

ISBN: 978-85-61702-46-5

E-BOOK
2 0 1 8



JOIN

ENCONTRO INTERNACIONAL DE
JOVENS INVESTIGADORES
Edição Brasil/2017

ORGANIZADORES

ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO
PEDRO FRANCISCO GONZÁLEZ
TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

**INVESTIGAR PARA
TRANSFORMAR**

WWW.JOINBR.COM.BR

Roberto Kennedy Gomes Franco
Pedro Francisco González
Tânia Serra Azul Machado Bezerra
(Organizadores)



JOIN

ENCONTRO INTERNACIONAL DE
JOVENS INVESTIGADORES
Edição Brasil/2017

 realize
Editora

Conselho Editorial

Alexandre Martins Joca
Alexandre Santiago da Costa
Antonia Ieda de Souza Prado
Antonia de Abreu Sousa
Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra
Célia Maria Machado de Brito
Claudiana Maria Nogueira de Melo
Daniele Kelly Lima de Oliveira
Edite Colares Oliveira Marques
Elenilce Gomes de Oliveira
Elzanir dos Santos
Enéas de Araújo Arrais Neto
Everton Nery Carneiro
Francisca Geny Lustosa
Francisca Rosália Silva Menezes
Ingrid Louback de Castro Moura
Jaqueline Rabelo de Lima
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Jorge Manuel Ávila de Lima
Kelma Socorro Lopes de Matos
Luciana Matias Cavalcante
Marcelo Pustilnik de Almeida Vieira
Márcia Gardênia Lustosa Pires
Maria Anita Vieira Lustosa Kaczan
Maria José Albuquerque da Silva
Natalia Ayres da Silva
Nilson de Souza Cardoso
Osmar Rufino Braga
Pedro Francisco González
Raquel Dias Araújo
Roberto Kennedy Gomes Franco
Roberto Pimentel Holanda
Ronaldo de Sousa Almeida
Samuel Pires Melo
Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Tatiana Paz Longo

Expediente

Copyright © Realize

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Sobre o ebook

Design da Capa Luiz Felipe de Oliveira Ramos
Projeto Gráfico e Editoração Jefferson Ricardo Lima Araujo
Ficha catalográfica Jane Pompilo dos Santos

DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL, CONFORME LEI Nº 10.994,
DE 14 DE DEZEMBRO DE 2004

J74 JOINBR - Encontro Internacional de Encontro Internacional de Jovens Investigadores [Livro eletrônico]. Edição Brasil 2017 – Investigar para Transformar./ Roberto Kennedy Gomes Franco, Pedro Francisco González, Tânia Serra Azul Machado Bezerra (organizadores) - Campina Grande: Realize Editora, 2018.

14500kb. - 706p.: il.

ISBN: 978-85-61702-46-5

Modo de Acesso: www.editorarealize.com.br

1. Educação. 2. Congresso - Brasil. 3. Nanociência e nanotecnologia. 4. Tecnologias. 5. Intervenção social. 6. Educação inclusiva. 7. Pesquisa científica. I. Franco, Roberto Kennedy Gomes. II. González, Pedro Francisco. III. Bezerra, Tânia Serra Azul Machado. IV. Título.

21. ed. **CDD 370**



REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA

Rua: Padre Aristίδes Lôbo, 331 - São José, Campina Grande/PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

Sumário

13 **PREFÁCIO: A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO**

Pedro Francisco González

I CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E ENSINO

19 **POR UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COM OS POVOS INDÍGENAS**

Roberto Kennedy Gomes Franco

37 **FORMAÇÃO INTEGRAL, CULTURA DE RESISTÊNCIA E PRÁXIS ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O MEM/PORTUGAL**

Tânia Serra Azul Machado Bezerra

Rui Trindade

53 **PRETAGOGIA, ANCESTRALIDADE E ENCANTAMENTO: ENCRUZILHADAS EPISTEMOLÓGICAS NA PESQUISA E NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Maria Kellynia Farias Alves

Adilbênia Freire Machado

Silvia Maria Vieira dos Santos

69 **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES LEGAIS E PEDAGÓGICAS ENTRE PROFESSOR DA SALA DE AULA E DO AEE**

Ana Cristina Silva Soares

84 **A MODALIDADE EM DICIONÁRIOS INFANTIS ILUSTRADOS: A REPRESENTAÇÃO DO REAL DE ACORDO COM AS PERCEPÇÕES DE USUÁRIOS DESSAS OBRAS**

Ana Grayce Freitas de Sousa

Francisco Iaci do Nascimento

Hugo Leonardo Gomes dos Santos

Sumário

- 101** **METADISCURSO VISUAL EM VERBETES DE DICIONÁRIOS INFANTIS**
Antônio Luciano Pontes
Hugo Leonardo Gomes dos Santos
Francisco Iací do Nascimento
- 117** **EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL? O CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS PESQUISAS E NA REALIDADE EDUCACIONAL PIAUIENSE**
Bruno Santos de Oliveira
Nathália Gaspar Sipaúba
Luciana Matias Cavalcante
- 133** **A PEDAGOGIA, O ENSINO PÚBLICO E AS ESTRATÉGIAS DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA**
Carlos Bonfim
Claudiana Melo
- 149** **PEDAGOGIA TRADICIONAL VERSUS PEDAGOGIA DA TERRA: ELEMENTOS PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO COMPROMETIDO COM UM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO.**
Célia Maria Machado de Brito
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
- 166** **O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS**
Celiane Oliveira dos Santos
Fátima Sampaio Silva
- 182** **UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Edite Colares Oliveira Marques

Sumário

- 198** **A REPRESENTAÇÃO VISUAL DE ITENS LEXICAIS EM DICIONÁRIOS ESCOLARES**
Francisco Iací do Nascimento
Ana Grayce de Freitas Sousa
Antônio Luciano Pontes
- 214** **PEDAGOGIA JURÍDICA: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO FÓRUM FERREIRA JÚNIOR EM CAJAZEIRAS PB**
Gerlaine Belchior
Valéria Saturnino
- 228** **VALOR DE INFORMAÇÃO EM GUIAS DE USO DE DICIONÁRIOS ESCOLARES**
Hugo Leonardo Gomes dos Santos
Ana Grayce Freitas de Sousa
Antônio Luciano Pontes
- 242** **SILÊNCIO E PRECONCEITO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA**
Jarles Lopes de Medeiros
Gisafran Nazareno Mota Jucá
- 257** **O APRENDIZADO DA TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DA PESQUISA COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: UM DIÁLOGO INICIAL SOBRE PERSPECTIVAS E INDAGAÇÕES**
José Edvar Costa de Araujo
Josier Ferreira da Silva
Jouberth Max Maranhão Piorsky Aires
- 269** **A ABORDAGEM DIDÁTICA DO ENSINO EXPLÍCITO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE BIOLOGIA**
José Pedro Guimarães da Silva
Maria Márcia Melo de Castro Martins
Maria Marina Dias Cavalcante

Sumário

- 284** **EXTENSÃO E PESQUISA: ARTICULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES**
Kelma Socorro Lopes de Matos
Pricila Cristina Marques Aragão
Dário Gomes do Nascimento
- 298** **APRENDIZAGEM PELA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**
Marcelo Vieira Pustilnik
Belkis Souza Bandeira
Priscila de Aguiar
- 312** **JUVENTUDES, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE SI NO ESPAÇO ESCOLAR**
Maria Alda de Sousa Alves
Joana Elisa Röwer
- 326** **COMPARTILHANDO SABERES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INTERFACES DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM**
Marly dos Santos Alves¹
- 337** **EXPERIÊNCIAS SONORO-CRIATIVAS VOLTADA A FORMAÇÃO DOCENTES**
Maryana Pereira da Silva
Mirele Santos Barbosa
Beatriz Albuquerque Dantas
Alan Carlos Monteiro Júnior
- 349** **A GEOINFORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
Neuma Teixeira dos Santos
Nicola Saverio Holanda Tancredi
- 363** **FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA BÁSICA: A DIFÍCIL E CAMBIANTE TAREFA DA PRODUÇÃO DE SI ENQUANTO SER ONTOLÓGICO**
Osmar Rufino Braga

Sumário

375 OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA: VIVÊNCIA DA ESCRITA LITERÁRIA A PARTIR DA PRODUÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA COLABORATIVA

Paula Perin

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Sandra Maia-Vasconcelos

389 A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DILEMAS FORMATIVOS NO CURRÍCULO FORMAL DE LICENCIANDOS

Samara Moura Barreto de Abreu

Valmir Arruda de Sousa Neto

Silvia Maria Nóbrega Therrien

403 CINEMA E EDUCAÇÃO: SOB A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO CRIAR PARA AUTONOMIA

Samuel Pires Melo

Francinalda Maria Rodrigues da Rocha

417 DUAS FACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: AÇÕES DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL EM FORTALEZA – CEARÁ

Sônia Pereira

Eliábia de A. Barbosa

Raquel Carine de M. Beserra

432 LITERARTE: UMA FERRAMENTA PARA UM ENSINO COLABORATIVO

Veleida Maria Costa Couto

II CIÊNCIAS POLÍTICAS E HUMANIDADES

447 REFORMA TRABALHISTA NO BRASIL E O CAPITALISMO HIPERFLEXIVEL NO BRASIL - PEQUENO ENSAIO SOBRE A NOVA SERVIDÃO LABORAL

Giovanni Alves

Sumário

- 459** **A CRISE POLÍTICA BRASILEIRA: ATORES E ESTRATÉGIAS**
Cleyton Monte
Paula Vieira
- 473** **O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SUA ARTICULAÇÃO COM O TRABALHO: UM ESTUDO ANCORADO NA TEORIA MARXIANA/LUKACSIANA**
Daniele Kelly Lima de Oliveira
Helena de Araújo Freres
- 485** **A ATUAÇÃO DO PESQUISADOR DIALÉTICO: DO EMPIRISMO POSITIVISTA AO MATERIALISMO HISTÓRICO**
Elenilce Gomes de Oliveira
Enéas de Araújo Arrais Neto
- 498** **O LUGAR DO ÓDIO NA CULTURA CONTEMPORÂNEA: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS**
Enéas de Araujo Arraes Neto
Francirene de Sousa Paula
- 511** **PESQUISADORAS INVESTIGANDO A (IN)VISIBILIDADE DAS MULHERES ROMEIRAS**
Ercília Maria Braga de Olinda
Adriana Maria Simião da Silva
- 526** **RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESCOMPLICANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA**
Francisco Claudeci Faustino Teixeira
Ana Paula Mendes Santiago
Stela Lopes Soares (Orientadora)
- 539** **CONFLITO E REPRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA NO FUTEBOL BRASILEIRO**
Francisco Thiago Cavalcante Garcez
Érica Maria Santiago
Geovani Jacó de Freitas

Sumário

- 552** **TRANSPORTE FERROVIÁRIO: LOGÍSTICA VIÁVEL AO CRESCIMENTO ECONÔMICO**
José Carlos Raulino Lopes
Inara Erice de Souza Alves Raulino Lopes
- 568** **TECENDO REDES EMPREENDEDORAS COM O CANVAS**
Maria do Socorro de Assis Braun
Dimas Augusto de Vasconcelos
- 583** **O BRASIL QUE SURGE DO IMPEACHMENT: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS**
Monalisa Soares Lopes
Emanuel Freitas Silva
- 597** ***POÉTICAS EM CENA*: DRAMATURGIAS DO CONTO DE AUTORAS BRASILEIRAS E AFRO-BRASILEIRAS**
Rosália Menezes

III CIÊNCIAS DA SAÚDE

- 612** **EVIDÊNCIAS QUE A INFECÇÃO VIRAL É CAPAZ DE PROVOCAR DANOS NEURONAIS: EFEITO NEUROPROTETOR DO ÔMEGA-3 E DA CLOZAPINA EM CULTURA PRIMÁRIA HIPOCAMPAL**
Bruna Mara Machado Ribeiro
Mariana Lima Vale
Danielle Silveira Macedo
- 624** **PRESUNTO COZIDO FATIADO COMERCIALIZADO NO VAREJO: PRAZOS DE VALIDADE VERSUS SEGURANÇA ALIMENTAR**
T.A.C. Aquino
R.A. Nascimento
J. Serio

Sumário

633 O USO DOS BISFOSFONATOS E A OSTEONECROSE DOS MAXILARES: PAPEL DO CIRURGIÃO DENTISTA DIANTE DESSA PATOLOGIA.

Vanessa Costa de Sousa Ferreira
Fátima Regina Nunes Sousa
Paula Goes

IV CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

648 “DE VOLTA PARA O FUTURO”: A ARQUITETURA MODERNA COMO PATRIMÔNIO.

Ricardo Alexandre Paiva
Bruno Melo Braga
Anastácio Braga Nogueira

V CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

666 NANOCIÊNCIA E NANOTECNOLOGIA: UMA BREVE DESCRIÇÃO

Alessandra Alexandrino Aquino
Antonio Joel Ramiro de Castro
Gilberto Dantas Saraiva³

679 CARTOGRAFIA TEMÁTICA APLICADA À CONTEXTUALIZAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE CASTELO DO PIAUÍ

Francílio de Amorim dos Santos

692 ELABORAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO FÍSICO-QUÍMICA DA FARINHA DE BATATA YACON (*SMALLANTHUS SONCHIFOLIUS*)

Jaciara Suerda de Medeiros
Jonas Luiz Almada da Silva

PREFÁCIO

A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Pedro Francisco González¹

Desbravando caminhos

Este desafio de dedicarmos espaço e tempo para refletir, analisar e partilhar experiências de iniciação à pesquisa feitas por e com os estudantes universitários, como acontece, neste caso, com o JOINBR (Encontro Internacional de JOvens INvestigadores – Edição Brasil) nasceu no ano de 2008, em Pau dos Ferros, uma pequena cidade sertaneja, no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, da mão da respeitada profissional universitária e colega, Lúcia Sampaio. Embora a gestação desta ideia tenha começado no início da década de 1990 graças à vitalidade e determinação do professor Valdir Heitor Barzotto, atualmente Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Este esteve na origem de uma iniciativa semelhante dedicada aos alunos da área de Línguas, intitulado FALE (Fórum Acadêmico de Letras).

Na altura, a colega Lúcia Sampaio, com um brilho nos olhos acarinhando esta iniciativa, convidou-me, e também a outros colegas do Campus de Angra do Heroísmo da Universidade dos Açores, a participar na primeira edição do FIPEd (Fórum Internacional de Pedagogia) que teve lugar no Campus de Pau dos Ferros, da Universidade do Rio Grande do Norte com o objetivo de refletir, problematizar, partilhar experiências de pesquisa desenvolvidas pelos estudantes universitários da área da Pedagogia.

¹ NICA/UAC, Universidade dos Açores

Na altura, também fiquei surpreendido com esta estratégia de aprender, de construir conhecimento através do envolvimento dos estudantes, como ainda hoje vejo acontecer com outros colegas universitários, também hesitantes, na possibilidade de mobilizar no âmbito universitário formas de aprender através da pesquisa, quando, hoje percebo, ser óbvio.

O convite da colega Lúcia trazia “água no bico”: a de replicar esta iniciativa no Campus onde eu exercia funções, na altura.

Assim começámos, desde Portugal, um relacionamento muito rico e dinâmico, com muito afeto pelo meio (porque não sabemos trabalhar de outra maneira), com colegas do Brasil, que se foi alargando a colegas do México, Costa Rica, Honduras, Cabo Verde.

Organizámos várias edições do FIPED Portugal e participámos, contribuindo para a replicação desta iniciativa, em vários outros países. No caso português, a realidade nos empurrou a diversificar o público envolvido, já que tínhamos e temos escasso número de estudantes da área da pedagogia. Somos uma universidade pequena, em tamanho. De certeza que ficámos a ganhar com esta diversificação e heterogeneidade.

Em 2015, mudei de Campus, o que em linguagem do arquipélago significa mudar de Ilha. Na altura, aproveitei e adequiei o nome do evento a uma realidade mais alargada e heterogénea quanto a áreas de formação, como referi. Assim nasceu o JOIN, Encontro Internacional de JOvens INvestigadores, em 2016, no Campus de Ponta Delgada, na Universidade dos Açores.

No âmbito deste relacionamento profissional, de amizade, de preocupações comuns, de cumplicidades, de trabalho conjunto, que continuo a manter com vários colegas do Brasil, entre eles, a Tânia Serra Azul e Roberto Kennedy Gomes Franco, colegas da UECE (Universidade Estadual do Ceará) e da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), respetivamente, surpreenderam-me com o desafio de levar esta iniciativa, agora como JOIN, de volta ao Brasil, ou seja, voltar onde, de alguma maneira, nasceu.

Assim, com o jeito muito brasileiro de trabalho intenso, e digo isto sem nenhuma migalha de ironia, porque é o que sempre senti nos trabalhos conjuntos com colegas deste Brasil que conheço, como eles

me habituaram, a preparar uma edição brasileira do JOIN. Deitaram mãos à obra para construir um momento e espaço de reflexão, problematização e partilha desta dimensão da iniciação à pesquisa por estudantes universitários, que se concretizou no JOINBR, com uma dimensão “à brasileira”, percebido com jubiloso espanto pelos olhos de um, quase, ilhéu, habituado a uma dimensão insular. Os números desde evento, próprios desta realidade imensa e dinâmica que é o Brasil, soam sempre astronómicos.

O JOINBR, que decorreu nos dias 12, 13 e 14 de outubro de 2017, em Fortaleza CE, com o lema “Investigar para transformar”, constituiu-se como espaço privilegiado de envolvimento e participação de estudantes universitários de várias áreas científicas e dos vários níveis académicos. Preciso vincar o significado de envolvimento e participação por parte dos jovens participantes. Sublinhando a intensa troca de comentários, perguntas, levantamento de dúvidas nas sessões; destacando o entusiasmo patente em comunicações de diversas áreas científicas com a marca dos que se iniciam na aventura de investigar; salientando a efervescência evidente de dinâmicas de trabalho desde as primeiras horas até ao final da jornada.

No JOINBR houve espaço para o lançamento de dez livros, 35 minicursos, 11 mostras de audiovisual, 4 mostras cênicas e 18 sessões temáticas.

As comunicações apresentadas ascenderam 545. A apresentação de posters atingiu as 371. Quantidades, para a realidade brasileira, possivelmente, normal. Para mim... exuberantes.

O número de participantes chegou a 2600, vindos de 27 estados, predominando, obviamente, o Ceará. A participação de jovens estudantes de outros estados também é de sublinhar tendo em conta a crise, provocada, mas crise enfim, com que se tem vindo a submeter este povo.

Tenho que admitir que o Brasil continua a me surpreender, e bem. Nutro por este país, pela sua gente, pela sua maneira de trabalhar, de viver, de se relacionar, um carinho muito especial que sustenta o meu relacionamento profissional e também pessoal. É um país onde tudo é imenso e singular, quase até ao exagero, se não fosse brasileiro. Tenho uma especial admiração pela criatividade na língua, nas ideias, nas propostas, nas leituras da realidade que fazem, na maneira de

intervir, de se organizarem, pela maneira de ser brasileiro. Talvez por isso tenho sentido muito fundo, e muito próximo, a situação de instabilidade, de injustiça no âmbito político e social, que os empurraram a viver nos últimos tempos.

Desde a conferência de abertura, da responsabilidade do Professor Doutor António Sampaio da Nóvoa, intitulada “Investigar é transformar” que visava refletir e problematizar o papel da investigação e do investigador na sua dimensão de intervenção social, no seu papel de intervenção na sociedade, começando já como jovens investigadores passando pelos diversos momentos de reflexão e debate através de outras conferências, mesas redondas, palestras, grupos de trabalho (GT), etc. espelharam as preocupações vividas e evidenciaram a análise da situação que se vive no Brasil neste momento.

A conferência final de responsabilidade do Professor Doutor José Carlos de Paiva e Silva da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto sublinhava “A urgência dos pesquisadores deslocarem-se para fora de si...” chamando também à intervenção no seu contexto, na sociedade, no mundo visando conduzir o conhecimento, a pesquisa com o intuito de intervir para transformar.

Muitas das intervenções evidenciaram a necessidade de participação, de envolvimento, de implicação, no contexto onde exercemos a nossa respetivas profissões, e superando o “mero” sentido crítico como objetivo de educação, sentido crítico necessário mas não suficiente. É preciso intervir, começando no nosso contexto, porque outro mundo é possível, a partir do “nosso mundo”.

Nessa linha de intervenção encontrámos três mesas redondas e duas palestras que puseram o dedo nas diversas chagas que nos afetam a todos, especialmente, a minorias significativas nas nossas sociedades contemporâneas, como seja, o trabalho e a juventude, a precarização da educação, a questão de género, a necessidade de inclusão na escola que temos, a mulher na investigação científica, entre outros temas candentes.

A pesquisa científica como estratégia de intervenção no mundo

Qual é nossa aposta na formação das jovens gerações, até agora, elites privilegiadas com acesso ao ensino superior? Apenas restringimos o nosso papel de docentes universitários à mera transmissão do saber já elaborado ou mesmo à reprodução daqueles saberes em que participamos na sua produção? Está no âmbito das nossas utopias a (re)construção de um outro mundo melhor, mais preocupado pelos outros, mais equitativo, mais solidário, mais inteligentemente humano?

Grandes são os desafios que temos pela frente. Responsabilidades acrescidas temos como docentes ou estudantes universitários, usufruindo da possibilidade de acesso e de produção do conhecimento. O intuito principal de qualquer processo de pesquisa é construir conhecimento, o que significa reestruturarmos o nosso mundo, a nossa realidade, tornarmo-nos mais donos do nosso meio. Por isso, o domínio do conhecimento, e a sua construção, são instrumentos poderosos de transformação deste mundo, do nosso contexto, e dos outros.

Essa transformação, através do conhecimento, dos resultados de pesquisa, não é inocente nem neutra. Está carregado de valor, de intenções, de objetivos, de utopias. Daí a importância do conhecer e, com esse instrumento, o conhecimento, intervir com sentido, com objetivos, com uma direção. Essa realidade é conhecida de muitos que decidem e definem fatias de investimentos para determinadas áreas privilegiadas, entanto que para outras, há menos. Por isso, nem o conhecimento nem a sua produção, através da pesquisa, são neutros. Por isso a educação não é neutra. Daí a importância de conhecer, escrutinar e decidir os objetivos, as metas, as utopias que nos propõem ou nos impõem nas ciências, na educação, na política. Sublinho aqui a importância de implicar os jovens estudantes nos segredos dos mecanismos de (re)construção do mundo.

É por isso, que iniciativas deste tipo, como o JOIN, são importantes, não simplesmente como um evento, mas como um momento de um processo mais duradouro, mais consistente, com consequências, com o intuito de dar os instrumentos às novas gerações para construir um mundo melhor. Não apenas ao nível da economia, não apenas para alguns, mas à medida das pessoas, com uma dimensão de solidariedade, de respeito pelo outro, de distribuição equitativa deste mundo entre todos.

ISBN: 978-85-61702-46-5

E-BOOK

2 0 1 8



JOIN

ENCONTRO INTERNACIONAL DE
JOVENS INVESTIGADORES
Edição Brasil/2017

I CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO E ENSINO

WWW.JOINBR.COM.BR

POR UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COM OS POVOS INDÍGENAS

Roberto Kennedy Gomes Franco¹

“Não há povo sem história ou que possa ser compreendido sem ela.”

(HOBBSAWN, 1998, pg. 186)

Palavras introdutórias

O artigo compartilha parte dos trabalhos de investigação em História da Educação em realização no estágio de pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. O foco é analisar, dialeticamente, a memória histórico-educativa entre os professores e professoras das escolas indígenas a partir do Estado do Ceará, no Nordeste brasileiro. Isto porque, em concordância com (OLIVEIRA, 2016, pg. 14), é preciso “conhecer as formas concretas pelas quais as coletividades indígenas lograram resistir, se organizaram e continuaram a atualizar sua cultura na contemporaneidade, inclusive formulando projetos de futuro.”

Para tanto, tem-se como inspiração epistemológica o debate interdisciplinar oportunizado, teórica e metodologicamente, pelo campo da História da Educação, alargando sujeitos, fontes, temáticas e objetos de investigação (ALVES & PINTASSILGO, 2015), anteriormente excluídos e/ou subalternizados, entre eles, a História da Educação Escolar Indígena no Brasil.

1 Professor da UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Pós-doutorando em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Doutor em Educação Brasileira/UFC; Mestre em Ciências da Educação/UFPI e Graduado em História/UFC. Coordenador do GIM – Grupo de Investigação Marxista. Membro do GEPI-Grupo de Estudos com os Povos Indígenas.
E-mail:robertokennedy@unilab.edu.br.

O fato é que, observamos um hiato na historiografia da educação no que se refere a escrita dessa memória histórico-educativa. Hegemonicamente, a historiografia escrita narra a subalternidade do sujeito histórico indígena. O ensino da temática indígena na Educação Básica, previsto inclusive na Lei Nº 11.645/2008, tornando obrigatória a temática indígena em sala de aula, é um projeto ainda a ser concretizado. Os livros de História da Educação possuem sérias lacunas explicativas sobre a situação dos povos indígenas, a luta pela terra, trabalho, educação, saúde, etc. De fato, para a História Oficial, ufanista dos colonizadores, com raras exceções, o lugar da memória histórica-educativa das diversas etnias que habita/habitavam o território que hoje categorizamos como Brasil é excludente.

Historicamente, no Brasil, assim como em diversas outras partes do mundo, as populações indígenas (denominadas em outros países também como nativas ou autóctones) se configuram como um dos segmentos mais desfavorecidos do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde, como revelam os censos e outras pesquisas que mensuram as condições de vida da população brasileira.

De toda esta análise, é importante destacar, ainda, o entendimento de que todo esse processo histórico é característico de uma estrutura social fundamentada na desigualdade social, camuflada em uma sociedade pseudodemocrática, que ilusoriamente mascara e oprime a população indígena na masmorra da miséria do Estado Capitalista e que, a conta-gotas, permite alguma melhoria ou ascensão social.

Engajados na contracorrente destas contradições sociais, passamos a analisar/registrar as “experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN: 1994, p. 115) pelos dos povos indígenas que lutam politicamente pelo direito a existirem, mediante o exercício de práticas culturais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas.

De forma complementar, (OLIVEIRA, 2016, pg. 13), afirma que,

As vozes indígenas contra a colonização só se fizeram conhecer recentemente, nas últimas décadas, quando as lutas por demarcação de seus territórios, ampliadas e repercutidas por um arco de alianças (igrejas,

universidades, grupos de direitos humanos), começaram a chegar até a opinião pública, em aberta contradição com as imagens idealizadas sobre a construção do país e com a postura tutelar do indigenismo. Foi este, no final da década de 1970, o momento em que, creio, iniciou-se tal ruptura.

No Ceará, e no Brasil como um todo, esses processos de rompimento consciente com sua invisibilidade, mediante a luta e a resistência pela afirmação étnica e de seus saberes ancestrais, são materializados pelo Censo Demográfico Indígena de 2010 do IBGE, o qual contabilizou a população indígena com base nas pessoas que assim se declararam. Os dados, ainda que tenhamos algumas ressalvas, apontam cerca de 896 mil pessoas que se proclamaram indígenas, divididas em 305 etnias, falando 274 idiomas, representando apenas 0,4% da população total do Brasil.

Isto se daria:

Por uma série de fatores, a obtenção de informações sobre a identidade indígena é complexa. A depender do contexto, membros de uma dada etnia podem ter receio de manifestar sua identidade, seja por preconceito e discriminação, ou mesmo negar o pertencimento étnico possivelmente devido às experiências vividas anteriormente. O intenso processo de miscigenação no Brasil pode também contribuir, no caso dos indígenas, para uma não evidenciação de filiação étnica indígena. Mas o fato é que aspectos como o volume populacional, a distribuição espacial, a composição por sexo e a situação socioeconômica e educacional são fatores fundamentais para reconhecer e valorizar as identidades étnicas indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. (CENSO DEMOGRÁFICO 2010: 10)

No tocante à situação do censo educacional, os dados oficiais mesmo que questionáveis, demonstram que a educação escolar indígena em 2010 no Brasil contabilizou um número de cerca de 246.793 matrículas na educação básica, distribuídas em aproximadamente 2.836 escolas indígenas diferenciadas. Comparativamente, este número diz respeito a apenas 0,5% do total de alunos matriculados na rede básico vinculada ao Ministério da Educação-MEC, percentual

considerado baixo, ainda. Os dados não são apenas estatísticas numéricas, muito pelo contrário, são uma possível demografia da história da educação dos povos índios.

Sobre a população indígena no Estado do Ceará, esse mesmo levantamento do IBGE (2010) revelou que existem em torno de 20 mil índios, divididos em 14 etnias (Tapeba, Tremembé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Kanindé de Aratuba, Potiguara, Tabajara, Kalabaça, Kariri, Anacê, Gavião, Tubiba Tapuia, Tapuba Kariri). Senso ofertadas, oficialmente, para os povos indígenas no Estado, apenas 42 escolas indígenas diferenciadas, interculturais e bilíngues, com cerca de 350 professores e aproximadamente sete mil alunos.

Tendo como ponto de partida o florescimento deste cenário histórico-educativo, as narrativas de professores e professoras indígenas são possíveis “outras histórias” (HOBSEBAWM, 1988) e memórias do movimento da educação escolar indígena diferenciada, e, além disso, evidencia-se também como experiência de luta por terra, trabalho, saúde, educação entre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital.

A este respeito, (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 125), afirma que,

A história dos povos indígenas no Brasil está mudando de figura. Até os anos 1970, os índios, supunha-se, não tinham nem futuro, nem passado. Vaticinava-se o fim dos últimos grupos indígenas, deplorava-se sua assimilação irreversível e a sua extinção tida por inelutável diante do capital que se expandia nas fronteiras do país.

Articulado a isso, Lopes e Galvão (2001, p.34-35, 39-41), comentam que:

Nas últimas duas décadas, aproximadamente, a área de História da Educação sofreu uma verdadeira revolução, seja em seus contornos teóricos-metodológicos, seja no alargamento de seus objetos e de suas fontes. Podemos destacar, nas últimas décadas, a penetração de duas grandes tendências que influenciaram decisivamente o campo da História da Educação, contribuindo para o processo de sua renovação: o marxismo e a Nova História [...] Mais recentemente, sobretudo nos últimos quarenta anos, passa-se cada vez mais a valorizar os sujeitos “esquecidos”

da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares. A História da Educação, assim como o campo da educação de modo geral, sabe hoje, que não é possível se compreender a educação sem lançar mão dessas categorias, que contribuem para aguçar o olhar sobre as diferentes realidades.

Posto isso, inspirados pelo método do materialismo histórico-dialético, interpretamos a história da educação escolar indígena como um processo relacional diluído no fazer cotidiano, possuindo uma temporalidade e uma espacialidade específica e singular, inscrita tanto na objetividade, quanto na subjetividade humana. Isto porque, historicamente, nos tornamos nós pelo trabalho educativo de *organização corporal*, somos nossas necessidades efetivas, diluídos no meio físico da natureza e social da cultura vamos coletivamente determinando e sendo determinados enquanto seres humanos, ou seja, é pelo intercâmbio material da vida em sociedade que se educa a relação corporal de cada indivíduo com o meio ambiente; todos ao mesmo tempo são trabalhadores e trabalhados pelo meio no qual vivem e ao qual se adaptam ao longo da evolução como espécie biológica. O ser humano, portanto, vai gradativamente aprendendo a aliar sua "organização corporal" (MARX & ENGELS, 1982, p. 27) às características específicas de cada ecossistema e, assim, consegue prover pelo trabalho educativo sua subsistência.

Então, quer dizer que ao analisarmos o processo histórico-educativo dos povos indígenas o observado é que em suas relações sociais com o meio ambiente, os mesmos são simultaneamente educados e educadores dos locais aos quais vivem e ao qual se adaptam ao longo de suas trajetórias, aliando às características específicas de cada eco-sistema aos seus corpos e, assim aprendendo a prover suas existências bioculturais.

Tal premissa vincula os seres humanos a um processo de adaptação social ao meio em que vive, trazendo a necessidade de se refletir os povos indígenas, na qualidade de agentes históricos impregnados de uma existência concreta, e que, partindo da produção material da existência, o percebamos como seres sociais que, pela sua "*experiência*" (THOMPSON, 1981), tem contato, dialoga, determina e é determinado pela realidade social em que estão inseridos.

Neste contexto, a análise do “fazer-se” (THOMPSON, 1997) professor/professora indígena, sua cultura escolar e a luta por uma instituição escolar diferenciada, possibilita uma “escrita da história” (CERTEAU, 2000) com base no trabalho de criação de fontes inéditas sobre os povos indígenas.

Na prática de nossa investigação, isso significa, mediante o materialismo histórico-dialético, desenvolver procedimentos analíticos onde “pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sobre a perspectiva histórica.” (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 1998, p.11, 12). Pelo menos assim tem sido o fio-condutor constitutivo de nossa escrita da História da Educação Escola Indígena Diferenciada.

Breve retrospectiva da educação escolar indígena no Brasil

A história da educação escolar indígena tem longa duração, remontando aos 500 anos de invasão portuguesa, ou seja, ao período colonial de brutal de genocídio (morte física de um povo) e etnocídio (descaracterização e absorção de uma determinada cultura em relação à outra na história), em nome da fé e da ganância mercantilista colonial europeia na América latina. No Nordeste brasileiro, este processo esteve atrelado à cultura do boi e da cana-de-açúcar, que transformadas em mercadorias de exportação, possibilitaram uma “colonização” que nas palavras de Galeano (2012, p. 29), deflagrou “uma guerra que derramou rios de sangue, em cujas veias corriam sangue indígena”.

É importante frisar que mesmo com o ataque às suas culturas, esses sujeitos não deixaram de resistir, seja de forma violenta (com guerras sangrentas), ou dissimuladamente, com negociações e acordos, sendo influenciados, mas, influenciando, dialeticamente, essas histórias.

De acordo com Weibe Tapeba, liderança indígena do povo Tapeba, em sua fala na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, ao fazer uma retrospectiva da História da Educação Escolar Indígena, nos coloca o seguinte,

É importante remontar um pouco da história da educação escolar indígena, eu não vou aqui fazer uma fala aprofundada do histórico da educação escolar indígena, mas pra gente ter noção de que nós vivenciamos três estágios na educação escolar voltada para os povos indígenas no Brasil, no primeiro estágio, a educação escolar indígena tinha um viés integracionista, um viés aonde a catequização dos povos indígenas, o ensino da língua portuguesa, o vestimento das roupas era fundamental para que os povos indígenas deixassem de existir, era uma política aonde os indígenas estariam fadados ao extermínio, ou a sua mistura junto a sociedade nacional, e a educação escolarizada voltadas para esses povos, uma das características era justamente isso, integrar os povos indígenas a comunhão nacional, e aí a escola seguia como um instrumento pra que isso pudesse acontecer. Mas saímos desse modelo de escola integracionista para o que nós estamos chamando de educação assistencialista, voltada para a tutela na realidade, aonde o nosso foco, o serviço nacional de proteção ao índio, formados no FUNAI, ele acabou estabelecendo um modelo de educação voltada na concentração do poder, pra algumas lideranças, aí o papel do cacique era fundamental, de uma forma o estado queria ter o controle e não deixava as comunidades indígenas terem uma certa autonomia, e aí a educação escolar indígena, ela é voltada então, pra esse modelo de escola de tutela e por último, o cenário que estamos vivenciando nesse momento é uma educação voltada com característica de escola diferenciada, com foco na autonomia dos povos indígenas, respeitando muito isso, e a escola voltada para o fortalecimento do projeto societário dos povos indígenas, então a escola indígena, escola diferenciada, escola específica, a escola intercultural, a escola bilíngue e multilíngue, ela deve estar voltada para o fortalecimento das identidades indígenas, para a valorização do patrimônio cultural, sobretudo para o fortalecimento do projeto societário dos povos indígenas, não é apenas letramento, não é apenas leitura, não apenas matemática, não apenas geografia, também formação de quadros de lideranças indígenas, também é proposição de política, de etno-desenvolvimento de gestão de território e de luta pela demarcação de territórios indígenas que serão demarcados, a escola também está voltada também para o modelo de gestão territorial.

Em síntese, da fala de Weibe caracteriza três momentos para a história da Educação Escolar Indígena, a saber: 1. Educação Integracionista; 2. Educação Assistencialista e de Tutela; 3. Educação com característica de escola diferenciada, com foco na autonomia dos povos indígenas.

Destacamos nesse processo de luta por uma escola indígena diferenciada, a conquista jurídica dos artigos 210, 215 e 231 nos termos da Constituição de 1988, que estabelecia os novos parâmetros que a educação escolar indígena deveria seguir. Dentre eles, destacamos o artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I), se prescreve que: *“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”*.

Sob o prisma histórico-educativo, a emergência da educação escolar indígena diferenciada, focada no respeito aos saberes ancestrais desses povos, tendo o bilinguismo, a interculturalidade e a especificidade como sustentáculos essenciais do trabalho educativo, é fruto da luta e da resistência dos movimentos sociais organizados dos povos indígenas na América Latina.

De como complementar, Streck, Adams e Moretti (2010, p. 24, 25), comentam que,

A América Latina é fruto das heranças coloniais, mas ao mesmo tempo das resistências [...] Para “escravar uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana. A primeira identificada com o projeto da modernidade e as duas outras, as dominadas, que carregam até hoje as consequências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade. Como aparecem historicamente os projetos pedagógicos nesse contexto? Contribuíram para superar as inferioridades e dependências ou para legitimar a crença epistêmica de que não somos capazes e por isso temos que ter o aval do norte para validar nossos caminhos de emancipação humana e social? Acreditamos que a atitude adequada não seja negar o legado da modernidade, mas reconhecê-lo e contextualiza-lo histórica e epistemologicamente questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica e

abrir caminhos para outros paradigmas. Superar a colonialidade significa deixar de ser apêndice das transformações e assumir igualmente o protagonismo da construção de sociedades que valorizem as características da diversidade dos nossos povos.

