

ENTREMEIOS EDUCACIONAIS:

Perspectivas teórico-metodológicas
na/da formação do sujeito

Jenerton Arlan Schütz
Renato de Oliveira Dering
(Organizadores)

**ENTREMEIOS EDUCACIONAIS:
PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS
NA/DA FORMAÇÃO DO SUJEITO**

**Jenerton Arlan Schütz
Renato de Oliveira Dering
(Organizadores)**

**ENTREMEIOS EDUCACIONAIS:
PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS
NA/DA FORMAÇÃO DO SUJEITO**

 **Pedro & João**
editores

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jenerton Arlan Schütz; Renato de Oliveira Dering (Organizadores)

Entremeios educacionais: perspectivas teórico-metodológicas na/da formação do sujeito. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 357p.

**ISBN 978-85-7993-705-7 [impresso]
978-85-7993-706-4 [Ebook]**

1. Estudos da Educação. 2. Formação de professores. 3. Formação do sujeito. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2019

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Jenerton Arlan Schütz e Renato de Oliveira Dering</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS: CONVERGÊNCIAS NECESSÁRIAS EM TEMPOS SOMBRIOS	11
<i>Cláudia Fuchs</i>	
<i>Edinaldo Enoque da Silva Júnior</i>	
<i>Jenerton Arlan Schütz</i>	
GÊNERO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA NOS DIAS ATUAIS	27
<i>Anaquel Gonçalves Albuquerque</i>	
DIVERSIDADE DE GÊNERO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	43
<i>Paula Geovanna Natal de Alcântara Cruz</i>	
<i>Patrícia da Silva Fernandes Adorno</i>	
INCLUSÃO SOCIAL ESCOLAR: REALIDADE NO IFTO CAMPUS PORTO NACIONAL	71
<i>Cynthia Souza Oliveira</i>	
<i>Albano Dias Pereira Filho</i>	
<i>Tiago Soares dos Reis</i>	
ESTUDANTES NEGROS COTISTAS NO ENSINO SUPERIOR E SEUS PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	89
<i>Julia Borba Caetité Algarra</i>	
<i>Benedito Eugenio</i>	

A CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA EM ARISTÓTELES: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL	111
<i>Rafael Gonçalves Campolino Vilma Ribeiro da Silva Roseli Alves Moreira da Silva</i>	
ECCE DOMINUS - OU, DE OUTROS TIPOS DE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO	133
<i>Márcio Luís Marangon Rudinei da Rosa</i>	
ANÁLISE CRÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	147
<i>Elcio Alcione Cordeiro</i>	
TRABALHANDO TEMAS DA ANTROPOLOGIA SOCIAL E DA SOCIOLOGIA EM DISCIPLINAS APLICADAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA BREVE REFLEXÃO	169
<i>Romilda De Souza Lima</i>	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA: DIÁLOGOS PARA A FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA	183
<i>Leandro Luciano da Silva Maria de Fátima Almeida Martins</i>	
LINGUAGEM, CINEMA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS	201
<i>Renato de Oliveira Dering</i>	

PEDAGOGIA DO CAOS E PARTITURA DA REVOLTA – TECENDO NOVAS RELAÇÕES COM O CONTEÚDO TEATRAL	213
<i>Ana Carolina Conceição</i> <i>Tatiana Trindade</i>	
MATEMÁTICA APRENDE-SE BRINCANDO: UMA PROPOSTA DE ENSINO	227
<i>Eduardo Dias da Silva</i> <i>Leandro Américo Gomes Alves</i>	
O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES E PRÁTICAS	239
<i>Pâmela Pongan</i>	
PERCORRENDO O CAMINHO DAS PEDRAS: GRUPOS FOCAIS NA PESQUISA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	259
<i>Fernando Silvério de Lima</i>	
PROCESSOS AVALIATIVOS EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO: A METODOLOGIA SEMINÁRIO EM DISCUSSÃO	279
<i>Januario Neto Pereira Sarmiento</i> <i>Alcyr Alves Viana Neto</i> <i>Maria Madalena Rodrigues Teles</i>	
ACERVO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEOPOLDO MIRANDA, DIAMANTINA-MG: FONTES PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	293
<i>Layane Campos Soares</i> <i>Flávio César Freitas Vieira</i>	

CARTILHA DO DIREITO DO CONSUMIDOR PARA IDOSOS	315
<i>Ana Caroline Fernandes Parrião</i> <i>Shavia Tháina Silva de Carvalho</i>	
O DESENHO UNIVERSAL PARA A GARANTIA DA ACESSIBILIDADE E FERRAMENTA PARA O PLANEJAMENTO URBANO	327
<i>Tarcisio Dorn de Oliveira</i> <i>Luis Gustavo de Melo Atkinson</i> <i>Geovane Schulz Rodrigues</i> <i>Igor Norbert Soares</i> <i>Bruna Fuzzer de Andrade</i>	
A FALÁCIA DO INÚTIL	341
<i>Lucca de R. N. Tartaglia</i>	
ORGANIZADORES	359

PREFÁCIO

Pensar em educação, em tempos de inúmeros conflitos sociais, culturais, políticos, raciais, étnicos e de gênero, não é apenas necessário, como também urgente. O século XXI precisa responder as demandas que o seu antecessor não conseguiu. A escola, enquanto instituição de ensino que conhecemos, é ainda muito recente, principalmente em um país o qual sua Carta Magna ainda é uma jovem de pouco mais de 30 anos. Dito isso, discussões no âmbito educacional – seja formal ou não – carecem de um maior debruçar e reflexões em suas distintas formas de apresentação/representação.

É na urgência desse refletir sobre educação, bem como problematizar acerca das esferas que a perpassa que esta coletânea surge, como força motriz para desencadear outros olhares e novas perspectivas sobre questões que precisam ser colocadas em debates. Citando Paulo Freire, ponderamos que esses diálogos são importantes, pois, estando no mundo, é preciso que nós saibamos também estar nele. E, “saber-se nele”, vai além de um mero olhar estereotipado; “saber-se nele” é o sentir, é o fazer a diferença no mundo.

As ricas discussões que coletânea traz como presente é, sem dúvida, um avanço no campo educacional, pois, com uma

diversidade geográfica e temática, a obra tem como objetivo proporcionar possibilidades nos “entremeios da educação” que formam o sujeito. Por assim ser, os capítulos versam desde questões sobre linguagem e cinema até ponderações acerca dos Direitos Humanos e a educação escolar, perpassando pela BNCC, formação de professores, democracia, entre outros. Convidamos vocês a desfrutarem do enriquecimento cultural que essa obra permite, por meio da leitura e diálogos futuros que ultrapassarão os limites do livro.

Jenerton Arlan Schütz e Renato de Oliveira Dering
Organizadores

EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS: CONVERGÊNCIAS NECESSÁRIAS EM TEMPOS SOMBRIOS

Cláudia Fuchs¹

Edinaldo Enoque da Silva Júnior²

Jenerton Arlan Schütz³

Introdução

A tematização e discussão sobre os Direitos Humanos (DH) iniciou-se após o genocídio conferido pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e, posteriormente, em 1993 ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de Viena. Tais declarações passaram a introduzir uma concepção de direitos universais e inalienáveis.

Por isso, o tema dos DH tornou-se foco de preocupações no século XXI, ele tem sido debatido em várias conferências internacionais, também é objeto de políticas públicas em várias nações do mundo, além de ser objeto de estudo para inúmeros pesquisadores. Os DH envolvem o nosso cotidiano e estão

¹ Mestranda em Educação nas Ciências (Unijuí). E-mail: claudia_fr17@hotmail.com.

² Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). E-mail: enoquesmo@hotmail.com.

³ Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí). E-mail: Jenerton.xitz@hotmail.com.

relacionados com a educação, com o trabalho, a exclusão social, a diversidade, a igualdade, a alteridade, a ética, etc.

Diante do debate, a educação é um pré-requisito para adquirir a liberdade civil, uma vez que os direitos civis são destinados para o uso de indivíduos com mentalidades alargadas, que aprenderam a ler, escrever, calcular e, principalmente, refletir sobre suas ações. Não obstante, a implementação de uma Educação em e para os DH torna-se urgente/necessária, visto que a sociedade em geral já experimentou inúmeras formas de distorções na compreensão da realidade social, isto é, uma verdadeira falseabilidade da consciência que impossibilita e impede a reflexão.

Nesse ambiente de distorções e de falsa consciência, ou melhor, nestes “tempos sombrios” de que falam Bertolt Brecht e Hannah Arendt, tempos na qual a radicalidade se opõem à uma Educação em e para os DH, torna-se, portanto, fundamental apostar na educação das gerações vindouras.

Nessa direção, pensar uma Educação em e para os DH surge como possibilidade de inverter essa falseabilidade da consciência, propondo e estabelecendo caminhos possíveis para um mundo comum, onde o humano esteja acima do mercado, dos obstáculos da globalização neoliberal, objetivando intermediar um processo crítico-reflexivo da realidade, realidade muitas vezes considerada naturalizada.

Portanto, o presente capítulo de livro pretende tematizar a possibilidade de uma Educação em e para os DH. A justificativa tem a ver com o momento em que vivenciamos a crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se necessário que os temas de igualdade, liberdade e dignidade humana não estejam apenas inscritos nos documentos/textos legais, mas que ultrapassem barreiras e sejam internalizados por todos aqueles que, de modo formal ou informal, se responsabilizam pelas novas gerações e o mundo comum.

Conceituando os Direitos Humanos (DH)

Os Direitos Humanos (DH) podem ser compreendidos como direitos do homem/cidadão, entretanto, com reação ao conceito, na obra *A Era Dos Direitos* (2004), Bobbio considera que a palavra “direito” presente na expressão “direito do homem” é um debate constante e bastante confuso. São muitas as definições, contudo, todas basicamente com o mesmo sentido, isto é, que são direitos do homem aqueles direitos que cabem ao homem enquanto ser humano. Bobbio (2004) ainda ressalta que estes direitos não são fruto de uma concessão da sociedade política, todavia, são direitos que a sociedade política precisa e deve aplicar e garantir.

Nesse sentido, não sendo os DH uma concessão da sociedade política, eles são fruto de construções históricas marcadas por confrontos e contradições da realidade, após a ocorrência de injustiças e constantes desigualdades o debate sobre a necessidade de exigir direitos a estes indivíduos que sofreram com essas e outras violências. Ademais, os DH, por mais fundamentais que possam ser, são construções históricas, isto é, nascem em diferentes conjunturas, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra antigos modos de poder, por isso, nascem de forma gradual e lenta.

Para Garcia e Lazari (2014, p. 33), os DH “[...] são aqueles inerentes ao homem enquanto condição para sua dignidade que, usualmente são descritos em documentos internacionalmente para que seja mais seguramente garantidos”, grosso modo, podem ser conceituados como a categoria jurídica instituída com a finalidade de proteger a dignidade humana em todas as suas dimensões.

A doutrina constitucional reconhece três níveis de direitos considerados fundamentais, conceituados por, primeira, segunda e terceira geração e, para alguns pesquisadores, também há uma quarta geração, podendo ser considerados também como dimensões de direitos fundamentais.

Dessa maneira, os direitos de primeira geração referem-se às liberdades individuais, ou seja, liberdades de expressão, de

consciências, físicas, propriedade. Enquanto a segunda geração refere-se ao grupo ou sociedade de indivíduos, dito de outra forma, seriam os direitos sociais (econômicos, culturais e sociais). A terceira geração de direitos refere-se aos direitos de solidariedade e fraternidade, ou seja, os direitos ao desenvolvimento ou progresso, ao meio ambiente saudável, à paz, à autodeterminação dos povos. Todavia, há também aqueles direitos introduzidos no âmbito jurídico pela globalização política, isto é, os direitos de quarta geração, que são aqueles direitos que se referem à democracia, informação e ao pluralismo, em outras palavras, seriam os direitos do gênero humano.

Nesse contexto, Bobbio (2004) estabelece que os direitos da primeira geração são aqueles que correspondem aos direitos de liberdade, logo, não é o Estado que age; os direitos de segunda geração são denominados pelo autor como direitos sociais, o que corresponde ao agir (positivo) do Estado; os direitos de terceira geração constituem-se, ainda, como uma categoria vaga e heterogênea, referindo-se aos direitos do homem em âmbito internacional, como viver uma vida digna, num ambiente sem poluição; nos direitos de quarta geração, o autor considera que estes referem-se as possibilidades de promover manipulações genéticas em cada indivíduo, referindo-se a configuração dos estudos que envolvem a bioengenharia, a biotecnologia, a bioética.

Em suma, os direitos de “primeira geração” referem-se aos direitos civis e políticos, direitos que tratam das liberdades individuais básicas: à vida, à expressão, participar da elaboração de leis de sua comunidade política (direta ou indiretamente), formando uma sociedade aberta e um Estado de Direito; a “segunda geração” de direitos está relacionada aos direitos econômico-sociais ou simplesmente direitos sociais, tornam o Estado devedor de sua população, tendo como obrigação realizar ações para garantir um mínimo de igualdade e de bem-estar social; os direitos da “terceira geração”, referem-se aos direitos do homem no âmbito internacional, destarte, estão presentes na consciência coletiva da população que passa a exigir tais direitos do Estado com

maior frequência. Referem-se aos direitos de ter um meio ambiente não poluído/contaminado e viver em uma sociedade harmônica; os direitos da “quarta geração” são ligados ao pluralismo e à democracia, isto é, a possibilidade de ser diferente, direito à informação, à pluralidade (nos mais diversos modos), ao respeito das minorias e apátridas, em suma, podemos dizer que a “quarta geração” se refere aos direitos das gerações vindouras. Por isso, cabe à atual geração a responsabilidade e compromisso com o mundo, a fim de que este seja igual, ou melhor, do que aquele que recebemos das gerações passadas, isso implica na discussão e transversalidade de todas as outras gerações de direitos.

Como observa Norberto Bobbio (2004), a DUDH é muito mais do que uma sugestão, ela a busca por um valor ético, um programa que age em conjunto com/para toda a humanidade. A declaração é uma prova histórica do consenso mundial sobre um sistema de valores. Por isso que, quando olhamos para a declaração temos o sentimento que há muitos direitos deixados de lado/fora, todavia, é preciso também compreender que os que estão presentes ainda não se efetivaram por completo em todas as sociedades e a conquista destes não ocorreu sem um longo processo de lutas.

Assim, diante da contextualização conceitual dos DH, torna-se imprescindível pensar a educação nesta empreitada, uma vez que na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, o direito à educação encontra-se destinado para “[...] o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (Art. 26). Desse modo, uma Educação em e para os DH já consta como preocupação na DUDH, trazendo, inclusive, importantes considerações aos docentes:

[...] Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultam em atos bárbaros que ultrajam a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum [...], uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância

para o pleno cumprimento desse compromisso (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

No momento em que a sociedade perde a capacidade de ação na busca pela solidariedade e dignidade humana, e passa a justificar o uso extremo do arbítrio e da força, a coletividade perde sua autonomia política, sua capacidade de estar-entre-homens, de sentir, pensar e agir (ARENDDT, 2009). Não obstante, as experiências totalitárias do século passado nos mostram como se multiplicaram as constantes práticas genocidas e os massacres em massa, justamente em um momento em que a humanidade se preocupou em criar e efetivar mecanismos de proteção internacional para defender a dignidade humana, as liberdades e direitos dos povos.

Portanto, uma Educação em e para os DH torna-se fundamental, pois, em nome de burocracias, regras, compromissos e visões “egocêntricas”, estamos dispostos a aceitar atrocidades⁴, o perigo à recaída da barbárie ainda é eminente: “Qualquer debate sobre os ideais da educação é vão e indiferente em comparação com este: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 104), grosso modo, “a exigência que Auschwitz não se repeta é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2006, p. 119).

Possibilidades de educar em e para os Direitos Humanos (DH)

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, declara a universalidade e indivisibilidade dos DH, e entrega ao Estado a tarefa e responsabilidade de educar (dever) e de ser educado/ensinado (direito) em DH. Nesse sentido, Andrade (2013, p. 24), considera que os DH devem ser promovidos e também propagados na educação, pois, “sem dúvida, o campo educacional tem muito a contribuir nesta tarefa de promoção dos direitos humanos”.

⁴ Basta lembrarmos do caso de *Adolf Eichmann*, analisado por Hannah Arendt na obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1999).

Por isso, a educação é, antes de qualquer coisa, um compromisso com o Outro, com a pessoa, com o ser humano, logo, ninguém dela escapa. Não obstante, sendo ela um compromisso com o Outro, ela não só pode como precisa desempenhar um papel fundamental na construção e no desenvolvimento de uma consciência cidadã, alicerçada na preocupação e na defesa dos DH.

Conforme o Art. 205 da Constituição Federal, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2007), estabelecendo uma direção clara em favor de uma educação que se preocupe com a defesa dos DH.

Ademais, concordamos com Bittar (2011) quando indaga: Por que devemos educar em DH, articulando a capacidade de sentir e pensar, de vivenciar e pensar de modo crítico a realidade humana? E como, nas experiências autoritárias, os indivíduos que exerciam suas funções conseguem justificar a desresponsabilização pelos atos e crimes contra a humanidade?

No escrito *Educação após Auschwitz* (2006), Adorno alerta para o crescente potencial autoritário que paira e se reproduz na sociedade moderna. Por isso, é fundamental reconhecer e desenvolver a consciência dos mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer barbáries contra a humanidade, ou seja, são incapazes de autorreflexão crítica, ou, nas palavras de Agamben (2003), exercem simplesmente o dever de ofício, separando-os da consciência ética.

Não obstante, é de suma importância lembrar da contribuição adorniana para que Auschwitz não se repita: é necessário aprender e exercer o difícil direito de resistir à violência e à opressão, como também construir uma cultura republicana do respeito às leis e à responsabilização pessoal (ADORNO, 2006).

Comprova-se a necessidade de se educar em e para os DH, uma vez que tal movimento deve possuir como objetivo a discussão dos conhecimentos historicamente construídos pela

humanidade sobre os DH, além de reafirmar valores e práticas que possam consolidar a cultura dos direitos e o exercício do respeito, bem como promover a valorização das diversidades – de cunho étnico-racial, religioso, cultural, gênero, orientação sexual, entre outros, somente assim criamos condições para que Auschwitz não se repita.

No artigo de Höffe (2004), intitulado em *Valores em Instituições Democráticas de Ensino*, o autor considera que:

Pode ser considerado justo, ou seja, portador pessoal da virtude da justiça, aquele que, embora mais poderoso e inteligente, não busca dominar os outros, mas orienta sua ação (por exemplo, de legislador, de juiz, de pai/mãe, de professor ou de concidadão) na ideia da justiça política, mesmo quando a legislação for falha, passível de diferentes interpretações ou ineficiente.

As instituições escolares contemporâneas devem sempre se mover sobre o chão da constituição e respeitar, tanto na transmissão de saberes quanto em seus relacionamentos, os valores básicos de uma sociedade democrática. Destarte, a educação não pode se restringir à instrumentalização dos indivíduos para a sociedade, devendo sempre respeitar as dimensões de direitos.

Nesse sentido, a educação que se faz em e para os DH deve ser compreendida como uma “ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2009, p. 25), compreendendo que este processo não está limitado ao espaço escolar, mesmo que seja neste espaço onde ocorre a sua sistematização.

Por isso, uma Educação em e para os DH será sempre um processo discursivo contra o biopoder⁵, em outras palavras, de toda forma de poder que age sobre a sociedade e os indivíduos,

⁵ O biopoder se mostra em sua dupla face: como poder sobre a vida (as políticas da vida biológica, entre elas as políticas da sexualidade) e como poder sobre a morte (o racismo). Trata-se, definitivamente da estatização da vida biologicamente considerada, isto é, do homem como ser vivente (CASTRO, 2009).

buscando o controle pleno por parte do Estado. Em Foucault (2010, p. 136), essa resistência contra o biopoder expressa-se da seguinte maneira:

[...] contra esse poder ainda novo no século XIX, as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo que ele investe – isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo. Desde o século passado, as grandes lutas que põem em questão o sistema geral de poder já não se fazem em nome dos antigos direitos, ou em função do sonho milenar de um ciclo dos tempos e de uma idade do ouro. Já não se espera mais o imperador dos pobres, nem o rei dos últimos dias, nem mesmo o restabelecimento apenas das justiças que se creem ancestrais; o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais a essência concreta do homem, a realização das suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia; temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la.

Por conseguinte, a Educação em e para os DH será o meio pelo qual o indivíduo, sujeito de direito, empoderado e consciente de seus direitos, irá se apropriar do discurso dominante sobre os direitos humanos a fim de acioná-lo a seu favor e contra as práticas totalitárias da biopolítica [ou do biopoder] contemporânea.

Nessa direção, em complementariedade, Maués e Weyl (2007) destacam que uma educação em DH requer reflexão em torno das condições de possibilidades, de reprodução e de justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que, geralmente, tornam banal a violação da natureza e vulgarizam diversas violações e passam a naturalizar as relações humanas de submissão, exclusão, exploração, discriminação, violência, preconceito, apagamento etc.

No artigo *Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz*, os autores Gorzevski e Touchen (2008) defendem que uma educação em e para os DH é essencial para a formação intelectual e cultural a respeito da dignidade humana, por meio da promoção e da vivência de atitudes e comportamentos, valores e hábitos, como igualdade e solidariedade, tolerância e paz.

Não obstante, segundo Claude (2005), a educação em DH se constitui num direito social, econômico e cultural, o direito social porque, no contexto da comunidade, busca promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana; direito econômico, pois passa a favorecer a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo; e, o direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de DH.

Ademais, uma Educação em e para os DH se insere numa abordagem teórica crítica da educação, por isso, Candau considera que o potencial crítico e transformador da Educação em DH tem um aspecto sócio-crítico da educação. Assim, uma educação nesta perspectiva, potencializa uma atitude questionadora, passa a introduzir a necessidade de mudanças, tanto no currículo explícito, como também no currículo oculto, afetando a cultura escolar (CANDAUI, 1998).

Diante do exposto, as instituições escolares passam a se engajar em prol de uma formação geral, que esteja empenhada e convergente com a promoção de uma conduta fundada em princípios e valores éticos, valorizando os direitos e deveres fundamentais da pessoa (CARVALHO, 2007), pois, sem este esforço por parte da instituição escolar, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante uma eventual melhoria do professor encontre na prática diária as condições ideais/propícias para melhor o ensino (AZANHA, 1995).

Consequentemente, uma Educação em e para os DH deve impregnar o cotidiano escolar por meio de sua tematização curricular e do fomento de práticas escolares em consonância com os seus princípios (CARVALHO, 2007), realizando o aprimoramento da conduta dos jovens/recém-chegados, buscando dar prioridade ao processo de conscientização, de forma com que os alunos apreendam que a liberdade de uns não é nada sem a liberdade de todos; que a liberdade não é nada sem igualdade; que a igualdade necessita estar no coração e na cabeça de cada um e não pode ser adquirida por compra ou imposição (RIBEIRO, 1981).

Por isso, consideramos que uma Educação que se diz preocupada com os DH, deve ser promovida tanto nas escolas como também fora delas, com estrita preservação da verdade e da memória, através da formação problematizadora em DH de educadores e educandos, baseando-se, fundamentalmente, na diversidade de formas, seja em publicações, teatros, vídeos, danças, seminários, internet, palestras, pesquisas etc, dando-se sempre a ênfase à cultura institucional e ao fomento de práticas em consonância com os princípios éticos.

Essa busca essencialmente valiosa entre memória e educação em e para os DH, é incorporada nas palavras de Bobbio (1997, pp. 53-54), onde:

O grande patrimônio do ser humano está no mundo maravilho da memória, fonte inesgotável de reflexões sobre nós mesmos, sobre o universo em que vivemos sobre as pessoas e os acontecimentos que, ao longo do caminho, atraíram nossa atenção. [...] o mundo do passado é aquele no qual, recorrendo as nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmo, debruçar-nos sobre nós mesmo e nele reconstruir nossa identidade.

Nesse sentido, a reconstituição da memória é, portanto, um instrumento essencial e inafastável. Uma vez que é ela que constitui o sentimento de identidade, de pertencimento, tanto individual como coletivamente, na medida em que é também um fator de extrema importância para a continuidade do mundo humano/comum.

Ademais, uma educação que se diz em e para os DH mas não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, deixa-se embair na boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades unificadoras e totalizadoras dos processos educacionais, e na perda do sentido do humano reduzindo a possibilidade da alteridade. Portanto, o professor como mediador, tem o desafio de em cada encontro (aula, discussão etc.) colocar-se aberto à alteridade pela interpelação que vem do Outro, pois esta rompe um pouco ou completamente o plano que apreende a relação. A educação em e para os DH é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para

educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educar é um encontro de singularidades.

Portanto, numa educação anônima, para parafrasear Arendt (2013), não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido para a educação e o Outro. Muitas vezes, há experiências e momentos significativos que surgem, de modo inesperado, em alguma escola, em alguma sala de aula - algumas luzes, como diz Arendt. Assim, quem pensa o Outro e nele sua educação, tem de tomar cuidado para não apagar essas luzes, pois elas nos lembram a tarefa da educação: cuidar de um mundo que não dispensa as pessoas (o Outro), mas depende delas, estas são as possibilidades do vir-a-ser Educação em e para os DH.

Pois, nas palavras de Hannah Arendt (2013, p. 247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele [...] e [...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo”. Uma educação comprometida com os DH e o mundo comum (eu, o Outro, e tantos outros), dá as boas-vindas a todos na esperança de que possam amá-lo à sua maneira singular.

Considerações Finais

As possibilidades de se educar em e para os DH, buscando construir e formar sujeitos pluridimensionais de DH, requer a humanização do humano que está inserido no ambiente natural e cultural. Nesse sentido, os processos educativos estão inseridos no amplo espectro da interação humana e se desdobram em aprendizagem e vivências.

A Educação em e para os DH, constrói-se na base de uma compreensão pluridimensional do sujeito de direitos, promovendo os espaços de aprendizagem como exercício de reflexão e ação crítica. Por isso, a tarefa de acolher os novos e mostrar à eles como o mundo é e introduzi-los nesse mundo público, através da

transmissão dos saberes teóricos⁶, é papel da escola. É a escola que deve apresentar aos mais novos as tradições, as histórias, suas conquistas e os conflitos, é ela que cuida do mundo que confiaremos às próximas gerações, agregando para a continuidade dele. É a partir da educação que também se acolhe os recém-chegados, que têm o direito de conhecer o mundo, de se apropriar dele para *depois* buscarem seus próprios caminhos e intervir naquilo que compartilham com os outros (SCHÜTZ, 2016).

Logo, uma Educação em e para os DH impõe a necessidade de uma nova pedagogia. Necessitamos de uma pedagogia que não oculte as barbáries e os gritos dos excluídos, que não consiga ordenar, nomear, definir ou tornar congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do Outro. Uma pedagogia do Outro que volta e reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo Outro, de um Outro tempo, de uma espacialidade outra, de uma outra espacialidade. Uma pedagogia que talvez não tenha existido nunca (SKLIAR, 2003).

É uma pedagogia que construa a participação na alteridade, constituindo seres relacionáveis com posturas e posições plurais capazes de escapar da massificação e dos esquematismos individualista; uma pedagogia que compreenda os dissensos e os conflitos, que crie mediações adequadas à sua resolução; uma pedagogia que esteja aberta para o mundo comum, o que significa dizer que a Educação em e para os DH forma sujeitos cooperativos com a consolidação de condições históricas para efetivar amplamente todos os DH de todas as pessoas.

⁶ Transmite-se saberes teóricos, isto é, teóricos vem da palavra teoria, que é uma palavra lindíssima, que, por sua vez, vem do étimo grego *theoria*, que significa visão, contemplação. Por isso, o ensino é definido como o processo de “dar a ver”. Dar a ver, exatamente, por esses saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam, visibilidade essa que tem como característica fundamental poder ser objeto de transmissão discursiva. (POMBO, 2002).

Portanto, educar nesta perspectiva é, essencialmente, estar aberto para o novo, para o Outro, pois, como reitera Hannah Arendt (2009, p. 531):

[...] todo fim da história constitui necessariamente um novo começo: esse começo é a promessa, a única mensagem que o fim pode produzir. O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem. *Initium ut esset homo creatus est* – “o homem foi criado para que houvesse um começo”, disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é na verdade, cada um de nós.

Por isso, a nossa esperança reside nos novos, por serem iniciadores, por nascerem não somente para a vida (nascimento), mas também para o mundo (natalidade), são capazes de interromper processos históricos e, futuramente transformar o mundo e quem sabe criar espaços novos de interação e convivência. Pois, é isso que lembra a tarefa da educação: cuidar do mundo e acolher as crianças e jovens que vêm a fazer parte dele, e possibilitar o “direito a ter direitos” (ARENDR, 2009, p. 330).

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Educação e Emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. **Opus Dei: Arqueologia do Ofício**. Trad. De Daniel Arruda Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ANDRADE, Marcelo. É a educação em direitos humanos? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Revista Educação**, Porto Alegre, p. 21-27, jan./abr.2013.

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo.** Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), 1948.

AZANHA, J. M. **Educação: Temas Polêmicos.** São Paulo: Martins Fonte, 1995.

BITTAR, Eduardo C.B. **Democracia, Justiça e Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **O Tempo da Memória.** De senectude e outros escritos autobiográficos. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus; 1997.

BRASIL. (Constituição, 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. **Novamérica,** n. 78, p. 36-39, 1998.

CARVALHO, José S. F. de (coord.). Uma ideia em formação continuada em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso por seus temas, conceitos e autores.** Trad. Ingrid. M. Xavier. Belo Horizonte-MG: Autêntica. 2009.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista internacional de direitos humanos: SUR,** São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-63, 1 sem. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Manoel de Barros Motta (org.). Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. Coleção ditos e escritos IV.

GARCIA, Bruna Pinotti; LAZARI, Rafael José Nadim de. **Manual de direitos humanos**. Salvador: JusPodivm, 2014.

GORCZEWSKI, Clovis; TAUCHEN, Gionara; Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66/74, jan./abr. 2008.

HÖFFE, Otfried. Valores em instituições democráticas de ensino. **Educ. Soc. [online]**. vol. 25, n. 87, pp. 463-479, 2004.

MAUÉS, Antonio; Weyl Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

POMBO, Olga. **A Escola, a Recta e o Círculo**. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

RIBEIRO, João U. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. Ensaios. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SCHÜTZ, J. A. **Educação e cidadania: reflexões à luz de Hannah Arendt**. 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA NOS DIAS ATUAIS

Anaquel Gonçalves Albuquerque¹

Introdução

O presente artigo traz um recorte da dissertação “Violência de gênero: Representações sociais de alunos do ensino Médio do CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha”, tendo por objetivo possibilitar a reflexão sobre a relevância da temática de gênero ser trabalhada no contexto escolar e compreendendo que as desigualdades de gênero certamente colaboram para a construção das relações de poder em nossa sociedade, constituindo um ato de violência, enquanto “mecanismo de poder utilizado na luta de preservação do *status quo*, na manutenção da organização social de gênero baseada nas desigualdades e nos desníveis de poder entre os gêneros.” (Priori, 2007, p.27)

Neste recorte apresentamos por meio de pesquisa bibliográfica importantes questões relacionadas ao conceito de gênero, bem

¹ Mestre em Humanidades, Cultura e Artes (UNIGRANRIO). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFF), Gestão Escolar (UFF) e Gênero e Diversidade (UERJ). Graduada em Pedagogia (UERJ). Atuando como Apoio à Direção da Escola Municipal Deputado Hilton Gama, pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e como Tutora de Apoio ao Professor, pelo Consórcio CEDERJ. E-mail: anaquelalbuquerque@gmail.com

como os resultados obtidos através de rodas de conversa na escola que expressam o interesse e concomitante desconhecimento dos alunos sobre o tema em questão, evidenciando a importância deste debate nas escolas, por considerar que a partir do momento em que todos tiverem consciência dessas dimensões, contribuir-se-à para a mudança de atitudes e comportamentos, deixando de lado os estereótipos, as práticas naturalizadas com relação aos comportamentos denominados femininos ou masculinos e as normas sociais que determinam o que mulheres e homens devem ser ou fazer.

Gênero: Um conceito em discussão

O conceito gênero tem significado polissêmico, de forma a possibilitar diferenciadas interpretações, entretanto nos utilizaremos da concepção apresentada por Bourdieu (1999), que o relaciona a uma estrutura de dominação simbólica na qual “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas. (...) Sabendo assim, que o homem e a mulher são vistos como duas variantes, superior e inferior (...).” (p. 23-24) Desta forma, a diferença biológica existente entre os sexos seria utilizada como justificativa para a diferença construída socialmente entre os gêneros.

Neste sentido, acrescenta-se que os conceitos de gênero e sexo relacionam-se entre si, mas não significam a mesma coisa. A expressão sexo relaciona-se com a natureza, e descreve as características biológicas que diferenciam, sexualmente, machos e fêmeas de todas as espécies, enquanto gênero estaria relacionado à cultura, designando os papéis e atributos de homens e mulheres nas sociedades, de maneira que as diferenças biológicas são constantemente transformadas em desigualdade de gênero.

Scott (1995) corrobora para a compreensão do conceito de gênero, estando baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo a primeira forma de significar as relações de poder. Neste sentido, as desigualdades de gênero se fazem cada vez mais

presentes em nossa sociedade hierarquizando as diferenças entre os sexos. Ainda em consonância com a autora, as identidades subjetivas funcionam como um importante conceito para o entendimento de gênero, sendo formadas por processos de diferenciação e de distinção, caracterizando como princípio da masculinidade uma necessária negação dos aspectos femininos, de forma que um só pode ser percebido a partir da diferença que possui para o outro.

Tendo em vista a prevalência de estereótipos ou ideias sobre indivíduos, que preza por negar as diferenças individuais e culturais de indivíduos, e mediante as várias concepções existentes para o conceito de gênero, nos reportaremos a uma breve abordagem sobre violência de gênero, na tentativa de suscitar a importância de compreendermos as relações sociais por meio dos conceitos, representações e práticas existentes, propagando o respeito como base de qualquer relacionamento entre indivíduos.

Violência de gênero

Embora seja frequentemente utilizado como sinônimo de violência contra a mulher e violência doméstica, a violência de gênero consiste em qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado, sendo uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, em que a subordinação não implica na ausência absoluta de poder. Destacamos aqui que a violência está de mãos dadas com o poder patriarcal e com a educação "machista" perpetuada ao longo dos séculos (Saffioti, 2015).

Apesar dos avanços e conquistas obtidas pelas mulheres ao longo do tempo, ainda torna-se notório o alto índice de violência praticada contra a mulher no ambiente doméstico e familiar, sendo este um dos fatores que deu origem à criação de uma lei específica para tratar do assunto, intitulada Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006). Por meio desta legislação são criados

mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, independentemente de sua orientação sexual, estabelecendo medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

A referida legislação também aborda aspectos importantes como procedimentos, medidas protetivas, atuação do Ministério Público, assistência jurídica e ações a serem realizadas por uma equipe de atendimento multidisciplinar, dentre outros fatores, representando significativas mudanças no que diz respeito ao tratamento de casos de violência doméstica praticada contra a mulher e tentando solidificar direitos humanos. Desta forma, há a tentativa de que as mulheres tenham seus direitos respeitados e os seus respectivos agressores não sejam somente punidos, mas reabilitados, dentro de um contínuo ciclo de estímulo a ações de respeito mútuo, já que tal violência é oriunda de um processo histórico e cultural onde o homem deveria impor seu poderio de macho.

Abrangendo as pessoas em função do gênero ao qual pertencem, a violência de gênero é uma categoria geral, na qual a mulher pode ser vítima. Destaca-se ainda que nem toda violência de gênero recai sobre a mulher, a exemplo daquela praticada contra os homossexuais, transexuais e transgêneros. Nessa perspectiva, a violência de gênero manifesta-se por meio de uma agressividade mais generalista, ou seja, mais abrangente, de homem para homem e de mulher para mulher, embora no cotidiano predomine a prática da violência do homem para com a mulher (Saffioti, 2015).

As relações assimétricas entre os gêneros vêm mostrando que as sociedades patriarcais engendram e sustentam relações e modos de produção, nos quais os homens como categoria social levam vantagens sobre as mulheres, nas mesmas condições. Sobre isto, Nunes (2002) ressalta que há ainda o machismo enalacrado nas instituições familiares, nos valores, nas concepções de poder, na divisão dos comportamentos, nas cores e na distribuição dos brinquedos às crianças. É o patriarcalismo extratificado em todos os segmentos de nossa cultura.

Tais fatos nos remetem a uma discussão necessária sobre o respeito às diferenças, pois estas relações de poder se fazem presentes nos mais variados espaços e

(...) a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes faculdades, entre as disciplinas entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações. (BOURDIEU, 1977, p. 103-104)

Contribuindo para a compreensão desta relação de poder, destaca-se que

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através dos seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos [...] Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação [...], diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/os alunos/as dão ao que aprendem. (LOURO, 1997, p.58 e 64).

Assim, a partir do processo de socialização tais ideias e concepções são passadas e reproduzidas como sendo algo natural e logo na primeira instituição social da qual o indivíduo faz parte, que é a família, já se estabelece como o indivíduo deve se comportar no meio social. Posteriormente, o universo escolar toma um espaço ainda maior, muitas vezes reforçando a segregação entre os sexos e gênero.

Assim, para refletirmos sobre a importância da abordagem de gênero nas escolas, apresentamos um recorte da pesquisa realizada em uma escola pertencente à rede estadual de educação do Rio de

Janeiro, que se utilizou de técnicas de observação e rodas de conversa como recursos metodológicos.

No que tange às rodas de conversa, Barbosa e Horn (2008) afirmam que este é um espaço de aprendizagem coletiva, onde todos se encontram em círculo, sendo considerados com a mesma oportunidade para falar, observar e ouvir, interagindo entre os participantes, pois não existe alguém ao centro com destaque, favorecendo o diálogo como forma de socializar o saber do grupo. A roda de conversa como instrumento metodológico abre espaço para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estabeleçam um espaço de diálogo e interações no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro, em um movimento de alteridade e compreensão sobre a voz do outro em seu contínuo espaço de tempo.

Houaiss (2001) destaca que o conceito de roda estaria relacionado a “círculo; peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas”. Como definição que se adequa a este trabalho, expomos a de grupo de pessoas, ou seja, alunos do ensino médio que formam uma roda para fins de debates, reflexão e aquisição de novos conhecimentos. Por meio das rodas de conversa os sujeitos envolvidos na pesquisa desenvolvem um espaço de diálogo e podem ter ampliadas suas percepções sobre si e sobre o outro.

Estabeleceu-se como prioridade fazer com que os momentos de encontro fossem verdadeiramente significativos e transformados em espaço de construção do conhecimento para cada um dos participantes da pesquisa, pois “a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas por não terem sentido”. (Becker, 2003, p.23) Sendo assim, cada um dos alunos ficou ciente da obrigatoriedade de respeito em relação aos demais que deveria prevalecer em todos os encontros e receberam o cronograma das atividades a serem desenvolvidas nos encontros semanais.

As rodas de conversa foram gravadas a fim de evitar a perda de informações importantes, assim como possíveis distorções na interpretação das respostas. Acredita-se que este instrumento

permitirá apreender as concepções e experiências vivenciadas pelos alunos e suas relações com o problema central da pesquisa (Godoy, 1995).

Os sujeitos da pesquisa

A Unidade Escolar em que se deu a pesquisa está situada na Baixada fluminense, no Rio de Janeiro. Dentre os 18 alunos matriculados no 2º ano do ensino médio do curso de Empreendedorismo apenas 10 estudantes tiveram presença registrada em todos os encontros, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, conforme apresentado no gráfico abaixo, que por questão de sigilo e segurança, se utiliza de nomes fictícios para os participantes.

Acrescenta-se que embora o número de alunos selecionados para participar da pesquisa possa parecer relativamente pequeno, estes fazem parte de um grupo seletivo de alunos com a característica de interação e liderança frente aos demais alunos da instituição, contribuindo para o propósito de que as reflexões realizadas ao longo do trabalho sejam socializadas futuramente junto aos demais alunos da Unidade escolar.

Características dos participantes

Nome	Sexo	Idade
João Pedro	Masculino	15
Lucas Mateus	Masculino	17
Thalisson	Masculino	16
Thaysa	Feminino	16
Soraia	Feminino	14
Suely	Feminino	16
Thayane	Feminino	15
Maybelle	Feminino	16
Stefânia	Feminino	15
Isabela	Feminino	16

As rodas de conversa

As rodas de conversa foram realizadas semanalmente por um período de 2 meses. Cada encontro tinha a duração de aproximadamente 1 hora e era realizado no tempo vago de aula da turma.

Uma caixa contendo perguntas variadas sobre gênero era passada de mão em mão com uma música tocando ao fundo. Os alunos foram informados que quando a música parasse de tocar, aquele que estivesse com a caixa em mãos deveria retirar dela uma questão e respondê-la. Aos demais participantes da roda de conversa também era oportunizado que se expressassem, fazendo sempre uso do respeito à fala do outro colega.

A finalidade das questões propostas foi identificar o nível de conhecimento destes jovens acerca do tema proposto (Gênero). A seguir, são apresentados quadros com as respostas dos alunos para cada questão específica.

Questão 1: O que você conhece sobre gênero e sobre a Lei Maria da Penha?

Nome	Resposta
Thayane	<i>Gênero é o homem e a mulher. E a lei é que fizeram contra a violência da mulher.</i>
Isabela	<i>Gênero é muita coisa, né...É a lei que defende a mulher, mas que existem muitas mulheres que não denunciam as agressões por medo das represálias do agressor</i>
Soraia	<i>E os homens e as mulheres.</i>
Thayane	<i>Gênero? Pois é. A violência, né... E a lei acho que não ajuda muito não.</i>

De acordo com as respostas apresentadas, o conceito de gênero não é compreendido em sua significação. As respostas se apresentam de forma incompleta e desconsiderando as várias categorias envolvidas, expondo desconhecimento sobre esta questão, fato que também ocorre ao ser abordada a Lei Maria da Penha, que se relaciona diretamente com o conceito analisado.

Destaca-se que parte dos alunos preferiram não se posicionar quanto a respostas para esta questão e aqueles que o fizeram afirmam já ter ouvido falar na Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06), que coíbe a violência doméstica contra a mulher. Entretanto a resposta dos indivíduos se mostra de maneira resumida e sem apropriação, apresentando necessidade de aprofundamento quanto à respectiva abordagem. A maioria dos alunos relata inclusive que a referida lei foi promulgada para proteger a mulher de agressões e maus tratos por parte do esposo/marido, desconhecendo a abrangência da lei.

Em relação ao medo na questão da denúncia, citado em uma das respostas, Rocha (2009) enfatiza que esse medo, muitas vezes, paralisa as ações e impede a mulher de transformar o cotidiano vivido. A manifestação do medo parece transformar as vítimas em constantes reféns da violência. Chauí (1999) afirma que “a violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror.” (p.25)

Questão 2: Em que ambiente você considera que há maior incidência da violência de gênero?

Nome	Resposta
Thaysa	<i>Acho que dentro de casa, na rua também, na sociedade, no trabalho, pode acontecer em qualquer lugar.</i>
Soraia	<i>Assim, não tem o ambiente certo para a pessoa ser respeitada, a pessoa é quem tem que se dar o respeito.</i>
Suely	<i>Acho que várias vezes dentro da sua casa, algumas não sabem nem com quem vivem direito, pensam que é uma coisa e na verdade é outra.</i>
Stefânia	<i>Acho que em festas porque geralmente em festas o pessoal bebe mais e perde a noção tendo muita briga, eles pensam que podem fazer o que querem.</i>
Maybelle	<i>Assim, quando, não sei se tem a ver, quando a mulher tá no meio de homens, quando está assistindo um jogo, se a mulher for dar sua opinião, sua opinião não tem valor ali, para nenhum deles, eles tão nem aí.</i>

João Pedro	<i>Mais dentro de casa, porque fora de casa você tem as pessoas que não lhe conhecem direito e vão lhe tratar melhor do que quem convive com você. É isso, fugiu... Em casa as pessoas conhecem e não vão medir as palavras, ofensas, uma coisa assim.</i>
Lucas Mateus	<i>Acho mais em casa, onde a pessoa tem mais liberdade, ninguém vai maltratar uma mulher que tá passando na rua, na escola... eu acho mais em casa.</i>
Thalisson	<i>Depende, porque tanto pode ser em casa, pode ser no trabalho, se for um trabalho machista que não aceita mulher. Também tem o trânsito, mas também tem essas mulheres que gostam de bar, aí elas são mais desrespeitadas no bar.</i>

Mostra-se interessante o destaque dado aos mais distintos espaços como locais de reprodução da violência. Esta característica na qual o machismo está associado à naturalização da violência é enfatizada por Minayo (2005), ao buscar compreender como os estereótipos machistas se apresentam dentre as variadas modalidades de violência.

É preciso levarmos em conta que o processo de naturalização da violência de gênero se dá desde a mais tenra idade, quando atribuem valores e desafios diferenciados a meninos e meninas, estimulando a concepção de que em detrimento das diferenças biológicas, homens e mulheres também precisam possuir comportamentos e características sociais diferentes. (Santos; Bussinguer, 2017)

Em relação ao próprio lar enquanto ambiente onde a mulher é aviltada com mais frequência, Penso (2009) afirma que em um país de tradição machista e patriarcal como o Brasil, o ambiente familiar expressa uma lógica de dominação do mais forte sobre o mais fraco, de maneira que a mulher também se torna vítima de violência dentro de sua própria casa.

As falas apresentadas, apesar de muito parecidas, geralmente se apresentam de forma preconceituosa e tendo a violência sob um foco naturalizado, de forma que após analisar todo o conteúdo das falas dos alunos verificamos no discurso dos dez sujeitos da pesquisa que, apesar da diversidade de opiniões, houve uma

concordância na maioria dos aspectos sobre a violência doméstica contra a mulher, assim como a naturalização da violência.

Questão 3: O que pode ser feito nas escolas para prevenir a violência de gênero?

Nome	Resposta
Thaysa	<i>Fazer palestras, haver mais palestras. Porque até agora eu não vi nenhuma. Deveria ter mais palestras para a gente entender melhor. E que os professores esclarecessem esses assuntos numa aula específica</i>
Soraia	<i>Mostrar mais, quando a pessoa não vê ela acha que não existe, sei lá... mostrar depoimentos de pessoas que sofreram violência. É muito bom a pessoa dizer que passou por isso e denunciou. Tem que mostrar a realidade.</i>
Suely	<i>Palestras para as pessoas ter mais consciência do que tá acontecendo pra amenizar mais este tipo de assunto. Faz falta ser falado nas escolas, porque ninguém sabe o que tá acontecendo dentro das casas.</i>
Thayane	<i>Trazer pessoas que já passaram por isso, que sabem mais sobre isso para dar palestras e fazer documentários. Isso é importante, pois alguns alunos acham certo este comportamento e eles assistindo isso vão mudar de opinião.</i>
Stefânia	<i>Para incentivar e mostrar o que realmente é uma agressão doméstica poderiam ser feitas palestras para dizer o que é, o que leva e o que pode acontecer. As meninas aqui na escola são muito vulgares e os meninos fazem brincadeiras e elas gostam. A palestra poderia mostrar pra elas como a violência começa e a necessidade de elas se valorizarem e mostrar o tipo de pessoas com quem elas se envolvem.</i>
Maybelle	<i>Várias coisas, como por exemplo, chamar mais os meninos, porque isso acontece mais com homem de ele bater na mulher, conscientizar eles desde crianças e não pensar que quando eles forem adultos eles aprendem. Conversas que mostrem a realidade, que isto não é certo.</i>
João Pedro	<i>Eu acho que este projeto que a gente está tendo é maravilhoso para isso, porque praticamente na escola que eu estudava a gente não tinha essa chance de um projeto como esse assim de violência</i>

	<i>de gênero. Acho que todas as escolas deviam ter um projeto assim pra ajudar.</i>
<i>Lucas Mateus</i>	<i>Projetos como esse que tá tendo são importantes para que sociedade não seja tão violenta no futuro como é hoje.</i>
<i>Thalisson</i>	<i>os professores tratem desse assunto com os alunos nas aulas.</i>

Os alunos destacam as palestras como recurso a ser utilizado na escola para prevenir a violência de gênero e Lucas Mateus opina por arregimentar multiplicadores: “Conscientizar as pessoas para que saiam repassando essas informações.” Este argumento nos reporta ao que diz Jaffe *et al* (2000, p.167): “Eventos conscientizadores podem sensibilizar os estudantes para as diferentes formas de violência e capacitá-los a empreender ações em suas vidas pessoais e na escola que contribuam para pôr fim à violência”.

Sobre isto, o Fundo de Prevenção à Violência Familiar (Family Violence Prevention Found, 2010), também destaca como recurso para abordagem do tema a utilização de música, filmes e vídeo games.

Outros recursos nomeados pelos alunos que poderiam ser utilizados na escola para trabalhar o tema em tela formam aulas específicas, conversas, dinâmicas, projetos, gincanas e cartazes em sala de aula. Quanto à opinião acerca da importância desse tema ser abordado em sala de aula, no discurso dos adolescentes foi possível analisar que a todos agrada a inserção de assuntos ligados a gênero no cotidiano escolar.

Entretanto, a abordagem sobre gênero nas escolas nem sempre é algo de fácil aceitação, visto que nos encontramos em uma sociedade marcada pela resistência e por valores muito rígidos de conservação moral e social, de maneira que profissionais que se utilizam de atividades nas escolas objetivando trabalhar a diversidade são passíveis de denúncia ou até mesmo processos. (Pougy, 2017)

Frente a um cenário marcado pela exclusão social, é de fundamental importância abordar gênero nas escolas. Até mesmo por se pensar em construir uma educação democrática que

possibilite a todos os seus agentes igualdade de condições e de oportunidades (Casagrande, 2008). Há, portanto, que sumariamente, considerar as crianças e adolescentes como atores sociais. Nunes e Silva (2006) expressam que somente uma educação emancipatória é capaz de contribuir para a superação das condições de heteronomia e de propor reflexões sobre os contextos de uma sexualidade, no sentido de promover uma formação que auxilie os educandos a compreenderem a constituição das concepções de gênero e suas vinculações às estruturas sociais. É também necessário reconhecer que as aprendizagens (no que se refere às questões de gênero) estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais (Louro,1997).

Após a realização das rodas de conversa, também tornou-se notório que apesar da temática gênero ser um assunto de interesse coletivo, nem sempre é trabalhado nas escolas. Talvez pela existência de um currículo extenso que contempla apenas os conteúdos específicas da grade curricular, não possibilitando articulações com assuntos importantes e de interesse dos alunos ou até mesmo em razão da própria fragmentação da formação de professores, que é extremamente conteudista. Assim sendo, a abordagem de gênero nas escolas se caracteriza como mais uma forma de busca pela erradicação da violência, mas para que de fato esta prática seja implementada ainda há um longo caminho a ser percorrido, não se esquecendo de que uma formação de professores mais contextualizada e a elaboração de projetos políticos pedagógicos que contemplem tais questões podem ser o princípio para grandes conquistas nesta área.

Conclusão

Por meio do presente estudo foi possível verificar a importância de abordar gênero no contexto escolar, dado o desconhecimento sobre o tema e até mesmo curiosidade sobre questões a ele relacionadas. Compreendemos que a realização

desta prática pode impedir comportamentos discriminatórios e por isto a escola, juntamente com outras instituições, como a família e a igreja, têm fundamental importância no processo de desenvolvimento da consciência crítica e aceitação às diferenças, devendo atuar de forma esclarecedora e emancipatória. Caso contrário pode vir a reproduzir ideologias dominantes, contribuindo assim para a perpetuação das relações discriminatórias e de exploração existentes em nossa sociedade.

Através de debates, palestras, dinâmicas, aulas diferenciadas e gincanas é possível contribuir para o tratamento de questões relacionadas a gênero. Todavia é preciso inicialmente investir na formação dos professores, para que esta abordagem não ocorra de forma subjetivista, pois compreende-se que muitos profissionais ainda encontram-se despreparados para esta abordagem.

Desta forma, lutar por uma sociedade mais justa e menos excludente deve ser um dos principais papéis da educação, estabelecendo diálogo com as vivências dos alunos e praticando ações contextualizadas e interdisciplinares, a fim de que todo indivíduo tenha a oportunidade de ressignificar de maneira crítica e autônoma as diferentes situações encontradas no decorrer da vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. Cultural reproduction and social reproduction. In: J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), **Power and ideology in Education** (pp. 487-511). New York: Oxford University Press, 1977.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 07 de Agosto de 2006.

CASAGRANDE, L.S. Relações de gênero e Educação: Um convite à reflexão. In: **Gênero e Diversidade no ambiente escolar. Refletir gênero na escola. A importância de repensar conceitos e preconceitos.** Secretaria de Educação Continuada. Ministério de Educação. Curitiba, 2008.

CHAUÍ, M. **Uma Ideologia Perversa.** Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais! Mar/1999.

FAMILY VIOLENCE PREVENTION FUND. Using Music, Movies, **Video Games & School Curricul, Start Strong Is Promoting Healthy Relationships.** Disponível em: <http://www.endabuse.org/content/feature/detail/1556>. Acessado em: 23/05/2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Junho/1995.

HOUAISS, A. e Villar, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAFFE, P.; SUDERMAN, M.; SCHIECK, E. **Um Programa Antiviolença Baseado na Escola: Canadá.** IN: MORRISSON, A. R.; BIEHL, M. L. A Família Ameaçada. A violência doméstica nas Américas. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. **Revista Ciência & Saúde coletiva,** Rio de Janeiro, vol.10, n.1, p. 23-26. Jan /Mar 2005.

NUNES, C. A. **Desvendando a Sexualidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____; SILVA, E. **A educação sexual da criança: Subsídios teóricos e propostas práticas para a abordagem da sexualidade para além da transversalidade.** Campinas, S.P.: Autores associados, 2006.

PENSO, M. A. As Complexas Relações entre Álcool, Drogas e Violência Intrafamiliar em Contextos de Exclusão Social. In: LIMA, Fausto Rodrigues de; SANTOS, Claudiene (Coord.) **Violência**

Doméstica, Vulnerabilidades e Desafios na Intervenção Criminal e Multidisciplinar. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

POUGY, Lília Guimarães. Pedagogia de gênero e o feminino em perspectiva: implicações à cidadania brasileira. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.10, n.4, ed. Especial, p.142-165, set/dez 2017.

PRIORI, Claudia. **Retratos da violência de gênero: denúncias na Delegacia da Mulher de Maringá.** Maringá: Eduem, 2007.

ROCHA, Patrícia. **Mulheres sob todas as luzes: a emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado.** Belo Horizonte: Leitura, 2009.

SAFFIOTI, Heleith I.B. **Gênero, patriarcado, violência.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Renata Bravo dos; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. A cultura do estupro e o poder disciplinar nos corpos femininos na perspectiva foucaultiana. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

DIVERSIDADE DE GÊNERO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Paula Geovanna Natal de Alcântara Cruz¹

Patrícia da Silva Fernandes Adorno²

Introdução

O presente trabalho torna-se relevante em razão da falta de preparo e formação dos docentes para enfrentar os desafios da diversidade de gênero nas escolas. O intuito deste tema é enfatizar a importância de os futuros docentes e atuantes da profissão receberem uma formação livre de preconceitos, discriminações, violências e exclusões. Neste sentido, Lins (p. 10, 2016) afirma que, “acreditamos ser possível construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora”.

O trabalho propõe refletir sobre os papéis socio-históricos estabelecidos pela sociedade como: “rosa é cor de menina” ou “azul é cor de menino”, “essa menina não quer brincar de boneca” ou “aquele menino não gosta de futebol”, ou seja, refletir sobre esses modelos de práticas que foram socialmente construídas no

¹ Graduada em Pedagogia no Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA. E-mail: paulageovanna15@hotmail.com

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (Paraguai) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora Assistente no Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA. E-mail: patriciaadorno@gmail.com

contexto escolar, gerando muitos preconceitos. Segundo Lins (2016, p. 10), “devemos tomar cuidado na forma como construímos e elaboramos frases, para não reproduzir assimetrias de gênero, pois arranjos de gênero colocados em prática na sociedade exercem uma força sobre toda nossa vida cotidiana”.

A formação da atividade docente é importante para preparar os mesmos para o exercício da profissão, portanto espera-se que os educadores e educadoras busquem voltar o olhar para o ser humano, um olhar transformador, livre de qualquer tipo de estereótipo e discriminação, educar para a diversidade é o que se espera da formação docente. Portanto, este trabalho fará uma reflexão sobre os desafios desta formação para a diversidade de gênero, onde o docente receberá uma formação voltada para oferecer um ambiente inclusivo e transformador para os seus educandos e educandas.

Colocando a formação docente como foco desta problematização, por acreditar que esta é a mudança que a educação precisa para se tornar um ambiente escolar inclusivo, evitando assim a marginalização, exclusão e violência dentro das escolas, este trabalho irá fazer uma reflexão sobre os desafios desta formação para a diversidade de gênero, pretende-se então, atribuir-se que “educar para a diversidade e a inclusão é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites.”. (DINIZ, 2012, p. 102). Portanto, qual a importância da formação docente para enfrentar os desafios quanto a diversidade de gênero nas escolas?

Em busca de um espaço escolar diverso, plural e aberto, precisa-se investir na formação docente, pois é na relação entre aluno e professor que acontecerá a aprendizagem do respeito à diversidade, pois são estes os profissionais que tornarão a sala de aula um ambiente acolhedor, transformador e sem discriminação. É na escola que as crianças constroem sua identidade e aprendem o exercício da cidadania, por isso os educadores devem receber a formação adequada para trabalhar com a diversidade de gênero,

esta formação é importante para que, durante a sua atuação em sala de aula, o professor consiga fazer deste lugar um ambiente democrático, inclusivo e seguro.

A educação necessita de docentes formados para a diversidade, docentes inclusivos, transformadores e capacitados para enfrentar os desafios da diversidade de gênero nas escolas, desafios esses como os estereótipos, a generalização e as expectativas de gêneros. A formação docente para a diversidade de gênero é relevante para fazer da escola um ambiente escolar democrático, inclusivo, acolhedor e livre de qualquer tipo de preconceito ou discriminação, são estes um desafio a se enfrentar, porém é necessário para que os futuros docentes tenham um olhar humano e transformador, são estes os profissionais que podem contribuir para a mudança da educação quanto à diversidade de gênero e promover a paz nas escolas.

A relevância deste tema é que a diversidade está na sala de aula, portanto, os educadores devem receber uma formação adequada para trabalhar com tantas diversidades nas escolas, com o intuito de construir um ambiente escolar plural, democrático, livre de qualquer tipo de discriminação e desigualdade, estimulando assim a paz nas escolas, a inclusão de todos os educandos rompendo com os estereótipos e violência gerada pelos preconceitos.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo, buscar investigar a importância da formação docente para enfrentar os desafios da diversidade de gênero no contexto escolar e refletir sobre a importância de formar docentes para a diversidade de gênero nas escolas, analisar a relevância da diversidade de gênero no espaço escolar em busca de uma escola plural e propor uma cultura sobre a paz nas escolas, com o intuito de romper com a violência gerada pelos preconceitos.

Considerações acerca do termo “gênero”

Neste estudo sobre gênero buscou-se conceituá-lo e abordar o mesmo nas escolas, pois a proposta deste trabalho é a formação

docente para enfrentar os desafios da diversidade de gênero no ambiente escolar. A palavra “gênero” nunca havia sido citada para se referir às relações entre o masculino e o feminino, foi na década de 1970 o termo gênero passou a ser utilizado pela teoria social, esse conceito manifestou-se através de estudos sobre a situação feminina e as desigualdades existentes entre homens e mulheres.

De acordo com Lins (2016, p. 25),

O termo “gênero” se popularizou na década de 1990, mas começou a ser utilizado pela teoria social na década de 1970 como forma de propor novas maneiras de pensar as noções de feminino e masculino, além das explicações biológicas, e inserindo-as em relações sociais de poder.

Na década de 1990, quando o referido termo se popularizou, as feministas da época começaram a fazer parte da terceira onda do feminismo, chamada “teoria *queer*”, segundo Lins (2016, p. 33), “[...] a teoria *queer* se apresenta como uma forma de contestar os próprios processos de normalização de gênero, vistos como restritivos e excludentes”. Esses processos foram construídos para aqueles indivíduos que não se identificam ou se enquadram nas expectativas de gênero, desenvolvidas socialmente para o masculino e feminino. Nesse sentido, Lins (2016, p. 33) cita que, “a teoria *queer* não é uma identidade, mas uma aliança em direção à pluralidade, ao respeito e aos direitos [...]”. Ou seja, esta teoria é considerada uma aliança, onde as feministas da época lutavam pelos seus direitos e pelo respeito, com a finalidade de extinguir as desigualdades de gênero. Ainda sobre os movimentos feministas, Lins (2016, p. 27) cita que, “[...] Também conhecido como movimento de mulheres, o feminismo tem como um de seus lemas históricos: “Homens, seus direitos e nada mais. Mulheres, seus direitos e nada a menos”, frase que tem como foco a equidade de direitos”. Neste sentido, entende-se que a luta pelos direitos iguais em relação aos gêneros vem desde o século XX, foram anos lutando pela equidade dos direitos, em busca de respeito e igualdade.

Sobre o conceito de gênero, Auad (2018, p. 21) diz que,

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino e feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos.

Portanto, gênero e sexo não possuem o mesmo significado, cada um tem o seu conceito, neste caso, consideramos o gênero objeto principal do trabalho proposto como uma construção social atribuída pela sociedade, que ao longo dos anos contribuiu para o fortalecimento da organização social que chamamos de masculino e feminino.

De acordo com Viana e Ridenti (1998, p. 96-97),

O gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo, e de destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade, isto é, mulheres e homens passam a ser definidos em termos recíprocos. Gênero remete, portanto, a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que não são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. Ou seja, trata de definições mutáveis, que podem e, por vezes, devem ser alteradas.

Neste sentido, o foco do trabalho se volta justamente para a compreensão do termo gênero ser utilizado para relacionar-se à uma organização social entre os sexos, ou seja, homens e mulheres. As relações entre os sujeitos são construídas no campo social, “já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. (LOURO, 2014, p. 26). Nesta perspectiva, o conceito de gênero foi construído através de uma organização social estabelecida pela sociedade, dividida entre masculino e feminino.

Deve-se então, compreender o gênero como componente formador da identidade dos sujeitos, compreendido como: identidade sexual e de gênero. Sobre as identidades sexual e de gênero, Louro (2014, p. 31) cita que,

Seus *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de

ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*.

Essas identidades dos sujeitos estão sempre se transformando, pois não são acabadas, ou seja, é difícil não relacionar as identidades sexuais e de gênero, porém, não são a mesma coisa. Segundo Louro (2014, p. 31), “Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres, etc.)”. Neste caso, a identidade sexual se refere as escolhas sexuais e desejos dos indivíduos, já a identidade de gênero se constrói socialmente e historicamente.

Ainda sobre as relações de gênero, Auad (2018, p. 19) diz que,

Vale ressaltar que as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades. As visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação.

Essas desigualdades entre os gêneros masculinos e femininos acontecem também no ambiente escolar, atitudes como desigualdades, discriminações ou exclusões devem ser abolidas e prevenidas pelos docentes e demais profissionais da educação. Para Lins (2016, p. 16), “[...] Quando usamos o termo “desigualdade de gênero”, nos referimos às relações de poder, privilégio ou hierarquias sociais criadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres, ou entre masculinidades e feminilidades”. Portanto, quando usamos frases discriminatórias como “menino não chora” ou “menina não senta assim”, estamos incentivando estereótipos de gênero, essas atitudes devem ser prevenidas por parte dos docentes e por isso ressalta-se a importância da formação docente para a diversidade de gênero, já que a escola deve ser transformadora, democrática e o docente deve ser acolhedor e inclusivo.

A escola e a diversidade de gênero

Sobre o direito à educação, a Constituição Federal (2017, p. 160) afirma que,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Portanto, toda pessoa tem direito à educação, sendo assim, a escola precisa trabalhar diversas questões como a diversidade como um todo, sendo: a de gênero, cultural, religiosa, etc, promover a igualdade de ensino e o respeito pela pluralidade de ideias de seus educandos, para garantir a permanência dos mesmos no ambiente escolar, evitando assim a marginalização e a invisibilidade desses atores sociais. A escola, muitas vezes, é o local onde os indivíduos passam a maior parte do seu tempo, é na convivência diária com o educador e com os colegas de turma que acontece a socialização entre os mesmos e aprendem valores éticos, morais e humanos, que regem nossa sociedade. De acordo com Nascimento (2012, p. 40),

A escola é um dos espaços de socialização dos indivíduos. É através dela que os alunos desenvolvem o senso crítico e aprendem valores éticos e morais que regem a sociedade. A escola tem como responsabilidade ampliar os horizontes cultural e expectativas dos alunos numa perspectiva multicultural. É na escola que aprendemos a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e se relacionar; portanto, ela deve refletir essa diversidade.

A escola é um dos lugares que abriga diferentes diversidades, seja ela de gênero, sexual, religiosa, étnico-racial, cultural, entre

outras, torna-se então responsável por tomar medidas preventivas sobre qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, Louro (2014, p. 61) afirma que, “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. [...] Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...] ela imediatamente separou meninos das meninas”. Pode-se compreender que a escola recebe diversos tipos de sujeitos, porém, em vez de uni-los e abordar a questão do respeito e igualdade, a mesma faz separar os meninos das meninas, criando assim desigualdade, distinções e diferenças, além de hierarquização, classificação.

Considerando a diversidade de gênero presente em toda a sociedade, inclusive nas escolas, que representa também parte desta mesma sociedade, encontramos diversos tipos de preconceitos, discriminações e até mesmo, comportamentos como expectativas de gênero. Sobre as expectativas de gênero, Lins (2016, p. 19) comenta que,

O comportamento esperado na escola também é marcado por expectativas de gênero. Quando pensamos que “matemática é coisa de menino”, que “menina é mais caprichosa”, enfim, que certas coisas são próprias de meninas e outras de meninos, estamos limitando as aprendizagens e as experiências de vida das crianças ou adolescentes.

São atitudes como essas que não devem existir dentro das escolas, pois além de gerar mais desigualdade de gênero, ainda gera práticas discriminatórias reforçando o preconceito e até mesmo, *bullying*. De acordo com Candau (2007, p. 03), “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença [...]”. Nesse sentido, a diferença torna-se um direito aos diferentes, não só pela busca ao direito da igualdade, mas sim para reconhecer a diferença. “Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro”. (CANDAU, 2007, p. 03). Portanto, devemos ter a escola como um elemento para a

construção da igualdade, reconhecendo a diferença existente em cada ser humano, pois esse é o primeiro passo para reconhecer a igualdade.

