindo a Avaliação de Alfabetização *'Provinha Brasil'*, pela qual procurou tornar exequível a meta 2 do movimento *Todos pela Educação*, que propunha garantir a alfabetização de todas as crianças ate os 8 anos de idade'. Vemos, desse modo, como o letramento vai se engendrando e, portanto, ganhando sentidos no jogo da política educacional neoliberal utilitarista.

De todas as formas de veicular a ideologia da "Ordem e Progresso" circunscrita no IDEB, entre os anos de 2008 e 2009, uma em especial chamou a atenção nesta discussão que vimos desenvolvendo. Muito embora não tenhamos espaço, neste texto, para análises imagéticas mais demoradas, é importante citá-las. Trata-se de um comercial amplamente divulgado em pelo menos três significativas mídias em nossa sociedade: a televisão, a Internet (*site* do MEC) e a Revista Nova Escola, da Editora Abril Cultural (ocupando duas paginas abertas). Tal comercial "convida" todos (escola, pais, sociedade) para que "juntos' possamos alcançar, até o ano de 2022, o índice 6,0 almejado. Vejamos fragmentos deste comercial nas duas figuras a seguir:

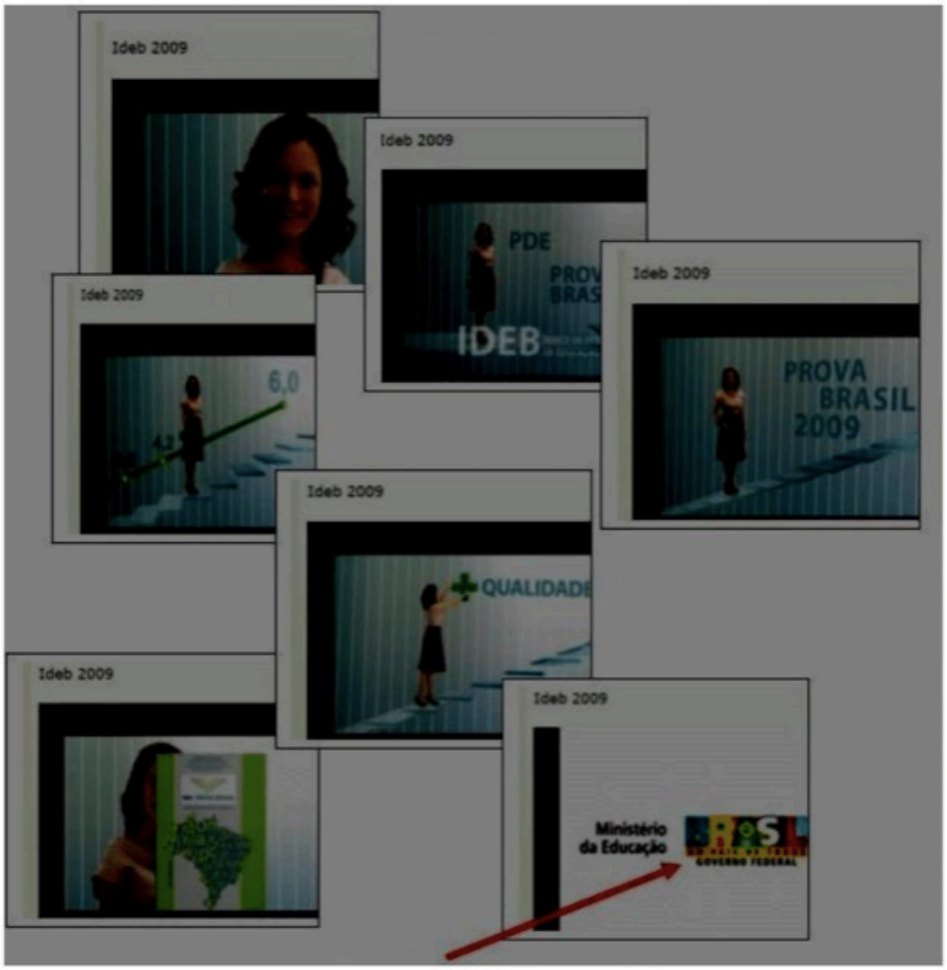

Figura 1 - Campanha IDEB 2009[10] (sequência de imagens)

Com referência ao último quadro que compõe a figura anterior (Figura 1), cabe ressaltar o tipo de visibilidade que é ofertada a frase "Um país de todos", pelo discurso oficial. Para tanto utilizam letras pequenas, embaçadas, portanto, pouco visível. Esta forma enunciativa não nos impressiona quando compreendemos que pela lógica liberal os sujeitos precisam participar do projeto educativo do Estado- Nacão, porem, invisibilizados, sem voz.