De acordo com Luciano (2006), depois de séculos da existência do projeto de educação escolar opressora voltada para os povos indígenas, do fim anos de 1970, os povos indígenas se uniram para pensar outro formato de escola para os seus povos. Nos anos de 1980, tanto as políticas indigenistas quanto o movimento indígena ganharam novo fôlego, especialmente por conta dos debates em torno da Constituinte.

Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 56),

Observarmos, nas últimas décadas, por meio de movimentos de afirmação étnica, que outro modelo escolar apareceu no cenário educacional: a escola dos povos indígenas. Amparada em leis que constituem um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias. E, embora o modelo escolar mais contundente nas aldeias ainda seja o da modernidade ocidental, vê-se, cada vez mais forte, a busca de outros referenciais para essas práticas escolares, construindo aos poucos escolas específicas e diferenciadas, já reconhecidas pelas leis educacionais do país.

Estrategicamente, essa consciência étnica se faz na luta pela terra expropriada, que remonta ao processo brutal de genocídio e etnocídio em nome da fé e da ganância mercantilista colonial, pela identidade negada, mas não apenas, este fazer-se, desigual e combinado, evidencia-se também como território híbrido na disputa pela descolonização da educação escolar indígena, estabelecida por ampla legislação educacional pós-1988, com a Constituição.

De modo complementar, John Manuel Monteiro, ao analisar a literatura escrita sobre história indígena no Brasil, acentua que,

Nos últimos anos, entretanto, o pressuposto de que os índios simplesmente deixarão de existir começou a ser revertido, de modo que hoje, talvez pela primeira vez na

história do Brasil, paira uma certa nuvem de otimismo no horizonte do futuro dos índios. A principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política — tais como as organizações indígenas —, reivindicam e reconquistam direitos históricos. O novo indigenismo, por seu turno, encontrou, desde a primeira hora, fortes aliados no meio antropológico, que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios. Assim, surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre seu próprio passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista.

De fato, tem-se assistido nos últimos anos uma proliferação de novas organizações indígenas e indigenistas no Brasil. São novas não apenas em termos de sua formação recente, mas antes em função de suas características políticas, refletindo o movimento mais geral da organização da sociedade civil, porém representando igualmente uma ruptura especialmente forte com um longo passado de dependência no Estado, que remonta aos primórdios da colonização portuguesa na América. (MONTEIRO, 2000: 223).

A gestação desse sentido para a história da educação é de fundamental importância, pois assim nos permite entender que o contexto histórico-educativo dos povos indígenas cearenses possui uma espacialidade e uma temporalidade que não se desenvolve nem se desenrola além da vida cotidiana, como em uma realidade virtual ou meramente discursiva. Pelo contrário, possuem uma materialidade inscrita no desenrolar do processo histórico mais amplo da história social humana.

Nesse viés interpretativo é que a historiografia da educação se alarga, transpondo os aspectos tradicionais, ampliando sujeitos, objetos e temas como a escrita da história da educação escolar dos povos indígenas cearenses.

Com efeito, ao revisarmos as peculiaridade da literatura acerca da legislação atual para a educação escolar indígena, apontamos uma sensibilidade expressa na contracorrente dos projetos educacionais

indígenas hegemonicamente integracionistas, tendo sua gênese associada às demandas reivindicatórias dos movimentos indígenas (SILVA, 2000), que, apoiados por organizações indigenistas, especialistas de áreas diversas, antropólogos, linguistas, historiadores e pedagogos, entre outros, passam a contribuir com assessoria técnica na gestação de propostas escolares alternativas à política oficial nos anos de 1970 para algumas escolas indígenas. Nesse contexto histórico-educativo, os povos indígenas exigiram o reconhecimento de seus direitos, entre eles o de uma política de Estado que ofertasse uma educação formal de qualidade.

A memória histórico-educativa entre os professores Indígenas

Investigar a memória histórico-educativa narrada por cada um dos professores indígenas revela-se um trabalho fértil, pois a cada depoimento, a percepção destes múltiplos “regimes de memórias”² sobre as histórias da educação escolar indígena diferenciada, possibilita que se analise uma dinâmica que elaborou sentidos e práticas, portanto, construiu identidades.

O interesse especial pelo uso metodológico de fontes orais se justifica na medida em que as entrevistas permitem obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises com base no trabalho de criação de fontes inéditas sobre a história da educação escolar diferenciada com os povos indígenas como protagonistas e não sobre os povos indígenas, este sentido político, da entrevista como um experimento de igualdade nos reporta a Alessandro Portelli (1997, p. 09), quando diz que “uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua”.

Assim, o olhar da experiência de vida destes atores sociais suscita uma análise deste rememorar sobre um tempo vivido, sobre condições de trabalho, de vida e de estudo, caracterizando assim um

2 Para (OLIVEIRA, 2016, pg. 29), “Um regime de memória propicia relatar uma história; mas, para compreender a organização e o funcionamento de tais sociedades, o pesquisador não pode fixar-se em um só ponto de vista: deve buscar as muitas histórias e o seu entrelaçamento.”

período de construção e desconstrução de identidades. No olhar da experiência docente desses agentes sociais, é importante destacar, ainda, a necessidade constante de uma análise crítica e reflexiva, porquanto cada um pode dizer o que quiser.

A este respeito, (OLIVEIRA, 2016, pg. 26), comenta que,

A memória não se compõe de fragmentos mecânicos que possam ser livre e incessantemente montados, desmontados e remontados numa atividade de bricolage, que agrega significações novas e desconhecidas ao objeto precedente conforme os interesses circunstanciais de um intelecto soberano. Ao contrário, cada fragmento não existe em si mesmo, mas se integra em uma arquitetura de memória, em uma totalidade que integra todas as suas partes, instaurando um sentido compartilhado. A memória não é a combinatória nem muito menos o somatório de uma matéria neutra; ela foi tecida pelos próprios atores sociais em diferentes situações, trazendo para seus novos usos muitos sentidos infusos em usos anteriores.

Tais reflexões, metodologicamente, nos inspiram para o trabalho com as histórias de vida profissional de professores indígenas, das lembranças dos que vivenciam o cenário histórico em questão.

A este respeito, a fala de Suzenilson Kanindé, liderança e professor indígena, no coloca que,

Eu tava lá na marcha da terra, ai chegou uma Índia, eu não vou dizer da onde é o povo dela, mas existe concepções diferentes, uma que tá se formando pra ser professora, ai ela vem fazer uma pesquisa, ai ela me perguntou, qual a importância que tem esse movimento para educação? Daí eu respondi, mas qual é a tua, isso aqui é educação escolar indígena, educação diferenciada...

Mediante a análise da fala de Suzenilson Kanindé, percebemos como a memória histórico-educativa dos professores indígenas que de forma consciente lutam politicamente pelo movimento da educação escolar indígena diferenciada, se articula a luta pela terra como parte constitutiva do currículo da educação escolar indígena diferenciada.

Quem sabe assim, com a crítica prática da propriedade privada da terra, possamos retomar o sentido atribuído por Mariátegui (2007), que em seu indianismo de inspiração marxista, quando argumentava

a necessidade de uma educação indígena contra hegemônica, autônoma e horizontalmente gestada pelos próprios povos indígenas e não a alienante educação imposta pelos colonizadores.

Posto isso, vemos que a **"memória socialmente compartilhada"**³ pelos professores indígenas cearenses produz mais do que a soma das produções das memórias/silêncios individuais, isoladamente consideradas. Na maneira de se articularem e de constituírem uma unidade de memórias socialmente compartilhadas, os elementos das memórias individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto de memórias.

O intuito, portanto, é que, por intermédio dessas memórias, possamos testemunhar a emergência do movimento de luta dos povos indígenas do Ceará, especificamente a **"memória socialmente compartilhada"** da educação escolar indígena no Estado do Ceará.

Sobre a "memória socialmente compartilhada" por Suzenilson Kanindé, liderança e professor indígena, temos que,

Nas próprias lideranças é uma tática descolonizar o processo de educação do europeu, subverter essa história através de um olhar do próprio índio, simplesmente entender o que é que o próprio índio quer. Nessa linha de descolonização do processo da educação, nós encontramos uma coisa interessante, não só de se contar história, mas de se produzir também uma história que era subvertida antigamente pelo olhar do colonizador, que é esse negócio que o cara vai lá ver a história do povo e conta, nós não, nós vamos pensar no processo educativo diferente, de subverter ao olhar do próprio índio, e se é para se ter uma história contada pelo próprio índio, então o índio vai lá, pesquisa seu povo, e conte a sua própria história, sobre a sua própria versão.

Aprendemos com a fala de Suzenilson Kanindé que a educação escolar indígena diferenciada passa a ser também espaço da disputa política "para se ter uma história contada pelo próprio índio", ao

3 Tomamos como referência, para a expressão memória socialmente compartilhada, Alessandro Portelli (1997, p. 16), ao assinalar que "a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados."

tempo em que reivindicam o direito a existir, mediante o exercício de práticas culturais plurais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas, suprimidas pela historiografia tradicional.

A este respeito, (Oliveira, 2016, pg. 29), afirma que isso ocorre porque, “a memória que os movimentos e organizações indígenas tentam construir na contemporaneidade é muito diferente das representações do romantismo.”

Desta forma, interpretamos a memória histórico-educativa entre os professores e professoras indígenas como experiência social na medida em que, dialeticamente, sujeitos históricos vivenciam as tramas da vida cotidiana, organizam sua vida num conjunto de práticas, como pensamentos, ideias e sentimentos, em relações de reciprocidade e de interesses, organizações familiares e de parentesco, nas relações de trabalho, nas formas de exercícios e (des)estruturação de poderes, nas relações de dominação e de resistência; enfim, nas distintas maneiras de sociabilidade engendradas historicamente como necessidades e valores, para a história da educação

A este respeito, Pintassilgo; Mogarro (2012, p.01), comentam que

A História da Formação de Professores, em articulação com a História da Profissão Docente, tem sido uma das áreas a manifestar algum dinamismo na investigação... Esse facto decorre tanto do reconhecimento do papel desempenhado historicamente pela formação de professores e pelas suas instituições, no âmbito do processo de profissionalização da actividade docente, como da consciência da importância de uma memória histórica na construção da identidade profissional.

Então, os caminhos percorridos pela pesquisa buscarão expressar a dialeticidade das narrativas dos professores indígenas que, no jogo contraditório entre lembranças/esquecimentos, possibilitam estudar os modos pelos quais os povos indígenas historicamente situados, materialmente, constituem seus modos de viver.

Complementarmente, Souza (2000, p.17, 18, 52, 54) comenta sobre a experiência escolar de professores que

[...] a história da vida profissional de professores foi até recentemente pouco considerada nos estudos educacionais. [...] é preciso que a história da educação inclua o

ponto de vista desses agentes [...]. Nesse sentido, as biografias e autobiografias têm o mérito de recuperar, para a história da educação, vestígios desses homens e mulheres e suas obras, tornadas quase invisíveis.

Finalmente, em nossa compreensão a história da educação escolar indígena habita nas memórias dos docentes, entre outros sujeitos, que cotidianamente se debatem com as adversidades, angústias e vitórias do processo ensino-aprendizagem. Do ponto de visto político, o universo escolar indígena revisitado através dos relatos, permite um conhecimento mais profundo, oportunizando enxergar o movimento educacional indígena em seus limites e possibilidades.

A construção da memória histórica é algo que se insere no presente do ser humano, desde sua origem. Rememorar é uma atividade histórico-cultural de grandeza imensurável, pois a lembrança revive aquilo que se passou e não retornará novamente.

Sem memória, seríamos como plantas desenraizadas, portanto à mercê das intempéries do tempo. Isto porque são nossas raízes que nos prendem à vida, dão-nos sustentação, irrigam nossos comportamentos e ações que são nossos frutos. Como as plantas que se prendem a terra pelas raízes, assim também estamos nós presos à vida pelas raízes históricas, que são adubadas pelas ricas lembranças que a nossa memória possibilita.

Esteado nessas reflexões, o estudo de caso dos sentidos da prática docente dos professores e professoras indígenas, suas singulares histórias de vida, fazem emergir a construção da memória histórica sobre este tempo vivido e sobre o processo de instalação das escolas indígenas, evidenciando suas disputas no presente por um futuro, o qual se materializa num passado prenhe de historicidade.

Enfim, ao argumentarmos por uma história da educação escolar com os povos indígenas, metaforicamente imaginamos uma grande e frondosa árvore que com suas raízes fincadas e adubada pelo solo fértil da práxis docente; cresceu, fortaleceu seu tronco, criou galhos que se ramificaram brotando folhas e gerando frutos que hoje se encontram espalhados pela América Latina, na forma de escolas que gestam a edificação de uma outra cultura, onde mediante a vivência coletiva e da troca de saberes como laboratório, pedagogicamente exercita a educação escolar indígena como sinônimo de Liberdade.

Referência Bibliográficas

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução Sérgio Paulo Rouanet. – 7ª ed. – São Paulo, 1994.(Obras escolhidas).

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Rev. Bras. Hist., 2010, vol.30, no.60, p.55-75.

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

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Características gerais dos indígenas no Censo Demográfico 2010 – resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

CERTEAU, M. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
Alves, L. A. M. & Pintassilgo, J. (Coord.) **História da Educação: Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa (2005-2014).** Porto: CITCEM – HISTEDUP – IEULisboa, (2015).

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Por uma história indígena e do indigenismo.* In: **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: L&PM, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **A outra história: algumas reflexões.** In: KRANTZ, Frederick (org.). **A outra história: ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX.** Tradução: Ruy Jungmany. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos).

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Sociais, 1982.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPINI, Luis Donisete Benzi. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo/ Brasília: Global/ MEC/UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios : "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

Pintassilgo; Mogarro (2012, p.01).

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significado na história oral**. A pesquisa como experimento em igualdade. *PROJETO HISTÓRIA*, 14, revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, 1997, p. 7-24.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. IN: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998. p.7-15.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N º 13.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 2000.

STRECK, D; ADAMS, T; MORETTI, C. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. (Org.). **Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-35.

KANINDÉ, Suzenilson. Mesa-redona. Univerisadade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2017.

THOMPSON, E. P. Prefácio. In: THOMPSON, E. P. A Formação da Classe Operária Inglesa.

Tradução Denise Bottman. V. 1. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TAPEBA, Weibe. II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 2017.

FORMAÇÃO INTEGRAL, CULTURA DE RESISTÊNCIA E PRÁXIS ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O MEM/PORTUGAL

Tânia Serra Azul Machado Bezerra¹
Rui Trindade²

1. Introdução

Inspirados por uma concepção dialética da educação (GADOTTI, 2003) inventariamos como locus de nossa investigação de Pós-doutorado o processo autoformativo de sujeitos mediadores de uma aprendizagem cooperativa no âmbito de uma educação integral e pautada na emancipação humana, assim como pensou Gramsci (1989). Propõem-se a atuar, sobre seus pares de modo estimulador e encorajador no contexto da autonomia. Nestes termos é que nos aproximamos dos professores do MEM – Movimento da Escola Moderna em Porto/Portugal - com a intenção de analisar e registrar o processo constituidor de uma formação humana que pensa os indivíduos em sua integralidade, como também compreender suas ações cotidianas que configuram, em nossas hipóteses, uma cultura de resistência docente.

Esta proposta de investigação nasce, assim, como uma necessidade de apreender no tecido das referidas relações educacionais, sociais e culturais, as vivências docentes que relacionam as categorias

- 1 Professora Adjunta da UECE - Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação Brasileira/UFC; Mestre da Educação Brasileira/UFC e Graduada em Pedagogia/UFC. E-mail: tianasamb@hotmail.com; Pesquisadora do LABOR/UFC; Integrante do grupo de pesquisa Ensino e Inovação Pedagógica da Universidade do Porto; Pós-doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Porto.
- 2 Professor Auxiliar do Grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto; Licenciado em Psicologia pela UP; Coordenador do Grupo de pesquisa Ensino e Inovação Pedagógica - EIP; Pesquisador do CIIE/FPCEUP.

Formação Integral, Aprendizagem Cooperativa, Cultura de Resistência e Escola, com base em experiências do MEM/Portugal. Esta compreensão amplia-se no contato mais intenso com os professores e suas salas de aula, observando: a organização social do trabalho pedagógico, as ações pedagógicas orientadas para/pela autonomia, os espaços de formação de professores, o sentido político e politizador de suas ações, a aprendizagem pela cooperação, as relações inspiradas em uma democracia participativa/direta, a crítica a uma escola pensada para a obediência, competição, seleção e exclusão e a elaboração de conceitos pedagógicos de práticas emancipadoras.

Inventariamos, portanto, para as análises, a categoria **Formação Integral** pensada numa perspectiva gramsciana de uma formação humana omnilateral que busca, “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral (...) o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida”. (GRAMSCI, 1989, p.117), baseada na problematização da realidade cotidiana e pautada na emancipação humana (GRAMSCI, 2004). Destacamos a **Cultura de Resistência**, ao supormos que os professores envolvidos nas práticas/saberes do MEM representam para a história da educação portuguesa e mundial a construção de uma cultura docente que resiste em seus princípios de compromisso com uma aprendizagem cooperativa e com uma formação humana centrada na autonomia e no respeito às diferenças de desenvolvimento político, cognitivo, cultural e social dos aprendentes. (GONZÁLEZ, 2002).

Aprendizagem Cooperativa está no sentido de investigar como se dão as estratégias pedagógicas que envolvem um processo de aprendizagem centrado na socialização e cooperação entre os sujeitos. Visualizamos uma interligação epistemológica das três categorias, percebendo que interagem sob o viés de uma proposta que (re) inventa a **Escola** e subverte seu viés conservador e hierárquico, propondo estratégias horizontais e dialogadas de aprendizagem. Muito nos interessa o princípio politizador e crítico dessa experiência, como também seu envolvimento e influências com a comunidade.

Em torno dos elementos apresentados, importa destacar o desenvolvimento dessa aprendizagem escolar diferenciada, que colabora com a formação de pessoas capazes de analisar/escolher e, por isso, até contestar a realidade da qual participam. A experiência nos remete ao que Freire (1987) considera como práxis libertadora, na qual o indivíduo/coletivo toma consciência de sua realidade baseado

nas experiências diárias e, assim, deparando vivências autônomas, se constitui tendo como base suas escolhas e o respeito às opções constituídas coletivamente, em grupo e em um contínuo de socialização do conhecimento e dos seus produtos. Aprendemos, assim, a socializar também a vida, os princípios de valorização do humano e da coletividade. Essa busca configura um ato educativo que se direciona aos sujeitos em suas várias dimensões: social, histórica, política, cognitiva, cultural e humana. A este respeito refletiu Freire,

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel a eticidade quanto pode transgredi-la. (FREIRE, 1996, p. 110).

É possível, porém, constatar que, ao longo do decurso civilizatório, as classes abastadas que se apoderaram dos meios de produção e da escola como espaço de reprodução ideológica e mercantil, perceberam na instância educativa a oportunidade de preparação hierárquica para o mercado e negação dos princípios da autonomia, distanciando-se de uma formação política, ao tempo em que transvalora a eticidade coletiva, no sentido freireano. Uma educação fundada na consciência do inacabamento poderia pôr em risco sua estabilidade como grupo dominante. Por esse, entre outros motivos, a Educação, ao longo dos tempos no Ocidente, se expressou como poderoso agravante das desigualdades sociais e distanciou-se de contribuir para a emancipação humana. Em nossa compreensão, os professores do MEM/Portugal se exibem como espaço/tempo de resistência a tais preceitos mercantis que descaracterizam a Educação em seu sentido pleno de valorização do humano e seus coletivos.

Cabe destacar, todavia o fato de que mesmo ao reconhecermos a importância de uma educação voltada para a conscientização e para a autonomia dos sujeitos, compreendemos que a transformação de uma sociedade fincada na exploração do homem pelo homem não passa apenas pela Educação. As desigualdades sociais e a verticalização das relações numa sociedade segregada em classes têm raízes

na acumulação e apropriação hierárquica de riquezas e, portanto, só a subversão dessa lógica produtiva traria radicais mudanças sociais, políticas e econômicas. A este respeito, alerta Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Em outras palavras, o âmbito educacional, na possibilidade de uma formação emancipadora e crítica, muito pode contribuir com alternativas para relações humanas menos hostis e desiguais.

Ao distanciar-se de seus aspectos de criticidade e tomada de decisão consciente/autônoma, o indivíduo/coletivo perde a noção de seu papel histórico de transformação da realidade e se deixa coisificar, perdendo a oportunidade de (re)descobrir-se e, assim, recriar seu contexto social. Temos o que Paulo Freire (2000) considera de “distorção na história”, em que a vocação humana do “ser mais” foi, ao longo do estabelecimento da sociabilidade dos homens, surrupiada pela violenta sede (des)humana de acumular riquezas e hierarquizar relações sociais.

É diante de tal perspectiva que nos animamos em dissertar sobre um movimento de professores – o MEM/Portugal – que, mediante ações pedagógicas cotidianas (re)constituem experiências formativas que apontam, em nossa compreensão do fenômeno, para uma (re) invenção da escola mesmo em tempos de mercantilização do conhecimento e do ensino.

Metodologicamente apreendemos a experiência histórico-educativa vivenciada por docentes e discentes tocados pelo MEM que, em nossa compreensão, constitui terra fértil para um viés mais humanizado de escola e aprendizagem, sobretudo ao considerarmos que tais sujeitos em formação, em nossas hipóteses, “refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16), na condição de pessoas engajadas em prol de uma educação que leve a reflexão, a compreensão de si, do outro e do mundo. Assim como anotam Trindade e Cosme,

“Não é possível abordar-se o acto de educar ou o actor de aprender no âmbito das escolas como actos dissociados dos compromissos políticos, culturais e formativos que justificam a sua existência como um espaço singular de socialização (...). (2010, p. 17).

Compreendemos, com efeito, a escola como um espaço/ tempo historicamente situado e politicamente cultivado (TRINDADE e COSME, 2010), afinal como qualquer outra instância social é permeada, dialeticamente, pelas diversas relações/produções humanas. Na apropriação deste fenômeno, no que se refere ao procedimento metodológico, estamos a realizar levantamento bibliográfico a partir do acervo da biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCEUP e dos arquivos do MEM – em busca de fontes escrita e documental, acerca do MEM/Portugal. A busca se dá em torno de produções e pesquisas diversas, resultados dos encontros nacionais e regionais do movimento, entre outras publicações que dissertem sobre tal experiência política e pedagógica, desde que componham interlocução com nossas categorias de análise, relatando espaços de formação de professores e experiências em sala de aula. Estas leituras tem nos proporcionado ampliação conceitual do objeto de estudo e das categorias Formação Integral, Aprendizagem Cooperativa, Cultura de Resistência e Escola. No cruzamento de fontes orais e escritas, temos também acompanhado os sábados pedagógicos do MEM/Porto no sentido de analisar seus espaços de formação, resistência e ruptura pedagógica.

Nossa presença nos espaços formativos do MEM/Portugal, como também as observações e entrevistas nos ambientes escolares, propiciam perceber a complexidade dos inúmeros elementos gradativamente revelados para análise, que vão desde o contexto político e pedagógico até as características peculiares ao grupo: sua dinâmica em sala de aula, o envolvimento com a comunidade, a organização social do trabalho escolar, ritmos, tempos e possibilidades de inovação pedagógica destinada à autonomia e à emancipação.

2 Escola, limites e possibilidades de uma formação emancipadora

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie

humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

O trabalho educativo possui, assim, a função de contribuir com a humanização da sociedade, sendo espaço de ampliação cultural e elaboração de princípios coletivos voltados para o bem comum. A Educação, em termos formais, toma outros rumos, no entanto, se configurando como categoria que se distancia da horizontalidade e reafirma historicamente a verticalização das relações humanas, deixando de compor aliança com a reinvenção do homem. Os âmbitos educacionais em experiências neoliberais, atualmente, por exemplo, se exprimem como um treinamento para o mercado de trabalho, trocando sua expressão de ampla formação por um caráter puramente informativo e tecnicista. A cultura ampla e crítica é substituída pela era da massificação da informação e do supérfluo, limitando-se ao instrumentalismo do ensino e distante da formulação de um conhecimento culturalmente elaborado e para todos.

Este modelo de escola, destinado, por exemplo, às camadas populares soma-se ao descaso público em países da periferia do capitalismo, incidindo em pauperização desde a estrutura dos serviços até a completa precarização da força de trabalho dos professores. Nega a possibilidade humana de auto-organização e formação autônoma, acarretando inércia à vida social, política e econômica da comunidade. São alimentadas barreiras entre as necessidades reais da comunidade e a proposta engessada de uma escola que não se insere e não contribui com o cotidiano do seu entorno. Como propunha Freinet sobre a escola, deve esta “ativa, dinâmica, aberta para o encontro com a vida, participante e integrada à família e à comunidade – contextualizada enfim, em temas culturais.” (1996, p.07). Em outras palavras, um contexto escolar que se engaja afetivamente com seus pares, aproximando-lhes mediante experiências prazerosas e que os tornam ativos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Argumenta Freinet (1996):

Nessa escola, a aquisição de conhecimento deve processar-se de maneira significativa e prazerosa, em harmonia com uma nova orientação pedagógica e social em que a disciplina é uma expressão natural, consequência da

organização funcional das atividades e da racionalização humana da vida escolar. (P.07).

Uma escola que busca se inserir na materialidade das relações humanas, e além da mera contextualização da vida em comunidade, compromete-se com a formação de sujeitos que ativamente protagonizam suas experiências político-educativas, dentro e fora da escola, e buscam saídas para os dilemas cotidianos. É um espaço formação/ transformação elaborado coletivamente por via dos princípios de uma aprendizagem cooperativa que “implica num trabalho comum que alia diferenças sem conflito, comunicação como experiência compartilhada; o aluno torna-se, ao mesmo tempo, participante e responsável, que busca, através do confronto, o crescimento individual e coletivo”. (ELIAS, 1997, P. 90). Aspectos estes que conseguimos, diferencialmente, observar na práxis pedagógica dos professores do MEM/Porto, vivências pautadas em uma formação autônoma e comprometida com a vida em comunidade.

Compreendemos que os elementos culturais e de resistência são elaborados na tessitura das relações sociais, com suporte em valores extraídos da práxis humana, em latência nos processos formativos do MEM/Portugal, espaços nos quais observamos a formação de *círculos de cultura* (GRAMSCI, 1989), lócus que buscam estruturar uma competência intelectual coletiva, no intuito de socializar conhecimentos/ experiências educacionais e fortalecer a escola/docência em termos culturais e políticos.

Tal perspectiva, apresenta-se como uma experiência de resistência - pedagógica e política - diante de um panorama tradicional e positivista de escola quase hegemônico nas escolas portuguesas, apresentando um contexto escolar pautado na pedagogia do resultado, da competição e da meritocracia. O contexto requer profundas mudanças, tanto no âmbito das ideias quanto na maneira de conduzir os valores sociais e, principalmente, nos modos de produzir a vida material das pessoas. Os aspectos educacionais devem ser revistos, proporcionando possibilidades de transformação, no intuito de formar sujeitos conscientes e capazes de elaborar condições mais justas de existência. Cabe ressaltar, no entanto, a noção de que a Educação, desvinculada de mudanças estruturais em âmbitos políticos, econômicos e produtivos, não pode produzir resultados de grande alcance

social. Ainda assim, destacamos a importância, nessa perspectiva, do papel de movimentos como o MEM/Portugal que aliam (auto)formação, militância e consciência política destinadas a práxis pedagógicas emancipadoras. Referida organização docente busca (re)inventar a escola em tempos neoliberais e percebe os discentes como sujeitos capazes de protagonizar suas aprendizagens e, portanto, suas vidas em sociedade, no sentido de transformá-las em meios para o bem comum e a cooperação.

Com efeito, as mudanças na esfera educacional devem também estar aliadas a transformações na maneira de organizar a vida material. Iniciativas com o MEM acontecem na contramão de preceitos educativos marcados pela lógica mercantil, estes últimos mantêm vínculo direto com as relações econômicas e de mercado. As transformações ocorridas nas últimas décadas na educação em cenários neoliberais posicionam a Educação como um “elevador” para a ascensão social, tornando-a ainda mais produtivista. Como acentua Kober,

Poucas idéias têm hoje a força consensual daquela que vincula educação, emprego e desenvolvimento. A saber, o investimento em educação geraria retornos, em termos de produtividade para as empresas, de conseqüente desenvolvimento econômico e bem-estar social para o país e de aumento de renda e possibilidade de inserção social para o indivíduo. (2004, p.7).

O pano de fundo dessa tendência pedagógica, segundo Saviani (2008),

Está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. (P. 365).

Como vimos em Saviani (2008) e Kober (2004), inaugurou-se, em larga escala no cenário capitalista, nos anos de 1960 uma concepção

produtivista³ da Educação, por meio de uma metodologia neotecnista, convertida em pedagogia oficial. Esta tendência surge para atender uma demanda de mercado e a escola é chamada a contribuir com as novas exigências tecnológicas que, até os dias atuais, pulsam e se metamorfoseiam ao ritmo das novas descobertas. Dado isto, se agudizam as contradições sociais e a exploração na lógica da racionalidade, eficiência e produtividade que passam a permear todas as instâncias da sociedade. As benesses dos avanços tecnológicos são apreendidas como privilégio para poucos e não como bem comum, ou seja, em vez de serem utilizadas, por exemplo, como meios de inovação pedagógica, adentram o espaço escolar aliadas ao tecnicismo e ao pragmatismo. Resta clara a dimensão econômica da Educação e tem-se a objetivação do trabalho pedagógico ante o papel de formar mão de obra qualificada para o avanço das forças produtivas.

A pessoa passa, então, eximindo o Estado de ser responsabilizado por sua formação, diretamente vinculada à empregabilidade. O elemento central é o fato de que a Educação é realmente credora da inclusão no mercado de trabalho, mas não pode estar vinculada à criação de empregos. Na reflexão de Kober, “o aumento das taxas de escolaridade não vai levar à criação de empregos, o que depende de um modelo político-econômico voltado para isto, e, menos ainda, a uma sociedade mais justa”. (2004, p.9). Neste panorama, no caso brasileiro, forma-se para o desemprego.

O “novo” perfil de homem/sociedade volta-se para uma formação no sentido de redimensionar conhecimentos, buscando o trabalho em equipe, a capacidade de resolver problemas, de assumir várias funções (versatilidade), enfim, todas as habilidades necessárias às novas tecnologias. Essas habilidades, todavia, são apropriadas por uma lógica das desigualdades sociais e não para o crescimento cultural, político e econômico da sociedade em suas diversas dimensões.

3 Esta tendência produtivista da Educação teve duas fases: a primeira – anos de 1960 a 1980, na qual se atribuía ao Estado a responsabilidade de profissionalização/qualificação da mão de obra. A segunda, com a implementação do Estado mínimo (em meados dos anos de 1980), passa a transferir esta responsabilidade à própria sociedade que, pelos próprios meios, deve buscar se qualificar para se torna alguém empregável. Historicamente, em termos editoriais, este debate é marcado pela publicação do livro *O valor econômico da educação*, de Theodor Schultz.

No espectro, a Educação moldada aos interesses de mercado omite-se na abertura de espaços críticos, reproduzindo conceitos estipulados para a obediência e a mecânica instrução. No lugar de propor uma formação voltada ao enriquecimento das habilidades subjetivas das pessoas, trabalha com vistas a objetivar seus conhecimentos. Referido modelo de formação, pautada na visão do capital humano, reforça:

(...) toda a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar. Assim como no mundo da produção todos os homens são "livres" para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da "não aptidão", da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade que têm as classes sociais. (FRIGOTTO, 2010, p. 80).

A formação humana vai abandonando, assim, seu caráter transformador e assumindo-se como fonte de interesses puramente econômicos e para poucos. Perde-se a lógica cultural, assume-se um referencial completamente mercantil e a própria cultura se faz um produto a ser comercializado. O ideário de Educação para o coletivo, cede espaço para a formação do individualismo/competição/classificação, evidenciando-se o acúmulo tecnicista de informações distanciadas do contexto histórico-político de cada comunidade.

Esse modelo educacional instaura-se como mais um veículo de opressão das camadas populares, podendo ser considerado como uma modalidade de dominação simbólica, porquanto favorece a subsunção do trabalhador à ideologia dominante, fazendo com que este passe a crer que é o único responsável por seu "fracasso profissional". Contribui Arrais Neto:

O discurso empresarial vem privilegiando as qualidades subjetivas do trabalhador e defendendo a importância das relações interpessoais no ambiente de trabalho como

forma de levar a produção e garantir a satisfação dos funcionários. Na realidade, as mudanças nas formas de gerenciamento de recursos humanos surgem da necessidade de adotar estratégias cada vez mais voltadas para os interesses das empresas e cada menos voltadas para os interesses dos trabalhadores, embora no discurso ambas as partes pareçam beneficiadas. (2004, p. 16).

Os contextos escolares submetidos a tal lógica são chamadas a contribuir em criatividade, inventividade, bom humor e parceria, aspectos subjetivos interessantes, desde que utilizados para o bem comum e o crescimento coletivo. No panorama citado, entretanto, ocorrem distantes de análises reflexivas sobre os contextos em que estão inseridos, não são levados a pensar/debater os problemas da comunidade, sem estabelecer posições autônomas ante o mundo. Do contrário, instalam-se, a concorrência, a busca pelos resultados, o mito dos “vencedores e fracassados”, perante a suposta derrota/dificuldade, justificada pela “falta de estudo”, de “esforço individual” ou de “criatividade/inventividade”, sendo cada pessoa responsabilizada por seu “índice de rendimento”.

3 Conclusão

Na contracorrente dos preceitos apresentados é que nos lançamos em defesa de uma escola pensada para o povo (FREINET, 1978). Infelizmente, porém, sob o prisma histórico, como ressalta Freinet,

[...] a escola nunca está na vanguarda do progresso social. Ela pode estar em teoria – o que nunca basta – mas, na prática, sua plenitude está por demais condicionada pelo ambiente familiar, social e político, para que possa desprender-se dele no sentido de uma hipotética libertação autônoma. (1996, p.15).

Sobre esta lógica, contraditoriamente, é possível destacar/observar exemplos de resistência e de (re)construção das práticas escolares a partir do MEM/Portugal. Em nossas observações aos espaços formativos dos professores do movimento durante os sábados pedagógicos na cidade do Porto, testemunhamos a socialização de uma práxis

pedagógica comprometida com uma escola emancipadora e de ruptura com o positivismo e tecnicismo como veículos de aprendizagem. Como também, as formações investigadas, demonstram tanto o engajamento político e pedagógico dos docentes, quanto uma clara opção por princípios de uma aprendizagem pautada na cooperação entre seus pares. A este respeito destaca González (2002, p. 42), “neste movimento potencializa-se uma cultura partilhada e construída na reflexão sobre as práticas e no sentido ético do trabalho educativo”. No que se refere a sala de aula tem-se a vivência de uma democracia direta:

(...) os alunos participam activamente no processo de planificação, realização, avaliação e regulação de todo o trabalho escolar. Este tem como ponto de partida os saberes escolares e extra-escolares que surgem da vida dos educandos e das suas comunidades. (p.42/43).

O trabalho pedagógico é comprometido com uma formação humana conscientizadora, assembleados e no exercício cotidiano de debater e solucionar problemas individuais e coletivos, discentes e professores, inovam concepções e práticas educacionais. O trabalho cooperativo em projetos temáticos envolvendo arte, pesquisas científicas e intervenção social alimentam o currículo, que é, realmente, síntese de uma experiência com participação ativa de discentes, docentes e comunidade; conselho de classe, momento semanal de planejamento, avaliação e análise de situações cotidianas da turma a partir de registros diários e do exercício da democracia direta; os circuitos de comunicação que constituem intercâmbio de experiências através de publicações, correspondências, interação virtual e demais possibilidades de interação e socialização; tempo de trabalho livre – discentes escolhem atividades a serem desenvolvidas-, trabalho autônomo e acompanhamento individual e coletivo, são alguns exemplos que inovam os espaços escolares atravessados pela experiência do MEM. Complementa Niza (1998, p.3):

A cultura pedagógica do Movimento é, portanto, um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção

são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação.

Um tal modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se, teoricamente, a partir de alguns conceitos nucleares que se constituem em sub-sistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa.

Um cenário educacional que testemunha uma formação incómoda em tempos de mercantilização do ensino, traz em seu bojo profissionais comprometidos com uma educação emancipadora, pautada na autonomia de seus pares e em uma aprendizagem pela cooperação que “promove e dá sentido social às aprendizagens escolares (NIZA, 1998, p.3)”. Sobre referida realidade que, entre rupturas e continuidades, apresenta-se como espaço/tempo de resistência, reflete Freinet:

quando o aluno, fugindo à regra da escola [tradicional], realizar pelos campos, pelos caminhos, pelos bosques, pelo menos uma parte dos seus sonhos; quando o professor encontrar as forças vivas provindas de uma nova compreensão do dinamismo da sua função educacional, então você verá o que pode suscitar de atividade e de audácia, uma vida cuja grande lei – apesar de tudo – é triunfar! (1996, p.52/53).