Em relação à escola, Nunes (2011, p. 20) destaca que “[...] necessita ser democrática, inclusiva e acolhedora para todos [...]”. Assim, aposta-se em uma educação cujo ambiente escolar seja plural, democrático, livre de qualquer forma e expressão de preconceitos ou práticas discriminatórias, onde a educação para a diversidade seja cada vez mais estimulada nas escolas e a formação docente para este assunto seja cada vez mais repensada, com o intuito de investigar nos educandos a reflexão acerca dos valores éticos, morais e humanos de forma clara e libertadora. De acordo com Vieira (2013, p. 81),

Partindo destes pressupostos, qualquer intervenção educativa que vise os combates às estereotipias de gênero, ou outras, deve promover junto das pessoas envolvidas sobretudo o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade.

Sendo assim, a escola deve agir de forma transformadora, ou seja, fazer intervenções que pretenda combater os estereótipos de gênero e prevenir atitudes de preconceito, discriminação, desigualdade e violência. É importante também, para propagar uma cultura de paz no ambiente escolar, fazer intervenções educativas e ações preventivas com o intuito de propiciar uma educação emancipatória e incentivá-los a refletir e criticar a realidade em que vivemos.

Na perspectiva de estabelecer respostas para os desafios da educação, Nunes (2011, p. 31) cita que,

Para dar respostas aos grandes desafios da educação no mundo contemporâneo e no futuro, a Unesco estabeleceu, em 1993, a Comissão Internacional de Educação para o século XXI. Essa comissão foi presidida por Jacques Delors e por um grupo de especialistas e pedagogos de várias partes do mundo que produziram um relatório com sugestões e recomendações, que passou a ser conhecidos como “Relatório Delors”.

Com o Relatório Delors, estabeleceu-se então, eixos norteadores para a educação contemporânea e do futuro, denominados como os quatro pilares da educação, caracterizados como: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Nunes (2011, p. 32), afirma que “[...] o relatório busca mostrar a importância de uma educação também voltada para os princípios, valores e virtudes que devem ser semeados em cada criança e jovem”. Nesse sentido, pode-se entender que o relatório da Unesco destaca a importância de uma educação voltada para a formação de princípios, valores e virtudes nos seres humanos durante a infância e a juventude, com a intenção de prepara-los para a vida. Assim sendo, Nunes (2011, p. 32) ainda cita que, “A construção desses objetivos preconizados pela Unesco visa a mudança de atitudes e comportamentos, entre outros, direcionados na busca de uma educação para a paz e a superação pacífica dos conflitos”. É justamente a busca por uma educação voltada para a paz que as escolas devem se nortear, pois as violências geradas por conflitos, discriminações, desigualdades, estereótipos, etc. São situações que podem ser prevenidas se o ambiente escolar se direcionar para a realização destes objetivos e princípios orientados pelos quatro pilares da educação.

Enfatiza-se, então, a importância de se aprender a viver juntos, a viver com o outros, é neste sentido que um dos pilares da educação se volta para esta concepção, é o aprender a “conviver”. Nunes (2011, p. 37) afirma que, “[...] através do qual a escola deve ensinar o aluno a se relacionar melhor em seu meio, de forma participativa, solidária e cooperativa. [...]”. Nota-se, portanto, a importância deste pilar, é através da prática do mesmo que a escola é capaz de ensinar aos seus educandos e educandas o valor de se relacionarem com os outros de maneira participativa, solidária e cooperativa.

Sobre o pilar da educação, aprender a “conviver”, Nunes (2011, p. 37) afirma que,

[...] Aprender a conviver significa habilitar-se para um maior e melhor exercício das relações humanas, tais como exercer uma boa comunicação, ter maior participação social, realizar trabalhos cooperativos, possuir habilidades em negociações e gerenciamento dos conflitos. Significa também aprender a ter uma maior consciência e responsabilidade social, desenvolvendo empatia, apreciação pela diversidade, respeito pelos outros e espírito de solidariedade.

Aprender a conviver vai além de apenas saber viver juntos, o objetivo de ter uma educação voltada para este pilar da educação, é passar aos educandos o ensinamento do valor do respeito às singularidades do ser humano, sem julgamentos pelas diversidades, ter consciência e responsabilidade social, habilidade em lidar com conflitos, etc. As escolas necessitam de educadores preparados para levar este tipo de conhecimento para as crianças e jovens, aprender a conviver mostra-se importante também para a relação entre educador/educando e educando/educando, em busca de uma educação voltada para os princípios da paz, da solidariedade, reciprocidade, respeito mútuo, pois este pilar da Unesco, assim como, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer, podem transformar a educação, na perspectiva de um ambiente escolar cooperativo, amenizando qualquer violência, valorizando a igualdade, o respeito e a convivência entre/com todos.

Escola Plural: algumas reflexões

A escola é o lugar onde se encontra diversos tipos de pessoas e culturas, portanto o ambiente escolar deve ser acolhedor para receber essa diversidade, essa pluralidade de educandos e educandas. A proposta de uma Escola plural se volta para as singularidades do indivíduo, apresenta um ambiente democrático, respeita as diversas visões de mundo, valores e saberes promulgando valores humanos e éticos, além de educar para a cidadania. Sobre a educação para a cidadania, Marinho (2012, p. 85) cita que,

Educação para o exercício da cidadania, em conformidade com a Educação em Direitos Humanos passou a significar uma possível inserção capaz de dimensionar novas perspectivas de promover e estimular situações relacionadas à prática da tolerância e do respeito às diversidades culturais, sexuais, religiosas e étnicas, a partir do cotidiano escolar, visando à formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes de seus direitos e deveres.

A proposta da Escola Plural é norteadada por eixos que são considerados princípios orientadores, que segundo Miranda (2007), “[...] são eles: uma intervenção coletiva radical, a escola como espaço de produção e vivência cultural, as virtualidades educativas da materialidade da escola, a sensibilidade em relação a totalidade da formação humana, a vivência de cada idade de formação sem interrupção, a socialização adequada de cada idade e uma nova identidade da escola e do seu profissional”. Portanto, a Escola Plural se preocupa com a formação do indivíduo como um todo, conferindo a importância para os mesmos se expressarem, produzirem, se socializarem e se descobrirem sem interrupções, este projeto além de ser flexível, oportuniza seus educandos a criarem e viverem diversos tipos de experiências, como a socialização e interação com o próximo.

Segundo Miranda (2007, p. 7):

A Escola Plural propôs o rompimento com a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, passando a incorporar a realidade social, considerando as questões e os problemas enfrentados pelos homens e pelas mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento.

Entende-se que a Escola Plural estabelece um rompimento com o tradicionalismo e incorpora a realidade social, com um olhar voltado para o ser humano, com isso as questões sociais tornaram-se o objeto de estudo de conhecimento da Escola plural, fortalecendo a formação humana.

A importância desta escola é “[...] por muitas razões, um projeto pedagógico muito inovador, uma das mais corajosas tentativas de combater a evasão e a repetência e de resgatar o direito e o prazer de aprender [...]”. (MIRANDA, 2007). Nessa

perspectiva, caracterizamos a Escola Plural como uma proposta educacional democrática, aberta às diferenças sem desigualdade, visando o respeito às singularidades de cada educando, buscando oferecer para os mesmos um ambiente de paz, sem qualquer tipo de violência, considerando que somos todos diferentes e não desiguais.

No processo da busca de um ambiente de paz, Nunes (2011, p. 21) fala que,

Toda escola precisa dar condições para a discussão dos valores que levam à conscientização e à autorreflexão crítica. A busca da paz constante não quer dizer que não teremos conflitos na escola. Eles continuarão a existir, porque fazem parte da condição humana, mas coexistirão dentro de uma perspectiva de paz.

Neste sentido, a escola deve buscar a prevenção da violência e levar discussões a respeito da conscientização da paz para o ambiente escolar. Os docentes devem enfrentar os conflitos com práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva voltada para a paz.

A Escola Plural aposta no valor das diferenças, na democracia e na autonomia de seus educandos, este projeto tem como foco principal formar pessoas que saibam ler o mundo, das mais variadas formas, respeitando as diferenças, as diversidades de modo geral e que desenvolvam a autonomia posicionando-se perante a sociedade. De acordo com Benevides (1998, p. 157),

A educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. [...].

A Escola Plural é um projeto pedagógico com uma proposta educacional diferente das escolas tradicionais, cuja finalidade é, portanto, uma educação democrática que se volte para a formação dos indivíduos para exercer a cidadania, sem preconceito,

violência, desigualdade, entre outros, respeitando assim, as singularidades de cada um, além de contribuir para a construção dos valores éticos, morais e humanos, busca-se com esta proposta incentivar a valorização da autonomia e do respeito a todos.

O docente e a diversidade de gênero

O educador em seu dia a dia se depara com diversos desafios, alguns fáceis e outros mais complexos, definir o grau de dificuldade varia de professor para professor, de acordo com seus valores, experiência na profissão, sua postura, etc.

No ambiente escolar o docente se depara com a diversidade de gênero que, de acordo com Lins (2016, p. 10), “[...] é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino [...]”. Esta compreensão do conceito por parte do docente faz-se necessário para que o mesmo não reproduza estereótipos de gênero, como por exemplo citar frases do tipo “menino não chora” ou “senta-se como uma menina”, atitudes como estas não devem ser reproduzidas no cotidiano escolar e na prática pedagógica, pois não é papel do professor fazer associações específicas de meninos e meninas, atitudes como essas são bases para diversas situações de desigualdade.

Segundo Lins (2016, p. 17),

As diferenças percebidas entre o corpo feminino e o masculino foram transformadas em desigualdades através de um processo histórico e cultural cujo resultado foi a naturalização de vários estereótipos de feminilidade e masculinidade.

Nota-se, portanto, a importância da formação docente para a diversidade de gênero, com a finalidade de formar educadores que valorizem as diversidades existentes, sem a formação adequada, pode-se gerar situações de desigualdade ou atitudes preconceituosas que são um desafio a se enfrentar, porém se torna fácil de solucionar quando se tem conhecimento do assunto e o

mesmo seja trabalhado em sala de aula. De acordo com Nunes (2011, p. 42), “O educador deve-se comprometer com uma educação que [...] substitua a discriminação pela conscientização”. É neste sentido que é ressaltado a relevância de se trabalhar a conscientização do respeito pelas diferenças, pois com a conscientização dos educandos a respeito das diversidades e diferenças entre os seres humanos podemos evitar a discriminação, com a finalidade de extinguir a mesma das escolas.

Neste sentido, Nunes (2011, p. 42) cita que,

A escola é um local marcado pelas diferenças de pessoas, cada um com a sua história, sua aparência, sua visão de mundo e suas formas de agir e pensar. Os alunos deverão trabalhar com constância para que se libertem de possíveis atitudes discriminatórias em relação às diferenças apontadas, devendo responder à diversidade étnica, etária, linguística, econômica, cultural e de gênero de maneira positiva e socialmente responsável.

A escola por ser um local onde recebe diversos tipos de pessoas, cada uma carregando a sua bagagem, entende-se que estes educandos devem aprender a respeitar todas as diversidades, seja ela étnica, cultural, gênero, etc, de uma maneira positiva, responsável e sem violência, contribuindo para a igualdade e o respeito a todos. Nesta perspectiva, Lins (2016, p. 24) afirma que, “[...] Igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violência e injustiça”. Portanto, quando se refere à igualdade entre as pessoas, não quer dizer que as diferenças estão sendo deixadas de lado, mas sim, afirmar que as diferenças existentes devem ser respeitadas, para que atitudes como violências e injustiças não sejam reproduzidas.

Os educadores precisam desconstruir conceitos, pluralizar conhecimentos, além de contribuir para a construção de um ambiente escolar saudável, livre de preconceitos e desigualdades. Abordar a diversidade em sala de aula é fundamental, sendo assim, o educador necessita estar ciente da importância de se trabalhar e

tratar estas questões relacionadas à diversidade, é essencial que os mesmos entendam que tratar a diversidade de gênero no ambiente escolar é preparar seus educandos e educandas para a vida, pois, a diversidade de modo geral está em todos os lugares.

Na perspectiva de uma educação para a diversidade, o educador deve refletir com seus educandos a relevância da paz, do saber conviver com todos, do respeito, da igualdade, dos direitos humanos, além de buscar a prevenção da violência gerada pelo preconceito, desigualdade, discriminação, entre outros. Deve-se abordar a diversidade de gênero no contexto escolar com a finalidade de desconstruir os conceitos e preconceitos estabelecidos pela sociedade, tratar do masculino e feminino vai além de estabelecer regras, atitudes, normas e conceitos, trata-se de respeitar o próximo, com igualdade, com a compreensão de que a educação não deve restringir ou apontar os dedos para as diferenças percebidas, mas sim acolher, portanto, os educadores precisam ser inclusivos, transformadores e democráticos na busca de uma escola plural, aberta e acolhedora.

Formação Docente

Quando se fala em educação, logo se pensa em professores, profissional este que para exercer a profissão deve-se primeiro receber uma formação adequada para tal atuação. Neste sentido, será abordado a importância da formação docente para que os educadores sejam capacitados para exercer a profissão de forma igualitária, acolhedora, transformadora e inclusiva.

Sobre a formação de professores, Silva (2002, p. 2) afirma que,

[...] A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, durante a carreira profissional e antes dela.

Ressalta-se, então, que a formação docente seja atribuída não apenas por cursos, técnicas e conhecimentos, mas sim, o conjunto destes associados com as experiências adquiridas pela da carreira profissional, como também por uma ininterrupta e inacabada reflexão de seu trabalho. As escolas precisam de profissionais capacitados para oferecer aos educandos uma educação longe de qualquer tipo de preconceito, discriminação, intolerância e acima de tudo, de qualidade.

De acordo com Silva (2002, p. 4),

A formação de professores é uma temática recorrente e central na pesquisa educacional por serem estes os sujeitos sociais que estão ou estarão trabalhando a formação de outros sujeitos sociais. Vale lembrar que a atividade docente contém as formas de reprodução, resistência, produção de valores e práticas sociais, sendo sua prática um resultado de mediações, ou seja, ela é constituída por múltiplas determinações, entre estas a formação inicial. [...].

É de fundamental importância que os docentes recebam uma formação capacitada, adequada e de qualidade, preocupando-se com o futuro da educação, que também estará nas mãos dos docentes em processo de formação, portanto, os mesmos devem estar preparados para ensinar, aprender, refletir, instigar, analisar, orientar, etc, os educandos de forma construtiva, objetiva, responsável e com conhecimento, pois estes são também sujeitos sociais em processo de formação.

Durante a formação docente, os mesmos estudam diversos conteúdos, que são a base para a atuação profissional, entretanto, ressalta-se a importância de instruir conteúdos voltados para a diversidade, o respeito às diferenças e a igualdade entre todos, a inclusão, etc. Neste sentido, Nunes (2011, p. 42) afirma que, “o desafio é construir uma pedagogia multicultural que respeite as diferenças e não reproduza estereótipos, exclusões e padrões sociais incompatíveis com o respeito à diversidade”. Portanto, os docentes devem receber uma formação que busque desmistificar as

diferenças e os preconceitos em relação às diversidades em sala de aula.

A formação docente vai além de preparar os mesmos para a prática pedagógica, precisa-se formar docentes na perspectiva de uma educação em direitos humanos, que segundo Marinho (2012, p. 37), “[...] a concepção de Educação em Direitos Humanos incorpora a compreensão de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania popular, embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da diversidade, na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos”. Visto que os futuros docentes devem receber uma educação voltada para estes princípios, para que se formem e durante a atuação profissional se embasem na busca pela igualdade, o respeito pelas diferenças, uma educação voltada para a paz e que valorize as diversidades existentes e que tenha por finalidade, prevenir a violência, os conflitos, preconceitos e discriminações. Neste sentido, Nunes (2011, p. 22) afirma que,

Assim, a escola pode ajudar promovendo uma educação que valorize as relações humanas e sociais e tenha como exercício cotidiano a busca da solidariedade, da amizade, da cooperação, da construção da paz, do respeito, da ética e dos valores fundamentais da pessoa humana [...].

Diante do tema do estudo abordado, os docentes devem receber uma formação adequada para trabalhar com a diversidade de gênero, que está presente em todos os lugares. O foco desta formação voltada para tal diversidade é evitar que os docentes reproduzam frases e atitudes preconceituosas e discriminatórias, pois o ambiente escolar deve ser democrático, inclusivo e transformador, livre de qualquer violência.

Em relação à diversidade de gênero, os docentes devem receber uma formação voltada para o respeito às diferenças do próximo, ser transformador, acolhedor, inclusivo, livre de práticas discriminatórias como fazer filas de meninos e filas de meninas, separando brincadeiras por gênero, citar frases como “azul é de menino” ou “rosa é de menina”, até mesmo “futebol é brincadeira para meninos” ou “boneca é brinquedo de menina”, frases e

atitudes como estas devem ser evitadas pelos docentes e nada melhor para orientá-los do que a formação docente. Neste sentido, Lins (2016, p. 101), afirma que, “acreditamos que as educadoras e os educadores estão em constante formação, em processo de reflexão contínua sobre seu ofício, sempre se alfabetizando (das mais diversas formas), complexificando e transformando seus saberes e práticas. [...]”. Portanto, os docentes estão sempre buscando conhecimento, esta busca é importante para a qualificação e para a ampliação do conhecimento e diálogo a respeito da diversidade de gênero.

A formação docente para as diversidades, deve ser voltada para o respeito e igualdade, a educação precisa de docentes preparados para enfrentar os desafios que a diversidade de gênero apresenta, as separações e as diferenças entre meninas e meninos podem criar desigualdades, geradoras de várias violências como o preconceito, discriminação, hierarquia, etc. Os docentes necessitam desta formação para estar ciente de todas as necessidades a serem tratadas e trabalhadas em relação a este assunto no ambiente escolar, a formação adequada pode facilitar a prática pedagógica e de acordo com o conhecimento adquirido, pode realizar o seu trabalho com competência, respeitando todas as diversidades de modo geral, sem discriminação, desigualdade, preconceito e estereótipo.

Desafios da formação docente para a diversidade de gênero

A busca por uma educação emancipada de preconceitos, desigualdade e violência é contínua, no entanto, cabe aos educadores e educadoras refletirem sobre suas práticas pedagógicas e analisarem como se comportam perante as diferenças. Nesse sentido, Lins (2016, p. 100) afirma que, “[...] É preciso estar sempre atento para as diferenças que se transformam em desigualdades e marcam a experiência das pessoas e das futuras gerações”. Nota-se a importância de estar alerta em relação às diferenças, para que não prejudique a experiência de vida das

peças, tratar o próximo com desigualdade é errado, deve-se tratar com respeito e igualdade, somos todos diferentes, mas não desiguais.

A sociedade estabeleceu uma organização social dividida em masculino se referindo aos homens e o feminino se referindo às mulheres, porém, estes papéis socio-históricos foram estabelecendo regras e normas para as formas de expressão destes gêneros, transformando-os em estereótipos e desigualdades.

De acordo com Lins (2016, p. 16),

Além de serem regras restritivas, que tentam encaixar as pessoas em estereótipos sociais, as normas de gênero são também a base para muitas situações de desigualdade. Quando usamos o termo “desigualdade de gênero”, nos referimos a relação de poder, privilégio ou hierarquias sociais criadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres, ou entre masculinidades e feminilidades.

As diferenças percebidas entre homens e mulheres não devem ser motivos para desqualificá-los ou valorizá-los por conta do gênero. Tratar da questão de gênero vai além de separá-los, excluí-los ou privilegiá-los, atitudes como estas reforçam a desigualdade, deve-se tratar esta questão com igualdade e respeito sem restrições.

Os docentes devem estar preparados para enfrentar os desafios da diversidade de gênero nas escolas, fazendo do ambiente escolar um espaço democrático, livre de qualquer prática de violência, emancipador e seguro.

Nesta perspectiva, Lins (2016, p. 67), cita que,

O que buscamos, com esses cenários, é mostrar como as situações em que há violência de gênero podem ser comuns no espaço escolar e trazer dilemas e tensões para a prática das/os profissionais da educação. No entanto, podem propiciar espaços de troca, reflexão e transformação que minimizem o sofrimento daquelas e daqueles que são estigmatizados e atacados. [...].

A educação necessita cada vez mais de educadores capacitados para transformar o espaço escolar, capaz de fazer da escola e da sala de aula um lugar aberto, democratizado e

acolhedor. Para obter-se este resultado deve-se aprimorar a formação docente, Lins (2016, p. 63) afirma que, “[...] a escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia. [...]”. Neste sentido, a escola é o lugar onde o docente deve estimular a reflexão e o aprendizado do respeito às diversidades e a democracia, deve-se salientar a importância de formar cidadãos para enfrentar os desafios da sociedade e saber lidar com as diferenças, sem discriminação, preconceito, violência, etc.

Nesta concepção, Lins (2016, p. 67) cita que,

[...] O objetivo é criar alunas e alunos mais equipados para lidar com um mundo permeado de diferenças. Não podemos nos isentar da responsabilidade e do compromisso de gerar espaços mais democráticos e seguros. Por isso, quebrar o silêncio e encarar questões de diversidade e direitos não devem ser ações realizadas somente em situações de exceção ou problemáticas, mas cotidianamente e por todas/os as/os profissionais da escola.

Portanto, sabe-se que a diversidade de gênero está presente em nossa sociedade, quem lida com a mesma nas escolas são os educadores, neste sentido, deve-se destacar a importância de uma formação docente para a diversidade de gênero adequada e qualificada, em busca de uma educação emancipada, livre de estereótipos e preconceitos. Sendo assim, Lins (2016, p. 102) afirma que, “[...] profissionais da educação têm um lugar privilegiado de mudança social, quando engajados na transformação de preconceitos e discriminações. São eles que nos educam nas mais diversas formas de conhecimento: com letras, palavras, números, histórias, afetos e valores”. Portanto, os educadores e educadoras quando se comprometem com a mudança na educação, podem buscar diversas formas para prevenir as escolas das mais variadas formas de violência, desigualdade, discriminação, estereótipos e preconceitos, promovendo um espaço democrático, aberto, inclusivo, transformador, acolhedor, pacificado e preparado para

receber as diversidades de modo geral existentes na sociedade, com respeito e igualdade.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular e a diversidade de gênero

Considerando as perspectivas e orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no final de 2017, uma das mudanças feitas na BNCC foi a retirada dos documentos relacionados à identidade de gênero e orientação sexual. Sabe-se que os currículos das escolas no Brasil eram norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde continha um capítulo sobre as questões de gênero e sexualidade.

Sobre as relações de gênero na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 144), afirma que,

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. [...].

Entende-se que quando a escola retira estas questões voltadas para o gênero e sexualidade, perde a oportunidade de tratar e ensinar o respeito e a igualdade, pois ninguém é igual a ninguém, todos somos diferentes, mas não desiguais. O termo identidade de gênero, não aborda assuntos relacionados apenas ao masculino e feminino, discute também o eu e as características de cada pessoa, além de evitar violências físicas e emocionais, preconceitos, estereótipos, exclusões e discriminações. Portanto, com a omissão dos termos gênero e sexualidade na BNCC, a educação perde grandes possibilidades de ensinar as pessoas a se respeitarem mais, tratar o próximo com igualdade, pois é no convívio com as diferenças que a sociedade é construída.

Em relação à diversidade, a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 10), cita que,

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Se a BNCC não contém a identidade de gênero e orientação sexual, provavelmente, os educadores não irão receber formação, muito menos, capacitação para trabalhar com estas questões na prática pedagógica, portanto, com a falta de discussões relacionadas a estas questões, pode-se transformar a sociedade mais preconceituosa e violenta do que já apresenta ser. A falta de conhecimento dos educandos pode causar grandes conflitos e violências, como homofobia, exclusões ou até mesmo, discriminações, neste sentido, ressalta-se a importância do preparo por parte dos docentes para mediar e lidar com estes confrontos.

Considerações

Conforme as observações apresentadas, é possível compreender a importância de formar docentes preparados para enfrentar os desafios da diversidade de gênero no ambiente escolar, é a partir de uma formação adequada e de qualidade que os educadores podem ser capazes de fazer uma transformação na educação.

Geralmente nas escolas, não separam turmas por gêneros, ou seja, as salas de aula são mistas, onde se misturam meninos e meninas. Apesar desta mistura, existe educadores que ainda exercem sua prática pedagógica mesmo que aparentemente silenciosa, com preconceito, desigualdade e reforçando os estereótipos, os mesmos deixam esclarecer estas formas de violência, quando separam as filas por gênero, quando julgam atitudes e ações dos educandos e educandas pelo gênero que lhe é atribuído, como “menina é assim” ou “menino não faz isso”, frases como estas podem deixar marcas negativas na vida dessas pessoas, não é papel do educador definir o que é “coisa de menina e coisa

de menino”, práticas como esta apenas afirma a necessidade de investir em uma educação emancipadora, de qualidade e transformadora, ao passo de prevenir e buscar formas de acabar com as violências geradas pelo preconceito.

Segundo Auad (2018, p. 23),

Ainda sobre as diferenças e as desigualdades, [...] “O contrário da igualdade não é a diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, ao passo que uma desigualdade pode ser um crime”.

O presente estudo, foi elaborado segundo esta perspectiva, onde o contrário da igualdade é a desigualdade e não a diferença, deve-se tratar as diferenças com respeito e igualdade, tratar com desigualdade é crime, pois somente através do reconhecimento da diferença pode-se contribuir com a igualdade.

A diversidade de gênero está presente em todos os lugares, inclusive na sala de aula e um dos vários desafios a serem enfrentados pelos docentes é o de acabar com os estereótipos estabelecidos pela sociedade quando dizem “meninos não choram” ou “se comporta como uma menina”, atitudes como estas devem ser banidas de dentro do ambiente escolar, este é um desafio a se enfrentar e um objetivo a se alcançar, portanto salienta-se a importância dos docentes receberem uma formação adequada para saber lidar com estes desafios, sem preconceitos, violências, discriminações ou até mesmo, a exclusão.

De acordo com Lins (2016, p. 75),

A formação continuada de professoras/es, gestoras/es e toda a equipe técnica deve estar voltada para a percepção das questões de gênero. Em se tratando de práticas naturalizadas em nosso cotidiano, é importante que muita energia e esforço contínuo sejam despendidos no questionamento de nossas ações e preconceitos, visando construir uma escola mais acolhedora.

A formação docente para a tal diversidade é importante para fazer da escola um ambiente escolar democrático, inclusivo, acolhedor e livre de qualquer tipo de preconceito ou discriminação,

são estes um dos desafios a se enfrentar na atualidade, porém é necessário que os futuros docentes tenham um olhar humano, transformador, são estes os profissionais que podem contribuir para a mudança da educação quanto a diversidade de gênero e promover a paz nas escolas.

Dentro da escola deve-se manter o ensinamento do respeito ao próximo, o ambiente escolar deve ser democrático, transformador e acolhedor, ideias e comportamentos preconceituosos devem ser prevenidas e esta prevenção pode ser feita a partir de planejamentos e projetos pedagógicos. De acordo com Nunes (2011, p. 31), “A escola é o local adequado para aprimorar nosso potencial de vivermos juntos, de alcançarmos objetivos comuns criando habilidades de relacionamentos e de difundirmos práticas de solidariedade e de cooperação. [...]”. Portanto, é por meio da educação que podemos transformar a sociedade e alcançar mudanças positivas para a cidadania, assim como romper com padrões rígidos socialmente construídos e muitas vezes, reforçados pela escola.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**/ Daniela Auad. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2018.
- BENEVIDES, Maria Victoria Mesquita. O desafio da educação para a cidadania. In: Aquino. Julio Groppa (org), **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teórica e práticas**/ Coordenação de Julio Groppa Aquino. – São Paulo: Summus, 1998.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514 p. Atualizada até a EC n. 96/2017.
- Brasil. Secretaria Municipal de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica/** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes não desiguais: a questão de gênero na escola/** Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura. – 1ªed. – São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista/** Guacira Lopes Louro. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental/** Genilson Marinho. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação em direitos humanos; v.1)

MIRANDA, Glaura Vasques. 2007. **Escola Plural.** Estud. av. vol.21 no.60 São Paulo May/Aug. 2007.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos básicos da formação de professores no projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. In: LIMA, Maria Nazaré Mota (org.), **Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores/ as em história e cultura afro-brasileira e africana.** Revisão linguística. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores.** São Paulo: contexto, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. In:

INTER-: AÇÃO. Revista da faculdade de Educação, UFG. Vol. 1, 1975- Goiânia: Editora da UFG, 1975- v.27, jul./dez. 2002.

VIANNA, Claudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

VIEIRA. Cristina Maria Coimbra. Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereotípias de gênero nas práticas familiares e escolares. In: REIS, Maria Amelia de Souza (org), **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas/** organizadores Amanda Oliveira Rabelo, Graziela Raupp Pereira e Maria Amelia de Souza Reis. – 1. Ed. – Petrópolis, RJ :De Petrus et Alii; Rio de Janeiro :FAPERJ, 2013.

INCLUSÃO SOCIAL ESCOLAR: REALIDADE NO IFTO CAMPUS PORTO NACIONAL

Cynthia Souza Oliveira¹
Albano Dias Pereira Filho²
Tiago Soares dos Reis³

-
- ¹ Possui Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário Luterano de Palmas CEULP-ULBRA (2014). Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Ariquemes - FIAR (2018). Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão do Suas - Sistema Único de Assistência Social Pela - UCAM - Universidade Candido Mendes. Mestrado profissional em Ciências Ambientais - Linha de Pesquisa:- Saúde e Desenvolvimento Social dos Municípios Pela Universidade Brasil (2018). Possui Qualificação Profissional em: Serviços de Meios de Hospedagem; Planejamento e Organização de Eventos; Agenciamentos de Serviços Turísticos Pela Escola Técnica Federal de Palmas ? 2007. Atuou como servidora Publica na Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social, sendo Coordenadora do Sistema Nacional de Informação do Sistema Único de Assistência Social ? SUAS de 03/2013 à 02/2015. Servidora Publica na Secretaria Municipal de Assistência Social- Coordenadora do CRAS Vila Nova. E-mail: cynthiasoliveira@outjook.com.
- ² Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário Luterano de Palmas CEULP-ULBRA (2004). Cursando Segunda Licenciatura pela Unidade Integrada de Ensino Superior da Bahia. Especialização em Educação Matemática pela Universidade Federal do Tocantins UFT (2006). Especialização em Avaliação Escolar em Matemática pela Fundação Cesgranrio (2009). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática Pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA de Canoas (2012). Doutorado em Educação Matemática Pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2018). Professor de Matemática nos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio e Licenciatura em Computação, Professor de Estatística Aplicada no Curso Superior de Logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Porto Nacional. Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica-IFTO. Vice - Diretor da Sociedade Brasileira de Educação Matemática-Regional Tocantins(SBEM-TO). albano.filho@ifto.edu.br.
- ³ Possui graduação em Licenciatura em Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins IFTO (2016); Especialização em Docência de Ensino Superior pela Faculdade SULDAMÉRICA (2017). Atualmente é professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Tocantins - campus Porto Nacional, onde ministra disciplinas nos cursos de Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio,

Introdução

Muito vem se falando sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes escolares. O apoio da legislação e da comunidade são fatores importantíssimos para que se cumpra a obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Todavia, apenas esse acolhimento não é suficiente, esses estudantes com essas características devem receber igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola.

Nesse sentido, Duarte (2003) trata a inclusão social como conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceitos raciais.

Entendemos que toda essa preocupação em um ambiente escolar, deve ser no sentido de oferecer oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos, certo acolhimento afetivo, de modo que favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades, auxiliando assim os processos de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Diante do exposto acima, no presente capítulo apresentaremos relatos de uma pesquisa sobre inclusão social em um ambiente escolar, fruto da oportunidade gerada pelo estágio supervisionado do curso de graduação em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.

Desta forma, com o objetivo de estudar inclusão social no âmbito do IFTO Campus Porto Nacional, por entendermos que, não basta o reconhecimento da existência de muitos desafios, temos que enfrentá-los coletivamente para que assim possamos garantir

Técnico Subsequente em Informática e Licenciatura em Computação. Tem afinidade em docência em Computação com ênfase nas seguintes áreas: Informática Básica, Redes de Computadores, Arquitetura em Computadores, Banco de Dados e Programação Web. E-mail : tsoaresdosreis@gmail.com .

uma educação de qualidade social que possibilite a inclusão e permanência dos/as estudantes com resultados positivos.

Buscamos na pesquisa, as ações do campus que evidenciam uma política de inclusão que visasse à participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

Na pesquisa foram reveladas várias ações que incidem sobre a política de inclusão. Destacamos entre elas os eventos de seminários, palestras e semanas de dedicação ao assunto explicitam nos calendários da instituição, tais como Seminário de Consciência Indígena e Afro-brasileira-Inafro. Além dos núcleos de apoio; Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (Neabis) e Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (Napne). Iremos detalhar os núcleos e o seminário no capítulo três deste artigo.

Referencial teórico

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram criados e tem dentre seus dos objetivos fortalecer os cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

Nos últimos anos ocorreu uma expansão de Campi dos IFs, conseqüentemente, vieram grandes desafios, dentre eles ações afirmativas que garantem a inclusão social, de modo a diminuir a exclusão social, seja ela causada por diferenças raciais, religiosas, sociais, intelectuais, idosos, pessoas portadoras de deficiências, índios, homossexuais, negros, mulheres e moradores de periferias, seja ela por conta de orientação sexual ou de gênero.

O artigo Art. 27 da Lei Federal 13.146 de 2015 que institui sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Em seu artigo Art. 28. A lei traz que, cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, programar, incentivar, acompanhar e avaliar. De modo assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Com relação ainda a educação, a lei assegura que a acessibilidade deve ser para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015).

Entendemos que a inclusão social na educação é de suma importância para a redução da desigualdade e da exclusão social. Oportunizando o acesso à educação, que direito a todos de todos os cidadãos. Quando falamos em inclusão na educação, temos que refletir que este fato, está relacionado diretamente com a preparação da escola e a formação dos professores, para que possam para saber lidar com diferentes grupos de alunos e com as necessidades e individualidades de cada um.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em conformidade com o disposto na LDB, com as alterações introduzidas pela Lei nº 11.741/2008, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Permite-se na (EPT) colocarem-se, no escopo das modalidades educacionais, as propostas de qualificação, capacitação, atualização e especialização profissional, entre outras livres de regulamentação curricular, além da formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas classes comuns de ensino regular.

Desta forma, a (EPT) pode ser compreendida como uma modalidade na medida em que possui um modo próprio de fazer educação nos níveis da Educação Básica e Superior e em sua articulação com outras modalidades educacionais, tais como; Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

O atendimento educacional especializado (AEE), previsto pelo Decreto nº 6.571/2008, é parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE). Com o atendimento busca-se identificar habilidades e necessidades dos estudantes, bem como organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo.

Metodologia

A investigação se coloca em uma perspectiva qualitativa segundo Richardson (2012), sendo que as etapas adotadas de coleta de dados seguiram de uma entrevista semiestruturadas de acordo as orientações de Minayo (2009).

Para Minayo (2009), a entrevista é a estratégia mais usada na realização do trabalho campo e, portanto, todos os registros são importantes. Para o autor, é no trabalho de campo, por meio da entrevista e da observação, que interação entre pesquisador e objeto/sujeito se dá. Minayo (2009) argumenta que dois tipos de dados podem ser obtidos através da entrevista.

Dados secundários

São os considerados de caráter objetivo, passíveis de serem encontradas em documentos oficiais e/ou outras fontes (censos, relatórios, registros). Nesse caso, as entrevistas podem ser

contrapostas e/ou aferidas com dados obtidos de outras fontes documentais - primárias ou secundárias.

Dados primários

Obtidos por meio de entrevistas ou de manifestações espontâneas sobre o tema em investigação, mas que ainda não foram coletadas e sistematizadas.

Richardson (2012) destaca seis recomendações para as quais o pesquisador deve atentar visando validar cada etapa do processo de pesquisa, destacamos: a seleção e familiarização com o local da pesquisa; as relações com os entrevistados; a coleta de informações e as análises de informações.

- a) **Seleção e familiarização com o local de pesquisa** - a escolha do local e a familiaridade do pesquisador com o grupo se constituem um aspecto fundamental da pesquisa qualitativa. O processo de escolha deve considerar: as formas de acesso aos entrevistados; adequação das formas de registro e a destituição de barreiras que possam inibir os entrevistados durante o processo de investigação. A escolha do local deve ser, portanto uma reflexão constante por parte do pesquisador.
- b) **Relação com os entrevistados** - após contato com os possíveis entrevistados, o caráter da relação pesquisador/investigado no processo de investigação pode variar bastante desde contatos breves a relações mais estreitas que podem durar meses ou anos, dependendo da escolha do método de investigação escolhido e dos objetivos da pesquisa. A administração do relacionamento do pesquisador com os entrevistados é um aspecto importante na validação da pesquisa qualitativa, posto que o pesquisador deva evitar influenciar os entrevistados em suas declarações e/ou comportamentos.
- c) **Coleta de informações** - em face de disponibilidade de técnicas disponíveis para a coleta de dados é preciso que se atente para a validade durante a aplicação das técnicas. Problemas com a dificuldade de registros, anotações adequados e dificuldades de perceber para além das

aparências superficiais do cotidiano, das ideologias e dos discursos do visível, devem ser contornados para assegurar o caráter de validade e confiabilidade da pesquisa.

- d) **Análise das informações** - elaboração de argumento sequencial, incorporação de críticas das relações sociais à estruturação dos tópicos da pesquisa, ou seja, são formas de análises de dados capazes de assegurar maior confiabilidade e validade as análises qualitativas.

A busca de dados ocorreu após revisão de literatura e análise de dados secundários sobre a política de inclusão social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Porto Nacional. O levantamento de dados para análise da realidade concreta deu-se a partir de depoimento dos servidores lotados na Coordenação Técnico-pedagógica (Cotepe) e na Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE), Gerência de Administração (GAM) e Gerência de Ensino (GEN).

Devemos destacar que o estágio e conhecimento prévio da das pessoas que trabalham na instituição, facilitaram nas etapas de: Seleção e familiarização com o local de pesquisa, Relação com os entrevistados, Coleta de informações e conseqüentemente na Análise das informações.

Resultados

O que percebemos nos Gestores e na equipe pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Porto Nacional, foi bastante comprometimento com o tema inclusão social na escola. Existe um acompanhamento da Coordenação Técnico-pedagógica (Cotepe) e da Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE).

Sempre com uma atuação do exercício político-pedagógico, alinhada com os sujeitos da comunidade educativa, buscando na medida do possível educar e cuidar de forma interativa, dentro dos princípios e finalidades educacionais, obedecendo às concepções curriculares.

O Napne

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas é uma implementação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) enquanto proposta de expansão da educação profissional para os sujeitos com deficiências.

Inicialmente no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia criou-se Napne/IFTO/Campus Palmas. Onde se definiu por Napne o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, destinado a realização de Ações relacionadas às questões da educação Inclusiva, criado pela Portaria nº 292/2008/GAB/Campus Palmas, que oficializa o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Os servidores lotados no setor do NAPNE, que tem sua chefia imediata a Coordenação de Assistência ao Estudante, informaram que a ideia para criação no NAPNE no campus Porto Nacional, partiu do assistente social do campus, sendo criado em 2017, tendo em sua composição, docentes, assistente de aluno, servidor da Coordenação Técnico-pedagógica enfermeira, pedagogo (a), tradutora intérprete de LIBRAS e dois estudantes com necessidades específicas.

Para os servidores do Napne, existe uma necessidade fundamental de formação continuada para os docentes. Afirmam que as ações previstas são de realizações de oficinas, palestras e cursos de formação continuada voltada aos professores. Afirmaram ainda que criaram um calendário de ações para serem realizados durante o ano letivo, de acordo com o calendário inclusivo. O calendário de ações será baseado em algumas datas comemorativas em relação à pessoa com deficiência.

Para o Dia Nacional da Pessoa com Deficiência em setembro, foi realizado um curso básico de Libras. Assim, as capacitações foram por meio de parcerias de profissionais de outras instituições, os membros do núcleo ministrando formações, no Dia Nacional da

Libras em 24 de Abril, ocorreu a palestra no turno vespertino e noturno, tendo como público servidores e alunos do ensino médio e superior. Outra ação realizada foi o minicurso de Libras durante a Semana Acadêmica no dia 21 de junho de 2018 com o tema Atendimento ao Público em Libras, ministrada pela tradutora intérprete e pela aluna surda do campus que também é membro no núcleo.

Os servidores do núcleo afirmaram que, para o ano de 2019, os está previsto, a inserção de pais de estudantes fazerem parte do núcleo, bem como inserção de novos servidores. Com relação aos objetivos do NAPNE, relataram que se trata de quebrar com as barreiras arquitetônicas, na busca para que sempre haja acessibilidade e respeito. Afirmaram que sempre que houver necessidade de reforma, mudança e adaptações, os membros estarão atentos à estrutura física do campus para sugerir mudanças quando necessário.

Informaram que irão sempre buscar maior qualificação por meio de seminários, fóruns que aconteçam em outras instituições. Bem como material didático apropriado, o acervo do campus uma vez que ainda é limitado.

Com relação à metodologia do NAPNE, informaram que é de articular meios para proporcionar acessibilidade às pessoas que necessitem, sejam arquitetônicas ou de comunicação, e não ministrar aulas de reforço ou monitorias para os alunos.

Destacamos que, durante a realização do estágio supervisionado, presenciamos as tradutoras intérpretes de libras (duas servidoras) acompanhando uma aluna do curso técnico em informática e o outro estudante no período noturno, acompanhado um estudante do curso superior de Licenciatura em Computação durante suas aulas. Cada tradutora intérprete de libras, acompanha em um turno, realizando a comunicação para os professores.

Com relação ao Napne as pessoas do núcleo fizeram questão de frisar que, o objetivo não é ministrar aulas extras ou reforço aos alunos, mas, identificar quais são esses alunos e quais deficiências existem no campus, auxiliar professores ou buscar mudanças de

estrutura física do campus e também conscientização para que se houver preconceito entre alunos procurar meio de conscientização para que não haja exclusão no nosso ambiente escolar, buscando assim criar e programar políticas de inclusão.

Neabis

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena atuantes em movimentos negros, indígenas e quilombolas. Tem como o objetivo, promover discussão e suscitar reflexões, envolvendo brasileiros afrodescendentes e indígenas. As ações sempre buscam promover encontros com vistas à reflexão de servidores, estudantes e sociedade em geral para o conhecimento e valorização da luta, da cultura e da história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas e da diversidade na construção histórica e cultural do país. Além da permanência e êxito escolar dos estudantes negros, indígenas e quilombolas.

Dia da Consciência Negra é comemorado na data da morte de Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro. Ele foi o último líder do maior dos quilombos do período colonial, o Quilombo dos Palmares. A data foi incluída no calendário escolar nacional em 2003 e em 2011 a Lei 12.519 instituiu oficialmente a data como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

A data é feriado em mais de mil cidades brasileiras. Nem todos os estados aderiram ao feriado. No estado do Tocantins somente Porto Nacional tem lei municipal que determina feriado em 20 de novembro. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Porto Nacional, possui um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena, além de outros eventos durante o ano, tem-se o 20 de novembro para a realização de reflexões sobre o tema.

Todos os anos o campus realiza atividades de Seminários envolvendo os estudantes da educação básica e superior em prol da temática. A semana em que a data incide a data representa no calendário, como a semana da Consciência Negra. Quando se fala do assunto a nível nacional, vários eventos acontecem nesta

semana, demonstrando a importância dessa raça. Matérias como inclusão dos negros no mercado de trabalho, cotas em universidades, discriminação por parte da polícia, moda e beleza negra, entre outros, são os assuntos tratados com mais ênfase durante essa semana.

A gestora do campus enfatizou ainda que, A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro 2003 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional) tornam obrigatória a inclusão no currículo da educação básica da temática da história e da cultura afro-brasileira. Para a servidora, a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação básica e superior brasileira, através da promulgação das Leis 11.645 de 2008, trata-se de um marco histórico de suma importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil. Buscando assim valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena, em uma tentativa de minimizar danos, que se repetem há séculos, no que diz respeito à sua identidade e a seus direitos.

A gerência de ensino do campus, afirmou que o assunto também é abordado nas disciplinas do curso de Licenciatura em Computação e do curso superior de Tecnologia em Logística, não como componente curricular, mas são inseridas nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de graduação, discussões e reflexões as relações étnicas raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

Nadhig

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins tem também o Núcleo de Apoio aos Direitos Humanos e à Igualdade de Gênero (NADHIG) Ligada à Pró-reitoria de Ensino na Reitoria. Esses são estruturadas por grupos para desenvolver ações educativas de ensino, pesquisa e extensão ligadas às questões de gênero, diversidade e sexualidade. Tal núcleo tem por objetivo o cumprimento da legislação (nacional e internacional) direcionada

à dignidade da vida humana, ao respeito às diferenças, à promoção da diversidade e à inclusão necessária para a eliminação do preconceito e da discriminação.

Esse núcleo não tem representantes do campus Porto Nacional, as ações são desenvolvidas, coordenadas e articuladas entre as pró-reitorias do IFTO nas diferentes áreas da Educação, buscam atender às demandas de pessoas com necessidades específicas, bem como, por exemplo, membros da população LGBT, pessoas com deficiência ou pessoas ligadas às demandas por Igualdade Racial. Foram destacados pelos servidores da Coordenação de Assistência ao Estudante, que existe sempre uma prontidão da equipe de Coordenação de Ações Integradas a Inclusão e Diversidade.

PBP

O Programa de Bolsa Permanência (PBP) é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício.

Embora não citado diretamente pelos servidores como uma política de inclusão, foi considerada na pesquisa como inclusão escolar. Entendemos que sim, uma vez que, o Programa de Assistência Estudantil tem como objetivo garantir a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras de alunos das classes populares socialmente vulneráveis.

Após análises dos documentos institucionais, encontramos dentre as seguintes modalidades de bolsas:

Transporte urbano I

Caracteriza-se no repasse mensal de auxílio financeiro ao valor gasto com transporte estudantil, principalmente para alunos dos

cursos superiores e subsequentes, nos dias letivos. Essa bolsa corresponde ao valor de R\$ 70,00 (setenta reais). O prazo de concessão deste benefício será de 04 (quatro) meses, podendo ser prorrogado, sendo suspenso em período não letivo.

Transporte urbano II

Caracteriza-se no repasse mensal de auxílio financeiro ao valor gasto com transporte estudantil nos dias letivos, prioritariamente estudantes do ensino integral. Essa bolsa corresponde ao valor de R\$ 110,00 (cento e dez reais). O prazo de concessão deste benefício será de 04 (quatro) meses, podendo ser prorrogado, sendo suspenso em período não letivo.

Transporte intermunicipal ou rural I

Consiste no auxílio para pagamento de transporte aos alunos, principalmente para alunos dos cursos superiores e subsequentes, residentes em área rural ou em outro município. Essa bolsa corresponde ao valor de R\$ 120,00 (cento e vinte reais). O prazo de concessão deste benefício será de 04 (quatro) meses, podendo ser prorrogado, sendo suspenso em período não letivo.

Transporte intermunicipal ou rural II

Consiste no auxílio para pagamento de transporte aos alunos residentes em área rural ou em outro município. Essa bolsa corresponde ao valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais), para aqueles que têm despesa próxima a esse valor, prioritariamente estudantes do ensino médio integrado. O prazo de concessão deste benefício será de 04 (quatro) meses, podendo ser prorrogado, sendo suspenso em período não letivo.

Moradia

Consiste no repasse mensal de auxílio financeiro para custear o gasto com aluguel de imóvel. Essa bolsa corresponde ao valor de R\$ 200,00 (duzentos reais). O prazo de concessão do benefício é de

04 (quatro) meses, podendo ser prorrogado, sendo suspenso em período não letivo.

Pais estudantes (auxílio creche)

Consiste em no repasse mensal de auxílio financeiro para custear o gasto do aluno (a) assistido que possua filho de 0 (zero) até 12 (doze) anos de idade incompletos. Essa bolsa corresponde ao valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais). O prazo de concessão desse benefício é de 04 (quatro) meses, podendo ser prorrogado e suspenso em período não letivo.

Alimentação 1

Visa contribuir para a permanência e desempenho do estudante, destinando recurso financeiro mensal para contribuir com as despesas de alimentação, que comprovadamente façam suas refeições nos restaurantes/lanchonetes no campus ou nas proximidades, por residirem distante do campus que o deslocamento interfira no tempo hábil dos horários de aula. Este auxílio é destinado principalmente para alunos do Ensino Médio Integrado que reside no município de Porto Nacional. Essa bolsa corresponde ao valor de R\$ 160,00 (cento e sessenta reais). O prazo de concessão desse benefício é de 04 (quatro) meses, podendo ser prorrogado, sendo suspenso em período não letivo.

Alimentação 2

Visa contribuir para a permanência e desempenho do estudante, destinando recurso financeiro mensal para contribuir com as despesas de alimentação, que comprovadamente façam suas refeições nos restaurantes/lanchonetes no campus ou nas proximidades, por residirem em outros municípios ou zona rural que o deslocamento interfira no tempo hábil dos horários de aula. Essa bolsa corresponde ao valor de R\$ 200,00 (duzentos reais). O prazo de concessão desse benefício é de 04 (quatro) meses, podendo ser prorrogado, sendo suspenso em período não letivo.

Estudantes indígenas e quilombolas

Para os estudantes indígenas e quilombolas, são garantidos um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Ademais, os estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores também farão jus a bolsa de permanência durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, a bolsa de permanência até o limite máximo de seis meses.

As inscrições sempre são realizadas por meio do Sistema de Gestão da Bolsa Permanência - SISBP, pelo endereço eletrônico <http://sisbp.mec.gov.br> e a documentação comprobatória de elegibilidade do estudante são ser entregues na Coordenação de Assistência ao Estudante do Campus.

Atualmente o campus Porto Nacional conta com 70 (cinquenta) estudantes bolsistas na condição de indígenas e quilombolas, o valor da bolsa é de R\$ 900,00 (novecentos reais). Entendemos que essa política, faz parte da inclusão escolar destes estudantes, buscando ainda auxiliá-los na permanência de êxodos de seus estudos.

Conclusão

As análises dos dados revelaram que a política de inclusão social escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Porto Nacional, é de sempre atender seus estudantes de forma humanitária.

Além das entrevistas podemos constatar no momento de ambientação escolar, que a infraestrutura desde sua entrada é sempre com rampas para melhor atender os alunos. Foi apresentado pela gerência de administração os pisos táteis que serão alocados nos ambientes da instituição.

Desta forma, podemos concluir que além da organização por meio de núcleos de apoio aos estudantes com necessidades específicas, acompanhamento de estudantes no momento das aulas, momentos de discussão dos assuntos em seminários e palestras, inserção de assuntos que abordam a inclusão em disciplinas do ensino médio e superior, existe uma preocupação com toda parte de infraestrutura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 3.847, de 30 de mar. de 2017. **IPI incidente sobre os produtos que menciona**, Brasília, DF, mar 2017.

BRASIL. Lei Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm >. Acesso em 29 de junho de 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de Junho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)** .<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em 29 de junho de 2019.

BRASIL. LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>Acesso em 29 de junho de 2019.

DUARTE, Jakeline. **Ambientes de aprendizagem: una aproximación conceptual.** Estudos Pedagógicos. Valdivia, nº29, 2003.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RICHARDSON, J. **A pesquisa qualitativa crítica e válida.** In: RICHARDSON, R. J. et al. (Org) Pesquisa Social. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012, p. 90 – 103.

UNIÃO. Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Legislação Informatizada**, Brasília, DF, jan 2003.

ESTUDANTES NEGROS COTISTAS NO ENSINO SUPERIOR E SEUS PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Julia Borba Caetité Algarra¹

Benedito Eugenio²

Introdução

A universidade brasileira, historicamente, sempre negou as diversidades de raça e gênero, assim como os processos e conhecimentos civilizatórios dos povos indígenas e dos afro-brasileiros. Essa forma de produção do ensino superior trouxe uma série de consequências para nosso processo de formação e escolarização. O ensino superior elitizado, de matriz eurocêntrica, cujo conhecimento monocultural sempre foi a tônica, foi questionado em diversos momentos do século XX, principalmente por meio da produção teórica de autora/es e pesquisadora/es negros e negras. Contudo, é nos primeiros anos do século XXI que as instituições universitárias foram convocadas, pela ação dos

¹ Graduada em Pedagogia e Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade, ambos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora de Língua Espanhola.

² Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)- graduação e Programas de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) e Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC).

movimentos sociais, a se repensar e adotar ações afirmativas com recorte racial.

Podemos apontar que a implementação de políticas de ações afirmativas no ensino superior, do ponto de vista das temáticas, pode ser dividida em dois momentos: inicialmente, os questionamentos referiam-se à constitucionalidade, as modalidades (se social, racial, sociorracial), o impacto nos cursos (nesse momento a questão do mérito e o questionamento acerca da capacidade cognitiva dos cotistas foi a tônica dos discursos dos grupos contrários às ações afirmativas). Posteriormente, questões como o perfil do ingressante, a permanência, a mudança nos currículos e na gestão acadêmica passaram a adquirir relevância.

No Brasil, as oportunidades de acesso ao ensino superior são parte de uma “seleção excludente”, de mecanismo perverso baseado no número de vagas e na “nota de corte”, destacando-se, nesse processo, aqueles que têm o maior número de oportunidades educacionais, sendo que esses sujeitos geralmente são os que fazem parte das classes mais favorecidas e/ou de posse de capital cultural. Segundo Bourdieu (2008, p. 41), “Um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola [...]”. Isso, contudo, não significa que sujeitos dos meios populares não possam construir trajetórias de longevidade escolar ou sujeitos das camadas média e alta não fracassem em sua escolarização.

Estudos desenvolvidos no Brasil a partir da segunda metade dos anos 1990, com o aporte da Sociologia da Educação, muito contribuíram para desvelar os mecanismos pelos quais as trajetórias de escolarização tanto das camadas populares quanto das média e alta, conforme demonstra Eugenio (2011). Outro elemento importante nesse processo foi a implementação de ações afirmativas para o ingresso e a permanência no ensino superior.

O debate sobre as cotas “quebra” essa corrente de privilégios através da implementação, a partir de 2002, das políticas públicas de Ação Afirmativa, “como resposta imediata à III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e

Intolerância correlata, realizada em Durban, África do Sul (2001)” (JULIO; STREY, 2009, p. 2). Nesta Conferência, Fernando Henrique Cardoso, presidente da República naquela época, se comprometeu a combater o racismo e a discriminação, “[...] em resposta às pressões do Movimento Negro por políticas de promoção da igualdade racial, e não por mera benevolência e concessão do Estado brasileiro” (ESTÁCIO, 2013, p. 2). Então, foi a partir desse momento que começaram a se pensar em políticas públicas de ação afirmativa, entre elas, as cotas nas universidades públicas e as bolsas de estudo nas IES privadas.

Weller e Silveira (2008, p. 944) afirmam que:

A esperança de resultados palpáveis, depositada nas ações afirmativas, exige a tomada de outras medidas nacionais, regionais e locais. Depende ainda que o crescimento econômico visado pelas políticas específicas esteja associado ao combate às desigualdades e com o aperfeiçoamento institucional democrático.

Assim sendo, as cotas são compreendidas enquanto ações compensatórias e distributivas voltadas para determinado grupo, definido a partir de características como raça, etnia, origem, condição social ou, ainda, de políticas de diversidade. Por isso, Weller (2007, p. 147) diz que é importante percebermos e compreendermos a dimensão política e “revolucionária” das cotas, pois foram anos de lutas travadas pelos movimentos sociais e entidades negras para alcançar essa conquista, sendo “[...] essencial para que o ingresso na universidade por meio da política de cotas não se torne uma mera escolha no momento da inscrição para o vestibular”.

No entanto, mesmo após a implementação dessas políticas de acesso, as universidades não têm garantido a permanência dos sujeitos que fazem parte desse processo e, não somente a permanência material (condições de subsistência – transporte, alimentação e aquisição de textos e livros), mas também as condições de permanência simbólica, em que os alunos criam estratégias para permanecer, uma vez que “[...] a trajetória

acadêmica dos jovens na Universidade, sem uma adequada política de permanência, não é uma tarefa fácil” (REIS; TENÓRIO, 2009, p. 7).

Este capítulo apresenta os resultados de pesquisa que temos desenvolvido sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros e pobres e a interseccionalidade raça e gênero no ensino superior. Nosso lócus de pesquisa é a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-campus de Vitória da Conquista. Neste texto trabalhamos com as narrativas de estudantes cotistas, autodeclarados negros, produzidas por meio da realização de entrevistas narrativas e regularmente matriculados no segundo curso mais concorrido da UESB, Direito.

Metodologia

Para a construção dos dados aqui apresentados, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, empregando a entrevista narrativa com estudantes cotistas, autodeclarados negros, do curso de Direito. Foram 03 estudantes do sexo masculino e 01 estudante do sexo feminino. Os discentes são aqui apresentados por nomes fictícios e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para Minayo (1994, p.22), a pesquisa qualitativa explícita, em seu desenvolvimento e no interior da análise, elementos subjetivos e objetivos, sentidos, significados, valores, fatos, conflitos, ordens, contradições e, principalmente, as vozes e os sujeitos que dela participaram, voltando-se a um nível de realidade que não pode ser mensurável, controlado, retificado, mas compreendido em processo, sobretudo. Utilizando-nos das palavras da própria autora, diríamos: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Ainda segundo Minayo (1994, p. 244), “A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.” Ressaltam ainda que a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis, mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa.

Tomando como base essas indicações, selecionamos 4 estudantes autodeclarados negros e ingressantes pela política de ações afirmativas da UESB para a realização das entrevistas. A localização dos entrevistados baseou-se em indicação efetuada pelos próprios estudantes, no sistema “bola de neve”, em que um discente entrevistado indica outro. O roteiro contemplou questões relacionadas à trajetória de escolarização dos discentes e à política de ações afirmativas para acesso e permanência no ensino superior.

As questões foram organizadas nos seguintes blocos: aspectos socioeconômicos dos estudantes; identificação dos seus projetos de estudos ao longo do processo educacional; tempo que levaram para concluir o Ensino Fundamental e Médio e de qual rede de ensino advêm; de que maneira a família e outras redes de apoio contribuíram no processo de ascensão social; qual a escolaridade dos pais; se já participou de cursinho pré-vestibular e como foi; se ingressou no ensino superior pelo sistema de cotas e o que pensa sobre as ações afirmativas da Universidade; se já sofreu algum tipo de preconceito; quais as estratégias que utiliza para “permanecer” no meio acadêmico; se tem alguma bolsa/auxílio; se já pensou em desistir do curso e quais os seus planos para quando terminar a faculdade.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas, ou seja:

[...] uma escuta ativa e necessária ao diálogo entre os interlocutores na busca de dados pertinentes com o propósito de elucidar o fenômeno. O fato de não possuir uma sequência rígida de questionamentos, não significa que seja

uma conversa livre e desprovida de objetivos, pois, com base nos pressupostos teóricos e nas hipóteses construídas no decorrer do trabalho, foi elaborado um roteiro, o qual serviu de itinerário, oferecendo o suporte para a condução da entrevista, evitando a dispersão do assunto e fornecendo princípios norteadores para análise posterior. (CARVALHO; EUGENIO, 2011, p. 96 – 97)

Em 2019 a UESB conta com 47 cursos de graduação e 29 cursos de pós-graduação (17 mestrados acadêmicos, 05 mestrados profissionais e 07 doutorados), além de 10 cursos de especialização em andamento. No total, estão matriculados, em 2019, segundos dados disponibilizados pela Gerência Acadêmica, 7942 discentes nos cursos de graduação em seus três campi.

Resultados e discussão

Neste item do capítulo, apresentamos três das categorias elaboradas com base nas entrevistas realizadas com os discentes cotistas negros do curso de Direito e que nos auxiliaram a compreender suas trajetórias de escolarização. Trajetória é aqui compreendida como “toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do habitus e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (BOURDIEU, 1996, p. 120).

Conforme aponta Montagner (2007, p. 258):

perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o habitus primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida.

Segundo Reis e Tenório (2009, p. 3), existem muitos estudos na área das relações raciais, mas pouco se tem discutido sobre a “permanência”, sendo necessário conhecer o significado da palavra, que deriva do latim *permanentia*, e se constitui no ato de permanecer, significando perseverança, constância, continuidade.

Assim, com a implementação das políticas de acesso ao ensino superior, houve cada vez mais a presença de estudantes negros e pobres na UESB nos cursos mais concorridos da instituição, como o de Direito, Medicina, Enfermagem, Administração e Psicologia.

A implementação de políticas de ações afirmativas trouxe uma série de modificações para o cotidiano da instituição, implicando na constituição de outra cultura institucional. Novas demandas por permanência, assim como a necessidade de formação continuada para os professores dos cursos passaram a ser frequentes. As ações afirmativas também trouxeram uma série de conflitos no cotidiano lesbiano. A instituição de políticas com recorte racial sempre foi extremamente conflituosa; muitos docentes concordavam apenas com o recorte de classe. Uma das discussões presentes no cotidiano da Uesb diz respeito ao mérito. Havia muitos comentários de que os estudantes cotistas tiraram a oportunidade de outros melhor preparados; também se dizia que a “qualidade” dos cursos diminuiria com a entrada de negros, pobres, quilombolas, pessoas com deficiência, indígenas.

Em um país acostumado com uma suposta meritocracia, em que as condições objetivas para acesso ao ensino superior são levadas em consideração, a implementação de ações afirmativas revelou o quanto nossa suposta democracia racial é um mito, que o racismo está arraigado em nossa estrutura social enquanto nação e a imprescindível necessidade de discutirmos acerca dessas questões na universidade.

Conforme aponta Coelho (2007, p. 40):

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está presente, mas não é referido – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Há um silêncio em torno de sua presença. Todos sabem que está, mas não há

manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido.

No que se refere às trajetórias escolares dos estudantes, pode-se dizer que existe a influência de variáveis econômicas e sociais, caracterizando assim, o sucesso ou fracasso escolar, pois o sujeito poderá ser influenciado conforme a realidade em que está inserido, tornando-se a família de fundamental importância nesse processo.

Quando o assunto é a influência que a família exerce sobre o indivíduo, Bourdieu (2008, p. 41 – 42) diz que “Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”, ou seja, a herança cultural é uma das grandes responsáveis pelas “taxas de êxito” dos sujeitos.

Mas a partir dos estudos realizados, pôde-se perceber que ocorreram mudanças significativas, uma vez que os sujeitos tornaram-se “agentes efetivos” da definição de seus objetivos e “destinos” sociais, inclusive escolares, ou seja, a causa de sucesso ou fracasso de indivíduos de um mesmo grupo social deixa de ser somente por conta dessas variáveis sociais, econômicas e culturais. Nogueira e Fortes (2004, p. 2) apontam que:

As diferenças entre percursos escolares de indivíduos de um mesmo grupo social passam, então, a ser cada vez mais estudadas. Deixa de ser suficiente apontar a relação entre origem social e destino escolar. Busca-se então compreender como essa relação é construída ao longo das trajetórias escolares.

É pensando nisso que Nogueira e Fortes (2004, p. 2) discutem sobre o que vem a ser a “trajetória”, em outros contextos, como a geometria, a meteorologia e a astronáutica, sendo “[...] a linha ou caminho percorrido por um objeto móvel determinado...” ou, no sentido mais convencional, é o caminho, percurso ou trajeto. Portanto, a noção de trajetória escolar está relacionada com os

percursos diferenciados que os indivíduos ou os grupos aos quais pertencem, realizam no interior do sistema educacional.

O percurso de escolarização até a universidade

A noção de trajetória escolar diz respeito [...] aos percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino. Esses percursos podem ser caracterizados em termos absolutos ou relativos, como mais ou menos bem-sucedidos. Em termos absolutos, é possível falar de um sucesso maior ou menor em função da distância que o sujeito percorre no sistema de ensino, da natureza mais ou menos prestigiada dos ramos de ensino seguidos por ele e da velocidade com que ele realiza seu percurso. (NOGUEIRA, FORTES, 2004, p. 59 – 60)

Portanto, cada indivíduo vai obter o seu percurso, havendo diferenças entre eles, bem como graus distintos de sucesso e, é por esse e outros motivos que esta categoria busca compreender de que maneira se deu a trajetória/percurso de escolarização dos sujeitos entrevistados até o ingresso na Uesb, levando em consideração o que Nogueira e Fortes (2004) discutem sobre as diferenças existentes nessas trajetórias, pois cada um terá as suas vivências e experiências, e não cabe a nós julgar, mas refletir sobre cada uma delas, comparando-as quando possível.

Sobre esta questão, Bourdieu (2008, p. 43) discute o capital cultural, no que se refere à influência do nível global da família, mas também sobre levar em conta “[...] um conjunto de características do passado escolar, como por exemplo, o ramo do curso secundário (clássico, moderno ou outro) e o tipo de estabelecimento (colégio ou liceu, instituição pública ou privada) [...]”, permitindo analisar os graus de êxito obtidos pelos diferentes sujeitos.

Dos quatro entrevistados, apenas um teve a oportunidade de estudar até o ensino fundamental I em rede particular, e no ensino médio estudou no Colégio da Polícia Militar, que é muito bem conceituado, mas os outros três sempre estudaram em escola pública, e buscavam outras formas de estar “reforçando” os estudos em casa, com grupos de estudos, ou até mesmo através de cursinho, uma vez que todos eles apontaram para o fato de o ensino público não lhes dar as condições necessárias para o ingresso no ensino superior, se comparado aos jovens que tiveram melhores oportunidades, mesmo que tenham tido uma trajetória de bons resultados durante a educação básica, não é suficiente.

Nas falas dos sujeitos, todos se referem a alguém que os incentivou a buscar um ensino superior, mesmo que não tenha partido dos pais. Alan por exemplo, os seus pais não concluíram os estudos, e segundo ele, não tinham a noção da importância que era estar fazendo faculdade, então quem o incentivou foi a sua madrinha e a filha dela por quem ele tem a maior admiração e respeito. Relacionando essa fala de Alan com o que Bourdieu (2008, p. 68) discute sobre o capital social, e conseqüentemente sobre essa “rede de relações”, percebemos que a mesma nada mais é que:

[...] o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos).