A figura a seguir (Figura 2) aponta, logo abaixo de seu titulo, o principal *slogan* atual do discurso oficial da educação desse Pais: o IDEB passa a ser -A nova medida da educação

10. Disponível em: <http://provabrasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=123:ideb2009&catid=40:campanha-2009&Itemid=115>. Acesso em: 22 jul. 2009.

Figura 2 - Campanha do IDEB 2008

Fonte: Revista Nova Escola, Editora Abril Cultural, Edição setembro de 2008.

É interessante percebermos que, tanto no texto que aparece no vídeo veiculado na Internet (Figura 1), quanto na reportagem da Revista Nova Escola (Figura 2), está a ideia declarada de que o IDEB e a "medida" da educação brasileira. O que nos impressiona é que essa é uma declaração, de certa forma, recente neste pais, ao mesmo tempo, já tão "naturalizada" pelo/no contexto das Secretarias Municipais e Estaduais, bem como pela escola, conforme foi apontado ao longo desse texto.

CONSIDERACÔES FINAIS”

Conforme anunciamos, na parte introdutória desse texto, nosso interesse foi discutir como o discurso oficial sobre o ensino da leitura e da escrita tem se configurado, no período assinalado (2000-2010) no Brasil.

Percebemos que o atual discurso do letramento insere-se nas atuais objetivações do projeto politico-educacional do Estado-Nação. É interessante observar que tais objetivações prescrevem que o atual projeto político da educação brasileira tem data-limite para encerrar. Será em 2022, ano no qual será realizado um balanço do desenvolvimento das prescrições que integram o programa *Compromisso Todos Pela Educação*. O que vem depois disso? Essa é uma pergunta que deveria começar a ser feita, no entanto nem a escola brasileira, nem as pesquisas, sob a nossa perspectiva, parecem ter começado a fazer de maneira pontual. Por tudo isso que vimos discorrendo ate aqui, é que somos instigados a pensar, e a reafirmar a necessidade de assim como Gontijo (2006); Gontijo e Schwartz (2009) assumir e defender a alfabetização a partir de uma perspectiva teórica e metodológica Histórico-cultural. Perspectiva esta que, diferente do que temos visto na historia da alfabetização no Brasil, propõe reafirmar uma concepção de alfabetização que considere as crianças e os professores

alfabetizadores como sujeitos de historia e de cultura, de voz. Isso implica, portanto, na atualidade, questionar decididamente o modo como o termo letramento vem sendo pensado e articulado junto a escola brasileira, uma vez que se tornou hegemônico sob a tutela da perspectiva política neoliberal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório apresentado a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2003. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>. Acesso em: 24 abr. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <http://provabrasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id= 109:o-ideb-&catid=56:temas-relacionados&Itemid=103>. Acesso em: 24 abr. 2009.

FERNANDES, Ângela Maria Dias. A constituição da psicogênese enquanto teoria hegemônica na década de 80. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 47-49, dez-fev. 1989.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento: como negar nossa história? In: ZACCUR (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do Professor**, Belo Horizonte/MG: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e pratica. Vitória/ES: UFES/NEPALES/SEDU, 2009.

MARTINS, Andre Silva. **Todos pela educação**: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>. Acesso em: 18 out. 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: <www.mec.br>. Acesso em: 4 nov. 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; Sandra Zakia Lian de. Políticas de avaliação e quasemercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873- 895, set. 2003. Numero Especial. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 maio 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008. Disponível em: <http://wwwufrgs.br/faced/peroni/> Acesso em: 24 maio 2008.

. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado**. Disponível em: <http://www.ongcidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47ab52c390.pdf>. Acesso em: 20 set. 2007.

. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (PBPAE)**: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Editora Maria Beatriz Luce, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio-ago. 2009.

. Letramento escolar em três praticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revistada ANPOLL**, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 11, p. 235-262, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: análise critica da política do MEC, Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, FAPESPE, 2002.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 4 dez. 2003.

STIEG, Vanildo. **Alfabetização no contexto do discurso de letramento**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2014.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio ás Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do grupo de pesquisa - GESTELD- Grupo de Estudos em Educação, Sexualiade, Tecnologias, Linguagens e Discursos.

Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/5670805010201977

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-101-5