Este pensamento de Freinet (1996) lembra-nos o conceito de esperança em Bloch (2005), de uma espera que não se resigna, pelo contrário que se constitui um aprendizado da espera, uma esperança em movimento constante na busca por saídas, ou seja, ante uma “efervescência utópica” (BLOCH, 2005, v1, p.194). Ressalta-se, pois, uma óptica de educação mais humanizada e ativamente organizada no intuito de (re)inventar a escola e de romper com o dogmatismo e o produtivismo escolar.

Temos, então, a necessidade de vislumbrar opções, por via, por exemplo, do que Gramsci (1989) considera de uma formação omnilateral, que pensa os sujeitos em suas dimensões integrais e pauta-se em uma educação que forneça acesso aos patamares mais elevados de conhecimento científico, cultural, político, histórico e filosófico,

espaço este que organize outras modalidades de cultura e contribuam para a formação de outras concepções de mundo, em cada segmento social, com suporte nas peculiaridades de cada grupo.

A educação sob o viés do liberalismo econômico, todavia, carrega historicamente experiências educativas que estabeleceram ao longo de décadas as mais intensas expressões do dualismo educacional⁴. Este produto de relações sociais excludentes destina a poucos o acesso efetivo ao saber, enquanto nega às classes menos favorecidas os mais altos níveis de conhecimento. Evidenciamos, assim, o caráter reificante do processo educacional como sistema excludente, bem assim o seu viés utilitário ante os avanços tecnológicos e demandas do seguimento das forças produtivas. A isto Frigotto (2010) dá nome de “improdutividade da escola produtiva”, improdutivo do ponto de vista da coletivização e socialização dos conhecimentos historicamente constituídos e, portanto, patrimônio da humanidade, porque não promove espaços de problematização e reflexão sobre si e sobre o mundo, pois não articula espaços coletivos de debates e tomadas de decisões como princípios de aprendizagem, e improdutivo porque se exprime como produtiva para uma minoria e perde seu sentido pleno de transformação social e (re)invenção dos sujeitos. Explica Frigotto (2010):

A desqualificação da escola, por diferentes mecanismos aqui apenas referidos, constitui-se, ao lado dos mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora. Esta negação, por sua vez, numa das formas de mantê-la marginalizada das decisões que balizam o destino da sociedade. (P. 202).

Respeitamos, outrossim uma escola que, desde a formação de professores, seja comprometida com relações sociais equitativas, respeita ritmos e diferenças humanas e, sobretudo, não contribua com a reificação das relações de exploração e desigualdades sociais. Nesse preceito é que nos propomos investigar o MEM/Portugal que, também afeito às propostas de Freinet, entre outros pensadores críticos

4 Dualismo educacional- Educação para o trabalho e a Educação humanista, [...] responsável pela perpetuação da desigual repartição de saberes (ARANHA, 2006, p.245).

da Educação, coloca-se na esfera de, no tempo presente, repensar a escola e reconstituí-la sob dimensões mais próximas de um contexto aberto autonomia e emancipação humana.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRAIS, Enéas Neto. **Mundo do Trabalho**: debates contemporâneos. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. V1. Trad. Nélcio Schneider. EDUERJ: Contraponto. Rio de Janeiro. 2005.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Celéstin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ, Vozes: 1997.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

_____, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre Educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GONZÁLEZ, Pedro Francisco. **O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar.** Porto Editora, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos.** Vol. I. Organização e Tradução Carlos Nelson Coutinho. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Editora Civilização brasileira.1989.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação Profissional – Uma Tarefa de Sísifo.** Campinas SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

NIZA, Sérgio. **A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico**, in: A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB, Inovação, 11, 1998 – 77-98

SAVIANI, Dermeval. **História da ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros.**/Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Educar e aprender na Escola: Questões, perspectivas e respostas pedagógicas.** V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

PRETAGOGIA, ANCESTRALIDADE E ENCANTAMENTO: ENCRUZILHADAS EPISTEMOLÓGICAS NA PESQUISA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Kellynia Farias Alves¹

Adilbênia Freire Machado²

Silvia Maria Vieira dos Santos³

Abrindo a roda...

“Não mexe comigo que eu não ando só...”

Esta canção evoca um sentimento de pertença nas africanidades que trata não somente da ancestralidade e da religiosidade, mas também de um forte senso comunitário para a existência e re-existência, circularidades tecendo resistência. Dentre outras características dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros essa ancestralidade e religiosidade foram essenciais para povos africanos reconstruir suas trajetórias na diáspora negra.

- 1 Doutoranda e mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará – UFC, professora da Rede Básica de Ensino de Caucaia – CE e professora substituta da Universidade Estadual do Ceará – UECE.
- 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, bacharela e licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.
- 3 Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, historiadora pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e Educadora da Rede Estadual de Ensino do Ceará e da Faculdade Latino Americana de Educação - FLATEDE.

Quando pensamos nas diferentes formas de expressão da cultura afro-brasileira, diversas vezes nos remetemos à roda como referência, como na capoeira ou no tambor de crioula, onde corpos gíngam, vibram, dançam e reaprendem sobre si e seus antepassados. É na roda que situamos nosso diálogo e para abri-la, precisamos rememorar nossos ancestrais e respeitá-los, pois muitos daqueles e daquelas que vieram antes abriram trilhas para que possamos discutir e viver esta temática neste momento, no viés das africanidades. Assim, o valor da circularidade permeando nosso modo de refletir e criar a partir de outros referenciais epistemológicos, tem a valorização da nossa própria cultura e saberes como fundantes.

Desse modo, esta produção é gestada no intuito de refletir a pesquisa e a formação a partir de paradigmas afrorreferenciados, posto refletirmos e criarmos desde as referências que nos tecem, problematizando as formas de produzir conhecimento a partir dos valores civilizatórios africanos e sua relação com a diáspora negra e assim, denunciar os resultados do trauma histórico que foi o regime escravista e sua herança negativa: o racismo em suas diferentes formas. Intenta-nos, também, apresentar possibilidades/experiências de resistência e reelaboração.

Tem sido uma opção epistemológica tratar os debates em torno das africanidades tendo como referências estes valores civilizatórios, bem como as resistências negras como exemplo da capacidade de um movimento complexo entre reelaboração e permanência para a transformação de trajetórias de negros e negras, sejam pelo patrimônio cultural, pela religiosidade, pela educação ou pelas ações do movimento negro.

Essas resistências elaboradas e re-elaboradas desde suas diversas expressões, como o movimento negro, até aquelas que dialogam com as múltiplas resistências por meio do patrimônio imaterial, como as religiões de matriz africana são experiências de resistência e mostram-nos como esses movimentos dialogam e se reelaboram, fortalecendo os processos afirmativos e de resistência, da própria re-existência.

É inegável a importância que foi para escola e sociedade em geral essas lutas, reivindicações de direitos, que acabou por gerar uma proposta curricular fruto de muitas reivindicações e lutas, que

culminam na criação da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Essa política curricular gera documentos e diretrizes que orientam sobre os processos necessários para sua efetivação, tais como a adequação dos currículos de toda educação básica e da formação continuada e inicial de professores, inserindo o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

A partir desses pontos partimos para o desenvolvimento de nosso trabalho desde as filosofias da ancestralidade e do encantamento, a ancestralidade fundante nas religiões de matriz africana e a pretagogia. Epistemologias na encruzilhada contra o racismo e um currículo eurocentrado.

Filosofias da Ancestralidade e do Encantamento: modo de ser / estar no mundo, resistência e re-existência do povo negro africano e afrodescendente

Falar das filosofias da ancestralidade e do encantamento nesse contexto de um movimento complexo entre reelaboração e permanência para transformação de trajetórias do povo negro trazido para o Brasil pauta-se por um movimento de resistência, de re-existência e transformação da nossa própria realidade, em especial, da educação de nosso país, posto essa ser pautada desde um contexto eurocentrado, portanto, branco, machista e excludente de outras bacias epistemológicas. Concebemos, então, a necessidade fundante de mudanças de paradigmas, de diálogos e produções desde outras bacias, outros modos de ver, sentir, estar e agir no mundo, fundamentalmente desde um contexto local para um global, ou seja, desde as culturas que nos tecem.

Assim, nesse primeiro momento, a ancestralidade é compreendida para além de um conceito, uma categoria explicativa do pensar / fazer / sentir dos povos de santos, ou seja, das religiões de matriz africana, ela é muito mais (OLIVEIRA, 2007a; MACHADO, 2014). É um conceito fundante para compreender a cosmo-sensação, a cosmo-concepção dos povos africanos em nossa cultura... falamos de cosmo-sensação, posto privilegiarmos todos os sentidos (escuta, paladar, tato, olfato, visão, emoção...) não apenas a visão, a razão como o pensamento eurocentrado, ocidental. Cosmo-concepção,

pois importa-nos criar, re-criar, conceber sentidos, conceitos, epistemologias, ressignificar nossas existências, combatendo, também, o epistemicídio (CARNEIRO, 2005).

Somos um país descendente da cultura africana, temos entranhado em nosso modo de ser / estar no mundo vestígios fortes e contundentes dos povos africanos e suas culturas que tornaram nosso país o que ele é. Potências de resistências que permitiram a re-existências desses povos e suas culturas em terras estrangeiras. Potências de resistências que permitem o Brasil resistir, re-existir em meio as políticas de desencantamento que impera em nosso país. Políticas de destruição, de negação, de desconstrução da potência de existir dos povos jogados à margem, povos afro-brasileiros e indígenas. Entretanto, a ancestralidade que os(nos) tece ultrapassa o tempo, encanta e nos permite re-existir nesse mundo desencantado, encantando... Pois,

o que os colonizadores não entenderam foi a profundidade das nossas alianças. Quando nos arrastaram da África para os portos do Haiti, Jamaica, Cuba, Mississipi e Brasil, não sabiam que nossos corações separados continuariam a bater como se estivessem em um só corpo. E que nossas vozes, mesmo fraturadas, continuariam cantando uníssono. (WHITE, 2006, p. 07).

Canto tecido pela ancestralidade, uma teia invisível que perpassa o tempo, está em toda parte, em nosso modo de ser / fazer, de estar no mundo, de agir. Tudo o que existe está na ancestralidade, ela é o êxtase, o vazio e a plenitude, é o que dá forma, sentido. Memórias vivas... experiências! É ela que nos permite pensarmos e produzirmos desde a cosmo-concepção africana, nos impele a questionamentos numa perspectiva de saída do silenciamento acerca dos saberes afros, pois é importante compreendermos que "fortalecimento da identidade nacional não pode ser pleno enquanto mantivermos um silenciamento de qualquer elemento constitutivo desta identidade." (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 81).

Assim, a ancestralidade é o jeito de ser reconhecendo-se fundante para a existência do mundo em que vivemos, "é uma categoria sapiencial que brota do solo e, telúrica que é, se embebece da seiva que corre na forma cultural africana: a terra. A universalidade é um

outro modo de dizer território. Mas território, para ser o que é, precisa de rugosidades, dobras e relevos". (OLIVEIRA, 2007, p. 271). Sabedoria afrorreferenciada é sabedoria ligada ao chão, à terra que pisamos, que nos alimenta e a quem devemos alimentar.

Compreendemos que sem a ancestralidade ficamos perdidos no tempo e no espaço. Pois, é ela que potencializa o presente delineado pelo passado, posto que viver o presente é valorizar cada momento e reconhecer as experiências do passado atualizando-as. A ancestralidade pressupõe que estejamos inteiras/os em nossas ações, assim o encantamento nasce, age... O viver perpassado pela ancestralidade é a potencialização do presente e da comunidade, do bem-viver coletivo. Encantamento é esse comprometimento diário, ação, é o visível do invisível (ancestralidade).

O encantamento e a ancestralidade são conceitos que dialogam com múltiplas experiências, conceitos que representam desejo e respeito pelo Outro, pelo diverso. São filosofias africanas que pensam em torno do desejo / ação de transformar a realidade, mas com inclusão e não exclusão, filosofias concretas que pensam em soluções e não se prendem no "problematizar" e encontrar respostas metafísicas, mas em discursos que se fazem na e para a práxis, ação. Filosofias que acontecem nos processos formativos que se delineiam com o movimento próprio das experiências, das vivências, pois o encantamento tem o seu próprio tempo, tempo este conduzido pela ancestralidade, é o tempo dos aprendizados, estes que também se constroem com errâncias, construções e desconstruções contínuas, o tempo certo também é o arriscar-se continuamente, respeitando, assim, a singularidade de cada um/a (MACHADO, 2014). O encantamento é o sentido para o (nosso) existir! O encantamento é sentido que implica em novos sentidos, estéticas de pertencimento e criação! Assim, a ancestralidade e o encantamento são inspirações para os processos formativos de práxis, empoderamento, direito ao bem-viver, ou seja, garantia dos direitos de todas e todos, liberdade em todos os campos do viver. Conhecimento referenciado pelas as culturas, experiências e sentidos que nos tecem. Filosofias do chão, filosofias de pertencimento!

Ancestralidade é conceito / categoria, epistemologia política da tradição negra africana, que contempla as tradições africanas re-criadas no Brasil, trazendo densidade política e epistemológica para esses

povos. É cuidado, é responsabilidade, reconhecendo que a existência da pessoa não é única, mas relação, pois vivemos em teia, somos uma grande teia, esta é subjetividade, o desenho do mundo, é a cultura, um círculo contendo linhas que não apenas interligam, mas também o sustenta (OLIVEIRA, 2007). Ancestralidade é fonte de encantamento. Ela é a forma, ele o conteúdo.

O encantamento faz com que nos responsabilizemos em produzir análises críticas e reflexivas continuamente, é desejo que seduz a razão para a ação, para o enfrentamento das diversas opressões, do racismo, preconceitos, homofobia, feminicídio, epistemicídio e demais ações que impedem o bem-viver, que ceifam o nosso direito à vida, ao viver bem. Ou seja, o encantamento aparece como função da ancestralidade e essa teia da práxis de direito, de bem-viver se faz como um processo contínuo de conhecimento/formação que nos faz não sermos alheios àquilo que produzimos, ao que lemos, ao currículo que a escola impõe, que a academia impõe, à nossa cultura. O encantamento é uma atitude de relação, de coletividade.

Pensar desde a cultura negra, africana e afrodescendente, desde seus conhecimentos / saberes / crenças / ditados / mitos / provérbios, é pensar em comunhão com o Outro, pessoa, natureza, pois como nos diz Vanda Machado (2013, p. 60) “a comunidade e a pessoa são uma coisa só. Um rebuliço com um membro da comunidade e todos são afetados. Somos elos de uma mesma corrente. Galhos e folhas de uma mesma árvore”. O ser humano é uma pequena parte do universo e contém em si tudo que faz parte do universo, complementam-se. Somos, como nos diz Ronilda Ribeiro (1996, p. 43/44), “resultante da articulação de elementos estritamente individuais herdados e simbólicos. Os elementos herdados a situam na linhagem familiar e clânica enquanto os simbólicos a posicionam no ambiente cósmico, mítico e social”. Somos coletivo!

Assim, ter o conhecimento perpassado pela perspectiva afrorreferenciada é ter o conhecimento perpassado pela ancestralidade e pelo encantamento... ação que perpassa o passado e se faz no presente... Presente que sente, que age, que muda, que busca mundos melhores, dias melhores. Conhecimento oriundo de nossas escrituras como nos ensina Conceição Evaristo em seus muitos livros, em seu modo de ser / fazer. Ancestralidade e encantamento tecendo

e sendo tecido por sua escrita. Tecendo outras escritas e modos de ser / agir numa perspectiva coletiva.

Ancestralidade e pesquisa: A sabedoria dos terreiros – o que se aprende debaixo das mangueiras, no barracão e na cozinha da roça?

“Com os livros partilhei um pedacinho da riqueza imensa e que nunca se esgota representada pelo Candomblé. Mas o livro é apenas um pedaço, tudo o mais acontece nos terreiros e na vida, no dia-a-dia não só dos filhos e filhas-de-santo, mas de todo aquele e aquela que ama o candomblé.”

(Mãe Beata de Yemonjá)

Esse movimento entre passado e presente, remonta uma relação de continuidades e releituras, inclusive nos terreiros. Esta seção se constitui como parte significativa de tese de doutorado⁴ que tinha como objetivo entender como jovens candomblecistas viviam sua condição juvenil dentro do Candomblé, uma religião que prima pela ancestralidade e pela experiência do mais velho. A etnografia levou ao mundo cotidiano destes espaços sagrados através de observações, entrevistas, registros fotográficos e diário de campo (SANTOS, 2015).

Com estas sábias palavras de Mãe Beata, é que se inicia este tópico que trata dos aprendizados que jovens candomblecistas desta pesquisa adquiriram no decorrer de sua vivência religiosa. Ao falar dos livros que escreveu, a importante *Iyalorixá* resalta um dos primeiros fundamentos que se aprende no Candomblé – o saber é comunitário. E acrescento outro que se junta ao primeiro – o saber é comunitário e vivenciado no cotidiano.

Através da oralidade, os(as) jovens candomblecistas aprenderam uma variedade de saberes que são utilizados dentro das roças e também fora delas. Esses saberes, segundo Bâ (2003, p. 175), são heranças ancestrais, pois “[...] o saber é uma luz que existe no homem.

4 Pesquisa intitulada 'Jovem que velho respeita - as experiências e saberes da juventude candomblecista' de Sílvia Maria Vieira dos Santos. – 2015. A pesquisa de doutorado foi realizada entre 2012 e 2014 nos terreiros *Ilê Axé Iya Omi Arin Ma Sun e Ilê Axé Olojuolá*.

É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente”.

Mas que saberes são esses? Ao indagá-los(as) sobre o que aprendiam em sua religião, os(as) jovens evidenciaram uma variedade de respostas a saber: Respeito; Responsabilidade; Humildade; Solidariedade; Viver em Família/Comunidade; “Coisas próprias da religião”; Afazeres domésticos; Viver fora do terreiro; Conviver com a diversidade; e Amar. Estes não estão organizados em uma hierarquia, contudo, posso dizer que os primeiros destacaram-se pela insistência das falas, enquanto os últimos foram frutos de aprofundamentos pessoais de alguns(mas) jovens. Para o presente texto apresento cinco destes saberes.

O primeiro e o mais falado por todos foi o RESPEITO. Os(as) jovens candomblecistas admitiram que aprenderam a respeitar os mais velhos, as mulheres, os outros, os familiares, o próximo e a eles(as) mesmos e também as pessoas que nem conheciam. Com relação ao respeito à família de origem, apresento o depoimento de uma jovem autoridade:

[...] a primeira coisa que eu aprendi foi a ter responsabilidade, a segunda foi respeitar meus familiares, que eu sempre fui muito rebelde, digamos assim, muito sem foco, e quando eu entrei no candomblé eu comecei a ter um foco melhor, assim, tipo, essa aqui é tua mãe, ela te deu a vida e tu tem que respeitar ela por isso e por isso, então, eu acho que o respeito foi uma das coisas que eu aprendi. (*Egbomi/Iyalorixá de Ewá*. Informação verbal).

Outro saber importante dito pelos sujeitos desta pesquisa foi a RESPONSABILIDADE/disciplina. Para eles(as), um dos ensinamentos mais importantes dados pelo candomblé é ter responsabilidade, pois é um dever com o santo, com os irmãos, e com o pai e a mãe.

A responsabilidade se mostra também através da disciplina e da obediência “a Deus, aos orixás e às autoridades da casa”. Isso revela que a hierarquia é parte constituinte desta religião e que, sem ela, seria difícil entender as funções de cada um(a) dentro da roça. Para a *Egbomi/Iyalorixá de Ewá*, se aprende a ter responsabilidade no candomblé independente da idade que tenha. E acrescenta:

A responsabilidade, eu acho que foi uma das primeiras coisas que eu peguei, porque mesmo sendo criança e um pouco mais velha no santo, independente da minha idade sempre me cobraram como mais velha no *orixá*, mesmo eu sendo criança. Sempre deixaram claro, 'tua responsabilidade é essa, mesmo tu tendo idade cronológica pequena, mas tu é alguém aqui'. Eu *tava* com uns quinze anos, eu acho, três *ano* de santo, mais ou menos, então eu já era muito cobrada, entendeu? (Informação verbal).

A HUMILDADE foi outro elemento que a religião ensinou aos(às) jovens. Em algumas falas, ouvi que esta era a base do candomblé. Pois toda pessoa que se aproxima desta religião ou se inicia nela deve torna-se humilde e agir com humildade, principalmente diante dos mais velhos na religião, independente da idade biológica. Para a *Iarobá de Ogum*, a humildade e o respeito são as bases desta religião. Ela afirma:

Que o respeito e a humildade tem que ser a base do candomblé. Que o candomblé sem respeito e humildade não é nada. É a base do candomblé, é isso, a humildade. Porque se eu ou você *entrou* no candomblé e você não sabe de nada, lógico, então, você vai precisar da humildade de chegar pra mim e pedir pra *mim* lhe ensinar, entendeu? Então, a humildade e o respeito no candomblé são a base de tudo. [...] Humildade de querer ajudar o próximo, não querer as coisas só pra si. (Informação verbal).

Nas palavras da jovem identifico quatro elementos que dialogam: o primeiro, ao dar-se conta de que é um ser limitado que não sabe de tudo, o desejo de aprender, o saber de suas potencialidades e o querer ensinar aos que ainda não sabem. Isso me lembra Braga (1988, p. 44), em seu livro *Fuxico de Candomblé*, onde este simpático antropólogo nos fala que:

O candomblé parece ensinar, a quantos desejam aprender, o sentido da humildade sem cair na vala comum da aparente fraqueza e no desrespeito de suas potencialidades pessoais.

O candomblé parece ser depositário de um saber tradicional, capaz de levar as pessoas a se darem conta das suas limitações.

O candomblé parece ser depositário de um saber tradicional, capaz de levar as pessoas a maximizar suas potencialidades, sem prejuízo do sentido da hierarquia.

A SOLIDARIEDADE também foi aprendida pelos(as) jovens candomblecistas dentro do terreiro. Para eles(as), o candomblé contribuiu para que aprendessem a ajudar as pessoas e os irmãos-de-santos. Um exemplo dado pelo *laô R. de Ogum* foi que os filhos-de-santo que são solidários ajudam os seus irmãos a realizar tarefas que não têm condições de fazer.

Outro elemento citado pelos(as) participantes da pesquisa foi a VIVÊNCIA EM FAMÍLIA/COMUNIDADE, ou seja, para eles e elas, a família tem uma relevância fundamental dentro da religião. Este pensamento concorda com o de Caputo e Passos (2007), ao afirmarem que o candomblé é uma religião que se liga aos elementos da natureza e dá uma grande importância à família e ancestralidade.

Ressalta-se que esta família tem várias facetas. Ela pode ser a família de origem ou carnal, como a maioria dos candomblecistas se refere. Ou a família-de-santo, que é composta pelos pais e/ou mães-de-santo e os irmãos-de-santo mais velhos e mais novos, de acordo com o tempo de iniciação. Neste sentido, os jovens responderam que aprenderam a conviver em família, ter mais atenção à mesma, tratando pais, mães e irmãos com mais respeito. Aprenderam a viver em comunidade, porque o candomblé é uma família e, segundo eles, tudo que fazem hoje resulta em consequências amanhã, deve-se pensar bem nas ações de hoje para não magoar as pessoas um futuro próximo.

Para o *laô D. de Oxum*, viver em comunidade, tratar bem as pessoas e ser educado foram aprendizagens obtidas na religião.

Ser educado, não... antigamente eu não era essa pessoa que eu sou hoje. [...] Mudei no termo de... tipo assim... receber o povo. Tipo assim, antigamente eu recebia você, se fosse no tempo antigo: 'oi, diga, o que é que você quer? Quem é você? Você vem *da* onde? Mora onde?'. Não, hoje eu não sou. Esse [*laô*] de hoje: 'Bom dia! Boa tarde!', mesmo a pessoa tendo... problemão... sendo grosso, mas eu *tô*...sou...sei ser educado. (Informação verbal).

Além dos aprendizados, os(as) jovens disseram também que a religião ensina esses saberes através dos mais velhos, (*Ogans, Ekedis*,

Egbomis, o *Babalarixá* e *Iyalorixá*). Mas foi o *Babakekerê* o mais citado como aquela pessoa que está diariamente ensinando aos(às) mais jovens as atividades religiosas, obrigações domésticas e de construção.

Para Theodoro (2010, p. 90), “[...] a transmissão do saber passa dos mais velhos para os mais novos, quando aqueles reconhecem no iniciado condições para tal”. A autora acrescenta que esse saber é ensinado através da palavra e do som, que ocupam um lugar especial de poder e que animam a vida dando movimento ao axé contido na natureza.

Dessa forma, tomamos as palavras de Bâ (2003), ao afirmar que esses(as) mais velhos(as) (anciãos, como o autor chama), no “sentido africano da palavra”, são pessoas que têm conhecimento, mesmo que sua cabeleira não esteja embranquecida pelo tempo. Contudo, mesmos as autoridades (mais velhos), ainda têm que “[...] aprender algumas coisa, porque é vida que segue”. (*Babakekerê de Airá*. Informação verbal).

Enfim, entendemos, com esses(as) jovens, que o candomblé é uma religião que ensina saberes que podem ser utilizados dentro e fora dos terreiros, aprendizados para vida. Esse aprendizado se processa num caminho que é trilhado por cada pessoa que se aproxima, se inicia e depois se torna autoridade. Essa complexa relação é capaz de alimentar outras leituras/percepções dos sujeitos aprendentes sejam pesquisadores, sejam formadores e assim estimular outras formas de pesquisa e intervenção. Compreendemos que este movimento se fortalece e se encanta na escola, mas carece que sejam reconhecidos nos espaços de formação docente por meio da pesquisa e do ensino.

A Pretagogia: encruzilhada de saberes e construção de práticas

É nestas aprendizagens surgidas desde o encantamento e a ancestralidade, pelo viés da filosofia e da religiosidade africana, que buscamos falar desde a encruzilhada para denunciar que historicamente passamos pela imposição de construir nossas experiências formativas por meio dos ideais dos colonizadores, numa perspectiva que tratava, e ainda trata, a diversidade étnico-racial na dimensão da

subalternidade. Assim, anunciamos que, em contraposição, recriamos cotidianamente as nossas resistências e reelaboração de si na diáspora negra. Produzindo epistemologias oriundas de nossos saberes e experiências.

Neste contexto, a bacia epistemológica que nos inspira a buscar saberes elaborados em um complexo das africanidades criou, dentre outros/as, a pretagogia, um referencial teórico e metodológico que “se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que estamos amparados em um modo particular de ser e estar no mundo. (...), propondo buscar (...) as bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, na Mãe África” (PETIT e SILVA, 2011, p. 82). Dessa forma, este referencial teórico-metodológico se inspira nos valores e saberes afrorreferenciados como elementos aglutinadores/condutores nas experiências de ensino-aprendizagem.

Esses valores e saberes afrorreferenciados se constituem como elementos para tratar das especificidades e diversidades das expressões dos/das afrodescendentes, tendo como referenciais: 1) o autorreconhecimento; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao povo negro. (PETIT; SILVA, 2011; PETIT, 2015). Assim, percebemos que

A pretagogia prioriza a experiência de si e de outros/as no mundo através do autorreconhecimento e dos valores das culturas africanas, articulando-os à transdisciplinaridade e à transposição didática, de forma que os saberes/conhecimentos ginguem entre si e produzam novas práticas, num fluxo constante, enlaçadas pela circularidade. (ALVES, 2015, p. 41).

Assim, um dos maiores desafios quando tratamos da formação de professores é a transposição didática e a efetivação dos princípios de ação-reflexão-ação, por isso, a formação precisa ter uma perspectiva de experiência “como o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca” (LARROSA, 2002, p.21). Necessita-se repensar os modelos convencionais do ensino bancário (FREIRE, 1984) que enfatiza a

reprodução para, ao invés disso, favorecer a (re)criação e produção da educação voltada para a diversidade.

A **circularidade**, a **ancestralidade** e a **sacralidade** são princípios da cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2006) presentes na Pretagogia (PETIT e SILVA, 2011) que guiam ações da formação. Educadores e educadoras foram convidados/as a participar de diferentes experiências, desde entrar em contato com as sensações e energias da natureza, ao som da música do Mestre de capoeira angola Boca Rica, até o exercício de elaboração de material didático a partir da tradição oral africana.

A relação com o corpo é pensada e vivida a partir de sua influência com a aprendizagem. Assim como nas tradições africanas em que o corpo está presente, em uma relação em que mente e corporeidade não se descolam. O corpo é aprendente e traz a memória/história de cada sujeito. Na dança como conteúdo e recurso pedagógico, os corpos são capazes de expressar a musicalidade, com a percussão e pertencimento, onde o sensível prevalece e tudo é movimento. É movimento que gera vida (CRUZ e PETIT, 2008).

O pertencimento afro é um conceito que traz as marcas da linhagem, as histórias e memórias importantes para discussão do lugar social do/a negro/a e sua ancestralidade. Assim, há uma necessidade de voltar à diáspora negra, de "voltar para a raiz, pois quem não está na raiz não se sente bem" (PETIT, 2009, p.8). Assim, a

Pretagogia sugere exige um mergulho dentro de si, para falar na primeira pessoa, de seu lugar, não somente numa linhagem biológica que envolve a imensa maioria das famílias brasileiras, componentes próximos ou distantes afrodescendentes, mas, sobretudo, marcadores culturais africanos e afrodiaspóricos, esses últimos coletivos e absolutamente inegáveis. E, para expressar isso, temos o conceito de Pertencimento, no caso aqui, afro, que engloba tanto as dimensões de parentesco como a ancestralidade propriamente cultural e a sua autoafirmação. (PETIT, 2015, p. 153).

Esse retorno está expresso nos marcadores das africanidades presentes na culinária, nas tecnologias, nas histórias, no linguajar, nas tradições familiares, nas curas e práticas de saúde. É a diáspora negra,

uma nova mecânica cultural e histórica do pertencimento negro que articula laços entre pessoas e lugares, mudando as relações com os territórios e currículos.

In-conclusões Formativas

Pensar / refletir / ter o conhecimento desde uma perspectiva afrorreferenciada é ter a tradição, a ancestralidade e o encantamento como guias, é reconhecimento e manutenção desses pilares fundantes que reinventam continuamente nosso existir em um mundo que continuamente nega nossa existência... conhecimento afrorreferenciado é respeito pela diversidade, pela circularidade, pelas culturas e histórias que nos tecem, é movimento criando e ressignificando vidas.

Esse aprendizado, a exemplo da pesquisa com jovens candomblecistas, se processa num caminho que é trilhado por cada pessoa que se aproxima. Essa complexa relação é capaz de alimentar outras leituras/percepções dos sujeitos aprendentes, sejam pesquisadores, sejam formadores, e assim estimular outras formas de pesquisa, intervenção, formação.

Assim os saberes e conceitos da cosmo-concepção africana assumem um método que se organiza coletivamente, partindo da prática para repensar os processos educativos para professores/as e estudantes. Com as construções epistemológicas afrodescendentes aqui apresentadas se faz possível maior participação para sejam consolidadas as ações formativas. A Lei nº 10.639/03, encontra ainda desafios para sua implementação, vivenciando diferentes olhares sobre a questão étnico-racial na escola e na academia. Assim, transitando entre silenciamentos, negações e afirmações sobre o pertencimento étnico-racial e a resistência negra, fazendo necessário repensar práticas, currículos e aprendizagens. A pretagogia como referencial encontra-se sempre prenhe, visto que está em constante criação geradora, produzindo sujeitos pesquisadores-formadores capazes de estimular e encantar os/as estudantes, participantes dos processos formativos. Desde a encruzilhada, o lugar próprio da forma cultural africana, lugar onde as fronteiras se cruzam (OLIVEIRA, 2007), tecendo saberes afrorreferenciados mediados por um desejo incessante de construção coletiva, tendo o corpo, a vida como fundante nesses processos de construção de resistência e epistemologias.

Referências

BRAGA, Julio. **Fuxico de candomblé**: estudos afro-brasileiros. Feira de Santana: UEFS, 1988.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundante do ser**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação junto à área de Filosofia da Educação, FEUSP, 2005, 339p.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Outras vozes no ensino de filosofia: O pensamento africano e afro-brasileiro. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 74-89. Acesso em 01 de Junho de 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre as experiências e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: n.19, jan/fev/mar/abr.2002.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. Dissertação (mestrado), 240p. – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007a.

_____. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afro-descendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PETIT, Sandra. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PETIT, S.H.;CRUZ, N. Arkhé: **Corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação**. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2008. v. 1. disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT21-4159--Int.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido. **Epistemologia da Prática ressignificando a Didática**. In: Didática - Embates Contemporâneos. FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido. São Paulo:Edições Loyola, 2010.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **De Boca Perfumada a Ouvidos Dóceis e Limpos: Ancestralidades Africanas, Tradição Oral e Cultura Brasileira. Itinerários**, Araraquara, Nº 13, 1998.

WHITE, Evelyn C. Apresentação. In: **O Livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe**. WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C (Orgs). Tradução de Maisa Mendonça, Marilena Agostini e Maria Cecília MacDowell dos Santos. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Pallas / Criola, 2006.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES LEGAIS E PEDAGÓGICAS ENTRE PROFESSOR DA SALA DE AULA E DO AEE

Ana Cristina Silva Soares¹

Introdução

O objetivo deste texto é analisar a relação entre as aproximações legais e pedagógicas da sala de aula e do atendimento educacional especializado (AEE), focalizando, sobretudo, da análise da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que concebe a inclusão como uma ação política, social, pedagógica e cultural em defesa do direito de todos em um sistema educacional inclusivo; e da dimensão normativa e instrumental da operacionalização de notas técnicas. Devemos começar nossas reflexões com duas perguntas: o que é Educação Inclusiva? E o que é Educação Especial? A resposta a estas duas questões não pode ser dado como algo único ou geral, e sim de diversos contextos, concepções e das dimensões citadas.

A escola deve garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência (sensorial, física e intelectual), transtorno do espectro autista e altas habilidades, oferecendo serviços do AEE em sala de recursos multifuncionais. A Educação Inclusiva consiste

¹ Professora Adjunta I do Curso de Pedagogia e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Acessibilidade, Deficiências, Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva (GEPADep), da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Ceará.

em um paradigma educacional, que se apoia na concepção de direitos humanos, ao considerar a igualdade de oportunidades e, as diferenças individuais fundamentadas nos valores que não se separam, inseridos no contexto de uma sociedade democrática e contemporânea. Esse pressuposto compreende o modelo de educação em que todas as crianças devem aprender e frequentar a mesma escola com igualdade de oportunidades, em consonância com as necessidades educacionais específicas de cada aluno. Assim, compreendemos a inclusão de crianças e adolescentes com deficiências como uma questão filosófica, política e cultural.

A abordagem desse tema será precedida de uma visão geral da produção intelectual sobre o que é Educação Especial e Educação Inclusiva, com o objetivo de apresentar, de forma sintética, concepções, dimensões e interfaces legais do conteúdo dessa área, que vem sendo construída nas práticas sociais e discursivas, e determinando seus rumos em relação à implementação e operacionalização da política de inclusão na educação básica. O último tópico do texto abordará a questão do Atendimento Educacional Especializado definição, fundamento e tipo de trabalho.

Educação especial e educação inclusiva: concepções, dimensões e interfaces legais

Mais importante que definir a inclusão, é constatar que, sob diferentes enfoques fica claro que esse paradigma educacional, se constitui por princípios filosóficos, políticos e culturais, conforme a realidade de cada país, no intuito de promover o benefício social da igualdade e exigir ações pragmáticas para sua efetivação. Por isso, a dimensão normativa e instrumental da Política de inclusão ser necessária para a construção de um modelo educacional que garanta acesso e permanência de todos na escola, através de práticas pedagógicas inclusivas.

Então, o que é Educação Inclusiva? É oferecer um sistema regular de ensino, uma educação de qualidade para TODOS, em equidade de condições e possibilidades educacionais. A inclusão vai além de uma questão de direito, é uma necessidade (SOARES, 2011). Desse

modo, a perspectiva da escola para Educação Inclusiva é definida nos seguintes termos:

[...] As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 24).

O que é Educação Especial? É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior. Que precisa disponibilizar o AEE e os recursos próprios desse atendimento; orientar alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

No que concerne a inclusão de crianças e adolescentes com deficiências como uma questão filosófica, política e cultural, segundo Booth e Ainscow (2002) destacam três dimensões inter-relacionadas entre si. Dimensão cultural, política e prática. A dimensão cultural refere-se ao estabelecimento de uma cultura baseada em princípios e valores inclusivos, ou seja, uma cultura inclusiva. O estabelecimento de uma cultura inclusiva, no ambiente escolar, propõe o desenvolvimento de valores em que mobilize as pessoas a pensar, a compartilhar e a se respeitar. Propõe o estímulo à criação de uma comunidade escolar acolhedora, receptiva, colaborativa e que incentive o êxito dos alunos.

A dimensão política trata da escola para todos, organizando o apoio à diversidade; isso quer dizer que a inclusão precisa ser considerada em todos os planos da escola, bem como nas atividades, estratégias e outras formas de apoio com os princípios inclusivos. A dimensão política favorece ao poder público vigente criar uma legislação própria, fortalecendo os sistemas de ensino para atender as demandas sociais existentes. Finalmente, a dimensão prática procura organizar a aprendizagem, através da mobilização de recursos pedagógicos e didáticos. Esta dimensão efetiva a inclusão, propondo que as atividades de sala de aula e extrassala envolvam todos os alunos, considerando suas condições de aprendizagem, necessidades e experiências. Em síntese, para que a inclusão aconteça é necessário: criar uma cultura inclusiva; implementar uma política inclusiva; e desenvolver uma prática inclusiva. Assim, de acordo com os autores, a mudança

necessária para tornar a escola inclusiva passa pelas três dimensões: cultural, política e prática (BOOTH; AINSCOW, 2002; BONETI, 2003).