No caso de Lara, que obteve melhores condições de estudo que Alan, - pois teve a oportunidade de fazer um mês de “aulão” preparatório para o vestibular no Sêneca (um dos cursinhos mais bem conceituados de Conquista), - ela sempre teve em mente que faria um ensino superior, pois a sua mãe também lhe influenciava a buscar isso, a ser independente. No caso de Igor, sua mãe, mesmo sem condições de pagar uma escola particular, procurou uma das mais conceituadas para seu filho estudar, e segundo Igor, a sua irmã, que já fazia faculdade, lhe influenciava para prestar vestibular para Medicina, mas acabou que ele não se identificou com a área e optou por Direito. Ele relata ter estudado em casa, pois não fez cursinho e passou direto: “[...] e aí o déficit na maioria das escolas públicas é sobre a menção do cálculo, que é exatas, aí eu tentei conciliar, estudando em casa... não precisei fazer cursinho, passei direto, e hoje tô aqui, no terceiro semestre já.” Rodrigo, também critica a escola pública, na seguinte fala:

A minha formação foi um pouco defasada por conta da falta de alguns professores, o colégio, às vezes, não respondia a altura dos alunos, não tinha aquela verdadeira resposta que você encontra numa instituição privada. Eu não encontrei uma formação adequada que você precisa para ingressar numa universidade. E foi preciso preencher com o cursinho pré-vestibular.

Com base na concepção da Nova Sociologia da Educação e nos estudos voltados para essa área de pesquisa, a escola deixa de ser vista como “neutra” e o desempenho escolar dos alunos passa a ser visto não como um desempenho individual:

Nas últimas duas décadas, estudos no campo da sociologia da educação produzidos no Brasil e no exterior vêm fornecendo indicadores teóricos importantes para problematizar o que tem sido chamado “longevidade escolar”, casos “atípicos” ou “trajetórias excepcionais” nos meios populares. Trata-se de uma linha inovadora, haja vista ser relativamente recente na disciplina o interesse pelos casos que fogem à tendência dominante, voltada para o chamado fracasso escolar nesses meios sociais. (ZAGO, 2006, p. 1).

Notamos, portanto, que cada um dos sujeitos entrevistados tiveram percursos de escolarização diferentes uns dos outros, mesmo que em algum momento tenham se cruzado, por exemplo, no caso de três deles terem estudado somente em escola pública e todos criticarem o ensino público como não suficiente para ingressar na universidade, uma vez que eles estariam “despreparados” em vista daqueles que tem pais que tem condições de pagar um ensino particular, portanto, esses sujeitos “disparam” na frente, seja no vestibular (ocupando os melhores e mais concorridos cursos da universidade), seja na vida profissional. Mas todos eles lutaram para estar no lugar em que estão ocupando atualmente e agradecem principalmente aos pais pelo apoio e incentivo, pois mesmo com pais que não concluíram os estudos ou que concluíram somente o ensino médio, e não tendo a noção do quanto seria importante estar numa universidade, sempre os apoiaram na busca por seus sonhos, e Bourdieu (2008, p. 42) diz, sobre esta questão, que “Uma avaliação precisa das vantagens e das desvantagens transmitidas pelo grupo familiar deveria levar em

conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também o dos ascendentes de um e outro ramo da família [...]”.

O papel da família no processo de escolarização

No que se refere à família, todos os quatro entrevistados falaram sobre a importância que tiveram e tem a mesma em seus percursos até o ingresso na universidade (influência), bem como na ajuda dos custos (materiais), da forma como podem, uma vez que não são de classe média alta, mas seus pais se esforçaram muito para dar-lhes boas condições de vida e educação. Sobre a questão da família como uma fonte de “transmissão” de bens materiais e culturais, Nogueira (2005, p. 3), diz que, na década de 70, os sociólogos dessa época e suas pesquisas, principalmente as de Bourdieu e Passeron (1964 e 1970), falavam muito sobre a transmissão de uma herança de caráter material ou simbólico através da qual “[...] seria determinante para os resultados escolares do indivíduo, beneficiando os grupos socialmente bem aquinhoados com bens culturais e/ou materiais. Nesse processo, a ação da escola seria, sobretudo, a de mascarar as diferenças sociais sob a aparência de diferenças individuais”.

Dos quatro sujeitos, três são provenientes de outras cidades, portanto, tiveram que morar em Vitória da Conquista para estudar, ocasionando maiores gastos como estadia, transporte e alimentação. Lara é a única que é de Vitória da Conquista, e mora com os pais (trabalhadores autônomos), que sempre batalharam, - como ela mesma relata - para lhe dar uma ótima educação, por isso, no que se refere à sua família, Lara diz que:

Na verdade a família é essencial no sentido de que ela te dá condições principalmente na questão material. Se a família tem uma boa condição, ela irá te dar melhores condições favoráveis também. Na verdade, a minha família é uma família [...] são trabalhadores autônomos, tanto a minha mãe quanto o meu pai, mas que sempre se sacrificaram para dar a melhor educação possível para mim e para os meus irmãos.

Os pais de Alan não foram diferentes, pois mesmo sua mãe sendo doméstica e o seu pai pedreiro, e não tendo uma noção da importância de um ensino superior, como Alan mesmo diz, eles não hesitaram em ajudar seu filho, mesmo com aquele dinheiro “contado”, uma vez que nunca fizeram questão de que ele e seus irmãos trabalhassem enquanto estudava:

[...] o único contato que meu pai tinha, que ele deslumbrava, era as filhas e os filhos dos patrões, então era uma realidade assim, muito distante para eles enxergarem no seu filho que ele poderia alcançar isso.

Rodrigo, o último entrevistado, a todo o momento falava sobre a influência e apoio (simbólico e material) que sua família lhe deu e ainda lhe dá, justamente por ser de outra cidade e por ainda não ter uma bolsa auxílio dentro da universidade:

Minha família é a base principal e eu devo 100% a ela por estar na universidade agora, se não fosse pelas condições que eles me deram, eu não estaria aqui. Por não ter tido a possibilidade na época deles, ai eles queriam dar o melhor para os filhos. Eu tive bastante incentivo quando eu disse que queria entrar na universidade, apesar de ser pesado por ser em outra cidade, manter um filho fora e tal, mas tive total apoio da minha família quanto a isso.

Até a década de 70, as pesquisas em Sociologia da Educação levavam em consideração a influência da família sobre os destinos escolares dos filhos, mas essas pesquisas eram focadas principalmente nos resultados educacionais dos alunos, e não observavam, antes de tudo, os processos através dos quais os padrões educacionais eram criados e "reproduzidos", uma vez que valorizavam somente as condições de classe do grupo familiar, e não pensavam no funcionamento interno (dentro de casa) e suas relações com a escola (NOGUEIRA, 2014, p. 4). É a partir dos anos 80/90, que os olhares são desviados para outras questões, e surge a “Nova” Sociologia da Educação:

Nesse processo – usualmente definido por um deslocamento do olhar sociológico das macro-estruturas para as práticas pedagógicas cotidianas – novos enfoques e objetos vêm emergindo – entre eles, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo, a família – numa clara demonstração de que os sociólogos começam a voltar os olhos para as *pequenas unidades de análise* (NOGUEIRA, 2014, p. 4).

Isso não quer dizer que não se discutia sobre o papel da família na Sociologia, mas o que diferencia os estudos atuais, – se comparados com os da década de 60/70 – é que os sociólogos e pesquisadores vêm reservando a essa categoria/grupo (a família) maiores espaços de discussões e um olhar diferenciado, levando-os a criticar a ideia da “transmissão automática” do capital cultural, uma vez que já se discute sobre o indivíduo optar por receber ou não esses “valores”, podendo ascender-se socialmente. Um exemplo disso é Igor, que em uma de suas falas, diz que sua irmã lhe influenciava a prestar o vestibular para Medicina, mas quando estava no 3º ano do Ensino Médio, ele percebeu que não era isso que queria, e hoje está cursando Direito, porque foi o curso que mais lhe chamou a atenção, e por gostar mais da área de humanas.

Pode-se dizer que existe a influência de variáveis econômicas e sociais, caracterizando assim, o sucesso ou fracasso escolar, pois o sujeito poderá ser influenciado conforme a realidade em que está inserido, tornando-se a família de fundamental importância nesse processo. Bourdieu (2008, p. 41 – 42) diz que,

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Ou seja, a herança cultural era tida como uma das grandes responsáveis pelas “taxas de êxito” dos sujeitos, mas, a partir de estudos realizados, pôde-se perceber que ocorreram mudanças significativas, uma vez que os sujeitos tornaram-se “agentes efetivos” da definição de seus objetivos e “destinos” sociais, inclusive escolares, ou seja, a causa de sucesso ou fracasso de

indivíduos de um mesmo grupo social deixa de ser somente por conta dessas variáveis sociais, econômicas e culturais. Essa questão pode ser muito bem relacionada com o que Alan diz em uma de suas falas sobre a influência e apoio da família em sua trajetória:

Eles me dão todo o apoio e condições no que é necessário... me apoiam integralmente. Hoje eles já estão mais tranquilos, porque eu deslumbro uma liberdade, uma autonomia que antes, estando em casa, eles não conseguiam enxergar, não era palpável e agora é mais tranquilo.

Essa liberdade e autonomia de que fala Alan, faz parte justamente da sua busca por ascender-se socialmente, sendo a universidade um meio importantíssimo para alcançar esse objetivo, tornando-se sujeito de sua própria história, mas sem deixar de considerar a importância que tem sua família nesse processo, pois ainda depende dela e sua influência é fundamental para o incentivo nessa caminhada. Nogueira e Fortes (2004, p. 2) apontam que:

As diferenças entre percursos escolares de indivíduos de um mesmo grupo social passam, então, a ser cada vez mais estudadas. Deixa de ser suficiente apontar a relação entre origem social e destino escolar. Busca-se então compreender como essa relação é construída ao longo das trajetórias escolares.

Estudos sobre trajetórias de sujeitos com maior ou menor grau de sucesso analisaram que muitos dos pais que são considerados como “renomados” socialmente, e que tiveram seus filhos formados em alguma universidade pouco prestigiada, por exemplo, foram vistos pela sociedade, como “mal sucedidos”, mas os filhos de camponeses ou analfabetos, que tiveram concluído, no mínimo, o Ensino Superior, foram vistos como “bem sucedidos”, pois reverteram o quadro, e não tiveram o mesmo “destino” de seus pais.

Esta é uma questão que causa muitas discussões, pois sabemos que para alcançar esse sucesso, é muito difícil, uma vez que os

sujeitos que vem de uma família de pais operários ou camponeses, por exemplo, não dispõe de recursos e apoios necessários e suficientes, disparando na frente aqueles que são de camadas de maior prestígio social, por isso a importância do apoio familiar, e a força de vontade do próprio sujeito em alcançar seus objetivos e traçar novos rumos para sua vida, sendo o Ensino Superior um deles.

O percurso no interior da universidade

Existem muitos estudos na área das relações raciais, mas pouco se tem discutido sobre a “permanência”, sendo necessário conhecer o significado da palavra, que deriva do latim *permanentia*, e se constitui no ato de permanecer, significando perseverança, constância, continuidade (REIS; TENÓRIO, 2009, p. 3).

A partir da implementação das políticas de acesso ao ensino superior, houve cada vez mais a presença de estudantes negros e pobres a cursos tão concorridos como o de Direito, por exemplo, e esses estudantes ficam conhecidos como aqueles que entram somente por causa das cotas, tirando a oportunidade de outros, mas isso porque muitos ainda discordam dessa implementação, e os próprios sujeitos desse processo acabam não se identificando como tal, por sofrerem preconceitos dentro da Universidade.

O que mais eles lutaram para conseguir já se concretizou: a entrada na universidade. Mas e agora, como manter-se nesse espaço? Afinal os gastos são enormes e muitas vezes a família sozinha não consegue arcar com tudo, então esses estudantes buscam diversas “alternativas” para permanecer. Uma das mais procuradas, para aqueles que não trabalham ou não querem trabalhar para não atrapalhar os estudos, são as “bolsas” que a própria universidade disponibiliza.

Com a resolução Nº 11/2008 (Programa de Assistência Estudantil), a UESB passou a oferecer bolsa-auxílio como transporte, moradia e alimentação (dentre outras coisas) para os estudantes, desde que os mesmos comprovassem carência

econômica e social, de acordo com critérios estabelecidos, com vista a contribuir para a permanência dos sujeitos e conseqüentemente viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes. Claro que estas medidas beneficiaram a muitos, principalmente depois de muitas mudanças significativas, mas no que se refere a essa “ajuda”, os entrevistados criticaram por haver poucas bolsas disponíveis e não beneficiar a todos, além da meritocracia em consegui-las. Abaixo algumas falas dos entrevistados sobre essa questão, e também sobre como eles se mantêm na universidade:

[...] O próprio auxílio estudantil é uma meritocracia desnecessária, um processo de humilhação inclusive, (...) mas agora eu estou com uma bolsa da extensão, que está me dando uma segurança, que dá pra eu ficar de boa, me alimentar bem, me locomover, pagar xerox, várias coisas. (Alan)

Tenho ajuda da família. Meus pais me ajudam, aí eu tentei a questão do auxílio permanência, moradia e tal, mas não consegui porque... pela quantidade de bolsas que tem, que não dá pra todos os alunos que precisam, e aí eu fico como habilitado. Habilitado tem o direito à comida por um real, aí saiu essa nova ação que é 100 cópias de xerox, e ainda os cursos livres como inglês e espanhol. Eu também entrei na Iniciação Científica, que tem a bolsa de R\$380,00 da Uesb, por mês, mas que atrasa acho que 2 ou 3 meses. (Igor)

Eu tenho ajuda da família que não seria suficiente, porque eles têm que desviar do orçamento para ajuda do estudante que está fora, aí eu tentei entrar em contato com a universidade para ver algum tipo de recurso, mas por conta da nossa situação atual, eles disseram que a universidade não estaria tendo verba, no caso, a gente passou por um processo de seleção pelo PRAE e eu fui até selecionado, mas não vai ter nenhum tipo de benefício porque essa seleção seria para se caso chegasse uma verba para os auxílios, mas nenhuma chegou até agora. Tem o bandeirão que é interessante, e o almoço fica a R\$1,00 e eu continuarei tentando o auxílio até eles mandarem uma verba mais significativa. Eu queria o de vale transporte ou residência fixa, aí já ajudaria no aluguel da casa onde eu moro. No momento estou me mantendo somente com o que a família me manda, e estou na busca por um estágio, porque se eu conseguir um na área vai ajudar muito mais. (Rodrigo)

Reis e Tenório (2009, p. 6) contribuem com essas reflexões e posicionamentos dos estudantes entrevistados, pois discute a

questão que envolve a dificuldade da permanência dos sujeitos no espaço da universidade, uma vez que,

[...] o desafio da Permanência Material do estudante na Universidade – sobretudo na Pública em que as lacunas infra-estruturais obrigam os estudantes a comprarem até mesmo parte dos equipamentos e materiais didáticos e operacionais - é algo que se põe a todo o corpo discente, marcadamente àquele mais pobre e, sobretudo, no caso dos cursos em que se requerem a compra de equipamentos de alto custo (Odontologia, Medicina, Direito) além da dedicação exclusiva. Mas é necessário se pensar que para o estudante cotista, por sua história de vida econômica, o desafio para assegurar a sua permanência e a formação de qualidade (participação em atividades de pesquisa e extensão) é muito maior.

Nota-se, portanto, que é necessário não somente a criação de políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, mas também e principalmente, uma política que garanta a permanência desses estudantes que não têm condições de manter-se nesse espaço. Brocco e Zago (2014) citam um trecho do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi elaborado a partir da CONAE (2010), em que aborda essa questão da expansão do Ensino superior e a sua democratização:

(...) observa-se que esse nível de ensino continua elitista e excludente. A expansão ocorrida na última década não foi capaz de democratizar efetivamente esse nível de ensino. É necessário, portanto, democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade (...). O acesso e a permanência desses segmentos à educação superior implicam políticas públicas de inclusão social dos/das estudantes trabalhadores/as, plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, a exemplo das bolsas permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral (BROCCO; ZAGO, 2014, p. 2-3).

Assim, mesmo após a implementação de políticas de permanência, as universidades ainda não conseguem alcançar a todos os estudantes, uma vez que os próprios entrevistados discutem essa questão das bolsas de permanência como uma meritocracia desnecessária. Dos quatro entrevistados, três deles já

tentaram o auxílio da Uesb, e somente um conseguiu durante um certo tempo, mas no período da entrevista estava sem, e disse que iria tentar novamente. Eles relatam que a própria universidade está vivenciando um momento de crise, e que por isso havia muito menos bolsas do que o esperado, não abrangendo a todos. Portanto, a maioria desses estudantes busca uma “saída” através do auxílio PRAE (Programa de Assistência Estudantil) e por não conseguir, começam a se engajar em grupos de pesquisa e bolsas de Iniciação Científica, Pibid, e estágios (dentro ou fora da universidade), sendo algumas das estratégias que os mesmos utilizam para ajudar nas despesas, pois os seus pais, sozinhos, não teriam condições de bancar tudo, uma vez que os gastos são grandes, principalmente para aqueles que estão longe de casa.

Considerações Finais

A construção e análise das trajetórias de escolarização evidenciou que cada um dos estudantes carrega consigo vivências e opiniões bem demarcadas, seja sobre a questão do racismo; da permanência na universidade; da influência da família; do papel da universidade na formação, assim como das ações afirmativas.

O conhecimento das trajetórias de escolarização possibilitou entender que os sujeitos traçaram metas para as suas vidas e que, mesmo diante das condições objetivas (materiais e simbólicas) desfavoráveis, procuraram construir percursos de longevidade escolar. Todos criticaram o ensino público por não os formar para poder competir com alunos provenientes de camadas de alto prestígio da sociedade, bem como de escolas particulares, mas mesmo assim, constituíram uma trajetória de bons resultados, sem reprovações durante o período escolar. Para isso, se viram obrigados a criar estratégias de estudos (como os cursinhos pré-vestibular, por exemplo), para conseguir estar no lugar social que ocupam atualmente.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BROCCO, Ana Karina. ZAGO, Nadir. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989). **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n.34, p.39-57, 2007.
- ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Dialogar com a diferença: escuta das vozes favoráveis e contrárias as quotas étnicas. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia, 29 de Setembro a 02 de Outubro de 2013.
- EUGÊNIO, Benedito. A escolarização das camadas populares como objeto de estudo. In: Benedito G. Eugênio. (Org.). **Processo de escolarização nos meios populares: itinerários de pesquisa**. São Paulo: Scortecci Editora, 2011, v. 1, p. 13-22.
- JULIO, Ana Luiza dos Santos; STREY, Marlene Neves. Negros e negras no ensino superior: singularidade para a permanência. **Revista África e Africanidades**, ano 2, n. 5, Maio, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MONTAGNER, Miguel A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, ano 09, n.17, p. 240-264, 2007.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Revista Paideia**, n.02, p. 57-74, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista Inter-legere**, n.09, p.156-166, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, n.176, p. 563-578, 2005.

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior – um debate em curso. **Anais do Encontro da ANPAE**, 2009. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio_2009/83.pdf. Acesso em 10 out.2016

UESB. Decreto Estadual nº 7.344, de 27.05.1998. **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão** – CONSEPE. Resolução Consepe Nº 36/2008.

UESB. Decreto Estadual nº 7.344, de 27.05.1998. **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão** – CONSEPE. Resolução Consepe Nº37/2008.

UESB. Decreto Estadual nº 7.344, de 27.05.1998. **Conselho Universitário** - CONSU. Resolução Consu Nº 11/2008.

WELLER, Wivian; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Estudos Feministas**, vol.16, n. 03, p. 931-947, 2008.

WELLER, Wivian. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Revista Política e Sociedade**, v. 6, p. 133-158, 2007.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006.

A CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA EM ARISTÓTELES: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL¹

Rafael Gonçalves Campolino²

Vilma Ribeiro da Silva³

Roseli Alves Moreira da Silva⁴

¹ Este estudo foi desenvolvido a partir do seminário *Epistemología de las Ciencias Sociales* ministrado pelo professor Dr. Hector Oscar Arrese Igor. Agradecemos à Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires* (UNICEN) e, em especial, ao professor Dr. Arrese Igor, pela rica e produtiva condução do seminário. O resumo ampliado deste capítulo foi apresentado no XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo/II Seminário Internacional de Políticas Educacionais, Cultura e Formação de Professores, promovido pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Brasil, 2017.

² Mestre em Educação pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires* – UNICEN/UNICAMP. Doutorando em Educação pela UNICEN – Argentina. Pedagogo. Membro do Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe) – Universidade Federal do Pará – Brasil. E-mail: rafaeltcampolino@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação pela UNICEN/UNICAMP. Doutoranda em Educação pela UNICEN – Argentina. Pedagoga. E-mail: vilmaribeiros@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Educação Pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) - PPGR/Riberão Preto, SP. Doutoranda em Educação pela UNICEN – Argentina. Pedagoga. E-mail: mtcc2012@hotmail.com

O cenário brasileiro, nos últimos anos, tem sido marcado por uma crise moral e ética, no que diz respeito aos diversos mecanismos que colocam o país em situação perturbadora com relação à questão da justiça e suas formas garantidoras. O Brasil encontra-se inserido no contexto das “grandes” manifestações, cujos participantes conduzem bandeiras com pedidos de justiça e frases de ordem, denunciando a injustiça e o descaso no trato da coisa pública [*res publica*].

Essas manifestações são tomadas de sentimentos, têm abrangência nacional e considerável destaque midiático, tais como ocorreu com a passeata dos 100 mil, de 1968; a das diretas já, ocorrida no ano de 1984; a do *impeachment*, de 1992 e as mais recentes, de 2013; pró e contra o *impeachment* de 2016, além das que não reconhecem o governo atual e declaram que o Brasil vive um golpe político.

A passeata dos 100 mil, ocorrida no ano de 1968, no Rio de Janeiro, foi um movimento de reivindicação organizado por diretórios estudantis, impulsionado pela onda internacional de manifestações ocorridas na Europa, onde se questionava a gestão do ensino e suas relações, ao passo que, nos Estados Unidos, aconteciam as manifestações contra a guerra do Vietnã. No Brasil, as manifestações atingiram “seu auge no dia 26 de junho de 1968, quando reuniu 100 mil pessoas no Rio de Janeiro” (PRIORI, 2012, p. 199-200), com reivindicações de justiça por causa do assassinato, por militares, do estudante Edson Luís Lima Souto. Tanto nos movimentos mais antigos quanto nos mais recentes que antecederam o processo de *impeachment* de 2016, o que se pode notar é a reivindicação por justiça.

A realização desta pesquisa justificou-se devido à possibilidade de oferecer uma visão, a partir dos sujeitos participantes, sobre a compreensão conceitual da justiça com base na leitura de Aristóteles e também pela relevância social do tema e sua implicação na realidade formativa de estudantes do ensino superior.

A perspectiva do capítulo aqui desenvolvido não foi a de encontrar todas as respostas e caminhos conceituais no que diz respeito à temática, mas, sim, atingir, com responsabilidade e ética, os objetivos estabelecidos.

Nesta perspectiva, a presente investigação teve por objetivo conhecer o conceito de justiça que os estudantes têm e, juntos, construir uma leitura reflexiva a partir do Livro V/capítulo V do livro *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, usando como plano de fundo motivador a questão das manifestações recentes ocorridas no Brasil e, ainda, conhecer o perfil da população investigada.

Para cumprir seus objetivos, o trabalho encontra-se dividido em introdução, desenvolvimento e possíveis considerações. Na parte introdutória é possível verificar as motivações para a investigação, sua justificativa e seus objetivos; já no desenvolvimento encontra-se uma resumida incursão no Livro/Capítulo V, de *Ética a Nicômaco*, que trata da justiça, além dos materiais e métodos utilizados para a consecução dos objetivos e os principais resultados e discussões, finalizando com uma breve conclusão. Na próxima sessão cuida-se de desenvolver a investigação a partir do contexto da bibliografia base.

Ética a Nicômaco e a questão da justiça

O autor sobre o qual nos debruçamos a fim de melhor conhecer é considerado um dos maiores filósofos de todos os tempos e cujo “pensamento representa uma notável contribuição à filosofia política” (RAMOS, 2014, p. 62), matemática, retórica, física, metafísica, ética, biologia, entre outros assuntos que muito influenciam a forma como conhecemos a gama de assuntos sobre os quais o grego, nascido em 384 a.C., deu suas colaborações, uma vez que os homens, ao filosofarem, “buscaram o conhecer a fim de saber” (REALE & ANTISERI, 2003, p. 12).

Aristóteles (384-322 a. C.), filho do médico Nicômaco, na tenra idade, foi aluno de Platão, em Atenas e, posteriormente, professor de Alexandre, o Grande. Foi “na Escola de Platão que Aristóteles

amadureceu e consolidou a própria vocação filosófica, de modo definitivo, tanto que permaneceu na academia por vinte bons anos, ou seja, enquanto Platão viveu” (REALE & ANTISERI, 2003, p. 188) e onde produziu uma significativa gama de conhecimentos.

Em Atenas, teve a oportunidade de desenvolver uma série de estudos e influenciar o pensamento filosófico a partir de várias temáticas e conceitos. Atualmente, quase todos os campos do intelecto humano passaram por grandes reflexões aristotélicas, sendo um dos maiores pensadores da história. Junto com seu “mentor”, Platão, caracterizou a filosofia como uma atividade “racional advinda do deslumbramento” (RAMOS, 2014).

Na visão de Reale & Antiseri (2003), todos os escritores aristotélicos podem ser divididos em dois grupos, os exotéricos e os esotéricos. Os primeiros dizem respeito às obras destinadas às pessoas externas à academia, que foram escritos em forma dialogada, já o segundo grupo, o dos “esotéricos”, é formado por composições utilizadas em suas aulas na academia, mas representa um material restrito aos seus discípulos, constituindo um “patrimônio interno da escola”. Embora as produções de Aristóteles sejam consideravelmente grande, só chegaram até nós as obras esotéricas que cuidam de tratar da questão filosófica e também das ciências naturais (2003, p. 188), entre eles o Livro *Ética a Nicômaco*.

A fonte primária para reflexão neste trabalho é *Ética a Nicômaco*, especificamente o Livro/Capítulo V, 4ª edição, de 2014, traduzido do grego por Edson Bini, da série *Clássicos*, da editora Edipro. A edição inicia-se com uma breve apresentação da obra, trazendo uma síntese sobre os principais temas tratados, seguida das próprias considerações do tradutor e de notas com relação à 4ª edição, dos dados biográficos de Aristóteles, que permitem constatar a grandiosidade do escritor, seguidos de sua cronologia, em datas aproximadas, contando apenas com aspectos “filosóficos, políticos e militares”.

A biblioteca disponível em *Ética a Nicômaco* é composta por 10 livros, conforme, quadro 1 abaixo, distribuídos em,

aproximadamente, 310 páginas, com notas de rodapé e à margem esquerda, a numeração referencial de 1831, do tradutor Immanuel Bekker.

LIVRO	ABORDAGEM	PÁGINA
Livro I	Composto por 13 sessões, cuida, essencialmente, da questão da virtude humana, que ele divide em duas categorias, virtudes éticas e virtudes dianoéticas.	43-78
Livro II	Neste livro, ele aborda, nas nove sessões, a questão da virtude, que é nomeadamente intelectual e moral e está ligada à forma como o homem é educado, em que a virtude assume posição mediadora e é aplicada por meio de hábitos ligados à justiça.	79-104
Livro III	Nas 12 sessões que seguem, é feita uma análise a partir da capacidade em discernir, no contexto da virtude, a questão das ações voluntárias e involuntárias, relacionando as paixões e as ações voluntárias, o poder de escolha e a vontade. “Ninguém é voluntariamente mau, como não é involuntariamente bem-aventurado” (p. 120), mas o “indivíduo moderado é aquele que anseia pelas coisas devidas, da maneira devida e oportunamente, que é o que determina a razão” (p. 141).	105-142
Livro IV	Cuida da questão da generosidade “em consonância com os recursos de cada um” (p. 147), em que a virtude é apresentada como algo mais relacionado a “beneficiar do que ser beneficiado” (p. 146) e interage com o “recato” (p.175). Apresentada em nove sessões, no total.	143-176
Livro V	Dedicado à questão da justiça, este livro será tratado com maior profundidade por ser o foco desde capítulo.	177-216
Livro VI	Trata-se de um livro diretamente relacionado ao anterior, especificamente com relação à “mediania” e sua determinação pela “reta razão” (p. 219) e, ainda, a questão da virtude e traz cinco pontos importantes para o alcance da verdade:	217-246

	“arte, conhecimento, prudência, sabedoria e entendimento” (p. 223).	
Livro VII	Cuida de pontos que devem ser evitados pelo homem, como “vício, descontrole e bestialidade” (p. 249) e cita o poeta Eurípedes de Salamina (480-406 a.C.) que, em síntese, afirma que “é encantadora a mudança em todas as coisas” (p. 286).	247-286
Livro VIII	Neste livro ele aborda a questão da amizade que “é ou envolve a virtude” (p. 288) e afirma que “todos, ou a maioria, deseja o que é nobre, mas opta pelo que é vantajoso” (p. 318) e faz um paralelo com a “vida pública” (p. 320).	287-322
Livro IX	Com 12 sessões, traz a questão do amor e a abordagem da amizade “porque a amizade extrema assemelha-se ao amor por si mesmo” (p. 334), visto que “a amizade dos bons é boa e cresce com a companhia mútua” (p. 354).	323-354
Livro X	Tratando do prazer do gênero humano, neste que é o último livro, relata sobre o poder convincente das “ações” em relação às “palavras” (p. 358) e a questão da “felicidade, como um fim do ser humano” (p. 372), encerrando com um convite à reflexão a respeito de todos esses pontos para que estejamos “melhor preparados para distinguir qual é a constituição política mais excelente e como estabelecer adequadamente cada uma delas” (p. 390).	355-390

Quadro 1: O livro *Ética a Nicômaco* e suas divisões.

Fonte: Elaboração própria. Autores, 2016.

Com uma visão geral do livro, cuidamos agora de apresentar o Livro/Capítulo V, objeto de análise. Nele, Aristóteles escreve para Atenas, que vivia uma democracia direta, onde todos participavam de forma coletiva, desde que possuíssem a cidadania grega, que, à época, era bastante elitista. O autor aborda a questão da justiça, no sentido completo, com seus mais diversos tipos e relações, oferecendo uma série de exemplos que facilitam o entendimento do leitor. No texto dividido em 11 sessões, ele parte da indagação,

precisa, a respeito de quais extremos o ato justo (*to dikaion*) é considerado mediano.

Estabelece-se o conceito de justiça e injustiça, sendo o primeiro “o estado que torna os indivíduos predispostos a realizar atos justos e que os faz agir justamente e desejar aqueles atos”; já o segundo relaciona-se aos indivíduos predispostos a agir injustamente e a desejar atos injustos (*ta adika*) e, após tal estabelecimento, apresenta um exemplo partindo do princípio das ciências e faculdades, concluindo que o injusto é observado como o “indivíduo” que não obedece às “leis”, ou, mesmo, aquele que quer mais do que “aquilo que lhe é devido”, e o justo significa o “legal e o igual ou equitativo”, que age dentro da legalidade em comum acordo com a legislação vigente e que “produz e preserva a felicidade e as partes componentes da comunidade política” (ARISTÓTELES, 2014, p. 183-192).

O autor finaliza a primeira parte citando uma frase, supostamente atribuída a Teógnis, revelando que “na justiça está toda a virtude somada” (*en de dikaiosyne syllebden pas arete ni*), em que a justiça é vista como disposição de caráter e que se aprende a desejar/fazer o justo. Aristóteles aborda a questão da justiça como uma forma de aplicação aos afazeres da coletividade, em que, em uma visão simplista, o justo total é um ser que sabe obedecer, sendo a obediência um predisposto da felicidade, surgindo a questão do justo total, em que a justiça pode ser percebida e aplicada, e a virtude, nesse sentido, é algo que pode ser aprendido e “não é uma parte da virtude, mas a virtude total e a injustiça como a totalidade do vício” (ARISTÓTELES, 2014, p. 183).

Ao abordar a justiça particular (justo particular), ele apresenta a justiça distributiva, aparecendo três importantes questões que são subordinação, proporcionalidade e o mérito dos envolvidos, abordando três espécies do justo particular, ou seja, justo particular distributivo, justo particular corretivo e justo particular da reciprocidade.

A subordinação acontece quando há relação entre dois entes distintos, soberano e súditos, com predomínio do interesse público.

Nesse sentido, a justiça distributiva ocorre quando o soberano tem que distribuir bônus (benefícios) e ônus (encargos) aos súditos, apresentando uma relação de subordinação.

Na justiça distributiva, observa-se uma justiça com capacidade analítica que vai depender do regime político, em que os ônus e os bônus podem variar, e vai estabelecer relação dependente que “cada um segundo sua capacidade e a cada um segundo suas necessidades”, em que o estado aproveita o melhor de cada um de acordo com seus talentos e aptidões.

Como exemplo de justiça distributiva, no Brasil, tem-se o programa Bolsa Família, que é um amparo fornecido pelo Estado a partir da necessidade de cada um e, ainda, o imposto de renda, segundo o qual quanto maior a renda, maior o imposto, ou seja, maior bônus encontra-se relacionado ao maior ônus, em suma, a política da proporcionalidade.

Na justiça da proporcionalidade, observa-se o contexto social, não apenas a questão matemática, mas objetiva corrigir desigualdades para, no futuro, poder garantir igualdade, evidenciando que “se as pessoas não são iguais, não receberão coisas iguais” havendo a necessidade de “tratar os iguais igualmente e os desiguais à medida de suas desigualdades” (ARISTÓTELES, 2014) mediante análise do mérito em duas vertentes, a primeira a partir do contexto social e a segunda observando quem são essas pessoas.

A justiça distributiva caracteriza-se por subordinação entre o soberano e o súdito; pela proporcionalidade e pela análise do mérito, “pois a justiça na distribuição dos bens comuns sempre se conforma à proporção” (ARISTÓTELES, 2014, p. 189).

Já o justo particular, a segunda espécie, estabelece uma justiça corretiva, caracterizada por três aspectos que são relação de coordenação, justiça aritmética e justiça formal. Na relação de coordenação aparecem a justiça voluntária e a involuntária, que se relacionam com a vontade do ente. Na justiça corretiva voluntária aparece a justiça como conhecemos nos “tribunais”, como, por exemplo, o ato de contratação, observado pelo direito civil

brasileiro, com necessidade de anulação quando um dos contratantes é vítima de coação para o estabelecimento do vínculo, onde não foi assegurada a bilateralidade, e a “justiça é como se fosse o juiz dotado de alma” com o objetivo de “restaurar a igualdade” (2014, p. 190/191).

Na justiça corretiva involuntária há uma relação independentemente da vontade de participar, que pode ser bem observada na questão do direito penal, como, por exemplo, em uma situação de roubo, onde não há vontade da vítima de participar do ato. Já na justiça da reciprocidade não é estabelecida uma relação de subordinação, no entanto, apresenta-se a questão da proporcionalidade, em que a reciprocidade se relaciona com a “proporção e não com a igualdade” e “não se enquadra nem na justiça distributiva nem na corretiva” (ARISTÓTELES, 2014, p. 192-193), versando sobre a troca humana, uma relação de intercambiabilidade.

O autor exemplifica a partir da relação de um artesão de sapatos e um construtor de casa e suas trocas em função das habilidades e necessidades. No entanto, não é fácil estabelecer a relação de quantidade e, para tanto, “o dinheiro atua como uma medida que transmite comensurabilidade aos produtos comercializados”, dando o sentido de igualdade para os produtos e vinculando-os ao esforço para produção e uso da matéria-prima (ARISTÓTELES, 2014, p. 196). Por fim, o autor estabelece a questão da equidade e do equitativo, conceitos utilizados pelos juristas romanos que, mais tarde, tornaram-se o fundamento de todo o direito.

Para Aristóteles, a equidade serve para atenuar os rigores da lei e o juiz a utiliza para racionalizar e atenuar o rigor da legislação, dando flexibilidade ao julgamento, e usa a metáfora da régua de plúmbea ou régua de Lesbos, devido à sua capacidade de estabelecer regras, de medir, mas também à sua capacidade flexível de estabelecer as medidas, deixando claro que “justo e equitativo são o mesmo, sendo ambos bons, ainda que o equitativo seja o melhor” (ARISTÓTELES, 2014, p. 211). Na próxima seção cuida-se de apresentar os materiais e métodos utilizados na investigação.

Aspectos metodológicos

O presente estudo foi realizado na Faculdade Anhanguera de Valparaíso de Goiás, GO, mantida pela Kroton Educacional, em um município limítrofe com o Distrito Federal (DF), capital do Brasil (CAMPOLINO *et al*, 2015).

Quanto aos meios, o estudo de caso surgiu como linha mestra condutora da investigação, devido ao fato de ser essa forma de estudo particularística e estabelecer análise sobre determinados “fenômenos contemporâneos dentro de um contexto real” (YIN, 2001, p. 33), o que, de fato, culmina com os objetivos aqui descritos (REIS, 2012). Optou-se pela abordagem mista, quantitativa e qualitativa, com a utilização complementar da análise de conteúdo concebida por Bardin (2006, 2011), por se tratar de um método validado internacionalmente e muito utilizado em pesquisas sociais (REIS, 2010, 2012; FLICK, 2005, 2004; MINAYO, 1994). A análise de conteúdo concebida por Bardin (2006) é conhecida como um método híbrido em que se utiliza uma série de técnicas de análise (BARDIN, 2006, p. 42).

Os sujeitos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: estar cursando o ensino superior, com campo de atuação voltado para ao setor público ou seus *stakeholders*; ter tido contato com o componente curricular de ética e terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Seguindo tais critérios, os participantes foram aqueles vinculados ao curso superior de Tecnologia em Gestão Pública, último período, do turno noturno, do segundo semestre de 2016.

Devido à preocupação com a fidelidade dos achados da pesquisa, foi calculado o tamanho mínimo da amostra e, para tanto, foi estabelecida a amostra aleatória simples do tipo probabilística, fato pelo qual todos os elementos da população eleita aparecem com a mesma probabilidade de pertencerem à amostra (MORETTIN & BUSSAB, 2010).

Seguindo os parâmetros, a população pesquisada foi de 98 estudantes. O valor crítico representativo da variável normalmente

padronizada está associado ao grau de confiança da amostra, valor este já conhecido pela sua frequência de uso comum tabelado. Neste caso, foi definido um nível de confiança de 95% e valor crítico correspondente de 1,96 e o erro amostral foi estabelecido em 5%, gerando uma amostra mínima desejável de 79 estudantes (FONSECA & MARTINS, 2008) que foi superada, tendo tido, efetivamente, a participação de 82 estudantes. Destes, todos responderam ao questionário composto por cinco questões, sendo três destinadas a analisar o perfil dos participantes e as outras duas, para investigar a questão do conceito de justiça.

Resultados e Discussões

Nesta seção apresentam-se os resultados e a discussão dos dados gerados a partir da aplicação dos questionários. Nesse aspecto, conhecer o perfil dos participantes permite fazer comparações com outras investigações e, ainda, evitar erros na comparação de resultados (MINAYO, 2001). Na tabela 1 apresenta-se o extrato da primeira pergunta do questionário.

Tabela 1: Idade dos participantes.

Variável	Categoria	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Idade	Menos de 20	5	6,1
	21-24	33	40,24
	25-30	22	26,83
	31-34	8	9,75
	35-40	7	8,54
	41-45	5	6,1
	Mais de 45	2	2,44

Fonte: Pesquisa de campo. Autores, 2016.

Os perfis retratados na tabela 1 apresentam as maiores frequências na faixa etária entre 21 e 24 anos e 25 e 30 anos de idade, totalizando, em frequência absoluta, 55 participantes, o equivalente

a 67,07%, demonstrando ser uma população jovem. A menor frequência observada foi na faixa etária dos maiores de 45 anos, que representam apenas 2,44% da população.

Com relação à participação dos jovens no processo político, entender o conceito de justiça e sua aplicabilidade é ter a certeza de investimento com retorno garantido, uma vez que, se o jovem já inicia sua vida política com capacidade de pensamento na coletividade, é bastante provável obter uma população, no futuro, com uma capacidade maior de pensar e refletir sobre os diversos problemas no contexto mundial (GAUTHIER & GRAVEL, 2003).

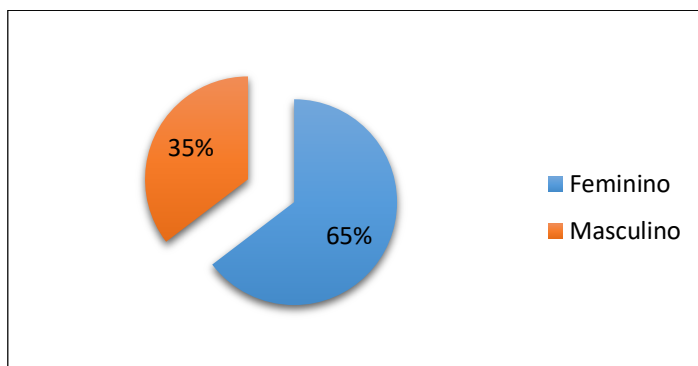


Gráfico 1: Participantes da investigação por sexo.

Fonte: Pesquisa de campo. Autores, 2016.

Em frequência absoluta, os dados do gráfico 1 revelam um quantitativo de 53 participantes do sexo feminino e 29 do sexo masculino, representando, respectivamente, 65% e 35%.

A próxima questão abordou o período, em anos, que os estudantes demoraram para iniciar o ensino superior, conforme disposto na tabela 2.

Tabela 2: Período em que ficou sem estudar antes de entrar no ensino superior

Variável	Categoria	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Tempo em anos	Não fiquei sem estudar	8	9,75
	Menos de 1 ano	13	15,86
	Entre 2 e 4 anos	34	41,46
	Entre 5 e 6 anos	16	19,52
	Mais de 7 anos	11	13,41

Fonte: Pesquisa de campo. Autores, 2016.

Os dados da tabela 2 evidenciam que a maioria dos estudantes “demorou” entre 2 e 4 anos para retomar seus estudos, contra apenas 8 (9,75%) que não tiveram interrupção. Chama a atenção o fato de que 13,41% ficaram mais de sete anos fora do sistema formal de educação.

Ao fazer um cruzamento dos dados da tabela 2 com a idade desses estudantes e o sexo, observa-se que, dos 11, apenas dois tinham mais de 45 anos de idade e são do sexo feminino; cinco com idade entre 35 e 40 anos, sendo quatro do sexo masculino; três do sexo feminino estão na faixa de 31 a 34 anos e apenas um homem na faixa etária de 24 a 30 anos. É possível afirmar que, entre os participantes que “demoraram” mais de sete anos para retomar os estudos, a maior frequência é do sexo feminino, ou seja, seis participantes.

Neste contexto, a investigação conduzida por Avila & Portes, por meio da abordagem microsociológica, realizada com mulheres de camadas populares que frequentavam a universidade no período noturno, revela que

é possível observar que as circunstâncias atuantes que levaram a tão grande atraso em seu percurso escolar são demarcadamente repetitivas na experiência de muitas delas: os limites acadêmicos impostos pela concomitância trabalho-estudo noturno; a falta de incentivo por parte da família; a pressão psicológica (nem sempre explícita) do grupo de amigos, uma vez que muitos deles já haviam interrompido os estudos; e a entrada

precoce no mundo do trabalho, em grande medida, pelo trabalho doméstico (AVILA & PORTES, 2012, p. 814).

As próximas questões envolveram aspectos relacionados ao conceito de justiça para os estudantes e vincula-se às manifestações em que se pode observar uma constante solicitação por justiça.

A análise do conteúdo permitiu categorizar as respostas conceituais dos participantes, sendo definidas as seguintes palavras categóricas: direito, descrença e obrigação, conforme pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3: Conceito de justiça para os sujeitos da pesquisa.

Pergunta	Categorização	Principais respostas
O que você entende por justiça?	Direito	É a forma de garantir direitos ao homem./ É a forma de manter a salvo os direitos das pessoas./ Vejo a justiça como uma forma de salvaguardar os direitos dos homens./ A justiça é a forma com que o Estado garante o direito dos cidadãos./ Na minha opinião, justiça é quando somos atendidos nas nossas necessidades sem pegar nada dos outros e temos a consciência tranquila./ É a garantia de que as coisas serão realizadas de acordo com a necessidade das pessoas, mantendo uma relação de igualdade entre as pessoas, todas as pessoas./ Eu vejo a justiça como algo maravilhoso, mas infelizmente no nosso país ainda há muita injustiça, mas temos visto a justiça se cumprir não só para os pobres, mas atualmente eu vejo ricos também sendo presos./ Tem haver com os direitos e deveres dos cidadãos, para que possam viver em harmonia em comunidade./ A justiça é a forma do Estado de garantir o cumprimento de nossos direitos e deveres./ É a forma que o Estado tem para garantir o direito para todos./ A justiça é uma ferramenta de garantia do

desenvolvimento dos cidadãos./ A justiça é uma ferramenta garantidora do direito e em consequência, vincula-se à capacidade de atender aos cidadãos com isonomia./ É a forma de garantir liberdade de ação aos homens./ Justiça é a forma de garantir igualdade. É a materialização do princípio da isonomia garantida pela Constituição Federal./ É a forma de atender aos anseios da população nos mais difíceis aspectos, tratando todos com igualdade perante a lei./ Vejo como algo fantástico e que, devido às manifestações históricas, os governantes têm levado mais a sério esse aspecto. Eu acredito na forma libertadora da justiça./ É a melhor maneira que o Estado tem para garantir os direitos e deveres das pessoas./ Na minha opinião, a justiça é algo que se faz para garantir o direito de todos./ A justiça é a única forma que temos para ter nossos direitos garantidos./ A justiça só acontece quando estamos dispostos a respeitar os direitos dos outros e a reconhecer nossas obrigações./ Justiça para mim é a forma de garantir a igualdade de todos diante da lei./ Na minha opinião, o conceito de justiça não é algo totalmente objetivo, ainda há muita subjetividade envolvida e muita gente ainda não tem noção do que é realmente garantir a justiça a todos, mas ainda há muita injustiça, mas quando vemos a justiça sendo feita, acreditamos mais e confiamos nela.

Descrença

Esse tema me dá um nó na cabeça, pois eu vejo muita injustiça com as pessoas, me parece que não existe justiça, em alguns lugares ainda temos as velhas amarras do coronelismo, onde o direito era algo simplesmente definido por ele./ A palavra justiça me deixa um pouco desacreditado. Eu vejo muita coisa injusta, mas, na

verdade, eu acho que a justiça está sempre do lado de quem tem mais dinheiro, de quem tem mais poder./ Vejo como uma coisa muito distante de se alcançar, pois as pessoas não estão dispostas a pagar um preço para garantir o cumprimento da justiça. Vivemos uma época onde tudo gira em torno da corrupção, daí fica difícil acreditar na justiça./ Não confio muito na justiça. É algo que sempre observamos como distante dos mais pobres e algo sempre presente no cotidiano dos ricos./ A justiça, muita das vezes, se apresenta como algo surreal para nós brasileiros./ Sempre haverá injustiça no contexto dos seres humanos, pois cada um quer tirar proveito em alguma coisa./ Para mim, a justiça é algo que, infelizmente, não funciona no Brasil.

Obrigação Para mim tem relação direta com a vontade de fazer a coisa certa, uma obrigação enquanto pessoa.

Fonte: Pesquisa de campo. Autores, 2016.

Na maioria das respostas, obtidas por meios de uma pergunta aberta, pode-se constatar que os conceitos formulados pelos estudantes se encontram ligados ao fato de a justiça aparecer como uma forma garantidora de direitos, como algo “fantástico e maravilhoso”. No entanto, observou-se também que há uma certa descrença quando o conceito é associado diretamente ao *locus* onde os respondentes vivem, demonstrando um conceito particular e vinculado às experiências que tiveram ao longo da vida.

Apenas um respondente afirmou que o conceito de justiça tem “relação direta com a vontade de fazer a coisa certa, uma obrigação enquanto pessoa”, no entanto, pode-se observar que uso da palavra obrigação não nos parece ocorrer em seu sentido denotativo, vez que o participante deixa claro o desejo de fazer a coisa certa, surgindo uma espécie de inadmissibilidade de coisa errada, ou, em outras palavras, da prática da injustiça.

Na Tabela 3, os dados permitem a subcategorização da categoria com maior expressão, sendo possível analisar a questão do conceito de justiça dos respondentes em duas subcategorias, em que ela aparece como um direito garantidor e também como um direito inibidor da injustiça.

Tabela 04: Subcategorização do conceito de justiça para os sujeitos da pesquisa.

Pergunta	Categorização	Subcategorização	Principais respostas
O que você entende por justiça?	Direito	Garantidor da igualdade	É a forma de garantir direitos ao homem./ É a forma de manter a salvo os direitos das pessoas./ Vejo a justiça como uma forma de salvaguardar os direitos dos homens./ A justiça é a forma com que o Estado garante o direito dos cidadãos./ É a garantia de que as coisas serão realizadas de acordo com a necessidade das pessoas, mantendo uma relação de igualdade entre as pessoas, todas as pessoas./ A justiça é uma ferramenta de garantia do desenvolvimento dos cidadãos./ Justiça é a forma de garantir igualdade./ A justiça é a única forma que temos para ter nossos direitos garantidos. Na minha opinião, justiça é quando somos atendidos nas nossas necessidades sem pegar nada dos outros e temos a consciência tranquila./ É a forma de garantir liberdade de ação aos homens./ Na minha opinião, o conceito de justiça não é algo totalmente objetivo, ainda há muita subjetividade envolvida e muita gente ainda não tem noção do que é realmente garantir a justiça a todos, mas ainda há muita injustiça, mas quando
		Inibidor da injustiça	

vemos a justiça sendo feita,
acreditamos mais e confiamos nela.

Fonte: Pesquisa de campo. Autores, 2016.

A análise de conteúdo permitiu subcategorizar a questão conceitual, vez que o conceito, na condição de direito, aparece como um mecanismo garantidor da igualdade ou inibidor da injustiça, o que nos faz retomar ao pensamento de Aristóteles que orientou da seguinte forma: “o juiz restaura a igualdade, como se de uma linha dividida em duas partes desiguais” (2014, p. 191).

Por mais que o conceito apareça como forma de produzir igualdade, resgatamos a resposta de um participante que assim define: “eu vejo a justiça como algo maravilhoso, mas infelizmente no nosso país ainda há muita injustiça, mas temos visto a justiça se cumprir não só para os pobres, mas atualmente eu vejo as pessoas ricas também sendo presos”. Essa afirmação deixa claro que, por mais que a injustiça exista em consideráveis proporções no Brasil, há uma luz no fim do túnel, quando as pessoas começam a depositar confiança na materialização da justiça, uma vez que o papel do juiz “é como se fosse a justiça dotada de alma” (ARISTÓTELES, 2014, p. 190).

Na próxima questão utilizou-se o padrão de respostas da escala Likert⁵, em que os respondentes contavam com cinco padrões de respostas que variavam de não concordo totalmente a concordo totalmente. A questão partiu da seguinte assertiva: com relação à abordagem de Aristóteles a respeito da justiça, o conceito de equidade

⁵Dr. Rensis Likert, a sociologist at the University of Michigan, who developed the technique. His original report entitled “A Technique for the Measurement of Attitudes” was published in the Archives of Psychology in 1932. A psychometric response scale primarily used in questionnaires to obtain participants preferences or degree of agreement with a statement or set of statements. Likert scales are a non-comparative scaling technique and are unidimensional (only measure a single trait) in nature. Respondents are asked to indicate their level of agreement with a given statement by way of an ordinal scale. Para saber mais consulte: DANE, Bertram (s. d.), Likert Scales; disponível em: <<http://poincare.matf.bg.ac.rs/~-likert.pdf>>. Acesso em 8 Nov. 2016.

é tratado pelo filósofo como “o justo, significa o legal e o equitativo”. As respostas dos estudantes podem ser observadas no Gráfico 2.

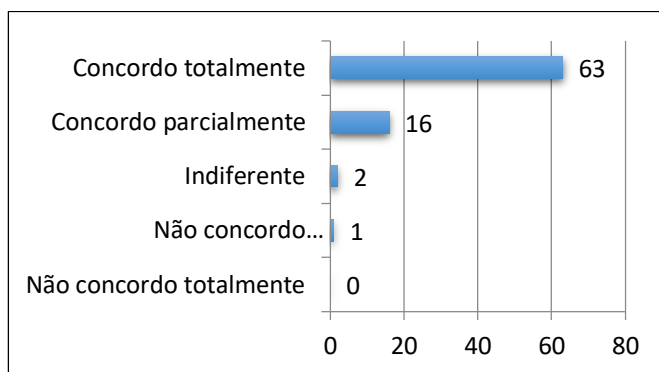


Gráfico 2: Participantes da investigação quanto ao significado de justo.

Fonte: Pesquisa de campo. Autores, 2016.

Como pode ser observado no gráfico 2, a maioria absoluta concorda com o conceito de justo trazido por Aristóteles. A soma dos que concordam totalmente e concordam parcialmente atinge 96,34%, ou uma frequência absoluta de 79 estudantes, o que representa um alto percentual.

A partir deste percentual é possível inferir que os estudantes já conseguem, de fato, associar a questão da legalidade e do equitativo com a justiça, embora duas pessoas tenham se manifestado de forma indiferente e apenas uma não tenha concordado parcialmente. Somadas dessas duas categorias de resposta, tem-se um baixo valor, 3,66% do total de participantes.

Com a última questão buscou-se associar o conceito de Aristóteles com a aplicação na atualidade, partindo da seguinte assertiva: com base no Livro/Capítulo V de Aristóteles, que compõe a biblioteca intitulada Ética a Nicômaco, o conceito de justiça, embora antigo, suscita um conceito com aplicabilidade atual. As repostas foram alocadas na escala Likert, tendo 72 concordado totalmente e 10 concordado parcialmente, não havendo respostas nas outras categorias.

Com base nos dados analisados das respostas dos estudantes pode-se observar que, na maioria das vezes, o conceito trazido por eles já representa, mesmo que em parte, pontos fundamentais do conceito concebido por Aristóteles, uma vez que “a justiça é o bem alheio” e vincula-se às “virtudes morais” (2014. p. 199/215).

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Os ensinamentos de Aristóteles, no que se refere à questão da justiça, abordados no Livro/Capítulo V, que compreende uma das partes de *Ética a Nicômaco*, trata-se de uma incursão conceitual com aplicabilidade atual e profundidade que desafia o entendimento com relação à temporalidade dos escritos, vez que demonstram uma preocupação com os mais diversos problemas, visto que o conceito de justiça é cabido em todos os aspectos relacionados ao ser humano.

A presente investigação foi realizada com o objetivo de conhecer o conceito de justiça que os estudantes, sujeitos da pesquisa, têm, e, ainda, conhecer o perfil dos participantes. Nesse aspecto, pode-se afirmar que os objetivos foram plenamente atendidos e a visão do conceito, a partir de Aristóteles, possibilitou constatar, entre os universitários participantes, uma abertura às novas formas de olhar o conceito e entender o seu campo de aplicabilidade desde uma perspectiva teórica à prática presente no cotidiano.

Devido às limitações do estudo, seriam úteis e necessárias mais investigações voltadas à temática, para que possa haver comparações com os resultados encontrados e oferecer possibilidades de cruzamento com os dados trazidos, possibilitando outros olhares a respeito da temática.

REFERÊNCIAS

- Aristóteles (384-322 a.C.) **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2014.
- AVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300011>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- CAMPOLINO, Rafael Gonçalves; CALVANO, Roberta; COUTO, Fábio; LOBO, Marta. Comissão Própria de Avaliação: um estudo de caso a partir da realidade dos indicadores de qualidade da Kroton Anhanguera Educacional – Brasil [1644 – 1645]. IN ESTRELA, Teresa (2015). **Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação**. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal. Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal. 2015.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.
- FONSECA, J.S.; MARTINS, G. A. **Curso de Estatística**. 6a ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GAUTHIER, M. GRAVEL, P. **La participation des jeunes à l'espace public au Québec, de l'associationnisme à la mobilisation**. IN GAUTHIER, M. (org.). *La jeunesse au Québec*. 2003. Montreal: Université Laval.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MORETTIN, P. A; BUSSAB, W.O. **Estatística Básica**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PRIORI, A., et al. História do Paraná: séculos XIX e XX. Maringá: Eduem, 2012. **A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais**. [199-213]. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-15.pdf> >. Acesso em 28 Out. 16.

RAMOS, Cesar Augusto. Aristóteles e o sentido político da comunidade ante o liberalismo. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 61-77, June 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Jul. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2014000100004>.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da filosofia: filosofia pagã antiga**. São Paulo: Paulus. 2003. Disponível em: < http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/Historia_da_Filosofia_Volume_1.pdf >. Acesso em 2 Set. 2016.

REIS, Linda G. **Produção de monografia: da teoria à prática: o Método Educar pela Pesquisa (MEP)**. 4. ed. Brasília: SENAC-DF, 2012.

REIS, Linda G. **Produção de monografia: da teoria à prática**. 3. ed. Brasília: SENAC-DF, 2010.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ECCE DOMINUS OU, DE OUTROS TIPOS DE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Márcio Luís Marangon¹

Rudinei da Rosa²

Introdução

*“Do verme ao homem - do homem ao super-homem.
Mas em vós ainda há muito do verme” (Nietzsche)*

No horizonte da história - escrita e registrada - nada parece mais antigo que lascar pedras, domesticar animais e plantar sementes. Nada mais “comum” e antigo que fazer guerras, combater tiranos, construir templos e sepulturas. Nada mais repetitivo que histórias de amores impossíveis, homens que falam em nome de Deus, do estado e da democracia - ou outras formas de governo.

A linha do tempo testemunhou a ascensão e queda de civilizações, presenciou a Inteligência da raça humana- que construiu pirâmides e inventou máquinas que alcançaram as nuvens - e que voaram muito além delas. Uma raça que criou mitos

¹ Doutor em Educação (UPF) – mlmarangon@yahoo.com.br

² Graduado em Filosofia (URI-FW) e graduando em Teologia (IFIBE) - ruddineidarosa@outlook.com

e ritos para enfrentar seus medos, construiu abrigos para se defender da chuva e da tempestade, decretou leis para organizar suas cidades e, a preço de sangue, definiu territórios e fronteiras.

Por feitos como estes, debaixo do sol repetitivo da história, ergueram-se templos para os profetas e criaram-se espaços públicos democráticos para as estátuas - que decoram até hoje nossas ruas e praças – condecorar a vida e a história de heróis políticos e militares, que oscilam entre super-heróis e ditadores, guerras e holocaustos.

Após séculos de teorias, guerras e revoluções, chegamos hoje a uma situação de organização social humana - chamada sociedade democrática - que conta para as novas gerações a mesma história e vende os mesmos produtos; cultiva as mesmas estátuas e caminha pelas ruas com orgulho do nome de seus antepassados. Mas seria esta sociedade realmente democrática, ou na verdade ainda vivemos em um estágio primitivo tribalista da lei do mais forte?

Mais antigo que o próprio homem, é o mundo que já existia antes dele surgir e a verdade dogmática da fome, sede, instinto sexual e a metafísica que o cerca – fatores que o ajudaram a lhe constituir como indivíduo. Como lida-se com tudo isso na atual “sociedade democrática”? Seria uma “sociedade democrática” aquela que sob as leis da pólvora instituiu, e continua instituindo, diretrizes hierárquicas sobre o pretexto do que é o “melhor para todos”? Seria uma sociedade democrática aquela onde a representatividade do povo é simplória e de fachada? Seria uma sociedade democrática aquela que tiraniza a vontade de muitos para satisfazer as vontades de poucos?

Sob tais perspectivas, este artigo pretende - de maneira poética e descompromissada com os artífices rigorosos da ciência e da escrita – trazer um olhar diferente sob a democracia. Unificando um olhar filosófico e teológico, buscar-se-á levantar questionamentos e apresentar novas perspectivas sobre uma

democracia³ que se confunde em vários momentos com a ideologia, esquecendo-se, assim, de seu verdadeiro objetivo: propiciar a todos na sociedade, espaço para a potencialização e realização de seu ser.

Um olhar técnico sobre a democracia

De praxe, para situar de maneira introdutória, é importante recordar que o termo democracia vem do grego, sendo composto pelas palavras *demos* (povo) e *kratein* (reinar, poder). A diferença linguística impede uma tradução literal, mas, costuma-se traduzir como o “povo no poder”, ou, algo próximo a “reinado do povo”. Talvez, em seu Discurso de Gettysburg, Abraham Lincoln tenha se aproximado muito de seu significado ao defini-la como um modo de “governo do povo, pelo povo, para o povo”.

Neste contexto, falar em democracia torna-se um verdadeiro desafio, pois, seguidamente a mesma confunde-se como uma “capacidade de decidir os destinos”, chegando a ser confundida com demagogia (ARANHA e MARTINS, 1986, p.207).

Por outro lado, como em Bobbio (1986, p. 18) pode ser vista como “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos”. Ambas as formas de perceber a democracia tornam-se perigosas, pois, colocam-se em uma divisa com a ditadura.

Becker e Raveleson (2011, p.06), demonstram que a democracia exige um mínimo de garantias de liberdades básicas e, direitos básicos. Por exemplo, direitos pessoais “à vida e o direito a um desenvolvimento livre da personalidade”, que lhe garanta segurança para desenvolver-se sem o perigo de sofrer violência de qualquer tipo; direitos políticos e civis, que garantam que cada

³ Teremos como fundamento deste aspecto os países ocidentais que tem como princípio político a democracia. Cremos que não teríamos espaço suficiente para discutir aqui as formas não democráticas de governo, comparando-as com as formas ditas democráticas na atualidade.

cidadão possa participar, sem restrições, na vida política da sua comunidade - tento a possibilidade de opinar e discordar sobre aquilo que fere seus ideais; e, direitos sociais e econômicos, que assegurem “o abastecimento básico de todas as pessoas para a sua sobrevivência” – incluindo educação e saúde (BECKER e RAVELESON, 2011, p.07).

Da mesma forma, é possível apontar que a democracia exige uma **evolução contínua** em sua comunidade, o que significa que “os direitos humanos podem se desenvolver e não permanecem para sempre no seu nível inicial”, o que inclui uma sucessiva “redução do abismo entre os pobres e os ricos” além de uma recuperação da natureza para que também as novas gerações tenham a possibilidade de usufruir deste ecossistema (BECKER e RAVELESON, 2011, p.07).

Assim sendo, a constituição democrática não é simplesmente imaginar uma participação da comunidade, antes sim, significa que a democracia precisa ser trabalhada e vivenciada; ancorada em um processo evolutivo de direitos e deveres num processo de participação ativa, que exige tomada de decisão e construção conjunta da sociedade.

Como parâmetro desse modelo de participação, é possível orientar-se pelas palavras de Díaz Bordenave (1986), o qual situa três níveis de participação: ter parte, fazer parte e tomar parte. Neste sentido, não basta aos indivíduos fazer parte do processo. A ação da simples participação - sem a devida “tomada” da parte que lhe cabe - é intitulada por ele de participação passiva, a qual difere da participação ativa. Ou seja, para Díaz Bordenave (1986, p.23) todos os indivíduos na democracia fazem parte do processo e têm parte no processo democrático, mas, isso não configura uma participação efetiva: “a prova de fogo da participação não é quanto se toma parte, mas como se toma parte”. Ou, como a sociedade permite a tomada de participação de cada um em seus direitos.

Diante do exposto, é quase impossível não questionar a legitimidade da democracia na atualidade. Durante muito tempo, é mister recordar, regimes monárquicos foram questionados pela

crueldade das situações e pelas formas desiguais de governo e de condições de vida dos indivíduos. Regimes religiosos foram acusados de retirar a democracia dos indivíduos em prol de questões metafísicas inexistentes, ou ainda, de seus próprios benefícios.

Mas, e na atualidade? Como definimos a democracia? A igualdade, a condução da vida dos indivíduos e suas possibilidades de aperfeiçoamento físico e espiritual? Seu acesso à participação nas decisões e no cuidado como mundo e com os outros? Qual a diferença da relação democrática atual e da monarquia medieval?

Um olhar de senso (não) comum sobre a democracia

Nosso mundo atual é democrático (?). Nada orgulha mais o discurso político do que falar em democracia. Passeatas em favor da democracia, guerras em favor da democracia, compra de votos, e obrigação de votar, em prol da manutenção da democracia.

Ironicamente podemos dizer que nada parece mais adequado à democracia que a construção de presídios. Nada mais valoroso a democracia que legalizar o aborto, do que decidir quem vive ou quem morre. Afinal, aprendemos a matar desde que saímos do lodo primordial oceânico e somente os fortes sobrevivem - os antigos mitos bíblicos já narram um irmão assassinando outro irmão.

Hoje, nada mais democrático, e não dogmático, do que os três mandamentos do trânsito: verde (avança), amarelo (atenção) e vermelho (pare). Quem ousaria ultrapassar o sinal e desobedecer a estes mandamentos democráticos do trânsito? O deus que tudo vê, fotografa e castiga, com a multa. E o que dizer do anjo chamado “lombada eletrônica”? Ele não tem o poder de abrir mares e brotar pastos no deserto, mas pode tirar o seu direito de dirigir, de ir e vir. Os anjos eletrônicos vigiam nossos passos, casas e comércios, e tem suas trombetas apocalípticas chamadas de *alarme*.

O mundo democrático tem suas peculiaridades. Enquanto a religião fala da arrecadação de dez por cento, nosso estado fala da arrecadação de 44% a 46% (por cento) para manter uma casta sacerdotal política de deputados, senadores, prefeitos, vereadores e secretários.

Se no mundo antigo falava-se do caminho para o céu e de promessas de deleite nas nuvens, o mundo atual democrático fala que não existe céu, nem inferno, nem diabos. Ele fala e prova que existe a “Coca-Cola” - que traz felicidades, reúne a família e os amigos-, apresenta os deuses do futebol, as deusas do carnaval e, expulsas os demônios gerados no ventre de um partido político escolhido como “boi de piranha⁴”. Nossa democracia apresenta nosso país (Brasil) como país do carnaval - e eu, que não suporto carnaval!

A democracia atual parece confundir-se com um velho espetáculo romano: a educação, segurança pública e previdência, são jogadas aos leões do parcelamento, do descaso e da indiferença. Mesmo assim, ela se orgulha de afirmar que ama a todos (seria o amor que rege a falta de saúde, de segurança, de previdência e de empregos?).

Diante disso, atualmente em pleno século XXI os indivíduos parecem presos à democracia. Cercados por marcas comerciais, símbolos e ritos que impedem escolhas livres e questionamentos, ficam reclusos em uma pretensa democracia que matou, não somente a Deus, mas a mais divina das artes: a arte de filosofar.

A democracia atual não é um governo de filósofos, mas um disfarce do mando e desmando de grandes empresas que ignoram, na sua forma de entender o homem, que há um “certo” sofrimento inerente ao ato de existir como enigma - como escrevia Nietzsche (2006) em “Humano demasiado humano”. A democracia atual não é, então, também existencialista. Não questiona o sentido e muito menos o fundamento primeiro e último das coisas.