Neste sentido, Santos (2003, p. 56) enfatiza que “[...] as pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais, quando a diferença os inferioriza; e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Por isso, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. Nessa perspectiva o aluno com deficiência precisa ter acesso a apoios pedagógicos, por exemplo, um cego ter acesso a texto em Braille, para conseguir a leitura com os demais alunos de sala de aula. Como também nos remete Mantoan (2003) que o direito a diferença nas escolas, desconstrói o sistema de significação excludente, normativo, elitista da escola atual, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21), enfatizam os fundamentos do ensino inclusivo, englobando uma concepção que contempla uma visão ampla de educação: “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e sala de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Tal concepção acolhe a todos os alunos, considerando as diferenças que podem favorecer o ensino inclusivo e sinalizando a possibilidade de se eliminar à exclusão. Nesse ponto se discute a concepção de inclusão, considerando o direito à diversidade e a consequente transformação das escolas.

Mittler (2003) considera o contexto social e as transformações das escolas, cada grupo, e em particular, adota valores e crenças, as quais surgem no campo da educação. O autor explica que a inclusão envolve uma transformação das escolas, conforme afirma, que “no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação de escolas, como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2003, p. 25).

Essa afirmação evidencia a necessidade de reestruturar as escolas para garantir o acesso e a participação de todos os alunos a todas as oportunidades educacionais e sociais na instituição. Ainda de acordo

com esse autor, a participação dos alunos em sala de aula pode contribuir para que todos os alunos, com ou sem deficiência, adquiram habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Segundo Mittler (2003) a inclusão é uma política que pode ser planejada para beneficiar a todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, assim como aqueles com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, os que se ausentam constantemente das aulas e outros que estão sob o risco de exclusão, em qualquer sistema de ensino.

Sob a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), se propõem metas e diretrizes a serem cumpridas por governos acerca das ações para minimizar a problemática da exclusão de pessoas com deficiência e a necessidade de criar políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia, e definiu uma nova orientação no âmbito da educação, quando afirma: "todas as pessoas, crianças, jovens e adultos, devem se beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas da aprendizagem" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990).

A Conferência de Salamanca, realizada na Espanha, reforça a necessidade de inclusão e dá um novo impulso à Educação Inclusiva em todo o mundo. Esse evento foi um marco histórico para se reconhecer a necessidade e a urgência de se reafirmar junto aos governos o compromisso de que todas as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais devem ser incluídas na agenda da Educação para Todos de um sistema de ensino. Segundo Sánchez (2005) as orientações dessa conferência foram decisivas e explícitas para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo.

No Brasil, a Constituição de 1988, o atendimento educacional é definido no artigo 205, a educação como um direito de todos, e no artigo 208, III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na regular de ensino.

Os princípios dos acordos das influências dos movimentos internacionais são incorporados à nossa legislação, a Lei de Diretrizes de

Bases da Educação Nacional, de nº 9.394, de 1996, e nas resoluções, pareceres e decretos. Esse documento dedica um capítulo para Educação Especial, que passou a defini-la como modalidade da educação que perpassa todos os níveis de ensino e deve ser oferecida na rede regular de ensino; e também, os sistemas de ensino foram orientados para garantir o currículo, métodos e profissionais para atender às necessidades do público alvo.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, em 2006, publicada pela ONU é promulgada no Brasil através do Decreto nº 6949, de 2009, determinado no artigo 24, que os Estados reafirmem os direitos das pessoas com deficiências à educação bem como efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolaridade (BRASIL, 2009).

Frente aos textos internacionais e nacionais que representam os elementos que discutem sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, cabe destacar a importância dos documentos originados para operacionalização e orientações das políticas públicas. De acordo com Lima e D'ascenzi (2013) para a implementação de políticas públicas, o conteúdo das normas que estruturam essas políticas não será recebido de forma acrítica em espaços vazios. Pelo contrário, será inserido em processos estabelecidos e adaptado às concepções e capacidades das instâncias de governo e das burocracias implementadoras.

Em 2008, o Governo Federal assume um papel relevante com a divulgação da proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, defendendo a inclusão como uma ação política, social, pedagógica e cultural. Neste campo, surge a cobrança pela inclusão de alunos com deficiência em sistemas de ensino. Tal proposta determina a garantia do direito de todos os alunos compartilharem do mesmo sistema de ensino, sem nenhuma forma de discriminação, e assumindo "a concepção dos direitos humanos articulados à igualdade e à diferença como um valor indissociável" (BRASIL, 2008).

Os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e os profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A referida política busca disponibilizar recursos e o AEE para complementar e suplementar a formação escolar dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento² e altas habilidades. As determinações da política ainda orientam os sistemas de ensino no sentido de se garantir o acesso à escola comum, com participação, aprendizagem e continuidade em níveis mais elevados de escolaridade. Trata da transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até à educação superior. Assim, possui ações oferecidas pela Educação Especial, tais como: oferta e instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores e demais profissionais da educação para o AEE; estímulo à participação da família e da comunidade na escola; ações de acessibilidade arquitetônica; acesso a escola com apoio de programa de transporte, acessibilidade de mobiliários, comunicações e informação; além da articulação intersetorial para a implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Para operacionalização da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o MEC regulamenta a forma de atendimento do AEE pelo Decreto de nº 6.571/2008 e a Resolução de nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE na modalidade Educação Especial, os quais visam assegurar as condições para a continuidade dos estudos em todos os níveis de ensino para os alunos com deficiência, assim garantindo a inclusão de todos (BRASIL, 2008; 2009). Abaixo alguns documentos que operacionalizam a política de inclusão na educação básica:

- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Resolução nº 04/2009

2 Em 2012, oficialmente o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo é incluído como público alvo da Educação Especial.

- propõe matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial no AEE;
- Nota Técnica³ nº 11 – sugere as orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, de 10 de maio de 2010;
- Nota Técnica nº 15 – propõe as orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada, de 02 de julho de 2010;
- Nota Técnica nº 51 – prevê a implementação da Educação Bilíngue, de 18 de julho de 2012;
- Nota Técnica nº 24 – assegura a orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, de 21 de março de 2013.

Mediante aos diversos dispositivos, sobre as salas de recursos multifuncionais, referendada na normatização técnica, do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Especial, de nº 11, 2010, as orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Cabe destacar que o breve exercício de análise da política e da dimensão normativa e instrumental que envolve o Atendimento Educacional Especializado: o que é, público alvo e tipos de trabalho.

Atendimento educacional especializado: o que é, público alvo e tipo de trabalho

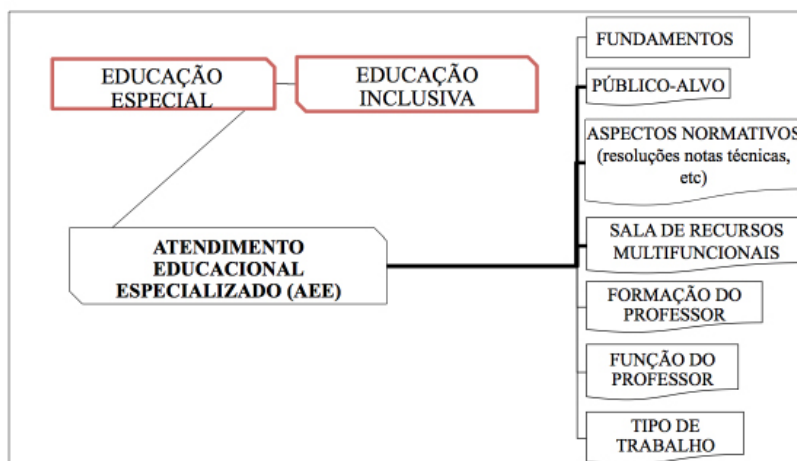
A Educação Inclusiva propõe uma reflexão sobre os princípios, fundamentos do ensino e dimensões que se constituem cultural, político e prático, de inclusão em sistema de ensino regular. Partindo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e da Nota Técnica nº 11, de 2010 discorre-se sobre o AEE.

3 É um documento elaborado por técnicos especializados em determinado assunto e difere do Parecer pela análise completa de todo o contexto, devendo conter histórico e fundamento legal, baseados em informações relevantes. Fonte: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/consumidor/notas-tecnicas>. Acesso em: 29/08/2017.

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial, de natureza pedagógica, criado com o objetivo de oferecer condições que possibilitem o acesso dos conteúdos escolares e ao conhecimento em geral para os alunos com deficiência (surdez, baixa audição; cegueira, baixa visão; surdocegueira; deficiência física; e intelectual); alunos com "Transtornos Globais do Desenvolvimento" (Transtorno do Espectro Autista – TEA); e alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. Sendo o público alvo do AEE.

Como a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, é essencial a defesa de um espaço educacional diferenciado para as crianças com deficiências para se trabalhar pedagogicamente um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade que visem o desenvolvimento da linguagem, regras sociais, valores e entre outros aspectos. Segundo Boneti (2003) é importante compreender que as diferenças são marcas eminentemente humanas, elas são desejáveis e são elas que enriquecem a comunidade humana. Conforme se salienta na citada política; assim, a figura a seguir apresenta um esboço da intercessão entre Educação Especial e Educação Inclusiva acerca das interfaces do AEE.

Figura 1 - Intercessão entre Educação Especial e Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme mostra a figura, que a intercessão entre Educação Especial e Educação Inclusiva, remete ao AEE além de ser um serviço pedagógico, supõe um conjunto de aspectos normativos (resoluções, portarias, notas técnicas e outros), princípios, publico alvo, sala de recursos multifuncionais (espaço), formação do professor que atua no serviço pedagógico no ambiente escolar.

A organização e planejamento das ações do AEE pressupõem um processo de avaliação e da tomada de decisão no qual é muito importante conhecer o contexto familiar, social e educacional dos alunos; identificar as potencialidades, dificuldades e necessidades em diferentes situações de aprendizagem e circunstâncias que permeiam o cotidiano dos educandos dentro e fora da escola. De acordo com a Nota Técnica nº 11, de 2010, dá-se ênfase, aos seguintes aspectos:

- a) Salas de Recursos Multifuncionais (SRM): espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b) Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos;
- c) Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- d) Professores para o exercício da docência do AEE;
- e) Profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- f) Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

A Nota Técnica evidencia que a institucionalização da SRM compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial. Recomenda que a implantação dessas salas nas escolas da rede pública seja efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis

pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros.

A referida nota técnica afirma que os serviços de SRM precisa contemplar no Projeto Político Pedagógico da escola a oferta do AEE, garantindo e registrando a matrícula do aluno da Educação Especial; além de efetivar a articulação pedagógica entre os professores e promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, evidencia a atuação o AEE, e também orienta que tal apoio deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização; e ainda recomenda que o atendimento seja desenvolvido com atividades diferentes das que são feitas em sala de aula, buscando o foco complementar ou suplementar do atendimento.

Segundo Sá, Silva e Simião (2010) a função dos profissionais que atuam no AEE é abrangente e inclui um conjunto de conhecimentos na área de cada tipo de deficiência, por exemplo, se destaca as seguintes competências: orientação para os familiares sobre o uso de recursos ópticos e não ópticos; avaliação funcional; ensino do Sistema Braille; técnica de uso da bengala e estratégias de orientação e mobilidade, entre outros. Os serviços do AEE visa o trabalho pedagógico com a finalidade de desenvolver a participação, desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, mantendo atendimentos em várias áreas: deficiência visual, auditiva, motora entre outros.

Considerações finais

O texto buscou abordar a questão das interfaces normativas e pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do professor de sala de aula e na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Destacou-se a intercessão entre a Educação Especial e Educação Inclusiva no campo dos estudos e das normativas.

Apontaram-se as diferentes concepções de inclusão, que se ligam diversos campos: política, filosofia, educação e cultura.

Tratou-se de mencionar as tendências dos movimentos internacionais sobre a condução da Educação Inclusiva, dos acordos e das influências na construção de políticas públicas. Para a implementação de uma política são elaborados vários mecanismos legais que devem ser entendidos e analisados e também, reconstruídos para efetivação das ações práticas que traga benefícios a todos.

A Educação Inclusiva influenciou diretamente a modalidade de ensino Educação Especial que perpassa todos os níveis de escolarização. O AEE precisa criar condições pedagógicas e educacionais para que a escola atenda realmente as necessidades dos alunos com deficiências.

Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index on inclusive**: developing learning and participation in schools. Bristol: Center For Studies on Inclusive (CSIE), 2002.

BONETI, R.V.F. O ato pedagógico como possibilidade de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 6. Núm. 17, enero-abril, p. 11-20, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Lei de nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996** refere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Ministério da Educação MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Nota Técnica** nº 11, 7 de maio de 2010. Atendimento Educacional Especializado. Secretaria de Educação Especial. Gabinete da Presidência. Brasília, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica** nº 15, 02 de julho de 2010. Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada. Secretaria de Educação Especial. Gabinete da Presidência. Brasília, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica** nº 24, 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Secretaria de Educação Especial. Gabinete da Presidência. Brasília, 11/2010.

BRASIL. **Nota Técnica** nº 51, 18 de julho de 2012. Implementação da Educação Bilíngue. Secretaria de Educação Especial. Gabinete da Presidência. Brasília, 2012.

BRASIL. **Decreto de nº 6571, de 17 de setembro de 2008**: a Presidência da República dispõe sobre o atendimento do AEE. 2008. Disponível em:<<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Decreto de nº 6949, de 25 de agosto de 2009**: a Presidência da República promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução de nº 4, de 2 de Outubro de 2009**: institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, L.L.; D'ASCENZI, L. Implementação de Políticas Públicas: Perspectivas Analíticas. **Revista de Sociologia e Política** V. 21, nº 48, p. 101-110, DEZ, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 14. Ago. 2017.

SÁ. Elizabet Dias de; SILVA, Beatriz Campolina; SIMIÃO, Valdirene Stieger. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência visual**. São Paulo: Moderna, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SOARES, A.C.S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANCHEZ, P.A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista de Educação Especial**, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2010.

SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (orgs). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006

A MODALIDADE EM DICIONÁRIOS INFANTIS ILUSTRADOS: A REPRESENTAÇÃO DO REAL DE ACORDO COM AS PERCEPÇÕES DE USUÁRIOS DESSAS OBRAS

Ana Grayce Freitas de Sousa¹

Francisco Iaci do Nascimento²

Hugo Leonardo Gomes dos Santos³

1 Introdução

A Lexicografia Pedagógica, área que estuda dicionários para uso escolar, ao comparar obras lexicográficas, tornou evidente que cada uma delas possui estrutura e proposta diferenciadas, as quais são desenvolvidas a partir das necessidades de aprendizagem dos seus possíveis consulentes. Desse modo, um dicionário destinado a crianças em fase de alfabetização tem características muito distintas daqueles direcionados a estudantes que já consolidaram suas habilidades de leitura e escrita. A quantidade de verbetes, assim como o número e densidade das acepções, o tamanho da letra, a presença ou não de imagens e outros inúmeros aspectos serão diferenciados

1 Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de língua portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.
Professor da EEM José Francisco de Moura, pertencente a rede de escolas da Secretaria de Educação do Ceará.

3 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professor de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE.

nos dois livros. Isso significa que dicionários direcionados para crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental não serão adequados para alunos que estão no Ensino Médio. O mesmo acontece com a situação inversa.

Ao direcionarmos nossa atenção para o dicionário infantil, foco deste artigo, torna-se relevante ressaltar sua configuração enquanto texto multimodal, isto é, em seu interior, diversos modos semióticos (cor, tamanho e formato das letras, diagramação da página, presença de imagens e ilustrações) contribuem para a construção de significados coerentes. As imagens, por exemplo, são recursos de extrema importância para os consulentes, visto que são ponte para a leitura do texto verbal.

Desse modo, tentando entender como as imagens auxiliam na utilização dessas obras pelos usuários e qual a sua importância para o aprendizado dos aspectos verbais da leitura e da escrita, investigamos neste estudo a modalidade, categoria da Gramática do Design Visual (KREES E VAN LEEUWEN, 2006) que diz respeito a representação do real no texto imagético.⁴

Portanto, este trabalho tem como objetivo investigar como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza – CE interpretam a modalidade em um verbete ilustrado de dois dicionários infantis tipo 2, a saber: Dicionário Ilustrado de Português (BIDERMAN, 2009) e o Fala Brasil! Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (ESPESCHIT; FERNANDES, 2011)⁵.

2 Referencial teórico

Pensando de um modo bem simplificado, o dicionário pode ser entendido como um livro em que está registrado o léxico de uma língua. Alguns exemplares registram grande parte desse léxico, outros apresentam apenas um recorte, mas o certo é que, ao “armazenar” as

4 Os dados apresentados neste artigo são parte da pesquisa de mestrado de Sousa (2014). Vale ressaltar, nesse sentido, que as falas dos alunos aqui analisadas são recortes de entrevistas realizadas para a compreensão de outros aspectos dos dicionários infantis, além dos citados neste artigo.

5 Usaremos as siglas DIP e FB para nos referirmos aos dicionários utilizados nessa pesquisa.

palavras, o dicionário desempenha um papel extremamente importante para uma sociedade, pois ele “registra o desencadear das ações de uma sociedade, suas mudanças, seu progresso ou regresso”. (ZAVAGLIA, p. 2, 2011)

Nesse sentido, Pontes (2009) afirma ser o dicionário um produto de múltiplas fases, pois este pode ser concebido com um produto histórico, ideológico, temporal, social, institucional, comercial, pedagógico e, em especial, linguístico, visto que é por meio da linguagem que podemos perceber todos esses outros aspectos.

Embora uma das crenças mais difundidas sobre os dicionários é de que eles possuem estruturas iguais, como se ao tomarmos contato com um já conhecêssemos todos, a verdade é que há uma enorme variedade de tipos, que podem apresentar semelhanças ou diferenças entre si. Classificar dicionários é, portanto, uma tarefa difícil, dada a grande diversidade dessas obras. No entanto, ao longo da história da Lexicografia, algumas classificações foram feitas com o intuito de facilitar o estudo dos dicionários, como as desenvolvidas por Biderman (1984), Welker (2004) e Pontes (2009).

Dada a extensão deste artigo, vamos nos concentrar em uma classificação voltada exclusivamente para dicionários escolares brasileiros monolíngues, a desenvolvida pelo PNLD (2012). O programa, que seleciona e distribui dicionários às escolas públicas do país, traz em sua proposta uma classificação voltada para as necessidades de aprendizagem de leitura e de escrita dos alunos de toda a educação básica. Vemos, como nos mostra a tabela abaixo, que a proposta lexicográfica de cada tipo de dicionário está adequada ao nível de desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Tabela 3- Classificação dos dicionários escolares segundo o PNLD (2012)

Tipo de dicionários	Etapa de ensino	Proposta
Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

FONTE: Rangel (2012)

Ao observarmos a tabela do PNLD (2012), vemos a presença de dicionários direcionados para crianças (tipo 1 e tipo 2). Isso significa que eles são significativos para a Lexicografia e que devem ser estudados levando em consideração suas especificidades estruturais e também pedagógicas. Sobre a Lexicografia voltada para o público infantil, Zavaglia (2011, p. 4) salienta que ela, “pode ser entendida, ***grosso modo***, como a técnica de se registrar e repertoriar aquela fatia do léxico geral de uma língua que abarca itens lexicais próprios e singulares ao universo infantil, ou seja, de se compilar dicionários dirigidos ao público infantil”.

Ao pensarmos numa Lexicografia infantil, estamos compreendendo a ideia de que este tipo de dicionário não pode ser produzido com a mesma metodologia que um dicionário geral. Embora tenham características em comum, que os encerra em um mesmo gênero, os dois dicionários possuem recursos diferentes para propósitos

específicos distintos. A partir disso, a Lexicografia infantil, deve preocupar-se com o que torna uma obra adequada para crianças. Mais do que isso, como esse público pode ser atraído por ela.

Assim, para entendermos o dicionário infantil e seus objetivos, é necessário discutirmos como ele se estrutura e funciona. Para Hausmann (1990 *apud* WELKER, 2008, p. 296) as características gerais e fundamentais dos dicionários infantis são:

- (1) Layout claro, sem economia de espaço, com letras grandes, com amplo uso de cores, geralmente com um formato grande;
- (2) Imagens que ilustram todos ou a maior parte dos lemas;
- (3) Renúncia a definições e quando existem são fornecidas de modo não convencional;
- (4) Substituição da microestrutura convencional por textos narrativos, também chamados de narrativas lexicográficas;
- (5) Inexistência de informações sobre o lema e quando existentes são econômicas;
- (6) Ausência de abreviaturas;
- (7) Existência de "tarefas" no interior do dicionário;
- (8) Macroestrutura seletiva que gira em torno de, no máximo 5.000 lemas, mas geralmente são entre 200 e 2000;
- (9) Lemas designam referentes concretos;
- (10) Destinatário possui menos de dez anos de idade.

Se observarmos as características descritas por Hausmann (*apud* WELKER, 2008) e as compararmos com os dicionários classificados pelo PNLD (2012), constatamos que os dicionários infantis correspondem aos que o programa nomeia como tipo 1 e tipo 2. Apesar de pertencerem a níveis diferentes, esses dicionários apresentam similaridades em suas estruturas, pois são direcionados para alunos com necessidades de aprendizagem semelhantes.

Indicados para a primeira etapa do Ensino Fundamental, os dicionários infantis, tipo 1 e tipo 2, ainda segundo Rangel (2012), possuem os mesmos objetivos, os quais são: proporcionar ao aluno o reconhecimento das estruturas lexicográficas, tornando-o um usuário eficiente; e a ampliação do léxico infantil, composto ainda por palavras comuns ao cotidiano escolar e familiar da criança. A principal diferença entre os dois tipos de dicionários infantis, vale destacar, é o repertório lexical presente em cada um deles. No primeiro, o léxico prioriza substantivos, adjetivos e verbos, enquanto o segundo apresenta todas as classes de palavras, o que amplia sua nomenclatura.

Ao caracterizar esses dicionários, Rangel (2012, p. 22) afirma que eles:

- recolhem, em sua nomenclatura, um número limitado de verbetes, incapaz de refletir a variedade dos tipos de palavras e expressões que o léxico de uma língua como o português brasileiro abriga;
- têm como foco o vocabulário que seus autores consideram básico;
- propiciam ao trabalho de sala de aula um primeiro acesso ao universo das palavras e dos dicionários;
- recorrem a ilustrações como estratégia tanto de motivação da leitura (ilustrações ficcionais) quanto de explicitação de sentidos das palavras (funcionais);
- trazem verbetes de estrutura simples, com um pequeno número de acepções e informações linguístico-gramaticais reduzidas ao indispensável — quase sempre em linguagem informal e acessível, acompanhada de exemplos de uso.

Seguindo essa caracterização, podemos constatar que os dicionários infantis são obras produzidas para consulentes específicos, ainda não familiarizados com a leitura desse tipo de livro. Isso significa que sua macroestrutura se distancia da do dicionário padrão e aproxima-se de obras infantis, conhecidas pelas crianças, como os livros didáticos e de histórias. Por essa razão, estão presentes em suas estruturas uma grande quantidade de cores, imagens, quadrinhos, personagens etc. Além disso, a microestrutura apresenta-se de uma forma mais simples, com uma linguagem informal e acessível, sem informações complexas, com fonte e tamanho das letras adequadas e pouca quantidade de abreviaturas e símbolos.

Essa adaptação das estruturas lexicográficas facilita a leitura e a compreensão dos verbetes, construídos, muitas vezes, não só pela linguagem verbal, mas por recursos visuais, como setas, enquadres e imagens. Assim, o dicionário infantil pode ser entendido como um texto multimodal, e para compreendê-lo é necessário também estudá-lo à luz de teorias que têm como objeto de estudo as interações entre os variados modos semióticos que constituem os textos.

Um das dessas teorias é Gramática do Design Visual - GDV, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), considerada um dos mais importantes trabalhos sobre a descrição das estruturas que organizam a informação visual dos textos. Ela trabalha com uma "análise gramatical" dos textos visuais, o que significa que as considerações presentes nos trabalhos desses autores pautam-se em "teorias gramaticais verbais", especialmente as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional de Michael Halliday - GSF (ALMEIDA; FERNANDES, 2008).

Ao basear-se na obra de Halliday, os autores da GDV deixam claro que esta não tem orientação normativa, mas descritiva, pois são observadas as regularidades dos textos visuais e procurados padrões para compreender a organização dessas estruturas. As metafunções da GDV são:

- a) Representacional: Responsável pelas estruturas que compõem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja "ali", o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados;
- b) Interativa: Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Krees e van Leeuwen, 2006), onde os recursos visuais constroem "a natureza das relações de quem vê e o que é visto"; e
- c) Composicional: Responsável pela estrutura e o formato do texto. É realizada na função composicional na proposição para a análise de imagens de Krees e van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da "distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem" (ALMEIDA; FERNANDES, 2008, p. 12).

Podemos notar que as metafunções baseiam-se na ideia de linguagem enquanto função comunicativa, ou seja, a construção e interpretação de textos é influenciada pelo contexto sócio-histórico no qual eles estão inseridos. Enquanto textos, as imagens não estão

isentas dessa influência, o que as torna meios de divulgação e propagação de ideias e ideologias. Por essa razão, ao construir significados, os textos multimodais também promovem tomadas de posição por parte do leitor, o que significa que a composição deles não é feita ao acaso, isto é, cada elemento que os constituem possui uma função, um propósito.

A metafunção que nos interessa neste trabalho é a Interativa, a qual analisa as relações entre o que está sendo representado e o espectador da imagem. Através das categorias de análise dessa metafunção, podemos investigar quais as estratégias usadas, pelos textos visuais, para o envolvimento do leitor com o texto.

Algumas imagens, especialmente as publicitárias, usam artifícios visuais para que o leitor/possível consumidor identifique-se com o que vê e queira comprar o produto. O posicionamento dos participantes da representação, o modo como estão detalhados e iluminados pode proporcionar aproximação ou distanciamento.

A modalidade é uma das categorias de análise da metafunção Interativa. Trata-se de um recurso utilizado pelo produtor da imagem para aproximar ou distanciar as representações da realidade que nos cerca. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a modalidade é um termo originário da Linguística e se refere ao valor de verdade ou de credibilidade de afirmações sobre o mundo real. O conceito de modalidade é também essencial para informes da comunicação visual, pois pode representar pessoas, lugares e coisas como se fossem reais, como se de fato existissem ou não, de certo modo, como se fossem imaginações, fantasias, caricaturas etc. Vale ressaltar que, segundo os autores, os juízos de modalidade são sociais, dependentes do que se considera real (ou verdade, ou sagrado) no grupo social para o qual a representação em primeiro lugar se destina.

Assim, uma imagem pode assumir diferentes graus de modalidade dependendo do contexto social em que está sendo vinculada. Por exemplo, um quadro com ilustrações abstratas num museu pode parecer fora da realidade para um observador comum, mas para um estudioso de arte, o mesmo texto visual pode apresentar uma realidade bem definida e conhecida por ele.

Ainda sobre modalidade, Krees e van Leeuwen (2006, p. 165-166), afirmam que dependendo do "grau de realidade" com que o real

é representado, a modalidade pode ser: naturalista, sensorial, científica e abstrata.

Além de estabelecer tipos de modalidade, os autores propõem também que a essa relação entre a imagem e a realidade seja analisada através de cinco marcadores, denominados por eles de marcadores de modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 160). São eles: cor, contextualização, representação, profundidade e iluminação.

Vale salientar que uma mesma imagem pode apresentar uma iluminação muito próxima do real e ser pouco detalhada, ou oferecer uma série de detalhes e pouca profundidade. Isto significa que apenas um marcador não determina o grau de modalidade de um texto visual, mas a interação entre eles é que constrói a aproximação ou o distanciamento da imagem com o real.

3 Metodologia

Para alcançarmos o objeto deste trabalho, criamos uma situação de leitura na qual os participantes foram questionados sobre as estratégias utilizadas por eles para a compreensão do significado de verbetes ilustrados com diferentes níveis de modalidade.

Este trabalho tem, nesse sentido, natureza exploratória, pois fomos a campo para compreender nosso fenômeno de estudo. Com relação à análise do nosso *corpus*, optamos pelo método qualitativo, pois nosso propósito é analisar, tendo como base as teorias aqui discutidas, as respostas dadas pelos alunos diante da leitura de dicionários do tipo 2.

Para a coleta dos relatos dos alunos, utilizamos na entrevista dois dicionários do tipo 2 presentes na lista do PNLD (2012), a saber: DIP (BIDERMAN, 2009); FB (ESPESCHIT; FERNANDES, 2011).

Os dois dicionários são indicados para alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Isso significa que suas propostas pedagógicas estão de acordo com os conteúdos vistos pelos consulentes ao longo dessas séries escolares. Ademais, a estrutura das obras e a organização dos verbetes são adaptadas para leitores ainda inexperientes, isto é, as acepções e informações são fornecidas aos usuários numa linguagem simples, o que facilita a compreensão dos verbetes. Outra justificativa para a escolha desse tipo de dicionário é que eles

possuem uma grande quantidade de recursos visuais, especialmente imagens que integram os verbetes, ou seja, são textos multimodais que estão sendo lidos pelos alunos durante o ano escolar.

O DIP, de autoria de Maria Tereza Camargo Biderman, tem uma nomenclatura constituída por 5.904 verbetes, dos quais 785 são ilustrados com fotografias ou ilustrações. É interessante destacar que 784 imagens representam substantivos e apenas uma imagem está associada a verbo. As demais classes de palavras não foram ilustradas. Isso pode ser justificado pela dificuldade em representar adjetivos e advérbios, que são classes mais abstratas que os substantivos.

De acordo com as informações contidas nas páginas iniciais do dicionário FB, sua nomenclatura é formada por 5.400 verbetes e cerca de 820 imagens que fazem parte dos verbetes. Vale ressaltar que as imagens não representam somente substantivos, mas também outras classes de palavras difíceis de ilustrar, como verbos e adjetivos.

Como dito anteriormente, esta pesquisa é um recorte do trabalho de mestrado de SOUSA (2014). Então, após a análise dos dois dicionários e o estabelecimento de critérios que fossem baseados nas teorias adotadas na pesquisa, a autora selecionou oito verbetes para serem usados na entrevista com os participantes da pesquisa. Foram eles: *continente*, *deserto*, *eixo*, *fêmur*, *microscópio*, *músculo*, *ovário* e *útero*. Para este artigo, nos limitaremos a descrever as análises das falas relativas ao verbo *continente*.

Abaixo, os verbetes para *continente* dos dois dicionários utilizados na coleta de dados deste trabalho:

Figura 1 - Verbo continente do DIP



Fonte: Biderman (2009, p. 79)

Figura 2 - Verbo continente do FB



Fonte: Espechit e Fernandes (2011, p. 108)

Vale ressaltar que a pesquisadora citada entrevistou ao todo 31 alunos. No entanto, apenas 9 deles leram o verbete aqui estudado. Assim, em nossas análises faremos referência aos participantes: A1, A3, A6, A10, A13, A18, A20, A26 e A30.

O instrumento de coleta de dados de Sousa (2014), uma entrevista, foi composto por 15 perguntas que tinham como objetivo investigar que estratégias os alunos utilizavam para compreender os verbetes ilustrados. Dois desses questionamentos (**12. *Você já tinha visto esse objeto antes? Onde?*** **13. *Qual das imagens você acha que se parece mais com o real? Por quê?***) Dizem respeito à modalidade, ou seja, como o aluno percebe a aproximação ou o distanciamento das ilustrações com a realidade. Logo, são as falas dos alunos relativas a essas duas perguntas que compõem as análises deste artigo.

4 Análise e discussão dos dados

Nove (A1, A3, A6, A10, A13, A18, A20, A26 e A30) alunos entrevistados leram o verbete *continente* no DIP e no FB. Eles foram apresentados às duas obras que, em seguida, eram abertas nas páginas onde se encontravam o texto que seria lido por eles. A pesquisadora pediu aos alunos que lessem os verbetes em voz alta, escolhendo a ordem de leitura dos dicionários que achasse melhor. Em seguida, eles foram indagados sobre alguns aspectos da leitura dos verbetes.

Os questionamentos ***Você já tinha visto um continente antes? Qual das duas imagens você acha que se parece mais com o real? Por quê?*** são relacionados à percepção dos alunos quanto à proximidade ou distanciamento das imagens com a realidade, ou seja, dizem respeito à Modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Kress e van Leeuwen (2006) deixam claro que os valores de modalidade não podem ser analisados levando em consideração apenas os marcadores propostos por eles. De acordo com os autores da GDV, os valores de verdade presentes nas imagens dependem do contexto histórico, social e cultural em que os participantes estão inseridos. Por essa razão, perguntamos aos informantes sobre as experiências que eles tiveram com *continente* antes da entrevista. Acreditamos que o conhecimento da palavra ou o contato com outras imagens do verbete-entrada influenciou nas concepções de modalidade dos

entrevistados. Por ser um termo da Geografia, *continente* pode também ter sido visto nas aulas da disciplina ou em livros didáticos.

Se analisarmos a imagem de *continente* do DIP de acordo com a teoria proposta por Kress e van Leeuwen (2006), podemos notar que ela possui uma *modalidade científica*, o que segundo os autores significa que o real é representado através de algum dos métodos usados pela ciência, como *zoom*, tabelas, mapas, gráficos etc. Vemos, portanto, que os seis continentes do planeta são representados através de uma mapa, no qual cada bloco de terra é diferenciado por uma cor diferente.

O apoio verbal do texto imagético, como destacado pelos entrevistados, é de extrema importância para a compreensão da imagem, pois sem as setas e as legendas, eles possivelmente não identificariam onde se encontra a América ou a África. Desse modo, vemos que a imagem faz uma abstração da realidade, o que faz com que sua modalidade seja baixa em relação ao que vemos na realidade, mas alta quando a inserimos no contexto científico. Como afirmam Kress e van Leeuwen (2006), a modalidade depende dos valores de verdade de um determinado grupo, ou seja, para geógrafos que lidam com mapas e representações científicas do mundo físico a imagem de *continente* teria uma modalidade alta.

Na imagem do verbete *continente* do FB, podemos observar que a modalidade se configura na descrita por Kress e van Leeuwen (2006) como *naturalista*. Isso significa que a imagem se assemelha ao real e pode ser comparada a ele. No conteúdo imagético do verbete, nosso planeta é representado através de uma esfera azul, identificada como a Terra, em que se podem notar grandes faixas de terra, que representam os continentes. Assim como na imagem do DIP, o contexto do espaço está ausente, o que faz com que a modalidade se afaste da realidade, pois não existe, no mundo real, um planeta localizado em fundo branco. Notamos, no entanto, que a intenção da imagem é mostrar uma figura que se assemelha à Terra e não, necessariamente, apresentar o universo no qual ela está inserida. Há, portanto, um recorte com a intenção de direcionar a leitura dos consulentes.

Quanto aos continentes, observamos que apenas um é representado em sua totalidade: o americano, do qual o Brasil faz parte. Vemos ainda que a Terra possui outras grandes massas de terra, como anuncia

o conteúdo verbal do verbete, porém, o que está saliente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) na imagem é o continente em que vivemos.

Quando perguntamos aos alunos se eles haviam visto anteriormente **continente**, quatro dos informantes responderam positivamente. A1, relatou que viu um cartaz com continente no trabalho do pai; A3, em um livro de Geografia; A13, em um livro de Ciências; e A30, em um dicionário. Em relação aos verbetes lidos, A1 e A13 afirmaram que a imagem que eles viram antes assemelhava-se mais à ilustração do DIP. Já A3 e A30, apontaram para a imagem do FB.

É interessante destacar que o contexto em que eles viram a imagem influenciou para esta escolha. A1 e A3 possivelmente viram uma imagem do globo terrestre, comum em cartazes e nos livros de ciências. Por isso, optaram pelo FB. No entanto, mapas como o mostrado pela ilustração do DIP, preferência de A13 e A30, são comuns em dicionários e livros didáticos de Geografia. As respostas, portanto, estão coerentes com suas experiências anteriores com o termo lido.

No decorrer da entrevista, para entendermos melhor o conceito de realidade que os alunos viram nas imagens, perguntamos qual das ilustrações, na opinião deles, parecia-se mais com o real. Aos que não tinham visto **continente** antes, pedimos que usassem o seu conhecimento de mundo para responder esse questionamento.

Dos quatro alunos que disseram ter tido contato com a palavra **continente** antes, um (A3) optou pelo FB e os outros três (A1, A13 e A30) pelo DIP. Vemos que três alunos dos quatro que responderam que já tinham visto continente antes mudaram a sua resposta. Apenas A30, disse ser o DIP parecido com o que ele havia lido antes e o mais parecido com o real.

Dos cinco alunos que não conheciam a imagem de **continente**, quatro (A6, A10, A18 e A20) escolheram o FB e apenas um (A26), o DIP.

As justificativas dos alunos expressam o que eles veem de realidade ou de abstração nas imagens. Os alunos que relataram ser a ilustração do DIP mais real, não souberam explicar o porquê. Parece que essa decisão foi mais influenciada pelo apoio verbal na imagem do que pelos elementos que a compõem.

Já os que escolheram o FB, ressaltaram os componentes da imagem. A10, por exemplo, cita o planeta representado no **continente** do

FB como uma âncora para a realidade. A seguir, as falas de alguns alunos sobre essa aproximação da imagem com a realidade:

A10: Por causa daqui já amostra esse planeta, aí parece mais verdade.

A18, além de salientar o mesmo que A10, também faz uma comparação entre os textos imagéticos dos dois dicionários ao responder que

A10: Porque dá pra mostrar mais a Terra e aqui [DIP] só é figura.

A20, um dos informantes que conectou imagem e texto no FB, faz uma relação entre a realidade da imagem e a que ele vive, quando afirma que escolheu o FB

A20: Porque aqui já mostra o continente do Brasil, onde a gente vive.

Tendo como gancho a fala de A18, notamos que outros alunos também diferenciaram as duas imagens a partir de suas formas de representação. Os entrevistados reconheceram o mapa mostrado no DIP como “desenho” (A3), “Gravura”(A13), “figura” (A18). Em nenhuma das falas relativas ao **continente** de FB percebemos isso, o que indica que os alunos perceberam uma diferença de modalidade entre as duas ilustrações.

Essas percepções estão de acordo com o que Kress e van Leeuwen (2006) afirmam sobre a noção de modalidade, pois para eles uma fotografia ou uma imagem naturalista (a imagem do FB) seriam mais realistas do que um desenho (a imagem do DIP). A fotografia, como um recorte da realidade, apresenta cores, contextualização, brilho, perspectiva, representação e iluminação próximos aos objetos reais que retrata. Enquanto o desenho, mesmo que se proponha a ser naturalista (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) apresenta uma menor modalidade em relação à fotografia.

Ainda em relação à interpretação dos alunos sobre a realidade nas imagens, é relevante frisar que eles perceberam qual o tipo de modalidade está presente nelas. Ao falar da questão do mapa no DIP e lembrar que já viram essa imagem em livro de Geografia e em um dicionário, eles estão reconhecendo a imagem como parte de um contexto científico, voltado para a descrição dos objetos de forma objetiva e detalhada. Daí, as setas e as legendas estarem presentes na imagem.

Os alunos também notaram que a imagem do FB representa um planeta, um definidor da modalidade, identificado pela maioria deles como a Terra. Alguns falaram que viram essa imagem em um cartaz e em um livro de ciências, dois gêneros que, normalmente, representam o globo terrestre de modo naturalista, como fotografias ou imagens realistas.

Vemos, a partir das percepções de leitura dos alunos que a modalidade naturalista do FB não foi eficiente para a representação de **continente**, enquanto a científica da ilustração do DIP favoreceu a interpretação dos sentidos expressos pelo verbete.

Considerações Finais

A partir das nossas análises, concluímos que a modalidade científica presente na imagem do DIP auxiliou na compreensão do verbete **continente**, pois trouxe informações detalhadas sobre as faixas de terra que formam a Terra. A modalidade mais abstrata foi preferida, pelos alunos, à naturalista porque a imagem do FB não apresentava elementos de conexão com o conteúdo verbal do texto. Como a maioria dos alunos já haviam tido contato com um mapa e demonstraram ter um letramento básico para a sua leitura, isso influenciou na leitura de **continente**.

Assim, verificamos que os participantes dessa pesquisa notaram que os dois verbetes representavam o real de modos distintos e que essa representação influencia na compreensão das imagens. Além disso, podemos perceber que as imagens são componentes importantes dos verbetes, podendo auxiliar na apreensão dos significados do texto verbal.

Concluímos que pesquisas como esta, que têm como foco os recursos visuais dos dicionários, são importantes para que se compreenda melhor a gama de usos que essas obras didáticas podem ter em sala de aula, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas, visto que nelas há termos de várias ciências. Dentro desses usos, vale ressaltar, está a exploração dos sentidos presentes nas imagens, que podem ter o papel de esclarecer para o leitor algumas lacunas deixadas pelo texto verbal, especialmente se esse leitor for crianças que estão em fase de aprendizado e consolidação da leitura e da escrita.

Referências

- _____. FERNANDES, José David Campos. **Revisitando a Gramática do Design Visual em Cartazes de Guerra**. In: Almeida, D. B. L.. (Org.). *Perspectivas em Análise Visual: Do fotojornalismo ao Blog*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, v. 1, p. 11-31.
- _____. **Dicionário Ilustrado de Português**. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. O dicionário padrão da língua. **Alfa**, São Paulo, n. 28, p. 27- 43, 1984.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: SEF/MEC, 2012.
- ESPESCHIT, Rita; FERNANDES, Márcia. **Fala Brasil!** Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.
- PONTES, Antônio Luciano. **Multimodalidade em dicionários escolares**. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (Org.). *As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010, v. V, p. 201-218.
- _____. **Dicionário para uso escolar: o que é como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- RANGEL, Egon de Oliveira. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- SOUSA, Ana Grayce Freitas. **Com a palavra o consulente: as relações entre imagem e texto em verbetes ilustrados**. Fortaleza, 2014. 209 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2014.
- WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.
- _____. **Uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas**. Brasília: Thesaurus, 2006.

_____. **Panorama geral da lexicografia pedagógica.** Brasília: Thesaurus, 2008.

ZAVAGLIA, Cláudia. **A lexicografia para o público infantil: uma análise macroestrutural de dicionários brasileiros.** Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

METADISCURSO VISUAL EM VERBETES DE DICIONÁRIOS INFANTIS

Antônio Luciano Pontes¹

Hugo Leonardo Gomes dos Santos²

Francisco Iací do Nascimento³

Introdução

Neste artigo, pretendemos estudar o uso e a função dos recursos metadiscursivos no discurso do dicionário infantil tendo como categorias de análise: o enquadramento, os processos analíticos e os processos classificatórios propostos por Kress e van Leeuwen, presentes em sua Gramática do Design Visual (2006).

O material de análise é formado por verbetes de dois dicionários escolares do tipo 2 (PNLD): o de Biderman (2012) e o de Caldas Aulete (2009), destinados aos alunos de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Como categorias de análise selecionamos as seguintes: o enquadramento, os processos conceituais, analíticos e classificatórios, categorias extraídas da Gramática do *Design* Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen, (2006).

- 1 Doutor em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.
- 2 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professor de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE.
- 3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Professor da EEM José Francisco de Moura, pertencente a rede de escolas da Secretaria de Educação do Ceará.

Este artigo é composto fundamentalmente de duas seções. Na primeira, apresentamos as bases teóricas formadas pelos fundamentos lexicográficos do dicionário escolar, discutimos os conceitos relativos aos recursos multimodais com ênfase nos aspectos visuais e as noções básicas sobre metadiscurso. E, na última seção, empreendemos a análise dos dados à luz do referencial teórico relativo à Lexicografia Pedagógica, à Teoria Multimodal e aos conceitos de Metadiscurso.

1 Verbetes, multimodalidade e metadiscurso visual

A Microestrutura é o conjunto de informações ou paradigmas dispostos horizontalmente após a entrada, dentro do verbete. Pontes (2009, p. 95) refere-se ao paradigma como “cada elemento de informação referente às unidades léxicas.” O autor fornece como exemplos de paradigma a etimologia, as informações fonéticas e a definição. Alguns paradigmas, como a definição ou a tradução (no caso de obras bilíngues), são praticamente obrigatórios; já outros são facultativos, pois não constam em todas as obras. A pronúncia, por exemplo, não é necessária em um dicionário de língua materna.

A microestrutura, subjacente a cada verbete, compõe-se de um conjunto de informações ordenadas uniformemente e dispostas horizontalmente. Fazem parte de um verbete de um dicionário escolar, em geral, os seguintes paradigmas, numa fórmula:

Verbetes = a palavra-entrada + informações gramaticais, definição, exemplo de uso, marcas de uso, remissivas.

Ou seja, o verbete inclui em sua microestrutura a palavra-entrada adicionada às informações gramaticais, definição, marcas de uso, remissivas. Dependendo do tipo de dicionário, muitos outros paradigmas poderão compor o verbete do dicionário. Aqui trataremos dos mais comuns em dicionários escolares infantis:

- Palavra-entrada (entrada, lema): A palavra-entrada é a primeira do verbete. Encontra-se como unidade léxica lematizada, ou

seja, se nome (substantivo ou adjetivo) registra-se no masculino singular; se verbo, no infinitivo.

- Informações gramaticais - São categorias gramaticais como a classe de palavras, o gênero e o número para marcar o substantivo e adjetivo; e pessoa e número para o verbo. Entram aqui informações relativas a etimologias, pronúncia da palavra-entrada. Essas informações vêm em geral abreviadas em dicionários destinados a alunos de instrução mais avançados.
- Acepção - A acepção se define como "cada um dos sentidos realizados de um significado, aceito e reconhecido pelo uso, que no dicionário aparece verbalizada por meio da definição lexicográfica (HERNÁNDEZ, 1991, p. 133).
- Definição - A definição de uma palavra-entrada, pelo menos no contexto de uma Lexicografia clássica, consiste em dar uma paráfrase que lhe seja semanticamente equivalente: pode-se então substituir uma palavra ou expressão que ocupa a entrada por um enunciado, sem que os significados sejam modificados, mas nem sempre isso é possível. Em, por exemplo, palavras como nome de plantas, a definição é contemplada, além de traços semânticos, também por informações enciclopédicas, estas, em geral, mais esclarecedoras do que os semas que a constituem.

Dito de outra forma, a definição se constitui de traços semânticos e/ou enciclopédicas da palavra-entrada e encerra-se em uma paráfrase, materializada de preferência por uma sequência sintática completa.

Como postulam a maioria dos lexicógrafos, produzir definição é a atividade essencial da Lexicografia Moderna, na qual se concentram questões difíceis de significação, exigindo do dicionarista uma boa formação metalexigráfica, já que se trata de uma atividade extremamente complexa.

No interior do verbete, além da definição, informação gramatical, divisão silábica e pronúncia podem encontrar-se **marcas de uso** que são informações sobre o emprego da palavra em função dos níveis de língua: se pertence à modalidade falada ou escrita, se é palavra de uso regional, se é popular, se é usada com frequência

ou não; ou, ainda, se a entrada pertence a um domínio de conhecimento determinado. Tais informações definem normas linguísticas, permitindo uma comunicação transcultural no interior de uma mesma comunidade.

Dependendo do tipo de dicionário, os autores registram as **relações de significação** como sinonímia, antonímia, homonímia, analogia, ilustrações etc. Nos dicionários escolares, por exemplo, segundo Pérez (2000), a presença de sinônimos, antônimos, campos léxicos é uma garantia de que sejam capazes de funcionar, de modo efetivo, como dicionário de produção.

Os exemplos de uso também fazem parte da composição do verbete de um dicionário. São fragmentos extraídos de um **corpus**, falado ou escrito, que funcionam para instruir o leitor no uso de uma palavra dentro do contexto. Nos dicionários de cunho normativo, em geral, os exemplos consistem em frases inventadas pelo lexicógrafo ou se constituem de fragmentos extraídos da literatura clássica. Trata-se de uma prática lexicográfica, já considerada ultrapassada, sobretudo pela Lexicografia Contemporânea.

1.1 Multimodalidade: o que é?

Para os estudos de **multimodalidade**, tomamos por referência alguns princípios fundamentais. Textos verbais, visuais, ou sonoros, não veiculam o mesmo significado de uma mesma maneira. Cada um deles pode ser melhor utilizado para determinado aspecto comunicativo, dependendo daquilo que se deseja informar. Assim, como ressalta Silva (2006), não há como falar de uma simples “tradução” de um modo de linguagem para outro, nem se pode dizer que o código visual depende do verbal. Em outros termos, o componente visual é conectado com o texto verbal. De jeito algum, dependente dele: e similarmente o oposto também é válido (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 17).

Cada um dos códigos (linguísticos e visuais) tem características, possibilidades e limitações, pois nem tudo que pode ser expresso em palavras pode ser expresso em imagens, e vice-versa. No entanto, se integram para a construção de sentidos, por isso todo texto é multimodal, pois, conforme Dionísio (2006, p. 133), “quando falamos

ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representações palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações”.

Na prática, a GDV, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), serve de ferramenta para analisar os textos multimodais. Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram um trabalho para análise de imagens, com base na *Gramática Sistêmico-Funcional*, proposta por Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), denominada de *Gramática do Design Visual*. A proposta de Kress e van Leeuwen consiste em relacionar a noção teórica de metafunção de Halliday com a análise de imagens. Os autores da gramática visual afirmam que, como a linguagem verbal, todos os modos semióticos realizam três grandes funções simultaneamente: a primeira representacional, ao representar o que está a nossa volta ou dentro de nós, a segunda *interpessoal*, realizando interações sociais, a terceira *composicional*, revelando a composição do todo.

Das três metafunções apresentadas, selecionamos para a nossa pesquisa apenas as categorias voltadas para a metafunção representacional, os processos classificacional e analítico; e, para metafunção textual, o enquadramento.

O enquadramento (ou *framing*) constitui linhas divisórias que conectam ou desconectam elementos de uma composição imagética, resultando em um contínuo que vai desde uma estruturação fraca a uma estruturação forte. Ou seja, enquadramento diz respeito aos graus de conexão ou desconexão entre os elementos dispostos na página, através da ausência ou presença de linhas de enquadre, espaços vazios entre os elementos, relações de contraste, similaridades de cor, vetores formados pelos próprios componentes visuais etc.

Os processos analíticos são aqueles que relacionam os participantes em termos de uma estrutura de tipo parte\todo. Tem, portanto, em princípio, um participante representado como o todo (o portador) e um número variável de outros participantes representados como partes, (ou atributos possessivos). O que importa não é mostrar todos os detalhes, mas apenas os relevantes e salientes (SILVA, 2006).

Os processos classificatórios se dão quando os participantes são relatados em uma estrutura hierárquica ou taxionômica: um participante desempenha o papel de subordinação em relação a outro participante, o superordenado.

1.2 Metadiscurso visual: o que é?

O metadiscurso promove uma relação dialógica constitutiva essencial do discurso, como diria Bakhtin (2003). De fato, na relação autor-leitor, os recursos metadiscursivos possibilitam ao autor fornecer pistas para que o leitor chegue ao discurso em condições mais acessíveis de ter uma atitude de compreensão e responsividade (PERNAMBUCO; LUDOVICE, 2013).

Metadiscurso, então, são recursos que os escritores utilizam para organizar seus textos, atrair a atenção de seus leitores e indicar sua atitude com relação ao material e a seu público (HYLAND, 2005). É reconhecido como um importante meio de facilitar a comunicação, sustentar a posição do autor e construir uma relação com um público (HYLAND, 1998). De acordo com Hyland e Tse (2004), é difícil perceber o metadiscurso em um nível secundário, visto que, assim como o discurso proposicional, ele expressa o significado pretendido pelo autor em uma dada situação, fazendo, portanto, parte da mensagem.

Comumente, como observa Kumpf (2000), as discussões sobre metadiscurso têm-se concentrado no texto, como se esse englobasse apenas palavras, frases e parágrafos. Porém, o fenômeno metadiscursivo estende-se além desses limites para incluir elementos visuais de um texto, como: *layout*, cor e tipografia. Elementos visuais, além de constituírem o texto, afetam as decisões dos escritores quanto à organização textual para guiar os leitores e a leitura.

Para o mesmo autor, o metadiscurso visual é um discurso que os escritores utilizam para organizar o conteúdo, disponibilizando pistas e indicadores que auxiliam os leitores a caminhar pelo texto, além de influenciar a recepção desses textos.

Kumpf (2000), falando de metadiscurso visual (certamente esta afirmação se estende também a todo e qualquer texto), entende que o metadiscurso é tão importante quanto o conteúdo proposicional

do texto, pois além de ser inerente a cada ato do discurso, às vezes o leitor só se interessa por determinado texto pelo seu metadiscurso.

Aqui assumimos que o texto lexicográfico se constitui de recursos metadiscursos, como qualquer texto, e é multimodal, isto é, composto por mais de um modo semiótico, compreendendo elementos verbais e não-verbais em sua constituição, manifestando-se em uma página do dicionário, além do código escrito, outras formas de representação tais como a cor e o tamanho da letra, a diagramação da página, a formatação do texto, a presença de ilustrações visuais, etc.

Tais formas de representação não estritamente linguísticas interferem na mensagem a ser transmitida, assumindo várias funções e sentidos; por isso, não podemos lê-lo ou consultá-lo, prestando atenção apenas à mensagem escrita, pois esta coexiste com uma série de outros elementos representacionais, também semióticos, integrando-se, desse modo, o código verbal às representações visuais para fazer do texto lexicográfico um objeto interativo, didático e rico em informações.

Os textos multimodais são concebidos como construtos que englobam várias semioses em sua composição, as quais se articulam para construção de um todo significativo. Textos são construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação da mensagem (DESCARDECI, 2002).

2 Análise dos recursos visuais metadiscursivos

Nesta seção, analisamos à luz da Teoria do Metadiscurso e da Teoria da Multimodalidade os verbetes "manga" e "fruta", extraídos Aulete (2009), e os verbetes "sapato" e "invertebrado", extraídos de Biderman (2012).

2.1 Enquadramento

Figura 1- Verbetes manga

mandar man.dar *vb.* 1 Mandar algo (uma ação) é dar uma ordem para que se faça essa ação. [= ORDENAR] *idi.: Papai mandou você estudar* (= que você estudasse). *int.: Ele não ajuda, só sabe mandar.* 2 Mandar alguém a (para) algum lugar é fazê-lo ir lá. *idi.: Mandou o filho para a casa da tia.* 3 Mandar algo a alguém ou a algum lugar é enviá-lo. *idi.: Mandei um presente para ela.* 4 Mandar é também ter poder para dar ordens a alguém. *ti.: Você não manda em mim.* *int.: Quem manda aqui são os adultos.* 5 **popular** Alguém se manda quando vai embora de algum lugar. *pr.: Não gostei da festa e me mandei.* ♦ **Mandar embora** Mandar

manga¹ man.ga *sf.* Manga é uma fruta doce e cheia de suco, de casca verde ou rosada e interior amarelo, com um caroço grande e de cheiro agradável e forte, que dá na mangueira. É muito apreciada pelos brasileiros.

manga² man.ga *sf.* Manga é a parte do casaco, do paletó ou da camisa que cobre total ou parcialmente os braços. ♦ **Arregasar as mangas** Estar pronto para trabalhar com toda a disposição. *Vamos arregasar as mangas e acabar logo a obra.*

mangar man.gar *vb.* 1 Mangar de (com) alguém ou algo é caçar dele fingindo estar falando sério. *ti.: Ele gosta de*

94

estranheirismo
variação de classe gramatical

subentrada
início de locução
início de derivadas

99 Sín. sinónimo
2n. de dois números
e. adjetivo
adv. adjetivo de dois gêneros
adv. advérbio

Ant. antónimo
art. def. artigo definido
art. indef. artigo indefinido
Aum. aumentativo
conj. conjunção

Conjug. conjugação
Dim. diminutivo
Fem. feminino
Int. interativo
Interj. interjeição

Fonte: Aulete (2009, p. 294).

Na figura 1, podemos observar no verbete extraído de Aulete que o texto verbal vem à esquerda, o que nem sempre ocorre, mas quando esse padrão é quebrado, há a utilização de uma ferramenta visual, a linha pontilhada, que tem a cor das entradas, “amarrando” o texto. Essa linha faz conexão entre “manga¹” e “manga²” e as respectivas informações verbais que essas palavras assumem. O índice numérico vem assumir a função de distinguir duas palavras consideradas pelo autor como homônimas. Essas palavras se localizam, pois, no eixo vertical onde se organiza a macroestrutura do dicionário como entradas independentes.

Por outro lado, os números localizados na microestrutura do dicionário vão assumir sentidos (acepções) diferentes de uma palavra-entrada considerada polissêmica. Os sentidos, nesse caso, se apresenta no eixo horizontal do verbete.

Ainda, podemos observar, que as informações ligadas aos verbetes, como abreviações e símbolos, estão na barra de todas as páginas do dicionário, facilitando a consulta do aluno. Há entre a barra e a nomenclatura do dicionário uma desconexão por um espaço vazio e por um tom diferenciado de azul em relação ao azul do conjunto de verbetes da página do dicionário, que é bastante saturado. A cor das

entradas é igual a cor das páginas e a da letra inicial das palavras, ficando evidente o recurso denominado rima visual.

Rima visual se situa no contínuo conexão-deconexão significando igualdade de função no texto do dicionário, ou seja, na igualdade de função entre a entrada e a subentrada. A rima diz respeito, pois, à identificação da qualidade que depende de uma característica comum, como cor, forma e expressão etc. (CARVALHO, 2012). No caso da rima visual, não há presença de linhas divisórias, logo são invisíveis. Há casos em que essas linhas divisórias só passam a ser percebidas no contraste de cores ou de formato dos elementos mostrados na imagem, como é o caso da saliência da entrada gerada pela cor azul e negrito que vai se opor aos outros segmentos da microestrutura.

Assim, *manga* (como entrada) com função de informação velha ou dado do enunciado-verbete, é o segmento mais importante, logo o mais saliente, registrado em letra colorida ou em tamanho maior, para contrastar com os tipos e os estilos de letra utilizados para expressar as demais informações, consideradas novas ou predicativas.

O símbolo em azul tem a função de indicar ao leitor que se inicia um subverbete que é encabeçada por uma subentrada seguido de várias informações predicativas relativas a ele. Esse dito subverbete se diz ser encaixado na microestrutura do verbete como um todo e a subentrada é o lugar das fraseologias ou expressões.

O sublinhamento do lema ilustrado no exemplo de uso com função pragmática, ocorre para colaborar com o usuário do dicionário na produção de texto, mas também pode acrescentar à definição alguns traços semânticos necessários à compreensão leitora.

No verbete "*manga*¹", observamos, ainda, que a imagem e texto se complementam, ou seja, cada um ao seu modo. Há, pois, uma combinação de texto e imagem para fazer parte de um grande sintagma. Em termos de Kress e Van Leeuwen, as informações visuais e verbais se integram para a construção de sentido. Isso porque cada um dos códigos ao seu modo tem características, possibilidades e limitações, pois nem tudo que pode ser expresso em palavras pode ser expresso em imagens e vice-versa.

O verbete, em questão, se organiza a partir de uma variação de recursos semióticos para indicar que, para o leitor, cada recurso semiótico sinaliza um tipo de informação. Assim, a entrada está em azul negrito

e as informações gramaticais em itálico, a definição em letra normal. As delimitações entre segmentos levam o leitor, de forma rápida e eficiente, encontrar a informação que ele busca. Diga-se de passagem, que em qualquer tipo de dicionário a variação de recursos assume essa função.

2.2 Processo conceitual analítico

Figura 2- Verbetes sapato



Fonte: Biderman (2012, p. 277).

Nesta imagem, o *sapato* é considerado o todo (ou portador) e na parte localizada de baixo do sapato estão registrados dois atributos possessivos (ou partes) *sola* e *salto*, detalhes relevantes do objeto em análise, daí denominados por Rossi (2000) como rótulos de diferenciação. Esses atributos são conectados ao sapato por meio de traços verticais. Podemos, ainda, afirmar que cada um desses rótulos vai fazer parte da macroestrutura como verbetes independentes.

Vale, ainda, assinalar que no texto verbal, se compararmos com o visual, **não ocorre a presença de** atributos do portador, o texto sendo assim **é** visto como subordinada à imagem na proposta de Martinec e Salway (2005), para quem as interações imagem-texto se definem como **relação de desigualdade, nesse caso, ocorre a subordinação do** texto à imagem, ou seja, o texto precisa da imagem para ser entendida.

Em relação **à legenda**, vem expressa em letras em caixa alta, numa fonte bem maior que as da palavra-entrada, vem de baixo da imagem e com a função de apoiá-la. A legenda repete a entrada para estabelecer uma conexão do texto visual com o texto verbal. Nesse caso, a parte visual do texto aqui também é considerado um dos

paradigmas do verbete, como defende Stein (2000). Observamos, ainda, que os atributos possessivos são escritos com letras em caixa baixa, para motivar partes de um todo, representados pela imagem do sapato.

2.3 Processo conceitual classificacional

Figura 3 - Verbetes invertebrado



Fonte: Biderman (2012, p. 170).

Na figura 3, a parte visual se identifica como processo conceitual classificacional no contexto da GDV. Na sua parte superior podemos ver a legenda em caixa alta e mais abaixo, o cabeçalho em caixa baixa. Esse enunciado verbal tem a função de contextualizar o item verbal na imagem. Para cada invertebrado abaixo, aparece em letra minúscula um rótulo indicador de sua denominação. Cada um deles, representa um participante, com função de hipônimo. O propósito do (s) hipônimo(s) está ao lado de outros é para ressaltar as diferenças entre eles muitas vezes sutis, graças a isso, fixar o significado e a denominação de unidade léxica pelo usuário do dicionário que está em fase de aquisição do vocabulário.

Por razões pedagógicas, segundo Biderman (1984), para que o consulente compreenda bem o significado e o uso da palavra, é preciso contrapô-la a outras palavras de significação próxima ou oposta. Ninguém aprende, ou apreende uma unidade de léxico isoladamente,

uma vez que o léxico é formado de campos léxicos e grandes redes semânticas integradas. Muitas vezes, é só através da compreensão de um campo léxico, ou de uma rede, que o usuário poderá tomar consciência exata do valor de uma palavra.

Por fim, entendemos que o tamanho do invertebrado visualmente retratado é diferenciado para aproximar cada invertebrado ao real, para um realismo maior. A cor também auxilia no propósito do autor que **é tornar** a imagem para um realismo, que nunca será natural.

A relação texto-imagem se dá quando as imagens dos invertebrados são retratadas também na parte verbal do verbete. No dicionário de Biderman, os invertebrados de per si são remetidos implicitamente para um verbete independente, como o consulente espera que assim seja, se não, temos um caso de pista perdida.

A ausência de texto verbal ao lado da imagem faz que facilmente uma fixação do significado e denominação de hipônimo na estrutura configurada como arvore.

Figura 4 - Verbetes fruta



Fonte: Aulete (2009, p. 223).

A imagem 4, foi extraída de Caldas Aulete e, tal como a de número 3, trata-se de uma Estrutura conceitual classificacional configurada como estrutura hierárquica, em que há um superordenado e hipônimos, estes abaixo daquele para assinalar a relação de subordinação

que há entre eles. Podemos ver que não há legenda para identificar a imagem, os hipônimos não trazem etiquetas para cada fruta retratada na figura, o que há são diferenças de cor para ressaltar a variedade de frutas, muitas vezes sutis, entre aqueles que apresentam na imagem. Nem todas os hipônimos são remetidos para outros verbetes do dicionário.

O autor parece ter o propósito de expressar o significado e a denominação da unidade léxica sejam fixados pelo aprendiz em fase de aquisição de vocabulário. A interação entre os paradigmas do texto verbal e as informações do código visual não se alinham necessariamente, por exemplo, jaca está presente no texto verbal, mas não aparece na imagem, onde estão vários tipos de fruta expostos entre os hipônimos exemplificados visualmente.

Como podemos ver, no verbete “fruta”, a relação de status texto-imagem dificulta o leitor na medida em que o leitor não consegue produzir sentidos das unidades léxicas que se configuram no campo semântico das frutas. No verbete “invertebrados” do dicionário de Biderman, ao contrário, percebe-se plenamente as relações dentro do verbete para compreensão da unidade que é lida pelo consulente do dicionário.

Considerações finais

Os dados levantados revelam que os recursos metadiscursivos visuais contribuem para explicitar informações, orientar as expectativas do leitor, relacionar as partes com o todo do texto, definir por meio de elementos salientes o caminho de leitura, demarcar no verbete as diversas informações, relacionar em série sentidos de uma entrada, igualar cores e formas para aproximar funções.

Como foi possível perceber, os modos semióticos, verbais e visuais, se integram para produzir sentidos no texto do dicionário. Ambos os dicionários são coloridos e trazem a ludicidade em suas páginas, porém as diferenças são marcantes. A partir dos verbetes analisados, no dicionário de Biderman (2012), que tem como público alvo crianças menores, o enquadramento deveria ser melhor utilizado, a fim de formar um todo coeso e coerente, facilitando a apreensão dos verbetes por parte dos consulentes. Já no Caldas Aulete (2009),

apesar de alguns deslizes, é visível a integração do verbal com o visual através do enquadramento, resultando em composições que facilitam as buscas de pelos seus usuários.

Referências

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**: ilustrado com a turma do Sítio do Pica-pau Amarelo. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário Ilustrado de Português**. São Paulo: Ática Ltda, 2012.

_____. O dicionário padrão da língua. **Alfa**, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 27-43, 1984.

CARVALHO, Flaviane Faria. **Semiótica Social e imprensa**: O layout da primeira página de jornais portugueses sob um enfoque analítico da gramática visual. 2012. 304f. Tese (doutoramento em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2012.

DESCARDECI, M. A. A. de S. Ler o mundo: um olhar da Semiótica Social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 159-177.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **Introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 2004.

HERNÁNDEZ, H. Sobre el concepto de “acepción”: revisiones y propuestas. **Voz y Letra**, v. II, p. 128-141, 1991.

HYLAND, K. **Metadiscourse**. London, New York: Continuum Guides to Discourse, 2005.

_____; TSE, P. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. **Applied Linguistics**, v. 25, n. 2, p. 156-177, 2004.

_____. Persuasion and context: the pragmatics of academic meta-discourse. **Journal of Pragmatics**, v. 30, n. 4, p. 437-455, 1998.

Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216698000095>>. **Acesso em: out. 2017.**

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 2006.

KUMPF, E. P. Visual Metadiscourse: Designing the Considerate Text. **Technical communication quarterly**, v. 9, n. 4, 2000.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**, v. 4, n. 3, p. 337-371, 2005.

PÉREZ, E.B. **Diccionarios**: Introducción a la historia de la Lexicografía del español. Gijón: Trea: 2000.

PERNAMBUCO, J.; LUDOVICE, C. A.B. Bakhtin e o metadiscorso em A viagem do elefante, de José Saramago. **Nonada**: Letras em Revista, v. 2, n. 21, out. 2013.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

ROSSI, M. **Autonymie et monstration du signe dans les dictionnaires pour**. Université de la Sorbonne Nouvelle, 2000.

SILVA, L. F. da. **Estudo crítico da representação visual do léxico em dicionários infantis ilustrados**. 2006. 139f. Dissertação (mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

STEIN, G. Illustrations in dictionaries. **International Journal of Lexicography**, v. 4, n. 2, p. 99-127, Oxford University Press, 2000.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à Lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL? O CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS PESQUISAS E NA REALIDADE EDUCACIONAL PIAUIENSE

Bruno Santos de Oliveira¹

Nathália Gaspar Sipaúba²

Luciana Matias Cavalcante³

1 Introdução

Esse estudo busca contribuir com as discussões que remontam os debates sobre a ampliação da jornada escolar e a proposta de educação integral/em tempo integral, considerando os investimentos e implementação do Programa Mais Educação, entendendo que a educação integral não se restringe a ampliação do tempo e que é preciso considerar seus elementos conceituais, organizacionais e estruturais, para efetivação de uma formação integral de qualidade.

O Programa Mais Educação é gerenciado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na

- 1 Formado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí/ Campus Ministro Reis Velloso. Integrante, pesquisador colaborador do grupo de pesquisa “Diálogos e Reflexões em Educação”.
- 2 Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí/ Campus Ministro Reis Velloso. Integrante, pesquisadora colaboradora do grupo de pesquisa “Diálogos e Reflexões em Educação”.
- 3 Pedagoga, Doutora em Educação, docente Associada da Universidade Federal do Piauí/ Campus Ministro Reis Velloso. Líder do grupo de pesquisa “Diálogos e Reflexões em Educação”.

Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Os discentes atendidos pelo Programa Mais Educação participam das atividades no turno contrário ao seu horário de aula, na perspectiva de ampliar não só os tempos e espaços, mas também a proposta de formação, inserindo no currículo atividades desportivas, artísticas e culturais, além do acompanhamento pedagógico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2011).

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é analisar criticamente as implicações do Programa Mais Educação no processo formativo dos discentes de uma escola da região litorânea do Piauí, além de relacionar essa experiência à realidade de educação integral do país, por meio de estudo e análise de pesquisas realizadas nacionalmente que se constituiu em Estado da Arte.

2 Na Trilha da Pesquisa: abordagem metodológica e o processo de investigação⁴

Esse estudo realizou-se em dois momentos: no primeiro produzimos uma investigação do tipo Estado da Arte que se trata de uma pesquisa que objetiva conhecer o panorama de produções científicas sobre determinado recorte temático. Portanto, possui caráter bibliográfico e tem como objetivo encontrar nos estudos e publicações elementos que retratem o “objeto” em destaque, “mapeando” as situações/contextos das investigações e revelando o estado em que se encontra o conhecimento.

Nessa primeira fase da investigação elegemos como fonte documental dez periódicos, 20% do total de periódicos de circulação nacional da área educacional, classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES como Qualis A1. Outro fator importante para a escolha dos dez periódicos foi estarem indexados na coleção administrada pela rede *Scielo - Scientific*

4 Parte desse estudo integra-se ao Projeto de Pesquisa ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL: panorama de análise da formação promovida pela escola de Ensino Fundamental no Brasil (de 2006 a 2015), cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Piauí e participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/ICV.

Electronic Library Online, por facilitar a coleta. Foram eles: Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Paidéia, Revista Brasileira de Educação, Educação em Revista (UFMG), Ciência e Educação, Educar em Revista e Pró - Posições. Nestes periódicos trabalhamos com um total de 332 números e foram coletados 360 artigos, identificados como pesquisas sobre o Ensino Fundamental. Desses 360 artigos encontramos 15 textos discutindo especificamente a Educação Integral/em tempo integral.

Partindo das publicações identificadas inicialmente, procedemos com o estudo bibliográfico para composição do “Estado da Arte”, respeitando a problemática trazida por cada artigo, passamos a segunda fase que foi analisar os estudos sobre a temática da educação integral. Posteriormente, procuramos classificar os textos por seu conteúdo, método, referencial teórico, problemática, principais áreas trabalhadas, contexto e conclusões apresentadas e depois de intenso processo de leitura iniciamos o processo de análise.

No segundo momento da investigação elegemos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa que se justifica pela complexidade do fenômeno em estudo, de natureza humano/social e não tende à quantificação e, por se caracterizar enquanto análise de política educacional. Além disso, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, utilizando como técnicas de coleta, principalmente, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

A pesquisa foi realizada a partir de quatro etapas: (1) observação participante; (2) entrevistas de explicitação; (3) aplicação de questionários abertos; e (4) análise de documentos. Foram realizadas inicialmente dez sessões para observações nos turnos manhã e tarde, abrangendo o cotidiano da escola e as práticas realizadas no Programa Mais Educação. As entrevistas foram realizadas com o diretor/diretora da escola, com dois professores do ensino regular e com os monitores atuantes no Programa Mais Educação.

Foram também aplicados dois questionários abertos, um com os discentes participantes do programa e outro com os pais dos discentes. A análise documental compreendeu a identificação, verificação e apreciação de documentos relacionados ao “objeto” de pesquisa. Desta forma, nesta pesquisa foram realizados estudos dos decretos e

leis, o livro passo a passo do Programa Mais Educação, o documento que rege o Plano Nacional de Educação, o Projeto Político Pedagógico da escola, dentre outros.

3 Estado da Arte em Diálogo com o Estudo de Caso: a educação integral/em tempo integral no Brasil e a experiência do Programa Mais Educação no contexto do litoral piauiense

Dos dez periódicos selecionados na pesquisa Estado da Arte, após uma busca minuciosa entre os artigos, identificamos 15 trabalhos referindo-se ao nosso “objeto” de estudo – à Educação Integral. A partir da leitura e análise desses quinze artigos fizemos a categorização e integração aos dados coletados durante a pesquisa de campo, considerando a realidade de uma escola da rede pública do litoral piauiense e a organização e desenvolvimento do Programa Mais Educação.

Compreendendo uma década de publicações nos periódicos pesquisados da área educacional – período de 2006 à 2015, cabe considerar como significativo o número de trabalhos produzidos no período estabelecido, haja vista que o maior número de publicações se deu logo após a implantação do Programa Mais Educação, sendo um artigo publicado em 2007 (7%), um artigo em 2010 (7%), um artigo em 2011 (7%), cinco artigos em 2012 (33%), dois artigos em 2014 (13%) e cinco artigos em 2015 (33%). Conforme a lista de periódicos selecionados para o levantamento de dados, apresentamos a distribuição dos artigos por periódico: revista **Educação e Sociedade** publicou 2 artigos. A revista **Educação em Revista** publicou 7 artigos. Na revista **Educar em Revista** consta 5 produções. Por fim, a **Revista Paidéia** que apresentou 1 artigo.

Ao fazer uma análise mais aprofundada sobre os textos encontrados na pesquisa, fizemos a divisão por categorias, conforme o foco temático, para facilitar o desenvolvimento do estudo. Dessa forma, foram identificadas quatro categorias que deram sustentação a análise de dados que procuramos promover, integrando os estudos identificados na pesquisa Estado da Arte ao Estudo de Caso. As categorias com as quais vamos trabalhar são: 1) conceito de Educação Integral

(34% dos textos publicados); 2) o currículo da escola de tempo integral (33% dos textos publicados); 3) a organização e promoção da educação integral/de tempo integral (20% dos textos publicados); 4) a perspectiva dos sujeitos que fazem a escola de educação integral (13% dos textos publicados).

3.1 Reflexões sobre o conceito de educação integral

O primeiro artigo desta categoria apresenta o título **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?** de autoria de Ana Maria Cavaliere. O estudo objetiva analisar os marcos legais que hoje envolvem a ampliação da jornada escolar no Brasil; as expectativas da sociedade por uma escola de tempo integral e o conceito de educação integral que tem sido a ela associado; além de refletir sobre o formato de ampliação da jornada hoje predominante, baseado no Programa Mais Educação. O segundo artigo, intitulado **Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação**, de autoria de Jamerson Antonio de Almeida da Silva e Katharine Ninive Pinto Silva, tem por objetivo analisar a concepção de Educação Integral que orienta o Programa Mais Educação, buscando desvelar os fundamentos teóricos, os fins político-sociais do programa, a organização curricular e seu modelo de gestão. Na sequência, no artigo **Educação infantil: tempo integral ou educação integral?** Escrito por Maria Carmen Silveira Barbosa, Sandra Regina Simonis Richter e Ana Cristina Coll Delgado, identificamos como objetivo: promover reflexões em torno dos turnos prolongados na Educação Infantil e a diferença entre tempo integral e educação integral. O texto propõe ainda desafios para sonhar e pensar uma escola da infância, um projeto educativo que, ao caracterizar-se por ser de turno integral, possa também responsabilizar-se por organizar a vida coletiva num mundo comum, a ser constituído no encontro e nas relações.