⁴ Expressão que refere-se a prática de sacrificar um boi em um rio infestado de piranhas, com o objetivo de salvar o restante do rebanho.

Nossa democracia atual carece de espaço para a inteligência! A massa é obrigada a votar, mas não é impulsionada a refletir sobre seu voto e as consequências de sua ação, ou omissão. Tem-se eleições, não cultura política.

Talvez ela se tornou demasiadamente *religiosa*, na sua face *sectarista* e fundamentalista. Hoje, em cada esquina tem-se uma igreja, um culto com gritos e louvores: seriam elas as filhas rebeldes e mal-amadas da democracia? Seria este o único sentido que restou da democracia: escolher em que religião quer participar e torcer para ser aceito e chamado “irmão” em uma “comunidade” fictícia onde, novamente, poucos ficam com os recursos arrecadados?

Caminho (novo) à democracia?

Disso tudo, uma pergunta parece não querer deixar-se silenciar: o homem inventou esta democracia ou, essa “democracia” criou o homem? Se o homem criou esta democracia como expressão do melhor de si mesmo, então: como podemos ver, espalhado em todo lado nos noticiários, o pior do homem em suas palavras e ações? Por outro lado, se a democracia criou o homem a sua imagem e semelhança, então, a democracia é uma mãe degenerada que gerou filhos fragmentados e cheios de conflitos.

Neste cenário, as várias denominações religiosas surgem como colonizadoras de um espaço vazio deixado pela cultura democrática. Como nossa atual democracia não ensinou o homem a pensar, ele se torna presa fácil do “crer sem compreender”.

Onde não se ensina a pensar, o pregador ignorante (que ignora até mesmo os ensinamentos de seu Deus) ensina homens a acreditar, a buscar em um Deus que não existe, a creditar a ele a solução para os problemas criados por falta de planejamento e ação política. Deus e milagres se tornaram os “placebos” para amenizar a enfermidade democrática sem que a mudança real e necessária aconteça no campo cultural e intelectual (O mal, como dizia o velho sábio Sócrates, é a ausência do bem. A ignorância é a mãe de todos os males).

Assim vive-se os efeitos da livre iniciativa e da democracia. Hoje é preciso escolher, e aqui está o desafio: escolha pensar e questionar ou, seja apenas “democrático”, onde tudo é válido.

Diante disso, no caminho (novo, que não é novo) da democracia, será preciso escolher escalar a própria superação - é o que nos aconselha Nietzsche (1977) em *Gaia Ciência*, para que lá e lá do alto, com espírito livre, consciência tranquila e olhar sereno, possamos contemplar a extensão e o brilho da nossa própria escalada-; será preciso colocar-se a caminho, como filósofo, pois a vida é caminho para além da bestialidade de que somos todos iguais e que tudo é válido e necessário; será preciso, enfim, fazer com que a política volte a ser pensada filosoficamente, como alguém que abra espaço a questionar o sentido do nosso agir, existir e pensar.

Por isso, encanta-nos as provocações de Nietzsche (2006), quando apresenta o filósofo do futuro como um peregrino, aquele que se alegra por perceber que ainda há tantos caminhos não trilhados, auroras que ainda não brilharam e histórias não escritas. Assim, seu pensamento filosófico aponta para a possibilidade do surgimento do filósofo do futuro: aquele que percebe com espanto que há tantas vidas não vividas - ainda escondidas e esquecidas-, que se atreve a pensar-se como enigma, a desvendar pouco a pouco o sentido de ser e existir neste mundo.

Hoje mais do que nunca estamos saturados de discursos. Não basta dizer *democracia, liberdade, direito e dever*, se esses princípios não enriquecem o mundo próprio da vida em sua identidade, naquilo que se repete desde o início do mundo. Não somos mais, nem repetitivos, nem criativos. Somos reflexos automáticos do barulho das ruas, das grades e dos alarmes, e não vivemos sem internet. Morremos e somos sepultados em nome de direitos e deveres, que a maioria da população nunca chega a compreender.

A democracia atual escraviza, domestica ao trabalho des (humano), ao processo da *mais valia*, degradante e “indignificante”. A sociedade ensina a trabalhar, ser técnico, rápido e eficaz, mas não ensina a pensar.

Não é errôneo pensar que, na maioria dos casos, o que impede o avanço do estado democrático (ou sua permanência) é a ignorância da população sobre o que significa ser “humano” nos seus questionamentos fundamentais de busca de sentido: o que significa o esforço cotidiano do trabalho do trabalhador assalariado, de suas ações, das riquezas que produz e que (quase) nunca vê se reverter em melhoria em suas qualidades de vida.

Neste caminho, a sociedade atual e “democrática”, leva os indivíduos a pensar que não deve se preocupar se há certo sofrimento em existir como enigma: tendo-se onde trabalhar, “que importa” pensar quem somos, de onde viemos e para onde vamos? Escuridão, finitude, fatalidade, esquecimento, dor e sofrimento... a quem importa questionar? – Eis perguntas sob as quais a lápide da sociedade atual enterra a esperança (do verbo esperar) do seu povo.

Logo, nesta lógica, percebe-se que o mal da sociedade democrática é um problema de autoconhecimento, de tomada de decisão. Um problema de percepção espaço-temporal. A ignorância do ser humano sobre si mesmo gera todo tipo de males no campo da economia, política e religião. Democracia, violência, roubos e doenças são para todos! Autoconhecimento e filosofia, são para quem?

Por isso, no caminho (novo, que não é novo) da democracia, será preciso escolher a superação, a libertação das ideologias e alienações, da TV e do Facebook, do Whatsapp e do religioso, que transforma o verbo esperar em esperar. Requer - antes de qualquer coisa - o poder e o desejo de decisão e evolução de todos aqueles que vivem e morrem na sociedade, e, para isso, formação política e cidadã em níveis que talvez ainda não se viu na humanidade.

Por uma educação contra-dominus

Em seu trabalho recente Robinson (2019), após analisar as facetas da educação na contemporaneidade, preocupa-se em enaltecer que a força das sociedades democráticas depende que a

maioria das pessoas sejam cidadãs ativas na urna e na comunidade, sendo que “a urna é a ferramenta mais afiada da democracia”, mas, ao contrário do que se espera, em muitas democracias, “ela está se tornando perigosamente desimportante” e isso é preocupante, visto que, “as escolas têm papéis vitais no cultivo do senso de cidadania” (ROBINSON, 2019, p.53).

Para este autor, tal processo vem em decorrência do movimento de padronização da educação que se estabeleceu nas últimas décadas, através de programas e projetos educativos que não fazem nada para lidar com desigualdades, e ainda, fazem tudo para aumentá-las. Nas democracias, diz ele, a educação deveria promover a cidadania ativa, assim como John Dewey preconizava, ao afirmar que a democracia precisa **nascer de novo a cada geração**. E, se precisa nascer sempre e sempre, a educação é a sua parteira.

Ora, para Dewey – vale lembrar - não se faz brotar cidadania na sociedade sem que a cidadania já esteja envolvida nos processos educativos. E não somente como conceito, mas como ação, experiência. Aliás, educação e experiência não podem se dissociar para o filósofo americano.

Então, vejamos: se educação e experiência não se dissociam, isso significa que de algum modo - remetendo-se à democracia - sempre há experiências de governo e cidadania em sala de aula. Na escola como um todo. E como é essa experiência? Se falarmos em decadência da democracia, qual é a experiência democrática de um educando que precisa decorar conteúdos e escrever exatamente o que seu professor traz a sala de aula para merecer uma nota “aceitável” ao final do ano? Como agradecer seu “deus” professor sem obedecê-lo fielmente, sem não o questionar, sem aplicar as fórmulas prontas que traz à sala de aula? É assim que renovamos a democracia? Repetindo e obedecendo regras renovadamente arcaicas? Alimentando novos deuses que suas velhas divindades?

Se jamais educa-se diretamente, e sim, indiretamente, por meio do ambiente, como diz Dewey (1979), logo, não é o ensinamento da palavra “democracia” que impulsiona(rá) sua consolidação social, mas sim, a prática democrática que inicia na

sociedade e permeia em sala de aula, e na formação como um todo. A participação dos alunos nas decisões coletivas, seus anseios sendo atendidos, e, é claro, a possibilidade de reflexão dialética a partir de cada movimento feito.

Para tanto, ao tratar da necessidade da educação como experiência democrática, há um caminho a ser trilhado: o caminho do autoconhecimento. Se “a prova de fogo da participação não é quanto se toma parte, mas como se toma parte”, isso significa que a tomada de decisão dos indivíduos necessita ser completa. Para que seja completa, é preciso que haja - como mencionara Sêneca (2004), em suas Cartas a Lucílio - uma conscientização espaço-temporal subjetiva. Ou seja, para que o indivíduo consiga cuidar de si, contemplar-se, é preciso que ele se entenda, que entenda a sua condição no espaço e no tempo em que existe. Quando isso ocorre este indivíduo consegue evoluir, e aqueles que estão a sua volta são contemplados com sua evolução.

Logo, a democracia verdadeira precisa partir do princípio de que os indivíduos precisam compreender o espaço e o tempo em que vivem. Para que haja democracia efetiva em um país, é preciso que um indivíduo compreenda a situação geográfica-espacial do seu país, suas potencialidades, suas limitações, suas conexões. Ao mesmo tempo, este indivíduo precisa compreender o tempo em que vive: as tecnologias a disposição, a ciência, os problemas globais e locais, as principais lacunas dos indivíduos a sua volta.

Compreendê-las significa percebê-las como possibilidade, e não como exigência incontestável da qual deve-se partir. Compreendê-las significa rever seu significado e questionar a “divindade” de suas ações. Afinal, se há tanto tempo utiliza-se de semáforos e medidores eletrônicos de velocidade, isso significa que pouco conseguiu-se evoluir democraticamente em relação ao trânsito diário. Da mesma forma, essa reflexão pode ser utilizada para tantas outras experiências sociais, o que ajudaria a questionar o que realmente corresponde a evolução social e a tomada do “poder” de decisão e responsabilidade que a sociedade deveria

propiciar pela democracia, levando a perceber que o que falta na democracia não é punição, mas formação.

E é a educação que deve preparar os indivíduos para a liberdade, para a capacidade de assumir a tomada de decisão, mas, para isso, ela precisa ter um fim em si mesma. Precisa deixar de responder a “deuses” e responder a humanidade, a condição humana, a evolução da própria sociedade. Responder ao esforço do labor de todos e da compreensão de como isso ainda continua alimentando “deuses” como nas primeiras tribos arcaicas. Essa é a verdadeira redenção da humanidade. A redenção da democracia.

Considerações finais: “diga-me qual é o teu caminho!”

“Escolhe teu caminho. Segue-o”. A democracia “moderna” parece não querer permitir isso. O democrático na atualidade parece referir-se à escolha de sacerdotes modernos, plenos de verdades e revelações. Parece ser uma nova celebração arcaica onde um líder espiritual, único capaz de falar com os deuses, apontava as direções e o povo dizia sim, ou era afastado de sua aldeia.

Porém, não é este o sentido da democracia. É claro que não é demagogia. Mas, democracia não é uma síntese de concordâncias, mas sim, uma síntese de interesses, nem sempre comuns, que precisam ser equilibrados para que todos tenham lugar e parte naquilo que é de todos: o mundo.

Para que haja este equilíbrio, no entanto, aponta-se que é preciso que haja compreensão espaço-temporal, ou seja, é imprescindível que aqueles vivem a democracia saibam ler e interpretar seu tempo e seu espaço, para que saibam como potencializá-lo e conservá-lo. Por sua vez, isso significa que, como o tempo e o espaço modificam a cada dia, aqueles que vivem na democracia devem estar em formação constante, e conscientes do que significa o “poder” da tomada de decisão cotidiana.

Por isso, ao final de tudo, nada mais importante que almejar uma educação que busque fundamentar a potencialização da democracia e da cidadania com princípios contínuos e diários,

utilizando de princípios de autoconhecimento para que cada indivíduo perceba sua existência no mundo e possa tomar a parte que lhe cabe na história, contribuindo para a complementação do quebra-cabeça social.

Como diz uma antiga carta bíblica: “Ora, o que envelhece e se torna antiquado, está prestes a desaparecer” (Hb 8, 13). Assim, se continuarmos a olhar para a democracia como um velho “espetáculo romano”, sem questionar as facetas que vem ganhando na atualidade, estamos fadados a ver seu sepultamento – como já acontece, mesmo que disfarçadamente –na evolução dos extremismos em várias partes do mundo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- BECKER, Paula; RAVELOSON, Jean-Aimé A. **O que é Democracia?**. Luanda: FriedrichEbert-Stiftung, 2011.
- BÍBLIA sagrada. Rio de Janeiro: Pan Americana, 1995.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Lisboa: Guimarães, 1977.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Escala, 2006.
- ROBINSON, Ken. **Escolas Criativas: A Revolução que Está Transformando a Educação** (p. 53). Penso. Edição do Kindle, 2019.
- SÊNECA, Lucio Anneo. **Cartas a Lucílio**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

ANÁLISE CRÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Elcio Alcione Cordeiro¹

Introdução

Apresentar-se-á uma breve análise crítica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a qual foi homologada em 2017, pelo Ministério da Educação e, possui a pretensão de balizar a educação básica no Brasil. Utilizar-se-á da própria introdução do documento como aporte teórico capital no desenvolvimento do conteúdo. Ao lado disso, referencia-se outros documentos importantes que abordam a educação. A estrutura da reflexão consta de uma conceituação histórica, de currículo, de pedagogia, formação integral e, tipo humano que a BNCC contempla.

A conceituação histórica permitirá a compreensão de como foi gestado o documento, o qual passou por uma série de revisões, correções e inserções, até que em sua terceira versão foi aprovado. Entender o contexto, influências e objetivos externos ao documento permitirá compreendê-lo em sua totalidade.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão – UNIOESTE-FB. Professor de Filosofia no Colégio Bom Jesus, Palmas – Pr. E-mail: elcio.cordeiro@bol.com.br

O conceito de currículo comportará averiguar o caminho que a BNCC pretende trilhar. De outro lado, a avaliação deste itinerário por autores afins inserir-se-á a reflexão de que é necessário desvelar os limites e possibilidades da própria abertura pretendida.

A concepção pedagógica inerente e subentendida na introdução do documento corresponde ao que se entenderá sobre competência, está explícito na BNCC, que todas as orientações pedagógicas devem desenvolver as competências. Criticamente, a escola seria um espaço onde o educando na interação com o professor construiria seu conhecimento.

Muito se fala de educação integral, por isso é fundamental entender a formação integral, analisando-a como uma visão desvinculada de objetivos que contemplem o ser humano como um meio para fins mercadológicos.

Por fim, acrescenta-se a reflexão de como a BNCC contempla o ser humano, isto é, qual a concepção de ser humano se pretende formar. Afinal, o principal envolvido na educação é o humano, tendo em mente o diálogo com outros autores que permitirão uma compreensão adequada do processo que forma seres humanos.

Em síntese, elenca-se alguns tópicos essenciais, para a análise criteriosa da introdução da BNCC, os quais permitirão uma instigante compreensão do documento em sua completude. Ao lado disso, criticamente esboça-se reflexões que fazem sentido na educação, tomando outros enfoques, caminhos e objetivos díspares da BNCC.

Conceituação histórica

Historicamente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, teve seus primeiros passos em 2014: “O Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o seu processo de discussão sobre o tema da BNCC, constituindo uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014” (AGUIAR, 2018, p. 09).

Conforme Márcia Ângela Aguiar (2018), têm-se, simplificada e, o seguinte esboço histórico: paralelo ao CNE, o

Ministério da Educação já vinha estudando a hipótese da construção da base a partir de 2014, então foi disponibilizado através da Secretaria de Educação um estudo chamado: *Por uma política curricular para a educação básica*. Em 2015 novos estudos foram feitos pelo MEC, concluindo os mesmos com a ajuda de cerca de 120 profissionais da educação e apresentando no mesmo ano a primeira versão da BNCC, a qual foi disponibilizada em consulta pública on-line de onde vieram muitas contribuições. Todas estas contribuições foram compiladas por profissionais da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que junto com o MEC elaboraram a segunda versão do documento. Em 2016, esta versão foi discutida em seminários por cerca de 9 mil educadores realizado pela União Nacional do Dirigentes Municipais de educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de secretários de educação (Consed) e posteriormente incorporado algumas sugestões. Em 2017, a comissão bicameral promoveu cinco audiências públicas nacionais, ouvidas e acrescentadas algumas propostas, deu-se então a terceira versão da BNCC, que passou por muitas discussões e contradições até a sua homologação em caráter emergencial.

Atualmente, o que se entende por Base Nacional Comum Curricular:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 05).

De outro lado, em uma visão crítica, Dermeval Saviani (2016) relembra que a ideia de uma base comum nacional nasceu em um movimento que começou a se articular no final de 1970, que pretendia reformular os cursos de formação de educadores, sendo que na Conferência Brasileira de Educação de 1980, na qual se fundou o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de

Pedagogia e Licenciatura, este que em 1983, se transformou em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que deu origem em 1990 a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANPOF), todos estes momentos pretendiam e refletiam sobre uma base comum.

Nestes respectivos eventos e posteriores organizações, a ideia de uma base comum foi sendo alimentada, mas sempre como um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país.

A reflexão que expõe Saviani sobre a base (primeiras edições) é que:

[...] seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (SAVIANI, 2016, p. 74).

Enfim, apresenta-se um caminho, isto é, tem-se um documento (recente) que é objeto de muitas reflexões, interpretações e discussões. Em seguida, ver-se-á o entendimento que a introdução da BNCC traz sobre o conceito de currículo e suas atribuições, como também análises críticas a esse respeito.

Conceito de currículo

Segundo o Ministério da Educação (2018) no documento da BNCC, desde o fim do século XX até o início do século XXI, estados e municípios brasileiros estão focando no desenvolvimento de competências na construção de seus currículos.

Ainda, refletindo sobre a LDB de 1996, artigo 9º, inciso IV demonstra que:

Nesse artigo, a LDB deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 09).

Demonstra-se assim que os conteúdos curriculares devem estar em consonância com as competências². Isto é, o conhecimento está atrelado e confundido com competência. Pois, é utilizado a competência no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos. Omite-se assim, um projeto de sociedade, é preciso olhar mais atentamente a essa realidade. Observe-se a seguinte ideia em relação a pedagogia:

Ao nos referirmos à competência da pedagogia não pretendemos elencar um conjunto de atribuições relativas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas explicitar que a competência da pedagogia está intimamente interligada à educação e, portanto, a um projeto de sociedade. Assim, as concepções de pedagogia também são portadoras de contradições, pois estão engendradas no movimento da realidade sócio-históricas (PORTELINHA, 2015, p. 68).

Em uma visão crítica da BNCC, pode-se aferir que existe um recuo da teoria, sabe-se que o pensamento teórico precisa confluir na prática, se isto não acontecer, corre-se o risco de fazer algo que não tenha significado histórico. Toda a concepção de pedagogia deveria se alinhar a um projeto de sociedade, não contemplando essa lógica fatalista. Na prática é necessário fazer a pedagogia acontecer e, as bases sociológicas - filosóficas devem ser contempladas. Alinhado a isso, Oliveira pontua:

² No sentido de competência, Marise Ramos define que: “As competências seriam as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios dos indivíduos, construído mediante as experiências, e os saberes formalizados” (RAMOS, 2010, p. 198).

Refém de um conteudismo tão ultrapassado quanto a estrutura disciplinarista que o organiza, a BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigo destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

Criticamente, analisando o contexto em que emergiu a BNCC encontra-se várias situações que são dignas de reflexão. Vale lembrar o que escreveram Theresa Adrião e Vera Peroni:

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um movimento de base empresarial que, por fora do estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de consultas pulverizadas e on-line, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficiente considerada (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 52).

Desse modo de entender, não se levou em consideração ou não se reconheceu os ambientes e culturas tão diferenciadas no espaço geográfico brasileiro, pois pelo visto, nem mesmo na construção do documento as variedades multiculturais foram ouvidas. Nesse cenário, Durkheim deixou seu legado, em que é necessário construir novos pensamentos a partir da história: “O futuro não pode ser imaginado a partir do nada: só podemos construí-lo com os materiais que o passado nos legou. Um ideal construído na direção oposta do estado das coisas existentes não é realizável, já que não possui raízes na realidade” (DURKHEIM, 2011, p. 94).

No mesmo sentido, João Paulo Nogueira de Souza³ escreve: “[...] quando se pensou na Base Nacional Comum Curricular, a ideia foi deixar de lado a fragmentação e tornar o currículo escolar algo transdisciplinar e interdisciplinar, favorecendo assim a

³ Segundo o site: <https://www.webartigos.com>, João Paulo Nogueira de Souza é pedagogo, especialista em gestão escolar e mestrando em Ciências da Educação.

aquisição do aprendizado pelos estudantes” (SOUZA, 2018, s/p). Entende-se então que a disputa é mais mercadológica pelo “negócio da educação” do que pelo ensino de qualidade.

A BNCC possui pretensão de normatizar toda a educação básica brasileira. Todavia, o caminho de elaboração da própria BNCC, conforme Aguiar:

[...] privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos consensos e dissensos que não forma suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria (AGUIAR, 2018, p. 14).

Segundo o Ministério da Educação, a BNCC é um instrumento: “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 06). Entrementes, depende dos gestores e educadores na elaboração do currículo e na aplicação do documento nas instituições escolares priorizar o que lhes garante a qualidade da educação e, desconsiderar o engessamento de ideias unilaterais produzidas de modo generalizado e técnico.

Faz sentido pensar no que escreveu Dewey:

[...] muitas das novas escolas tendem a dar pouca ou nenhuma importância a organização das matérias curriculares; a proceder como se a direção ou a orientação dada pelo adulto significasse uma invasão da liberdade individual e como se a ideia de que a educação deve se preocupar com o presente e com o futuro significasse que o conhecimento do passado não tenha nenhuma importância ou que desempenhe um papel menor na educação (DEWEY, 2011, p. 24).

Assim, a educação teria bases fortes, fundamentos coerentes, os quais lhe assegurariam a sua fortaleza de fundamentos e concepções.

Concepção pedagógica

Ao longo da história da chamada civilização ocidental a pedagogia foi se constituindo como correlato da educação, entendida como o modo de aprender ou de instituir o processo educativo.

A concepção pedagógica é o caminho a percorrer, o horizonte a perseguir. Entende-se a pedagogia como: “A pedagogia é a ciência que o educador precisa para si mesmo. No entanto, ele também tem de possuir conhecimentos que lhe permitam comunicar. Desde já confesso não conceber a educação sem ensino” (HERBART, 2003, p. 16).

Encontra-se explícito na BNCC, que todas as orientações pedagógicas devem desenvolver as competências. Nesta concepção pedagógica os alunos devem saber fazer:

[...] sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 11).

Nesse intento, é preciso ampliar a noção de pedagogia, onde a escola seria um espaço do educando na interação com o professor para construir seu conhecimento. Dessa maneira, pode-se aludir a seguinte reflexão: “[...] a pedagogia não transforma por si a práxis, ela é um instrumento para a ação dos educadores e consiste não apenas em compreender a prática educativa, mas voltar-se sobre essa prática indicando seu aprimoramento” (PORTELINHA, 2015, p. 88). É a atividade prática a centralidade da educação.

O documento indica que ao longo da caminhada da educação básica o estudante deve desenvolver dez competências. O Ministério da Educação, toma como compreensão de competência:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da

vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 06).

Sobressai assim, a questão das habilidades, sobre isso, criticamente comenta Dermeval Saviani:

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem os conhecimentos dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo seletivo (SAVIANI, 2016, p. 80).

Do mesmo modo, a questão da resolução de problemas plantado no aluno, lança-o ao mundo do trabalho tecnicista. Nesse sentido, (mesmo se referindo ao ensino médio), comenta Saviani:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2016, p. 80).

As ideias norteadoras da BNCC apresentam-se atreladas ao rigor sistemático do mercado de trabalho. Prioriza-se habilidades para produção e não para emancipação e reflexão crítica. A noção de emancipação humana é essencial para a educação. Veja-se o que propõe Wolfdietrich Schmied Kowarzik:

Somente na medida em que a ciência da educação se compreende dialeticamente a partir do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado a emancipação e libertação dos homens, torna-se possível a ela criticar, por sua vez, a realidade educacional descoberta empiricamente mediante a determinação do sentido explicada hermenêuticamente mediante sua realização na experiência, antecipando, deste modo emancipatório, uma práxis educacional transformada (KOWARZIK, 1983, p. 14).

A experiência, ou, a aproximação prática⁴ da realidade leva a vislumbrar a emancipação humana de forma consciente da realidade. Emancipar, significa fazer com que o ser humano cresça e apreenda o seu contexto histórico consciente contendo pontos positivos e negativos.

A educação alinhada a concepções mais ampla, por vezes, fica esquecida na BNCC, veja-se, a noção de educação de Émile Durkheim:

A educação é a ação exercida nas crianças pelos pais e professores. Esta ação é constante e geral. Não há nenhum período na vida social e nem mesmo, por assim dizer, nenhum momento do dia em que as novas gerações não estejam em contato com os mais velhos e, por conseguinte, não recebam a influência educadora destes últimos. [...]. Existe uma educação inconsciente e incessante. Através de nosso exemplo, das palavras que dizemos e dos atos que executamos, fabricamos a alma dos nossos filhos de modo constante (DURKHEIM, 2011, p. 77).

Esta educação, não é contemplada na BNCC, uma visão ampliada de educação, que considera a ação da família, dentro de uma visão ampla de educar. O ideal pedagógico em Durkheim é a adaptação da educação e do meio social no qual se vive, as práticas educativas não devem ser isoladas e, objetivam buscar nas mais diversas áreas a construção do conhecimento. O ideal pedagógico deve estar em paralelo com os problemas sociais, esquadrihar na sociologia, na psicologia, na filosofia, os elementos para a educação.

Nesta direção, pode-se perceber o perigo da educação transformar-se em mera manipulação ao mercado de trabalho, desenvolvendo um ser humano habilitado, porém sem capacidade

⁴ “Por prática designa-se originalmente toda a atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. E justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por isso pode-se dizer que a prática exige uma teoria que a constitua e dirija” (KOWARZIK, 1983, p. 20).

de pensar o conjunto da humanidade enquanto valores, condutas e coletividade.

O ser social não se encontra pronto na constituição primitiva do homem e também não resulta de um desenvolvimento espontâneo. Para que possa formar um espírito inteligente e preparado para a vida social é preciso, além da herança natural uma legado cultural e social.

Enfim, segundo João Paulo Nogueira de Souza, os pensamentos da BNCC são importantes, no entanto, os mesmos não encontram isonomia na atual realidade brasileira:

[...] porém o que a prática, seja educacional, seja política, seja social tem demonstrado o contrário, quando vemos situações de desrespeito e injustiça e, além do mais, quando esses atos partem daqueles que deveriam garantir os nossos direitos (SOUZA, 2018, s/p).

A BNCC explicita que o cotidiano dos alunos é a referência fundamental para as atividades escolares. Isto é, só será interessante o que tem utilidade para resolver os problemas do dia a dia. Por consequência, nega o ensino, nega o professor e a teoria. No mesmo sentido, Paulino José Orso, refletindo sobre a reestruturação curricular no caminho inverso ao ideário da escola sem partido, faz a seguinte análise, que cabe neste contexto de reflexão:

Estamos vivendo um momento de extrema complexidade, que está impondo inúmeros desafios a sobrevivência humana. As agressões do capital se tornaram tão intensivas quanto extensivas e atingem todos os espaços da sociabilidade. E a educação não está imune a estes ataques. Por trás da suposta preocupação com o ensino, sorrateiramente, esconde-se o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar (ORSO, 2017, p. 133).

Pedagogicamente, formar para o mercado de trabalho, avistar habilidades e desenvolver a capacidade de resoluções de problemas práticos, é o que traz a BNCC. Nesse cenário, explica Marise Ramos, sobre os métodos que assumem este papel:

[...] as políticas pedagógicas baseadas em competências, por um lado, despertam um (neo) pragmatismo; por outro lado, um (neo) tecnicismo. Neste último caso, vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (RAMOS, 2010, p. 205).

As competências requeridas a despertadas no processo de produção aparecem na BNCC com naturalidade como modo de conceber a educação. Compreendendo dessa forma, é importante perceber como é concebido a formação integral do ponto de vista da BNCC e, em contraposto, de autores que refletem este tema.

Formação integral

A intenção que transparece no documento da BNCC sobre a educação integral é limitado, pois toma o conceito de educação integral como: “[...] a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 12). Isto quer dizer, que alinhado à educação integral existe um entendimento de considerar os interesses particulares e não a educação integral em si mesma.

Da mesma forma, expressa-se no documento (BNCC) que: “Está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 05).

Estabelecendo uma análise crítica, o documento (BNCC) é bastante utópico, pois aseado à realidade brasileira, na qual percebe-se grande disparidade de concentração de riquezas, o que

permite refletir em injustiça e divisão de classes. Nesse sentido, Dermeval Saviani escreve: “O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada [...], para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2016, p. 58). Esta maneira de pensar não aparece na BNCC como objetivo para a educação.

Libertar o ser humano de suas amarras sociais e ideologicamente pensado pela classe dominante não é a intenção da BNCC. Precisa-se dessa reflexão libertadora se se quer seres humanos integrais com postura de coletividade e de reflexão crítica:

[...] a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões críticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano (CONTRERAS, 2002, p. 193).

Os indivíduos precisam participar, ser protagonista da sociedade, com movimentos, pastorais, associações, sindicatos, ong’s ... As lideranças começam a aglutinar e decidir os rumos da nação. Ainda sobre o compromisso com a educação integral o Documento da BNCC expressa:

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem, e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 12).

Trata-se de desenvolver nos educandos capacidades de mobilizar conhecimentos e habilidades para adaptar-se ao mundo. Em analogia a isso, observa-se o que refletem; Bárbara, Cunha e Bicalho: “[...] a produção de subjetividade na atual lógica neoliberal coloca a pobreza como um problema individual e relacionada a

questões de mérito, o que, ao mesmo tempo, a ascende a esfera privada e a coloca fora das políticas públicas” (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 113). Subentende-se que, existe uma culpabilização do indivíduo no processo que contempla a BNCC, retirando assim a responsabilidade de políticas públicas para a educação. Em consonância a isso, demonstra Charlot:

A educação forma a personalidade, assim, para suportar todas as frustrações ligadas à vida social, inclusive aquelas engendradas pela injustiça, pela desigualdade e pela dominação de classe. A educação é política enquanto constrói a personalidade a partir de bases psicológicas que tem um significado político (CHARLOT, 2013, p. 60).

O ser humano não nasce pronto com suas concepções, no decorrer de seu desenvolvimento vital ele se constrói e com ele suas concepções e visões de mundo. A educação o forma, o faz ser humano. É papel da educação integrar socialmente o indivíduo.

No processo de educação integral, criticamente e em analogia com a reflexão sobre a formação integral busca-se em Gramsci um paralelo para se compreender a integralidade da educação. Pois, a proposta de escola gramsciana destaca-se como sendo integral, a qual, prepararia os jovens a serem conscientes de seu mundo vivido, como o próprio Gramsci desenvolveu:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2000, p. 36).

A capacidade de autogovernar-se⁵ instaurada nas pessoas. Assim se criará uma nova camada de intelectuais, elaborar

⁵ Importante pensar que: “Gramsci, também aqui, é claro: o socialismo que ele propõe não se identifica com o governo dos funcionários, com o domínio da burocracia, mas requer a construção de uma forte sociedade civil que assegure a

criticamente a capacidade de equilíbrio mental prático, para inovar o mundo físico e social em busca de uma nova e integral concepção de mundo. Assim, a formação integral é ampliada, não se restringe somente ao indivíduo, mas alarga-se e encontra sua segurança no processo histórico.

Diante da reflexão exposta, percebe-se que existe uma proposta de ser humano. Afinal, que tipo humano a BNCC idealiza?

Tipo humano que a BNCC contempla

Dentro de uma compreensão crítica, nas dez competências gerais que a BNCC traz sobrepõe-se uma formação de cunho mercadológico, isto é, quer-se um ser humano que saiba resolver pequenos problemas de ordem prática. Pode-se inferir quando se lê na segunda competência:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem próprias das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 07).

A resolução de problemas como sendo habilidade fundamental de aprendizado aparece também na competência de número cinco: “[...] acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 07).

A resolução de problemas com vistas ao mundo do trabalho está expressa de forma central, ainda se encontra na competência sexta: [...] entender as relações próprias do mundo do trabalho e

possibilidade de autogoverno dos cidadãos, ou seja, de uma democracia altamente realizada” (COUTINHO, 1998, p. 25).

fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, [...] (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 07). Isto é, adaptar os alunos a sociedade da informação alinhada ao mundo do trabalho.

Do mesmo modo, surge na BNCC o apoio a meritocracia na educação, pois lê-se no documento, quando reflete sobre o regime de colaboração entre União e estados: “A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fenômeno a inovações e a disseminação de casos de sucesso [...]” (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 19).

Sobre isso, incide Inês Barbosa de Oliveira:

A perspectiva meritocracia de educação, claramente assumida pelo atual governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país, a BNCC é apenas uma de suas expressões, produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar as necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos que a reafirmam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes (OLIVEIRA, 2018, p. 58).

Nesse sentido, Saviani (2016) apresenta a ideia de que esta maneira de avaliar, que a BNCC contempla, ajusta o Brasil aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas, tomando como exemplos outros países, como é o caso dos Estados Unidos, adotado como referência para a elaboração da BNCC.

O processo de aprovação da BNCC foi alavancado por instituições que na maioria das vezes não estão presentes na educação. Existe grandes interesses financeiros mercadológicos por detrás do documento, articula-se grupos empresariais e fundos de investimentos que no fundo volta aos mesmos grupos. Veja-se o que escrevem Adrião e Peroni:

Em relação a BNCC destaca-se o papel condutor e indutor de sua aprovação e disseminação exercido pela fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM,

Inspere e Instituto Fernando Henrique Cardoso (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

Resultado de uma ação que foi coordenada pelo setor empresarial associado a União. Assim, o objetivo principal não é um ser humano íntegro. Pelo contrário, um ser humano que seja propício de manipulação em vistas de objetivos financeiros.

Nessa mesma linha de reflexão, o tipo humano que a BNCC contempla é um tipo “executor de tarefas”, que resolva problemas, atendendo aos interesses do capital:

[...] o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na estratégia 2020 do banco mundial (BM) ‘Aprendizagem para todos Investir nos conhecimentos e Competências das Pessoas para promover o Desenvolvimento’, segundo o qual os sistemas educacionais deveriam ser resignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

A educação, então, fica refém do capitalismo que a usa como reprodutora de sua própria mão de obra. Contempla-se um ser humano adaptado as necessidades da sociedade capitalista. Ou seja, deve ser polivalente nas resoluções de problemas práticos.

É preciso abrir-se a possibilidade de um ser humano que seja consciente ao seu contexto social, sendo sensível as situações de interesse social. O ensino necessita ser inspirador nas funções sociais em busca da transformação da sociedade.

Considerações finais

Ao apresentar uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aguça-se o entendimento para compreender tal documento. O Documento é um caminho, uma maneira de conceber a educação. Porém, não é a única forma de interpretar o mundo educacional correspondente a um país abissal como é o Brasil. Ideias diferentes e concepções díspares sobrevivem. No

diálogo crítico podemos perceber o melhor para nosso contexto educacional.

Considera-se que a análise crítica da introdução do documento (BNCC) alcançou alguns entendimentos que auxiliam a pensar autenticamente a educação no Brasil. Pode-se averiguar que a BNCC, segundo o Ministério da Educação, teve sua gênese em 2014. De outro lado, segundo pensadores, como Saviani (2016) reflete que essa ideia de base comum iniciou ainda em meados de 1970.

Quando se focou a discussão no currículo, sobressaiu que os conteúdos necessitam estar atrelados as competências básicas que o documento traz. Assim, facilmente confunde-se entre o que é conhecimento e o que é competência. Em uma análise crítica, infere-se que nem mesmo a política de reforma curricular da BNCC esteve ligado a educação como centralidade, mas esteve atrelado a situações externas, como setor empresarial, existem dissonâncias no modo de compreender a intencionalidade do documento como real preocupação com a reta educação.

Concentrou-se a reflexão, da mesma forma, na pedagogia empregada pela BNCC. Nessa análise pode-se perceber que suas orientações estão em vistas do desenvolvimento das competências. Assim, o ambiente escolar seria um espaço de interação entre os educandos e os educadores. Sobressai nessa relação a resolução de problemas, nitidamente lança o educando ao mundo do trabalho. Sentiu-se fortes inclinações do Ministério da Educação, na introdução do documento, na priorização pela especialização mercadológica de produção capitalista.

Outro fator importante foi constatar que a educação integral quer significar aprendizados sintonizados com as necessidades e interesses dos estudantes. A integralidade se restringe aos desafios que surgem no processo de aprendizado. Criticamente, compreende-se que a BNCC assumiu uma visão simplista dos educandos. O documento deixa o aluno como principal responsável pela sua própria educação, assim as políticas públicas de educação se ofuscam.

Sobre o tipo humano que a BNCC incorpora, entende-se que colocar na centralidade questões como capacidade de resolução de problemas e meritocracia é simplificar ao máximo a responsabilidade pública da educação teórico-prática. É inspirador defender o que lembra Contreras (2002), segundo ele, criticamente é possível identificar as contrariedades e contradições nas quais vive a educação.

Em síntese, eis uma breve pesquisa sobre a introdução da BNCC, suas compreensões ao serem colocadas a “par e passo” com a reflexão de outros autores, demonstram algumas fragilidades. É impossível uma educação descolada da realidade social, socializar o conhecimento é fazer políticas públicas que contemplem a universalidade da população e não um grupo privilegiado. É necessário intenso compromisso com a formação humana e observar as condições de trabalho do professor.

Diante disso, supõe-se que a diferença no momento de encarar e assimilar a BNCC quem vai fazer é o próprio educador. Se o mesmo possui espírito crítico e traz consigo uma leitura de mundo que segue princípios de emancipação e conscientização pode resignificar os objetivos inseridos no documento que não condizem com a sua realidade educacional brasileira. Confia-se na responsabilidade dos educadores pela educação que forme o humano em sua mais terra humanidade.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **A formação das novas gerações como campo para os negócios**. In: AGUIAR, Marcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.
- BÁRBARA, Isabel Scriviano Martins Santa; CUNHA, Fabiana Lopes da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. **Escola sem partido**:

visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades.

In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: URJ, LPP, 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15/10/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – educação é a base – BNCC**. Brasília-DF, 2017.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. Ed. Rev. Ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Socialismo e democracia**. In: AGGIO, Alberto (Org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Renata Gaspar. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução: Stephania Matousek. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses da escola sem partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: URJ, LPP, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Edição da Fundação Calouse Gulbenkian, 2003.

KOWARZIK, Schmied Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: Debates atuais, embates e resistências.** In: AGUIAR, Marcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

ORSO, Paulino José. **Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário da escola sem partido.** In: In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: URJ, LPP, 2017.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 18/10/2018.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A pedagogia nos cursos de pedagogia: teoria e prática pós Diretrizes Curriculares Nacionais.** Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2015.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular.** In: Revista de educação Movimento. Ano 3. Nº 4. 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br>. Acesso em: 11/10/2018.

SOUZA, João Paulo Nogueira de. **Análise crítica sobre a Base Nacional Comum – BNCC.** 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com>. Acesso em: 11/10/2018.

TRABALHANDO TEMAS DA ANTROPOLOGIA SOCIAL E DA SOCIOLOGIA EM DISCIPLINAS APLICADAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA BREVE REFLEXÃO¹

Romilda De Souza Lima²

Introdução

Este ensaio apresenta algumas reflexões acerca da experiência em trabalhar disciplinas em dois cursos de graduação, a saber: Nutrição e Serviço Social em uma universidade pública. As disciplinas ofertadas nos referidos cursos são Sociologia Aplicada à Nutrição (1º ano) e Antropologia da Alimentação (2º ano) no curso de Nutrição, e Antropologia Social Aplicada ao Serviço Social (1º ano) no segundo curso. Os conteúdos das disciplinas possuem ementas específicas, descritas a seguir:

Sociologia Aplicada à Nutrição: Processo de formulação de políticas públicas com ênfase em nutrição. Fome e desnutrição no Brasil contemporâneo. A questão da obesidade como problema social. O modelo alimentar ocidental. O impacto do sistema ciência-tecnologia no consumo alimentar.

¹ Este capítulo consiste em uma atualização e aprofundamento de trabalho anterior de LIMA, 2017.

² Profª. Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Email: romislima2@gmail.com

Antropologia da Alimentação: Conceitos e discussão sobre comensalidade. Conceitos teóricos de referência: homem, sociedade e cultura. A evolução no processo alimentar e as histórias naturais, técnica, econômica, social e cultural. Hábitos e ideologias alimentares. Riscos alimentares e novos paradigmas da alimentação.

Antropologia Social Aplicada ao Serviço Social: A constituição da Antropologia como disciplina; O campo e objeto de estudo; Alteridade; Cultura e Sociedade; As expressões culturais da sociedade brasileira a partir de abordagens teórico-antropológicas. Etnocentrismo. Relativismo cultural. A formação da sociedade brasileira; Questões étnico-raciais, culturais e sociais; História e cultura afro-brasileira, africana e indígena; A imigração e seus contextos políticos-culturais.

O foco, que aqui se apresenta, está na contribuição para se pensar numa ótica multidisciplinar e interdisciplinar para a grade curricular dos cursos e a importância de estar atenta às questões específicas de cada curso para se pensar o conteúdo e a didática a ser trabalhada nas disciplinas elencadas.

Planos Políticos Pedagógicos

O Plano Político Pedagógico de um curso de graduação se torna mais interessante quando consegue ser, na medida do possível, uma construção de disciplinas com viés multidisciplinar e interdisciplinar, capaz de orientar os estudantes a compreender todas as interfaces que permeiam a área em que pretende obter sua formação básica.

Nesse sentido, acredita-se que a formação em Nutrição deve ser construída para além do olhar clínico sobre a alimentação – que seria aquele cujo foco central repousa nos aspectos fisiológicos e biológicos do ato alimentar. Afinal, como apontado por Lima¹ ao parafrasear Mintz,² para além de ser um comportamento automático e fisiológico, a sociologia, a antropologia e a história da alimentação têm mostrado que comer é um comportamento que se liga de forma íntima com o comensal ou o comedor. E é ainda um

ato carregado de representações, como defende Lody:³ “nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro” (p.12).

De semelhante maneira, a formação em Serviço Social deve ser pensada de forma complexa no intuito de permitir interlocuções com todos os aspectos sociais que envolvem a sociedade e as interações com as políticas públicas sociais.

Estudantes que, desde a graduação, conseguem obter uma formação mais crítica e abrangente dos diversos “entornos e contornos” dos temas que compreendem seu campo de estudo poderão encontrar maior facilidade na compreensão dos desafios posteriores na carreira profissional, além de estar mais apto a atuar em setores que tratam das políticas públicas.

Não é uma ideia nova, considerando que este olhar está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Nutrição (Brasil, 2001), a capacitação do profissional para atuar na:

(...)promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural (Brasil, 2001, p.1).

No caso do Serviço Social, as Diretrizes Curriculares do Curso, presentes na Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de Março de 2002 (CFESS, 2002) apontam para o perfil profissional esperado:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (CFESS, 2002, p. 1).

Nutrição

Em pesquisa realizada sobre o ensino das ciências sociais e humanas na grade curricular de cursos de Nutrição, Canesqui e Garcia (2005), analisaram planos políticos pedagógicos do curso de Nutrição de algumas universidades brasileiras, americanas e inglesas.

A conclusão a que chegaram é que as disciplinas dessas áreas são inseridas nos currículos de forma pouco relacionadas com a área de Nutrição, dando ênfase mais geral a cada uma das áreas das ciências humanas e sociais, o que não necessariamente, se correlacionam com a alimentação e nutrição. Como relatam as autoras:

Os conteúdos ensinados nos cursos internacionais são menos dispersos e tomam a alimentação ou a nutrição como objetos centrais de reflexão e ensino. No caso brasileiro, percebe-se a grande heterogeneidade nos enfoques e a dissociação dos conteúdos das ciências sociais em relação às questões associadas à alimentação na sua totalidade e complexidade. Com raras exceções, os programas se preocuparam em promover a interlocução interdisciplinar da nutrição com as ciências sociais, o que demanda esforços de reconstrução dos conteúdos ensinados e atualizações bibliográficas, sabendo-se de sua escassez no Brasil, o que pode enriquecer e atualizar os conteúdos de ensino, em especial da antropologia⁵ (p. 272).

As autoras destacam a resistência que ocorre tanto por parte da área da nutrição, que valoriza como mais relevante as análises e as pesquisas voltadas as áreas clínicas e fisiológicas, quanto por parte das ciências sociais que muitas vezes não enxergam nas categorias da alimentação e nutrição aspectos relevantes para construir um assunto, ou um objeto de análise e pesquisa e capacitar profissionais na área.

No que se refere a isso, García (2009), traz importante contribuição ao refletir sobre o papel das ciências sociais, principalmente a contribuição da antropologia para os estudos da alimentação. Este autor aponta que, apesar de o tema da alimentação ter sido importante para os antropólogos desde os primórdios – que registraram em seus cadernos de campo os modos de comer, de elaborar a comida e ainda, os principais alimentos consumidos pelos grupos estudados – o ano de 1968 é considerado como sendo o início aproximado dos estudos voltados mais especificamente para a antropologia da alimentação, ou seja, quando a abordagem da comida como cultura passa a ser analisada de forma mais institucionalizada pela antropologia e o ano da primeira publicação do terceiro volume

da série “Mitológicas”, de Claude Lévi-Strauss (2006): As Origens dos Modos à Mesa.

A principal contribuição de García (2009) se dá ao discutir com muita propriedade sobre as possibilidades e alcances da antropologia da alimentação em se relacionar com outras disciplinas cujo tema central é a alimentação e constituir assim uma abordagem interdisciplinar e multidisciplinar. Neste sentido, o autor pondera que:

Para la Antropología el interés radica en encontrar la lógica significativa social y cultural en la comida. (...) En ver cómo la comida clasifica hechos, personas, espacios y tiempos y sugerir qué significados sociales se desprenden de esas clasificaciones⁶ (p. 25).

Para a antropologia, o interesse reside na busca da lógica social e cultural significativa na alimentação. (...) Em observar como a comida classifica fatos, pessoas, espaços e tempos e sugere quais significados sociais são derivados dessas classificações (tradução da autora).

Crotty (1993) defende que a prática alimentar abrange duas acepções: aquela posterior à ingestão do alimento e que está relacionada ao universo da biologia (fisiologia e bioquímica), e aquela anterior à ingestão. Esta última está relacionada às questões culturais e sociais, ou seja, à natureza social do comer. Segundo a autora, no campo da disciplina da Nutrição, dá-se pouco valor a este último aspecto, até mesmo devido a seus objetivos técnico-científicos. Concordando com a percepção de Crotty (1993) e Delormier; Frohlich; Potvin (2009) defendem que não considerar o contexto social, os aspectos sociais e culturais no campo de interesse, representa de certa forma, uma limitação a qualquer disciplina. Os autores analisam, ainda, que o processo de escolha alimentar, na maior parte das vezes, não se dá primeiramente pela opção nutricional, mas pelas influências do convívio social cotidiano, que podem estar presentes nas relações familiares, mas também no local de trabalho, na escola e em outros locais de convivência que permitem trocas e ajudam a moldar o sistema alimentar dos indivíduos (Lima, 2015). Ponderam, ainda,

sobre o papel importante que as teorias sociais exercem na compreensão dessa dinâmica:

People's eating patterns form in relation to other people, alongside everyday activities that take place in family groups, work and school. Eating does involve isolated choice, but it is choice conditioned by the context in which it occurs. Social theory provides theoretical guidance for studying the social nature of eating, approaching eating as integrally linked to context. Sociological and social anthropological studies of food have characteristically focused on food cultures and the collective character of eating patterns among social groups (DELORMIER; FROHLICH; POTVIN (2009, p.217).

Os hábitos (ou padrões) alimentares das pessoas se formam em relação a outras pessoas, em função do convívio, das atividades cotidianas que ocorrem em grupos familiares, no trabalho e na escola. Comer envolve escolha pessoal, mas é escolha condicionada pelo contexto em que ocorre. A teoria social fornece orientações teóricas para estudar a natureza social da alimentação, compreendendo o ato de comer como estando integralmente vinculado ao contexto da pessoa. Os estudos socioantropológicos e sociológicos dos alimentos baseiam-se em culturas alimentares e o caráter coletivo dos padrões alimentares entre os grupos sociais (tradução da autora).

Harris (2011) explica que os costumes culturais e as tradições alimentares de cada sociedade é que orientam os hábitos alimentares e essa diversidade deve ser respeitada e valorizada por aqueles que estudam o tema da alimentação. “Como antropólogo, también suscribo el relativismo cultural en materia de gustos culinarios: no se debe ridiculizar ni condenar los hábitos alimentarios por el mero hecho de ser diferentes” (p. 15).

Essa defesa também foi feita por Mary Douglas e Ravindra Khare (1979), quando escreveram uma apresentação sobre a antropologia da alimentação no importante periódico “*Social Science Information*”. Nesse artigo, as autoras informaram sobre a criação da “*comisión internacional sobre la antropología de la alimentación*”. A criação da comissão ocorreu em função da necessidade de se discutir as políticas e estratégias que estavam sendo desenvolvidas e implementadas nas situações de fome

aguda e/ou crônica em algumas nações naquela época. Pontuaram neste artigo aspectos importantes que devem ser observados na implantação de políticas alimentares para solucionar a fome. Estes aspectos dizem respeito à necessidade de se planejar a solução de problemas que acometem países em situação de fome que são as questões que envolvem política sanitária e higiene, conhecimento de técnicas de armazenamento e distribuição, mas chamaram a atenção de forma enfática para o respeito aos aspectos culturais também apontados por García (2009):

Ha de basarse em el análisis de la sociedad. La convicción de fondo es que los patrones locales de selección de alimentos no pueden ser impuestos, sino que dependen de la vida doméstica, de las ideas locales sobre procesos fisiológicos, de división del trabajo, del horario...(p.30).

Essa argumentação deixa claro o entendimento diferenciado das autoras sobre a necessidade da interação dos antropólogos da alimentação com profissionais de outras áreas, nutricionistas, ecologistas, economistas, agrônomos, políticos e outros atuantes em políticas sobre o combate à fome, para que a cultura alimentar seja respeitada nas intervenções sociais. Questão também defendida por Valente (2003) ao criticar a limitação que existe nos trabalhos isolados em cada especialidade e ao defender a interdisciplinaridade na elaboração de projetos, porque, feitos de forma isolada cada profissional tende a ver o problema da fome com suas próprias lentes, desprezando outras possibilidades.

O profissional da saúde “enxerga” desnutrição e doença e propõe vacinação, saneamento, aleitamento materno etc. O agrônomo “diagnostica” falta de alimentos e propõe maior produção de alimentos, ajuda alimentar, etc. O educador vê “ignorância e hábitos alimentares inadequados” e propõe educação alimentar. Os economistas clássicos “identificam” má distribuição de alimentos e propõem uma melhor política fiscal, geração de emprego e renda etc. Os planejadores diagnosticam “falta de coordenação” e propõem a criação de conselhos de alimentação e nutrição e capacitação (p.52).

A antropologia da alimentação propicia o entendimento sobre alteridade, diversidade cultural, relativismo cultural associado aos hábitos e práticas alimentares dos grupos. Nesta compreensão, o campo da Nutrição atua como uma rede onde as diversas vertentes da alimentação se entrelaçam facilitando o processo de escolhas alimentares e de incorporação de dietas.

Nesta linha de entendimento, Canesqui; Garcia (2005) apontam que:

As escolhas alimentares não se fazem apenas com os alimentos mais 'nutritivos', segundo a classificação da moderna nutrição, ou somente com os mais acessíveis e intensivamente ofertados pela produção massificada. Apesar das pressões forjadas pelo setor produtivo, como um dos mecanismos que interferem nas decisões dos consumidores, a cultura, em um sentido mais amplo, molda a seleção alimentar, impondo as normas que prescrevem, proíbem ou permitem o que comer (p. 9).

Poulain (2013) ao analisar a contribuição das ciências sociais, sobretudo, na percepção sociológica, aponta que a categoria 'alimentação' encontrou dificuldades para se inserir como campo de estudo dessa área, surgindo "à primeira vista como um tema banal, poder-se-ia dizer quase clássico, um tema sobre o qual as diferentes escolas de pensamento aplicariam 'seus paradigmas explicativos'" (p. 17). No entanto, segundo o autor, no contexto contemporâneo de crises alimentares cada vez mais os sociólogos são convidados por colegas de áreas que atuam diretamente nas áreas das ciências dos alimentos, da segurança alimentar e nutrição a elucidar algumas questões, como "o que essas áreas designam como 'a irracionalidade dos comensais ou dos consumidores'" (p. 18). Assim, o autor discute e analisa, dentre outras, as questões alimentares contemporâneas como "as mudanças e as permanências dos modelos alimentares", "os impactos da mundialização", "a mcdonaldização e a reinvenção das cozinhas regionais", "os efeitos da transformação da organização da vida cotidiana sobre as formas de comer", "os sentimentos de riscos alimentares modernos", "medicalização da alimentação cotidiana".

Questões essas, que permite o diálogo da sociologia com a área da Nutrição.

García (2009) destaca que o caminho da sociologia em direção a alimentação se amplia, sobretudo, em função das preocupações no ocidente com as questões que permeiam a modernidade alimentar e destaca o trabalho de dois sociólogos: Pierre Bourdieu (2007) e Claude Fischler (1979).

Bourdieu que em 1979 publica 'La distinción. Criterio y bases sociales del gusto'. Una obra que analiza las expresiones concretas de la diferencia social en Francia. Uno de los aspectos tomados en cuenta es el de la alimentación, elemento que le permite establecer una diferenciación entre alimentos de lujo y alimentos de necesidad que serían los consumidos por clases burguesas y populares, respectivamente (...) Fischler, que también en 1979, publica su artículo de fondo para 'La Nutriture', de la revista Communications titulado 'Gastronomía-gastroanomia' tenía otro componente que es el que abre el camino a los estudios sobre la modernidad alimentaria en occidente (GARCÍA, 2009, p. 35).

A obra de Bourdieu, que não trata apenas dos aspectos da distinção social da comida, mas destaca alguns pontos muito interessantes neste sentido e contribui muito no diálogo entre a Nutrição e as Ciências Sociais e Humanas. Por exemplo, para compreender o que no ocidente se convencionou designar como "comida forte" e "comida fraca", "comida de pobre" e "comida de rico", ou como as regras de etiqueta – ou "comer nos conformes" e "comer sem formalidades" – termos utilizados pelo autor, e de como tais aspectos podem interferir estão relacionados à formação do gosto e como podem interferir nos hábitos e escolhas alimentares. Nesta obra, Bourdieu também discute detalhes como o tempo de dedicação que é empregado no preparo das refeições pelas classes sociais altas e as baixas e de como cada uma delas se relaciona com as práticas alimentares. "O gosto em matéria alimentar depende também da ideia que cada classe faz do corpo e dos efeitos da alimentação sobre ele, ou seja, sobre sua força, saúde

e beleza, assim como das categorias utilizadas para avaliar tais efeitos” (BOURDIEU, 2007, p. 179).

A discussão anterior de Bourdieu é questão que se adequa também ao campo do Serviço Social, considerando o significado social que ela possui.

Já em seu artigo, Fischler (1979) discute sobre as causas que levam os consumidores dos países desenvolvidos do ocidente a terem tantos problemas de saúde relacionados à alimentação uma inadequada. Para o autor, o que ocorre é que o consumidor da sociedade ocidental moderna se alimenta cotidianamente de forma quase compulsiva, beliscando aqui e ali, sem dar muita atenção ao que ingere e com isso abastecendo o organismo com quantidades de calorias muito acima do que consegue queimar, além da predileção por alimentos com excesso de gorduras saturadas e açúcares de absorção rápida e pouca atenção é dada à saciedade do organismo. Em função de tal comportamento, o comensal moderno está envolto em problemas de saúde, em necessidades de fazer dieta, perder peso e para isso precisando dominar a fome e o desejo de comer e, muitas vezes, utilizando-se de remédios para emagrecimento.

O artigo de Fischler nos leva a ponderar sobre uma situação que talvez não fosse necessária, exceto em casos específicos, se o ato alimentar envolvesse muito mais prazer do que obrigação. Sinaliza também para uma necessidade de investimento maior nessa sociedade em educação alimentar considerando que o comensal moderno mal consegue identificar ou conhecer realmente aquilo que ingere e isso tem colocado em dúvida também a sua própria identidade alimentar. O autor destaca, que em meio a essa situação de crise, novas formas de relação com as práticas alimentares vão surgindo, o que é visível na ampliação de programas de culinária, inclusive fortemente destacados pelos meios de comunicação.

As questões pontuadas pelos autores nos falam de necessidades de compreensão do ser humano, consumidor - comensal (ou comedor, expressão mais utilizada por Fischler) em seu conjunto e em seu contexto sociocultural. Se alimentar não é, na contemporaneidade, uma tarefa simples e fácil de ser resolvida

no cotidiano e por isso as diferentes interfaces do ser humano e do ambiente precisam ser muito bem compreendidas pelo profissional de Nutrição. Nunca pensar a alimentação e a comida em seu contexto multidisciplinar e interdisciplinar foi tão importante.

Serviço Social

Em muitas discussões do campo de alimentação e de nutrição, elas estão diretamente ligadas ao campo de compreensão também do serviço social, sobretudo, ao se discutir a temática de segurança neste curso, por exemplo, ao se tratar aspectos relacionados às políticas públicas de combate à fome e a pobreza; ou as questões referentes a alimentação do trabalhador, mas não apenas. São muitas as possibilidades do debate e compreensão multidisciplinar entre essas áreas o que as enriquece quando assim amplificadas.

Em interessante artigo sobre a Sociologia nas Ciências Sociais, Caria, César e Biltres (2013), discutem sobre a teoria e a prática no trabalho social em Sociologia e em Serviço Social em Portugal. Ao que é sinalizado pelos autores, o Serviço Social ao absorver e compreender a teorização realizada pela Sociologia estaria mais imbuído de conhecimentos para assim aplica-los na prática da profissão de trabalho social.

Apesar de bastante simplista essa noção, o que assim também é reconhecida pelos autores, pode-se dizer que tal ocorre em relação à disciplina de Antropologia Aplicada ao Serviço Social. Os estudantes estudam no intuito de compreender conceitos e categorias básicas da antropologia social, o que lhes permite compreender a importância da cultura, da diversidade e pluralidade em todos os patamares da sociedade e dos grupos sociais. Neste sentido, damos início à essa disciplina buscando compreender alteridade e intesubjetividade. Sendo o profissional de Serviço Social capaz de intervir na vida de indivíduos e grupos em situação de risco, a noção de alteridade e intersubjetividade é fundamental para atuar com sensibilidade e compreender tais sujeitos em seus contexto cultural e social.

Considerações finais

Esse breve ensaio tem como objetivo trazer à discussão a importância da sociologia e da antropologia social para as disciplinas aqui elencadas de um curso lotado na grande área da saúde e outro na grande área das ciências sociais aplicadas.

A experiência de atuação nessas disciplinas tem sido muito rica e o retorno dados pelos estudantes muito positivo. Ao final da disciplina eles são convidados a responder a importância que a disciplina estudada tem no conjunto com o que foi estudado nas outras disciplinas. As aulas sempre são trabalhadas no sentido de apontar possibilidades de correlação do tema com as demais disciplinas estudadas pela turma naquele ano, além de deixar livre a discussão durante as aulas que são expositivas-participativas. Outra metodologia trabalhada consiste em discutir temas atuais de interesse de cada área à luz da sociologia ou da antropologia de acordo com a disciplina trabalhada.

O que observo, neste sentido, é que tais disciplinas têm contribuído substancialmente para ampliar o olhar e a percepção de vida em sociedade dos estudantes que acabam de se inserir na vida acadêmica, já que estamos falando de 1º e 2º períodos de graduação dos cursos aqui elencados.

As áreas de sociologia e de antropologia, bem como outras áreas das ciências humanas e sociais são ricas e propiciadoras de pensamento crítico, de questionamento e da liberdade para refletir sobre o mundo que circula a vida estudantil, bem como na orientação da trajetória que é construída ao longo da graduação e que culminará na condução profissional futura, onde espera-se predominar a ética, o respeito a um mundo plural, culturalmente diverso e entrelaçado de complexidades e desafios a serem vivenciados e superados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.5 de 07.11.01. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição**. Brasília; 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2.ed. Brasília, 2014. 156 p.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em 03/04/2017.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern e Guilherme Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007. 560 p.
- CFESS- Conselho Federal de Serviço Social. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social. Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de Março de 2002. Disponível em < http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes_cursos.pdf > Acessado em 30/06/2019.
- CARIA, T. H., CÉSAR, F., BILTES, R. A profissionalização da Sociologia e o uso dualístico das Ciências Sociais. **Configurações Revista de sociologia**. v, 9, 2013, p. 2-21.
- CANESQUI A.M., GARCIA RWD. Ciências Sociais e Humanas nos cursos de Nutrição. In: CANESQUI A.M., GARCIA RWD (Orgs) **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 2005, p. 255-278.
- _____. Uma introdução à reflexão sobre a abordagem sociocultural da alimentação. In: CANESQUI AM, GARCIA RWD (Orgs) **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 2005, p. 09-19.
- CROTTY, P. The value of qualitative research in nutrition. **Annual Review of Health and Social Sciences**, 1993; (3):109-118.
- DELORMIER, T., FROHLICH K.L, POTVIN L. Food and eating as social practice - understanding eating patterns associal phenomena

and implications for public health. **Sociology of Health & Illness** 2009; 31(2):215-228.

DOUGLAS, MARY; KHARE, R. Commission on the Anthropology of Food: Statement on its History and Current Objectives. **Social Science Information** 18 (6) p. 903-913,1979.

FISCHLER, C. Gastro-nomie et gastro-anomie. In: _____. La nourriture. Pour une anthropologie bioculturelle de l'alimentation. p. 189-210. 1979. (**Communications**, 31).

GARCÍA, JL. Antropología de la alimentación: perspectivas, desorientación contemporánea y agenda de futuro. In: ARANDA, A. G. **Comida y cultura: nuevos estudios de cultura alimentaria**. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2009. p. 25-61.

HARRIS, M. **Bueno para comer**. 3ª ed. Madrid: Alianza Editorial; 2011. 390 p.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mitológicas 3: A origem dos modos à mesa**. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2006. 460 p.

LIMA, R.S. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. **Demetra**; 2015; 10(3); 507-522.

_____. A importância das Ciências Humanas e Sociais no curso de graduação em Nutrição: um relato de experiência. **Demetra**; 2017; 12(4); 1071-1082.

LODY, R. **Brasil bom de boca: temas da antropologia da alimentação**. São Paulo: SENAC, 2008. 424 p.

MINTZ, S.W. Comida e antropologia: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2001; 16(47):31-41.

POULAIN, J.P. **Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. Tradução: Rossana Pacheco da Costa Proença e Carmen Silvia Rial. Florianópolis: UFSC, 2013. 285 p.

VALENTE, F. L. S. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. **Saúde e Sociedade**, v. 12, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2003.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA: DIÁLOGOS PARA A FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA

*Leandro Luciano da Silva*¹
*Maria de Fátima Almeida Martins*²

A resposta ao sistema escolar inadequado é uma metodologia pedagógica que supere as correntes e modos docentes existentes e que responda à necessidade constante de adequação às realidades distintas de cada lugar, dos adolescentes, jovens e adultos.
(MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 65)

Introdução

No ano de 2015, tivemos a felicidade de ter um texto publicado no Caderno de Ciências Agrárias³ do Instituto de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais. O texto, sob o título de *Outra perspectiva para a Educação do Campo*, propunha interpelar a

¹ Doutor em Educação pela FAE/UFMG. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Docente do Centro Universitário FIP-Moc. leandrolucianodasilva@gmail.com

² Doutora em Geografia Humana pela USP. Professora Adjunta da faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG. falmartins.ufmg@gmail.com

³ <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ccaufmg/article/view/2799> v. 7 n. 1 (2015): ISSN-1984-6738

Educação do Campo enquanto proposta contra-hegemônica de educação para as populações do campo.

Na oportunidade do artigo *Outra perspectiva para a Educação do Campo*, sugerimos a Pedagogia da Alternância como essa outra perspectiva, pois, o seu *modus operandi*, apresenta um modelo de educação que leva em consideração as peculiaridades do campo e de seus sujeitos, uma educação contextualizada. (SILVA; MARINS, 2015)

Neste momento, em 2019, recebemos o comemorado convite de fazer parte deste livro, *Entremeios Educacionais: perspectivas teórico-metodológicas na/da Formação do Sujeito*, que, além de receber com carinho a incumbência, nos sentimos responsáveis, agora, com mais maturidade, por responder a demanda em aberto no texto publicado em 2015, pelo Caderno de Ciências Agrárias da UFMG, ou seja, propusemos evidenciar, com a bagagem empírica necessária, os motivos determinantes que nos levam a acreditar na Pedagogia da Alternância como uma perspectiva para a Educação do Campo, projeto contra-hegemônico para a formação do Sujeito do campo.

A pedagogia da Alternância tem como característica principal o desenvolvimento do movimento de ensino-aprendizagem em dois tempos, Tempo Escola e Tempo Comunidade, porém, não são tempos distintos, ou isolados, esses tempos se amalgamam no processo de ensino-aprendizagem que tem como centralidade o trabalho e a formação omnilateral do alternante.

O texto que se apresenta retoma reflexões da Tese *Dois Tempos, Vários Lugares: Trabalho e Emancipação em Alternância*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, defendida em dezembro de 2017, e que teve por objetivo evidenciar o potencial emancipatório da Pedagogia da Alternância posto em prática pela Escola Família Agrícola de Tabocal, EFA-Tabocal, localizada no Município de São Francisco/MG.

O Projeto de Alternância da EFA- Tabocal

A EFA-Tabocal é uma escola de ensino médio e profissional, com habilitação em agropecuária, que surgiu de um diagnóstico para um projeto da Cáritas Diocesana de Januária/MG, denominado Projeto Seriema. Durante a realização do diagnóstico do projeto Seriema, identificou-se que, nos cinco municípios atendidos pela Cáritas - São Francisco, Januária, Chapada Gaúcha, Pintópolis, Cônego Marinho - haviam muitos jovens em idade escolar, ensino fundamental e médio, fora da escola.

Com o desenvolvimento do projeto Seriema, e depois de todo um processo de estruturação da EFA, com a criação de uma comissão pró-EFA, e a instalação propriamente da EFA em Tabocal, começaram as aulas. Esse percurso se iniciou em 2002, sendo que as aulas começaram efetivamente em de outubro de 2005, mesmo sem a autorização do Conselho Estadual de Educação, ou seja, da idealização da escola até seu início, foram mais ou menos 3 anos.

Apesar de parecer que todas as Escolas Famílias Agrícolas seguem o mesmo padrão para sua institucionalização, cada uma tem sua especificidade, dependendo de fatores ambientais, econômicos e sociais, e esses fatores ditam os caminhos e o ritmo de cada Escola.

Analisar a Pedagogia da Alternância nessa dimensão é buscar compreender seu propósito como opção ao projeto hegemônico de educação. Compreendê-la no contexto social em que está inserida, revela as dimensões de sua importância para os indivíduos, famílias e comunidades envolvidas na sua existência, trata-se da educação proposta pelos seus próprios sujeitos no cotidiano de suas lutas, outra perspectiva para a educação do campo. (SILVA; MARTINS, 2015, p.90).

A EFA-TABOCAL não nasce como proposta de escola; a escola não é oferecida à população do Gerais⁴; ela surge como alternativa ao projeto de educação apresentado pelos estabelecimentos oficiais de ensino.

A Alternância como projeto de educação apresenta características próprias. Suas interfaces, escola – alternante – família/comunidade, convergem-se na formação do aluno, não se trata de uma proposta imposta pela direção da escola; trata-se de um projeto coletivo. Assim como em sua trajetória, a EFA-Tabocal é dotada de espaços de participação das comunidades integrantes da Associação, reafirmando o compromisso de responsabilidade conjunta pela formação do alternante.

[...] a estrutura associativa e estrutura pedagógica garantem um princípio essencial do CEFFA, observado em seus estatutos: a responsabilidade que as famílias desejam exercer na educação dos filhos. As famílias não são meros colaboradores dos monitores na tarefa educativa, nem são usuários do Centro Educativo ao enviam seus filhos, senão que amparam com sua participação e apoio um centro educativo que garante a formação para os jovens de acordo com as necessidades e características reais do meio em que vivem (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 193).

Não se refere apenas à participação da comunidade, mas também da própria inserção dela no projeto pedagógico, e esse movimento é marcante na construção do plano de formação da escola, que, assim como deveria ser em outras EFA's, os eixos geradores são decididos em reunião de pais, em assembleia.

Esse primeiro momento de participação das famílias/comunidades no processo educativo evidencia a contextualização Educação por meio da Alternância, ao contrário da proposta de educação rural, que se pautava em modelos ou

⁴ Sobre o Gerais Mineiro, na perspectiva antropológica ver a tese de Mônica Celeida Rabelo Nogueira, "*Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais*", defendida em 2009 junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – UNB, sob a orientação de Paul Elliott Little.

pacotes impostos pelo Estado e dissociados das realidades do espaço e das populações do campo (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1985 e RIBEIRO, 2012).

No caso da EFA-Tabocal, a análise dos eixos do Plano Formação para o ano de 2015 e do perfil das comunidades envolvidas com a escola permite afirmar que existe, no projeto da escola, a preocupação de aproximação com as realidades locais envolvidas no processo de formação do alternante; trata-se, portanto, de uma proposta contextualizada, alinhada com os interesses e demandas locais.

Nesse sentido, infere-se que, no caso em apreço, a “[...] educação e a formação estão centradas na vida, na realidade cotidiana [...]” (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, P. 64), pois são transportadas para o espaço pedagógico da EFA as demandas apresentadas pelas famílias e comunidades envolvidas no processo formativo do alternante.

Em 2015, ano de realização da pesquisa em campo, a EFA-Tabocal contava com 186 alunos de 68 comunidades de 12 municípios. Apesar de terem como característica comum a questão hídrica, essas comunidades situam-se em regiões diferentes e apresentam demandas diversificadas, sendo uma tarefa complexa realizar a convergência dos interesses e peculiaridades de cada comunidade em um projeto educação.

A proposta de contextualização da educação no âmbito da EFA-Tabocal passa pela identificação do perfil das comunidades envolvidas no processo educativo. Das comunidades envolvidas, em especial as que foram visitadas para a elaboração deste trabalho - Comunidade de São João da Água Limpa/Mirabela; Comunidade de Boa vista/São João da Ponte; Assentamento São Francisco/São Francisco; Comunidade Volta da Serra/Itacarambi; Assentamento Alvorada/Pintópolis; Distrito de Serra das Araras/Chapada Gaúcha - observou-se que, com exceção das comunidades de Boa Vista/São João da Ponte e da comunidade de Serra das Araras/Chapada Gaúcha, as demais comunidades são formadas por pequenos grupos de famílias - menos que 50 famílias por comunidade.

Sob o aspecto produtivo, invariavelmente, todas as comunidades podem ser caracterizadas pela produção de autoconsumo, ou seja, produção para a manutenção da unidade produtiva e a comercialização do excedente, nos comércios locais e feiras.

As comunidades podem ser identificadas também pela diversidade da produção, as unidades produtivas se prestam ao cultivo de milho, feijão, abóbora, hortaliças, algum gado para corte, leite e queijo, além de animais de pequeno porte, como frango, cabras, suíno e algum equino para o trabalho do campo.

As características das comunidades dos alternantes são refletidas na configuração do plano de formação da EFA-Tabocal para esses alunos. Para o ano de 2015, os Eixos Geradores se estabeleceram com os temas “A Família e Comunidade” para o primeiro ano; “Meios de Produção” para o segundo ano; e “Desenvolvimento do Meio e projeto profissional” para o terceiro ano (EFA-TABOCAL, 2015).

Os eixos são amplos e se integram às comunidades nos Planos de Estudos, que restringem a abordagem e contextualizam o processo educativo. Nesse sentido, para o primeiro ano, identifica-se a proposta de Plano de Estudo em temas como avicultura, horticultura e medicina alternativa; para o segundo ano, fruticultura, suinocultura e defensivos alternativos e convencionais; para o terceiro ano, culturas anuais, alimentação de animais no período da seca, bovinocultura, equinos, muares e agricultura familiar (EFA-TABOCAL, 2015).

É importante destacar que, além do plano teórico [Plano de Formação], a EFA-Tabocal integra-se às demandas das comunidades dos alternantes também no plano estrutural, porque o aluno continua em contato com a estrutura que se aproxima da realidade de sua unidade produtiva e de sua comunidade.

A visita à escola revelou os espaços destinados aos experimentos dos alunos, ao cultivo de hortaliças, inclusive com produção de mudas, à avicultura, à suinocultura e à caprinocultura, atividades integrantes do plano de formação e

também presentes nas comunidades de origem dos alunos da EFA-Tabocal.

Figura 1 -Instalação da EFA-Tabocal – Capril.



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

A proposta estrutural da EFA-Tabocal contribui para a caracterização de uma Alternância Real ou Integrativa, que, segundo Duffaure (2007, p. 120), “[...] não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois [...]”. No caso da EFA-Tabocal, observa-se que a integração se materializa inclusive na reprodução, pela escola, dos ambientes próprios das unidades produtivas dos alternantes.

Essa reprodução do espaço produtivo do aluno na escola coaduna com um dos objetivos da alternância, que

[...] além da formação integral, [é] criar possibilidades para que o jovem desenvolva a sua propriedade, melhorando a renda e a qualidade de vida da família, para que dessa forma ele possa viver e se desenvolver no meio rural” (SAMUA; ZONTA; HILLESHEIM; ZONTA, 2013, p.123)

Como se observa, a EFA-Tabocal está no caminho daquilo a que se propõe a Pedagogia da Alternância e a própria Educação do

Campo: uma escola que nasce da proposta e dos esforços coletivos daqueles diretamente envolvidos no processo educativo; um plano de formação integrado às realidades locais; e uma interação não apenas entre os espaços, mas também com a própria reprodução do ambiente produtivo do alternante na escola. Assim, chega-se à educação contextualizada, especialmente uma educação onde o alternante é o sujeito do movimento de aprendizagem e não seu paciente. (FREIRE, 2007)

Ocorre que, para a formação integral e o sucesso desse modelo de Educação, não basta um plano de formação que contemple as realidades locais, não basta a estrutura, que além de atender aos preceitos mínimos da formação, reproduz os espaços produtivos. É necessário, também, que a Alternância essencialmente ocorra.

A formação contextualizada no projeto de Alternância da EFA-Tabocal

Tempo Escola e Tempo Comunidade são dois tempos que se procuram, que se relacionam, e não se pode, na Alternância, pensar nesses dois momentos de forma separada. No Tempo Escola, projeta-se o Tempo Comunidade, e, neste último provoca-se o primeiro. Os tempos são contínuos no processo de aprendizagem, não se vive a escola sem pensar na comunidade e vice-versa.

Na sede da EFA-Tabocal, encontram-se os dois tempos e os vários lugares; são distritos, assentamentos, localidades, comunidades, onde a Alternância possibilitou aos alunos viverem a escola que seus pais, parentes e amigos construíram coletivamente.

O encontro desses tempos e lugares na EFA-Tabocal é mediado pelo Plano de Estudo⁵, que movimenta para a escola as

⁵ Apesar de o Caderno de Acompanhamento da Alternância (Caderno Verde) ser um elemento pedagógico que possibilita ao monitor e à família o acompanhamento das atividades no ambiente escola e no ambiente comunidade, o plano de estudo revela as unidades produtivas e comunidades aos alternantes e aos monitores da EFA.

descobertas e demandas comunitárias relacionadas aos eixos geradores estabelecidos para cada ano.

Parte-se, portanto, de que a posição normal do homem, “[...], era de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo, que não fez.” (FREIRE, 2007, p. 112). “O plano de estudo, como instrumento de pesquisa ou guia de trabalho, determina, em boa parte, a motivação do alternante e dos adultos que o acompanham. Determina também a qualidade do estudo realizado.” (GIMONET, 2007, p. 34).

Durante a realização do campo da pesquisa, observou-se o retorno dos alternantes e a socialização do plano de estudo que estava relacionado à suinocultura.

A suinocultura é uma atividade predominante em todas as comunidades dos alternantes, seja com maior ou menor intensidade; não se trata de atividade especializada, ou em grande escala, mas, sim, de criação para o autoconsumo e comercialização do excedente.

Figura 2 – Representação de criação de suínos em comunidade de alternante da EFA- Tabocal.



Fonte: Aquino (2014)

É importante destacar que a suinocultura divide espaço nas unidades produtivas com outras criações de quintal, como frangos caipiras.

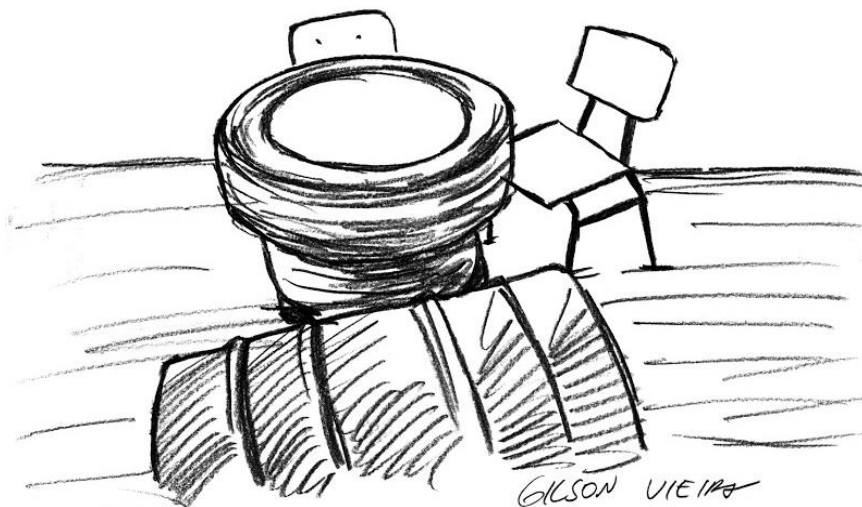
Figura 3 – Representação de criação de frangos em comunidade de alternante da EFA- Tabocal.



Fonte: Aquino, 2013.

A socialização dos trabalhos é dividida por séries, que ocorre em dois momentos. Primeiro, avaliação do Caderno Realidade e do Plano de Estudo em grupos divididos por ano. Segundo, a Colocação em Comum.

Figura 4 – Detalhe de local de avaliação do Caderno Verde e do Plano de Estudo.



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

O Caderno Verde trata-se de um relatório das atividades desenvolvidas pelos alunos na escola e nas comunidades - um diário, que não se refere exclusivamente às atividades pedagógicas; nele são descritas atividades domésticas e trabalhos desenvolvidos na unidade produtiva e na comunidade.

Assim, são expostas ao grupo as práticas sócio-profissionais, como realização de estágios, atividades de cuidados do lar, trabalhos na unidade produtiva, atividades religiosas, participação em grupos de oração, e participação em reuniões de associações ou grupos da comunidade do alternante, que são endossadas por seus pais.

Ocorrida a apresentação das atividades realizadas pelo alternante, o Caderno Realidade é avaliado pelo monitor e, logo após, passa-se à socialização do Plano de Estudo. Assim como descrevem Borges *et al*, 2012, ao relatarem a experiência da EFA-Dom Fragoso, Plano de Estudo, na EFA-Tabocal, é uma produção que compõe o Caderno Realidade.

Cada estudante sistematiza os dados coletados na forma de um texto com descrição dos fatos concretos, análises, comparações, reflexões e conclusão. O registro das pesquisas do plano de estudo é feito no **caderno realidade**. Ele se assemelha a um portfólio. Esse instrumento é um dos melhores meios de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem, da organização, da responsabilidade, etc. dos estudantes. (BORGES *et al*, 2012, p. 53. grifo no original).

Durante o campo desta pesquisa, foi possível acompanhar a socialização do 2º ano, em que o Plano de Estudo estava relacionado à suinocultura. Na socialização, os alunos apresentaram um diagnóstico da comunidade e do objeto da pesquisa, as principais “raças”, as características da alimentação; as condições das instalações, as principais doenças, e os questionamentos dos agricultores da comunidade.

É importante observar que, neste momento, o Plano de Estudo, dentre outras funções, ajuda o alternante, a

[...] captar e entender melhor o ambiente onde cresceu, onde vive: suas dimensões, suas riquezas, seus limites [...], importa permitir-lhe não somente de enxerga-lo, mas também de analisa-lo, de discuti-lo com espirito crítico (GIMONET, 2007, p. 39).

Depois de uma apresentação geral, cada aluno realiza a leitura de seu relatório, que invariavelmente apresenta a mesma estrutura, identificação da comunidade e município, tema do Plano de Estudo, principais raças encontradas na comunidade, destinação da produção, impressões sobre as instalações, avaliação quanto ao manejo, principais doenças e os respectivos tratamentos, problemas relacionados à assistência técnica; por fim, impressões dos alunos sobre o PE para a comunidade.

Na comunidade existem 8 moradores que criam suínos, não existem instalações adequadas na comunidade. As doenças comuns são o berne e manchas pelo corpo, se alimentam com milho, ração, mandioca e cana. Não existe política de apoio. (SILVA, 2015a).

Na tutoria, que, no caso da EFA-Tabocal, ocorre em grupos pequenos, o monitor tem um papel importante no movimento de ensino- aprendizagem; ele motiva os alunos a explanarem sobre as possibilidades de instalações para a suinocultura, as alternativas de alimentação, principais doenças, raças e suas características, a partir das informações levantadas pelos alternantes durante a realização da pesquisa do plano de estudo.

Nesse momento, os alunos trocam informações e impressões sobre o objeto de estudo, exteriorizando as experiências comunitárias e da unidade produtiva, apresentam os questionamentos dos agricultores da comunidade e buscam esclarecer suas próprias dúvidas quanto ao tema, principalmente a identificação de raças, de doenças e de formas de manejo, especialmente reprodução dos animais na unidade produtiva.

O que pode ser observado é que não se trata apenas da exposição dos problemas ou realidades das comunidades e unidades produtivas dos alternantes, no momento da tutoria; os alunos estreitam os laços, não apenas entre eles, mas também entre as comunidades e regiões onde vivem, evidenciando o plano de estudo como

[...] uma estratégia pedagógica para estudar melhor a realidade local, da qual o aluno traz para escola os principais problemas, aspirações e potencialidades do meio. É a partir desses fatos e dados que tenta reconstruir o processo produtivo local, ou seja, uma nova organização do trabalho que vise melhorar cada vez mais os meios de produção e de uso racional dos recursos naturais do trabalho, enfim, reformando metódica e economicamente a administração do trabalho familiar (RUBENICH, 2004, p. 60).

A avaliação do Caderno Verde e do Plano de Estudo com o monitor, dura aproximadamente 30 minutos; depois das apresentações, o monitor lança o visto nos cadernos. Encerrada a avaliação, todos os alunos da quinzena se reúnem para a socialização, apresentação para os demais alunos, colocação em comum.

Após a avaliação do Plano de Estudo⁶ pelo monitor, os alunos socializam os resultados. O número de alunos da EFA-Tabocal exige que um aluno seja escolhido pelo grupo para apresentar as observações de campo. Trata-se de, segundo Passos e Melo (2012, p. 246), “um ‘relato em comum’, a respeito dos resultados das pesquisas dos trabalhos e estudos realizados com a família” e comunidade. Segundo Gimonet (2007, p. 45),

Para explorar os ganhos adquiridos através da experiência, a colocação em comum constitui a segunda atividade chave da pedagogia da alternância. Seus efeitos formativos e educativos são consequentes porque ela desempenha funções maiores.

Assim, a Colocação em Comum possibilita a articulação entre os tempos e os espaços da alternância. Possibilita a socialização das experiências individuais. Contribui para que cada alternante ultrapasse seu caso particular, confronte, posicione-se e conquiste autonomia a partir de seu próprio trabalho e da percepção dos trabalhos dos outros alternantes (GIMONET, 2007).

Trata-se do momento em que, segundo Borges *et al* (2012, p.53), “os estudantes apresentam os resultados da pesquisa no coletivo, debatem, problematizam o tema e elaboram um texto grupal com pontos de aperfeiçoamento nas áreas do conhecimento”.

A apresentação é um momento que requer certa formalidade para o expositor. Apresenta uma descrição/diagnóstico prévio do que foi verificado na comunidade, principais criadores, principais raças, instalação, manejo, vacinação, doenças, comercialização da produção, assistência técnica e políticas públicas de incentivo, bem como a importância da atividade para sua comunidade.

Este momento representa, para o alternante, a transformação de um trabalho escrito em uma conversa com os outros membros do grupo.

⁶ Socialização (colocação em comum) dos Planos de Estudo, alunos do Assentamento São Francisco, Comunidade de Serra das Araras - Chapada Gaúcha; Comunidade de Vista da Serra - Itacarambi, Assentamento Alvorada - Pintópolis. 20 de agosto de 2015.

Cada um se vê, desta maneira, confrontando com as dificuldades e exigências da expressão oral: a relação com os outros, a elocução, a estruturação, a comunicação (GIMONET, 2007, 46).

Depois de exposto o diagnóstico, o monitor faz interferências no sentido de desenvolver o assunto, visto que o tema já teria sido debatido na roda de avaliação do Plano de Estudo. A partir desse momento, o expositor se aprofunda na apresentação e expõe informações não apresentadas ao grupo.

Além do monitor que não acompanhou o aluno na avaliação do PE, outro monitor técnico acompanha a apresentação e faz intervenções no sentido de questionar sobre quesitos técnicos, buscando maior interação. Provoca a participação em temas relacionados às doenças, manejo, instalações e custos.

Nesse aspecto, é importante observar que, no caso da EFA-Tabocal, nem sempre os monitores que realizam as tutorias são técnicos, ou seja, que têm a formação em técnico em agropecuária, carência que é suprida no momento da colocação em comum.

Depois da apresentação realizada pelos alternantes, é franqueada a palavra ao monitor/técnico, quando são apresentadas sugestões, realizadas correções, adequações técnicas e propostas relacionadas ao plano de estudo do aluno para serem levadas para as comunidades. Nesse aspecto, a “animação pedagógica” (GIMONET, 2007, p. 47) fica por conta do monitor técnico.

Percebe-se que, no momento da “Colocação em Comum”, é que os alunos apresentam suas dúvidas e as de suas respectivas comunidades; a presença do monitor técnico possibilita esse diálogo. O monitor técnico realiza esclarecimentos quanto ao manejo adequado, custo e comercialização da produção, identificação técnica de doenças e raças, vantagens e desvantagens quanto à instalação adequada para a criação, aspectos relacionados à alimentação tanto convencional quanto alternativa. Por fim, identifica, junto com os alunos, o que pode ser levado de volta para a comunidade para possíveis melhorias em relação ao tema objeto do Plano de Estudo.

O Plano de Estudo, como parte do projeto de formação do aluno, não se encerra na Colocação em Comum, pelo contrário, é nela que se identificam as diretrizes para continuidade do processo de ensino- aprendizagem, porém a materialização deveria ocorrer na unidade produtiva, uma vez que é na unidade produtiva que o alternante coloca em movimento o conjunto de informações e aprendizados que lhe é apresentado na socialização do Plano de Estudo e na Colocação em Comum.

Assim, o movimento que se espera no processo da Alternância envolve: o reconhecimento do alternante quanto a seu espaço, suas variáveis e problemas; a socialização e o aporte teórico e técnico a ser encontrado na EFA; e a volta para casa, com a possibilidade de contribuir não só para a formação individual, mas também para o atendimento das demandas locais e melhoria da unidade produtiva.

Considerações Finais

A proposta de uma educação contextualizada, um projeto de educação contra-hegemônico, e que observe e atenda às demandas locais é uma tarefa complexa.

Apesar da complexidade da proposta, é possível afirmar que existe uma contextualização no projeto da EFA-Tabocal, seja da elaboração conjunta - escola e comunidade – do Plano de Formação do Alternante, seja na reprodução dos viveres da vida produtiva no ambiente e na estrutura da escola.

Além disso, observa-se a educação contextualizada, pela análise do Caderno Realidade e do Plano de Estudo dos alternantes, que demonstram a aproximação da proposta da EFA-Tabocal com as realidades das comunidades e das unidades produtivas dos alunos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Escola Família Agrícola Tabocal apresenta um projeto de Educação que envolve a percepção das realidades onde está inserida. Não apenas observa essas realidades, como também as insere no projeto da escola,

materializa-se como uma alternativa para a proposta do movimento da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Wesley Vinícius de Matos. **Caderno Realidade**. São Francisco, MG. 2013.

BORGES, Idelzuith Sousa *et al.* A pedagogia da Alternância Praticada pelos CEFAs. *In:* ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.37-56.

CALAZANS, Maria Julieta C.; CASTRO, Luís Felipe Meira; SILVA, Helio R. S. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. *In:* WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Dias. **Educação Rural no Terceiro Mundo – experiências e novas alternativas**. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Prefácio de Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p.161-198.

DAYRELL, Carlos Alberto. **Geraizeiros e Biodiversidade no Norte de Minas: a contribuição da agroecologia e da etnoecologia nos estudos dos agroecossistemas tradicionais**. 1988. 182f. Dissertação (*Maestria em Agroecologia y Desarrollo Rural Sostenible*) – Universidade Internacional de Andalucia, Sede Ibero-Americana de La Rábida, Huelva, Espanha, 1998. Disponível: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2360/1908>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

DUFFAURE, André. Os Contornos e os Componentes da Pedagogia da Alternância. *In:* GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAs**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 118-129. (Coleção AIDEFA).

EFA-Tabocal. Escola Família Agrícola de Tabocal. **Plano de Formação para o ano de 2015**. São Francisco/MG. 2015. (Arquivos da fornecidos pela EFA-Tabocal)

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 30. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

MARIRRODRIGA, Roberto Garcia; CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local** – o movimento educativo dos CEFFA no Mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (Coleção AIDEFA).

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da alternância. *In*: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo** – epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 237-250.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALADART, Roseli Salette *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293 - 304.

RUBENICH, Claudir José. **Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola - COAAMS no Desenvolvimento de Comunidades Rurais**. 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2004.

SAMUA, Dioneia Maria *et al.* A Pedagogia da Alternância como Prática as Casas Rurais do Rio Grande do Sul. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona,GO: UNEFAB, 2013. p. 181-189.

SILVA, Leandro Luciano. **Socialização de Plano de Estudo** – Alternantes do Distrito de Serra das Araras, Chapada Gaúcha, MG. São Francisco: 2015. Entrevista.

SILVA, Leandro Luciano. MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Outra perspectiva para a Educação do Campo. *In*: **Caderno de Ciências Agrárias**. V. 7, N. 1. Jan/Abril, 2015. p. 89-101. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ccaufmg/article/view/2799>.

LINGUAGEM, CINEMA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Renato de Oliveira Dering¹

Introdução

A inserção do cinema na esfera escolar brasileira sempre foi razão para discussões crítico-teóricas ao longo das últimas décadas que fecharam o século XX e iniciaram o século XXI. Sua utilização como ferramenta didática e suas possibilidades para o desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos estiveram sempre em evidência nas pesquisas que foram surgindo nesse espaço-tempo, principalmente nas universidades do país.

Contudo, ao passo que o desenvolvimento dos estudos de cinema e educação ganharam o espaço acadêmico, o diálogo com as escolas necessitava de um maior debruçar, visto que o que acontece na sala de aula é urgente e, muitas vezes, diferente das situações de análise propostas na teoria. Iniciamos, assim,

¹ Professor Assistente no Centro Universitário de Goiás (Uni-ANHANGUERA). Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder pesquisador do grupo FORPROLL/CNPq/UFVJM. E-mail: renatodering@gmail.com. Orcid: 0000-0002-0776-3436

pensando que: “fechar os olhos para as mudanças sociais, históricas e culturais é atirar-se de um precipício e acreditar que tudo ficará bem” (ANDRADE; DERING, 2013, p. 217)

Observado tais aspectos, é importante uma discussão aberta e que envolva aspectos que ainda urgem atenção acerca da utilização da linguagem cinematográfica: a utilização do filme como um “tapa buraco” para as aulas e demais problemas escolares e o uso do filme como uma espécie de “muleta” para aulas mal planejadas. Dado o exposto, o presente estudo, pautado em um modelo ensaístico, busca discutir a intersecção entre linguagem, cinema e educação e suas implicações didático-metodológicas.

Reflexões iniciais

“A evidência parece ser clara: o cinema é o meio de comunicação que mais atraiu pessoas desde seu surgimento” (DERING, FILETTI, 2013, p. 248), contudo, é interessante pensar que faz mais de 100 anos de existência do “cinema” (desde a primeira apresentação dos Irmãos Lumière, na França, especificamente) e ele ainda continua sendo, em boa parte das escolas, faculdades e universidades, um elemento figurativo para o ensino. Tomamos por figurativo a ideia de que, em muitos casos, ele é um instrumento decorativo de uma aula, mas não faz parte dela em si. Passa-se o filme da Joana Dar’c, por exemplo, para mostrar como a França perdeu a guerra; ou mesmo, o curta-metragem “Ilha das flores” e pede-se um resumo ou uma resenha do que foi exposto.

Isso acontece com qualquer filme e em quaisquer disciplinas. Não é privilégio de “Joana d’Arc de Luc Besson” (1999), de Luc Besson, ou “Ilha das Flores” (1989), de Jorge Furtado; tampouco da disciplina de História ou Língua Portuguesa. Ocorre, pois, que a evolução acelerada da sociedade e a otimização dos recursos audiovisuais, sem dúvida, proporcionaram mudanças em todas as esferas sociais, contudo, uma parece ter se estagnado frente a isso tudo: a escola.

Entretanto, a culpa não é da esfera escolar, apenas, mas de tudo que dialoga com ela. Para mudar a escola, é preciso mudar a formação dos professores que gerem essa instituição, logo, mudar o pensamento nas universidades. Trata-se de um ciclo em que um desses lugares precisam criar estratégias de mudanças.

Em um artigo publicado em 2013, fruto do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Letras, da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizado em 2010, eu já trazia essa discussão, a qual não é nova e parece que ainda irá permear os próximos anos do século XXI. Na oportunidade, refleti que: “Antes de quaisquer inferências [...] talvez não seja o ensino que se encontre defasado, como o senso comum costuma dizer, mas as práticas de ensino que não acompanham os inúmeros avanços do atual contexto social”. (DERING; FILLETI, 2013, p. 247).

Alguns anos depois dessa reflexão, é, infelizmente, o que se observa ainda. O cinema, como as demais linguagens artísticas, não perdeu o lugar de prestígio na esfera escolar brasileira, pois nunca o teve. A verdade é que as artes sempre foram vistas como um empecilho para a formação bancária da qual Paulo Freire (1979) tanto discutiu. Dizia ele que, nesse modelo:

[...] a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária). (FREIRE, 1979, p. 41)

A arte faz pensar e fazer pensar é potencializar sujeitos. O “ato de depositar” é a manutenção de um modelo de ensino que não auxilia na formação de massas passivas, alheias ao pensamento crítico. Por isso que, ao se conceber a “escola para todos”, pretendeu-se criar um padrão de formação que gerisse as necessidades advindas das revoluções industriais dos anos anteriores e não a formação crítica dos sujeitos (MOSÉ, 2014). Essa talvez, seja uma razão (das principais) para que o cinema tenha se

tornado obsoleto, ainda que seja um dos mercados mais promissores da economia mundial.

Nessa perspectiva, diria eu, que se torna catastrófico pensar que o filme ainda é muleta para se ensinar algo e, mais do que isso, serve, para grande parte dos docentes em suas diversas áreas de atuação, como uma espécie de “tapa buraco”, seja para professores ausentes ou para “aulas preguiçosas”. Assim, cria-se dois padrões no uso da linguagem cinematográfica: (1) “filme como tapa buraco”, (2) “filme como muleta para aulas mal planejadas”.

O mal uso do cinema em sala de aula

Antes de mais nada, entendam que filme é linguagem narrativa transposta em audiovisual, isto é, aquilo que assistimos. Cinema, por sua vez, pode ter diversos significados: lugar que se vai para assistir a filmes, toda a indústria de produção de filmes ou sinônimo de filme, em um sentido mais simples. Neste ensaio, cinema será livremente usado como sinônimo de filme, para facilitar a leitura e compreensão da reflexão proposta.

Começemos, então, com o “cinema como tapa buraco” das aulas. Para falar dessa percepção, é necessário entender o cinema como uma forma de expressão de linguagem. Logo, por assim ser, ela é constituída de inúmeras possibilidades que vão do entretenimento – do simples assistir pelo assistir – até a narrativa ou escolha estética dos elementos fílmicos. “Os filmes são, portanto, produzidos e vistos dentro de um contexto social e cultural, por meio de suas narrativas, que vai além do prazer da história” (TURNER, 1997, p.69).

Assim, a escolha de uma cena focar no rosto da pessoa ou não, por exemplo, é um modo diferente de promover uma narração, análise pouco realizada nas aulas de literatura. É preciso entender que:

Como linguagem rica e sensorialmente composta, o cinema, enquanto meio de comunicação, está aberto a todos os tipos de simbolismos e energias literárias e imagística, a todas as representações coletivas, correntes

ideológicas, tendência estética e ao infinito jogo de influências no cinema, nas outras artes e na cultura de modo geral (STAM, 2008, p. 24).

Desse modo, ao passar um filme em sala de aula sem um planejamento, um objetivo e sem um debruçar sobre a temática proposta, sem dúvida, é diminuir a narrativa fílmica ao simples entretenimento, que não é função das instituições de ensino. “Vale lembrar que tomar filmes como objeto de estudo não implica negar a magia e o encantamento que eles provocam em seus espectadores” (DUARTE, 2009, p. 92). As grandes redes de cinema do país, o YouTube, a Amazon e a Netflix já fazem isso e com muita maestria, com preços variados.

Por isso que, nesse ponto, é importante ressaltar que o “filme como tapa buraco” nas atividades escolares peca ao não permitir que conceitos / preceitos / ideias / etc possam ser refletidos e debatidos entre os sujeitos, bem como desautentica e desvaloriza a sétima arte como produtora de conhecimento.

Ocorre, pois, que se falta professor, se quaisquer contratempos surgem, deveria caber a escola – e seus agentes educativos, de forma ampla – cobrir essas lacunas de maneira responsável, buscando a relação dialógica do e com o ensino. No entanto, o que se percebe, por trás desse uso, não é apenas a irresponsabilidade do “passar um filme”, mas a hierarquização da própria escola sobre o que é importante aprender e o que não é. A cinema produz criticidade e isso é perigoso.

Em síntese: o “filme como tapa buraco” mostra que esse tipo de arte é irrelevante, assim como mandar para a biblioteca o aluno que não fez a atividade, passar uma redação para o aluno que chegou atrasado ou dar uma bola para os meninos jogarem na quadra (em um estereótipo ainda difundido de que meninos jogam bola). Respectivamente, a biblioteca se torna um “lugar” / “espaço” para punição, enquanto a redação é a “forma” / “maneira” de punir os “maus alunos”. A Educação Física, nesse ponto, é a atividade de mero entretenimento, que deixa “todos felizes”, contudo, tão irrelevante quanto a redação, a biblioteca e o filme. São elementos

figurativos, como disse acima, irrelevantes para o ensino, pois tapam buracos e não ensinam, quando trabalhados dessa maneira.

O segundo aspecto a ser levantado é o “filme como muleta para aulas mal planejadas”. É importante entender primeiro que uma aula dialogada não é uma aula mal planejada. É muito comum, devido ao ensino tradicional – o qual preza a exposição pela própria exposição – que uma aula que exija a participação do aluno seja tomada como uma aula a qual a professora / o professor não planejou. Pessoas com preguiça de ler e com dificuldade em querer aprender difundem essa ideia.

Dois pontos são de extrema importância salientar. O primeiro, o aluno não lê / assiste (a) o que se pede e já espera que a professora / o professor dê as respostas mastigadas, isso não é uma aula dialogada, é ainda a concepção da educação bancária. Na aula dialogada, o professor é realmente mediador, pois espera que suas alunas / seus alunos tragam conhecimento e dialoguem esse conhecimento, primeiro com sua bagagem, depois com a de seus colegas e, por fim, com a da professora / o do professor, não necessariamente nessa ordem, mas em uma incessante troca de saberes que serão construídos naquele momento.

O segundo ponto é que a professora / o professor deve incentivar a organização dos saberes e a produção do conhecimento e, por essa razão, enquanto mediadora / mediador, fará com que suas alunas / seus alunos cheguem ao conhecimento previsto, ou ao mais próximo dele, sem inculcar a ideia de que ele seja o melhor, pois não se deve hierarquizar saberes, todavia, ter a percepção de que os saberes eles são diferentes. O saber da escola não é melhor, porém um que foi validado pela sociedade, que nem sempre precisa estar certa.

Mediar aqui, portanto, é uma ação dialógica de construção de saberes e não um momento de exposição apenas, como ditava o ensino tradicional. Vale lembrar que se engana que quando a professora / o professor induz a resposta é algo dialogado. A indução, diferente da incitação, é previsível e de uma mão só, pois o que se espera deverá ser atendido. Quando se incita ao

pensamento, se promove o estímulo, o encorajamento e, mais do que isso, um exercício de reflexão-ação-reflexão. Induzir indica obter resposta esperada e indução é problematizar saberes.

Essa explicação pondera o que é uma “aula planejada” e uma “aula mal planejada”, em nossa concepção. Uma aula planejada, então, pode ser aberta, tomando, inclusive, caminhos diferentes do esperado, pois a bagagem da estudante / do estudante pode variar conforme as reflexões que forem surgindo. Portanto, é importante ter a ciência que “não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais vida” (FREIRE, 1995, p. 74). Assim, tomando como base que a comunicação é dialógica e que o conhecimento não é estanque, isto é, único e parado, o direcionamento da aula pode sim (e, talvez, deveria) sofrer alterações.

Por outro lado, uma “aula mal planejada” é aquela na qual as estudantes / os estudantes são direcionados à realizarem atividades sem objetivos claros e/ou induzidos a acreditarem na importância do filme sem a reflexão dele além do que é previsível e esperado. Na aula mal planejada não há um diálogo, mas um monólogo induzindo ao estímulo-resposta, em que a aluna / o aluno responde apenas ao que foi pedido, não tendo voz ou com sua voz ofuscada pelo direcionamento da docente / do docente.

Logo, “assim como o docente não é um palestrante, no sentido restrito da palavra, o aluno não é um espectador, que digere seco o que lhe é passado” (DERING, FILETTI, 2013, p.251). É de extrema urgência, portanto, deslegitimar o professor como única autoridade do conhecimento, mais do que isso, deslegitimar essa visão social. Logo, “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 1984, p.15). Por assim ser, o professor é detentor de um conhecimento de outros tantos que coexistem em sala de aula.

O cinema em sala de aula

A esfera escolar é lugar de saberes e conhecimentos e a linguagem cinematográfica, quando proposta em sala de aula é, de fato, uma discussão que permite e potencializa diálogos, assim:

Se a escola é um espaço de desenvolver diálogos, pensamentos, reflexões, discussões, sem dúvida, o cinema torna-se forte aliado dessas realizações, visto que por ele se cria um espaço discursivo de diferentes visões, interpretações e sensações. Por isso, as práticas educacionais com cinema devem ser pensadas como um processo educacional de descoberta, no qual os educandos têm acesso todos os dias e de diferentes modos. (SANTOS; DERING, 2018, p. 281)

O trabalho com cinema em sala de aula, sem dúvida, precisa de um planejamento, visto que o audiovisual é uma linguagem que possibilita e potencializa saberes para que se tornem conhecimentos. Para isso, destaco a importância de compreender uma perspectiva metodológica, a da reflexão-ação-reflexão frente a ideia de saberes e conhecimentos. Nela, pontuo que saber e conhecimento são diferentes instâncias do processo ensino-aprendizagem e que cada uma possui sua função, sendo este um processo contínuo e ininterrupto.

O saber produz conhecimento e o conhecimento produz saberes que, por sua vez, produzem novos conhecimentos, em uma reflexão-ação-reflexão contínua. Em outras palavras: nenhum saber é consolidado, os saberes são momentos de reflexão. O conhecimento, por sua vez, é a estruturação do saber, contudo, não consolidado também, justamente por ele não ser absoluto. Assim, o conhecimento é uma ação no modo de pensar, que está estruturada conforme uma determinada vertente e, quando entra em processo de um novo diálogo, volta a ser um saber que precisa ser novamente estruturado.

A ideia, portanto, é entender que nenhum aprendizado é completo nem suficiente em si, pois não se pode pensar em uma hierarquização do conhecimento, como é implementada desde que

a escola se tornou um ambiente formal e formativo da transposição de conhecimento. Compreender que todos possuem saberes e produzem conhecimento é o primeiro passo para entender que saberes e conhecimentos diferentes não devem ser tomados como superiores ou inferiores, mas apenas diferentes. Logo, há conhecimentos aceitos em determinadas esferas da sociedade e outros que não são. A escola (a faculdade e a universidade), enquanto instituição formal (e formativa), consolida um conhecimento e, em um equívoco histórico, pontua que é o certo ou errado. Se há saberes e conhecimentos plurais, pensar e subjugar um conhecimento acima do outro é, no mínimo, pretensão teórica.

A lacuna entre os saberes acadêmicos e escolares, na formação de professores, também, dialoga diretamente com a ideia de autoridade do conhecimento que se vê na relação professor aluno, no ensino básico. Visto que a conscientização, para Freire (1995), não é do outro, mas ocorre para si, primeiramente, através da dialogicidade, a consciência de mundo e a aquisição de conhecimento é ampliada pela incessante interação. Não se pode dizer que essa consciência e aquisição é “feita”, pois na verdade ela não é estanque e não se inicia do zero.

Portanto, ao falar de cinema, é preciso compreender que todo sujeito que ali se encontra é detentor de saberes e de conhecimentos sobre diversos aspectos do filme, de conteúdo, éticos ou estéticos. Como dito, uma vez que o cinema possibilita e potencializa, é preciso saber que ele faz isso com todos os sujeitos envolvidos no processo. Por assim ser, o primeiro ponto ao se trabalhar um filme talvez não seja compreender por que o Thanos é o vilão nos “Vingadores” ou por que Kevin foi esquecido em casa, em “Esqueceram de mim”, mas sim compreender o que os sujeitos compreendem das ações de Thanos e Kevin. Se um é vilão, o que leva alguém a ser vilão? Se alguém foi esquecido, o que é ser deixado de lado? Parece simplório, mas nas práticas docentes as perguntas estariam relacionadas às contraposições de herói e vilão, como se isso fosse igual para todos, bem como seria questionar de que forma uma mãe pode esquecer o filho em casa.

A reflexão vai mais longe quando pensamos que Batman nada mais é que um justiceiro, alguém que burla as regras da sociedade para fazer justiça com aquilo que ele acha certo e, por essa razão, ganha a empatia dos outros, por pensarem que “se a justiça não faz, eu posso fazer”. Um desses casos de grande repercussão no Brasil, em 2014, foi de um adolescente que, amarrado a um poste, foi espancado por um grupo intitulado de “os justiceiros”. O lead da notícia produzida pelo Jornal Extra já aponta tal atrocidade: “Um adolescente foi espancado e preso a um poste por uma trava de bicicleta, nu, na noite da última sexta-feira, na Av. Rui Barbosa, no Flamengo, Zona Sul do Rio. Ele teria sido atacado por um grupo de três homens, a quem chamou de ‘os justiceiros’” (LUCCIOLA, 2014). Sem a criticidade do sujeito, apenas com sua alienação sobre certo e errado por um molde vertical imposto à sociedade, nesse contexto, estaríamos todos em “Uma noite de crime” (2013) contínua e sem precedentes. Clarificando, o filme de James DeMonaco, traz como enredo a oficialização de 12 horas de morte. Em sua sinopse:

Quando o governo norte-americano constata que suas prisões estão cheias demais para receberem novos detentos, uma nova lei é criada, permitindo todas as atividades ilegais durante 12 horas. Este período, chamado de Noite do Crime, é marcado por milhares de assassinatos, linchamentos e outros atos de violência por todo o país. O intuito, segundo o governo, é permitir que todos os cidadãos libertem seus impulsos violentos, garantindo a paz nos outros dias do ano (ADORO CINEMA, s/a).

Imagine se cada um resolvesse ser um Batman na vida? Não haveria “Gotans City” suficiente para todos; Imagine 12 horas para expurgar sua violência sem razão, tão pouco haveria parâmetros de moralidade e imoralidade. A questão, então, é compreender que os sujeito, nossas alunas e alunos, tem saberes que dialogam com o conhecimento do filme e, a partir dessa intersecção é que se constrói novos saberes, constrói-se a criticidade nos/dos sujeitos. Um sujeito crítico é capaz de ir além do ditado sem se tornar um ditador.

Assim, quando o professor aceita que Charles Chaplin, em “Tempos Modernos” (1936), reproduz o sistema fordista e

questiona apenas esse sistema, ele aceita a personagem de Chaplin como sendo o único detentor do saber – como a escola tradicional já apregoava. Esse tipo de aceitação fácil é que criam regimes autoritários e ditatoriais, como vem ocorrendo em importantes países da América Latina.

Logo, ao falar de criticidade é entender que “O cinema como produtor de conhecimento vai além da simples exibição fílmica em seus diferentes suportes. Na prática pedagógica, o filme também deve ser visto como força motriz para o conhecimento” (SANTOS; DERING, 2018, p. 280).

Considerações Finais

Dada as reflexões acerca da intersecção entre linguagem, educação e cinema, percebemos que, por mais que haja uma evolução social, as instâncias escolares ainda estão ineficientes nas proposições didático-metodológicas. Por isso, enfoco, deve-se incitar à reflexão na qual mostre que o filme é uma linguagem aberta e de possibilidades múltiplas. Só se produz conhecimento, quando os saberes dos sujeitos estão ali inseridos. Desse modo, o trabalho com o cinema é, primordialmente, um trabalho coletivo, em que a pluralidade dos saberes efetiva novos conhecimentos que, posteriormente, se farão novos saberes, na contínua e ininterrupta proposição do aprendizado.

Para finalizar, faço da frase de Harry Potter uma analogia para o processo ensino-aprendizagem com o cinema em sala de aula: “O mundo não se divide em pessoas boas e más. Todos nós temos Luz e Trevas dentro de nós. O que importa é o lado que escolhemos para agir. Isso é o que realmente somos”. Logo, em uma paráfrase simples, o aprender não se divide em o que eu deveria saber e o que eu aprendi. Todos temos saberes dentro de nós. O que importa é se estamos efetivando esses saberes. Isso realmente é buscar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADORO CINEMA. **Uma noite de crime**. Disponível em: < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-201653/> > Acesso em 26 jun 2019.

ANDRADE, Vanessa Silva; DERING, Renato de Oliveira. **Perspectivas de História e Ficção: Uma Leitura do Filme As Melhores Coisas do Mundo**. Revista Litteris, v. 11, p. 210-218, 2013.

BESSON, Luc. **Joana D'Arc de Luc Besson**. França: Sony Pictures, 1999.

CHAPLIN, Charles. **Tempos modernos**. Estados Unidos: Warner, 1936.

DEMONACO, James. **Uma noite de crime**. Estados Unidos: Universal Pictures, 2013.

DERING, Renato de Oliveira; FILLETI, Elisandra. **As novas mídias e as práticas educativas: literatura e cinema em ambiente escolar**. Revista do curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v.4, n.2, p. 246-257, 2013.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

FURTADO, Jorge. **Ilha das Flores**. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=KAZhAXjUG28> > Acesso: 10 jan 2019.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SANTOS, Geovanna Coelho dos; DERING, Renato de Oliveira. **O cinema como produtor de conhecimento em sala de aula**. In. SKRSYPCSAK, Daniel; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Orgs). Debates contemporâneos em educação. São Paulo: Dialogar, 2018.

STAM, Roberto. **A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação**. Trad. Marie-Anne Kremer e Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

TURNER, Graeme. **Cinema como Prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

PEDAGOGIA DO CAOS E PARTITURA DA REVOLTA – TECENDO NOVAS RELAÇÕES COM O CONTEÚDO TEATRAL

Ana Carolina Conceição ¹
Tatiana Trindade²

*Arte é o que sustenta a vida, não a vida biológica
ou a duração dos astros que giram,
mas a vida eterna do pensamento.*
(Paola Zordan)

Introdução

O presente texto é um exercício voluntário de duas professoras, que perante os desafios apresentados na sala de aula, tem o objetivo de - por meio do pensamento aberto e da escrita - disseminar o conhecimento da linguagem teatral, em qualquer

¹ Mestre em Artes pelo PROFArtes na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, Professora do Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, coautora do site www.caoserevolta.com

² Mestre em Artes pelo PROFArtes na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, Professora do Centro Educacional 06 de Taguatinga, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, coautora do site www.caoserevolta.com

ambiente: formal ou não formal, e em qualquer espaço: físico ou virtual.

O terreno da educação tem se mostrado cada vez mais árido, percebemos uma disputa política e ideológica que em muitos contextos corroboram para a morosidade das soluções em todos os setores vinculados ao sistema educacional.

Consideramos que a educação vive hoje um sepultamento brutal. Pois, vivemos num momento em que se desvaloriza a pesquisa, a cultura, o estudo, e as necessidades para que ocorra o aprendizado. Existe uma superficialidade das informações, a criação e divulgação de falsas teorias, bem como a falta de relação com o outro.

Nos recusamos a participar do velório da educação que acreditamos. Ela é bem diferente dessa baseada em conteúdos desconexos da realidade, que prioriza a razão em detrimento da imaginação. Afinal o que é a razão num mundo de tantas perspectivas? Enquanto professoras nos sentimos tais quais equilibristas sobre uma corda bamba, num meio de um turbilhão de sentimentos.

Perante esse cenário, corremos o risco de cair num niilismo e numa apatia medíocre que prefere procurar culpados a se posicionar. No entanto, preferimos acreditar que a afetividade, o reconhecimento dos saberes e vivências que cada um traz consigo e a colaboração entre todos os agentes do processo educativo, traz sentido a nossa jornada.

Jornada esta, que, como professoras de artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal -SEEDF, vivenciamos em todas as suas facetas, positivas e negativas. Muitas das questões que surgem no nosso contexto, a saber o do ensino médio, é foco constante de nossas reflexões e pesquisas.

Tanto é assim, que durante a realização do Mestrado Profissional – PROFArtes, desenvolvemos nossos projetos de forma independente descrevendo a ação docente em sala de aula.

Uma pesquisa partiu dos pressupostos da pedagogia de projetos para o ensino de artes resultando na proposta pedagógica

interativa - Real e Virtual: um passeio pelos projetos e afetos de uma professora de artes numa escola de ensino médio. E, a outra, construiu sua base de defesa da importância do ensino do corpus teórico da linguagem cênica, trabalho denominado Adolescentes espectadores: um olhar teatral sobre o aluno do ensino médio.

Numa atitude aberta ao diálogo, e com o uso de um olhar generoso sobre a prática uma da outra foi constatado que o que pode parecer o recorrente embate teoria versus prática, era na verdade uma teia de conhecimentos complexos que se retroalimentavam. Descobrimos nesse processo a Pedagogia do Caos e a Partitura da Revolta.

Definimos pedagogia como profissão ou exercício de ensino; e caos como sistema dinâmico, de caráter informe, ilimitado e indefinido. Na pedagogia do caos o processo importa mais que o resultado final, você só aprende se se arriscar, riscos levam ao erro, pedagogia do caos é a aceitação das errâncias, é proporcionar aos estudantes a autonomia para escolherem seus projetos e decidirem seus caminhos e resultados, por fim, a pedagogia do caos entende que uma sala em movimento não é uma sala bagunçada.

E a partitura da revolta?

Partitura: notação musical; revolta: agitação, manifestação coletiva. A partitura da revolta é a comparação metafórica entre a grafia do som e do silêncio e a escolha do que dizer ou deixar de dizer acerca dos conteúdos teatrais. É, na aula, aproximar o pensamento de tempos passados ao pensamento contemporâneo, é mostrar que os desejos, angústias e anseios que determinados dramaturgos, diretores, encenadores e atores viveram, são mais próximos de nós do que podemos imaginar.

A partitura da revolta canta o despertar da consciência dos estudantes pela crítica, comparação e sensibilização. Ela jamais acontece unilateralmente, trata-se de uma ação reflexiva que se dá coletivamente.

Nessa busca constante de inovar em sala de aula sem jamais perder as bases fundamentais de nosso campo de conhecimento, um dos problemas vivenciado é a baixa quantidade de compilação

dos conteúdos específicos da linguagem cênica para o ensino básico.

Veloso, propõe para as abordagens de ampliação do repertório estético em sala de aula, um recorte metodológico para que a linguagem teatral seja estudada a partir de 03 (três) conjuntos de objetos indissociáveis:

1)um corpus teórico – metodológico composto por diálogos com diversas possibilidades de aproximação dos saberes teatrais, partindo desde a história e a historiografia até o s suportes da comunicação virtual como instrumento de aprendizagem, passando pela Filosofia, pela Dramaturgia, pela Literatura Dramática, pela crítica, pelos estudos estéticos e pela própria pedagogia do teatro; 2) um conjunto de saberes e fazeres formados pelas tecnologias aplicadas ao espetáculo, *o desenho da cena*³, tudo que dá sustentação visual à cena; 3)e, por último, o terceiro grupo, composto pelos fazeres do corpo, os de dentro do palco simbólico do espetáculo, e os de fora, do lugar do espectador. (2016, p. 40-41)

Assim sendo, ainda no mestrado, foi decidido tornar acessível o material produzido durante a prática cotidiana junto aos discentes das escolas da atuação de cada uma. Assim nasceu, em 2019, o Caos & Revolta, plataforma com o domínio <https://caoserevolta.com>, em que são escritos textos, principalmente, sobre os conteúdos de artes cênicas cobrados em processos seletivos tais como programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB e do exame nacional do ensino médio – ENEM e dicas de técnicas de estudos, de aulas, além de percepções pessoais sobre essa área movediça que é a educação brasileira.

Trazer a produção de um conteúdo teórico sobre a arte teatral tem sido um exercício de uma liberdade criadora. Mesmo que exista a necessidade de abordar os temas cobrados em processos seletivos, percebemos que essas matrizes de conteúdos podem se revelar mais como uma bússola do que como uma algema.

³ Inserção das autoras, desde 2011 há uma linha de pesquisa a qual as autoras se identificam que traduzem todos os elementos cenotécnicos (cenário, luz, sonoplastia) como Desenho da Cena.

Os textos produzidos, têm características bem subjetivas e pessoais, são retratos da atitude docente, das mesmas, em sala de aula, são presentes traços de afetividade, nota-se o esforço para se aproximar do estudante virtual, da mesma forma que se busca interagir presencialmente.

O uso das linguagens das redes sociais, como memes e gifs, entre outros, atrelados a uma pesquisa séria com bibliografia diversa, é um recurso de interação humana, pois o site não é pensado apenas para estudantes, mas também para os professores terem um acesso rápido e confiável para elaboração de suas aulas.

Para a realização do projeto do site foi necessário estabelecer um dia fixo de encontro para organização dos conteúdos a serem estudados, com pesquisa em livros, artigos acadêmicos e trocas de impressões sobre como abordar as temáticas levantadas.

Dentre os objetivos almejados, o principal é difundir e expandir o entendimento do conteúdo do teatro. Pois o teatro é um organismo vivo, não só como espetáculo teatral, mas sim considerando toda a sua carga de produção humana, filosófica, técnica e artística. Acompanhando seu contexto histórico e social estamos diante da trajetória da evolução humana.

Trazer este conteúdo também pelo meio virtual é uma forma de reivindicar o uso dos eletrônicos como mecanismo de aprendizagem e transformá-los em aliados ao invés de demonizá-los, a melhor forma de não perdemos espaço de atuação diante dessa nova era informacional é humanizar o nosso trabalho ampliando o entendimento de como se dá o fenômeno do conhecimento, urge que estejamos atentos às necessidades contemporâneas e saibamos aproveitá-las como ferramentas de mais interação, trocas e disseminação de saberes.

Desenvolvimento

A questão do desenvolvimento como professoras ao lado da busca da formação de sujeitos autônomos, que aceitem o jogo do pensamento como criação, é ponto nevrálgico dos nossos anseios.

E aqui caberia falar que seguimos uma *pedagogia da autonomia* de como propõe o grande patrono da educação brasileira, Paulo Freire, ou uma *pedagogia histórico-crítica* que ultrapasse o *módus operandi* normalizador e normatizador, como apresenta Demerval Saviani.

Afinal encontramos em nossas práticas, reverberações não só dos autores já citados, como outros. A indagação constante de como podemos ajudar nossos estudantes a receberem seus conteúdos com o filtro verdadeiramente crítico, nos aproxima bastante das reflexões de Freire quando escreve:

É nesse sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. (1996, p. 66)

A ideia da inconclusão do ser humano se aplica a todos envolvidos no processo educativo, o professor quando participa, por exemplo, de uma formação continuada está ciente de sua incompletude e se dispõe a realizar um exercício que proporciona a possibilidade de empatia, de uma troca de papéis. Numa pós-graduação como o mestrado, vivenciamos um encontro individual com o nosso aluno interior que não é nem um pouco diferente dos nossos alunos do ensino básico.

O ato de dar nomes às nossas práticas docentes nada mais é que a afirmação e apropriação da nossa *forma-agir* e dar a conhecer como ela opera. É nesse intuito que surge a Pedagogia do Caos e a Partitura da Revolta. Quando utilizamos a palavra pedagogia estamos falando dos procedimentos utilizados para que o sujeito em formação tenha acesso a um determinado conhecimento e de seus construtos.

Como já dito, entendemos o caos como esse movimento em que tudo pode acontecer, ele não é uma bagunça ou algo sem sentido ou resultado, ele é apenas um campo aberto. Tem uma

proximidade com o pensamento deleuziano quando este diz que o único objetivo dos professores é desencadear devires.

E a revolta se dá como um tipo de violência que ataca sobre os saberes consolidados, trazendo um estranhamento saudável, que conduz da apatia para o interesse, é a busca consciente de gerar um conflito entre o pensamento racional e a realidade de alguma situação presente na nossa vida neste momento e agora. É a reafirmação de Freire (1996) quando diz que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

As possibilidades de aprendizagem

As práticas educacionais são cheias de dualidades — inflexível/flexível, ordem/desordem, prazer/desprazer, teoria/prática, ensino formal/informal, escola/internet. Essas relações antagônicas parecem já ter se estabelecido de tal forma que só é possível compreender o ensino a partir de um único viés, a escola.

A discursão que propomos é abrir as possibilidades de interações e de intercâmbio educacional e cultural que a internet pode proporcionar ao espaço formal de aprendizagem. Cabe ressaltar que não estamos defendendo aulas de internet no ambiente escolar e não queremos fazer uma abordagem de uma proposta em detrimento a outra, na verdade, estamos defendendo as várias formas que o ensino pode ter e se tornar agregador, e assim, diminuir essa visão reducionista das dualidades.

Vemos o ensino como um grande organismo vivo, que depende de vários elementos para a sua eficácia. Morin (2005), argumenta que a escola tradicional nos ensinou a separar e analisar, porém não nos ensinou a relacionar e interligar. Essa forma de pensar originou uma divisão do homem em três partes, razão, corpo e emoção, ignorando-se que essas três funções são aspectos indissociáveis e complexos.

Com efeito, o reinado do paradigma da ordem pela exclusão da desordem – paradigma que se traduzia por uma concepção determinista e mecanicista do universo – fragmentou-se em inúmeras partes. Nos diferentes domínios do conhecimento as noções de ordem e desordem exigem cada vez mais prontamente serem concebidas de forma complementar e não mais apenas antagônica apesar de todas as dificuldades lógicas que essa relação envolve. (2005, p. 89)

Essa concepção cartesiana não corresponde e nem cabe mais nas definições das aulas em geral e principalmente na de Arte na contemporaneidade. Por meio da subjetividade dessa linguagem, traduz-se a vida de variadas formas – a visão, compreensão e fruição de um indivíduo é distinta dos demais e isso proporciona tamanha liberdade que permite múltiplas verdades.

Na busca de uma nova dimensão qualitativa de ensino, onde se coloca o ato educativo voltado para a autonomia do discente, pois ele se torna capaz de praticar a sua autoaprendizagem, no seu tempo e um campo de pesquisa para professores e interessados por ampliar o seu conhecimento da história do teatro é que surgiu o blog .

Acreditamos que a grande contribuição do caos&revolta é, proporcionar o contato com a matéria-prima do conhecimento da linguagem teatral, a informação, de modo ágil, descontraída e menos onerosa para o leitor. É importante salientar que a informação é possibilitada pelos vários meios tecnológicos e que esse acesso repercute e transforma o campo educacional e, isso se dá, por como era compreendido a aprendizagem antigamente. Os centros acadêmicos eram o reduto da produção de conhecimento e da informação.

Entretanto, na contemporaneidade o que se tem é a descentralização do conhecimento, não partindo somente mais de um lugar, seja ele as instituições acadêmicas ou os docentes. Nessa concepção a tecnologia mudou a forma como o professor é visto e possibilitou mudanças no comportamento desse profissional, o tornando um mediador ou facilitador e não mais o responsável por transferir o conhecimento. Assim como defende Freire:

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim. (1996, p. 118)

Quando se reconhece o docente como um colaborador cognitivo, entra em cena, novas possibilidades para esse profissional, principalmente nos campos: intelectual, emocional e ético.

A busca por uma plataforma

Desgranges, em *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*, explica que:

(...) o autor da obra pode ser entendido como o outro do espectador, que ressignifica a realidade social, base comum a todos, possibilitando que o contemplador veja a vida (e a si mesmo) “pelos olhos dos outros” (...) o contemplador capta na obra a realidade na qual está inserido. (2011, p.95)

As palavras do autor demonstram o quanto a linguagem artística cabe em diversos espaços e pode ser desenvolvida em vários formatos. É essa multiplicidade que promove a relação de aproximação entre a obra e a realidade do estudante, despertando a sua curiosidade, seu desejo de aprender e o seu interesse pelo novo.

O aluno não é diferente do espectador de teatro. Ele anseia por histórias que o representem, que o reflita de alguma forma ao que está sendo representado. Existe a necessidade presente de cada estudante que quer se reconhecer na ação, buscando as suas afetividades, indagações e até mesmo, suas indignações e frustrações.

O conteúdo teórico, em sala de aula, colabora para a interpretação da realidade, expande novas possibilidades de questionamentos e conhecimentos, provocando no estudante um sentimento de segurança. Assim vai se incorporando à sua verdade, ao seu discurso, ao seu corpo.

Quando a sala de aula vira um ambiente seguro e confortável para os alunos e alunas, torna-se também o seu lugar de fala, depois se estendendo para fora da escola. Cada conteúdo teórico, histórico e crítico advindo do campo teatral tem um poder enorme de promover transformações, relacionar-se com os outros campos do saber e enriquecer o repertório de conhecimentos cognitivos e pessoais.

Cabe ressaltar que para entendimento do nosso olhar é preciso antes, se desvencilhar do pensamento que a prática está relacionada exclusivamente as dinâmicas e movimentos corporais. A reivindicação do espaço do ensino teórico da linguagem cênica para a educação básica não significa uma oposição a metodologia prática, mas sim uma adição de significado ao termo “prática”. Sendo uma metodologia de ensino que consegue contemplar, no estudante, a construção de seu desenvolvimento potencial, a partir de questionamentos que geram uma prática reflexiva embasada na teoria teatral.

O desejo que pulsa e nos move enquanto docente é o de que seja proporcionada aos estudantes uma abordagem menos simplista sobre o conhecimento teatral, uma montagem teatral pode revelar-se potencialmente engrandecedora, porém essa montagem com embasamento teórico, constrói no estudante a percepção de seu lugar de fala. Além de promover uma busca de identidade advinda da reflexão que desencadeia num desejo de transformação.

Considerações finais

Em tempos em que o celular pode ser considerado quase uma extensão do corpo humano, a internet pode ser um caminho da possibilidade de encontros. O surgimento das novas tecnologias, muito associadas ao advento da computação, transformou a relação no modo de adquirir os saberes produzidos pela sociedade. O pensamento de que existem conhecimentos que são essenciais para o desenvolvimento pessoal e da humanidade como um todo,

que devem ser acessíveis a todos os indivíduos é corrente em diversos discursos.

Acredita-se ainda que só o conhecimento pode ajudar a humanidade alcançar padrões aceitáveis de convivência e solidariedade, culminando no respeito às liberdades fundamentais. Embora, durante muito tempo essa ideia não passasse de teoria sem aplicações na prática cotidiana, fato é que novos meios tecnológicos tem se mostrado revolucionária nesta questão.

Quando pensamos em disponibilizar conteúdos sobre o teatro na internet a primeira motivação foi buscar o diálogo e aprofundar temas que nos são caros. Da mesma forma que Freire propaga que “nossa atitude comprometida- e não neutra- diante da realidade que buscamos conhecer, resulta num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo.” (1982, p.97). Nós assumimos que o teatro é uma linguagem que prima, constrói, cultiva, e incentiva a *ação-reflexão*.

Escrever no site tem ampliado nossos conceitos, e quanto mais conceitos podemos articular, maior é o nosso mundo e maior é o alcance da nossa consciência. Realmente acreditamos que a facilidade com que se circula as informações pela internet bem como a facilidade de troca, funciona como uma via de mão dupla em que todos temos um mundo de conceito engrandecido também. O teatro é vivo e acompanha a história da humanidade, por que não acompanharia a de cada pessoa da contemporaneidade?

O advento das provas admissionais como o Programa de Avaliação Seriada – PAS/UnB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de cobrarem questões afeitas à disciplina, exigiu um novo tratamento sobre o conteúdo do teatro, o que nos levou a intenção de tecer redes tanto com estudantes, como com outros professores da área, (e de outras que se interessem pelo campo aberto da transdisciplinaridade). É certo que estes fatores tiveram um grande peso para a existência do caos & revolta.

Quanto a produção do conteúdo, nos organizamos em encontros semanais, no qual dividimos da seguinte forma: 1) Revisão de literatura : levantamento do material de pesquisa,

debate e confronto de autores, e diálogo e percepção de como tratamos determinado conteúdo em sala de aula; 2) escrita do texto; 3) pesquisa dos recursos multimídias e materiais mais próximos da linguagem midiática das redes sociais, filmes, cultura pop e outros e 4) Publicação e divulgação do post.

A escolha da pauta se apoia na matriz do PAS/UnB e do ENEM, entretanto isso não significa que não tomemos a livre iniciativa de abordar outros assuntos tais como técnicas de estudos, divulgação dos projetos de artes desenvolvidos nas nossas escolas e até mesmo discussões sobre o que pensamos sobre a educação, a escola, e as políticas públicas voltadas para esta área.

Entendemos que nosso papel como educadoras vai além de passar um conteúdo, consiste em mostrar como ele pode ter relação com a vivência de cada estudante, a sala de aula é lugar por excelência da vida cotidiana, lugar de criação e produção dos mais diversos discursos e lugares de fala do universo de nossos alunos, contudo a internet apresenta potência para ampliar o debate e aprofundar o entendimento dos construtos teóricos do teatro como linguagem.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, Felipe; BORGES, Altamiro. **Blogueir@s uni-vos! Mas nem tanto.** A ditadura da mídia, São Paulo: Anita Garibaldi/Associação Vermelho, 2009.

CONCEIÇÃO, Ana Carolina; TRINDADE, Tatiana. **Por que caos e revolta?** Disponível em <https://caoserevolta.com/2019/03/12/por-que-caos-revolta/> Acesso em 21/05/2019.

DESGRANGES, Flávio – Pedagogia do teatro: provocação e dialogismos – 4ª ed.- São Paulo: Hucitec, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** 6ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1962.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**/ Edgar Morin; Maria da Conceição Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.) 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez: 2005.

VELOSO, Graça. **Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do Teatro: uma possibilidade metodológica**. In: O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões /Luciana Hartmann e Graça Veloso, [organizadores] Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

MATEMÁTICA APRENDE-SE BRINCANDO: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Eduardo Dias da Silva¹

Leandro Américo Gomes Alves²

Introdução

Brincando se aprende ou aprendendo é que se brinca? Começamos esse artigo com uma pergunta que de fato não objetivamos uma resposta curta e direta e sim, mostrar que ao ensinar matemática para crianças não podemos deixar de lado que o brincar, as brincadeiras e os jogos fazem parte do processo de aprender e também do ensinar. Pois,

ao iniciar sua vida escolar, as crianças iniciam o processo de alfabetização não só em sua língua materna, mas também na linguagem Matemática, construindo o seu conhecimento segundo as diferentes etapas de

¹ Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pedagogo na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

² Graduado em Engenharia Civil (2018) pela Universidade Paulista (UNIP), campus Brasília/DF e licenciado em Matemática pela FIAR (2018). E-mail: leandroordinael@hotmail.com

desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, um bom ensino nesse período é fundamental (SILVA & MORAES, 2016, p. 192).