Ao analisar o texto intitulado **Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral**, escrito por Lígia Martha Coelho, identificamos como objetivo discutir concepções de Educação Integral, materializadas nas práticas de ampliação da jornada escolar, a partir do olhar dos discentes e fundadas em dois

pressupostos: (1) a ampliação da jornada escolar pode influir na qualidade da educação, quando se constitui como uma formação completa do ser humano; e (2) essa concepção de educação integral inicia-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O último artigo dessa categoria foi escrito por Ana Maria Cavaliere, e tem como título **Anísio Teixeira e a educação integral**. O texto analisa especialmente três de seus livros, a saber, Educação para a democracia (TEIXEIRA, 1997), Educação não é privilégio (TEIXEIRA, 1994) e Educação é um direito (TEIXEIRA, 1996). Assim, no decorrer do artigo defende-se a ideia de que a educação integral discutida pelo autor passou por momentos diversos, mas conduziu ao desenvolvimento de seu pensamento em relação a temas como alfabetização das massas, fim do dualismo escolar e qualidade da educação popular, atendo-se como premissa ao longo de sua obra.

Em síntese, os cinco estudos que se enquadram nesta categoria abordam reflexões sobre as concepções de educação integral e de tempo integral presentes no cenário educacional, evidencia ainda a dificuldade de compreensão e produção do conceito de educação integral, pois muitas vezes é confundida com o alargamento do tempo, desconsiderando a necessária ampliação da proposta curricular na formação.

Sobre o conceito de educação integral e de tempo integral nas narrativas dos sujeitos que fazem o Programa Mais Educação na experiência investigada, alguns trechos do diário de campo e entrevistas descrevem a visão que os monitores têm do Programa Mais Educação, pela experiência vivida na escola pesquisada, assim como apresenta a concepção de educação integral e de tempo integral. Para o Monitor 2 “é bom porque eles passam o dia toda na escola”; e Monitor 3 “passa o dia todo na escola” (DIÁRIO DE CAMPO, junho 2015). Buscando sistematizar os encontros entre a fala dos monitores, verifica-se que estas se relacionam ao tempo que os alunos ficam na escola. O Programa Mais Educação apresenta uma proposta de educação integral e tempo integral, mas esses dois conceitos, apesar de integrarem-se, são diferentes. A educação integral diz respeito à ampliação da formação, numa perspectiva de dar conta das necessidades e complexidade do sujeito humano, portando busca envidar esforços em atendimento à dimensão inteira do processo formativo

humano e sua multidimensionalidade, por este motivo, geralmente, estende-se o horário de permanência dos discentes na escola, mas este fato não determina que toda ampliação do horário escolar seja uma educação integral.

3.2 O currículo da escola de tempo integral

Nesta categoria encontramos 5 textos que apresentam a superação da fragmentação entre os conteúdos escolares e as atividades complementares, tecem reflexões sobre a construção do projeto pedagógico construído com a participação da comunidade e apresenta a educação integral como uma nova perspectiva de educação.

O primeiro texto tem como tema **A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral**, escrito por Helena Maria dos Santos Felício. Este estudo tem por objetivo analisar alguns movimentos realizados para a construção do currículo da educação de tempo integral, em um contexto educacional formado pela parceria entre duas instituições: uma escola, que compreende neste trabalho a dimensão formal da educação, e uma instituição socioeducativa, que compreende a dimensão não formal da educação. O artigo **Diálogos possíveis à construção do projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral**, de autoria de Maria Beatriz Pauperio Tilton e Suzana Moreira Pacheco, objetiva refletir sobre a forma que o PPP da escola dialoga com os pressupostos e as ações inerentes a essa proposta, a qual envolve saberes populares, outros espaços, agentes educativos e práticas de gestão escolar. Sua abordagem traz como problemática a relação desse projeto, enquanto marca identitária de uma comunidade educativa, com a proposta de educação integral. Na sequência analisamos o texto **"Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém"**, escrito por Lúcia Helena Alvarez Leite que analisa, especificamente, as experiências de ampliação de jornada escolar de dois municípios brasileiros: Santarém (PA) e Belo Horizonte (MG), tendo como categoria central a constituição de territórios educativos, na perspectiva da educação integral e da cidadania. Procura com esta análise mostrar que, apesar de realidades sociais

diferentes e formatos de ampliação de tempo bastante distintas, as propostas das experiências analisadas apresentam uma concepção de educação integral intimamente relacionada ao direito das crianças, adolescentes e jovens, de viverem uma Educação Integral como exercício de cidadania.

Prosseguindo com a segunda categoria identificamos o texto **“Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral”**, escrito por Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll. As autoras discutem a compreensão do *modus operandi* para a paulatina e progressiva reorganização da escola nessa perspectiva, materializado através dos macrocampos. O foco constitui-se pelos apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turnos e as ações necessárias para sua superação. Por fim, o último texto da categoria, intitulado **“Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola”**, de Marília Andrade Torales. O texto traz como objetivo compreender o impacto provocado pelas modificações na jornada escolar tradicional, de quatro horas diárias, sem a participação efetiva e constante de outros agentes formativos. A análise das experiências escolares é um recorte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida nacionalmente – Educação integral, em tempo integral no Ensino Fundamental: concepções e práticas na educação brasileira. Foram estudadas experiências nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Diante das discussões que focalizam o currículo, buscamos conhecer em maior profundidade a proposta curricular do programa Mais Educação e organizar nossa análise da experiência investigada e o modo de organização de sua proposta pedagógica. O Programa Mais Educação tinha como diretriz a paulatina organização da escola pública na perspectiva da Educação Integral (LECLERC; MOLL, 2012). Neste cenário, pensando-se neste ideal de educação integral, foram propostos sete macrocampos: acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias, cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); esporte e lazer; educação em direitos humanos; promoção da saúde (BRASIL, 2009).

Cada escola participante teria certa autonomia nas escolhas de suas atividades, devendo integrar essas ações à realidade da comunidade, às necessidades escolares ou a proposta educativa da escola, tendo como obrigatoriedade apenas uma atividade do campo de acompanhamento pedagógico. Em nossa pesquisa constatamos que as atividades do programa na escola estudada, consistiam em duas ações do macrocampo acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), Educação ambiental, Esporte e Lazer (dança e esportes) e Promoção da saúde.

Foi possível constatar que a maioria dos discentes demonstrava maior interesse pelas atividades que estimulavam o movimento do corpo, atividades lúdicas e desportivas, enquanto que as atividades que estavam pautadas na repetição das ações do ensino regular, apresentavam maior incidência de faltas. Portanto, constatamos certa resistência às atividades direcionadas ao acompanhamento pedagógico, que segundo a maioria dos monitores, professores e gestão, se caracteriza como principal ação educativa do Programa.

Analisamos, portanto, que ao desenvolver uma proposta de educação integral, a escola precisa repensar a reestruturação e a organização do currículo, revisando seus objetivos e metodologias, no sentido de superar a fragmentação do conhecimento e a divisão existente entre os conhecimentos escolares os saberes experienciais, do mundo da vida, ou seja, é preciso valorizar as experiências de socialização, artísticas e culturais, por exemplo, integrando-as à formação.

3.3 A organização e promoção da educação integral/de tempo integral

O primeiro artigo analisado nesta categoria, escrito por Ana Maria Cavaliere, tem como título **"Tempo de escola e qualidade na educação pública"** e discute as relações entre o tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo. Destaca, entretanto, a existência de outras vertentes, igualmente importantes, como a que envolve a reorganização do tempo de escola em sua lógica pedagógica, sequencial e simbólica como, por exemplo, na criação dos ciclos de formação.

O segundo texto, dos autores Juarez Dayrell e Saulo Gebe, intitulado **"Os "novos" educadores dos programas de educação integral:**

uma análise das práticas educativas dos agentes culturais” vem discutir os resultados de uma pesquisa que buscou compreender a inserção de novos perfis profissionais em experiências de Educação Integral pública brasileira. O último texto da categoria tem por título **“Intersectorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral”** e foi escrito por Élsio José Corá e Letícia de Lima Trindade. Busca problematizar sobre a intersectorialidade no contexto da Escola de Tempo Integral, com ênfase nos contextos da educação e saúde e, assim, contribuir com reflexões acerca da importância da interlocução entre essas áreas, tanto na pesquisa quanto no campo das ações e políticas públicas.

A operacionalização do Programa Mais Educação surge na perspectiva de propiciar escolas de educação integral/de tempo integral, embasando-se na concepção de gestão intersectorial, isto é, promover o alargamento do horário escolar tendo como principais pressupostos as parcerias entre os diferentes setores governamentais, iniciativas privadas e ações da sociedade civil. O que ocorre, entretanto, é que o programa foi implantado independente da estrutura física ou outras condições escolares. O Programa, no caso em estudo, funcionava sob a gestão municipal e a direção escolar explicitou que o dinheiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) mantinha a ajuda de custo dos monitores, a compra de kits para as atividades, algumas despesas com a compra de materiais permanentes e pequenas reformas que as escolas necessitassem para a oferta de tempo integral, cabendo ao município as despesas de alimentação e transporte.

Os investimentos para adaptação da escola a fim de dar condições para a acolhida do estudante no turno contrário, que envolve espaço para descanso, refeitório, quadra poliesportiva e espaço para atividades recreativas, além de acesso as tecnologias da comunicação e informação, laboratórios, dentre outros, são insuficientes. Além disso, o educador/monitor não era remunerado efetivamente pelo seu trabalho, recebendo do programa ajuda de custo para transporte e alimentação, uma bolsa de aproximadamente oitenta reais (R\$ 80,00) por turma atendida. Sobre essa organização concordamos com a análise de Rosa quando afirma que...

[...] o Programa Mais Educação que, aparentemente, poderiam significar maior atuação do Estado em seu papel de ampliar a educação formal, vêm mostrando certa desresponsabilização do Estado com a Educação Pública na medida em que apresenta novas funções para a escola, professores/as e sociedade civil. Sugere a ampliação dos espaços educativos, o incentivo ao voluntariado, desprofissionalizando a função do/a professor/a, prevendo a parceria público-privado e a gestão participativa da comunidade local (2012, p.10).

Nessa esteira, avaliamos que o Programa Mais Educação expressou de forma evidente a falta de investimentos e, portanto, ausência do Estado na garantia de uma educação integral de qualidade, propondo assim uma política pública que se articula a partir de uma possível integração entre o turno das “atividades curriculares” e o turno das “atividades diferenciadas”, intitulando-a como uma proposta de Educação Integral, entretanto a falta de investimentos dificultou sua garantia e efetivação. E mais, aprofundou as desigualdades e exploração do trabalho docente, desvalorizando a profissão do professor, remetendo-a à perspectiva do trabalho voluntariado, sem muitas exigências na formação.

3.4 A perspectiva dos sujeitos que fazem a escola de educação integral

A última categoria apresenta dois textos, sendo o primeiro escrito por Lúcia Helena Alvarez Leite e Bárbara Ramalho. A este estudo foi dado como título: **Jovens-adolescentes egressos de uma educação integral: a construção de atitudes e valores**. As autoras buscaram apreender as percepções dos estudantes sobre as influências de sua participação no Programa Escola Integrada (PEI) e neste contexto são discutidas as mudanças percebidas por esse grupo, com idades entre 15 e 18 anos, em suas ações e em seus valores.

O segundo texto é de autoria de Veronica Branco, e foi intitulado como: **Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil**. Através deste artigo é possível conhecer a percepção dos gestores municipais, coordenadores pedagógicos e pais de alunos sobre os desafios

enfrentados para implantação da Educação Integral ou do aumento do tempo da jornada escolar em experiências desenvolvidas na região Sul do Brasil, especificamente no município de Apucarana.

O estudo dos textos dessa categoria nos inquietou quando a percepção dos sujeitos da pesquisa realizada em campo, que participam de uma escola pública do município de Luís Correia – PI. Como sentem as mudanças trazidas pelo Programa? Quais as contribuições? As expectativas foram atendidas? Em busca de responder a esses questionamentos apresentamos a seguinte à análise dessas percepções.

Entre os dezesseis estudantes que participaram da pesquisa, 50% respondeu que o programa é bom, mas as dificuldades encontradas se caracterizavam pela falta de alimentação, a frequente ausência dos monitores nas ações educativas e desordem provocada por alguns discentes. Já 31.25% responderam que o programa é muito bom, pois eles aprendem mais e não existe nenhuma dificuldade, enquanto que 6,25% responderam que a dificuldade encontrada é que na escola não tem quadra de esportes, banheiros apropriados para o programa, pois utilizam os banheiros improvisados dos professores. Outros 6,25% não souberam responder (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2015).

Os pais/responsáveis e gestão escolar ainda abordaram a necessidade de uma melhor estrutura física e frequência de alimentação adequada, como uma sugestão para o melhor funcionamento do Programa, enquanto que os monitores abordaram a importância da relação professores/monitores para uma melhor adequação das atividades. Segundo o professor do ensino regular: "A proposta do programa é muito boa, pois o aluno é visto como um todo não só como um captador de conteúdo. Ele é valorizado! [...] quando a gente fala da questão cultural eles passeiam, elas veem coisas novas, tem interação com a cultura da região e isso é muito bom." (ENTREVISTA, PROFESSOR 1, junho de 2017).

Através da análise das entrevistas podemos observar que, de modo geral, os participantes avaliaram o Programa através de suas experiências, evidenciaram os problemas vivenciados em seu cotidiano, como os problemas com a estrutura física, frequência da alimentação, falta de responsabilidade de alguns monitores, a ausência de interação monitor/professor, entre outros.

4 Considerações finais

Ao analisarmos o Programa Mais Educação, a partir das experiências promovidas no litoral do Piauí, identificamos que as escolas, além de enfrentarem as dificuldades estruturais já identificadas para uma prática convencional, ou seja, de um turno, agora passam a enfrentar também a falta de infraestrutura para consolidar a educação em tempo integral, pois a implantação do programa não garantiu reformas, tais como construção de banheiros, refeitórios, espaço para descanso, quadra poliesportiva, auditório, biblioteca, dentre outros. Além disso, a proposta não prevê remuneração para o educador ou educadora que atua no programa, apontando para o trabalho voluntário, o que reforça a desvalorização da docência e precarização do trabalho educativo escolar, principalmente quando não exige formação superior para a adequada atuação.

Em relação a proposta curricular que incluía as atividades de uma educação de tempo integral, a escola estudada optou por alguns direcionamentos para a construção da proposta educativa do Programa, contudo, observamos que a autonomia e participação dos atores é limitada pelos próprios direcionamentos do programa. Nos discursos, muitos interlocutores, consideraram o Programa apenas como acompanhamento pedagógico, e que devem auxiliar nas disciplinas do ensino regular, indicando dificuldades na compreensão e produção do conceito de Educação Integral. Nos artigos analisados na primeira fase da pesquisa observamos críticas à fragmentação do currículo, a falta de apropriação da proposta pelos sujeitos e, portanto, a dificuldade de segmentar/consolidar uma proposta de currículo em tempo integral.

A categoria sobre organização e promoção da educação integral foi a que mais expressou as dificuldades vividas no Programa, vez que os colaboradores do estudo de caso evidenciaram a falta de integração entre professores da escola e monitores envolvidos na proposta, assim como a dificuldade em consolidar uma proposta intersetorial, principalmente com relação aos recursos que devem garantir a adequação da infraestrutura, material permanente, de consumo e a alimentação. Da mesma forma, identificamos nas pesquisas nacionais críticas a intersetorialidade e a falta de preparação no processo de

implantação do programa. Há um sentimento geral entre os discentes de apoio às atividades que extrapolam o currículo convencional do ensino regular e expressam esse sentimento na ampla frequência nos dias de atividade esportiva, educação ambiental e artística. A análise das pesquisas, identificadas no Estado da Arte, também revelou o apoio e aceitação à escola ampliada e à proposta de Educação Integral pelos sujeitos participantes, destacando o estímulo e sinergia, advindos dessa ambientação e integração entre áreas.

Concluimos que o Programa Mais Educação trouxe para o cenário educacional brasileiro novas pesquisas e reflexões acerca do desenvolvimento da Educação Integral nas escolas públicas, contudo, analisamos que para a qualidade dessa proposta torna-se imprescindível a garantia de uma adequada infraestrutura, formação de profissionais e a garantia de recursos para novas contratações de pessoal capacitado nas diversas áreas, no sentido de adequar os tempos, espaços e implementar com qualidade a Educação Integral e de tempo integral.

5 Referências

BARBOSA, M. C. S; RICHTER, S. R. S; DELGADO, A. C. C. **Educação Infantil:** tempo integral ou educação integral? Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 95 – 119, out/dez. 2015.

BRANCO, V. **Desafios para a implantação da Educação Integral:** análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação:** passo a passo. SEB/MEC, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 13.005 de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2014.

CAVALIERE, A. M. **Escola pública de tempo integral no Brasil:** filantropia ou política de estado? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez, 2014.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, maio/ago, 2010, p. 249- 259.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v, 28, n, 100, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. C. C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

CORÁ, É. J; TRINDADE, L. L. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 81 – 94, out/dez. 2015.

DAYRELL, J.; GEBER, S. Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 45 – 62, out/dez. 2015.

FELÍCIO, H. M. S. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.163-182, dez. 2011.

LECLERC, G. F. E; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n.45, p. 91-110, jul./set, 2012

LEITE, L, H, A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

ROSA, V. S. **O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral**. IX ANPED SUL, Santa Catarina, p. 1-15, 2012.

SILVA, J. A. A. S; Pinto SILVA, K, N, P. analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 95-126, mar. 2014.

TITTON, M, B, P; PACHECO, S, M. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04, p.135 – 153, out/dez. 2015.

TORALES, M, A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012.

A PEDAGOGIA, O ENSINO PÚBLICO E AS ESTRATÉGIAS DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA

Carlos Bonfim¹

Claudiana Melo²

Na atual sociedade, a economia capitalista influi sobre todas as atividades, profissões e campos científicos. Isso não seria diferente em relação à Pedagogia, aqui concebida e defendida por ser a ciência que tem como centro de estudo a educação da criança, em uma realidade envolvida por várias mediações sociais, dentre elas, a economia.

Por exemplo, dos anos 1970 aos dias de hoje, a Pedagogia volve-se implicada pelas perenes influências das mudanças da economia de mercado, com impactos diretos na qualidade da formação de professores para a educação da criança, tanto em instituições de educação infantil, quanto em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Por esse motivo, a compreensão das estratégias de acumulação capitalista, sobretudo aquelas dirigidas ao ensino público, é de suma importância para os profissionais do campo e, de igual modo, para os alunos do curso de Pedagogia.

Quanto ao presente estudo, optamos em fazê-lo com base em uma perspectiva de análise comparada, pois a particularização e a diferença de objetos em relação a outros não podem ser compreendidas

1 Pedagogo e professor da UECE. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: bonfim.curralvelho@gmail.com

2 Pedagoga e professora da Faculdade de Educação/UFC. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: claudianamelo.ed@gmail.com

sem a comparação. Por essa via, buscamos analisar as estratégias de acumulação capitalista pela comparação do público com o privado, do Estado com o mercado, do ensino público estatal com o ensino da empresa particular. A presente análise busca o sentido das relações com foco nas estratégias de acumulação capitalista, numa narrativa histórica, esboçada em cinco tópicos: capital, mercado e Estado; o capital e o ensino público estatal como meio de integração; crise do capitalismo após 1980; estratégias de acumulação capitalista; o ensino público como meio de acumulação capitalista.

1 Capital, mercado e estado

Capital designa uma relação social de acumulação, formada por modos particulares de valorização e acumulação de riquezas, personificados na pessoa do empresário e este, na roupagem da empresa privada, no regime socioeconômico, denominado capitalismo. Tal regime é conduzido por processos contínuos, bem como acelerado de acumulação, e expansão do capital tendente – irrefreavelmente – para a conquista de espaços, no sentido de expandir o mercado, seu recinto ontológico de reprodução.

Nesse contexto, o mercado expande-se na medida em que os espaços da vida pública e privada são conquistados e submetidos à dinâmica social mercantil burguesa, isto é, a uma realidade específica de relações socioeconômicas nas quais todos os bens, serviços, trabalho e natureza tornam-se mercadorias, cujo acesso é permitido somente àqueles que tenham dinheiro para comprá-las: o trabalhador com o salário, o proprietário de terras com a renda, o financista com os juros, o capitalista com o lucro, o Estado com os impostos e taxas. O mercado desenvolvido por essa dinâmica mercantil é a base para o capital sempre acumular riqueza, por meio da exploração e negociação de mercadorias, como trabalho, recursos naturais, matérias-primas, bens, serviços, finanças da pessoa física e pessoa jurídica, e receitas componentes do fundo público do Estado.

Porém, para acumular riqueza mediante a exploração e negociação de mercadorias, em troca de lucro, o capital carece, indispensavelmente, de um sistema de governança estatal, para este intervir e assegurar, pela esfera administrativa e jurídica, uma ordem

social enquadrada e que funcione em prol do desenvolvimento da dinâmica mercantil burguesa.³ Em resumo: a garantia da ordem para o capital necessita do Estado com um sistema de governança capacitado para intervir, administrativa e legislativamente, no que concerne ao exercício de três funções básicas: criar, garantir e fomentar condições gerais de funcionamento do mercado com infraestruturas públicas; reprimir as ameaças à ordem; integrar as classes dominadas. (MANDEL, 1985).

Pelo decorrer do século XIX, o Estado via-se em perene dificuldade para manter tanto a ordem social, quanto o sistema de governança, em razão das reiteradas crises econômico-financeiras, as constantes guerras, revoluções e, sobretudo, sublevações dos movimentos operários combativos. A consolidação da ordem e do exercício do sistema de governança do Estado, baseados apenas na repressão direta, era mais propensa ao fomento da guerra civil interminável.

Nesse sentido, uma alternativa parecia plausível: consolidar a ordem e a governança da maneira mais democrática e consentida possível. Para esse fim, várias resoluções foram propostas, destacando-se três: a governança da ordem legitimada pela via democrática, ou seja, pelo parlamento baseado no sufrágio universal; a questão social resolvida pela via pacífica e do direito; a classe operária despolitizada e integrada por processos culturais de formação. Entretanto, esta última merece destaque especial.

2 O capital e o ensino público estatal como meio de integração

A integração da classe trabalhadora à ordem social burguesa foi longamente debatida por movimentos liberais, no âmbito da esfera civil e do Estado. Percebeu-se, pela história, que a classe trabalhadora vinha se fortificando moral e politicamente, com a utilização de meios

3 Em vez de governança, poderia ser usado o termo governabilidade. Mas optamos pelo vocábulo governança por ter emergido do próprio arcabouço conceitual, originado pelas instituições capitalistas. Dizemos isso, pois o citado vocábulo foi popularizado mediante a literatura das organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, desde a década de 1980.

culturais de formação próprios, mediante escolas públicas organizadas, custeadas e geridas por várias associações dos movimentos operários, orientadas pela temida “política da revolução”.

Contudo, a esse respeito, é válido esclarecer que o conceito de ensino público não é constituído, totalmente, só pela ótica do Estado, como hoje é comum identificar. Dizemos isso porque existe distinção entre o que é público, estatal e privado. Por exemplo, o público diz respeito ao espaço e aos serviços destinados à população, custeados, socialmente, sem orientação ao lucro imediato; o estatal associa-se ao espaço, aos bens e aos serviços públicos, sendo estes subsidiados pelo Estado, a partir de recursos apropriados dos contribuintes; enquanto o privado diz respeito a um tipo de espaço fechado, de carácter jurídico, independente em relação ao Estado, tendo a empresa privada, mantida e movida pelo imperativo do lucro, a sua principal expressão.

Nesse contexto, pode existir escola pública sem ser estatal e sem ser gerida por empresa privada. Como exemplo, é possível citar: escolas não regidas pelo lucro, abertas à população por meio de ordens religiosas, entidades filantrópicas, associações comunitárias, movimentos sociais, pois elas são genuinamente espaços públicos de ensino.

Com base na história social dos movimentos operários, ocorrida no decorrer do século XIX e início do XX, observa-se que muitas associações operárias criaram suas escolas públicas. (TEITELBAUM, 2011; ENGELS, 2008). Nessas escolas, as crianças recebiam ensino com textos genuinamente proletários e, por meio deles, eram trabalhados os conhecimentos científicos, bem como se discutia aquilo que dizia respeito aos interesses e às condições dos trabalhadores. Ou seja, eram escolas com mestres, organização, gestão, conteúdos e métodos próprios, segundo as tradições e os valores dos movimentos operários – livres das influências culturais do ensino público ofertado pelas ordens religiosas, pelo Estado e por empresários pretensamente filantropos.

Mas o espaço público civil de ensino, aberto pelos movimentos operários, logo foi tratado pelo empresariado, pela Igreja e pelos segmentos da classe média conservadora como obstáculo às estratégias de despolitização e integração da classe operária. Para os

conservadores, as iniciativas autônomas deveriam ser combatidas pelo Estado. Para isso, uma das propostas incididas nessa direção foi a da universalização e obrigatoriedade do ensino primário público estatal, para todas as crianças.

Nessa direção, amplo segmento da classe capitalista abriu consenso a favor da política de universalização e obrigatoriedade do ensino primário público pelo Estado. Tal adesão ocorreu por várias razões, dentre elas: **1.** A obrigatoriedade tinha a força de suprimir os espaços públicos de ensino, organizados pelos movimentos operários combativos, sobretudo, os anarquistas. **2.** Em resposta à política da revolução, a proposta de universalização do ensino primário estatal abria a possibilidade de despolitizar e integrar a classe operária pela base, em vista de envolver a segunda infância (crianças dos sete aos 14 anos) – fase crítica para a formação (burguesa) do caráter moral (da força de trabalho a ser explorada no porvir) –, tendo em vista que, depois dessa fase, se as bases da moral (burguesa) já não estivessem constituídas, jamais o seriam, como bem diria Durkheim. (BONFIM & MELO, 2014). **3.** A universalização do ensino primário seria proveitosa pelo mercado, por incrementar a força de trabalho a ser explorada, tornando-a funcional às necessidades da empresa privada e, por conseguinte, aos propósitos de acumulação capitalista.

Para todos os efeitos, por volta do fim do século XIX e início do século XX, os Estados mais desenvolvidos criaram suas redes públicas estatais distribuídas, geograficamente, pelo território nacional. Essas redes tornaram-se hegemônicas a tal ponto que isso influenciou sobre o conceito de ensino público: daí em diante, predomina o conceito de ensino público como aquele unicamente ofertado pelo Estado. Em todo caso, foi como política de integração que o Estado expandiu o ensino público, enquadrando os trabalhadores a um estilo de escola com organização, gestão, currículo, métodos de ensino e formação de professores, formalmente padronizados – todavia, somente em doses “prudentemente homeopáticas”. (MARX, 1996, p. 476).

Assim, com poucas décadas de experiência, os capitalistas e os agentes do Estado convenceram-se da importância política e econômica da universalização do sistema de ensino público estatal: percebia-se que ao reunir crianças num coletivo, aprendendo conteúdos curriculares comuns sob a gestão daquele docente que

“ensina a muitos como se fosse um só”, o sistema de ensino público estatal podia realizar não só a despolitização e integração, mas também a homogeneização cultural da classe trabalhadora, atrelada e funcional à dinâmica mercantil burguesa.

3 Crise do capitalismo após 1980

a expansão do sistema de ensino público estatal se deu em um período histórico no qual políticas de intervenção do Estado ainda eram muito limitadas. Foi nessas condições que inúmeras sociedades, ainda que de forma desigual e em contextos sociais diferentes, instituíram suas redes de ensino público, dentre elas, podemos destacar Prússia, Portugal, França, Inglaterra, Estados Unidos da América, Alemanha, Rússia, Itália, Espanha, Argentina, Japão.

A tendência irrefreável do capitalismo à conquista de espaços para expandir e acumular mais riqueza, em contexto fundado no livre jogo das empresas no mercado (*laisser-faire, laisser-passar*),⁴ gerado no seio de disputas pelas potências imperialistas, representou sério obstáculo à consolidação da ordem e da regência do sistema de governança, sendo estas condições indispensáveis à acumulação capitalista. Somado a isso, constatou-se a incapacidade do livre jogo das empresas atender às demandas da sociedade, no sentido do bem-estar social.

Em face desses problemas, após a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), os capitalistas foram forçados a se contentar com a ampliação do espaço público estatal sobre o espaço privado das empresas, levado a cabo por políticas intervencionistas em variados setores. Cite-se, a título de exemplo: *o econômico*, com a produção de bens e serviços por empresas estatais; *o social*, com a institucionalização de sistemas de assistência, seguridade e de sistema de educação, mediante a diversificação de serviços de ensino, abrangendo escola média, universidade, faculdade, instituto de pesquisa e curso de formação de professores – fato delineador de uma rede de

4 “Deixai fazer, deixai ir, deixai passar”: expressões francesas ilustradoras da luta do liberalismo contra as políticas de intervenção do Estado, na pretensa espontânea dinâmica mercantil, regedora do mercado capitalista.

ensino público, estatal, amplo e complexo. Tudo custeado com um vasto fundo público, constituído por taxas e impostos extraídos de pessoas físicas e jurídicas, mas também do lucro das empresas estatais e do comércio de títulos do governo.

Essa nova forma histórica do Estado (nomeada por uns de Estado ampliado e, por outros, de Estado de bem-estar social) consolidou um período de ordem suficiente, para manter a dinâmica mercantil burguesa conveniente à acumulação capitalista. Foi no esteio dessa forma de Estado ampliado que a dinâmica social mercantil irrompeu-se pelo mundo, permitindo ao capital conquistar e transformar quase todos os territórios existentes em espaços de mercado para as empresas. O período tornou-se tão promissor, que foi batizado de os “trinta anos dourados do capitalismo”. Porém, depois desse período, o Estado ampliado e o capital globalizado entraram em crise.

Para superar a crise, instituições privadas, economistas, políticos e governos aliaram-se pelo firme propósito de incrementar e criar estratégias favoráveis à retomada de acumulação capitalista. Uma das estratégias direcionou-se para campos do espaço público do Estado, até então considerados fora do cálculo de acumulação do capital. Para entender essa história, examinemos os fundamentos da crise e o rol de estratégias capitalistas para superá-la.

4 Estratégias de acumulação capitalista

Pode-se dizer que os fundamentos da crise resumem-se a um fato histórico consumado: o capitalismo chegou a um patamar de desenvolvimento tão estendido, que atingiu o limite do espaço geográfico (físico e virtual) no mundo. Nesse sentido, segundo o economista brasileiro Francisco Teixeira (2000) e o cientista social húngaro István Mészáros (2002), com o espaço ocupado, o capitalismo entrou em uma fase de limite crítico de acumulação.

Teóricos do passado, dentre eles, Rosa Luxemburg (1985), ao preverem essa realidade, foram induzidos a concluir que após a conquista de todo o espaço mercável, o capitalismo entraria em colapso. Por uma razão simples: se o mercado é o ambiente ontológico de reprodução do capital, e se este, em um dado momento histórico, não encontra mais mercado para expansão, logo o capital implode. A

lógica é correta. Porém, embora tenha atingido esse limite crítico, há algum tempo, o capitalismo não implodiu. Isso não ocorreu porque o capital encontrou uma saída: alimentar-se por dentro dos espaços mercantis já existentes.

Esse alimento autofágico capitalista efetiva-se por meio de várias estratégias básicas de acumulação. Pelas análises críticas de Teixeira (2000) e Mészáros (2002), é possível observar quatro métodos: reciclagem dos mercados; fomento do mercado consumidor de massa; fusão entre grandes empresas; acumulação baseada no rentismo. Mas o exame da realidade factual também nos permite identificar outra estratégia: privatização e controle de campos inteiros do espaço público estatal por empresas privadas.

Sobre a reciclagem dos mercados, Teixeira (2000) observa que este plano caracteriza-se pela potenciação da capacidade produtiva do capital sem, necessariamente, implicar crescimento ilimitado do número de consumidores, mas, sim, do aumento da produção de bens rapidamente descartáveis: produtos que de tão pouca duração não deixam vestígios na lembrança dos usuários. Por exemplo, alimentos, bebidas, remédios, peças, automóveis, máquinas, tecnologias etc., a cada geração, têm sua vida útil diminuída, tornando-se supostamente obsoletos e descartados em menor espaço de tempo.

Arelada a essa estratégia, também foi aprimorada e utilizada, em uma forma mais agressiva, o fomento do consumo de massa, por meio de contínuas campanhas publicitárias e comunicação mercadológica, idealizadas e direcionadas aos consumidores, conforme a idade, o gênero, a classe social, a etnia, a orientação sexual etc. A intenção é disseminar valores consumistas para induzir o consumidor a comprar sempre mais, mesmo que os produtos ou os serviços sejam supérfluos.

Para diversificar ainda mais o processo, os grandes capitalistas servem-se de outra estratégia de acumulação: a compra e fusão entre grandes empresas. São instituições privadas potentes comprando as menos potentes, tendo como objetivo dominar setores inteiros de mercado, com oferta controlada de bens e serviços. Nesse caso, o processo de acumulação se dá não pela conquista de espaço novo, mas com a ligadura de capitais preexistentes no mercado. Tudo isso ao custo do extremo descarte de força de trabalho, do descarte de

parques industriais tidos como obsoletos e da implacável destruição da natureza.

Com tal cenário, os rentistas espoliaram juros da dívida pública brasileira equivalente a 5,9% do PIB, maior que o total de gastos do Estado com o setor social, que no mesmo período foi de 3,7% do PIB. Ressalta-se que as operações de acumulação de capital, no que tange ao rentismo, são as maiores bases geradoras de **bolhas** (HARVEY, 2011a), que sempre explodem, repicando crises financeiras mundo afora, forçando o poder estatal a socorrer empresas e o sistema financeiro, por intermédio de políticas fiscais, à custa do fundo público do Estado.

Mas as estratégias não param por aí. Após a Segunda Guerra Mundial, por quase todas as sociedades capitalistas, o espaço público estatal expandiu-se por meio da volumosa oferta de bens e serviços no setor de energia, água, transportes, telecomunicações, petroquímica, siderurgia, mineração, e também no setor de saúde, segurança, habitação, previdência, educação e outros. Com a crise estrutural do capitalismo, esses setores do espaço público tornaram-se alvos da investida capitalista mediante duas táticas básicas: privatização de bens e serviços e espoliação do fundo público do Estado por empresas privadas.

Ensandecidos por essas possibilidades, os fundamentalistas de mercado, mais comumente conhecidos como neoliberais, notabilizaram-se, segundo Harvey (2011b), em ocupar posições influentes nos círculos universitários, nos meios de comunicação, em campos-chave do Estado (ministérios, bancos centrais) e, de igual modo, em organizações internacionais que regulam as finanças e o comércio globais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC). Além destes postos, os neoliberais também obtêm influxo mediante **lobby**, propina, corrupção, financiamento de campanhas eleitorais, em troca de posições políticas privilegiadas na administração estatal, movidos a favor dos negócios da privatização de bens e serviços do Estado, bem como da espoliação do fundo público por empresas privadas.

Não por acaso, desde a década de 1980 em diante, é possível verificar grandes processos de privatização de toda espécie de bens públicos, como energia, água, transportes, telecomunicações,

petroquímica, siderurgia, mineração, saúde, segurança, habitação, previdência, fundos de pensão, educação etc. (HARVEY, 2011b). Um caso emblemático a respeito tornou-se mundialmente conhecido nos anos 1990: na Bolívia, na cidade de Cochabamba, por decisão do Banco Mundial, o abastecimento de água estatal foi cedido a uma empresa privada norte-americana. Logo depois, os preços subiram, comprometendo um terço da renda das famílias. Armazenar água da chuva foi declarado ilegal. Os protestos combatidos com tropas do exército.

O Brasil, que até meados dos anos 1980 detinha uma economia quase de base estatal, nos anos 1990 privatizou mais 80% desse patrimônio, viabilizado, em uma primeira fase, pelo Programa Nacional de Desestatização (PND), definido pelo governo neoliberal do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), por meio da lei n. 8.031/90. Em uma segunda fase, o esforço no sentido do PND foi ampliado ao extremo pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997–1998-2002), com a lei n. 8.987/95 e a lei n. 9.074/95, e a aprovação de uma série de Propostas de Emendas Constitucionais (PEC). Isso tornou possível uma forma à brasileira de privatização, com 'doação de empresas estatais, a preços baixos, a poucos grupos empresariais'. (RIBEIRO JR., 2012).

Observa-se que o processo de privatização foi possível em virtude da luta política ganha pelos partidos de orientação neoliberal, que conseguiram orientar a governança do Estado, segundo táticas protocolares definidas: **1.** Conferir concessão de serviços públicos e privatização de empresas estatais. **2.** Transferir recursos do fundo público para empresas privadas, por meio de terceirização, parcerias, organizações não governamentais. **3.** Reduzir o perímetro do espaço público como pré-requisito de ampliação do espaço privado, para deixar, o máximo possível, a sociedade subsumida e dependente da dinâmica social mercantil burguesa, para imperar a acumulação sem regulação e o trabalho assalariado em condição de pura força de trabalho. Perante o contexto, o espaço do sistema de ensino público estatal foi focado pelos capitalistas como alvo estratégico de conquista para a acumulação capitalista.