Ainda de acordo com esses autores, podemos perceber que a utilização de técnicas lúdicas – jogos, brinquedos e brincadeiras direcionadas pedagogicamente em sala de aula – pode estimular os alunos à construção do pensamento lógico-matemático de forma significativa e à convivência social, pois eles, ao atuar em equipe, superam, pelo menos em parte, seu egocentrismo natural. Os jogos pedagógicos, por exemplo, podem ser utilizados como estratégia didática antes da apresentação de um novo conteúdo matemático, com a finalidade de despertar o interesse dos alunos ou, no final, para reforçar a aprendizagem.

O motivo norteador que nos impulsionou a pesquisar essa temática é o fato de ser um futuro professor e gostar muito de Matemática e de perceber diariamente que há crianças e adolescentes com dificuldades diversas, principalmente em torno do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, e o quanto essas crianças e adolescentes trazem de conhecimento para socializar nos ambientes escolares. Além disso, também percebemos o quanto os professores podem transformar tal conhecimento em ferramenta lúdica de uso pedagógico para o desdobramento de habilidades lógicas. Sendo assim, acreditamos que

a Educação Básica precisa proporcionar momentos prazerosos [...] que abarquem todo o contexto familiar e social em que o aluno está envolvido, potencializando a formação de um sujeito crítico e reflexivo, pois é necessário que as práticas do professor em sala de aula satisfaçam as necessidades reais do aluno, considerando-o participante ativo do seu processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2015, p. 232).

As crianças já chegam ao ambiente escolar com um conhecimento de mundo bem amplo, competindo às aulas e aos professores sistematizarem esses dados com propostas pedagógicas que atendam às necessidades específicas em relação à

apropriação da Matemática e suas tecnologias. Assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: de que maneira o brincar, como recurso pedagógico a ser trabalhado no ambiente escolar, pode contribuir para o ensino-aprendizagem da Matemática?

Visando alcançar os objetivos propostos foi feita uma pesquisa exploratória, com vistas a proporcionar maior familiaridade com os problemas referentes à aplicação das atividades lúdicas de incentivo à Matemática dentro do ambiente escolar, proporcionando uma maior visibilidade à temática. Este tipo de pesquisa foi adotado, pois “é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 1993, p. 46). A pesquisa exploratória “apresenta descrições fidedignas de uma situação, tentando descobrir as relações existentes entre seus elementos” (ALMEIDA, 1996, p. 105). Gil ainda esclarece que a pesquisa exploratória, na maioria dos casos, envolve um “levantamento bibliográfico [e] pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (1993, p. 45).

Portanto, o estudo em tela caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de acordo com Bauer & Gaskell (2013), posto que consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

Matemática aprende-se brincando: uma proposta de ensino

Ludicidade não é um termo facilmente dicionarizado. Progressivamente, ele está sendo inventado, à medida que compreendemos de maneira mais adequada o seu significado, tanto no sentido conotativo (real), quanto em sua extensão denotativa (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele), como destaca Luckesi (2000; 2005; 2014). De acordo com esse autor,

Ludicidade é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito. Para ensinar ludicamente, o educador necessita cuidar-se emocionalmente e, cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica (LUCKESI, 2014, p. 01).

O lúdico tem sua origem no Latim *ludus*, que significa *jogo, brinquedo, brincadeira*. Mas, esta palavra não se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo, como relatado por Moraes (2014) e Silva & Moraes (2016), já que passou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano, deixando de ser simples sinônimo de jogo. Sendo assim,

as implicações da ludicidade extrapolaram os limites do brincar espontâneo, transformando-se em uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico integra as atividades essenciais da dinâmica do ser humano, caracterizando-se por sua espontaneidade funcional e pela satisfação que outorga ao sujeito que dele participa (MORAES, 2014, p. 62).

Entendemos, nesse estudo, crianças como sujeitos multidimensionais e complexos³ que aprendem dentro de um processo interacional e transdisciplinar, como elucidado por Morin (2002; 2003), Nicolescu (2001) e Silva (2017), pois,

O sujeito em sua multidimensionalidade, não mais o reduzindo a uma hipertrofia cerebral, mas observando o que acontece em sua corporeidade, em seu emocional, em sua imaginação, como algo importante e significativo nos processos de construção do conhecimento. Um pensamento que resgata a integração corpo e mente, pensamento/sentimento, conhecimento/autoconhecimento e reconhecendo a importância da flexibilidade corporal, mental e espiritual nos processos de construção do

³ *Pensamento Complexo* de Morin (1990; 2003), no qual a complexidade é o seu conceito mais expressivo, é um princípio que permite ligar as coisas, os fenômenos, os eventos, implicando, portanto, uma tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama da vida, conforme Moraes (2014).

conhecimento, bem como das atividades mais sutis relacionadas à intuição, à ética e à estética. É, portanto, um conhecimento que colabora para religar o que antes estava separado, que percebe que dentro de cada um de nós existe um microcosmo dialogando com os objetos do macrocosmo, com as disciplinas constitutivas dos diferentes níveis de realidade que nos cercam (MORAES, 2014, p. 60-61).

É trabalho de toda a sociedade prover e promover o ensino lúdico da Matemática e com qualidade para crianças anteriormente da obrigatoriedade escolar imposta por lei, pois o mundo atual é caracterizado por um período de rápidas mudanças em diferentes contextos sociais. As várias transformações têm (res)significado novas formas de relacionamento, do trabalho e da vida social, conforme apontam Cope e Kalantzis (2000; 2006). Sendo assim, compreendemos que os ambientes escolares de Educação Básica, dentre outros, são lugares de instrução e socialização dos conhecimentos matemáticos.

Desse modo, a importância deste estudo é tornar conscientes os professores e futuros professores de Matemática para crianças e jovens sobre a utilização do lúdico no ensino-aprendizagem na Educação Básica.

A Educação Básica, essa que almejamos ser prazerosa e divertida, além de instrutiva, precisa ter profissionais engajados em formação inicial e continuada para melhor exercer o papel de mediadores na interação social educativa proporcionada pela Matemática de forma lúdica no ensino-aprendizagem. Pois, reverberando Paulo Freire,

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 25).

Mais que sugestões de atividades lúdicas, propomos alternativas de ensinar Matemática na Educação Básica de forma prazerosa e divertida. Não temos a pretensão de ditar o certo ou

errado no ensino da Matemática nessa pesquisa, embora saibamos que

o componente lúdico faz parte da formação e do desenvolvimento do ser humano, no que diz respeito à sua subjetividade e à sua relação social com o seu meio. Quando pensamos em lúdico, logo nos vêm à mente palavras como diversão, compartilhamento, alegria e tantas outras. O lúdico, também, está diretamente relacionado às crianças, já que a especialidade da criança é brincar, entretanto entendemos que ele traz consigo algumas dimensões que nos permitem entendê-lo como elemento indispensável para o processo educativo (MELO, 2013, p. 44).

Ao planejar atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, brinquedos) no ensino da Matemática na Educação Básica, é fundamental que os professores tenham como ponto de partida a realidade, os interesses e as necessidades das crianças. Nessa perspectiva, Almeida (1992), Silva (2014; 2017) e Silva & Moraes (2016) afirmam que é necessário se conscientizar de que, ao desenvolver o conteúdo, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descaso com o ensino-aprendizagem do conteúdo por parte das crianças, já que, em uma atividade lúdica, não importa somente o resultado, mas a ação vivenciada. A extensão do lúdico é a ludicidade, a qual faz parte do processo no ato lúdico. De acordo com Santos (2011, p. 12),

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A ludicidade no ensino da Matemática na Educação Básica possibilita situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, mas deve haver uma dosagem entre a utilização do lúdico instrumental, isto é, a

brincadeira com a finalidade de atingir objetivos escolares, e também a forma de brincar espontaneamente, envolvendo o prazer e o entretenimento, neste último, o lúdico essencial, segundo Maria *et al.* (2009), Silva (2014; 2017) e Silva & Moraes (2016).

Perrotti (1990), Silva (2014; 2017) e Silva & Moraes (2016) explicam a diferença entre o lúdico instrumental e o essencial. No primeiro, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são compreendidos enquanto recursos motivadores, simples instrumentos para a realização de objetivos que podem ser educativos, publicitários ou de outras naturezas. No segundo, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são vistos como atitudes essenciais, como uma categoria que não necessita de uma justificativa externa, alheia a ela mesma para se validar. No primeiro caso, estão centralizados na produtividade, têm caráter utilitário; no segundo, a produtividade é o próprio processo de brincar, uma vez que, nessa concepção, as atividades lúdicas são intrinsecamente educativas, são essenciais enquanto formas de humanização.

Segundo Santin (1996) e Silva (2017), o significado de ludicidade surge da própria palavra relacionada à liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação, autonomia, além de outras qualificações que podem ser atribuídas a uma infinita riqueza que há nela mesma, possibilitando, assim, um ensino da Matemática de forma prazerosa e divertida às crianças e aos jovens na Educação Básica, uma vez que,

na atividade lúdica, o que mais importa é o momento vivido, o processo, as experiências, as sensações, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado de quem a vivencia. Conforme a intensidade e o grau de percepção da experiência lúdica vivida, tal experiência leva ao encontro consigo mesmo e com o outro, ao desenvolvimento da fantasia e do imaginário, a viver momentos de ressignificação e percepção mais intensa e apurada, de autoconhecimento e reconhecimento do outro, de cuidar de si e poder olhar para o outro e reconhecê-lo. Enfim, são momentos de vida intensos e significativos (MORAES, 2014 p. 64).

No decorrer deste artigo, os teóricos como Santos, Moraes, Silva, Luckesi, Melo, Morin, Freire, dentre outros, contribuíram muito no sentido de conduzir as discussões, evidenciando a importância do ensino lúdico da Matemática como atividade funcional da comunicação e do ensino-aprendizagem, bem como deixando explícita a relevância da mediação docente no processo de seleção e sistematização do raciocínio lógico-matemático. O contato sistêmico da criança e do jovem com variados métodos bem como com uma proposta pedagógica que considere o contexto social da criança e do jovem como um momento de construção de habilidades e estratégias possibilitará avanços positivos no processo de desenvolvimento do ensino da Matemática.

Considerações Finais

Ao final desse artigo, concluímos que o ensino lúdico da Matemática é o caminho para a transformação, desde que trabalhado em todas as suas dimensões, pois só assim garantirá aspectos positivos na formação das crianças e jovens, formando seres pensantes que questionam o mundo real em que vivem. O ambiente escolar necessita cumprir esse ideal que tanto deixa a desejar. Portanto, como os professores estão sempre em formação, é necessário que estes façam uma reflexão sobre como vem sendo trabalhada a Matemática em sala de aula. Com certeza essa reflexão irá contribuir para abrir caminho à conscientização do objetivo maior da leitura, que é o de formar pessoas autênticas, autônomas, críticas, dentre outros, como elucidado por Silva (2015; 2017).

Buscamos, ao longo dessa pesquisa qualitativa, caminhos para que o ensino lúdico da Matemática na Educação Básica ocorra de maneira engajada, por meio de atividades lúdicas que considerem as crianças como sujeitos do processo no ensino-aprendizagem, através de uma abordagem interacional de ensino, na qual o professor adquira os conhecimentos indispensáveis desta práxis, e que ela seja colocada em ação nos ambientes escolares,

principalmente com crianças, pois, pela própria faixa etária, necessitam aprender de forma lúdica.

Portanto, o lúdico pode agir diretamente na afetividade das crianças, no sentido de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem da Matemática ocorra de maneira mais envolvente e livre de tensões. Com isso, esse processo acontecerá de forma mais descontraída e divertida, de modo que a interação matemática fluirá espontânea e naturalmente. Contudo, o lúdico deve ocorrer de forma sistemática e objetiva, visando sempre à apropriação do raciocínio lógico-matemático e, também, para o desenvolvimento da comunicação nela através da interação social de forma lúdica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Como elaborar monografias**. 4.ed. rev. atual. Belém: Cejup, 1996.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, Vozes, 2013.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- _____. **Learning by design**. Melbourne: Common Ground, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: _____. (Org.). **Ensaio de ludopedagogia**. Salvador: UFBA/FACED, 2000.
- _____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Disponível em: <http://luckesi.com.br/textos/ludicidade_e_atividades_ludicas.doc> Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. Ludicidade e formação de educadores. In: **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>> Acesso em: 14 jan. 2019.

MARIA, Vanessa Moraes, *et al.* A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. In: **Corpus et Scientia**, v. 5, n. 2, p. 5-17, setembro 2009. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/viewFile/159/125>> Acesso em: 14 jan. 2019.

MELO, Francis Aragão. **Há algo em jogo nesse jogo: O uso do lúdico como atividade significativa na interação comunicativa no ensino-aprendizagem do espanhol como LE no ciclo juvenil.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 171f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15161/1/2013_FrancisAragaoMelo.pdf> Acesso em: 14 jan. 2019.

MORAES, Maria Cândida Borges. Ludicidade e Transdisciplinaridade. In: **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8540/8966>> Acesso em: 14 jan. 2019.

MORIN, Edgard. **O paradigma perdido: a natureza humana.** Sintra/ Portugal: Publicações Europa América, 1990.

_____. **O método V - Humanidade da humanidade, a identidade humana.** Tradução de Jerumir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2001.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo: Summus, 1990.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: ESEF – UFRGS, 1996.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. 9 ed. Petrópolis, R: Vozes, 2011.

SILVA, Eduardo Dias da. Aprender brincando ou brincando para aprender? Ludicidade e ensino de línguas estrangeiras na educação básica. In: ABUD, Cristiane de Castro Ramos (Org.). **Ludicidade e Educação**. Rio de Janeiro: Eulim, 2017.

_____. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. In: **e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 6, n. 1, janeiro-abril, 2015. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1624/pdf_368> Acesso em: 14 jan. 2019.

_____; MORAES, Cláudio Ricardo Chaves. 1 + 1 = ensino-aprendizagem lúdico-prazeroso e significativo de matemática. In: **Revista Uniabeu**, Nilópolis, v. 9, n. 22, 2016. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2346/pdf_345> Acesso em: 14 jan. 2019.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Pâmela Pongan¹

Introdução

A História foi implantada como disciplina nas escolas brasileiras no século XIX, estruturada nos moldes positivistas e conceituada na Ciência Moderna. Resumindo-se assim, ao estudo dos “grandes homens” e seus “grandes atos”, usando tempo linear através da noção de evolução por etapas. Além de a concepção positivista tender para o ensino do passado com verdade única, vendo os documentos como comprovantes dessa verdade.

A partir das reflexões e regulamentações presentes das Diretrizes Curriculares e Leis que passaram a reger o ensino nacional, o ensino de História passou a ter por objetivo formar cidadãos, a partir de uma função política, como já acontecia em outros países. Partindo disso, ensinar História está diretamente relacionada com a compreensão da realidade de vida de cada aluno, pois ao compreender sua própria experiência, ele conseguirá entender os acontecimentos ocorridos na vida de tantas pessoas ao longo do tempo.

¹ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo/RS – PPGH/UPF.

Com as transformações ocorridas na sociedade contemporânea e com as novas perspectivas historiográficas, surgiu a necessidade de utilizar uma nova metodologia no ensino de História, com diversificados conteúdos e métodos. Partindo disso, esse artigo busca refletir a respeito das práticas no ensino de História presentes no século XXI.

O ensino de História

O ensino de História foi visto até a década de 1970 como linha linear e cronológica que estava muito longe dos alunos. O que causava certo desconforto, pois estes não estavam preparados para trabalhar com concepções abstratas de tempo e noções históricas.

A partir de 1970 surgiram novas teorias em relação ao ensino de história, acreditando que com essa nova perspectiva, as crianças e os jovens pudessem, sim, lidar com a temporalidade e outros conceitos históricos fundamentais, e, portanto, a história.

Surgiu então a perspectiva da Educação Histórica:

A Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. Parte também dos referências epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica (SCHMIDT, 1998, p.13).

Os estudantes passaram a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, com ideias históricas prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações.

Então é a partir da percepção de presente de cada um que o conhecimento do passado acontece. Não interessa saber História, e

sim o uso que se faz dela. “A compreensão do passado deve ser utilizada para orientação temporal dos sujeitos, ou seja, para SOBANSKI (2009) é através da consciência histórica que se embasa a preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como de professores. Chamamos esta capacidade de ler o mundo historicamente de literacia histórica.

Literacia histórica quer dizer, saber “ler” a informação, debater e selecionar mensagens, fundamentalmente é preciso saber interpretar fontes, analisar e selecionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no ato de pensar historicamente (SOBANSKI, 2009, p.12).

O professor tem de desenvolver uma atividade questionadora para conhecer aquilo que o aluno já sabe e desafiá-lo e acompanhá-lo na construção de sua aprendizagem. Seu trabalho de investigação se baseia sobre a utilização de diferentes fontes e narrativas históricas com o objetivo de promover nos alunos a competência histórica de compreender que a História é construída com diversas perspectivas.

Os professores de história e o novo desafio de ensinar no século XXI

Na perspectiva de Educação Histórica, a existência das ideias prévias revela uma grande preocupação de como crianças e jovens fazem a leitura histórica do mundo. Essas ideias prévias são memórias que os sujeitos têm de suas experiências com o passado.

A partir dessa concepção o historiador Jörn Rüsen compreendeu as ideias prévias como protonarrativas:

O cotidiano das crianças e dos jovens está cheio de elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memória, de “narrativas abreviadas”. A compreensão desses fragmentos narrativos, portanto, da protonarrativas, é possível a partir da consciência da estrutura de uma narrativa histórica: alguém conta a alguém uma história, na qual o passado

é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado (RÚSSEN, 2001, p.159).

Mais uma vez o professor possui um papel significativo, pois tem uma relação muito importante relacionando as ideias prévias (protonarrativas) e a leitura de mundo que devem realizar nas aulas. Por isso, o professor de História Henrique Theobald defende a ideia de que os professores de História devem ser entendidos como intelectuais e, portanto, produtores do conhecimento.

O viés do professor como intelectual transformador, o qual se busca compreender aqui, vai além da perspectiva que assume sua função política na construção da cidadania. Trata-se também de se levar em conta o professor que investiga elementos de sua prática e domina o processo de produção do conhecimento com que lida, além de transformar o ensino (THEONBALD, 2007, p.47).

Outros trabalhos, como o da pesquisadora Olga Magalhães, vêm fomentar a importância de reelaborar a formação dos docentes de História, dando a estes competências básicas que lhe permitam compreender locais e momentos de reflexão, principalmente em torno da cognição histórica situada, para que esta realize uma real interação dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento da prática docente.

A cognição situada na História se preocupa em investigar quais seriam os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa. O pressuposto é buscar a construção de uma literacia histórica, ou seja, da realização do processo de formação histórica de cada um (SCHMIDT, 2009, p 38)

Um problema de cunho prático para a prática da docência em história é a seleção dos conteúdos significativos em história, pois podemos afirmar que as noções de significância histórica são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade. Temos dois conceitos de significância histórica:

No primeiro conceito de Peter Seixas (1994 apud Chaves, 2006, p. 28):

Primeiro, os historiadores avaliam se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo. Segundo, estabelecemos sua relação com outros fenômenos históricos. Terceiro, estabelecem a sua relação com o presente, e também, com suas próprias vidas.

No segundo conceito de Keyth Barton e L.S. Levstik (2001, apud CHAVES, 2006) apresentam uma conceituação de caráter antropológico, pois entendem que as ideias referentes à significação histórica:

São construções culturais transmitidas aos membros da sociedade através de várias fontes de informação. Essas fontes produzem versões do passado que possibilitam a produção de inferências históricas tais como a construção de ideias e imagens acerca do passado e considera as produções subjetivas, sociais, culturais, políticas e historiográficas comunicadas de formas variadas aos membros da sociedade através de várias fontes de informação – a família, a escola, as mídias, os museus (p. 34).

É assim que essa perspectiva de ensino determina aos professores certas competências para dar aulas de História, como contextualizar, problematizar o passado e criar pressuposições a respeito do presente.

A consciência histórica, portanto, emerge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral. Dessa formatemos uma historiografia que colaborou para construirmos uma determinada consciência. Aqui está o papel da Educação Histórica.

Por uma história prazerosa de ensinar e aprender

A grande causa de dúvidas da eficácia educacional dos livros e a utilidade dos professores como agentes de ensino e conseqüentemente das propostas curriculares ligadas às realidades

nacional e local está nas mudanças políticas e econômicas ocorridas no final do século XX, a difusão das novas tecnologias globais.

Pesquisadores veem com preocupação que os alunos troquem a investigação bibliográfica por informações superficiais dos sites de pesquisa, em uma substituição do livro quando deveria ser um complemento. O desafio é desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos e também a esses novos alunos, onde tenhamos um conteúdo rico, socialmente responsável e sem o professor passar por ingênuo ou nostálgico.

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade e nostalgia. Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser. PINSKY, 2010, p. 19).

E nesse ponto o papel do professor de História é o de se conscientizar de sua responsabilidade social perante esses sujeitos históricos e ajudá-los a compreender e melhorar o mundo em que vivem. E para isso mais do que o livro, esse professor precisa ter conteúdo, precisa ser um assíduo leitor, pesquisador, motivador, que tome as questões sociais e culturais como referência das problemáticas humanas e trabalhe temas ligados a desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, sem, entretanto, distorcer o acontecido.

E nesse universo despertar o interesse do aluno com demonstração na atualidade de coisas cronologicamente remotas como a situação das mulheres na Idade Média, a insatisfação dos plebeus na Roma Antiga, as aspirações ambíguas dos burgueses no século XVIII, conceitos de democracia, cidadania, práticas como a manifestação da religiosidade, reconheçam o preconceito, até mesmo o uso e abuso da história a longo do tempo como poder emanado por grupos políticos, nações e facções.

Para vencer esses novos desafios, Pinsky (2010), sugere o trabalho integrado entre a História social e a História das Mentalidades e do Cotidiano, onde a primeira buscaria a percepção das relações sociais a outra privilegiaria cortes temáticos. Para que o aluno possa sentir a História como algo próximo a ele.

Assim, não vemos uma incompatibilidade entre a História Social e a História das Mentalidades e do Cotidiano. Na verdade, as duas abordagens não apenas não se opõem necessariamente, como se complementam. A abordagem da corrente da História Social busca a percepção das relações sociais, do papel histórico dos indivíduos e dos limites e possibilidades de cada contexto e processo histórico. A das Mentalidades privilegia cortes temáticos. Frequentemente, a primeira busca a floresta; a segunda, a árvore; uma, o telescópio; a outra, o microscópio. Bem utilizados, ambos os procedimentos são recomendáveis. Se trabalhados de forma integrada, chega-se aos melhores dos mundos, olha-se a partir de diferentes pontos de vista. Além disso, por meio desses olhares, poderá o professor (re)aproximar o alunos do estudo da História (PINSK, 2010, p.27)

Portanto, diferentes recortes da História permitem que os alunos abram enormes horizontes que podem acolher, inicialmente, sua curiosidade, depois, sua análise e, finalmente, sua identificação com essa “gente como a gente” que construiu o processo histórico do qual ele mesmo faz parte.

Como selecionar os conteúdos de História?

Primeiramente, devemos ter em mente que o ensino da história deve ter como objetivo auxiliar o aluno a pensar historicamente, ou seja, ter a capacidade de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada sujeito, transitando entre diferentes argumentos, e interpretando o passado seguindo os métodos da ciência da história.

A história [...] contribui em primeiro lugar para entendermos o mundo presente. Como em uma cidade coexistem através da arquitetura, das crenças, dos mitos e superstições do passado e presente. A história ajudaria a decifrar esta paisagem. A História também ajudaria a entender que além

de tudo o que está gravado na pedra ou sepultado debaixo da terra as atitudes e os comportamentos humanos perante a doença, o sofrimento, a morte, as idades da vida não são eternos. Pertencem à temporalidade, têm um princípio e um fim. A história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas. (WINOCK apud MATTOZZI, 1998, p.26)

Por isso, assim, como o saber da história se preocupa com grupos humanos, suas relações entre si e com o meio, o ensino da história precisa interagir com os alunos, sua história e seu papel enquanto sujeitos históricos.

Nesse contexto, entra o papel do professor, que é responsável pela seleção dos conteúdos, manuais e livros a serem utilizados em sala de aula.

As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de qualquer coisa por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos. Cada sociedade marca e reproduz passados ancorados na história que os contam. Todas as culturas necessitam de um passado, mas nem sempre este passado é aquele referendado pela investigação histórica. (CAINELLI, 2010, p.20)

Tudo que é ensinado na escola sobre história é um conhecimento produzido por historiadores difundidos através dos currículos e livros didáticos. Nesse sentido, aumenta a responsabilidade do professor em relação a seleção do que ensinar, pois há uma imensidão de possibilidades de escolhas, mas será que tudo é história?

Segundo Hobsbawn (1998, p.71),

[...] todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e aquilo que afetou essas atividades. Mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção.

Por isso, a tarefa de selecionar conteúdos é muito complexa, sendo assim, o livro didático passa a ser visto como orientador e até definidor dos conteúdos a serem abordados. Com isso, a prática em sala de aula acaba sendo definida e resumida por ele, pois as dificuldades em seletar outros materiais, ou pela falta de tempo mesmo, faz com que os professores optem pela facilidade do livro didático.

Entretanto, não se pode esquecer que mesmo o livro sendo um propagador de conhecimento legítimo e autorizado pela ciência histórica, também é visto como formador de ideias. Pois além de conter os conteúdos apresentados em programas e currículos, já os traz selecionados e ordenados na sequência didática sugestiva. Porém, não possui nada a respeito da história local e como trabalha-la.

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2004, p.168)

Assim, a história local permite ao professor desenvolver nos alunos a capacidade de associar a história com seu mundo, tornando significativa sua aprendizagem.

Desta forma, é necessário ao professor ter em mente, no momento de fazer a escolha dos conteúdos, a perspectiva sobre o pensamento histórico que pretende repassar na formação de seus alunos. Sem esquecer que a narrativa é, ainda, um dos métodos mais eficazes na aprendizagem do ensino de história.

Nesse sentido, Mattozzi (1998, p.28), afirma que “a essência do ensino seria a constituição de narrativas concebidas pela descrição, análise e explicação.” Outro princípio importante no ensino da história é o levantamento de hipóteses. Esses métodos têm como objetivo ensinar história criando experiências incomparáveis, mesmo que complexas, visando a construção de um pensamento

histórico consciente, deixando para traz o ensino através de repetição.

É através do desenvolvimento do pensamento histórico que os alunos passarão a ver a História como algo significativo, que tem relevância no seu passado e presente, pois lhes permitirá questionar e analisar seu entorno a partir de uma visão crítica e consciente.

O professor deve apresentar ao aluno que “aprender história seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. Olhar para o outro em tempos e espaços diversos” (CAINELLI, 2010, p.27). É por isso que a seleção de conteúdos é tão importante, pois são eles que possibilitam construir a criticidade nos alunos, a partir do levantamento de questões diante dos temas propostos em discussão na sala de aula.

Especificamente por isso, o professor não deve deixar suas aulas serem resumidas e orientadas exclusivamente pelo livro didático e pelos currículo e programas, que visam apenas desenvolver habilidades didáticas ao invés de construir o pensamento histórico consciente, pois se resumem a selecionar, sintetizar, resumir e comparar. Enquanto a aprendizagem relacionada ao desenvolvimento do pensamento histórico permite e exige deduções, levantamento de hipóteses, narrativas e uma compreensão total. Desta maneira, o ensino de história tem muito a melhorar nas salas de aula brasileiras, a partir da construção do pensamento histórico primeiramente nos professores, para depois, conseqüentemente, nos alunos.

O uso dos livros didáticos e paradidáticos no ensino de História

Atualmente, o livro didático é, nas escolas brasileiras, a principal fonte de estudo dos alunos, sendo determinante no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, se tornou alvo de pesquisas e debates realizadas por inúmeros pesquisadores que buscam saber qual o caminho que ele deve seguir: ser abolido,

complementado e/ou diversificado para melhor a qualidade do processo de ensino.

O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Alguns educadores, ao se referirem ao uso recorrente do livro didático, afirmam: “Ruim com ele, pior sem ele”. (FONSECA, 2003, p.49)

É assim no ensino de História também. O livro didático de História é amplamente utilizado, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Isso é consequência da estreita relação entre as mudanças ocorridas no ensino de História no século XX e o desenvolvimento da indústria cultural.

As mudanças na produção do conhecimento chegam à escola básica e ao público em geral não só pelos novos currículos, mas, sobretudo, pelo material de difusão, produto dos meios de comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes e outros. Assim, pensar o ensino de história e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre indústria cultural, Estado, universidade e ensino fundamental e médio. (FONSECA, 2003, p.50)

É dever do Estado repensar o papel da escola, assim como lhe cabe a produção e difusão do conhecimento. No Brasil, isso gerou uma massificação do ensino, como consequência da alta demanda por vagas na rede escolar pública, principalmente nos anos 60 e 70. Assim, o Estado acabou fomentando a indústria cultural, associando-a diretamente “[...] ao processo de democratização, ampliação ou massificação do ensino” (FONSECA, 2003, p.50).

Ao observarmos os currículos de História, constatamos que a partir de 1970, eles se materializaram nos livros didáticos. Neste período, verificou-se uma admissão em massa de livros, impulsionadas pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, que estava em crescimento por conta dos incentivos estatais que recebia. “O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas escolas” (FONSECA, 2003, p.50).

Com o grande apoio estatal à indústria editorial, iniciada nos governos pós-1964, o livro passou a ser uma das mercadorias mais vendidas, resultando em sua massificação.

Portanto, a indústria cultural e a educação escolar, sobretudo, a partir da reforma educacional de 1971, estiveram intimamente relacionadas, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura. Esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina. Os vínculos entre o Estado, o capital e a educação não se resumiam ao campo da editoração de livros didáticos; seus mecanismos conseguiram abarcar vários setores da vida cultural do país. (FONSECA, 2003, p.52)

Foi com essa política de incentivos estatais na produção de livros didáticos, que elevou a indústria editorial brasileira entre as maiores do mundo. Entretanto, isso não garantiu um aumento na qualidade do ensino, pois o Brasil permaneceu entre os países pobres e atrasados quanto ao seu índice educacional. Isso se deve, principalmente, ao fato de que essa relação estabelecida na produção e venda dos livros permitiu uma difusão de saberes e conhecimentos históricos específicos, abordando-os sempre de forma simplificada.

O processo de simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações transmitidas simplificadaamente trazem consigo a marca da exclusão. O processo da exclusão inicia-se no social, em que “alguns atos” são escolhidos e “outros” não, de acordo com os critérios políticos. Na academia, o trabalho do historiador pode tanto excluir como recuperar ou resgatar “atos” excluídos; no livro didático o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica da didatização. (FONSECA, 2003, p.53)

Já nos anos 80, o crescimento de pesquisas no campo da História e os movimentos de reflexão sobre o ensino ocasionaram uma mudança na posição da indústria cultural em relação ao processo de ensino. Esta passou a participar de debates

acadêmicos, aliando-se a setores intelectuais, o que resultou em uma adequação e renovação de seus materiais.

Essa nova relação ocasionou mudanças significativas, principalmente no ensino fundamental e médio, quanto ao ensino de História. Assim, enquanto se expandiam as pesquisas históricas, iniciou-se publicações alternativas em diversos campos a respeito de experiências no ensino de história. E o mercado editorial soube aproveitar essas novidades.

Constatamos um duplo movimento de renovação. O primeiro tratava de rever e aperfeiçoar o livro didático de história, ajustando aquela mercadoria altamente lucrativa aos novos interesses dos consumidores. Conceitos e explicações foram renovados de acordo com as novas bibliografias. Foram propostas mudanças na linguagem e na forma de apresentação, com a inclusão de alternativas como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores. Um outro movimento foi o lançamento de novas coleções visando atingir o leitor médio. Os livros dessas coleções, denominados para didáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado dos livros. (FONSECA, 2003, p.54)

A expansão das publicações de livros paradidáticos foi consequência da busca por parte dos especialistas, antes voltados somente ao meio acadêmico, em compartilhar o saber histórico, através de associações com as editoras. Porém, mesmo os livros paradidáticos tendo diferentes tipos e enfoques, não superou a produção e venda dos livros didáticos. Isso porque o mercado consumidor dos livros didáticos é o Estado, o que implica diretamente no nível de produção, circulação e consumo.

Com a preocupação atual da sociedade em desenvolver uma educação básica de qualidade, é indispensável o aperfeiçoamento da política nacional do livro didático. Um método é avaliar constantemente e permanentemente a produção já disponível no mercado.

O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão ou a retirada do mercado dos livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos. A política do Ministério da Educação de avaliação permanente da qualidade das obras e coleções possibilita oferecer aos professores e às escolas em geral, opções e critérios para a escolha do material mais adequado às diferentes realidades. (FONSECA, 2003, p.55)

Em segundo, é necessário pensar em como ensinar história nas salas de aula deixando o uso exclusivo do livro didático. Logo, isso requer o uso de textos e obras alternativas, pois é praticamente impossível construir um conhecimento histórico sem texto escrito, pois essa é a principal fonte histórica no processo de ensino-aprendizagem. Essa atitude exigirá do professor uma dedicação de tempo maior na preparação e organização dos textos, pois o uso de uma só fonte, seja ela o livro didático ou qualquer outra obra, de forma exclusiva, acaba simplificando o currículo e o conhecimento abordado em sala de aula. Além de que esta metodologia acabará desenvolvendo nos alunos uma postura auto excludente, com uma concepção de “verdade absoluta”, e uma visão de livro didático como fonte inquestionável.

Complementar o livro didático e diversificar as fontes historiográficas, como os paradidáticos em sala de aula, são opções que não descartam ou consideram o livro como mero “bode expiatório”, culpado por todos os males do ensino, mas partem de um pressuposto básico: o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos. (FONSECA, 2003, p.56)

E este tem sido o maior desafio dos professores atualmente, diversificar as fontes para adotar em sala de aula, superando a exclusividade do livro didático. Isto exige uma postura crítica diante dos conteúdos presentes nas diversas publicações veiculadas disponíveis. “Analisando os livros didáticos de história utilizados atualmente percebe-se que a simplificação de temas

amplos em fatos isolados, principal característica, permanece” (FONSECA, 2003, p.56)

É claro que ao longo do tempo, com todas essas mudanças, o livro didático adquiriu algumas características importantes. Fonseca (2003) destaca, como principais renovações, “[...] a introdução de novos temas, ligados à história das mentalidades do cotidiano. O livro didático deixou de se dedicar quase que exclusivamente aos fatos da política institucional e alargou o campo do conhecimento histórico ensinado nas escolas. Segundo, a tendência de não mais organizar os conteúdos de história do Brasil, história da América e história geral isoladamente, mas articulados ao longo de quatro séries, sem recorrer às categorias dos ‘modos de produção’ como articuladores”.

Com esse processo de mudanças e renovações na produção de livros didáticos e paradidáticos fica nítido que, nos últimos anos, foi a indústria editorial que definiu o que ensinar e como ensinar em história nas escolas brasileiras. Por isso, cabe ao professor de história estabelecer diversas abordagens que contribuam para a formação de alunos com pensamento crítico e reflexivo, buscando construir uma concepção e prática de cidadania e democracia. Pois é o exercício da crítica a principal ferramenta da história.

Reflexões em relação a prática docente na disciplina de História no século XIX

Nos últimos anos do século XX, iniciaram-se debates a respeito do ensino de História nas escolas brasileiras, a partir do processo de discussão e modificação curricular. A partir deles levantaram-se inúmeras propostas de renovação das metodologias, dos temas, da organização e dos problemas do ensino que são visualizados nas salas de aula. É através de todo esse processo de mudança, que a História e a geografia para a ser valorizadas como áreas específicas do conhecimento.

Do movimento historiográfico e educacional é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados; questões até então debatidas apenas no ensino de graduação chegam ao ensino médio e fundamental, mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. (FONSECA, 2003, p.243)

Atualmente, existem no Brasil, inúmeras formas de ensinar e aprender História. O que é positivo, pois há disponível diversas concepções teóricas, ideológicas, políticas e metodológicas quanto ao ensino de História. Pluralidade essa, permitida pelas novas pesquisas historiográficas, pelas renovações nos currículos, nos PCNs, assim como, pelas experiências dos próprios professores, que vieram para contrapor a história tradicional.

Entretanto, é nítido que tudo que o aluno aprende ou não, bem como aquilo que o professor ensina ou deixa de ensinar, vai além do que é apresentado pelos currículos e livros didáticos. Por isso, é muito importante um diálogo baseado na criticidade entre os sujeitos ligados a construção dos saberes históricos em todos os espaços, sejam educativos, sociais e culturais.

Acreditamos que o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da pesquisa histórica. (FONSECA, 2003, p.244)

Nesse sentido, as mudanças só acontecerão de forma significativa e positiva, quando acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho docente e na formação inicial e continuada dos professores de toda a rede pública e privada do Brasil.

Entretanto, a formação vai além de cursos e debates. Envolve também as experiências, as ações desenvolvidas ao longo do tempo do trabalho docente. A ação e os saberes de cada professor são reconstruídos ao longo do tempo ganhando novos significados a partir da observação e reflexão sobre os resultados obtidos. Isso exige uma postura crítica, sensibilidade e reflexão permanentes por parte dos professores a respeito de suas ações no cotidiano escolar, visando rever as práticas e saberes.

“[...] ensinar história no atual contexto sociopolítico e cultural nos conduz à retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história” (FONSECA, 2003, p.245). Não devemos esquecer do papel da história quanto disciplina escolar, que é a formação do indivíduo, este que é um cidadão em uma sociedade composta por diferenças e contradições.

Isso requer assumir o ofício de professor como uma forma de luta política e cultural. A relação entre ensino e aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre os diferentes grupos sociais e culturas, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida. Como? Certamente um dos caminhos é buscar renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro de fora da escola. É procurando agir como cidadãos, sujeitos da história e do conhecimento. É criando possibilidades de mudanças. (FONSECA, 2003, p.245)

Porém, a força da tradicional concepção de ensino da História resiste, inibindo os processos de mudança, de reconstrução do saber. Nessa prática o professor acaba cristalizando ideias, valores e fatos como verdades absolutas, dificultando o desenvolvimento da criticidade no aluno. Isso gera uma metodologia baseada no professor como reprodutor de conteúdos e o aluno como mero espectador passivo. Essa ação, segundo Fonseca (2003, p.245) acaba

[...] perpetuando a chamada ‘memória dos vencedores’, via ‘história oficial’. E, ao mesmo tempo em que dificultava a compreensão da história como experiência humana de diversos sujeitos e grupos, era um limite ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que pudessem romper com a forma tradicional de ensinar e aprender história na sala de aula.

Em contrapartida, hoje, é nítida a percepção de que a escola vai além disso, pois é um espaço de debates e reflexões. Logo, se torna um lugar com distintas possibilidades de ensinar e aprender. Nesse sentido, se faz necessário uma nova concepção de história, de seu ensino e aprendizagem, através da construção de novas práticas educativas.

Por isso, devemos ver o ensino de História como formador da consciência histórica nos sujeitos, que permita a compreensão do “eu”, a afirmação quanto indivíduo no tempo, no espaço, na sociedade em que vive, onde assume um papel ativo capaz de construir e transformar.

Considerações Finais

Entretanto, para que o aluno compreenda e interprete o passado de forma adequada, é necessário que o professor tenha uma consciência de seu modo de perceber o passado, evitando o anacronismo, dando ao ensino da História uma função formativa para a formação de uma cidadania crítica e atuante. Para assim, auxiliar o aluno a se sentir um sujeito histórico, que tem um papel ativo na sociedade.

É fundamental que o professor, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, leve em consideração os saberes históricos que o aluno adquiriu através de suas relações familiares, sociais e escolares. Mesmo estes conhecimentos não sistematizados são importantes para a aprendizagem do aluno, através da relação que ele mesmo fará entre esses conhecimentos e os novos que irá adquirindo na escola, buscando reformular esses conceitos, além de buscar aperfeiçoar, adquirir e descobrir novas habilidades.

Para efetivar isso, é necessário que o professor busque conhecer a história de cada aluno, além de saber suas dificuldades. Isso se fará através da relação professor-aluno durante o ano letivo, onde o professor criará situações que oportunizem a construção desse conhecimento.

Assim o professor pode transpor as atividades e conteúdos abordados em sala de aula com a realidade dos alunos, pois conhecendo seus alunos, poderá interagir e dialogar com eles de forma clara e segura quanto ao êxito de sua metodologia. Enquanto cabe a escola “buscar viabilizar, socializar e sistematizar os conhecimentos dos alunos, ampliando suas potencialidades de manejo e aquisição do saber elaborado” (BRODBECK, 2012, p.18).

Pois, assim como em outras áreas do conhecimento, aprender História é construir e dominar conceitos, que se ampliam e ganham novos significados através de uma relação dinâmica com outros conceitos que são apresentados, afim de desenvolver um pensamento crítico acerca dos acontecimentos passados e presentes.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia de ensino da história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- CHAVES, Edilson A. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades**. Curitiba: UFPR, 2006.
- CAINELLI, Marlene. **História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino)
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.
- HOBSBAWN, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In: Revista **O Estudo da História**, n.3. Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didática e do saber histórico. Braga: Universidade do Minho, 1998, p.23-50.

PINSKY, Jaime. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

RÚSEN, Jörn. **Razão histórica.** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.

SCHIMIDT, Maria A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

SOBANSKI, Adriane de Q. (Org.) **Ensinar e aprender História:** histórias em quadrinhos e canções. Curitiba, Base Editorial, 2009.

THEOBALD, Henrique R. **A experiência de professores com ideias históricas:** o caso do “Grupo Araucária”. Curitiba: UFPR, 2007.

PERCORRENDO O CAMINHO DAS PEDRAS: GRUPOS FOCAIS NA PESQUISA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Fernando Silvério de Lima¹

Considerações Iniciais

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros...” (Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1970)

Este capítulo está organizado em uma combinação de duas vozes. Como autor, buscarei resgatar as experiências de uma professora de inglês em formação em seus relatos quando ela ainda buscava a formação em Letras. Mas antes disso, começarei pela minha voz. Enquanto formador de professores de inglês como língua estrangeira, um dos aspectos que mais desperta minha

¹ Professor Adjunto de Língua Inglesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (DELET – ICHS/UFOP). Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP de São José do Rio Preto, com estágio doutoral na Universidade da Califórnia, San Diego, pelo Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC/UCSD). Bolsista FAPESP (Processo 2013/04431-6 e Processo BEPE 2015/01495-9). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). limafsl@hotmail.com

atenção é o processo que os alunos de Letras vivenciam da chegada ao curso até sua conclusão (os altos e baixos). Dessa forma, como proposta de pesquisa, estudei a trajetória de formação inicial de três alunas de Letras (Português e Inglês) de uma universidade pública estadual do sul do Brasil (cf. LIMA, 2017). Ao longo de aproximadamente quatro anos, as estudantes compartilharam suas histórias em sessões de grupos focais. Enquanto um recurso metodológico, grupos focais são formados por pessoas reunidas para conversar sobre diferentes tópicos ou expor suas opiniões pessoais sobre diferentes assuntos (a este respeito veja BARBOUR, 2009; BARBOUR; SCHOSTAK, 2005; BLOOR, FRANKLAND, THOMAS; ROBSON, 2001; GOEBERT; ROSENTHAL, 2002; HENNIK, 2007, 2014; PUCHTA; POTTER, 2004).

Na pesquisa qualitativa, esse instrumento de pesquisa tem sido utilizado com intuito de agregar ou reunir pessoas com experiências semelhantes ou diferentes para compartilhar histórias e promover reflexões e conscientização sobre questões variadas. Em meus interesses de pesquisa, comecei a trabalhar com grupos focais compostos por professores em formação para tentar compreender o sentido que eles e elas construíam sobre o processo de desenvolvimento profissional e as mudanças características deste período (cf. LIMA, 2017, 2018, 2019b). Conversar com estes professores, no entanto, não se limitava apenas ao âmbito das histórias vividas no ensino superior e das primeiras experiências de trabalho. As histórias eram atravessadas também pela vida pessoal do sujeito como tais eventos impactavam a formação inicial das professoras de inglês.

É neste momento que a segunda voz emerge neste capítulo. Uma das participantes irá compartilhar algumas de suas histórias, enquanto comentarei os excertos para ilustrar as experiências de utilizar grupos focais na pesquisa de professores em formação. O ponto central dessa discussão será refletir sobre o potencial dos grupos focais para ter acesso ao conjunto de questões tão particulares que envolvem o desenvolvimento da carreira docente

e que emergem nas discussões promovidas durante as sessões de grupo focal.

Considerações sobre a formação de professores para os dias atuais

No Brasil há uma longa tradição no campo de formação docente centrada na experimentação, ou seja, na busca de formadores e educadores de encontrar as alternativas mais apropriadas para lidar com desafios mais recorrentes como a indisciplina, o baixo rendimento escolar, falta de condições adequadas para o ensino, apenas para ilustrar alguns exemplos. Nas últimas décadas, um dos paradigmas mais influentes na formação de professores foi a chamada *abordagem reflexiva*. Os pesquisadores brasileiros tiveram acesso aos trabalhos seminais *The Reflective practitioner* (SCHÖN, 1983) e *Reflective Teaching* (ZEICHNER; LISTON, 1996) a partir de suas colaborações com pesquisadores portugueses. A noção de reflexão se tornou um aspecto central nos estudos pedagógicos nacionais, ainda que os professores tenham sentido dificuldade de compreender o que realmente significava ser “reflexivo” em face de um contexto de trabalho que oferecia inúmeros tipos de desafios.

A noção de reflexão, no entanto, não era nova no país. Durante décadas, os trabalhos de Freire (1967, 1970, 1979) eram enfáticos sobre a necessidade de direcionar o ensino como forma de promover mudança social (maior número de pessoas alfabetizadas, desenvolver a leitura crítica da realidade, dentre outros exemplos). Freire concebia a autonomia como ponto chave para transformar a sociedade e isto seria alcançado por meio da prática educacional. Essa premissa é fundamental na obra freiriana, mas nem sempre é compreendida pelos leitores brasileiros ou a sociedade em geral. Esta mudança, no entanto, não dependia apenas de formar alunos autônomos, mas de possuir professores preparados para ensinar estes alunos a ler o mundo criticamente e questionar as diferentes leituras da vida em sociedade.

Dentre os diferentes referenciais teóricos disponíveis, a formação de professores de línguas emergiu como um campo promissor buscando definir as especificidades de preparar as pessoas para ensinar outras línguas. Com a popularidade do termo *reflexão*, no entanto, os estudiosos pareciam ser mais influenciados pelas ciências cognitivas e pelo construtivismo piagetiano (FACCI, 2004). Refletir era um processo de construção de conhecimento por parte do indivíduo que contava com suas competências cognitivas. Tanto o contexto quanto outras questões socioculturais (interações com outras pessoas, o ambiente, dentre outros) eram de alguma forma desconsideradas ou tratadas parcialmente.

Ao mesmo tempo, desde a década de 1980, os trabalhos de L.S Vygotsky tornaram-se disponíveis traduzidos primeiro de manuscritos de outras traduções em inglês e espanhol e posteriormente nos primeiros livros (VYGOTSKY, 1989, 1991). Na Linguística Aplicada brasileira, Vygotsky interessou leitores motivados pelos ventos de mudança que vieram com a fortalecimento do ensino comunicativo (foco na interação e não apenas nas estruturas gramaticais). Os professores de línguas passaram a questionar o aspecto tradicional de ensino que preconizava a aprendizagem consciente das regras gramaticais como forma de aprender a falar um idioma. Discussões sobre o papel do contexto, da interação com fins autênticos emergiram como alternativa para superar os desafios de como fazer os aprendizes se comunicarem. Neste cenário, os trabalhos de Vygotsky, que na época eram recentemente traduzidos, apareceram como referências quando o ponto central era a interação.

Dentre diferentes razões que justificam o impacto da leitura das obras vygotskianas no ocidente, é o fato de que ela “revela os traços de um projeto científico sensível aos problemas sociais, que via na ciência a possibilidade de encontrar os caminhos mais apropriados de transformação das pessoas por práticas culturais como a educação” (LIMA, 2018, p.138). Muito embora suas ideias sobre o desenvolvimento histórico-cultural da mente influenciam

diversos estudos até os dias atuais, pesquisas baseadas numa perspectiva vygotkiana são ainda recentes (veja LIMA, 2012 para alguns exemplos no exterior e LIMA, 2017, 2019a para uma revisão de trabalhos no Brasil). Alguns pesquisadores consideraram a teoria da atividade como possível arcabouço teórico (em especial as interpretações de Y. Engeström) para conduzir pesquisas interventivas, todavia, outros autores buscam um resgate das obras e ideias originais de Vygotsky, no intuito de não se distanciar de suas bases teórico-metodológicas.

Diferentemente de tradições científicas como a da América do Norte (COLE, 1985; COLE; SCRIBNER, 1978; WERTSCH, 1985) e da Europa (ELLIS; EDWARDS; SMAGORINSKY, 2010), onde a teoria histórico-cultural encontrou diferentes leitores da Educação, Psicologia e Linguística, somente nas últimas décadas no Brasil é que a pesquisa de formação de professores de línguas ofereceu mais estudos com ênfase histórico-cultural. A respeito dessa perspectiva teórica, vale destacar que ela “considera o papel da comunicação na constituição do desenvolvimento humano e sua vida social, e assim, ensinar e aprender uma nova língua são processos edificados por meio da interação (LIMA, 2019a, p.61)”. Dessa forma, interação não é simples troca de palavras, mas construção de sentidos.

Em linhas gerais, este é um pequeno esboço de mudanças que ocorreram no campo de formação. Neste capítulo, não tenho como objetivo pormenorizar todos os detalhes, mas busquei situar o cenário a partir do qual minha voz emerge contemporaneamente: da pesquisa de formação de professores em diálogo com Vygotsky. Nesta tendência atual de resgatar as obras originais com foco no papel da instrução (ensino-aprendizagem) é que este estudo se situa, em diálogo com outros estudos já realizados (LIMA, 2017, 2018, 2019a, 2019b). Como parte da comunidade de linguistas aplicados interessados no processo de tornar-se professor, busquei encontrar formas de estudar um aspecto pessoal na perspectiva dos sujeitos e tal interesse me levou aos estudos dos grupos focais, que será foco da próxima sessão.

Grupos Focais na pesquisa de formação de professores

Apesar de sua popularidade nas ciências humanas, grupos focais tiveram seu pioneirismo na pesquisa mercadológica. Esses grupos consistiam na reunião de pessoas para testar ou observar a percepção das pessoas sobre um produto ou marca que poderia ser lançado para consumo. Inicialmente, as empresas utilizavam os grupos como forma de uma amostragem de público, a partir de perfis que pudessem representar o possível público alvo de um determinado produto. O retorno dos participantes durante a sessão (opiniões, julgamentos, avaliações e críticas) era observado a partir do potencial do produto ou se o mesmo necessitava de reformulações para ir ao encontro do desejo de consumo de seus clientes. Já na esfera pública os grupos focais emergiram nas pesquisas aplicadas e como sugere Hennik (2014, p.14), a “[i]nformação dos grupos focais é geralmente usada para projetar melhorar, ou avaliar um serviço público, tais como um programa social, política pública ou estratégia de marketing social”. Como se observa, este recurso é aplicável aos mais diferentes contextos.

Em um olhar retrospectivo, a década de 1980 trouxe grandes mudanças nas ciências humanas e mais especificamente na expansão metodológica das investigações qualitativas de áreas como Educação e Ciências Sociais (CZARNIAWSKA, 2004; ELLIOT, 2005; HENNIK, 2007, 2014). Segundo Barkhuizen, Benson e Chick (2014), o interesse pelas histórias pessoais nas pesquisas ficou conhecido como a *virada narrativa*. As pesquisas atentaram mais para a dimensão subjetiva da experiência humana (BRUNER, 2010) e como estes significados se relacionavam ao que as pessoas viviam. Como os grupos também possibilitavam esses tipos de dados, sua combinação com as narrativas tornou-se comum. Considerando o interesse por outras áreas, vale a ressalva de Hennik (2014, p.12), segundo a qual “várias disciplinas acrescentaram suas próprias adaptações específicas às discussões de grupos focais e advogam por sua própria abordagem específica

ao contexto de usar o método”. A flexibilidade dos grupos neste caso favoreceu sua aceitação por diferentes pesquisadores.

Além dos instrumentos tradicionais como questionários e entrevistas, mais pesquisas incorporaram as narrativas (CLANDININ, 2015; ELLIOT, 2005) e os grupos focais (BARBOUR, 2009; BARBOUR; SCHOSTAK, 2005; BLOOR, FRANKLAND, THOMAS; ROBSON, 2001; GOEBERT; ROSENTHAL, 2002; HENNIK, 2007, 2014; PUCHTA; POTTER, 2004). Em especial, os grupos focais se destacam pela gama metodológica de geração de dados (de breves julgamentos até histórias pessoais) pois possibilitam, dentre tantos aspectos:

- Explorar tópicos sobre o que é pouco sabido ou onde questões não estão claras.
- Explorar comportamentos ou crenças específicas e as circunstâncias em que elas ocorrem.
- Avaliar um serviço, programa ou intervenção e compreender as razões para seu sucesso ou fracasso.
- Planejar um levantamento de dados ou estudo experimental identificando questões, terminologia, ou componentes para inclusão.
- Adquirir diversidade de experiências e perspectivas acerca do tópico estudado.
- Compreender o contexto, cultural ou normas culturais que cercam os problemas de pesquisa, pois a moderação social pode distinguir comportamento típico do incomum.
- Compreender os processos de grupo (por exemplo, a tomada de decisão) observando como os participantes discutem uma questão, influenciam uns aos outros, ou decidem por uma estratégia de ação. (HENNIK, 2014, p.16).

Partindo dessa caracterização, duas razões podem ser apontadas para o potencial dos grupos nas pesquisas qualitativas. Em primeiro lugar, os grupos focais criam um espaço confortável para compartilhamento de histórias, mesmo entre pessoas desconhecidas. Considerando que os professores possuem seus próprios desafios e suas limitações profissionais, reuni-los para discussões retoma o aspecto original dos grupos focais (BLOOR; FRANKLAND; THOMAS; ROBSON, 2001; BARBOUR; SCHOSTAK, 2005; GOEBERT; ROSENTHAL, 2002; HENNIK,

2007; PUCHTA; POTTER, 2004) que é a oportunidade de falar sobre questões diversas, mesmo que eles não se conheçam.

Em segundo lugar, além dos tópicos semelhantes, as pessoas selecionadas para compor os grupos focais podem se identificar por outros traços. Considere, por exemplo, um grupo formado por participantes que atuam no ensino de inglês do ensino fundamental. Diferentes níveis de experiência (professores em início de carreira, professores com anos de carreira) gerariam conversas sobre tópicos muito específicos para aquele grupo, e essa especificidade é conhecida como composição de *grupos pré-existentes*.

Tendo em vista esse panorama, considerei o uso de grupos focais para pesquisar as histórias narradas por professoras em formação. Para ter acesso a esse grupo de questões pessoais de cada participante, as inseguranças e os medos, era necessário um instrumento metodológico que favorecesse a liberdade do indivíduo de expressar opiniões. Considerando que nem sempre os professores em formação encontram espaço para falar informalmente sobre a vivência da licenciatura, encontrei nos grupos focais a alternativa para favorecer o ambiente seguro para contar as histórias, contando com apoio de outras pessoas que também compreendiam o que cada participante vivia.

Trajetórias em construção: apresentando a professora Sarah

As narrativas que aqui serão apresentadas fazem parte de um projeto de pesquisa desenvolvido entre 2012 e 2015 que tinha como objetivo compreender como professores de inglês lidam com as mudanças que constituem o processo de formação inicial (cf. LIMA, 2017). O estudo se caracteriza como longitudinal, uma vez que o tempo mínimo de conclusão do curso de Letras que as participantes estudavam era de aproximadamente quatro anos. A metodologia adequada para este estudo era a pesquisa narrativa, ou seja, o estudo da experiência humana narrativizada. Meu interesse pela construção de sentido pelos participantes me levou

ao estudo das narrativas orais (histórias contadas) e a sensibilidade dessas histórias a serem compartilhadas me levaram aos grupos focais. Uma vez que os aspectos metodológicos estavam definidos, foi necessário convidar os participantes.

Enquanto professor formador, eu estava em contato com diferentes alunos de graduação, dessa forma, convidei três alunas do curso de Letras que, na época estavam no primeiro ano de curso (primeiro e segundo período). Uma vez que assinaram os termos de consentimento e escolheram nomes fictícios (Julia, Amanda e Sarah) para ser usado na pesquisa, as participantes contribuíram com suas histórias até o fim da graduação. Por questões de espaço, neste artigo considerarei os relatos da participante Sarah e iniciarei com um preâmbulo narrativo. A perspectiva das demais participantes estão disponíveis em outros trabalhos (LIMA, 2017, 2018).

Sarah recorda aprender inglês pela primeira vez no jardim de infância. Alguns anos mais tarde, por volta dos oito anos de idade, ela começou um curso de inglês em uma escola de idiomas, mas desistiu meses depois por desinteresse, algo que explica ter acontecido por ser muito jovem na época. Durante o ensino médio, suas matérias favoritas eram a língua inglesa e a literatura. Este interesse pessoal motivou seu ingresso no ensino superior e na licenciatura em Letras. No entanto, apesar de gostar muito da língua inglesa, ela reconhece que chegou ao curso com baixa proficiência.

Enquanto um contexto sociocultural, a licenciatura introduziu diferentes práticas culturais para familiarizá-la com a profissão. Sarah chegou com suas próprias ideias do que era ensinar inglês e as expectativas da futura carreira. Em seguida, estudou teorias e conceitos de campos como Educação, Psicologia e Linguística Aplicada e partir das aulas foi avaliada sobre como compreendia tais conceitos. Nas experiências em sala e demais atividades, Sarah estudou com professores que ofereciam ferramentas pedagógicas que mediavam sua trajetória. Da escrita de diários pessoais, ensaios, relatórios, artigos, dentre outros tipos de ferramentas, ela

ia em busca da formação em Letras lidando com diferentes desafios. Para se manter no ensino superior, ela trabalhava durante os dois períodos do dia conciliando os horários com suas aulas noturnas.

Além dos desafios já antecipados, comuns ao aluno universitário ingressante, outros problemas emergiram e ela não se sentia confortável em pedir ajuda de seus professores com receio de que eles interpretassem sua dificuldade como sinal de fraqueza. Como parte do projeto de pesquisa, ela estava em contato com outras duas colegas e comigo. Sarah aproveitava as sessões de grupo focal para compartilhar suas angústias e encontrou um espaço onde sentia que não seria julgada ou avaliada por suas opiniões. Este é o ponto central deste capítulo, explorar as lições que foram aprendidas ao conduzir grupos focais com futuros professores de inglês e como eles utilizavam o espaço criado para compartilhar histórias. Dessa forma, as próximas sessões detalharão as lições aprendidas pela experiência de poder conversar com essas alunas. A primeira delas é como os grupos focais incentivam histórias que normalmente seriam silenciadas e a segunda como os grupos se caracterizavam como espaço terapêutico de interações.

Compartilhando histórias de experiência: o que o curso não preparou

Uma das primeiras lições que aprendi com grupos focais realizados com professores de inglês em formação é o específico “espaço conversacional” (ELLIOT, 2005, p.10) que eles criam. Os grupos focais foram originalmente criados para a pesquisa mercadológica (BARBOUR, 2009; BARBOUR; SCHOSTAK, 2005; BLOOR, FRANKLAND, THOMAS; ROBSON, 2001; GOEBERT; ROSENTHAL, 2002; HENNIK, 2007, 2014; PUCHTA; POTTER, 2004) para verificar como o público reagiria aos novos produtos de diferentes marcas. Campos das ciências humanas como a Linguística e a Educação introduziram essa ferramenta

metodológica como alternativa qualitativa para estudar histórias privadas e pessoais (HENNIK, 2007) ao reunir pessoas para discutir temas distintos.

No processo de tornar-se um professor de línguas, três estudantes de Letras se reuniam para falar sobre as experiências enquanto elas aconteciam. Na vinheta a seguir, Sarah comenta com o grupo suas primeiras experiências profissionais que surgiram na época da faculdade. As escolas buscavam professores temporários para contratos de curta duração e considerando que, naquela época, Sarah tinha completado metade de seus créditos, ela poderia ser contratada para ensinar turmas do ensino fundamental.

Vinheta 1

[Contexto: Sarah está comentando sobre seu trabalho como professora temporária. Ela foi contratada por um período de seis meses para ensinar língua inglesa em duas escolas, substituindo uma colega que estava afastada. Ela está descrevendo para o pesquisador os desafios que encontrou nas diferentes escolas]

PESQUISADOR: Sarah, e você que ficou com contrato aberto, como que ficou?

SARAH: Então, eu continuo nas turmas, só que esse ano eu não estou no ensino médio. Só fundamental por enquanto. Aí no colégio A eu tenho três turmas, sexto, sétimo e oitavo. E no colégio B eu tenho oitavo e nono. Só que assim, são dois colégios diferentes, porque o Olavo é um colégio de superação. Então querendo ou não, se o aluno sabe ou não [o conteúdo] você precisa dar um jeito para o aluno subir [as notas].

PESQUISADOR: E o que é um colégio de superação?

SARAH: É aquele colégio que não pode ter um nível de reprovação alto. Se tiver um nível de reprovação alto dá problema.

PESQUISADOR: Problema pra quem? Pra vocês?

SARAH: Pro colégio todo. Pra equipe pedagógica e pra direção. Porque já tem muita desistência. É aquele programa de evasão. Aí é um colégio de superação, tem que ser um colégio que dá resultado.

PESQUISADOR: Então vocês recebem no começo esse tipo de informação?

SARAH: Tem que dar resultado. Agora no colégio B já é outro caso. Lá é um colégio normal e se o aluno está indo mal... Esses dias o núcleo regional mandou uma carta para todos os colégios. Como eu trabalho em dois colégios eu li a mesma carta. [Ela dizia que] os alunos estavam com muitas notas baixas e que teria que ser feito um gráfico pela equipe pedagógica e pela direção para mostrar o que estava acontecendo. E falava para nós professores melhorarmos nossa metodologia. Então a culpa é sempre do professor.

[Grupo Focal Ano 2 - Fase 1: participante Sarah]

Sarah narra as experiências de ser introduzida aos desafios reais da profissão que os professores em exercício lidam diariamente no sistema público brasileiro. Ela foi designada para trabalhar em duas escolas diferentes (colégio A e B) e logo percebeu as especificidades que diferenciavam um contexto do outro. Na *escola de superação* (colégio A) ela aprendeu sobre os altos níveis de evasão escolar e as pressões que a equipe escolar inteira sentiu (especialmente os professores) de diminuir esses índices. Enquanto isso, na *escola modelo* (colégio B), ela não se deparou com o mesmo problema, mas notou que o desempenho insatisfatório dos alunos já tinha chamado a atenção das autoridades da secretaria de educação². Apesar de tais diferenças, ela percebe que em ambos os contextos a responsabilidade é atribuída aos professores, de forma que se melhorarem sua prática pedagógica, sua metodologia, os problemas serão resolvidos. Esse aspecto causou um desconforto inicial na professora ainda em formação, pois ela percebe que os tais problemas não dependem exclusivamente da qualidade de sua aula.

Ainda que ela se encontre no ensino superior, ela já está em contato com problemas contemporâneos dos professores que já estão inseridos em sala de aula. A partir desses eventos, ela se dá conta de que apesar da complexidade do problema, os professores acabam sendo responsáveis por solucioná-lo. Isso, no entanto, é algo novo para ela, uma vez que se surpreende com esse fenômeno das cartas que as escolas receberam. Ao mesmo tempo, considerando que este

² Em outros estados brasileiros, usa-se também os termos superintendência de educação, secretaria educacional, dentre outros.

tópico possivelmente não era contemplado no curso de formação, ela aproveitava o grupo focal como o espaço apropriado para dar voz às suas preocupações. Sua reflexão inicial neste momento é o fato de que sua formação em Letras já é complexa, difícil, mas não prepara para todos os desafios ainda mais pelo fato de Sarah já trabalhar antes de ter finalizado a formação.

Enquanto mediador dos grupos focais, busquei estar aberto e incitar a curiosidade como possibilidade da participante expressar suas visões sobre as experiências profissionais iniciais. Meus comentários eram breves e a cada nova questão, eu queria compreender melhor esses desafios que a Sarah explicava. Como ela utilizava esse espaço conversacional para narrar eventos que ela já estabelecia sentido, percebi que ela buscava interpretar as constantes pressões que os professores lidam apesar de suas outras atribuições (ensinar, planejar aulas, avaliar e discutir o desempenho dos alunos, dentre outros). Sarah também aproveitava os grupos focais e seus interlocutores para falar sobre o que vivenciava no ensino superior e como isso a afetava. Esta é a segunda lição aprendida com grupos focais.

Compartilhando histórias de experiência: um espaço terapêutico

Além de falar sobre experiências como professora, os grupos focais providenciaram um espaço seguro para comentar sobre como os eventos do curso de Letras impactaram a vida dos participantes. Esse aspecto é comumente definido como o potencial de compartilhamento de *histórias sensíveis* (BARBOUR; SCHOSTAK, 2005; PUCHTA; POTTER, 2004), ou seja, histórias arraigadas em emoções intensas e profundas. A principal lição que aprendi é que quando as pessoas se sentem encorajadas a compartilhar, elas encontram uma maneira própria de falar com segurança e liberdade. No próximo exemplo, Sarah comenta o caso de fazer disciplinas avançadas de inglês e a complicada relação com a professora que, segundo a aluna, parecia não reconhecê-la como alguém que deveria estar ali naquela sala. Observe a vinheta:

Vinheta 2

[**Contexto:** Sarah está explicando como se sente em uma das aulas de inglês na faculdade. Ela detalha as dificuldades de aprender enquanto sente que não está se desenvolvendo como aprendiz]

PESQUISADOR: E a coordenação do estágio?

SARAH: Era isso que eu queria comentar. Eu não posso ter atrito com a coordenadora, porque além de coordenadora geral de estágio, ela é minha professora de língua inglesa. Ela coordena projetos de iniciação à docência, então, está totalmente interligada com as coisas. E eu sinto muito... nisso... com ela, é uma pessoa que está à frente de várias coisas na faculdade, e discrimina os alunos que não são fluentes na sala.

PESQUISADOR: Você se sente assim [discriminada] na aula dela?

PESQUISADOR: Eu me sinto [discriminada]. Porque quando ela vai se direcionar a alguém... primeiro ela pergunta para todos os que sabem. Por último, quando você nem tem mais o que falar, ela pergunta para você. Aí você fala o mesmo que a fulana falou antes. É isso que eu sentia na aula dela e no começo fiquei muito desanimada. Aí eu decidi que ia dar um jeito, ia fingir que não estava vendo isso. Mas eu sinto que ela dá aula para metade da sala e só puxa farinha para os que ela tem mais contato.