5 O ensino público como meio de acumulação capitalista

Em virtude de se reger por dinâmica não mercantil, qualquer esforço de ampliação do espaço público não deixa de ser visto sempre com desconfiança pelo capitalista ortodoxo. Porque este se norteia pelo seguinte cálculo: o aumento, de um lado – do espaço público – designa, doutro, a redução do espaço da empresa privada. Dentre aqueles que defendem a visão dos espaços focados pelo cálculo mercantil, o economista estadunidense Milton Friedman (1912-2006) se sobressai pela proposta de que a educação financiada pelo governo não exige escolas administradas pelo governo: essa função “é mais bem desempenhada pela empresa privada”. (FRIEDMAN, 2005, p. 446-447).

Tal linha gerou a proposta de privatização direta e indireta de todos os campos do sistema de ensino público do Estado e, de igual modo, a espoliação, por empresas privadas, do fundo público do sistema, sendo essa uma estratégia imprescindível à acumulação capitalista. Em casos mais amplos e outros mais restritos, o essencial da proposta, chefiada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), efetiva-se pelas seguintes políticas: liberação do mercado, para que os serviços de ensino sejam comercializados livremente; subsídios e transferências de recurso do fundo público para empresas privadas de ensino; concessão à gestão privada de recursos e instituições públicas de ensino; liberdade para as operações dos grupos de ensino privados estrangeiros; liberação para a disseminação de cursos a distância por empresas privadas.

Essas políticas tornaram-se práticas comuns em diversas sociedades capitalistas. Por exemplo, no Chile, o sistema universitário passou à administração de empresas privadas, e a ampla porção das matrículas da rede universitária privada veio a ser financiada pelo Estado, por meio de “abonos” (vales-educação) – tal como recomendado por Friedman (2005). Já nos Estados Unidos da América, criou-se o modelo alternativo de ensino público: o “Sistema Charter”, formado por redes de escolas públicas estatais geridas por empresas privadas. Em troca de apoio político, o governo liberal de Barack Obama firmou contratos milionários com empresas, objetivando multiplicar o

“Sistema Charter” pelo país, para escolas localizadas nas periferias e com baixos resultados educacionais. (ARANHA, 2009).

No Brasil, durante os oito anos do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, houve expressiva expansão do espaço da empresa no campo do ensino, no mesmo contexto em que imperava a diminuição radical do investimento na qualidade do sistema de ensino público. No período em tela, a expansão do espaço da empresa no campo do ensino cresceu mais de 80%. No governo social-desenvolvimentista de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006–2007-2010), a tendência privatista aumentou.

Por exemplo, na época, foi ladrilhado o canal para a espoliação do fundo público da educação por duas vias: mediante gastos tributários (ou seja, renúncia de cobrança de imposto das empresas de ensino em troca de bolsas cedidas aos alunos) e por intermédio de transferência de receitas do fundo público da educação para as empresas. Isso foi realizado utilizando dois instrumentos cuidadosamente criados para tal finalidade: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Por meio deste, por exemplo, em 2014, as empresas espoliaram do fundo público um total de 13,8 bilhões de reais; e, daquele, no mesmo ano, um montante de 1,23 bilhões de reais.⁵ Fora o **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do qual empresas espoliaram outros bilhões de reais em 2014.**

Por sua vez, durante a década de 2000 em diante, foram acarpetadas vias abertas para a expansão direta do espaço privado de ensino. Essa iniciativa foi liderada por grandes grupos empresariais, como o Anhanguera Educacional, o Estácio Participações e o Kroton. Nisso, em virtude de políticas que facilitam operações de grupos estrangeiros, de disseminação de cursos a distância, de gastos tributários e transferência de receitas do fundo público às empresas, esses grupos empresariais tornaram-se os principais centros de acumulação capitalista, com movimentação superior a 27 bilhões de reais anuais, em transações no mercado de ações no Brasil e mundo afora.

5 Fonte: Sisfies, em 20/10/2015.

Em virtude dessa realidade, o Estado é cada vez mais pressionado a ceder imensos campos do espaço do sistema de ensino público para as empresas, e também a diminuir o investimento no espaço público, comprometendo a qualidade do ensino, em especial, a qualidade da formação docente para a educação básica. Assim, sempre com menos recursos, a formação do professor de crianças no curso de Pedagogia público torna-se fragilizado e disfuncional. O efeito negativo se exprime nos baixos resultados das avaliações de aprendizagem das crianças no país.

Exatamente esses baixos resultados são utilizados pelo Estado brasileiro e pelas organizações internacionais – como o FMI e o BIRD – para justificar programas compensatórios de formação de professores alfabetizadores de crianças, geridos pelo MEC, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) e o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O investimento nesses programas compensatórios de formação docente representa uma inversão de prioridades, pelo fato de revelar a incompetência e o flagrante descaso relativo à formação inicial no curso de Pedagogia, como prioridade no tocante à formação de professores alfabetizadores de crianças. Afirma-se isso porque a boa educação da criança, em idade escolar, também começa com boa formação inicial de professores alfabetizadores no curso de Pedagogia. Aliás, o espaço deste curso encontra-se completamente dominado pelo setor privado, com 76,2% do total dos 2.665 cursos presenciais, registrados, em 2014, no MEC.

6 Considerações finais

No passado, o espaço público civil de ensino, aberto pelos movimentos operários, foi combatido pela estatização dos espaços públicos. Na atualidade, com a crise do capitalismo, o capitalista investe contra o espaço do ensino estatal, por meio de privatização e de espoliação do fundo público. Essa investida constitui tanto uma estratégia ilusória de superação da crise estrutural, quanto uma experiência da barbárie capitalista já em curso.

Diz-se isso porque a tendência irrefreável do capitalista para a conquista de espaços, no intuito de expandir o alcance da empresa, representa, no presente, sério obstáculo à consolidação da ordem social e da governança do sistema. Incluído a isso, constata-se a incapacidade do livre jogo das empresas atenderem às demandas da sociedade, no sentido do bem-estar social.

Podemos dizer que aquele projeto originado durante a segunda metade do século XIX e início do século XX, que tornou a causa do sistema de ensino público estatal uma obra democrática civilizatória, encontra-se inviabilizado no atual contexto da investida destrutiva dos capitalistas aos espaços públicos. Logo, urge a questão: há saída? A resposta parece ser única e certa: lutar por uma sociedade com um ensino público para além do capital e do Estado burguês.

Referências

ARANHA, Ana. O jovem não quer que o professor falte. In: *Época*. Edição 587, de 17 de agosto de 2009, p. 81-82.

BONFIM, Antonio Carlos Ferreira; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Émile Durkheim e a educação moral da criança. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia [et al]. *Afeto, razão e fé: caminhos e mundos da história da educação*. Fortaleza CE: Edições UFC, 2014.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FRIEDMAN, Milton. O mercado pode transformar as nossas escolas (The New York Times, 2 jul. 2002. p. A21), In: MANKIWI, N. Gregory. *Introdução à economia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HARVEY, David. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loiola, 2011b.

LUXEMBURG, Rosa. *A acumulação do capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. *O Capital* (L 1, v 2). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

RIBEIRO JÚNIOR, Amaury. *A privatária tucana*. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

SIQUEIRA, André. O vício resiste? In: Carta Capital – *Economia viciada em juros*. Ano XV, nº. 556, 29 de julho de 2009.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W. (et al). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: RS: Artmed, 2011.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O capital e suas formas de produção de mercadorias: rumo ao fim da economia política. In: *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*. São Paulo: Xamã, 2000.

PEDAGOGIA TRADICIONAL VERSUS PEDAGOGIA DA TERRA: ELEMENTOS PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO COMPROMETIDO COM UM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO.

Célia Maria Machado de Brito¹

Sandra Maria Gadelha de Carvalho²

A realidade educacional brasileira é um exemplo acabado da contradição entre a declaração dos direitos e a prática social. É inegável que, em razão do tipo de desenvolvimento capitalista que caracteriza o Brasil existe uma incompatibilidade de fato entre estudo e trabalho, em razão principalmente[...] e da própria natureza do currículo escolar desvinculado da realidade social (Pino,1991,p.36)

Introdução

A partir da formação inicial promovida pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, universidade a qual estamos vinculadas na condição de professora, e também nas práticas formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA-CE, espaço educativo em que também atuamos, o propósito desse artigo é refletir

1 Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE

2 Professora da FAFIDAM da Universidade Estadual do Ceará- UECE

sobre a formação de educadores(as) promovida nesses diferentes contextos, pontuando semelhanças e diferenças nas concepções e práticas dessas experiências.

A perspectiva é poder iniciar uma discussão sobre os elementos que participam da formação de professores e do trabalho docente, focando, especialmente, no projeto formativo vinculado à perspectiva da educação do campo. Nesse sentido, pretende-se refletir sobre o movimento em torno da construção da educação do campo, e não somente no campo, destacando e confrontando suas especificidades e perspectivas, num exercício de pensar a formação teórico-prática necessária para a consolidação de um projeto educativo emancipatório.

O foco principal deste trabalho é a Pedagogia da Terra e os conseqüentes desdobramentos que a partir dela emergem em relação à formação do educador. Antes, porém de explicitar suas especificidades é necessário compreender o debate em que se assenta a formação do educador. Autores como Antonio Nóvoa (2002), Maurice Tardif (2000), Donald Schon (2000), dentre outros, têm sido considerados os principais teóricos da epistemologia da prática, valorizando, além da formação escolar de base científica, a experiência pessoal e os saberes profissionais docentes, resgatando a análise da prática, em sua dimensão pessoal, profissional e organizacional. Destaca-se como crítica central a essa abordagem, a argumentação apresentada por Duarte (2003), quanto a *desvalorização do papel do conhecimento científico, teórico, acadêmico na formação do educador* ”.

Frente à polêmica discussão em torno das bases epistemológicas em que se sustenta a formação docente, cabe-nos indagar: o que a chamada Pedagogia da Terra traz efetivamente de inovador a esse campo? Em que bases teórico-práticas ela está sendo pensada? O que ela pode trazer como contribuição às práticas formativas dos cursos de pedagogia em geral?

Pensar essas questões, à luz da prática, é o objetivo central deste trabalho. Orientada nesse sentido, num primeiro momento, buscamos recuperar os elementos estruturantes da identidade da Educação do Campo e de seu projeto formativo, com o intuito de delinear seus fundamentos políticos e pedagógicos, bem como suas estratégias metodológicas. A perspectiva é localizar a concepção de formação e de docência pensada para o educador do campo, demonstrando os

elementos que articulam a produção da formação à luta pela Reforma Agrária e por um projeto de desenvolvimento social. Num segundo momento, se examinará uma prática formativa em desenvolvimento no âmbito do Pronera, no Ceará, buscando, à luz dessa experiência, pensar possíveis contribuições para um repensar das práticas formativas dos cursos de pedagogia promovidas no âmbito de duas universidades públicas de Fortaleza, espaço onde atuamos com professoras. Em se tratando de uma pesquisa com resultados parciais, o presente texto, não tem a pretensão de fechar nenhuma discussão, apresentando-se ao contrário, como início de um grande e interessante debate.

Pedagogia da Terra: uma proposta de formação de educadores e educadoras do Campo

Inseridos no contexto de políticas públicas de ações afirmativas voltadas para inclusão social e para a superação da fragmentação entre os saberes presentes na formação do professorado da zona rural, os cursos de Pedagogia e Magistério da Terra, em desenvolvimento em muitas universidades brasileiras, incluindo o Ceará, caracterizam ações inovadoras voltadas para o atendimento de demandas específicas e emergenciais da educação em áreas de assentamento rural.

Organizados metodologicamente a partir da Pedagogia da Alternância, os projetos de formação desenvolvidos no âmbito do PRONERA constituem uma proposta pedagógica de conteúdo crítico e comprometido com a mudança. Em seu direcionamento mais amplo, orientam-se pelo compromisso com a Reforma Agrária, com o desenvolvimento sustentável dos assentamentos e com um projeto educativo voltado para a democratização da educação e do ensino de qualidade à toda população assentada.

Vinculados ao contexto de luta dos Movimentos Sociais do Campo, com viés político claramente definido a favor dos interesses e necessidades dos povos do campo, essas práticas formativas, fundadas na concepção freireana de homem, de educação e de sociedade, compreendem a formação docente como uma relação entre sujeitos que, num processo de pensar a prática como uma ação crítico-reflexiva,

orientada para uma inserção política na sociedade, se geram, transformando o meio, mediados pelo diálogo (Freire, 1980).

Essa compreensão, presente nos debates e fóruns de educadores comprometidos com uma escola crítica e emancipadora, incorpora o debate da relação campo-cidade e propõe uma formação fundamentada na noção de que o educando, enquanto portador de direitos e sujeito da história é também sujeito de sua formação. Na verdade, compreendem que a formação do educador e da educadora do campo deve se adequar às especificidades do projeto pedagógico das escolas do campo. Nesse sentido, pensar a formação do educador/educadora do campo implica em quebrar paradigmas, romper preconceitos, respeitar a diversidade dos povos, respeitando a identidade e subjetividade dos homens, mulheres, crianças, jovens e adultos que vivem nessa região.

Nesse contexto, a formação de educadores e educadoras comprometidos com a educação dos povos do campo e com a Reforma Agrária – agricultores e agricultoras, indígenas, assentados, ribeirinhos, quilombolas, mulheres quebradoras de côco, seringueiros, entre tantos povos excluídos - pressupõe uma identidade de classe e uma intencionalidade política própria, que expressa a visão e compromisso do educador / educando, desde o momento em que este faz opção pelo curso.

Norteadas por essa perspectiva, a Pedagogia da Terra compreende os processos educativos em suas diferentes dimensões como formadores do ser humano e da própria sociedade. Neles a educação é concebida como exercício de *humanização das pessoas* e a escola como *lugar de formação*, sendo este conceito entendido como um processo, através do qual educadores e educandos constroem os aprendizados necessários a uma participação criativa em ações construídas com e a partir do lugar e do tempo específico em que se dá essa educação. A luta e o próprio movimento constituem-se espaço, por excelência dessa formação (Caldart, 1997).

Nessa proposta a formação inicial inclui necessariamente a *socialização, produção e cultivo de saberes, conhecimentos, comportamentos, valores, afetos, tendo em vista ações orientadas no sentido da transformação da realidade*. Na formação do educador do campo a educação é reconhecida como

um processo cultural que permeia toda a construção do ser na vivência em comunidade, na escola, na família, compreendendo que a cultura é matriz da formação do homem e da mulher, devendo ser resgatada e recriada (Cadernos do Iterra, No. 10, 2004).

Nesse sentido, a Educação do Campo traz suas especificidades inerentes à histórica luta de resistência camponesa com seus valores singulares opostos ao latifúndio, ao agronegócio e à sociedade burguesa.

Referendadas numa perspectiva formadora crítica, a formação dos educadores do campo tem se tornado fazer de muitos educadores, bolsistas, educandos, coordenadores locais, militantes do MST que, de forma sistemática, vem acompanhando esses cursos em desenvolvimento em vários estados, incluindo o Ceará que desenvolveu vários projetos no campo da formação do educador, com destaque para a Licenciatura em Pedagogia em nível superior na Universidade Federal do Ceará -UFC e o Curso de Formação para o Magistério em nível médio, através de parceria INCRA/MST e Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Inspirados numa abordagem que privilegia a dimensão prática do fazer educativo, os cursos de formação para o magistério - seja em nível médio ou em nível superior - constituem importantes instrumentos de formação em serviço, à medida em que escolarizam e capacitam, não só para a ação docente, mas para a militância e atuação em projetos educativos que extrapolam o ambiente de sala de aula. Nesse sentido, avançam na direção de cumprir, não só o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CEB Nº. 3 – 26/06/1998, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal – Resolução CEB Nº. 2 – 19/04/1999, mas também nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB Nº. 01/2002, ao buscarem assegurar, não só o direito à educação escolar, mas também a especificidade da educação no meio rural (Art. 28).

A docência aqui é compreendida como um processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais

e produtivas, materializando princípios e objetivos que se voltam para uma demanda específica, no caso educadores de áreas de Reforma Agrária. Orientados para a formação de educadores com atuação em áreas de educação infantil, ensino fundamental de crianças, jovens e adultos de áreas de assentamento e acampamentos rurais, essas experiências, por articularem ações voltadas para uma parcela significativa de professores com atuação em projetos de escolarização de jovens e adultos, assumem características de uma formação em serviço, articulando espaços de formação e capacitação docente em áreas de Reforma Agrária.

Como teórica e militante dessa proposta, Caldart (1997, 2009, 2013) considera que investir na formação pedagógica e política do educador do campo implica em compreender que o campo é um espaço de conflito decorrente da política econômica vigente no país, onde uma minoria detém o poder porque possui terras, equipamentos, dinheiro, conhecimento, tecnologias da produção, da informação e da comunicação, além da força política para manter as desigualdades sociais e a exploração do trabalhador. Implica em compreender também que, contraditoriamente, o campo é um espaço de vida, de produção e de cultura e é nessa perspectiva que se coloca o desafio de educar. Nesse sentido, reconhece o protagonismo político e cultural formador dos sujeitos da ação educativa, não os vendo como entes passivos ou receptores de propostas pensadas a priori.

Daí a parceria e o efetivo envolvimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra -MST, não só na concepção, mas no desenvolvimento da proposta formativa.

A Experiência do Magistério da Terra no Ceará: uma proposta de formação conjunta entre MST e UECE

Datado de fevereiro de 2005 e com uma duração de quatro anos, o Curso de Formação de Educadores e Educadoras para o Magistério, em nível médio, coordenado pela UECE em parceria com o MST/ INCRA e SEDUC encarna uma proposta pedagógica de conteúdo claro e inovador. Com uma carga horária de 3.200 h/a possui uma organização curricular embasada na pedagogia da alternância com uma estrutura organizada a partir de novos tempos e espaços educativos

pensados na perspectiva de articular pensamento-ação; teoria-prática, formação-ação.

Destacando o trabalho, a cultura e as lutas sociais, como matrizes formadoras das especificidades da Educação do Campo, o pressuposto desta proposta é de que educar é mais que dotar o ser humano de conhecimentos técnicos específicos a um ofício. A educação aqui é concebida como “um tipo de prática social que se funda na produção de saberes ou de conhecimentos, na especificidade de relações entre ensino e aprendizagem e, finalmente, nas transformações pessoais que potencializam a humanidade, ou seja, que tornam os seres humanos mais humanos” (CALDART, 1996, p.104).

Apoiado na crença de poder trabalhar estratégias de aprendizagem com e a partir do envolvimento de todos, seu currículo é dimensionado pelo trabalho de eixos temáticos adequados às especificidades da vida no campo. Assim o currículo está organizado em torno de 4 (quatro) eixos temáticos: Terra e Trabalho; Cultura e Modo de Vida; Lutas Sociais e Sujeitos Coletivos e Educação do Campo.

Esses quatro eixos são desenvolvidos de modo transversal, ao longo de todo o curso, através de diversos componentes curriculares. A cada ano é enfatizada a problematização de um tema, que é introduzido através de um Seminário Temático, momento em que são levantadas questões centrais que serão trabalhadas ao longo do eixo, através dos diferentes referenciais curriculares, tendo como culminância uma Oficina Temática, espaço que propicia a incorporação do conhecimento prático, sempre em articulação com a realidade do campo.

Privilegiando a noção de que a construção do conhecimento deve se dar a partir da inserção dos sujeitos em diferentes tempos/espços pedagógicos, cada período letivo é composto de uma etapa intensiva (Tempo Escola) e de uma etapa intermediária (Tempo Comunidade), momento em que os educandos-educadores realizam estudos e atividades práticas orientadas pela metodologia da pesquisa-ação e da ação educativa em sala de aula ou em outras atividades educativas.

O Tempo-Escola caracteriza a fase intensiva de aulas, que acontece normalmente, nos três turnos, em duas etapas anuais. É o momento da presença direta dos educandos na escola, onde todos vivenciam o aprendizado coletivo dos conhecimentos científicos e

da convivência grupal. Cada etapa intensiva ou Tempo- Escola ocorre semestralmente, nos meses de dezembro/janeiro/fevereiro e julho, período de férias e recesso escolar dos educandos-educadores. O funcionamento das turmas nessa etapa acontece, normalmente, em regime de internato, sendo um momento rico em discussões e aprendizagens coletivas. Nesse período, a turma organiza-se em Núcleos de Base – NBs, os quais se dividem e revezam as tarefas de manutenção e funcionamento da estrutura física e das atividades pedagógicas.

O Tempo-Comunidade acontece nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, e tem sua sustentação na ação de escolarização e em grupos de estudos orientados por professores especialistas da etapa intensiva (Tempo - Escola), que consta de pesquisa, diagnósticos, além da inserção prática no ambiente das salas de aula de escolarização, onde exercitam atividades docentes em seus assentamentos de origem.

De acordo com o projeto político pedagógico do curso, o perfil profissional do educando vislumbra um domínio teórico e prático, capaz de dar conta de uma compreensão mais profunda do processo de educação e formação humana e da identidade de seus sujeitos (educadores/as e educando/as, crianças, jovens e adultos do campo), vinculados à capacidade de associação com as situações e domínio de habilidades metodológicas, especialmente em torno dos seguintes campos:

- a) ***"Pedagogia e didática: saber planejar e desenvolver práticas educativas com crianças, jovens e adultos; saber conduzir e avaliar processos; saber ensinar; saber avaliar o desempenho dos educandos e o seu próprio; saber refletir e sistematizar práticas; saber discernir passos de implementação de uma proposta pedagógica ou de um plano de estudos; saber utilizar e produzir recursos didáticos.***b) ***Organização e gestão: saber organizar e coordenar práticas educativas, incluindo funcionamento de uma escola; saber organizar e coordenar reuniões; saber trabalhar em equipe.*** b) ***Cultura e comunicação: compreender diferentes linguagens; dominar algumas técnicas de comunicação e expressão oral e escrita; saber organizar murais; saber elaborar informativos; saber***

organizar atividades artísticas e esportivas para comunidade.
d) **Pesquisa:** *saber perguntar e ouvir; saber ler e interpretar textos e realidades; saber diagnosticar problemas e fazer análise; saber argumentar sobre pontos de vistas; saber propor soluções; ser capaz de desenvolver um processo sistemático de atividades de pesquisa sobre sua realidade de atuação, que culminem na elaboração de um memorial de conclusão do curso. postura favorável ao planejamento e a avaliação.* Além dessas habilidades e competências, o curso deve capacitá-los, ainda para:

... realização de projetos coletivos; para o respeito e a tomada de decisões coletivas, democráticas; interpretar contradições; execução de tarefas em equipe exercendo a solidariedade com os outros; tomada de posição, assumindo implicações das escolhas feitas; lidar com situações de conflitos grupais; comunicação ágil e agradável com os outros; capacidade de diálogo; respeito às diferenças; promover a unidade em um grupo”(Projeto Político-Pedagógico - Magistério da Terra, 2006).

Um dos aspectos relevantes do processo de formação tem sido a interculturalidade vivenciada no momento do Tempo-Escola. A convivência com diferentes saberes traz à sala de aula uma dinâmica própria, provocadora de reflexões, questionamentos, críticas, dúvidas, descobertas e o estabelecimento de novas relações entre grupos e atores do processo de formação. Assim, os alunos-militantes do MST passam a descobrir um novo universo tanto teórico como prático, em que os novos conhecimentos são apropriados e construídos, a partir de reflexões sobre as teorias, as experiências, as contradições e as construções da própria sociedade, configurando um processo de ensino contextualizado, com e a partir de diversas metodologias utilizadas pelos professores dos diferentes referenciais curriculares, que se deslocam até aos assentamentos para dar aula.

Ao longo das etapas, o currículo e a metodologia utilizada em sala de aula têm sido avaliadas em função da aplicabilidade do conhecimento, consideradas as necessidades dos educandos e do projeto educativo em desenvolvimento. A Educação do Campo tem sido o eixo norteador e a parceria com o MST tem proporcionado momentos de

reflexão, conflitos construtivos, e uma verdadeira construção coletiva acerca do processo de formação de educadores. O processo desenvolvido até aqui tem proporcionado a todos que participam muitos aprendizados, oportunizando um re-pensar de valores e processos educativos. Nesse sentido, tem sido inevitável a comparação entre as duas práticas formativas: a do curso de pedagogia tradicional e os cursos de Pedagogia e Magistério da Terra, onde também somos docentes.

A Pedagogia da Terra a Formação Docente

Exposta a panorâmica dos projetos de formação dos chamados cursos de Pedagogia da Terra avança-se no sentido de poder pontuar e confrontar semelhanças e diferenças entre as duas propostas formativas. O intuito da comparação não é de desmerecer a formação tradicional promovida pela instituição universitária, mas estabelecer diferenças com vistas à parceria e a colaboração. Nesse sentido, é necessário rever o projeto formativo em desenvolvimento nos cursos de pedagogia e verificar o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Essas diretrizes, apesar de demarcarem um novo tempo, apontando para novos debates no campo da formação do profissional da educação, não têm sido suficientes para promoverem mudanças efetivas na prática formativa dos cursos de pedagogia. Tais diretrizes preconizam um projeto formativo voltado para: a) formação inicial e exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) para os cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) para a área de serviços e apoio escolar; d) e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6). Assim, do ponto de vista legal, é eliminada a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental e a docência, no sentido

do *ato de ministrar aulas, ampliando-se assim* a noção de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares (Parecer CNE/CP n. 05/2005 (p. 7).

A amplitude da formação sugerida impõe uma dupla análise. Se por um lado, legitima cursos como os da Pedagogia da Terra, por outro quando a proposta pedagógica não está vinculada a um projeto de desenvolvimento mais amplo, pode ocorrer um esvaziamento político e a conseqüente perda de identidades dos cursos. Destituídos de um projeto político-pedagógico claramente definido, os cursos de pedagogia das universidades públicas, não expressam, em geral, as relações sócio-culturais, políticas e econômicas do contexto, não promovendo, conseqüentemente, práticas formativas de conteúdo crítico e emancipador, reforçando, mesmo que de forma não declarada, o *status quo*. Apesar das iniciativas no sentido das reformulações curriculares, o que se constata no âmbito dos cursos de pedagogia de duas universidades públicas cearenses é o predomínio de formações de conteúdo livresco e quase sempre desarticulados de formulações teórico-práticas de base formativa crítico-reflexiva. Seus currículos, quase sempre, de base tecnicista e burocratizante, caracterizam-se por uma perspectiva multidisciplinar compartimentada, não contemplando, portanto, uma ação articulada e voltada para um ensino contextualizado.

Tais constatações nos convidam a pensar estratégias superadoras desse tipo de formação, ao mesmo tempo em que nos sugerem uma reflexão sobre os aprendizados ou sobre possíveis contribuições dessas experiências alternativas para um repensar das práticas formativas tradicionais. Afinal, o que essas experiências nos ensinam? De que forma a Educação do Campo pode contribuir com a educação das cidades? O compromisso dos educadores-educandos da chamada Pedagogia da Terra é superior aos dos egressos dos cursos de pedagogia tradicional? Em que, afinal, elas se aproximam ou se distinguem?

Depoimentos de alunos do curso de Pedagogia da Terra da UFC nos ajudam a pensar as diferenças entre as duas propostas, sugerindo alguns elementos estruturantes desse paradigma em construção. Dizem eles:

...A escola, pensada pelos movimentos sociais do campo, em especial pelo MST, deve ser entendida acima de tudo como uma ferramenta de luta em busca do desenvolvimento do

campo, em continuidade à luta pela terra livre, onde se planta e se cultiva valores camponeses, cultivando a solidariedade e o companheirismo rumo à construção de uma nova sociedade. A questão da formação do educador por sua vez, deve ter o compromisso de concretizar esse tipo de educação e de escola (FMFS).

Para a maioria dos educadores-educandos com quem conversamos³, o projeto educativo da Escola do Campo *está em construção*, e essa educação, por estar em movimento, ainda precisa de muita reflexão e acompanhamento. Outros afirmam: a *Educação do Campo é um projeto de classes que defende e promove um projeto de campo como lugar de um bom viver*. Nessa perspectiva ela não pode perder de vista seu principal compromisso que é

formar sujeitos para intervir na sociedade. Se perdermos isso de vista vamos reduzir esse projeto a uma questão meramente metodológica, porque o problema não é só conceitual, contextual, o problema é de classes, ou seja dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Entre os educandos-militantes do MST é comum a concepção de que a Educação do Campo encarna um projeto político vinculado a uma causa que é o desenvolvimento do campo, voltando-se esta para ajudar o homem e a mulher do campo *a se libertarem, promovendo e valorizando seus espaços de produção e de convívio social*.

Reafirmando o caráter alternativo dessa formação pelo recorte específico de classe, esses depoimentos reforçam a particularidade dos cursos de Pedagogia da Terra que é a de promover o diálogo das teorias pedagógicas com a realidade particular dos assentados, apresentando uma clara identidade de classe, sendo este o grande diferencial em relação aos cursos de pedagogia, hoje, existentes nas

3 Nossa inserção como professora da disciplina de Gestão dos Processos de Ensino-Aprendizagem e de Educação Popular no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra na UFC e também no Magistério da Terra (Prática de Ensino e Educação do Campo, dentre outras) nos oportunizou uma sondagem junto aos educandos, dos dois cursos de onde extraímos os depoimentos acima.

duas universidades públicas de Fortaleza, a federal e a estadual do Ceará.

Disseminadas como experiências inovadoras, essas práticas formativas caracterizam ações experimentais que buscam responder demandas específicas e emergenciais da educação, revelando-se também como fonte de pesquisa e geração de novos conhecimentos no campo da formação, requerendo do formador, que é o interlocutor desse processo, uma prática reflexiva sobre o conhecimento e sobre sua prática formadora.

Tomada sob essa perspectiva, a formação docente e a docência devem expressar uma visão partilhada da formação na totalidade dos programas e no trabalho conjunto de todos os atores. A rigor, demanda uma articulação dos processos pedagógicos e espaços educativos com o contexto social mais amplo, expressando a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas formadoras definem-se e realizam-se mediadas pelas relações sócio-culturais, políticas e econômicas do contexto, expressando forte parceria com o ambiente social e escolar.

A formação do educador do campo, na visão de Gonçalves (2015) é decorrente da intencionalidade pedagógica dos movimentos sociais de “repartir conhecimento e construir valores de uma nova cultura – uma cultura socialista - expressa na luta cotidiana, no estudo e na participação em coletivos. Nesse sentido, busca aprofundar o “estudo da realidade, o avanço destrutivo do capital, a história das lutas e resistência dos oprimidos, ativando e fortalecendo a memória social em torno das matrizes culturais do nosso povo, nossa mística e nossa utopia”(Gonçalves, Reportagem, 2015). Corroborando com a especificidade dessa formação, Arroyo (2007) destaca que para o entendimento da proposta é necessário entender:

[...] a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação... Sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo (2007, p. 163).

Dessa maneira, a concepção epistêmica da Educação do Campo, requer o reconhecimento de uma territorialidade da *práxis* educativo-pedagógica, representada pelas escolas do campo / escolas rurais, situadas em áreas de assentamentos ou comunidades rurais; um sujeito específico, isto é, os povos do campo; e a construção de uma escola e de um modelo curricular que atendam as especificidades socioculturais e identitárias que perpassam os saberes estruturantes do conhecimento produzido com/para os sujeitos do campo.

Nos termos propostos, entendemos que formação do educador do campo, de forma diferenciada da educação das cidades, traz em seu bojo um viés contra-hegemônico, distanciando-se, frontalmente, das práticas formativas tradicionais, historicamente influenciadas pela racionalidade técnica e pela lógica do mercado, que tenciona a formação docente para ajustá-la às transformações da sociedade. Nesse sentido, se faz necessário questionar os rumos dados a formação dita tradicional, no intuito de perceber até que ponto ela está justificando normas e princípios já cristalizados, em detrimento de um processo formativo que fuja ao padrão do individualismo, da subserviência e da negação de direitos.

Toda essa discussão corrobora a necessidade de uma repensar das práticas curriculares, não apenas por dever de criar um ambiente democrático nas universidades, mas porque a prática educativa consiste em uma permanente negociação de significados. Quando estes significados são explicitados, elas podem se colocar em tempo e espaços adequados para intervenções pertinentes, definindo-se politicamente e vinculando-se ao meio sócio-cultural dos educandos, tal como se colocam as propostas formativas da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, do conjunto dos avanços identificados destaca-se a articulação da produção à pesquisa seja no reconhecimento da escola do campo como espaço de produção de uma matriz científico-técnica camponesa, seja na relação necessária entre ciências agrárias e pedagogia na formação do educador do campo. A partir da articulação entre produção e pesquisa, a Educação do Campo vem galgando passos largos na escola, na família, na comunidade e nos movimentos sociais. Por isso, tanto os cursos de formação de professores - magistério, pedagogia e licenciaturas - como os de formação técnico-profissionalizante precisam reconhecer que há tanto uma

dimensão pedagógica, quanto produtiva na realidade da escola do campo.

Diante disso, é importante observar que o MST, enquanto sujeito pedagógico central desse processo incorpora uma novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana, não criando outra pedagogia, mas caracterizando um protagonismo a ser seguido, se quisermos um (re) direcionamento político-pedagógico adequado para os cursos de formação das cidades. Nesse sentido, muito temos que aprender com a experiência do Movimento pela Educação do Campo. Ele nos mostra a importância de se vincular a luta por políticas públicas de educação à luta por uma educação “dos e não para os sujeitos do campo”, negando os modelos que ignoram as especificidades dos contextos ou absolutizam os processos, mostrando- nos a urgente necessidade de um repensar das práticas formativas tradicionais. Dessa forma, buscam garantir políticas (e o PRONERA é uma delas) construídas pelos próprios sujeitos do campo para, de forma autônoma, garantirem sua autonomia e capacidade de construção de um projeto educativo próprio (Caldart, 2012).

Referências

ARROYO, Miguel G. Caldart, R. e MOLINA, Mônica (2004)). *Por uma educação do Campo*. Petrópolis-RJ, Vozes.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (2002). Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução Cem/CEB. No. 01, Brasília.

CALDART, Roseli (1997). *A educação em Movimento*, Petrópolis-RJ, Vozes.

CALDART, Roseli. (2004). *A Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular.

DUARTE, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Luria). Educação e Sociedade. Campinas, V24, n.83

DIRETRIZES Operacionais para a Educação do Campo. Resolução CNE/CEBN.01, de 03 de abril de 2002.

FREIRE, P. (1999). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GONÇALVES, Adelaide. (2015). Jornal Popular. Fortaleza. S \R

INCRA/PRONERA/IPEA/UNESP (2015). II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNER, Brasília.

JEZINE, Edineide (2006). *Universidade e Sociedade, a constituição de uma prática social a partir da Extensão Universitária*. Seminário de Educação e Movimentos Sociais, João Pessoa, Editora Universitária, UFPB.

KOLLING, E. NÉRY, I, MOLINA, M. C. (1999). Por uma Educação Básica do Campo - Memória, *Coleção de Cadernos Por Uma Educação Básica do Campo*, Brasília.

MOLINA, M. C (2002). *Desafios para os Educadores e Educadoras do Campo*. In: Caldart R., Cerioli, P., Kolling, E. (2002). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por uma educação do campo, v.4).

MICHELOTTI, Fernando (2007). Educação do campo: reflexões a partir da tríade cidadania, produção e pesquisa (mimeo)

MOLINA, M. E HAGE, S. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. Revista Educação em Questão, Natal: v. 51, n. 37.

MUNARIM, Antonio (2008), Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção – UFSC. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. ANPED.

NÓVOA, Antonio (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico, Lisboa, Pt; Educa,

PIMENTA, S. G. (2002). Profissional Reflexivo: construindo uma crítica In: Pimenta, S G. GHEDIN, E.(Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, São Paulo, Cortez

Projeto Político-Pedagógico do Magistério da Terra- INCRA/MST/ UECE (2006).

PRONERA (1999). Manual de Orientações (mimeo).

SCHÖN, Donald. (2000). Educando o Profissional reflexivo, Porto alegre, Artes Médicas.

SOUSA, Maria Antonia de. (2006). Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.

O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS

Celiane Oliveira dos Santos¹

Fátima Sampaio Silva²

Introdução

No mundo ocidental, o trabalho com projetos surgiu no bojo de um movimento educacional chamado Escola Nova, que ocorreu nos Estados Unidos e em alguns pontos da Europa, por volta de 1930. Destaca-se como principal representante deste movimento o filósofo e educador John Dewey (1859-1952) cujas ideias revolucionaram o cenário educacional da época, ao propor que o “centro de gravidade” da escola, até então, constituído por fatores “fora da criança” se deslocasse para a própria criança. Um dos pontos essenciais de sua teoria que embasou o trabalho com projetos é o que ele chamou de experiência educativa, isto é, uma experiência reflexiva e inteligente da qual o pensamento participa, possibilitando a percepção de relações e a ampliação de conhecimentos.

Os educadores que abraçaram essa ideia, dentre os quais se destaca Kilpatrick (1871-1965), passaram a defender para a escola uma linha de trabalho ativo, valorizando a experimentação, a participação

- 1 Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: celianeoliveira@uern.br
- 2 PhD em Educação nos Anos Iniciais pela Universidade do Arizona (USA). Professora vinculada ao Programa Especial de Participação de professores aposentados da UFC. E-mail: fatimass@uol.com.br

do aluno no processo de aprendizagem, a relação horizontal entre professor e aluno e as vivências em grupo. Propuseram, então, como estratégia metodológica o que o educador acima referido denominou – Projeto - e que atualmente recebe muitas denominações como: pedagogia dos projetos, trabalhos por projetos, projetos pedagógicos, método dos projetos e trabalhos com projetos. Os princípios propostos para o trabalho com projetos foram: da intenção, da situação-problema, da ação, da real experiência anterior, da investigação, da interação, da avaliação e da eficácia social (BARBOSA; HORN, 2008).