PESQUISADOR: Tenta não deixar essa imagem ruim refletir na disciplina. Tente não deixar, eu sei que é difícil, [mas não deixe que] essas coisas chatas te fazerem pensar que você é menos ou inferior aos outros alunos.

SARAH: É isso que eu percebi, eu me senti péssima. E ela fez eu me sentir assim. Até conversei com a minha mãe e com uma amiga que passou pela mesma coisa. E a gente chegou à conclusão que tem que achar um jeito de não deixar ela [a professora] colocar a gente para baixo. Mas, se dependesse da professora, a gente já tinha trancado [a disciplina de] inglês, e eu não me conformo! Porque uma professora que está tão à frente dos principais projetos da universidade trata os alunos desse jeito. É fora do normal.

PESQUISADOR: Fica uma situação bem desconfortável e...

SARAH: Se eu tiver um atrito com ela vai ser fatal. Mesmo discordando do jeito que ela me trata. Mesmo eu discordando da metodologia dela, apesar de adorar algumas atividades que ela fez na sala. Eu gosto, mas não gosto da maneira com que ela trata a gente. Eu me sinto totalmente inferiorizada.

[Entrevista Individual Ano 3 - Fase 1: participante Sarah]

Essa vinheta retrata as dificuldades de Sarah com uma disciplina de língua inglesa (avançada) que ela fazia na faculdade. Ela descreve a percepção que sua professora parecia não prestar atenção nela ou desconsiderá-la. No ponto de vista de Sarah, havia um grupo de alunos com quem a professora sempre interagia e Sarah era raramente um desses sujeitos. Ela descreve essa experiência como se sentindo invisível. Tal cenário começou a afetá-la pessoalmente, inclusive na maneira de interpretar a sala de aula (as tarefas, as responsabilidades, as avaliações, dentre outras). Com aquilo em mente, como mediador do grupo focal notei o desconforto que poderia desencorajá-la. Como mostra a vinheta, tentei sugerir que, por mais difícil que isso fosse, ela não deveria assimilar essas ideias que a fariam se sentir inferior por saber menos ou ter dificuldade. Sarah demonstra compreender o conselho e acrescenta que continua pensando sobre como esses eventos têm afetado sua trajetória como aprendiz de inglês.

Por mais trivial que isso possa parecer para outras pessoas, para Sarah ser tratada dessa forma tinha um forte impacto. Em primeiro lugar, como mencionei anteriormente ao apresentar a participante, ela veio de uma trajetória em que escolheu o curso de Letras para tornar-se professora de uma língua que ainda não falava. Na faculdade, teve várias dificuldades para aprender, mas não a desencorajaram. Na verdade, ela ousou encarar a sala de aula mesmo antes de terminar a licenciatura, para que pudesse tanto adquirir experiência profissional quanto se manter financeiramente. Em meio a esse processo, ela se sentia ignorada pela professora por ser uma aluna com dificuldade e isso gerou a sensação de inferioridade, como se seus esforços não tivessem valor. Sarah buscou comentar isso com seus amigos e familiares e receberam o devido apoio. Os grupos focais, no entanto, colocaram ela em contato com um grupo pré-existente (BLOOR; FRANKLAND; THOMAS, 2001), ou em outras palavras, pessoas que eram familiarizadas umas com as outras e se sentiam capazes de compartilhar histórias em um local em comum. Cada participante contava sua história e era ouvida por mim e pelas demais colegas,

sem pressão e julgamento. Ao fim, ela parece perceber o conselho e dá sinais de que tenta não se influenciar por essa sensação ruim.

Sarah não desistiu da disciplina de inglês, apesar do relato, e mesmo a relação com a professora ter permanecido a mesma, ela conseguiu aprovação na disciplina e posteriormente avançou para o fim da licenciatura. Ainda que eu não considere o grupo focal como único responsável pela superação do problema (lembre-se que ela também conversou com familiares e amigos), considero o espaço conversacional que ele ofereceu para que Sarah criasse sentido de questões que provavelmente ela não conseguiu falar sobre no curso de Letras. Como os grupos focais capturam eventos conforme eles acontecem (BARBOUR; SCHOSTAK, 2005), eles registraram as vozes das alunas professoras que criavam sentido dos eventos vividos e que eram socializados com outras pessoas.

Sobre as lições que aprendi: comentários finais

Ao longo deste trabalho, duas vozes emergiram ao tentar reconstruir algumas experiências de Sarah. Em um primeiro momento, me apresentei como formador de professores considerando desafios contemporâneos da formação de professores e a pesquisa que conduzi com professores em formação a partir de grupos focais. As vinhetas apresentaram a voz de Sarah explicando eventos vividos na formação em Letras sobre iniciar no mercado de trabalho antes da conclusão da licenciatura e os conflitos pessoais com a professora de uma disciplina específica.

Os grupos focais não são novidade, mas são alternativas inovadoras para a pesquisa convencional da formação de professores geralmente centrada nas entrevistas, nos questionários e nas observações de sala de aula. Dentre as várias lições aprendidas, duas foram o foco deste trabalho. A literatura especializada defende que os grupos focais são considerados apropriados para compartilhar histórias de experiência. Sarah narrou o processo de criar sentido da profissão que busca no ensino superior e os desafios que encontrou ao ingressar no mercado de

trabalho antes do tempo. Enquanto suas aulas estavam centradas em teorias e metodologias de ensino, a participante se deparou com as pressões constantes do professor de inglês de escola pública. O grupo focal não era apenas o momento ou o local de compartilhar histórias, mas de perceber problemas e desafios que uma professora em formação vivia enquanto não encontrava a oportunidade de processar todas essas informações. Os professores têm um ofício desgastante e o simples exercício cognitivo-afetivo de processar experiências (refletir sobre elas) nem sempre acontece por uma miríade de razões como a falta de tempo, falta de apoio dos pares, dentre outras possibilidades.

Além disso, considerei os tópicos sensíveis de como grupos focais poderiam oferecer o espaço conversacional para expressar as sensações que as participantes tentavam compreender. No exemplo, Sarah narrou sua dificuldade com uma disciplina e a relação complexa com sua professora. Conforme discuti a partir da vinheta, não se tratava apenas de ter um momento para falar sobre o assunto. Esse era, na verdade, apenas o pontapé inicial. A partir do momento em que Sarah se deu conta de que tinha uma oportunidade, ela dividiu conosco eventos de sua vida pessoal e profissional e como isso a afetava naquele momento. Quando atuei como mediador, ao mesmo tempo em que buscava demonstrar interesse em seus relatos, também busquei incentivar que ela falasse mais a fundo sobre o impacto das histórias que ela contava. Minhas palavras nos excertos eram mais breves, intencionalmente, pois o objetivo era valorizar a voz do sujeito e não silenciá-lo. Sinais de resiliência foram percebidos ao fim, quando ela explicou que apesar dos desafios tentaria seguir adiante e ao fim, concluiu a licenciatura.

Apesar da vida social oferecer todos os tipos de experiência relativamente similar (fazer amigos, tornar-se profissional, formar família, dentre outros), as pessoas interpretam cada um deles de uma forma diferente. Enquanto um professor formador, conduzir grupos focais me ensinou a importância de explorar os aspectos pessoais da profissão e o sentido do sujeito. Além dos conceitos

novos que eu ensino ou das ferramentas pedagógicas com as quais trabalho, é importante considerar como meus alunos interpretam essas atividades a cada etapa ao longo da trajetória docente. Dessa forma, a formação de professores envolverá uma visão integrada de ensino e de aprendizagem, uma que possibilite um momento ou local propício para processar o que fará parte do processo de ensinar inglês. A esperança para o futuro é que os alunos de licenciatura sejam capazes de contar outras histórias com menos sofrimento e mais desenvolvimento. Ou nos termos de Freire (1967, 1970, 1979), com mais compreensão crítica da realidade, de forma que a educação seja o caminho para a mudança social.

REFERÊNCIAS

- BARBOUR, R. **Grupo Focal**. Translated Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOUR, R.; SCHOSTAK, J. (2005). Interviewing and Focus Groups. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Research Methods in the Social Sciences**. London: Sage, 2005.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language teaching and learning research**. New York: Routledge. 132pp, 2014.
- BLOOR, M., FRANKLAND, J., THOMAS, M., & ROBSON, K. **Focus Groups in Social Research**. London: SAGE, 2001.
- BRUNER, J. (2010). Narrative, Culture and Mind. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINA, A.; A. NYLUND, A.; (Orgs.). **Telling Stories: Language, Narrative and social life** (pp.45-50). Washington: Georgetown University Press, 2010.
- CLANDININ, D.J. Stories to live by on the professional landscape. **Waikato Journal of Education**, Hamilton, p.183-193, 2015.
- CZARNIAWSKA, B. **Narrative Studies in Social Science Research**. London: SAGE. 157p, 2004.
- COLE, M. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J. (Ed.). **Culture**,

communication and cognition: vygotskian perspectives (pp.146-161). New York: Cambridge University Press, 1985.

COLE, M., & SCRIBNER, S. Introduction. In: **L.S Vygotsky. Mind in Society** (pp.1-14). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

ELLIOT, J. **Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches**. London: SAGE, 2005.

ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. **Cultural-historical perspectives on teacher education and development**. New York: Routledge, 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S.C.; BARROCO, S.M.S. (2009). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: EDUEM, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

GOEBERT, B.; ROSENTHAL, H.M. **Beyond Listening: learning the secret language of focus groups**. New York: John Wiley & Sons. 224pp, 2002.

HENNINK, M.M. **International focus group research: a handbook for the health and social sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HENNINK, M.M. **Focus Group discussions: understanding qualitative research**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

LIMA, F.S. **Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective**. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

- LIMA, F.S. **Trajetórias em espiral**: a formação histórico-cultural de professores de Inglês. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2017.
- LIMA, F.S. L.S. Vygotsky e a formação de professores: diálogos e desafios contemporâneos. In: FUCHS, C.; SCHWENGBER, I.L.; SCHÜTZ, J.A. (Orgs.). **Educação em Debate**: Cercanias da pesquisa. São Leopoldo: Editora Oikos, p.126-141, 2018.
- LIMA, F.S. Perspectivas Histórico-culturais no ensino de línguas e a sala de aula: Vygotsky para iniciantes. In: SCHÜTZ, J.A.; SCHWENGBER, I.V.; MAYER, L.; NEITZEL, O. (Orgs.). **Pesquisas e Escritas em Educação**. São Carlos: Pedro e João editores, 2019a. p.57-70.
- LIMA, F.S. "Aprender inglês nunca foi meu interesse: passado, presente e futuro de um aluno de Letras escrevendo a própria história. In: OLIVEIRA, A.L.; SCHÜTZ, J.A.; AMARAL, M.A.F; LIMA, M.C. (Orgs.). **Vozes da Educação**: pesquisas e escritas contemporâneas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019b. p.181-195.
- PUCHTA, C.; POTTER, J. **Focus Group Practice**. London: SAGE, 2004.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- ZEICHNER, K.; LISTON, D. (1996). **Reflective teaching: an introduction**. New York: Routledge; Erlbaum.

PROCESSOS AVALIATIVOS EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO: A METODOLOGIA SEMINÁRIO EM DISCUSSÃO

Januario Neto Pereira Sarmiento¹

Alcyr Alves Viana Neto²

Maria Madalena Rodrigues Teles³

Introdução

O ato de avaliar, dadas as suas peculiaridades, continua sendo uma dificuldade a ser superada pela grande maioria dos educadores, isso em todo os níveis e modalidades da educação, ou seja, aí inclui-se, também, a educação técnica de nível médio. Nesta perspectiva é que se originou a necessidade de analisar o seminário enquanto metodologia de avaliação em cursos técnicos em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa quali-quantitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado. A realização do estudo objetivou analisar, a partir da visão dos próprios estudantes, a

¹ Professor do Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

² Professor do Instituto Federal de Goiás (IFG)

³ Professora do Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

implementação da metodologia “Seminário” como forma de avaliação da aprendizagem em Cursos Técnicos de Nível Médio.

A problemática geral da pesquisa insere-se nas formas possíveis de se avaliar a aprendizagem nos Cursos Técnicos de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com recorte para a metodologia seminário. Nesses termos o questionamento principal é o que consta a seguir: Como os estudantes dos Cursos Técnicos de Nível Médio percebem o emprego da metodologia seminário, quando o professor lança mão desse instrumento como forma de avaliação da aprendizagem?

No mínimo três razões, que interagem entre si, justificou a importância da realização deste trabalho: primeiro, pela necessidade de se discutir e rediscutir continuamente o processo avaliativo, sob risco deste tornar-se mero “cumpridor de protocolo” nas instituições escolares, perdendo, assim, seu foco principal; segundo, porque a metodologia seminário é uma forma de avaliação que, além de (re)direcionar o processo ensino-aprendizagem, é, também, uma metodologia ativa, o que leva o estudante a protagonizar todo ou quase todo o processo; terceiro, porque a própria diversidade de níveis e modalidades que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) abrange leva à necessidade de se (re)pensar os modelos avaliativos aí presentes.

Autores como Hoffman (2001), Libâneo (1994), Masetto (2012), Freire (1983), Zabala (1998), Luckesi (1984) entre outros constituíram a base de sustentação teórica do presente estudo.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar, a partir da visão dos próprios estudantes, a implementação da metodologia “Seminário” como forma de avaliação da aprendizagem em Cursos Técnicos de Nível Médio. Já, quanto aos objetivos específicos, foram delimitados os seguintes: verificar se a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, na realização do seminário, supera suas expectativas; conhecer as inclinações dos estudantes, quanto aos modelos de avaliação mais preferido, se as provas tradicionais ou se o seminário; conhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para realização do seminário.

A realização da pesquisa partiu da hipótese inicial de que há viabilidade no emprego da metodologia seminário como forma de avaliação da aprendizagem em Cursos Técnicos de Nível Médio, da Educação Profissional e Tecnológica, assim como já acontece frequentemente nos cursos superiores. Guardadas as peculiaridades desse nível de ensino, alguns pressupostos são centrais para se pressupor a viabilidade: necessidade de metodologias mais ativas em todo o processo educacional; respeito ao educando como sujeito e não objeto do processo educacional; centralidade do estudante na educação como um todo.

Com a finalização da pesquisa, ficou constatado que há viabilidade no emprego da metodologia seminário, enquanto forma de avaliação da aprendizagem na modalidade de cursos supramencionados. Percebeu-se ainda que, entre atividade escrita e seminário, os estudantes preferem esta última forma de avaliação. Já, no que tange à dificuldade que mais aflige os estudantes com relação à metodologia seminário, a exposição em público foi a que mais se destacou.

Referencial teórico

O ato de avaliar é parte que não se pode prescindir quando se busca o sucesso de qualquer atividade. No caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio isso não se torna diferente. Ressalta-se, a propósito, que a avaliação que aqui se discute não está atrelada ao processo meramente classificatório, como o fazem muitas instituições de educação (LUCKESI, 1984).

A avaliação da aprendizagem é um ato necessário e não deve ser encarado como um fim em si mesmo. “A finalidade primeira da avaliação é sempre promover a melhoria da realidade educacional” (HOFFMANN, 2001, p. 41). É através da avaliação que o professor pode reorientar sua prática em prol do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes.

Conforme Libâneo (1994), a avaliação é um componente do ensino que tem como propósito verificar e qualificar os

resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, a partir daí, orientar a tomada de decisões em relação às ações didáticas seguintes. Masetto (2012, p. 171), esclarece que:

[...] o processo de avaliação que procura oferecer elementos para verificar se a aprendizagem está se realizando ou não deve conter em seu bojo uma análise não só do desempenho do aluno, mas também da atuação do professor e da adequação do plano aos objetivos propostos.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem, num caráter emancipatório, ao invés de prender-se à verificação de quanto o aluno apreendeu dos conteúdos escolares, deve servir de parâmetro para o professor avaliar sua ação docente, sobretudo porque os processos de ensino e de aprendizagem caminham juntos. E não para por aí, deve proporcionar reflexão sobre a instituição como um todo, deve promover abertura ao diálogo entre os estudantes e o docente e entre estes e a comunidade em geral. E isso é, também, uma forma de se proporcionar ao estudante uma formação humana mais completa (geral) e não apenas um adestramento para atender ao mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), pois a Educação Profissional e Tecnológica não pode ser tratada como moeda de valor tão insignificante.

Considerando que cada estudante tem o seu tempo e o seu modo de aprender, é fundamental que as formas de ensinar sejam variadas assim com as formas de avaliar. Etimologicamente, a palavra seminário está ligada à sementeira, vida nova, ideias que surgem. É uma técnica importante de aprendizagem que possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade de construir conhecimento através da pesquisa, da comunicação, da organização e fundamentação de suas ideias, além de possibilitar a elaboração de relatório de pesquisa, de forma coletiva (MASETTO, 2010).

O seminário é considerado uma técnica valiosa porque “por sua característica de metodologia ativa, possibilita, cada vez

mais, o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, por meio do debate, da reflexão e da análise das ideias e temas abordados nas discussões em grupo” (PÁDUA, 2010, p. 171). Dessa maneira, o estudante assume uma postura autônoma, crítica e reflexiva na busca e construção de conhecimentos, além de desenvolver habilidade de “[...] leitura, análise e interpretação de textos e dados sobre a apresentação de fenômenos vistos sob o ângulo das expressões científicas, analíticas, reflexivas e críticas (BARROS, 2007, p. 25).

Ao utilizar a técnica do seminário, o professor abandona a tradicional postura de ser superior que despeja conteúdos aos seres ignorantes como se esses fossem depósitos do educador e passa a assumir uma nova postura de provocar a curiosidade, de incentivar o estudante a querer construir o conhecimento, de ensinar o aluno a aprender. Nessa perspectiva, concordamos com Freire (1983, p. 28) quando afirma que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação”.

Partindo da concepção construtivista da aprendizagem, Zabala (1998, p.37) alerta que

Não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência, etc.

Nessa concepção, o estudante se torna protagonista sem dispensar a necessidade de o professor ativo e organizador de um ambiente no qual, a partir da avaliação, ele fará as intervenções necessárias. Essa natureza de intervenção pedagógica estabelecerá os parâmetros em que poderá se mover a atividade mental do aluno no qual passará por processos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio (COLL, 1996).

Sendo assim, a partir da técnica do seminário, o estudante será capaz de avançar nos seus processos de aprendizagem e desempenho escolar.

Materiais e Métodos

A pesquisa foi realizada em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (*Campus* Porto Nacional do Instituto Federal do Tocantins – IFTO), tendo como sujeitos participantes um total de 44 estudantes dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio e Subsequentes. Já a coleta de dados foi feita por meio de um questionário semiestruturado, que foi aplicado a cada um dos estudantes logo após a participação ativa em seminários avaliativos das disciplinas do currículo. O período de aplicação dos questionários foi a segunda quinzena do mês de junho de 2018.

No que tange à abordagem, a pesquisa foi considerada quali-quantitativa, ou seja, trabalhou com dados mensuráveis (quantitativos), mas também se ocupou de outros aspectos mais abrangentes e não quantificáveis (qualitativos). “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269). Por outro lado, pesquisa quantitativa, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 69) é aquela que “requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.)”.

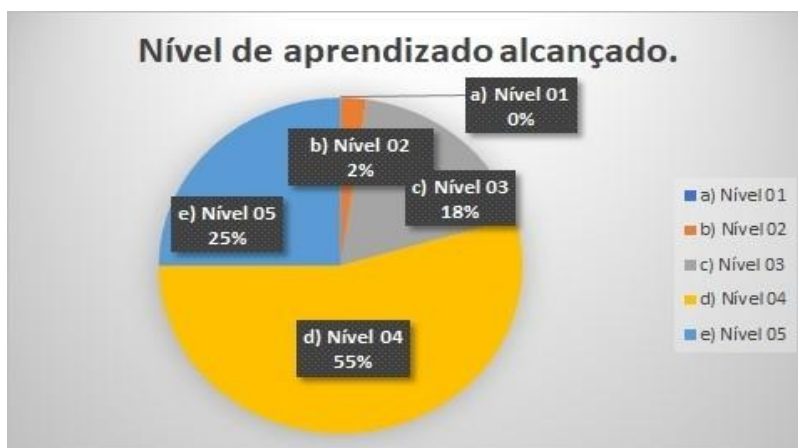
No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi considerada um estudo de caso, que, “consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Resultados e discussões

Apropriação de conhecimentos e vantagens percebidas pelos estudantes na realização do seminário

Avaliando-se as possibilidades de construção de conhecimento no processo de preparação e realização do seminário, a ampla maioria dos participantes da pesquisa apontaram que a experiência foi positiva. Nesse sentido, 80% dos sujeitos da pesquisa afirmaram ter alcançado nível 04 ou 05 de aprendizado (ver figura 01). Foi atribuído, por meio de autoavaliação dos estudantes, nível 01, quando o alcance de aprendizado foi mínimo; e nível 05, quando o aprendizado alcançado foi considerado máximo (respostas dos próprios estudantes).

Figura 1 - Nível de aprendizado alcançado com a preparação/realização do seminário.



Fonte: Os próprios autores (2018).

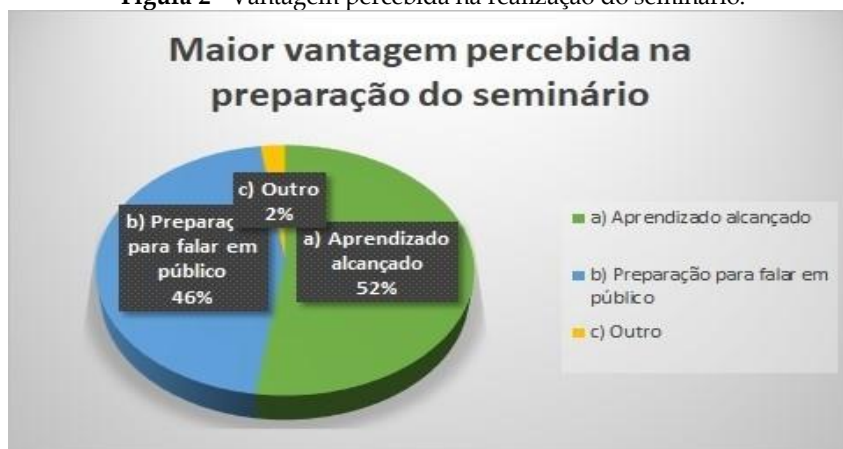
A partir dos dados tabulados na figura 01 ainda se pode extrair outras informações importantes: mesmo aqueles estudantes que afirmaram ter um nível menor de aprendizagem durante o seminário, reconheceram que houve, em algum instante, evolução de sua condição de aprendiz; nenhum estudante

registrou que sua aprendizagem foi no nível mínimo, ou seja, nível 01. Ora, vê-se que os resultados coadunam diretamente com o posicionamento de Zabala (1998) no que concerne à atualização dos esquemas de conhecimento que detinham antes em relação àquilo que fora apropriado no processo.

Essa atualização dos esquemas (ou conhecimentos) por parte dos estudantes foi percebida quando os mesmos relataram que houve progressão do aprendizado entre o momento anterior e posterior à realização do seminário. De igual modo, Masetto (2012) ao discutir a avaliação, propõe que a importância deve-se voltar para a percepção do crescimento do aprendizado dos estudantes.

Outro fator a ser destacado, e que a pesquisa apontou, foi quanto às vantagens que mais alcançaram após realizar o seminário. Nesse quesito, destacam-se dois fatores: o aprendizado alcançado ao longo do processo e a preparação para falar em público, conforme figura 02.

Figura 2 - Vantagem percebida na realização do seminário.



Fonte: Os próprios autores (2018).

Por um lado, os dados da figura 02 confirmam o nível de aprendizado que os estudantes alcançaram no processo de preparação/realização do seminário. Por outro lado, quando os

estudantes afirmam (46%) que o seminário lhes proporcionou a vantagem de prepará-los para falar em público, tal percepção não pode ser desprezada. Pelo contrário, fica esclarecido que o processo avaliativo é, também, um espaço para a construção de outras habilidades e não somente para verificação do rendimento acadêmico dos estudantes. Ou seja, ao processo de aprendizagem (aí incluso o processo avaliativo) se inclui a apropriação de conhecimentos para além dos conteúdos das ementas dos projetos pedagógicos dos cursos, visto que a escola forma para a vida.

Avaliação escrita ou seminário: qual a preferência dos estudantes dos cursos técnicos?

No que se refere à preferência dos estudantes, fazendo-se uma comparação entre o seminário e a avaliação escrita, houve maior inclinação para o seminário. Conforme a figura 03, cerca de 75% dos estudantes optaram pelo seminário, em face de apenas 25% que mostraram maior preferência pela avaliação escrita.

Figura 3 - Preferência dos estudantes entre dois modelos de avaliação.



Fonte: Os próprios autores (2018).

É fato que o presente trabalho de pesquisa não tem como finalidade definir um “modelo ideal” avaliação para os cursos técnicos. Todavia, os dados podem ser sugestivos da necessidade de se refletir mais a respeito da diversificação dos processos avaliativos. E mais, podem ainda sugerir o grau de relevância que a metodologia seminário, já muito disseminada na educação superior, também precisa estar incluída nos processos avaliativos dos cursos técnicos. Contudo, vale registrar que a inserção da metodologia seminário na educação técnica de nível médio não pode ser feita apenas por modismos ou porque tenha alcançado sucesso com outro tipo de público. Não se pode desconsiderar as finalidades do processo avaliativo, tendo sempre em vista que ao avaliar se busca o aperfeiçoamento da educação que é concretizada no seio da escola (HOFFMANN, 2001).

As justificativas que levaram os participantes da pesquisa a optarem pelo seminário, quando comparado com a avaliação escrita, são as mais diversificadas possíveis. Contudo, comparando-se as respostas umas às outras, nota-se que a maioria afirma que o aprendizado é maior no processo de preparação e realização do seminário. Consta, logo a seguir, algumas das respostas que os estudantes apresentaram nessa linha de raciocínio:

“Acho uma maneira mais eficiente, e uma forma menos teórica com mais aprendizado”. “É melhor o aprendizado na hora de estudar”.

“Fixa mais o aprendizado em todas as pessoas (os alunos)”.

“Por que a gente tem um entendimento melhor do tema que foi dado estudando”.

No seminário, diferente da avaliação escrita elaborada pelo professor, o estudante passa a ser coautor do processo, ou seja, se antes era um sujeito passivo (na avaliação escrita), agora torna-se ativo (no seminário). Conforme Freire (1983, p. 28) o educando deve ser tratado como sujeito ativo do processo e não

mero espectador. Logo, não se pode conceber a ideia de um estudante que, à semelhança de um robô, apenas executa o que lhe fora predeterminado, como acontece em várias metodologias de avaliação.

As respostas dos estudantes, transcritas na sua literalidade, ratificam a sensação de pertencimento no processo avaliativo.

Dificuldades enfrentadas pelos estudantes na preparação/realização do seminário

Como todas as demais formas de avaliações, o seminário, também apresenta suas dificuldades, não somente para o estudante, mas também para o docente.

Quadro 01 - Dificuldades na preparação/realização do seminário.

GRUPO DE RESPOSTAS	TIPO DE DIFICULDADE	Nº DE RESPOSTAS	PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO TODO
Grupo 01	Dificuldades em relação à apresentação/falar em público.	19	43,18%
Grupo 02	Dificuldades em relação à organização do trabalho em grupo/equipe.	07	15,90%
Grupo 03	Não encontrou dificuldades.	07	15,90%
Grupo 04	Dificuldades com ou conteúdo ou com a pesquisa	04	9,09%
Grupo 05	Dificuldades diversas (que não se encaixaram nos grupos anteriores).	06	13,63%

Fonte: Os próprios autores (2018).

A pesquisa procurou elencar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, a partir do instrumento de coleta de dados (questionário). Para um alcance o mais amplo possível,

optou-se por um questionamento aberto, quando os respondentes puderam descrever suas dificuldades livremente. Para facilitar a análise, o quantitativo de 44 respostas apresentadas pelos estudantes foi classificado em cinco grupos, conforme o quadro 01.

Nota-se, desde logo, que as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes, com relação à metodologia seminário são: dificuldade na exposição do trabalho em público e organização do trabalho em equipe. Essas dificuldades podem estar vinculadas diretamente ao contexto avaliativo mais predominante em grande parte das instituições escolares brasileiras, ou seja, provas escritas e realização individual, sem consulta. Tais dificuldades são passíveis de soluções, a partir de um trabalho interativo do docente com os estudantes. Aliás, o próprio processo de superação é, também, um processo de aprendizado e crescimento acadêmico.

Considerações Finais

A realização da pesquisa foi reveladora da importância que o seminário, enquanto modelo de avaliação, assume no processo de aprendizagem, principalmente por ser uma metodologia que vai além da mera verificação quantitativa de conhecimentos que o estudante conseguiu apropriar-se, em um determinado espaço temporal. Observa-se que há uma consciência do discente em relação a todo o processo, mesmo porque é ele quem direciona a maior parte das atividades, tanto na preparação como na realização do seminário.

No que se refere à apropriação de conhecimentos, durante a preparação/realização do seminário, não há dúvidas de que os estudantes percebem a concretude do alcance desse objetivo. Isto ficou claro porque, do total de participantes da pesquisa, nenhum registrou que o aprendizado foi mínimo (nível 01). Por outro lado, nesse mesmo quesito (apropriação de conhecimentos), a grande maioria dos estudantes afirmaram ter alcançado nível máximo ou próximo ao máximo (nível 04 ou 05)

na construção dos conhecimentos, enquanto preparavam e/ou realizavam o seminário.

Outro fator interessante, e que o estudo demonstrou, é que, uma vez dada ao estudante a opção de escolher entre prova escrita e seminário, a maioria prefere ser avaliados por meio de seminário. Entre as dificuldades mais perceptíveis na preparação/realização do seminário, os estudantes deram destaque para duas, entre várias apontadas: a dificuldade que mais causa empecilho é a exposição em público; em segundo lugar aparece a problemática da organização do trabalho grupal.

Em que pese as lacunas que a pesquisa não conseguiu responder, ela se mostrou deverasmente relevante, inclusive servindo como fonte de consulta para novas pesquisa ou mesmo para o direcionamento do trabalho docente na educação técnica de nível médio e, quiçá, nos diversos outros níveis e modalidade da educação nacional. Sugere-se como novas temáticas de pesquisas as listadas a seguir: possibilidades de combinação de metodologias avaliativas, incluindo-se o seminário, nos cursos técnicos; o seminário enquanto metodologia construtivista na EPT; a utilização do seminário como metodologia avaliativa, considerando-se a visão e experiência dos docentes.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLL, César. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C.. Avaliação Educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**. 1984.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Seminário.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). **Metodologia científica: fundamentos e técnicas**. Campinas: Papirus, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ACERVO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEOPOLDO MIRANDA, DIAMANTINA-MG: FONTES PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Layane Campos Soares¹
Flávio César Freitas Vieira²

Introdução

A presente pesquisa originou-se de um projeto de iniciação científica no campo da história da educação, com previsão de um ano e tendo como objeto de estudo o levantamento de fontes primárias sobre educação em instituições educativas na cidade de Diamantina e região. Entre os resultados obtidos, foi possível evidenciar que os processos e os percalços da escolarização nessa região se destacaram para uma minoria da população nos séculos

¹ Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. E-mail: layanecsoares@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Sócio Históricas dos Vales (GEPsHE), da UFVJM. Coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) na UFVJM. E-mail: flavio.cesar36@gmail.com

XVIII e XIX, sendo associados à atividade econômica na área da mineração. Além disso, as peculiaridades do Vale do Jequitinhonha, região na qual Diamantina torna-se uma referência, tem um potencial expressivo para desenvolvimento de várias pesquisas na área da educação vinculada às questões socioeconômicas e culturais.

O trabalho de pesquisa foi realizado na Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda (EEPLM), como uma das primeiras ações de busca de fontes entre as instituições educativas avaliadas e consultadas. Essa instituição foi selecionada, por sua pronta disponibilidade oferecida pela diretoria à época, bem como por ter fontes primárias que necessitavam de tratamento emergencial de higienização e básicos de identificação, catalogação e sistematização para posterior uso nas pesquisas, numa ação consciente de preservação do patrimônio histórico da instituição.

Nesse projeto, o objetivo da investigação foi o de elaborar uma análise sobre o processo de organização de instituições educativas em Diamantina e/ou região, no final do século XIX e no período republicano. Isso se deu em razão de já ter sido realizada a identificação nos procedimentos da Câmara Municipal de Diamantina sobre discursos e ações vinculadas pelo viés político-ideológico, da legislação educacional (VIEIRA; OLIVEIRA, 2002), como também da destinação de recursos e a participação dos sujeitos no processo de consolidação dessas instituições educativas para a escolarização da sociedade diamantinense, num contexto circunscrito no município pedagógico (GONÇALVES, 2012).

A metodologia utilizada foi a da pesquisa documental, com revisão bibliográfica, norteadas por categorias de análises para efetivar o levantamento e a identificação das fontes pesquisadas. Isso ocorreu seguido do processo de constituição de cadastro das fontes manuseadas com a finalidade da construção do banco de dados do acervo da escola trabalhada. Paralelamente, foram realizadas ações de pesquisa em arquivos públicos e acervos particulares na busca de complementação de dados, diante da

ausência de fontes para contribuir no sentido de alcançar os objetivos propostos.

A exposição da presente pesquisa se desenvolverá por dois tópicos, o primeiro trata da constituição do cenário político-educacional, circunstanciado à época da primeira etapa da existência Escola Normal Oficial de Diamantina. O segundo apresenta parte dos resultados obtidos na constituição do acervo advindo da pesquisa sobre a trajetória da Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda.

Escola Normal Oficial de Diamantina e o cenário Político Educacional

A Escola Normal Oficial de Diamantina tem sua oficialização pelo Decreto n. 8.820, em 12 de outubro de 1928. Na imprensa local, nessa época, fora divulgado a seguinte manchete, com destaque à dívida que a população local teria com o Presidente do Estado pelo ato de absorver a Escola Normal na esfera pública de ensino: “Somos devedores ao Presidente Antonio Carlos da realização de uma das mais ardentes aspirações do povo diamantinense: A criação da escola normal official de Diamantina. Um gesto magnífico do eminente Chefe do Executivo Mineiro” (DIMANTINA, 04 jan. 1929, p.1).

Esse discurso convergiu com o movimento vinculado aos princípios fundamentados pela República de valorização à modernidade, principalmente, na questão da constituição de espaços arquitetônicos sofisticados, ocupando local central na sociedade, associado à valorização da formação de professores em metodologias de ensino e aprendizagem renovadas pelo conhecimento das novas ciências (FARIA FILHO, 2000). Ao analisar o discurso publicado no periódico local, denominado por Diamantina, encontramos evidências de vinculação com esse movimento de valorização da educação para moldar a sociedade, a exemplo da Escola Normal Oficial de Diamantina, que foi

construída no final dos anos 1920 na cidade. Ela foi projetada para ser instalada em prédio com localização central.

Para condignamente instalar a escola normal oficial desta cidade, auctorizou o presidente Antonio Carlos a construção de um predio apropriado, de estylo colonial, que será o mais bello e um dos mais espaçosos da cidade. [...] a Camara Municipal havia doado ao Estado, para essa instalação, o proprio Paço da Cidade (DIAMANTINA, 04 jan. 1929, p.1).

Figura 1- Escola Normal Oficial de Diamantina



Fonte: Acervo da Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda.

A Escola Normal Oficial de Diamantina foi mantida em funcionamento até 15 de janeiro de 1938, quando foi suprimida pelo Decreto n. 63, assinado pelo governador do Estado de Minas Gerais, Benedito Valadares. O Governador justificou a decisão de fechar seis escolas no Estado de Minas Gerais, no Decreto 63 de 1938.

O Governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições; considerando que vai ser reformado o plano do ensino normal do Estado, já estando em elaboração o anteprojeto [...] considerando que existe no Estado grande número de Escolas Normais reconhecidas e [...] que, em muitas cidades, o Estado mantém, ao lado dessas escolas, estabelecimentos oficiais, cujos alunos poderão continuar o curso sem prejuízo do ensino, resolve: Art.

1o. Ficam suprimidas as Escolas Normais Oficiais situadas nas cidades de Diamantina, Montes Claros, Curvelo, Campanha, Uberaba e Itabira (MINAS GERAIS, 1940, p. 41).

Até presente momento, não foi possível contextualizar a argumentação do então Governador Valadares. Todavia, está em nossa pretensão aprofundar o conhecimento sobre essa interrupção, contraditória ao movimento de expansão das instituições educativas no país à época.

O Brasil, nos anos 1930, vivenciava uma situação bastante crítica no âmbito educacional, marcado pela presença de um movimento de renovação política com discursos de melhorar a qualidade do ensino e o acesso à educação, e assim democratizando-a, diante de um cenário em que as escolas estavam passando por um processo de sucateamento na educação devido à falta de assistência e manutenção do ensino pelos órgãos públicos. Nesse sentido, Peixoto (2000, p. 86) argumenta que “[...] o governo, reconhecendo a importância da educação como instrumento de controle e persuasão e vendo nela um importante indicativo de seus propósitos democratizantes e de sua preocupação em imprimir caráter científico ao tratamento das questões sociais (...)”.

Esse mesmo argumento pode ser notado no discurso Presidente Getúlio Vargas (1930-1945), tendo em vista que: “[...] nunca no Brasil, a educação foi encarada de frente, sistematizada e erigida como deve ser, um legítimo caso de salvação nacional” (BIBLIOTECA DA REPÚBLICA, 1933, p. 12). Desse modo, Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP), que desencadeou uma série de mudanças com a intenção de orientação do padrão da educação no país em âmbito nacional.

No governo de Vargas, a atuação voltou-se para atender as demandas advindas das classes desfavorecidas no contexto social, para o movimento de inclinação religiosa católica e para o movimento militar, visando a educação uma forte aliada para a construção de cidadãos com uma formação voltada para o civismo

e a moralidade, favorecendo a criação da imagem do Estado educador, e do novo cidadão republicano.

O período que se estende entre 1930 a 1937 marca a atuação do governo provisório e as lutas ideológicas sobre a forma que deveria assumir o regime no campo político; a atuação do governo no setor econômico (tentativas de superação da crise econômica), no setor social e educacional (tentativa de solução para os problemas relacionados ao disciplinamento da força de trabalho). Trata-se de um período muito rico em debates e em medidas no campo institucional, no sentido do estabelecimento, pela primeira vez no país, desde o Ato Adicional, das bases para uma política nacional de educação (PEIXOTO, 2006, p. 87).

O Governo Vargas, denominado por Estado Novo, foi marcado pelo nacionalismo, autoritarismo e censura, fato que pode ser visto como forma encontrada por Vargas para se legitimar na presidência da república. Sob essa ótica, percebemos outros movimentos políticos, em algumas cidades do Estado de Minas Gerais, que foram demarcados por conflitos, sobretudo, em relação ao movimento político de valorização da educação pública.

Como consequência dessa política, vimos no ano de 1938, em Minas Gerais, a realização de uma reforma educacional feita pela Governador do Estado, que culminou no fechamento de escolas públicas primárias e normais. Diante dessa situação, houve a inclusão da Escola Normal Oficial de Diamantina, que teve o seu fechamento com base o Decreto n. 63 de 1938. Em uma entrevista concedida a Peixoto (2006), Ayres da Matta Machado Filho, professor diamantinense, em poucas palavras fez um balanço sobre ação negativa do governo de Benedito Valadares, enquanto governador do Estado de Minas Gerais, em sua atuação na educação mineira, e diz:

Posso afirmar que o período mais negativo para a educação foi mesmo o período do Valadares. Além de outras coisas, Benedito Valadares suprimiu várias escolas normais - a de Montes Claros, Diamantina e outras. A explicação que se costuma dar é que as escolas católicas teriam começado a se queixar, através dos bispos, da concorrência que as escolas públicas, com

o seu ensino gratuito, estavam fazendo às escolas particulares... É uma coisa que não se perdoa ao Valadares (MACHADO FILHO apud PEIXOTO, 2000, p. 102).

O argumento de Machado Filho pode ser considerado válido, pelo menos em Diamantina, que tem notória presença da Igreja Católica, desde metade do século XIX, e sua representatividade no âmbito de instituições educacionais, desde 1864, com a instalação do Seminário Arquidiocesano de Diamantina (FERNANDES, 2005). No decorrer de mais de sete décadas, o cenário educacional local foi alterado, e consideremos possível que a presença da Escola Normal Oficial de Diamantina, instituição pública na qual dispunha de um ensino diferenciado em relação à maioria das instituições da época, pode ter causado incômodo a instituição de ensino confessional que, por sua vez, é possível ter influenciado no fechamento da instituição em 1938. A importância dessa instituição de ensino pode ser compreendida pela preocupação dela em ter a sua materialização arquitetônica construída na área central da cidade, o que eleva o seu *status*, à época, pois as escolas centrais atendiam as “melhores camadas da sociedade” (LEMOS, 2011, p. 4).

As fontes disponíveis não foram suficientes para esgotar plenamente a questão sobre a oficialização e supressão da Escola Normal Oficial em Diamantina, inclusive há necessidade de contato com a documentação dessa instituição referente ao período de 1928-1938, que foi transferida para Belo Horizonte sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação. Optamos por descrever os cinco primeiros anos da instituição, baseando-se no livro Atas de Reuniões da Congregação dos Professores (1952 a 1969), julgando necessária essa descrição que relata o momento de reinstalação dessa instituição, marcado pelo ato do Governador do Estado de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, ao assinar a Lei n. 840, de 26 de dezembro de 1951.

O Acervo da Escola Normal Oficial de Diamantina

A Escola Normal Oficial de Diamantina foi reaberta pela Lei n. 840, de 26 de dezembro de 1951, e se mantém em atividade na cidade, mas com outra denominação, atualmente, Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda. Houve, entre 1951 até o presente momento, a existência de cinco designações para essa mesma instituição educativa, validada por ato legal. A primeira foi Escola Normal Oficial de Diamantina, citada anteriormente; a segunda, Colégio Normal Oficial, pela Lei Estadual 2945/08 em novembro de 1963; a terceira, Colégio Estadual de Diamantina, pela Lei 4.941, 12 de setembro de 1968; a quarta, Colégio Estadual Professor Leopoldo Miranda, pela Lei 5.175, 06 de maio de 1969 e, a última designação; Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda, pelo Decreto nº 16.244 de 08 de maio de 1974. As alterações nas denominações dessa instituição educativa ocorreram para adequação às alterações na legislação educacional brasileira, bem como de atender à reivindicação da comunidade local em prol de homenagear o professor Leopoldo Luís de Miranda.

Com desenvolvimento da pesquisa, houve empenho em constituir o acervo da Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda, na catalogação de cerca 592 documentos, divididos em 23 pastas. Os documentos encontrados são de temáticas variadas, como: ofícios, livros atas, correspondências, diplomas, documentos fiscais e financeiros, declarações, entre outros. Além desses documentos, trabalhamos também com iconografias e livros antigos da biblioteca da escola. Fizemos um resgate de fontes no âmbito do patrimônio material da instituição, analisando arquitetura do prédio escolar, mobiliário, equipamentos utilizados nas atividades escolares. Buscamos outras fontes para que complementassem a pesquisa, como a imprensa local e documentos de outras instituições educativas, com intuito desvelar a história da instituição de acordo com as fontes encontradas.

Tabela 01 – Catálogo do Acervo da Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda

Nome da Pasta	Códigos da Pasta	Número de Documentos
Atas	1 ATA	36
Atestados	2 ATESTADO	14
Documentos de Professores	3 DOCPROF	18
E.E. Professor Leopoldo Miranda	4 E.E.P.L.M	19
Escola Normal Oficial	5 E. NORMAL	19
Abaixo Assinado	6 ABA	02
Diplomas	7 DPL	18
Documentos Pessoais	8 DP	40
Carteirinhas	9 CARTEIRINHAS	05
Certidões	10 CERTIDÕES	05
Certificados	11 CERTIFICADOS	09
Correspondências	12 CORRESP	27
Administrativo	13 ADM	176
Livros	14 LIVROS	46
Termos	15 TRM	04
Formulários em branco	16 MOD	31
Ofícios	17 OFC	59
Declarações	18 DCL	12
Jornais	19 JOR	08
Legislação	20 LGL	12
Programas	21 PRO	06
Reunião	22 REUNIÃO	13
Financeiro	23 FINC	33
Total	23	592

Fonte: Elaborada pelos autores.

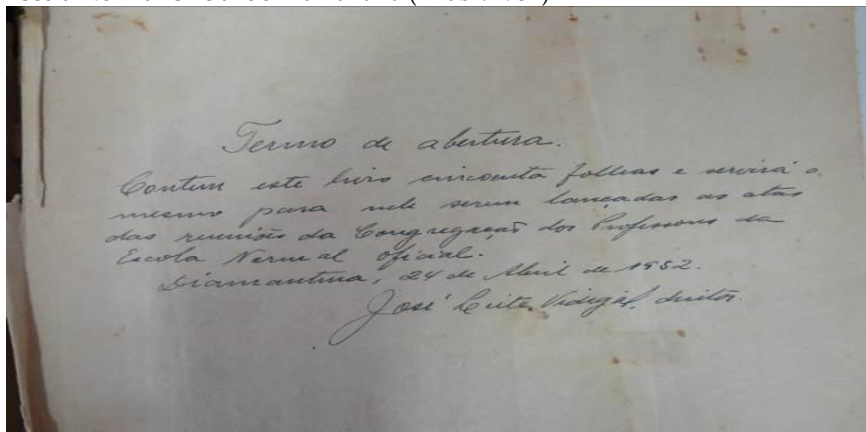
No conjunto de Atas da Escola Normal Oficial de Diamantina (ENOD), do período de 1952 a 1969, foram realizadas leitura e análise desses documentos, no primeiro ano de pesquisa. Com base nessa fonte, verificamos a relevância dessa Escola no que tange suas práticas educacionais inseridas na sociedade, no contexto circunscrito no município pedagógico de Diamantina, enfatizando suas relações políticas e educacionais, que a nortearam em um período de cinco anos aproximadamente.

A escolha por trabalhar o período citado anteriormente, advém de um processo de reinstalação da escola, após ela ficar em

torno de treze anos fechada, e reaberta oficialmente pela Lei n. 840, de 26 de dezembro de 1951, por ato do Governador do Estado de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek (31/01/1951-31/03/1955).

O livro de atas analisado tem cinquenta páginas já amareladas e com as bordas em algumas partes corroídas, no qual são relatadas as reuniões da Congregação dos Professores da Escola Normal Oficial de Diamantina, de 1952 a 1969. Nesse livro, notamos algumas ações da instituição educativa, identificando situações atípicas e rotineiras, mas fundamentais para o seu crescimento e a sua consolidação.

Figura 2: Termo de abertura do Livro de Atas da Congregação dos Professores da Escola Normal Oficial de Diamantina (24 abr. 1952)



Fonte: Acervo da Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda

Ressalta-se que há nas relações políticas, sociais, econômicas e até mesmo religiosas da sociedade de Diamantina, a influência advinda da reabertura da Escola Normal Oficial de Diamantina (ENOD), que se tornou elo norteador e referência no entrelaçamento com outras instituições de ensino. No conjunto de Atas existentes no livro, verifica-se todo um apelo político em torno da reabertura da escola, tendo em 24 de abril de 1952, a sua primeira reunião com presença de funcionários e professores da instituição. A presença de autoridades locais de diversas áreas e

personalidades políticas influentes marcaram a solenidade de reabertura da escola, como encontra-se explícito na terceira Ata do livro:

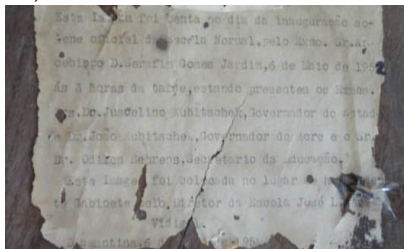
Às 16 horas do dia 6 de maio de 1952, com a presença ilustre Governador do Estado Dr. Juscelino Kubitschek; o Sr. Governador do território do Acre Dr. João Kubitschek de Figueiredo; Dr. Odilon Behrens, secretário da Educação; Dr. Joubert Guerra, presidente do Tribunal de Contas do Estado; Dr. Celso Murta, diretor do Departamento de Estradas de Rodagem; Dr. Oswaldo Perido, oficial de Gabinete do Ministério da Justiça; Major Afonso Heliodoro, assistente Militar do Governador do Estado; o arcebispo D. Serafim G. Jardim; Dr. Moacyr Pimenta Brant, Juiz de Direito da Comarca; Dr. Lomelino Ramos Couto, prefeito; Sr. Anselmo Barreto; Inspetor Técnico do Ensino, o Sr. Diretor, professores e alunos do estabelecimento, realizou-se a reinstalação solene da Escola Normal Oficial (CONGREGAÇÃO, 1952, p. 3).

Em conformidade com a leitura realizada, notamos que a presença dessas autoridades na solenidade denota a importância política e cultural da instalação de uma instituição educativa em Diamantina, por exemplo, o governador do Estado de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, natural de Diamantina, acompanhado de representantes dos governos estaduais e do executivo federal, do judiciário, da área militar, bem como representantes da Igreja Católica. Esse fato nos chama a atenção, pois a reabertura dessa escola foi palco para a materialização desse ato político. Percebemos que a presença da autoridade religiosa nessa solenidade, o bispo da região D. Serafim, que na situação abençoou o edifício e à entronização da imagem do crucificado no salão da diretoria.

Figura 3 - Registro fixado no verso do Crucifixo doado pelo Governador do

Figura 4 - Frente do Crucifixo doado pelo Governador do Estado Minas

Estado Minas Gerais, Juscelino Kubitschek e foi benta pelo Exmo. Arcebispo D. Serafim Gomes Jardim, 15h, do dia 06 de maio de 1952.



Fonte: Acervo da Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda

Gerais, Juscelino e benzido no dia 06 de maio de 1952.



Fonte: Acervo da Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda

A presença de personalidades nos ajuda a perceber a importância da reabertura dessa instituição educativa na época, para os agentes políticos, bem como para a própria sociedade, pois essa escola ofereceria oferta de vagas para formação de professores que atuariam na formação da sociedade. A ENOD marcou profundamente a sociedade diamantinense, que preservou a existência da Escola Normal em sua memória coletiva e a preserva até os dias atuais, mais do que a identidade do atual nome da EEPLM. Segundo Werde, Britto e Colau (2007), a presença de uma escola é muito significativa para todo o município, isso independe do contato direto das pessoas em relação à instituição, pois existe uma afinidade estabelecida entre ambos.

A apropriação dos elementos que constituem a base material da instituição escolar não é um processo circunscrito à comunidade interna, mas ampliando para a cidade. A materialidade da escola tem significado para a identidade institucional e para a sociedade, para os moradores das cercanias do prédio escolar. Implica na vida dos moradores da cidade, mesmo que estes não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos e netos para aquele estabelecimento de ensino. À cidade como um todo pertence à escola e, portanto, a preservação da memória de instituições escolares está afeta ao ambiente no qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro (WERDE; BRITTO; COLAU, 2007, p.160).

O evento de reabertura e o retorno às atividades da ENOD, além da expressiva presença de autoridades, movimentaram também a equipe interna da própria instituição educativa, da diretoria, de professores e demais servidores, que tiveram de tomar decisões visando o melhor funcionamento do estabelecimento. Nas Atas da Congregação, foram encontradas discussões dos temas recorrentes nas reuniões: horários, livros, programa etc. Em 24 de abril de 1952, durante a primeira reunião da escola, o diretor, seguindo a indagação de uma professora, nomeou uma comissão composta por três professoras para lidar com a questão dos uniformes. Posteriormente, o inspetor fez alguns pedidos aos presentes, para uma melhor relação entre todos os funcionários do estabelecimento, bem como solicitou a presença discreta do diretor da escola no cotidiano das aulas ministradas nas salas de aula, como uma forma de manter a disciplina. Ele finalizou e fez agradecimentos a todos que colaboraram com a organização do espaço físico para a implantação da escola, conforme podemos notar na Ata da Congregação (1952).

Na segunda reunião do corpo docente, em 04 de maio do mesmo ano, ocorrida dois dias antes da reabertura oficial da escola, o diretor deixou claro que os representantes políticos viriam a cidade de Diamantina e instalariam o Grupo Escolar “Julia Kubitschek” (CONGREGAÇÃO, 1952). A instalação de duas instituições educativas, na mesma cidade, na mesma época, demonstra o investimento e a preocupação do Governo do Estado com a educação local e da região, validando o prestígio dessa cidade diante de outras cidades do Vale do Jequitinhonha, que já tinham recebido o estigma de uma região pobre e miserável. A educação está em estreita relação com as áreas econômica e política, que interferem substancialmente nos processos educativos. Consideramos que os princípios republicanos de escolarização para todos, nessa época, havia atingido parte da população, porém, outras estavam ainda por ser abarcadas, sendo o foco de investimento político e/ou econômico.

Apesar da escola pública brasileira nas primeiras décadas do século XX, ter como objetivo a escolarização das camadas populares, só foram integrados aqueles pertencentes aos setores ligados ao trabalho urbano, deste contingente ficaram fora da instrução pública promovida pelo Estado os pobres, os miseráveis e os negros. Setores que por volta de 1920 começam a reivindicar o seu espaço na instituição pública escolar, despertando na elite brasileira a preocupação com organização do sistema capitalista, que dependia da preparação da massa para o mercado de trabalho (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2007, p. 9).

A preocupação com a educação, em grande parte do Brasil, nessa época, voltou-se para atentar ao movimento de desenvolvimento do país, com a necessidade de oferecer uma formação profissional para a população que estava crescendo em número e migrando para as áreas urbanas. O ensino seria voltado para a massa com o intuito de formar mão de obra qualificada para a realização de trabalhos principalmente na área industrial. Assim sendo, consideramos que o desenvolvimento econômico está interligado com o desenvolvimento educacional, e, para tal, precisa de investimentos financeiros para o custeio e a manutenção de sua expansão e da sua qualidade em termos de ensino. Contudo, o que se têm observado nos registros demonstra outra realidade vivenciada, principalmente, na Escola Normal Oficial de Diamantina. Seguindo as análises realizadas por meio das atas, verificamos que em um curto espaço de tempo, posteriormente, a sua abertura, a própria instituição passou por momentos difíceis em decorrência da escassez de investimentos do próprio Estado.

Em 1953, depois de ter se passado um ano, após a abertura da escola, é que se percebe uma preocupação, constada na Ata de reunião, acerca do uso de uniformes pelos discentes. Além disso, percebemos que nesse mesmo período, foi tomada a decisão de constituir um “Caixa”, a fim de beneficiar os alunos necessitados com os uniformes exigidos. A preocupação com a disciplina volta a ser pauta, além da tentativa de tornar o Curso Ginásial mais homogêneo com a modificação de horários (CONGREGAÇÃO, 1953).

No início do ano de 1954, houve uma reunião de professores e dentre os assuntos em pauta estavam os seguintes: a recepção de uma imagem de Nossa Senhora de Fátima, em uma visita ao estabelecimento, necessidade de desenvolver a vida social escolar e pontualidade dos professores com a entrega de notas mensais. Mas, esses fatos não chamam tanto a atenção como o último tema discutido no final da reunião. Trata-se do recolhimento de taxas de Laboratório e Biblioteca, em que aprovam a constituição de um “Caixa”, para custear despesas necessárias, assim como efetuar compra de material para a conservação e higiene da casa. As taxas deveriam ser recolhidas à coletoria local para a manutenção das atividades básicas da escola, conforme podemos notar na Ata da Congregação (1954).

Em 1955, o diretor marcou uma reunião com o corpo docente da escola para pedir exoneração do cargo, sendo uma decisão motivada pela falta de recursos materiais no próprio estabelecimento. Desse modo, o diretor não se contentou somente em fazer pedidos, ele se ausentou da escola, por cinco dias, em uma tentativa frustrada de encontrar pessoalmente com o governador do Estado. Ficou decidido, pelos professores, que o diretor não deveria pedir demissão do cargo de diretor, pois essa atitude não sanaria os problemas da escola, segundo consta na Ata da Congregação (1955).

Contraditória foi essa situação vivenciada pela diretoria dessa instituição, que nesse momento, não bastasse à falta de manutenção do ensino pelo próprio Estado, o diretor da escola não fora recebido pelo governador do Estado de Minas Gerais, Clóvis Salgado da Gama (31/03/1955-31/01/1956). A intenção do diretor da ENOD era de expor a realidade e as carências dessa escola, que não tinha condições de proporcionar um ensino de qualidade naquele momento.

Nesse contexto, a relação do Estado com a instituição educativa torna-se paradoxal, em um período três anos, após a sua instalação, a escola passa por problemas ocasionados pela falta de assistência. O discurso presente na reabertura dela, promovido

pelo Secretário da Educação, foi incoerente com as atitudes realizadas e narradas nas Atas, atingindo o ápice no ano de 1955. Em um curto espaço de tempo, a escola que havia vivenciado o brilho de sua reabertura, assistida pelo Estado e por parte da sociedade diamantinense, deparou-se com a falta de comprometimento do governo do Estado.

Os problemas ocasionados pela falta de comprometimento do Estado, em relação à educação, são refletidos no final do ano letivo, com grande número de reprovação de discentes na própria escola. Em decorrência disso, o assunto foi pautado na reunião da Congregação da ENOD, e foram elaboradas argumentações da possível causa e solução, por parte de uma professora sobre o baixo resultado obtido, passando pelos processos de seleção, enturramento, atitude de acompanhamento da direção e envolvimento com as famílias dos alunos. A solução, então, seria uma divisão mental dos alunos, será que esse seria o problema de fato? Consideramos outras questões que poderiam contribuir para o baixo resultado no aproveitamento dos alunos, que inclui o material didático, entre outras coisas.

Finalmente uma das professoras presentes foi de opinião que as turmas não teriam sido bem divididas quanto ao grau mental dos alunos, sugerindo que se fizesse no início de ano um teste para selecioná-las, em vista da diversidade mental entre os mesmos. Disse também que, se nos primeiros meses fosse baixo o resultado de uma turma, tornassem os professores providências quanto ao aproveitamento da mesma, chamando o aluno ao diretor, comunicando aos pais, etc... Enfim, que se estudasse uma forma de encaminhar os alunos ao estudo (CONGREGAÇÃO, 1955, p. 7).

Nos anos que se seguiram, foram projetados debates constantes entre professores, em que cada um expôs seus métodos de ensino para ser discutido no corpo docente. Houve incentivo da diretoria para a organização do Grêmio e da biblioteca da escola para consulta dos alunos. Essa ação visou criar um ambiente escolar capaz de atrair os alunos, estimulando-os o gosto pelo estudo (CONGREGAÇÃO, 1955).

No ano seguinte, a escola aparece com uma nova diretora na reunião do corpo docente. Uma das pautas discutidas foi à organização de um regimento interno. Posteriormente, a diretora discursa a respeito da organização da biblioteca, essa passagem pode ser notada por meio do seguinte trecho:

Disse a Sra. Diretora que todos os alunos estão interessados e trabalhando no sentido de adquiri-la, entretanto, eles lançam um apelo ao corpo docente da Escola, para que colabore com eles, sugerindo a ideia de cada professor dar no início a quantia de C\$ 50,00 e a contribuição de C\$ 10,00 mensais. Os professores presentes concordaram e aplaudiram a ideia (CONGREGAÇÃO, 1956, p. 8).

Foi criada, então, uma comissão de professores para selecionarem os livros a serem adquiridos. Um dos professores presentes ficou encarregado de fazer circulares dirigidos ao comércio e indústria para colaborarem na compra dos livros, conforme consta na Ata da Congregação (1956). Um aspecto imprescindível foi a contribuição financeira por parte dos professores, viabilizando financeiramente a constituição da biblioteca. Uma das saídas encontradas para conseguir o material didático necessário para a biblioteca foi pedir ajuda ao comércio local. Diante dos fatos relatados, a precariedade da ENOD é evidenciada em termos relacionados à aquisição de livros para a criação e manutenção de uma biblioteca escolar, em razão da oscilação do Estado na existência dessa instituição educativa. À época, questionaram se essa função da construção de uma biblioteca e a aquisição de livros não seria do Estado. Não seria isso um investimento para a educação? Outro assunto debatido nessa reunião foi a criação de uma associação dos pais e alunos, pois para um bom rendimento escolar é fundamental a cooperação dos pais.

Em cinco anos de funcionamento da instituição educativa, posteriormente a sua reabertura, foi verificado que o seu cotidiano foi marcado por constantes lutas visando a sua manutenção e a busca por melhorias no ensino a ser oferecido aos seus alunos. Enquanto o Estado, por alguns momentos, não priorizava a

educação, deixando alguns estabelecimentos às mazelas, o professorado se tornou questionador e assumiu frente de trabalho, a partir do momento que se propôs a desempenhar funções para além da sua incumbência posta nos suportes legais. A inconstância dos investimentos oriunda das prioridades e das diretrizes de cada governo estadual promoviam reações do professorado da ENOD com vistas a manutenção da própria vida da instituição educativa.

Toda e qualquer evidência é útil para narrar uma história, sabemos que ainda temos um longo caminho pela frente. O campo da educação tem-se consolidado, apresentando uma vasta possibilidade para a realização de estudos que proporcionem uma melhor compreensão e entendimento de processos educativos.

Do distanciamento temporal decorrem implicações para o relato especialmente o foco de suas características materiais, espaços, equipamentos, mobiliário, decoração, instrumentos e materiais pedagógicos. Mesmo em instituições que ainda estejam em funcionamento, se não houver quem ou o que explique as articulações espaciais, se não houver um conjunto de imagens que consigam explicitar minimamente as formas de funcionamento dos espaços, dificilmente poderemos armar relatos suficientemente claros e articulados. Imagens, fotografias e plantas arquitetônicas isoladas com frequência poderão constituir apenas fração a que não se consegue dar inteligibilidade com suficiente articulação. As reformas, ampliações, intervenções no sentido de modernizar e prover mais segurança ao prédio são fatores que implicam na configuração da cena e na compreensão acerca da forma como a instituição se desenvolveu e respondeu a demandas por expansão ou por especialização de serviços (WERLE; BRITTO; COLAU, 2007, p. 152).

A história de toda instituição, para ser entendida, é necessário, antes de tudo, a construção de um quebra-cabeça, de modo a juntar as peças. É assim que conseguimos entender os processos conjuntos, na tentativa de reconstruir a história das instituições educacionais, de modo a compreender os seus processos, a sua trajetória, bem como os seus percalços. Nesse contexto, cada elemento encontrado torna-se uma importante evidência, que nos ajuda a explicar com detalhes o funcionamento dos espaços educacionais.

Considerações Finais

A Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda, espaço de escolarização da sociedade de Diamantina e região, foi o foco dessa pesquisa. Todavia, com os documentos contidos no acervo, é possível redescobrir e revelar fragmentos da história da educação das diversas instituições que existiram em seu prédio escolar. Iniciamos pela da oficialização da Escola Normal Oficial, fato que ocorreu em 1928 e pelo seu fechamento, em 1938, pelo ato do governador Valadares.

Os documentos desse período não foram encontrados na EEPLM, pois eles foram retirados pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, levando-os para a capital do Estado. Cerca de treze anos passados, a Escola Normal Oficial foi reaberta. A equipe de pesquisa, após as primeiras ações de higienizar e identificar os documentos dispostos pela diretoria da atual EEPLM, tomou-se logo a ação de digitar todo o livro Ata das reuniões dos professores da ENOD, com registros de reuniões de 24 de abril de 1952 a 10 de janeiro de 1969.

As primeiras análises estão postas e outras em sequência surgirão, à medida que os dados possam ser complementares a esses primeiros. Os cinco anos analisados apresentam um corpo docente e uma direção comprometidos em buscar soluções para a manutenção e melhoria da qualidade de ensino, mesmo com a oscilação da presença de recursos, por parte do governo do Estado. Notamos, assim, uma presença ativa do professorado com vistas a superar a falta de recursos, principalmente, em momentos de alteração dos governantes estaduais. A recuperação e a manutenção do acervo da EEPLM têm sido importantes para a realização de estudos e pesquisas na área da história da educação, com a finalidade de compreender a identidade da própria instituição educativa, bem como do processo escolarização ocorrida em Diamantina e região.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Discurso pronunciado, na capital da Baía, em 18 de agosto de 1933.** Fonte disponível em: <https://pt.scribd.com/document/233081877/Discurso-Vargas-03-Na-Capital-Da-Baia-1933-Ed-Prof>. Acesso em: 13 ago. 2012.

CONGREGAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA NORMAL OFICIAL. **Atas de Reuniões da Congregação dos Professores – 24 abr. 1952 a 10 jan. 1969.** Sala de Reuniões da Escola Normal Oficial de Diamantina, MG. p. 1-50.

A criação da Escola Normal Oficial de Diamantina. **DIAMANTINA.** Diamantina, MG, Anno II, n. 65, 04 jan. 1929, p.1.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** Passo Fundo: UPF, 2000.

FERNANDES, A. C. O Turíbulo e a Chaminé: a ação do Bispado no processo de constituição da Modernidade em Diamantina, 1864 - 1917. **Dissertação.** 2005. Programa de Pós-Graduação em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2005.

GONÇALVES NETO, W. Município Pedagógico. **Navegando na História da Educação.** Glossário. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_municipio_pedagogico.htm. Acesso em: 13 ago. 2012.

LE MOS, G. L. R. A escola normal na Bahia e a educação feminina. **X Jornada do HISTEDBR: história da educação: intelectuais, memória e política.** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 26 a 29 de julho de 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/zRq4aLpK.pdf. Acesso em: 12 ago. 2012.

MINAS GERAIS. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte – MG, 1940.

PEIXOTO, A. M. C. **Triste retrato: a educação mineira e o Estado Novo - Parte I.** Este documento faz parte da SEE-MG – Lições de

Minas publicadas nas comemorações dos 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000, p. 84-102.

PEREIRA, L. A; FELIPE, D. A; FRANÇA, F. F. **Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem**. VII Jornada do HISTEDBR: o trabalho didático na história da Educação. Campo Grande, MS, 17 a 19 set. 2007. Disponível em:http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 12 ago. 2012.

VIEIRA, F. C. F; OLIVEIRA, M. M. P. Instrução no município de Diamantina: entre o brilho dos diamantes e a busca pelas luzes da educação. GONÇALVES NETO, W; CARVALHO, C. H. (Org.). **O município e a educação no Brasil: Minas Gerais na primeira república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 233-249.

WERLE, F. O. C; SÁ BRITTO, L. M. T; COLAU, C. M. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

CARTILHA DO DIREITO DO CONSUMIDOR PARA IDOSOS

*Ana Caroline Fernandes Parrião¹
Shavia Tháina Silva de Carvalho²*

Introdução

De maneira geral a compreensão de leis e ordenamentos jurídicos torna-se de difícil assimilação, levando em consideração o vocabulário rebuscado e textos complexos para pessoas que não são da área jurídica. Além de ser um assunto atual e necessário, uma vez que os velhos são considerados pelo Código do Direito do Consumidor como hipervulneráveis e os índices são altos em relação a práticas abusivas e fraudes. Desta forma, justifica-se discutir a questão, objetivando minimizar a situação.

Os cursistas do Mestrado em Educação, em especial os proponentes deste artigo, se preocupam com a situação da idosa frente as relações de consumo. Esta pesquisa serviu para uma

¹Graduada em Direito pela Universidade Católica do Tocantins, Pós-Graduada em Direito Constitucional, Advogada na comarca de Porto Nacional – Tocantins, Mestranda em educação pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: cparriao95@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, Licenciatura em Informática e Tecnóloga Ambiental, Pós-Graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, Professora na Rede Municipal de Porto Nacional, Mestranda em educação pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: thainasilva9@hotmail.com

discussão acerca do tema, bem como a ampliação de nosso conhecimento em torno da seara consumerista. Objetivamos também, discutir se os idosos conhecem sobre seus direitos, na medida em que ampliam seus conhecimentos. Além de ampliação do conhecimento em relação ao direito do consumidor por parte dos pesquisadores, pretende-se compreender o porquê ocorrem causas prejudiciais ao consumidor velho. Da mesma forma, produzir um conhecimento científico em torno da discussão, a velhice e a compreensão dos estudantes da Universidade da Maturidade em torno da temática.

Educação Interdisciplinar para Idosos

O processo de envelhecimento humano no Brasil representa uma pauta de relevante enfoque, tendo em vista que a qualidade de vida aumentou e com isso a expectativa de vida dos idosos caminha juntos com essa estimativa de dados oficiais que confirmam de forma acelerada e conclusa. Dessa maneira o planejamento de políticas públicas voltadas para essa faixa etária principalmente voltadas ao ensino, como por exemplo Universidades para a melhor idade, Centros Interdisciplinares que culminam para um objetivo em comum de fornecer mais dignidade na velhice.

A velocidade do envelhecimento populacional traz questões a serem trabalhadas, tanto para gestores como para pesquisadores da educação contemporânea. Embora envelhecer seja um grande triunfo, deve ser considerado que não basta gerar números e estimativas, mas também deve-se observar melhores condições de vida o que envolve mudança em diversos setores da sociedade atual, de maneira que abranja todas as áreas sobre: educação, saúde, direitos sociais, acesso à justiça dentre outros.

Com enfoque no âmbito educacional em estudos e propostas de como levar Ensino- aprendizagem para idosos. Partindo deste pressuposto o conceito de interdisciplinaridade admitiu uma grande melhoria na ideia de integração do currículo e os interesses

de cada disciplina são conservados. Os princípios da transversalidade e de transdisciplinaridade buscam ir além da concepção de disciplina, buscando-se uma intercomunicação entre elas.

Os temas transversais são conceitos essenciais para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em consonância com os ramos do conhecimento, pois ao usar a criatividade de forma a preservar os conteúdos programáticos vinculam-se aos contextos, que podem ter enfoque prático na vida real, social e familiar do aluno. Vale ressaltar que a ética e a cidadania são temáticas que devem ser inseridos de maneira que abranja todas as disciplinas, desse modo os paradigmas interdisciplinar e transdisciplinar contribuem para a qualidade da construção de saberes e valores cognitivos, afetivos e sociais.

Partindo desse pressuposto do envelhecimento demográfico, percebe-se a necessidade de trabalhar estratégias que possam fornecer um suporte adequado à população idosa crescente. Neste sentido, as competências na atuação profissional junto aos idosos tem objetivos novos parâmetros para o conhecimento contextualizando nos processos sociais do envelhecimento e na prestação de serviços sociais para a comunidade. Portanto, é necessário considerar a situação da capacidade de atuação diante de múltiplas diversidades e de situações inerentes ao envelhecimento, desenvolvendo trabalhos com equipes multiprofissionais, buscando a atuação integral ao mesmo nível de todos os profissionais, das estruturas organizacionais e dos arranjos políticos.

Aplicação do Ensino Transversal na prática

O ensino tem como base a transversalidade que diz respeito à possibilidades de se introduzir nas práticas educativas, analogias entre aprendizados conhecimentos teoricamente sistematizados, aprendendo sobre as realidades e as diversas questões da vida real, o que torna-se a concretização de aprendizados na prática. A escola

vista por esse ângulo educacional, deve transmitir uma visão mais ampla e eficaz, ceifando com a fragmentação do conhecimento, pois somente dessa maneira se apossará de uma cultura interdisciplinar. A transversalidade e a interdisciplinaridade são conceitos de trabalhar o conhecimento que buscam reintegração de procedimentos acadêmicos, que ficaram isolados uns dos outros pelo método disciplinar.

Necessário se faz tornar uma visão mais abrangente da realidade, que muitas vezes se nos apresenta de maneira fragmentada. Por meio dessa ênfase pode-se intervir na realidade para transformá-la. Quando nos referimos aos temas transversais nos os colocamos como um eixo unificador da ação educativa, em torno do qual organizam-se as disciplinas.

A abordagem das temáticas transversais deve orientar-se pelos processos de vivências da sociedade, pelas comunidades, educandos e educadores em seu cotidiano. Os objetivos e conteúdo desses temas transversais devem estar inseridos em múltiplos cenários de cada uma das disciplinas do currículo. Considera-se a transversalidade como o modo correto para a ação pedagógica destes temas.

A transversalidade só tem sentido dentro de uma compreensão interdisciplinar do aprendizado, sendo implementado com propostas didáticas que possibilitam a abordagem compreensiva de conteúdos de forma a integra-las em todas as áreas do conhecimento. A transversalidade e interdisciplinaridade têm como parâmetros educativos propostas de uma educação comprometida com a cidadania e o enfoque social, conforme regulamentam os Parâmetros Curriculares.

Os alunos do Mestrado da Universidade do Tocantins, na disciplina de Tópicos em Educação Intergeracional, visando atender uma necessidade e propor novas orientações de forma interdisciplinar a fim de disseminar o conhecimento acerca dos direitos do consumidor para velhos, principalmente na prevenção de golpes e fraudes.

Segundo Pablo Jimene Serrano (2003) o Direito do Consumidor serve principalmente para suprir as insuficiências do Direito Civil, preencher lacunas jurídicas existentes ao se tratar de uma relação de consumo utilizando o Código Civil, lacunas estas, que impedem uma justa proteção do consumidor velho frente os fornecedores de produtos e serviços.

A presente pesquisa que foi baseada em referenciais teóricos, e entrevistas com os cursistas da UMA- campus de Porto Nacional, buscou abordar e dimensionar qual o conhecimento que os velhos têm sobre o direito do consumidor? Como agir em uma situação de golpe ou fraude? Com base nesses questionamentos relacionando com a legislação vigente, jurisprudências e doutrinas atualizadas, para obter uma maior compreensão acerca dos direitos do consumidor no âmbito da classe que é considerada hipervulnerável, partindo do Código de Defesa do Direito do Consumidor, lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, objetivando aplicar o ensino do direito do consumidor na Universidade da Maturidade - UMA do campus de Porto Nacional /TO, confeccionando uma cartilha explicativa que expõe os principais direitos consumeristas para os velhos, atuando na prevenção de golpes.

Partindo deste pressuposto, observaram-se índices altos em relação a práticas desrespeitosas, fraudulentas relacionadas aos direitos dos velhos nas operações de consumo. O envelhecimento é uma fase natural do cotidiano humano e não deve ser restringido somente por perdas de capacidades. Segundo Simone Beavouir que observa a velhice como resultado de um processo que envolve vários aspectos e geram mudanças contínuas no curso da vida.

Não basta, portanto, descrever de maneira analítica os diversos aspectos da velhice: cada um deles reage sobre todos os outros e é afetado por eles; é no movimento indefinido desta circularidade que é preciso apreendê-la (BEAUVOIR, 1990, p. 16).

Desse modo a Cartilha do Consumidor buscou sanar um desconhecimento dos direitos do consumidor que são inexplorados

pela velhice. Se o velho não sabe seus direitos essa deficiência vem desde fases anteriores, não sendo esse desconhecimento uma característica da velhice.

Inexistem políticas públicas que ensinam os direitos em gerais para os cidadãos, devendo assim um indivíduo que não pertence a seara jurídica, buscar informações concernentes aos seus direitos de forma individual e mitigada, o que não gera satisfação tendo em vista a complexidade das nossas leis.

Foi perceptível a desinformação das pessoas com idade mais avançada frente às questões jurídicas, contratuais e financeiras. Essa deficiência vem de uma construção histórica, onde os leigos não tinham acesso aos ordenamentos jurídicos. Daí, aproveitando-se da situação, muitas empresas impõem seus produtos de forma exagerada ao consumidor idoso, sendo essa conduta enquadrada em prática abusiva, vedada pelo CDC³.

O artigo 39 do citado código esclarece que é vedado ao fornecedor de produtos ou serviços, dentre outras práticas abusivas, prevalecer-se da fraqueza ou ignorância do consumidor, tendo em vista sua idade, saúde, conhecimento ou condição social, para impingir-lhe seus produtos ou serviços. A pesquisa buscou por meio das entrevistas realizadas verificar por critério de observação os principais meios pelos quais a população em geral tem acesso ao conhecimento de seus direitos como consumidores, visto ser intrínseco ao bom andamento da paz social o conhecimento por parte do cidadão, em sentido “lato”, que dele necessita.

Antes mesmo de iniciar a pesquisa já é detectado a falta de acesso, incompreensão das normas aplicadas a sociedade. São poucos indivíduos da sociedade atual que conhecem a gama de direitos básicos trazidos pela Constituição Federal de 1988. Quando

³ O Código de Defesa do Consumidor é uma lei 8.078/90, que estabelece normas de proteção e defesa do consumidor, abrangendo e tratando das relações de consumo dentre as esferas: cíveis, penais e administrativas. Define as responsabilidades, vedações e mecanismos para a reparação de danos causados. Segundo o CDC práticas abusivas são condutas, cláusulas contratuais caracterizadas como ilícitas, podendo serem encontradas em seu artigo 39.

se observa nas áreas específicas do direito como, por exemplo, o direito do consumidor examina-se uma extrema carência de conhecimento, de informações básicas que deveriam ser esmiuçadas para toda a população em caráter emergencial.

Tendo em vista toda essa problemática abordada, o tema da pesquisa é válido, a UMA – campus de Porto Nacional torna-se o lugar ideal para iniciar a disseminação do ensino do direito do consumidor, a aplicação da cartilha explicativa como uma forma de ensaio para quem sabe partindo desse início para que essa transmissão de conhecimento percorra todas as faixas etárias, toda a população tocantinense e brasileira.

A UMA é a Universidade da Maturidade, um projeto com uma proposta pedagógica que visa a melhoria da qualidade de vida dos adultos e velhos. É um espaço destinado para o conhecimento e troca de vivências para o envelhecer digno e funcional. Com dez anos na conquista de uma velhice ativa, o curso já formou mais de mil idosos. A proposta pedagógica do programa visa à melhoria da qualidade dos idosos, a partir de uma educação centrada nos eixos da cultura, saúde e lazer na maturidade. Essa universidade foi fundada pela Doutora Professora Neila Osório que tem como missão de vida propiciar melhores condições nas abordagens pedagógicas para pessoas de terceira idade.

A Universidade da Maturidade está presente em oito cidades no Estado do Tocantins e no campus de Porto Nacional que fica dentro na Universidade Federal do Tocantins tem sido desenvolvido um trabalho com maestria envolvendo mais de 40 idosos com prioridade em atividades educativas promovendo o resgate da cidadania. A proposta da pesquisa de trabalhar uma cartilha com velhos na universidade foi muito bem recebida pelos alunos.

Com base em instrumentos legais positivados na legislação pátria, buscou-se extrair do Estatuto do Idoso, além de outros dispositivos legais como o Código do Consumidor Brasileiro, por exemplo, conceitos simples e objetivos sobre dez passos para a pessoa idosa, que exprimissem de forma clara as principais ideias

trazidas pelo legislador ao construir as leis, a fim de alcançar toda uma coletividade, independente da instrução acadêmica. A Cartilha foi estruturada com base nos questionamentos e dúvidas dos alunos da Universidade da Maturidade.

Em uma aula ministrada no dia 05/06/2019 primeiramente foi distribuído um questionário com perguntas objetivas a respeito do conhecimento dos velhos em relação ao direito consumerista, também foi perguntando se os velhos já tinham sido vítimas de algum golpe que envolvesse o direito do consumidor.

A pesquisa em questão foi de natureza aplicada, do ponto de vista dos objetivos foi estatística, uma vez que pretendeu fixar os objetivos e teve sua formulação de hipóteses na tentativa de buscar um novo enfoque para a temática do direito do consumidor. Utilizamos revisões bibliográficas, e pesquisas documentais, numa abordagem qualitativa. Para que a pesquisa alcançasse os resultados planejados trabalhamos também com pesquisa bibliográfica.

Os instrumentos utilizados foram: a aplicação do Ensino da Cartilha do Direito do Consumidor e duas entrevistas com questões pré-definidas e análise de doutrinas e legislações, objetivando conhecer e aprofundar mais no tema. Segundo Santos e Araújo (2007) o processo vivenciado pelo pesquisador e entrevistado traduz o êxito da entrevista e no diálogo estabelecido entre ambos.

Cartilha para idosos sobre os direitos do consumidor

Então elaborou-se uma cartilha com 15 páginas, com introdução, descrição dos objetivos da cartilha, os dez passos para o conhecimento e a prevenção de golpes e fraudes sendo eles divididos em: Direitos Básicos do Consumidor, Cuidado com documentos e informações pessoais, esclarecimento sobre golpes e fraudes, Empréstimos consignados, saúde, cultura, esporte, lazer, atendimento preferencial, transporte, compras na internet, prazos para reclamar, além de esclarecer telefones e informações úteis da

cidade de Porto Nacional . Além disso, a Cartilha conta com quadros simplificados que fornecem as informações, afim de que os velhos compreendam informações simples sobre o tema pertinente de cada direito.

A cartilha elaborada foi apresentada para os estudantes. Com base no questionário respondido inicialmente, antes da apresentação da cartilha, já era possível dimensionar o nível do conhecimento dos velhos e suas principais queixas e dúvidas.

A apresentação ocorreu de forma lúdica e detalhada, primeiramente a cartilha foi apresentada em forma de slides em um telão onde possibilitou que os alunos fixassem bem o conteúdo. Posteriormente foi entregue as cartilhas impressas custeadas pelos acadêmicos do mestrado, sendo distribuídas para cada um, no total foram disponibilizadas 35 cartilhas explicativas acerca dos direitos do consumidor em questões mais frequentes no cotidiano dos velhos.

O estudo do tema no referencias teóricos foram muito relevantes o que possibilitou que aos acadêmicos aprofundar-se no tema para que as informações repassadas aos alunos fossem concisas e de fácil compreensão, utilizando-se uma linguagem mais informal afim de que o conhecimento fosse repassado e capitado em sua integralidade, com a discussão baseada no conteúdo e ilustração da Cartilha.

Após a entrega das cartilhas foi repassado mais questionário com perguntas como: *A aula sobre o Tema: Cartilha do Ensino do Direito do Consumidor para velhos foi proveitosa? Algum ensinamento ficou gravado sobre os Direitos do Consumidor? O entrevistado se sente mais seguro em relação ao conhecimento dos seus Direitos Consumeristas? Qual a chance de 0 a 10 de o entrevistado cair em algum golpe relacionado depois das aulas e da cartilha apresentada?*

Ao analisarmos as respostas obtemos um resultado conclusivo de que esse tema abordado é de suma importância para está faixa etária, uma entrevistada que não quis se identificar relatou que: *“Durante o ano de 2018 eu fui vítima de um golpe onde por ingenuidade*

entrei meus documentos para estranhos e eles fizeram empréstimos no valor de quinze mil reais...”

Em uma análise geral dos entrevistados que afirmaram que a cartilha permitiu perceberem a seriedade do assunto e que os dez passos foram válidos para um conhecimento que até então lhes eram desconhecidos por acharem que o Código do Consumidor não tratava de assuntos pertinente a velhos.

Foi possível colher os dados de que aproximadamente 80% dos acadêmicos entrevistados já tiveram seus direitos lesados e não sabiam como agir ou a quem recorrer nesse tipo de situação.

Finalizamos a aula com a transmissão de uma entrevista gravada na Sede da Polícia Cível de Porto Nacional, onde a delegada Daniella Toigo⁴, relatando que na 1º DCP, 75% dos casos que chegam até a delegacia são de golpes e fraudes contra idosos e que é de suma importância de que os velhos se resguardem e estejam sempre atentos para que não sejam vítimas desse tipo de ocorrência.

Conclusão

De nada adianta a existência de uma lei se as pessoas não a conhecerem. De nada adianta a impressão de infindáveis exemplares de um material, se ele contém apenas a letra fria da lei, de difícil compreensão a grande massa popular. E para que ocorra a defesa efetiva dos direitos da pessoa idosa é necessário que estes sejam plenamente conhecidos e difundidos pela sociedade. A Cartilha do Consumidor Velho é um material único e de referência nacional,

⁴ A entrevista foi realizada pela mestrandia Ana Caroline Fernandes Parrião na Delegacia da Polícia Cível de Porto Nacional. A gravação foi feita para a pesquisa do artigo de mestrado com base na temática dos golpes que ocorrem na comarca de Porto Nacional contra idosos. A delegada apresentou índices e exemplos dos casos mais frequentes que se consomem por meio de ligações fraudulentas onde os golpistas forjam situações corriqueiras, solicitando dados pessoais e bancários dos idosos e os mesmos acabam repassando essas informações sendo vítimas de atividades criminosas.

materiais estes que devem instrumentalizar toda a sociedade, tendo o seu conteúdo cada vez mais popularizado e acessível a todos. Afinal, “respeitar as pessoas idosas é tratar o próprio futuro com respeito” (texto inicial da Cartilha do Consumidor Velho)

Inferese que a aplicação de ensinamentos transversais e interdisciplinares para os idosos é que grande valia, vale a pena ressaltar que, atualmente, existe importante inclinação acadêmica para a formação de profissionais especializados em determinada área do conhecimento, o que pode ser visto como importante contribuição para o avanço técnico-científico. No entanto, a constituição de uma equipe multidisciplinar é considerada requisito essencial para a promoção de estudos e pesquisas que poderão propiciar à sociedade conhecimentos pautados no conceito da interdisciplinaridade, evitando-se que a abordagem do indivíduo ocorra de forma estratificada, comprometendo a análise dos resultados obtidos. As linhas de pesquisa sobre a temática do envelhecimento humano e como lidar com esse processo.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. 1908-1986. **A velhice**; tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRASIL. **Código de Defesa do Consumidor**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de Abril de 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Vade mecum. São Paulo: Saraiva, 2013.
- BRASIL. Lei 10.741 de 01 de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**. Brasília/DF, 200
- BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.848 de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Vade mecum. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- SERRANO, Pablo Jimenez. **Introdução ao Direito do Consumidor**. São Paulo: Manole, 2003.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A GARANTIA DA ACESSIBILIDADE E FERRAMENTA PARA O PLANEJAMENTO URBANO

*Tarcisio Dorn de Oliveira*¹
*Luis Gustavo de Melo Atkinson*²
*Geovane Schulz Rodrigues*³
*Igor Norbert Soares*⁴
*Bruna Fuzzer de Andrade*⁵

-
- ¹ Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Exatas e Engenharias (DCEEng-UNIJUÍ). Líder do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias (Gtec-UNIJUÍ).
- ² Estudante de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Bolsista de Iniciação Científica (PROAV-UNIJUÍ).
- ³ Estudante de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Bolsista de Iniciação Científica (PROAV-UNIJUÍ).
- ⁴ Mestre em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias (Gtec-UNIJUÍ).
- ⁵ Mestra em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Franciscana (UFN). Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias (Gtec-UNIJUÍ).

Considerações iniciais

O desordenado crescimento urbano nas últimas décadas, principalmente nas áreas urbanas, tem fomentado discussões sobre o desenvolvimento das cidades pelo viés da acessibilidade, haja vista, que a mesma (ou a falta dela) pode intervir, tanto no meio urbano como na vida das pessoas que habitam tais espaços. Diante da pluralidade social é notório a falta de um planejamento sustentável que torne o meio ambiente urbano mais saudável e acessível a todos – estabelecendo com que muitas pessoas sejam impedidas de praticar suas atividades diárias de forma segura e autônoma.

Nesse viés, o planejamento urbano adequado de uma cidade deve permitir a equidade no uso dos espaços, a fim de propiciar um amplo e democrático acesso a todas as oportunidades que uma cidade pode oferecer. Logo, a promoção da acessibilidade é inerente a todos os ambientes construtivos, pois o exercício da cidadania está diretamente ligado aos espaços. A acessibilidade deve proporcionar que todos os cidadãos possam usufruí-lo de forma igualitária. Para Guarinello (2013, p.46):

[...] cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e, significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade [...] a essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. [...] só há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta, que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro.

Diante do que um espaço urbano deve oferecer, o mesmo tem que proporcionar a integração e, jamais, a segregação. Nesse sentido, é de extrema importância que todos sintam-se inclusos nos espaços que ocupam, pois, a promoção da acessibilidade dentro

dos espaços urbanos é intrínseca ao sentimento de pertencimento. Para garantir a democracia nas cidades e nos espaços que as compõem, inúmeras normas e legislações foram desenvolvidas. Contudo, há um grande descompasso entre o que está descrito nas normativas e o que pode ser encontrado na realidade. A falta de infraestrutura necessária para garantir o bem-estar de todos os cidadãos faz com que sejam criadas barreiras, tanto físicas quanto sociais, acarretando em problemas que podem ser vistos e sentidos por todos e, por consequência, diminuindo a qualidade de vida das pessoas nas cidades.

Para a elaboração do presente artigo⁶ foram realizados levantamentos bibliográficos desenvolvidos com base em material já elaborado. A partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão sobre o tema abordado. Assim, o presente ensaio busca refletir a acessibilidade e a inclusão social nos espaços urbanizados entendendo o Desenho Universal como uma ferramenta para o planejamento e desenvolvimento local afim de garantir o acesso amplo e democrático no meio ambiente construído.

Desenvolvimento

A cidade caracteriza-se como um lugar em que diferentes personalidades desfrutam dos mesmos espaços pleiteando a garantia de seus direitos e a igualdade através da ideia de diversidade, formando um pensamento de convívio entre as diferenças e a igualdade de direitos. Segundo Almeida, Giacomini e Bortoluzzi (2013), para se ter uma cidade acessível e igualitária é preciso respeitar a diversidade em todos os seus aspectos, para que

⁶ Desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ através do Projeto de Pesquisa Espaço construído e inclusão social: levantamento e análise da acessibilidade da área urbana de Ijuí / RS.

diante das mudanças físicas ou sensoriais decorrentes do passar da vida, o meio ambiente urbano ainda seja um local acolhedor.

Avelar e Carvalho (2010) colocam que a acessibilidade é um dos principais fundamentos para a qualidade de vida e o exercício da cidadania pelas pessoas portadoras de deficiências. Ainda, os autores ressaltam que, por mais que se tenha consciência do regulamento que determina a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanas, nota-se que a acessibilidade nos espaços em geral é muito restrita no país. Relatam ainda que, dessa forma, muitos portadores de deficiência encontram dificuldades de locomoção nas vias públicas e de acesso aos transportes públicos. Esses indivíduos são vítimas de inúmeros constrangimentos, que inviabilizam o exercício pelos direitos à educação, à saúde e ao trabalho.

A acessibilidade espacial deve ser entendida como uma possibilidade de acesso e uso à todas os sujeitos, garantindo seu direito de ir e vir. Dischinger e Machado (2006), esclarecem que a acessibilidade significa poder chegar a algum lugar com conforto e independência, entender a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece e participar das atividades que ali ocorrem fazendo uso dos equipamentos disponíveis. A inclusão social através da acessibilidade permite o exercício da cidadania, que para Pinsky (2013, p.09), cidadania “é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei [...] em resumo é ter direitos civis. [...] direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila”.

Diante da pluralidade social hoje evidenciada, o planejamento e o desenvolvimento atrelados à acessibilidade, à inclusão social e à cidadania podem oferecer à todas as pessoas a livre circulação e o direito à vida, bem como, a pratica de seus deveres como cidadão no dia a dia, fazendo as próprias escolhas e construindo seus futuros participando do enredo social. O desafio de efetivar a acessibilidade urbana está em entender o desenvolvimento como possibilidade de acesso amplo e democrático à cidade, assim:

Considerada uma das funções-chave da cidade, desde Le Corbusier (1989) a circulação e, atualmente, acessibilidade urbana constituem funções sociais da cidade, objeto da política de desenvolvimento urbano a que se referem à Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Cidade de 2002. Assim, planejar desenvolvimento urbano é, sem dúvida, pensar formas economicamente viáveis, de acesso a equipamentos urbanos e serviços públicos por todos os habitantes da cidade, inclusive por minorias como pessoas de mobilidade reduzida (AZEVEDO; CALEGAR; ARAÚJO, 2006, p.1).

O ambiente urbano deve ser capaz de oferecer meios pelos quais a população possa exercer seu direito de ir e vir e a mobilidade urbana diz respeito a forma que o indivíduo chega aos locais para exercer suas atividades. Pensar em planejamento urbano é também pensar na forma em que o uso dos espaços e a organização da cidade pode garantir a livre circulação e acesso para todos e não atrelar a mobilidade urbana apenas aos meios de transportes e ao trânsito. Portanto, sendo a mobilidade o meio de locomoção que o indivíduo dispõe dentro do meio ambiente urbano, a acessibilidade tem função de garantir que o traslado por esse meio seja feito de forma autonomia e segurança, garantindo também através da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 a proteção e integração social (BRASIL, 1988).

Oliveira e Callai (2018) observam que o espaço pode libertar ou aprisionar e, neste sentido, cabe a ideia de que a inclusão deve acolher a todos, sem exceção, independentemente das condições. A cidadania reserva um conjunto de direitos e deveres no usufruto dos espaços e na possibilidade em poder acessá-lo, (re) conhece-lo e transformá-lo. Para os autores supracitados, é preciso ter o entendimento que todo sujeito possui identidade e pertencimento – que é social, mas também é espacial – o que encaminha desenvolver e a promover a cidadania.

Com o passar dos anos, principalmente na contemporaneidade, tanto o conceito quanto a prática social da acessibilidade desenvolveu-se amplamente sendo agregada às experiências do cotidiano. Hoje o exercício da cidadania evidencia-se, principalmente, pelo espaço e o que ele tem a oferecer para que

todos possam desfrutá-lo de forma igualitária. Para Souza (2001), um dos principais problemas na sociedade moderna é que primeiro as pessoas se estabelecem nos espaços de forma desordenada e, somente depois disso, os governantes tentam levar racionalidade e planejamento para esses espaços. A busca pela autonomia e segurança a partir da eliminação de barreiras tanto sociais quanto arquitetônicas, públicas ou privadas, viabilizam a promoção da acessibilidade em todas as camadas sociais (ABNT, 2015).

Para Carletto e Cambiaghi (2016) o ser humano “normal” é precisamente o ser humano “diverso” e é isso que nos enriquece enquanto espécie. Portanto, a normalidade é que os usuários sejam muito diferentes e que deem usos distintos aos previstos em projetos. Nesse viés, o Desenho Universal é uma ferramenta de inclusão embasada na formação e informação, disponibilizando uma vida social a pessoas que vivem à margem da sociedade, devido à suas diferenças – este conceito é capaz de democratizar e transformar a vida das pessoas em diversas perspectivas, seja nas edificações, infraestrutura urbana e até os produtos utilizados diariamente.

Ao decorrer da vida, o ser humano passa por inúmeras fases, sempre em transição mudando características e atividades. Ainda os autores supracitados reforçam que quando crianças, nossas próprias dimensões nos impedem de alcançar ou manipular uma série de objetos, às vezes, por segurança, às vezes, porque a criança não foi pensada como usuário. Quando adultos, nos encontramos em inúmeras situações que dificultam, temporariamente, o nosso relacionamento com o ambiente – como gestação, fraturas, torcicolos, quando carregamos pacotes muito grandes ou pesados, entre outros. Ao alcançarmos mais idade, nossa força e resistência decrescem, os sentidos ficam menos aguçados e a memória decai. Também é possível, mesmo que não frequentemente, ao longo da vida, adquirir alguma deficiência, seja ela física, psíquica ou sensorial.

Após a Revolução Industrial questões sobre a grande massa dos processos produtivos surgiram, principalmente às imobiliárias,

em que o questionamento constante era sobre a criação de ambientes adaptados as necessidades reais dos usuários. Neste momento começa a surgir os primeiros entendimentos sobre Desenho Universal, que para Carletto e Cambiaghi (2016), a concepção de conforto está intimamente ligada a fatores pessoais: altura, dimensão, idade, destreza, força e outras características. Pensando nisso, em 1961, países como Japão, EUA e nações europeias, reuniram-se na Suécia para discutir como reestruturar e recriar o velho conceito que produz para o dito “homem padrão”, que nem sempre é o “homem real”.

Na cidade de Washington, no ano de 1963 surge a *Barrier Free Design*, que mais tarde chamar-se-ia de *Universal Design* – Comissão que tinha como objetivo abordar questões como o desenho de edifícios, áreas urbanas e equipamentos para a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência visando atender as necessidades de todas as pessoas, pensando em uma maneira universal de atender a todos, sem pensar no “homem padrão” estabelecido. Para Carletto e Cambiaghi (2016), o projeto universal é o processo de criar os produtos que são acessíveis para todas as pessoas independentemente de suas características pessoais, idade ou habilidades – os produtos universais acomodam uma escala larga de preferências e de habilidades individuais ou sensoriais dos usuários.

Ron Mace foi o arquiteto e criador do termo *Universal Design* (Desenho Universal) no ano de 1987. *Mace* era cadeirante e respirava por meio de aparelhos e acreditava que o conceito se tratava de uma percepção da utilização de diversos objetos, edificações e ambientes para todos, sem restrições. Durante a década de 1990, juntamente com outros arquitetos, *Mace* criou um grupo para defender o conceito do Desenho Universal, estabelecendo sete princípios. Este conceito foi aprimorado na Universidade de Carolina do Norte – EUA, pelos profissionais da área de arquitetura, pensando em ambientes íntegros e acessíveis de fácil acesso para qualquer cidadão sem criar a necessidade de adaptações para portadores de deficiência. Por exemplo, qualquer

produto ou ambiente pode ter o seu uso usufruído de maneira igualitária indiferente da mobilidade, corpo ou postura – o Desenho Universal é uma tecnologia direcionada a todas as pessoas, não apenas aquelas que necessitam.

O Desenho Universal apresenta sete princípios, que foram definidos durante o *Center for Universal Design* – Evento realizado na Universidade da Carolina do Norte – EUA, durante os anos 90, em que um grupo de arquitetos estabeleceu critérios para as edificações, produtos, ambientes internos e urbanos, focado na arquitetura e design centrado nas diversidades do ser humano atendendo um maior número de usuários universais. Tais princípios foram primordiais para uma nova compreensão no planejamento e ordenamento das cidades, pois visam a democracia dos ambientes públicos e privados para todos os usuários.

a) Uso Equitativo: tem o intuito de propor produtos, objetos e espaços que permitam o uso a qualquer cidadão, indiferente de suas capacidades, evitando segregação, oferecendo segurança, privacidade, proteção e sendo atrativo a todos usuários;

b) Uso Flexível: observa as diferentes habilidades dos usuários, assim como preferências divergentes, admitindo adequações em seu uso;

c) Uso Simples e Intuitivo: permite a fácil compreensão do espaço indiferente do grau de conhecimento, linguagem, compreensão e habilidade do indivíduo, removendo obstáculos desnecessários, facilitando o uso intuitivo;

d) Fácil Percepção: dá-se pela utilização de diferentes meios de comunicação – é um dos aspectos principais, a simbologia, informações sonoras e táteis são empregadas, para a compreensão de todos usuários, indiferente das dificuldades individuais ou culturais, maximizando com clareza as informações essenciais;

e) Tolerância ao Erro: prioriza a segurança dos usuários minimizando os riscos e conseqüentemente os acidentes;

f) Princípio do Esforço Físico Mínimo: os equipamentos e elementos devem ser planejados para uma utilização eficiente,

confortável e segura, exigindo o mínimo de fadiga, minimizando esforços físicos e ações repetitivas;

g) Dimensionamento de Espaços para Acesso e Uso Abrangente: o uso confortável é estabelecido aos usuários, tanto de pé quanto sentados, definindo um bom alcance visual de produtos e ambientes, oferecendo condições de contato e manuseio indiferente das condições ergonômicas, possibilitando o livre exercício de suas atividades cotidianas para usuários do tamanho do corpo, uso de muleta, cadeira de rodas, próteses, entre outras.

Na década de 1980 teve início o debate sobre os princípios do Desenho Universal no Brasil, em que o principal objetivo era informar e conscientizar os profissionais da arquitetura e da construção civil. No ano de 1981 a Declaração do Ano Internacional de Atenção às Pessoas com Deficiência teve grande repercussão no Brasil, aprofundando o debate sobre o Desenho Universal e fortalecendo o debate existente que sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas às pessoas portadoras de deficiência. No mesmo ano algumas normativas nacionais foram promulgadas com o objetivo de regularizar o acesso para todos os cidadãos indiferente das dificuldades de mobilidade ou deficiências.

A primeira Norma Técnica brasileira referente à acessibilidade surgiu no ano de 1985 criada pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) chamada de “Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos à pessoa portadora de deficiência” – NBR 9050. Esta Norma ainda regulamenta as questões de acessibilidade no país, onde a mesma foi revisada nos anos de 1994, 2004 e 2015. A referida Norma observa a acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos buscando um Desenho Universal.

O Desenho Universal ou Desenho para Todos visa à concepção de objetos, equipamentos e estruturas do meio físico destinadas a serem utilizados pela generalidade das pessoas, de modo a simplificar a vida de todos – pode ser entendido como a ampliação

das possibilidades de uso, tanto na infraestrutura urbana como de produtos, em que possa ser acessado de maneira igualitária por todas as pessoas. Atualmente o debate no país encontra-se em crescimento e a conscientização por parte dos profissionais, usuários e gestores vem aumentando, pensando na qualidade de vida e inclusão social de todas as pessoas nos espaços construídos. Os conceitos de mobilidade urbana, planejamento e desenvolvimento das cidades apresentam-se na perspectiva de uma qualidade de vida mais digna e adequada às pessoas.

Considerações finais

Grande parte da população enfrenta dificuldades em algum momento da vida – seja para locomover-se, localizar-se, compreender informações ou, até mesmo, para executar tarefas cotidianas, trazendo grande desconforto e, em alguns casos, resultando exclusão social e descaso. Fica evidente a necessidade de fazer com que todos os ambientes urbanos sejam acessíveis – para que, independentemente de quem usá-los, possa ter a convicção que o espaço urbano, através de um planejamento adequado e inclusivo, apresente tudo o que for necessário para atender as singularidades e as necessidades de cada indivíduo.

A inclusão social é uma preocupação recorrente na área de arquitetura e urbanismo, visto que os profissionais da área são os responsáveis por planejar a cidade para as pessoas, através de seus entendimentos alterando e adaptando a paisagem urbana. Fomentar o debate do planejamento urbano pela inclusão social e acessibilidade é importante para que a sociedade tenha em mente de que a cidade é de todos e que a mesma deve ser capaz de abraçar a diversidade que compõe o meio urbano.

A inclusão social das pessoas com diferentes habilidades, tamanhos e diferentes culturas é uma ação muito importante para a sociedade, pois foge do conceito do homem padrão – o Desenho Universal aborda questões que tem o intuito de implantar no cotidiano, basicamente o usufruto igualitário da infraestrutura sem

segregações. Nesse sentido, o conceito de Desenho Universal surge para suprir as necessidades humanas visando facilitar a vida de todos os cidadãos, pois pensa na infraestrutura necessária para que todos tenham as mesmas capacidades de executar atividades rotineira.

O Desenho Universal propicia a qualidade de vida nos centros urbanizados prevendo e eliminando barreiras nas atividades cotidianas da população, pois prioriza a segurança, a autonomia e a inclusão. Praticamente todas as pessoas, em algum momento da vida, encontrarão dificuldades, sejam elas geradas por acidentes, doenças ou simplesmente o envelhecimento. A acessibilidade em todas as suas esferas é, portanto, um direito de todos os cidadãos, pois, através dela é exercido o direito de ir e vir em toda sua plenitude, sendo capaz de criar um ambiente mais inclusivo e menos segregado.

É a partir de um planejamento urbano adequado que se obtém a inclusão social e assim permitindo que o direito de todos seja de fato exercido, criando um meio ambiente urbano mais saudável e oportunizando com que novos caminhos sejam feitos para alcançar uma sociedade mais democrática. A prática do exercício da cidadania, através da inclusão social, dá-se pelo desenvolvimento efetivo de políticas públicas que visam um planejamento urbano abrangente e, principalmente, cumprindo o que já foi estabelecido pelas legislações e normativas.

A cidade planejada para oferecer acessibilidade em seus meios, apresentará automaticamente em sua malha urbana e ambientes mais acessíveis quando comparada com uma cidade que surgiu sem um prévio planejamento. O planejamento tem um papel extremamente importante, não apenas para resolver problemas já existentes, mas também evitar que os mesmos apareçam. Um planejamento urbano adequado e sensível à inclusão social, nada mais é, do que o resultado do livre direito à vida, alcançada através da liberdade do usufruto dos espaços que compõem o meio ambiente urbano, garantindo o direito de todos

participarem da trama social de forma efetiva usufruindo do espaço como cidadão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos**. 3.ed. Rio de Janeiro, 16 p. 2015.

AVELAR, S. A.; CARVALHO, A. M. Barreiras Arquitetônicas: Acessibilidade aos Usuários. **Revista Enfermagem Integrada**, v. 3, num. 1, Minas Gerais, jul./ago. 2010. Disponível em <<http://www.unilestemg.br/enfermagemintegrada/artigo/v3/09-barreiras-arquitetonicas-acessibilidade.pdf>>

AZEVEDO, E. M; CALEGAR, P.C; ARAÚJO, M.M. **Acessibilidade Urbana no Estatuto da Cidade: O papel do Plano Diretor na Construção Dialógica de Cidades Sustentáveis**. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2006, Belo Horizonte. Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem4/038.pdf>>. Acesso em 24 out. 2018

BRASIL. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal um conceito para todos**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: https://www.maragabrigilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

DISCHINGER, M; MACHADO, R. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. **Inclusão: Revista da Educação Especial.**, Brasília / DF, p. 01-15, ago. 2006.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 29-48.

OLIVEIRA, T. D. de; CALLAI, H. C. Inclusão social e cidadania: reflexões sobre mobilidade e acessibilidade em espaços escolares. **Interfaces Científicas**, Aracajú / SE, p. 123-132, fev. 2018.

PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, N. R. de. Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos cidadãos e partilha da cidade. **Revista de Sociologia e Política e pelo Grupo de Estudos Cidade, Poder e Sociedade.** Simpósio Cidade e poder, n. 16, p. 107-122, 23 abr. 2001.

A FALÁCIA DO INÚTIL

Lucca de R. N. Tartaglia¹

Inútil

No dia 26 de abril de 2019, o presidente Jair Messias Bolsonaro, através de um post no *Twitter*, confirmou o corte de investimentos nas faculdades brasileiras de ciências humanas, que havia sido anunciado, na noite anterior, pelo ministro da educação, Abraham Weintraub². De acordo com o chefe do executivo, a “função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. Ainda de acordo com Bolsonaro, o objetivo era “focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina”³.

¹ Doutorando da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro pesquisador do grupo FORPROLL.

² Na noite anterior, Weintraub, durante uma transmissão ao vivo pelo *Facebook*, salientou: “A função do governo é respeitar o dinheiro do pagador de imposto. Então, o que a gente tem que ensinar para as crianças e para os jovens? Primeiro, habilidades: poder ler, escrever e fazer conta. A segunda coisa mais importante: um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família dela, que melhore a sociedade em volta dela”.

³ Cf. Anexo único.

A visão utilitarista presente nas declarações encontra ecos na reforma do 1º e 2º grau, realizada durante o governo de Emílio Médici, no ano de 1971. Em uma mensagem que acompanhava o projeto da Lei 5.692, o então ministro da educação, Jarbas Passarinho, defendia que a reforma proposta implicava em “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”. Tais alterações, visando atender ao surto desenvolvimentista que acompanhou o “milagre econômico”, colaboraram para a cisão profunda, por exemplo, entre a gramática e a lógica⁴, “separou-se a faculdade de Filosofia da de Letras [...], suprimiu-se o curso clássico, eliminaram-se do currículo escolar o Latim e o Francês, privilegiaram-se umas Ciências ditas ‘exatas’ e um Inglês ordenados estritamente ao técnico-comercial”, restringindo “o ensino da Gramática à transmissão de regrinhas e ‘macetes’ que capacitassem para a aprovação em concursos e vestibulares”. (NOUGUÉ, 2015, p. 27-28).

A ideia de “focar em áreas que gerem retorno imediato”, de atender “às necessidades do desenvolvimento”, coloca em evidência a desvalorização dos saberes humanísticos em detrimento de outros, que, por estarem ligados, diretamente, ao lucro e a fins mais comerciais, são considerados como “úteis” (ou mais úteis) para a sociedade – no que diz respeito, principalmente, aos aspectos econômicos.

⁴ Em “De Bagno a Nougúé: Fragmentos de gramática e política”, apontamos algumas das consequências provenientes da separação, no longo prazo, da faculdade de Filosofia da de Letras: “A cisão entre a gramática e a lógica no ensino, levada a cabo pela separação das faculdades de Letras e Filosofia, corroborou para a criação de um *gap* significativo, já que – como explica Nougúé – o gramático, sem conhecimento suficiente da lógica, perde “consistência teórica e, portanto, normativa” (NOUGUÉ, 2015, p. 28). Além disso, a lacuna gerada impossibilita que o estudante perceba a base que sustenta as estruturas gramaticais, conduzindo os estudos, inevitavelmente, para os “macetes” e para as “decorebas”. Frente a uma nuvem de categorias aparentemente sem fundamento, o estudante não vê sentido na gramática; a gramática, para ele, não importa e, como tudo o que é excesso, acaba sendo deixada de lado”.

Aprovada, parcialmente, em 2017, a *Base nacional comum curricular* (BNCC) – já prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 – “expressa”, de acordo com Mendonça Filho na versão dedicada ao Ensino médio, “o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes” e, segundo Rossieli Soares da Silva na apresentação à versão completa, garante “o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos”. Vejamos, antes de prosseguirmos, as ditas dez “Competências gerais da educação básica”:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações

próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Nenhuma das competências pode ser desenvolvida partindo, unicamente, da visão utilitarista, desenvolvimentista e instrumental citada nos parágrafos iniciais e reiterada, com uma espantosa frequência, pelo atual governo.

Para além dos documentos norteadores já mencionados, vale destacar também que a formação pautada, unicamente, no “útil” – ou em uma ideia específica de utilidade – assume um caráter criminoso ao contrariar, por exemplo, o artigo 205 da carta magna – ou o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵ ou,

⁵ Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do

ainda, o artigo 2º, presente no título II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶. Na Constituição cidadã, lê-se:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p. 123).

Sem os meios necessários para a sua realização, o direito à liberdade civil, ao exercício da cidadania, torna-se impraticável e converte o sistema de representação democrática em um jogo de hipocrisias, fomentando processos de alienação e alimentando a ignorância. Os indivíduos, ignorando as regras que coordenam as peças no tabuleiro, passam a figurar “como alvos fáceis para aqueles que, em posição de domínio dentro dos diferentes campos, de forma mais ou menos lúcida, recorrem a manipulações das mais variadas ordens para atingir fins dos mais variados tipos”. (TARTAGLIA, 2018, p. 270).

Uma ideia tão restrita – e, ao mesmo tempo, tão restritiva – mostra-se incompatível, inclusive, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos – da qual o Brasil é signatário e que tem, nas suas bases, a sombra de documentos importantes, como a Declaração da Independência dos EUA, de 1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 – ao contrariar o inciso II do artigo 26, a saber:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais

processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 2017, p. 46).

⁶ Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 2019, p. 14).

Considerar o ser humano não a partir de sua complexidade, mas de uma perspectiva reducionista, simplista e generalizante, colaborando para o desenvolvimento parcial das suas potencialidades, é afastar-se também, enquanto caminhamos para longe dos pontos de referência, da Meta nº 6, apresentada no Plano Nacional de Educação – e de outros postulados presentes em documentos diversos, como no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, na Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, etc – que destaca o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Deve-se considerar, para uma melhor compreensão dos termos, as diferenças básicas entre educação integral e tempo integral. Como buscamos salientar em “Para pensar a educação integral”,

apesar de se confundirem e, com alguma frequência, caminharem juntos, os termos educação integral e educação em tempo integral não funcionam como sinônimos e não apontam, necessariamente, para as mesmas práticas. O tempo integral diz respeito à ampliação da jornada escolar – ligada, geralmente, à ideia de que, com mais tempo disponível, haverá mais qualidade no ensino. A educação integral, por sua vez, passa pela noção grega de Paidéia, pela Humanitas, dos latinos, pelo humanismo renascentista dos séculos XIV e XV, pelos jacobinos, na Revolução Francesa, com seus ideais iluministas de transformação através da instrução, por pedagogos (ou pedagogistas) notáveis e suas “escolas experimentais”, como Paul Robim e o Orfanato Cempuis, Sébastien Faure e a Colmeia (La Ruche), Alexander Sutherland Neill e a (ainda em ativa) Summerhill, Anísio Teixeira e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, até nomes e feitos mais contemporâneos, como o de Darcy Ribeiro e os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), e o do luso-brasileiro José Pacheco, com a Escola da Ponte, em São Tomé de Negrelos, o Projeto Âncora, em São Paulo, a CAP (Comunidade de aprendizagem do Paranoá), em Brasília, inaugurada em 2018, e muitos outros projetos. (TARTAGLIA, 2018, p. 270-271).

Dessa forma, podemos considerar que a “educação integral, reconhecendo as variadas e complexas dimensões do homem, teria por objetivo (...) transmitir as técnicas e saberes que melhor servissem à superação dos problemas apresentados pela vida na contemporaneidade”, abarcando as várias áreas da vida, passando pela ética e a estética, pelo emocional e o social, etc. “Ocorre, porém, que as mudanças – nunca como agora – têm seguido num ritmo cada vez mais acelerado e novas situações, inéditas na história humana, têm surgido a cada dia, exigindo respostas para perguntas que, até “ontem”, não tínhamos. (TARTAGLIA, 2018, p. 272). Talvez, a capacidade de ir além da leitura elementar e da escrita instrumental, além das quatro operações básicas, nunca tenha sido tão imperiosa. Talvez, a despeito do que sempre apareceu nos documentos reguladores, a filosofia, a sociologia e as artes, de forma geral, nunca tenham se mostrado tão necessárias, tão “úteis”.

Frente a inseguranças profundas e radicais, num tempo de obstáculos cada vez mais alargados, obstáculos que têm proporção global (terrorismo, conflitos nucleares, colapso ecológico, etc), muitos países, de maior ou menor expressão, como a Inglaterra, a Hungria, a Índia, os EUA, as Filipinas, a Argentina, a Rússia e o Brasil, têm se fechado num nacionalismo de reação, transitando entre o patriotismo sadio e o extremismo dos ultranacionalistas. Os avanços na área da biotecnologia, unidos à capacidade atual de processamento, oferecem cada vez mais informações para o(s) sistema(s). Os algoritmos, a cada novo upgrade, aprendem e decidem mais acerca de tudo. Em breve, todos os gigantes da internet – Google, Facebook, Netflix, Amazon, Apple, Twitter, etc – saberão, muito antes de nós, qual é o conteúdo que melhor nos consome. Na era das “coisas espertas”, *smart things for dumb people*, temos *gadgets* e *apps* para quase tudo: para gerenciar finanças pessoais, agendar compromissos de trabalho, dizer por onde devemos seguir e onde devemos parar e onde devemos comer, para medir a qualidade do sono e para nos lembrar de beber água mais vezes durante o dia. No entanto, se a bateria acaba ou, por alguma razão, o sistema falha, entramos em *stand by* (ou, a depender da situação e do vício, em desespero). Estamos obcecados e, num surto prolongado de cronofobia, através das infundáveis funções dos smartphones e afins, registramos compulsivamente – fotografamos tudo, filmamos tudo, gravamos tudo para ter a experiência depois, para experimentar mais tarde o que, por falta de tempo, não voltaremos nunca a ver, a experimentar. Por todos os lados, apelos publicitários anunciam novas

necessidades, produtos indispensáveis para uma vida equilibrada, pílulas miraculosas que asseguram o bem-estar, artefatos fundamentais para garantir a produtividade – e mesmo aqueles que foram excluídos do consumo, como bem apontou Lipovetisky, se tornam hiperconsumistas, porque todos ambicionam fazer parte do “mundo do consumo, dos lazeres e das grifes famosas”. Lidar com tudo isso – e com a inconstância que, essencialmente, faz e fará parte das nossas vidas – implica níveis absurdos de esgotamento físico, emocional e mental. (TARTAGLIA, 2019, p. 273-274).

Ler, escrever e fazer contas, no século XXI, não será o suficiente para garantir o pleno desenvolvimento, o exercício – real – da cidadania e, nem tão pouco, a qualificação para o trabalho, porque, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa” humana, ensinar “a leitura, a escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda” não é o bastante para assegurar o “bem-estar” e/ou as melhorias na comunidade circundante. A função do governo, nesse sentido, é respeitar não o dinheiro do contribuinte, mas o cidadão – que é um contribuinte, certamente, e muito mais –, ensinando para as crianças e os jovens, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal, no ECA, na LDB, na BNCC, e em tantos outros documentos norteadores, a partir de uma perspectiva integral e de um paradigma ajustado às demandas do século XXI, porque só “uma educação que leve em conta as muitas dimensões do humano poderá oferecer alguma estabilidade em tempos tão instáveis e movediços”, só uma educação “voltada para o desenvolvimento de habilidades que ajudem a discernir o que é do que não é importante, habilidades de curadoria do conteúdo, que preparem o indivíduo para lidar com o turbilhão de estímulos que chegam, quase de forma ininterrupta, por todas as frentes, poderá conduzir à autonomia individual e à autogestão social”, assim como ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, tendo em vista um mercado cada vez mais agressivo e volátil. Assim, o objetivo deve ser – ou deveria ser – investir em áreas que gerem retorno a curto, médio e longo prazo, tanto ligadas aos

saberes humanísticos como aos demais saberes, para evitar o nosso fracasso imediato como sociedade.

Em suma, se já sabemos, por suposto, a respeito das muitas utilidades de áreas como a medicina, a engenharia e a veterinária, precisamos nos perguntar – tendo sempre em vista os objetivos, as metas e os caminhos apresentados desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no pós-guerra, até a Base Nacional Comum Curricular –, se a literatura, assim como as outras artes, tem alguma serventia, para que, afinal, ela serve?

Útil

Alguns poderiam recorrer à conveniência de um oxímoro como aquele utilizado por Ordine, “a utilidade do inútil”, dizendo que o inútil é útil para tudo aquilo que o útil é inútil, ou, ainda, que o útil é inútil frente ao que valida o inútil como útil. No entanto, nada ou muito pouco é o que se conclui dessas afirmações – ao menos durante uma primeira vista e a partir de uma leitura binária. Um pouco no contrassenso, acreditamos, realmente, que os textos literários têm uma função social, ainda que não possam – e não devam – ser resumidos a tal função e não cumpram, obrigatoriamente, com ela. Antônio Cândido, no célebre ensaio “O direito à literatura”, encerra o texto com a seguinte passagem: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004, p. 191). Cândido, ao adotar uma visão mais alargada do conceito de literatura – apropriada, deve-se dizer, para o propósito do ensaio – salienta:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Mesmo concordando com a ideia de que “talvez não haja equilíbrio social sem literatura”, temos de lidar com a seguinte questão: por que e como ela, a literatura, é “fator indispensável de humanização”? Se entendermos “humanização” como o processo de aquisição ou assimilação de um conjunto de características voltadas para a formação do homem enquanto humano e, por conseguinte, para a noção de humanidade – percebendo “humanidade” nos termos da *humanitas*, dos antigos romanos, ou da paidéia grega – podemos considerar, de forma um tanto genérica, que a indispensabilidade da literatura como fator, ou seja, como elemento que coopera para a obtenção de um resultado, reside na sua heterodoxia, na sua condição insubmissa e no importante papel que essa insubmissão tem no desenvolvimento de cada indivíduo.

Seguindo por essa via, a literatura – enquanto conceito aberto⁷ – e a leitura de textos literários favorecem, dentre outras coisas, a formação dos três pilares apontados por José Pacheco⁸, que dão sequência, por sua vez, aos quatro⁹ indicados pela Comissão

⁷ Tratamos acerca do “potencial de abertura” do conceito em “Elucubrações filosófico-literárias” e acreditamos, ainda hoje, que a “crença em um conceito absoluto não só prejudica os diálogos, produzindo desavenças dos mais variados níveis e, por conseguinte, afastamentos, como também transforma em estéril, em infértil qualquer tentativa de reflexão acerca do novo. Não se trata de ser vanguardista ou de estar na retaguarda, de um posicionamento conservador ou revolucionário, mas de considerar os termos “literatura” e “literário” em toda a sua potência, em toda a sua potencial abertura”. Cf. TARTAGLIA, Lucca. “Elucubrações filosófico-literárias”. *Revista Forproll*, vol. I, nº 02 (Ed. Especial), 2017, pp. 171-194.

⁸ Cf. PACHECO, José. “Os pilares”. *Revista Educação*. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/os-pilares/>. Acesso em: 11 jun. 2019.

⁹ Presentes na versão editada do relatório, publicada em formato de livro, *Educação: um tesouro a descobrir*, os quatro pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser.

Internacional sobre Educação para o Século XXI num relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Pacheco apresenta, em um artigo publicado na Revista Educação, os “sustentáculos” complementares: o aprender a desaprender, o aprender a desobedecer e o aprender a desaparecer.

A escrita com fins instrumentais, ou seja, voltada exclusivamente à comunicação cotidiana, à coesão, coerência e concisão da mensagem transmitida, e a leitura elementar, focada na compreensão e seleção de uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média, realizando pequenas inferências em situações do cotidiano doméstico ou social, são de natureza ortográfica e, nessa lógica, colaboram para a perpetuação da ortodoxia vinculada ao senso comum dominante, enquanto a literatura é, no seu contato com as normas, heterográfica e, portanto, heterodoxa.

A literatura ensina a desaprender (a desconstruir) o que nos prende, o que nos aferrolha, o que nos mantém presos às circunstâncias e a ideias pré-conceituadas, porque subverte as normas e brinca com as regras ao trabalhar, por entre os limites da linguagem, o duplo sentido, a plurissignificação das palavras, as possibilidades de interpretação, etc. A literatura nos mostra os elementos latentes e os aspectos artificiais submersos na tessitura psicossocial dos comportamentos e das cosmovisões que se tornaram, de lento a lento, o “natural”, no que é, ou passou a ser, manifestadamente, insuspeito e óbvio, revelando, nas paisagens de sempre, o que nunca tínhamos visto. A literatura ensina a transgredir, a reconhecer o direito à desobediência civil, o direito a desobedecer às condutas, aos preceitos e aos pré-juízos que normalizam e normatizam as condições precárias de determinados estados socialmente vulneráveis. A literatura, finalmente, ensina a desaparecer, porque no exercício de “outrar-se”, implicado na leitura de um texto literário, o indivíduo experimenta as bases de uma autonomia interdependente, percebe a existência de um outro e “dessa percepção surge, através do estímulo à reflexão, ao

posicionamento crítico, à participação e à solidariedade, uma gama de questionamentos importantes para o desenvolvimento de espaços democráticos”¹⁰. (TARTAGLIA, 2018, n.p). Assim, a literatura se firma como um discurso herético, contribuindo não somente para desatar os nós que prendem o indivíduo ao senso comum¹¹, “professando publicamente a ruptura com a ordem ordinária”, mas também para a produção de um novo senso comum, imbuído das práticas e das experiências “até então tácitas ou recalcadas de todo um grupo”. (BOURDIEU, 2008, p. 119).

Em um pequeno ensaio publicado na *Revista Contemporartes*, “Verificações de guardanapo: a literatura em uma sociedade de universos insulares”, buscamos apontar, de forma sucinta, o que nos parece ser um dos aspectos essenciais da leitura de textos literários enquanto promotora de condições favoráveis ao desenvolvimento da simpatia e da empatia.

Quando o escritor consegue, através do seu exercício de outrar-se, arranhar a superfície da solidão, causando tremores na fundura mais distante do sem nome, nas profundezas do nosso lugar – como pedra que tocasse a superfície de um lago – reconhecemos, na obra, um vulto conhecido, mas não é o “lugar do outro” que desponta, é o nosso lugar ampliado por um exercício de compaixão (co-paixão). Através da literatura, podemos sentir juntos, sentir “com” o outro, mas não chegamos a sentir o mesmo que o outro. Ao ler *A cidade de Deus*, do Paulo Lins, *Quarto de despejo*, da Carolina de Jesus, *Dom Quixote*, de Cervantes, ou *A geração da utopia*, de Pepetela, não vivemos o que aqueles personagens vivem, mas sentimos a vida daqueles personagens através do que nós mesmos já vivemos, através das nossas próprias experiências. O que surge é uma terceira vivência, que não é nossa, que não é deles, mas que é compartilhada. (TARTAGLIA, 2018, n.p.).

¹⁰ Cf. TARTAGLIA, Lucca. “Literatura e democracia”. *Revista Contemporartes*. Disponível em: <http://revistacontemporartes.com.br/2018/08/09/literatura-e-democracia/?stmenuid=166&stcategory=1>. Acesso em: 08 mai. 2019.

¹¹ Para compreender melhor o que queremos dizer ao mencionar a ideia de “senso comum”, consultar: TARTAGLIA, Lucca. “Sobre o gosto e o senso comum”. *Revista Forproll*, vol. III, n. 01, 2019, pp. 217-224.

O aprendizado através da leitura e da experiência estética, partindo de uma vivência que oscila entre o posicionamento simpático e uma posição empática, está presente na leitura tanto de clássicos da língua inglesa, como Orwell e Huxley, John Steinbeck e Henry David Thoreau – you know, we're all living in America – quanto de autores modernos e contemporâneos de língua portuguesa, como, no Brasil, Lima Barreto e Monteiro Lobato, Julián Fuks e Ferrez; em Angola, Agualusa e Onjack; em Portugal, Saramago e Valter Hugo Mãe; em Moçambique, Mia Couto e Paulina Chiziane, dentre tantos outros nomes.

Em última instância, a literatura, vista a partir da perspectiva até aqui apresentada, serve à formação estética, sensível – e, portanto, também ética – do ser humano, assegurando, por exemplo, na medicina, na engenharia e na veterinária, médicos, engenheiros e veterinários mais simpáticos e empáticos¹², ou seja, mais atentos e preocupados com a administração responsável da vida humana, animal e ambiental, zelando, enquanto procuram melhorar a sociedade em sua volta, pelo bem-estar da “família humana e da casa comum”.

Fútil

De acordo com o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, a palavra “fútil” vem do latim “fútilis” e significa “frívolo, insignificante”. (CUNHA, 2010, p. 305). Encararmos de maneira tão leviana, inconsistente e superficial o ser humano no processo de

¹² Os termos “simpáticos” e “empáticos” são aqui utilizados tendo em vista, principalmente a sua etimologia. De acordo com o *Dicionário etimológico de língua portuguesa*, “sim-” deriva do grego “syn-”, “que expressa a ideia de simultaneidade”, e “em-”, também derivado do grego, tem o “sentido de posição interior, movimento para dentro” (CUNHA, 2010, p. 242; 597). Tendo em consideração que “-páticos” remete a “phatos” – “sentimento” em grego –, o simpático é aquele que sente junto, que sente com (e, nesse sentido, aproxima-se da ideia de co-paixão), enquanto o empático seria o que sente dentro, que, verdadeiramente, traz para o interior, que se importa e, ao importar-se, transforma em seu o sentimento alheio.

educação é sermos, irremediavelmente, fúteis e irresponsáveis. Ensinar a leitura, escrita e a fazer conta não será suficiente se ambicionamos, de fato, como sugere a *Constituição cidadão* de 1988, colaborar para o “pleno desenvolvimento da pessoa”, fazendo cumprir a Declaração Universal do Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário. Para atingirmos as metas do PNE, desenvolvendo as competências expostas no BNCC e acatando as diretrizes dos demais documentos norteadores, precisaremos reconhecer a utilidade dos saberes humanísticos e da literatura, aceitando o ser humano na sua profunda complexidade, nas suas diversas e múltiplas dimensões. Além do mais, há uma diferença crucial entre ler e escrever certo, conforme as regras gramaticais aceitas e seguindo os parâmetros socioculturais perpetuados por tais regras¹³, e ler e escrever bem. Só assim será possível proporcionar, de forma concreta, o pleno desenvolvimento da pessoa, os instrumentos para o exercício da cidadania e as habilidades necessárias no que se refere à qualificação para o trabalho no século XXI. Queremos um país de leitores, de indivíduos aptos a ler o mundo em sua profundidade, como um grande, complexo e intrincado texto¹⁴, ou seja, como uma estrutura sógnica real, e não uma multidão de leitores alienados que passam por tudo como que nada passasse por eles. Sem os elementos e conhecimentos necessários para a sua realização, a democracia não

¹³ A respeito do caráter político da(s) gramática(s), ver: TARTAGLIA, Lucca. “De Bagno a Nougé: fragmentos de gramática e política”. *Revista Forproll*, vol. II, nº 01, 2018, pp. 353-369.

¹⁴ No contexto do raciocínio apresentado, utilizamos a palavra “texto” num sentido mais amplo, à maneira dos semióticos. A respeito propósito dessa “ampliação” do sentido, Claus Clüver salienta: “Quero aqui apenas indicar que, sobretudo entre semióticos, uma obra de arte é entendida como uma estrutura sógnica – geralmente complexa –, o que faz com que tais objetos sejam denominados ‘textos’, independente do sistema sógnico a que pertençam. Portanto, um balé, um soneto, um desenho, uma sonata, um filme e uma catedral, todos figuram como ‘textos’ que se ‘lêem’; o mesmo se pode dizer de selos postais, uma procissão litúrgica e uma propaganda na televisão”. (CLÜVER, 2006, p. 15).

passa de um engodo e só a educação integral – indo além dos desvarios teóricos e dos impulsos reducionistas – pode assegurar, com alguma assertividade, a soberania do povo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BIROU, Alain. **Dicionário das ciências sociais**. 5ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.
- BLOOM, Harold. **A angústia da influência: uma teoria da poesia**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- _____. **O cânone ocidental: os livros ou a escola do tempo**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Trad. de Sergio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice Barbara Catani, Paula Montero e José Carlos Durand. São Paulo: EDUSP, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular – Ensino médio**. Brasília: Ministério da educação, 2017.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular – Versão completa**. Brasília: Ministério da educação, 2018.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: CEDECA, 2017.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2018.
- BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CANDIDO, Antonio. "Direito à literatura". In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.

CATELLI JR., Roberto et al. (Coord.). **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação educativa, 2016.

CLÜVER, Claus. "Inter textus / inter artes / inter media". **Aletria**, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

EAGLETON, Terry. **Marx estava certo**. Tradução de Regina Lyra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

_____. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAILLA, Zoara (org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019

TARTAGLIA, Lucca. "As espécies de Sertillanges". **Revista Contemporartes**, vol. VIII, n. 6, ago. 2017, pp. 124-135.

TARTAGLIA, Lucca. "As idades do leitor". **Revista FORPROLL**, n. 1, vol. I, jan./jun. de 2016, pp. 148-160.

TARTAGLIA, Lucca. "De Bagno a Nougé: fragmentos de gramática e política". **Revista Forproll**, vol. II, nº 01, 2018, pp. 353-369.

TARTAGLIA, Lucca. "Elucubrações filosófico-literárias". **Revista Forproll**, vol. I, nº 02 (Ed. Especial), 2017, pp. 171-194.

TARTAGLIA, Lucca. "Literatura e democracia". **Revista Contemporartes**. Disponível em: <http://revistacontemporartes.com.br/2018/08/09/literatura-e-democracia/?stmenuid=166&stcategory=1>. Acesso em: 25 mai. 2019.

TARTAGLIA, Lucca. "Para pensar a educação integral". **Revista Forproll**, vol. II, nº 02, 2018, pp. 267-276.

TARTAGLIA, Lucca. “Sobre o gosto e o senso comum”. **Revista Forproll**. Vol. III, n. 01, 2019, pp. 217-224.

TARTAGLIA, Lucca. “Verificações de guardanapo: a literatura em uma sociedade de universos insulares”. **Revista Contemporartes**. Disponível em: <http://revistacontemporartes.com.br/2018/09/13/verificacoes-de-guardanapo-a-literatura-em-uma-sociedade-de-universos-insulares/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

ANEXO ÚNICO



Jair M. Bolsonaro  @jairbolsonaro · 26 de abr

O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina.

 21 mil  8,4 mil  70 mil 



Jair M. Bolsonaro 

@jairbolsonaro

Seguir

A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta.

05:53 - 26 de abr de 2019

5.301 Retweets **47.660** Curtidas



 6,5 mil  5,3 mil  48 mil 

Fonte: <https://bit.ly/2YCbOMa>.

O que é escrever...?

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou tema, e a hipótese de trabalho. Uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. E desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática, mas só quando a própria prática a deslocou para a situação a que deve servir e produzir adequada. Por isso, de saída não se pode saber quais nossos interlocutores. Surgirão eles durante a caminhada. Isso faz parte da aventura.

No ato de escrever um dos interlocutores é um leitor ausente e desconhecido, apenas virtual, o que deixa o outro, o escrevente, em extrema solidão, entregue a si mesmo e ao estar sozinho na própria casa ante uma imensidão vazia, sabendo-se, no entanto, espiado e policiado. Leva-o a morrer em si mesmo, como diria Rousseau, para se descobrir vivo.

Por isso escrever é preciso, para encontrar-se a si mesmo sendo mais forte do que se é, para a longa e tortuosa busca do Outro de um desejo mais paciente. Importa em duplo desconhecimento: o do que somos e podemos e o de outrem que misterioso nos aguarda. Trabalhado pela dúvida inaugural da criação, o escrevente busca achar-se, descobrir-se, dizer-se para além das circunstâncias imediatas.

Mario Osorio Marques

Boa leitura!



ISBN, 978-85-7993-706-4



9 788579 193706 4