No Brasil, as ideias da Escola Nova foram disseminadas pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971) na terceira década do século XX, em meio a um movimento histórico caracterizado pelo florescimento de muitas ideias e pela ocorrência de aspirações e antagonismos políticos, sociais e econômicos. Significou um movimento de reação à pedagogia tradicional, buscando antes de tudo resgatar a figura do aluno e suas necessidades. No entanto, apesar do empenho dos *escolanovistas* e do entusiasmo que despertou em muitos jovens educadores, houve muitos entraves para a consolidação dos princípios da Escola Nova em todo o território nacional, destacando-se entre eles a existência de um currículo fixo e normatizado no qual há uma lista extensa de conteúdos obrigatórios. Assim os ideais e estratégias do movimento, incluindo o trabalho com projetos, ficaram restritos a algumas experiências educativas em escolas onde um grupo de educadores haviam aderido às novas propostas e em pouco tempo não mais faziam parte do cenário educacional.

Cabe então indagar: por que nas últimas décadas voltou-se a falar no trabalho com projetos? Porque esta abordagem está sendo tão frequentemente utilizada nas creches e pré-escolas particulares e públicas do país? Possivelmente, há motivos de diversos matizes, mas aqui destacamos a preocupação que passou a existir, na esfera governamental com a qualidade da Educação Infantil no país, após a Constituição de 1988 e principalmente depois da promulgação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que incluiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

Os projetos voltaram, então, com força, como uma diretriz metodológica que poderia contribuir para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas. Vale destacar que alguns dos princípios dos

projetos do passado, tais como: a necessidade de existir uma situação problema, b) a consideração dos interesses da criança pelo tema e pelo trabalho, c) a relevância de abordar situações significativas para a vida da criança permanecem. Segundo Hernández e Ventura (1998), outros princípios foram adicionados à perspectiva atual, destacando-se a importância atribuída aos conhecimentos prévios das crianças e à definição do papel de grupo como mediador da construção de novos conhecimentos.

Em muitos documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, há a indicação, no Volume 3, dos projetos como uma diretriz metodológica para trabalhar todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo. Seguindo a orientação nacional, muitas Secretarias de Educação de municípios brasileiros (SME) também incluíram esta abordagem em suas Propostas Pedagógicas. Citamos como exemplo a Proposta Pedagógica de Educação Infantil, publicada pela SME de Fortaleza, em 2009, na qual há um texto explicativo sobre o trabalho com projetos, indicando-o como uma diretriz metodológica que favorece o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Retornando à legislação nacional recente, pontuamos que o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 que instituiu as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs) faz referência explícita ao trabalho com projetos, indicando este “desenho de organização das experiências de aprendizagem das crianças, como uma forma de “fugir” das rotinas mecânicas” (p.16). Já a seção de Educação Infantil da Base Nacional Comum não o faz de forma direta, mas a própria forma de organizar o currículo a partir de cinco campos de experiência que não fragmentam os conhecimentos em áreas distintas é propícia à escolha pelo trabalho com projetos.

Depois que o trabalho com projetos se tornou uma abordagem metodológica proposta por documentos oficiais, o tema passou a ser pesquisado por muitos estudiosos. Ressaltamos o trabalho de Silva e Ferreira (2004) que, a partir de uma extensiva revisão bibliográfica, identificaram e descreveram três perspectivas teóricas subjacentes ao desenvolvimento dos projetos em instituições escolares, assim as denominando: projetos como sistemas complexos, projetos a partir

da cooperação e projetos de trabalho. Outras autoras como Alves e Oliveira (2008) discutiram a ressignificação do trabalho com projetos e fizeram um relato de experiência que evidenciou a contribuição desta abordagem para o ensino, em uma escola da rede pública. Já a pesquisadora Lyrio (2010) problematiza a forma como os projetos estão sendo vividos em um centro municipal de Educação Infantil, pois constatou que estes apresentam as características de hierarquização, linearidade e obrigatoriedade, não compatíveis com a complexidade do cotidiano escolar.

Na revisão de literatura efetuada para a escrita deste artigo, constatamos que poucos são os estudos que exploram como os trabalhos com projetos passaram a integrar as práticas pedagógicas das professoras³ de Educação Infantil. Cabem então, no momento, indagações como: o que dizem as professoras sobre o trabalho com projetos no cotidiano de suas salas? Participam da decisão a respeito da utilização dos projetos? Têm conhecimentos sobre os fundamentos teóricos desta abordagem metodológica? Que orientações lhes são oferecidas para que o trabalho com projeto seja desenvolvido, de acordo com os princípios que o caracterizam? A escola oferece condições para sua efetivação?

Desde que as professoras são as responsáveis pelo planejamento e implementação das práticas pedagógicas, sendo, portanto, as principais responsáveis pelas experiências que as crianças vivenciam nas creches e pré-escola, torna-se relevante conhecer seu posicionamento frente à utilização do trabalho com projetos. Consideramos que esta abordagem metodológica só contribuirá efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, se houver aceitação e compromisso das professoras em relação à sua utilização. Considerando as questões acima elencadas, desenvolvemos, então, um estudo cujo objetivo foi discutir a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil por meio do trabalho com projetos, a partir das perspectivas das professoras.

3 Neste artigo utilizamos o termo professoras porque os sujeitos da pesquisa realizada eram todas do sexo feminino.

O caminho da pesquisa

Esta investigação é de natureza qualitativa, pois engloba o universo dos significados, das motivações, dos desejos e das perspectivas que envolvem valores e atitudes peculiares e particulares aos fenômenos humanos que fazem parte da realidade social (MINAYO, 2011).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) são as seguintes as características da abordagem qualitativa: a) a pesquisa qualitativa acontece em um ambiente natural; sua fonte é direta e o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, b) as informações obtidas são apresentadas de forma descritiva, c) a análise dos dados normalmente acontece de maneira indutiva, d) o significado que os sujeitos atribuem ao fenômeno investigado é o foco principal da pesquisa e e) uma ênfase maior é atribuída aos processos que aos resultados.

Considerando as características mencionadas, constatamos que estas estão presentes nos procedimentos metodológicos deste estudo. Verifica-se, assim, que a pesquisa foi realizada na escola onde as professoras trabalham; o pesquisador foi o principal instrumento de construção de dados que foram analisados qualitativamente e de forma indutiva e, por último, o objetivo estabelecido pelas pesquisadoras era compreender os significados que as professoras de Educação Infantil atribuem ao trabalho com projetos.

O lócus da pesquisa foi uma instituição pública municipal de Educação Infantil de um município cearense que atendeu aos seguintes critérios: a) ter turmas de criança entre 0 e 5 anos b) ter professores efetivos com formação em Pedagogia c) concordar com a realização do estudo d) organizar a prática pedagógica por meio do trabalho com projetos.

Neste estudo, como procedimento metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de pré-escola. O roteiro foi constituído por perguntas de caráter geral relacionadas à compreensão pelas professoras dos conceitos de criança, de Educação, de Educação Infantil bem como ao conhecimento dos objetivos da Educação Infantil e do papel do professor. Após as perguntas introdutórias, iniciamos as perguntas específicas relacionadas ao trabalho com projetos: a) Para você, o que é um projeto e qual sua

opinião sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil? b) Que motivos a levaram a organizar sua prática pedagógica por meio do trabalho com projetos? c) Como você analisa a organização de sua prática por meio do trabalho com projetos? Estas questões específicas constituíram o alvo das análises no presente estudo.

As respostas das professoras foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise. Após repetidas leituras de todo o conteúdo das entrevistas, identificamos os trechos relacionados às categorias de análise propostas a partir das três perguntas acima mencionadas e as discutimos à luz do objetivo proposto para a investigação e da literatura sobre o tema.

Perspectivas das professoras sobre o trabalho com projetos na educação infantil

Sobre o conceito de projeto e suas implicações para a Educação Infantil

Nesse primeiro eixo de análise, buscamos apreender as perspectivas das professoras sobre o conceito de projeto e suas implicações para a Educação Infantil. As profissionais pesquisadas puderam revelar o que pensam sobre o trabalho com projetos e expressar as suas opiniões acerca desta forma de estruturar a prática pedagógica.

Füllgraf e Wiggers (2014) lembram que na Educação Infantil o termo projeto tem se revelado como um importante recurso metodológico para a estruturação do trabalho cotidiano nas creches e pré-escolas. De forma recorrente, esse termo tem sido anunciado positivamente nos âmbitos educacionais e acadêmicos, com argumentos favoráveis ao seu uso nas propostas pedagógicas das redes municipais de educação. Contudo, as autoras questionam os discursos que contribuem para a criação de uma ideia consensual, unânime, sobre o conceito. Assim sendo, cabe-nos interrogar sobre as possíveis concepções de projeto existentes nos diferentes contextos educativos, reveladas também nas ações docentes.

A interpretação dos dados mostrou que a compreensão do termo projeto pela maioria das professoras aparece, em alguns momentos, relacionado aos elementos que compõem a sua estrutura, como:

tema, tempo, etapas, objetivos, culminância. As respostas de Neide⁴ e Viviane ilustram essa compreensão:

O projeto ele é intencional né. Ele pode ser de curta e grande duração, um projeto ele tem todas as etapas de desenvolvimento, você tem que saber o que você quer, o que as crianças querem aprender, o que você vai atingir durante aquele projeto e você vai ver o resultado também dentro da culminância.

Um projeto é um estudo organizado, a gente segue algumas etapas para se chegar a ampliar um conhecimento. Um projeto, ele sistematiza esse estudo. O projeto tem partes, tem que ter justificativa, objetivos para existir esse projeto e ele deve se delimitar um estudo, aprofundar em determinado assunto, ele facilita que a gente se aprofunde em alguma área, fazendo a sistematização desses passos para se chegar ao conhecimento.

A intencionalidade, organização e sistematização para se chegar de fato ao conhecimento são elementos necessários nos projetos, conforme ressaltado pelas professoras, constituindo, também dimensões destacadas por Barbosa e Horn (2008). É interessante ressaltar que ao considerarem os projetos como etapas ou partes a serem executadas, o trabalho com projetos pode assumir um caráter tecnicista e generalizado, com capacidade de ser realizado da mesma forma em contextos diferenciados e em tempos pré-estabelecidos.

Dessa maneira, cabe o questionamento acerca das escolhas realizadas por muitos profissionais quando assumem trabalhar com projetos. Como são embasadas essas práticas? Que pressupostos teóricos são considerados? Em muitos casos, as práticas denominadas de projetos aproximam-se de técnicas que são executadas como “receitas” de modo pré-determinado, amplamente divulgadas em livros e revistas. Contrariamente, Barbosa e Horn (2008) propõem que o trabalho com projetos deve possibilitar momentos de criação, imaginação, flexibilidade em sua organização, momentos de autonomia e dependência do grupo, momentos de individualidade e de sociabilidade, momentos de trabalho que caracterizam a complexidade do ato educativo.

4 Os nomes das professoras são fictícios.

Para Hernández (1998), o trabalho com projetos pode ser conceituado como uma concepção de ensino, uma forma de refletir o saber escolar e a função da escola, um repensar a prática pedagógica por meio da investigação, na busca de dar respostas às mudanças sociais e às mudanças experimentadas pelas crianças.

Sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil, as professoras entrevistadas evidenciaram aspectos importantes sobre essa forma de organizar a prática pedagógica.

Podia conciliar as duas coisas, os projetos e os conhecimentos que eu acho que tem que existir na Educação Infantil, por exemplo, no mês de maio a gente dá meios de comunicação, a gente dá as profissões porque no mês de maio trabalha o dia primeiro que é o dia do trabalho, podia fazer um projeto voltado pra aquilo ali, podia, ou fazer o projeto, por exemplo, Artes, como está acontecendo agora o projeto e intercalar com os conteúdos que eu acho necessários na Educação Infantil, inclusive existe até uma *grade com os conteúdos* que a gente tem que trabalhar: seres vivos, a diferença entre um ser que tem vida e um ser que não tem vida, o que devemos fazer com a água, será que um projeto ou quatro projetos que são feitos em um ano eu vou abranger tudo isso? Eu sinto que aqui na escola não... tem um projeto que eu trabalhava na outra escola que era assim Eu e meu mundo, acho que era assim, ali abrangia porque trabalhava naquela época que é necessário aquela questão do EU, depois do EU com minha família, depois com o mundo, que é a questão de tirar o egocentrismo da criança, a questão das moradias, quais os tipos de moradia que existem e aí vai né... seres vivo, a água, a família, a higiene, as plantas, o mundo, os animais, seres com pele, com pena, pode pegar um projeto daqui que você não ver que abrangeu todos os conteúdos (Professora Ana).

Eu acho muito legal, muito interessante, porque quando a gente trabalha com projetos, o dia a dia fica encadeado, tem um encadeamento das atividades. As atividades não ficam soltas, não ficam estanques, não se faz atividades só para preencher o tempo mesmo. O projeto, ele tem sempre um significado, atividades significativas que vão uma puxando a outra e as vezes você passando do tempo que você pensou que ia usar porque o estudo estava interessante (Professora Viviane).

É interessante observar como as falas revelam perspectivas distintas sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil. A primeira professora destaca a importância de conteúdos específicos para a educação das crianças – alguns relacionados com as datas comemorativas – e ressalta a presença da **“grade com conteúdos que a gente tem que trabalhar.”** Apesar da escola assumir que trabalha com projetos, a professora Ana demonstra no seu depoimento que os projetos não alcançam os objetivos traçados para as crianças na Educação Infantil.

Diante disso, assume a necessidade de uma conciliação entre os projetos e os conhecimentos que considera essenciais. O planejamento, nesse caso, assemelha-se ao que Ostetto (2000) chamou de planejamento baseado em datas comemorativas, no qual a prática cotidiana é direcionada pelo calendário de festividades. Caracteriza-se por uma listagem de atividades que embora pareçam articuladas, não ampliam o campo de conhecimento da criança, uma vez que as datas se encerram em si mesmas, funcionando em muitas situações como pretextos para o trabalho com conteúdos específicos ou habilidades desejadas.

Já a segunda professora, Viviane, ressalta a dimensão integradora do trabalho com projetos. O encadeamento das atividades, assim como os significados compartilhados nas experiências são aspectos considerados pela professora. Hernández e Ventura (1998) destacam que o trabalho com projetos “reflete uma perspectiva globalizadora que trata de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexos, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite aprender” (p.66). Para o autor, o trabalho com projetos não pode ser desenvolvido de uma forma generalizada e improvisada, para não cair no que ele chamou de “inércia didática” que transforma em rotineiro o que é para ser um processo criativo e de formação do professor.

Motivos que levaram à adoção da organização da prática pedagógica por meio de projetos

O segundo eixo de análise diz respeito aos motivos que levaram as professoras a organizarem as suas práticas por meio do trabalho com projetos. Assim sendo, foi possível constatar que as razões pelas quais as profissionais estruturam as suas práticas dessa maneira são

distintas. A professora Ana, por exemplo, quando indagada sobre os motivos que a levaram a trabalhar com projetos, enfatizou: *“Porque a prefeitura está cobrando que a gente trabalhe com projetos.”* Já a professora Joana revelou: *“A nossa coordenadora chegou propondo isso pra gente, que agora a gente iria trabalhar com projetos, porque já se trabalha com projetos nas outras escolas e em escolas particulares e lá entre elas nas reuniões decidiram que iríamos trabalhar com projetos agora.”*

Dos aspectos passíveis de interpretação, é preciso chamar a atenção para as questões relacionadas às possibilidades de escolha das professoras. Percebemos que, em muitos casos, as professoras parecem não possuir consciência dos fatores subjacentes à organização do trabalho pedagógico desenvolvido. Em outras palavras, reproduzem práticas consideradas inovadoras pelos órgãos municipais de educação ou pela gestão da escola. Ademais, o fato de não interrogar a própria prática e não chegar à compreensão dos princípios basilares do trabalho com projetos distancia o professor – sujeito ativo – dos processos de construção de novas aprendizagens.

Sobre esse aspecto, Leitão (2011) oferece uma importante contribuição, quando destaca a possibilidade de o trabalho com projetos constituir estratégia de formação continuada, que pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil. Nesse sentido, conforme Oliveira- Formosinho e Azevedo (2002) o trabalho com projetos “pode facilitar o desenvolvimento, tanto nas crianças quanto no educador, de uma disposição para reagir aos problemas e obstáculos como se fossem desafios” (p.127).

Nessa perspectiva, a professora Viviane aponta em seu depoimento caminhos que a levaram ao trabalho com projetos, que se diferenciam das experiências relatadas acima, como mostra o seguinte trecho:

Eu comecei a trabalhar com projetos quando eu fiz uma formação pelo PAIC⁵ sobre projetos e quando eu entrei

5 PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa, criado pelo Governo do Ceará. Em 2007 foi transformado em política pública e visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores e apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. O eixo de Educação Infantil é um dos eixos que compõe o programa.

nessa escola, eles já estavam trabalhando com projetos, já era proposta da escola. Só que a maneira como a escola estava trabalhando era um pouco diferente do que eu estudei, aprendi. Geralmente é um projeto feito para toda a escola e elaborado pelas professoras, então eu também fiquei trabalhando dessa forma da escola, mas também fazendo os projetos individuais na sala de aula que surgiam mais pelas crianças, do que elas estavam vendo, do que elas querem, do que elas gostam, do que a proposta da escola.

Consta no relato da professora que a escola já organizava o currículo em torno do trabalho com projetos. Contudo, a forma como a instituição conduzia os processos se distanciava da perspectiva estudada pela professora, quando da sua participação na formação continuada. No debate acerca do currículo por projetos na Educação Infantil, Lyrio (2010) problematiza as formas lineares, hierárquicas e obrigatórias assumidas pelos projetos institucionais. Para a pesquisadora, o caráter obrigatório dos projetos desenvolvidos pela escola não atende às reais necessidades das crianças e dos professores, pois ao priorizarem os conteúdos a serem trabalhados, negligenciam os processos vivenciados pelos sujeitos.

Mesmo com a obrigatoriedade dos projetos institucionais, a professora Viviane revelou que desenvolvia os chamados *projetos individuais da sala de aula*, mostrando que apesar das tentativas da escola de engessar o currículo, o que ocorre no cotidiano escolar são as negociações que podem fazer emergir um outro sentido de currículo; um currículo tecido de narrativas, sentimentos, questionamentos e com possibilidades de ressignificações. Assim sendo, um currículo para além do instituído, conforme enfatizado por Lyrio (2010).

A avaliação das professoras sobre a organização da prática pedagógica em torno do trabalho com projetos

Nesse último eixo de análise, destacamos os sentimentos das professoras ao avaliarem a estruturação da prática pedagógica por meio do trabalho com projetos na escola. Os relatos indicam que nem todas as professoras correspondem positivamente às propostas da instituição, revelando as relações de poder estabelecidas no

cotidiano da escola e os processos de negação das regras instituídas, como mostra o depoimento da professora Ana:

Às vezes eu fujo dos projetos, eu sou muito sincera. Por exemplo, é natal, eu peguei todo o meu presépio botei lá na sala e fui rezar com eles, e fui falar do papai do céu, como ele nasceu, que é importante, o que é o natal, que não é brinquedo, entendeu? Isso não tá no projeto porque estamos trabalhando artes aqui. Podia encaixar? Pode. Fazendo artes em cima dos símbolos, mas eu vou trabalhar o que eu acho que é necessário.

Diante do que foi exposto pela professora, cabe a reflexão sobre os usos do termo projeto na escola e as suas formas de apropriação por cada profissional. Ademais, cabe indagar se as concepções de projeto vivenciadas na escola atendem efetivamente aos interesses e às necessidades das crianças e dos adultos que fazem a instituição. Além disso, considerando o contexto da Educação Infantil, é oportuno questionar: o trabalho com projetos seria a única forma de organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Que outras propostas poderão ser oferecidas às crianças que frequentam creches e pré-escolas?

De outro modo, é possível identificar fatores positivos nas avaliações realizadas pelas professoras acerca do trabalho com projetos na Educação Infantil, conforme demonstram os relatos:

Eu achei que é melhor porque já tive a experiência anterior, trabalhando mais com os conteúdos, com tema gerador, quando eu fui trabalhar com o projeto eu achei assim que você usufrui muito mais, você não fica tão limitado, realmente é um aprendizado que flui muito mais que o anterior (Professora Joana).

Eu gosto de trabalhar com projeto, eu acho muito interessante e eu apoio quem trabalha com projeto. Interessante porque quando você trabalha com projeto você pode trabalhar N coisas por curta ou longa duração e no projeto você também tem possibilidade de trazer as famílias pra dentro da escola; isso é muito importante, principalmente na escola pública, que as vezes a família é muito arredia, não participa, por ser escola pública, e isso me faz me lembrar assim a escola particular, eu acho que tá dando muito valor a educação e tá trabalhando dentro de uma

proposta que realmente é conivente com os níveis das crianças, ela gosta de sair de sala, elas gostam de interagir, eu acho muito bacana o trabalho com projetos. Eu analiso positivamente (Professora Neide).

Eu acho que com minhas crianças eu estou conseguindo que elas sejam vibradoras, que elas sejam curiosas e isso me deixa feliz, então eu considero que minha prática (projetos) tá mais ou menos no rumo porque eu vejo que elas ficam sempre assim curiosas, participativas, trazendo coisas, questionando (Professora Viviane).

A possibilidade de superar as demarcações impostas pelas práticas tradicionais de ensino, a aquisição de novos saberes pelas crianças e professores, a participação das famílias, a curiosidade e participação das crianças são fatores positivos apontados pelas profissionais entrevistadas. Vale considerar que esses aspectos também foram evidenciados em todas as perspectivas teóricas de abordagem de trabalho com projetos estudadas por Silva e Ferreira (2004).

Considerações finais

Neste artigo, as falas das professoras constituíram uma importante fonte de informação para o entendimento de como o trabalho com projetos assume diferentes perspectivas em uma mesma instituição de Educação Infantil. Apesar das imposições institucionais e das hierarquias estabelecidas no interior da escola, por meio das entrevistas, constatamos que as professoras, muitas vezes, reagem às regras instituídas e tentam conciliar as práticas costumeiramente desenvolvidas com as orientações formais relacionadas aos projetos.

Este fato demonstra a complexidade do cotidiano escolar que não pode ser resumido a um conjunto de prescrições que negam as vozes dos sujeitos implicados nos processos educacionais – professores, crianças e suas famílias. Além disso, revela que são muitos os fatores envolvidos nas apropriações realizadas pelas professoras acerca dos conhecimentos relacionados ao trabalho com projetos.

Entre esses fatores, merece destaque a constatação de que a participação de uma das professoras num processo de formação continuada implicou no desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação ao trabalho com projetos propostos pela própria

instituição. Nesse sentido, ressaltamos a essencialidade dos processos formativos vivenciados pelas professoras no sentido de fornecer subsídios para a resignificação das práticas pedagógicas.

Considerando que esta investigação tratou especificamente das perspectivas das professoras de Educação Infantil sobre o trabalho com projetos, enfatizamos que muitas outras questões precisam ser exploradas, pois constata-se um distanciamento entre os princípios basilares do trabalho com projetos e a sua implementação nas diferentes instituições. Ademais, cabe indagar sobre outras possíveis formas de estruturação da prática pedagógica nas creches e pré-escolas.

Referências

ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira; de OLIVEIRA, Sandra, Maria. A (re) significação do aprender e ensinar: a pedagogia dos projetos como uma proposta interdisciplinar no contexto da escola pública. **Em Extensão**, Uberlândia, V.7, No2, p.19-29, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei No. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil.**, Brasília, Vol. 3, MEC/SEF, 1998

_____. **Parecer, CNE/CEF Nº20/2009**. Institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC, SEF, 2009

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular**. Proposta preliminar: segunda versão revista. Brasília, MEC, 2014

FORTALEZA, Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Fortaleza, SME, 2009.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Educação Infantil**: projetos e práticas pedagógicas. Brasília: Líber Livro, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITÃO, Fátima Maria Araújo Saboia. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil**. 2011.

260f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza.

LYRIO, Kelen Antunes. O currículo por projetos na Educação Infantil: sobre as negociações, traduções e burlas. In: **33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2010.

MINAYO, Maria Cecilia de Sousa; GOMES, Suely Deslandes Romeu. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO Julia; AZEVEDO, Ana. O projeto dos claustros no Colégio Pedro V, uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In. OLIVEIRA -FORMOSINHO, Julia.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da.; FERREIRA, Valéria Silva. As perspectivas teóricas da abordagem de projetos. **Contrapontos**. Vol. 4, N.1, jan./abr. 2004. Disponível em: www6.univali.br/seer/index.php/qrc/article/view/755 Acesso em: 10/11/2017.

UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edite Colares Oliveira Marques¹

Inicialmente, tomaremos a dimensão da estética e da arte na formação de professores. Este que foi tema de estudos de doutorado, de modo que queremos destacar a desvalorização e a falta de reconhecimento desta área de estudos, no conjunto dos conteúdos relevantes do currículo de Pedagogia, pois pouco espaço e tempo são destinados a este âmbito da formação docente; a arte e a ludicidade.

Na maioria dos cursos de Pedagogia encontra-se, somente, uma disciplina de Arte-educação, que não consegue atender às necessidades reais de preparar o professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental para lecionar artes nos anos iniciais da escolarização. É necessária toda uma política para a inclusão responsável das Artes no currículo da formação inicial docente.

Uma abrangência como a da área de Artes na formação humana não pode ser tratada no meio universitário com descaso. É necessário um conjunto de ações que urgentemente devem ser implementadas, para que a Arte na escola seja encarada com a profundidade que sua importância, como agente pedagógico construtor de saberes, exige e merece. O frágil perfil do ensino de Artes mudará somente quando

1 Edite Colares Oliveira Marques: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2008) e Pós-doutorado na Faculdade de Belas Artes pela Universidade do Porto/PT (2014). Autora de: O Desafio de Brincar (2001) e As Festas Populares e o Ensino de Artes (2017), e de vários artigos sobre Educação, Arte/Educação e Educação a Distância.

processos formativos em várias frentes forem realizados, tais como: formação de professores, redimensionamento do tempo e do espaço da Arte na escola, bem como, uma metodologia que desperte a criatividade e fundamente a criação infanto-juvenil, numa prática educativa emancipadora e criativa. Revendo o PCN de Arte, hoje, percebemos que, passados vinte anos, pouco se avançou no processo de formação dos Pedagogos ou na mudança do perfil defasado do ensino de Arte na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Consideramos que o objeto de estudo da Arte deve ser realizado como campo da formação docente através de trabalhos de pesquisa contínuos, aprimorando o modo de fazer e pensar sobre Arte na Educação. Fala-se em fazer Arte como se se pudesse estar sempre a improvisar, como se fosse desnecessário um longo aprendizado. Sua ausência é uma irresponsabilidade. Não há, na história da Arte de qualquer país, um grande artista que não tenha tido seus mestres ou referências. Nossas práticas escolares de Arte, porém, são incipientes. Assim, afirmamos que o aluno precisa ser incentivado a exercitar as práticas artísticas em seu cotidiano escolar. Pouco se fala, contudo, das condições necessárias ao professor para que ele possa articular o texto literário, a canção, as imagens etc, em sua prática pedagógica; não só oferecendo informação, mas também contribuindo para formar leitores de poesia, conhecedores da arte brasileira e universal e, acima de tudo, livres pensantes capazes de experimentar nas artes e na vida, criar imagens e novas narrativas. É papel da escola desenvolver atividades de vivência das Artes, bem como incluir o conhecimento sobre a Arte produzida pela humanidade, além de desenvolver a sensibilidade e os potenciais criativos, sistematizando saberes que dêem bases e fundamentos à expressão artística dos mais jovens, bem como o suporte indispensável à expressão nas Artes.

Para tanto, é necessário trabalhar com a leitura de textos e obras que mostrem a relação entre Arte (Literatura), Cultura, História e a Contemporaneidade, por meio dos quais poderá criticar e encarar a História como diferentes enfoques de um mesmo fato, fenômeno ou objeto. Tal perspectiva incentiva a pesquisa e a formulação de concepções pessoais.

São os conteúdos das linguagens artísticas, que possibilitam ao futuro professor, aos poucos, articular as linguagens do Teatro, da

Literatura, da Música, da Dança, das Artes Plásticas de forma introdutória dominando minimamente seus códigos. O aluno, ao final do ensino fundamental, deve expressar-se, além da linguagem escrita, nas linguagens artísticas. Tais fundamentos, no entanto, devem ser despertados e desenvolvidos pelo professor dos anos iniciais da Educação Básica, que deve possuir noções claras, históricas e desenvolvidas sobre tais conhecimentos. O que temos, entretanto, são professores despreparados, na maioria das vezes para esta atividade, não sendo eles próprios iniciados no mundo das linguagens artísticas, de modo que os qualifique para exercer o ensino inicial das artes na escolarização básica. Sem profissionais habilitados suficientemente para o ensino introdutório das Artes, como poderemos corresponder ao exigido pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN) em Arte?

No final do século passado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996, já orientavam o conteúdo que deveria ser trabalhado na Educação Básica, no qual a Arte já se estabelecia como área curricular obrigatória. Tais orientações, sofreram reformulações, sem nunca terem sido alcançadas, pois, o que preconizavam os Parâmetros (PCN) de Artes, naquele tempo, estão, ainda hoje, longe de ser alcançado. Em cada uma das linguagens devemos uma alfabetização às nossas crianças. Ou seja, a criança deve ser apresentada à dança, à música, ao teatro, apreciando, improvisando, experimentando nas artes de modo a introduzi-la neste universo possibilitando comunicar-se e expressar-se através de diversas linguagens. O processo criativo individual e coletivo deve ser buscado por professores e alunos numa incessante fonte de comunicação e expressão.

Marco Legal

Faremos uma breve retrospectiva na evolução da legislação da educação no Brasil, que interfere diretamente nas práticas de ensino de arte na escola. Vejamos quais são elas:

2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica - DCNEB

2013 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB alterado Art. 26

2014 – Conferência Nacional de Educação - CONAE
2014 – Plano Nacional de Educação - PNE
2016 – Lei 13.278 de 2 de maio de 2016,

Os referidos documentos estabelecem um conjunto de normatizações que precisam ser colocados em prática, sob pena de mais uma vez caducarem, nesta letargia em que adormece o Brasil, quando se fala em melhoria do ensino e da educação. Acrescendo-se a estes documentos, aos quais já nos referimos, a seguir destacaremos a nova legislação que determina sobre a cultura negra e indígena, que aqui se funda e desenvolve um olhar mais equilibrado sobre as matrizes culturais brasileiras em contexto educativo.

Propomos embasar a discussão sobre Arte, Cultura e Educação – no Ensino de Artes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nestes documentos nacionais recentes, que norteiam o processo de ensino e aprendizagem da arte na educação básica e numa perspectiva integrada de ensino das artes, na qual a arte seja linguagem e comunicação para a criança constituindo sua identidade com o local, o regional e o nacional, expandindo-se num crescente, que significa, para nós, professores dos anos iniciais, um conhecimento da arte e da cultura local e nacional bem fundamentado, para introdução dos menores neste universo artístico cultural.

Publicada no Diário Oficial da União (14/07), a **Lei nº 12.287**, de 13 de julho de 2010, altera a **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 e, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no tocante ao ensino da arte. A partir de então, o parágrafo 2º do art. 26 da LDB 9394/96, que já estabelecia o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, passa a destacar também a presença das expressões regionais, como se ler a seguir (2010):

§ 2º O ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A LDB 9394/96 também já obrigava o estudo da cultura afro-brasileira e indígena, para além da influência europeia, única

sistematizada no currículo escolar brasileiro até aquele momento. A **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008, dispõe acerca da obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos oficiais, conforme o texto abaixo (Art. 26):

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (2008).

Além do anteriormente citado, as novas orientações contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precisam ser aprofundadas e discutidas por professores da escola básica e docentes universitários de todas as regiões do país. Desta maneira, serão abordadas, em minha fala, especialmente, as duas temáticas respaldadas na própria legislação brasileira: a Diversidade Cultural e o Ensino de Arte, tanto na formação de educadores, quanto na sua inserção na sala de aula da Escola Básica e, por outro lado, proporcionar um olhar mais aguçado sobre a BNCC, em sua componente curricular Artes.

Nossa fala tenta envolver professores universitários e da educação básica, bem como estudantes de graduação e pós-graduação. Nesta Mesa trazemos para o debate com base em relatos de experiências, visitas a espaços de arte, e práticas de formação de professores, a visão da arte que temos e a que queremos propalar, a que deve servir de Base Nacional Cultural Comum, a qual as crianças devem ter acesso, bem como sobre as culturas que aqui conviveram e convivem, ou seja, o povo do interior e da cidade, do sertão e do litoral. - Conhece-te a ti mesmo! Este deve ser o ponto de partida de toda educação. O homem, a mulher, a criança e o jovem, estes sujeitos reais

ao situarem-se na vida local projetando-se na visão do outro devem ir mais e mais conseguindo expressar-se e comunicar-se também pelas artes nas escolas projetando-se para um amplo espaço social, este é o objetivo de uma educação escolar libertadora. Para Jacques Rancière "O princípio da veracidade está no coração da experiência emancipadora." (2015, p.87)

Como vemos as políticas públicas educacionais reorientam hoje a prática pedagógica em artes com uma visão da diversidade étnico-cultural, numa abordagem interdisciplinar que nos obriga a recolocar a problemática da educação em artes, que trazem implicações para os sistemas de ensino e para os profissionais da educação, com pautas importantes direcionadas para uma ampla discussão em torno de como a arte e a cultura brasileira vem sendo ensinada na escola básica brasileira e de como deveria acontecer de fato.

O diálogo com os participantes deste Forum deve contribuir efetivamente para fomentar as discussões acerca dos temas propostos, desenvolvendo um conhecimento da arte e da cultura de forma diversificada, multicultural e inclusiva, assim como possibilitar uma reverberação nas comunidades escolares em que atuam. Não é possível deixar de tocar, ainda, na legislação específica, mais recente, a arte a Lei 13.278 de 2 de maio de 2016, que reforça ideia anterior de que o ensino de arte deve acontecer nas quatro linguagens. O modo como deve acontecer a arte na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como concebemos, não deve ser desmembrada em atividades estanques de linguagens separadas, mas em um conjunto de experiências artísticas e no cotidiano, feita pela comunidade escolar e pela introdução da criança em contos, músicas e brincadeiras populares, bem como em representações e em manifestações de dança e nas artes visuais locais e nacionais, inicialmente.

Para justificar a nossa proposta todos os argumentos apresentados anteriormente já seriam suficientes, mas adentrando um pouco mais à Educação Infantil e observando mais de perto as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Infantil podemos localizar no Artigo 3º, em que: "O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo

a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.”.

Desta maneira, pensar um educador capaz de fazer esta introdução da criança no mundo da palavra, e demais linguagens, exige uma formação que construa-se num repertório de narrativas, canções, lendas, brincadeiras, brinquedos e danças, da prática popular tradicional e do país como um todo, que coloca em questão a necessidade de disciplinas que enriqueçam a formação e possibilitem considerar as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, consultado por meio do portal do MEC e observando:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&”

”http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&”

”http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&”

”http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&”alias=9769-diretrizescurriculares-2012

”http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&”

”http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&”

”http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&”&Itemid=30192 Acesso em: 19/09/2016

os dois grandes eixos, as **interações** e as **brincadeiras**; os princípios éticos, **políticos** e **estéticos**; a indissociabilidade entre o **cuidar e educar**; corpo em vivências concretas

com diferentes parceiros e em distintas linguagens; que o currículo age no sentido de **constituir as subjetividades humanas**; observando que a **seleção de saberes e conhecimentos socialmente significativos** e contextualmente relevantes que necessitam ser compartilhados e reelaborados com as novas gerações é uma obrigação da escola numa sociedade complexa.

Garantindo que as instituições de Educação Infantil sejam contextos de promoção de **bem-estar** e de **equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais**. (BRASIL, 2010)

A Dimensão das Artes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

Em primeiro lugar, é válido, esclarecer que o licenciado em Pedagogia tem como campo de atuação a docência da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da EJA, das disciplinas pedagógicas do curso de ensino médio na modalidade normal, gestão educacional e educação profissional, além da área de serviços de apoio escolar; bem como toda a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Quanto à organização do curso, este deverá oferecer formação para o exercício integrado da docência, da gestão educacional e da produção e difusão de conhecimentos educacionais. A proposta curricular do curso de Pedagogia é organizada em um núcleo de estudos básicos, um segundo de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores, que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade à formação do licenciado. O núcleo de estudos básicos, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo aprofundado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulando, entre outras funções, segundo as Diretrizes Curriculares para a Formação do Pedagogo; disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&HYPHERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&HYPHERLINK" "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&view=downloadHYPHERLINK" "http://

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&"&HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&"a-alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdfHYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&"& Acesso em: 11/09/2016

1. aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
2. decodificação e utilização de códigos de linguagens diferentes utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, e Educação Física;
3. estudo das relações entre educação e trabalho, **diversidade cultural**, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; e
4. atenção às questões atinentes à Ética, à **Estética** e à **ludicidade**, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, à pesquisa, à extensão e à prática educativa. O núcleo de estudos integradores deverá também proporcionar o enriquecimento curricular, que compreenderá atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL, 2006):

À dinâmica do Projeto Pedagógico, do curso de Pedagogia, deverá ser garantida por meio de atividades não só de natureza científica, mas de outras, opções de caráter cultural e artístico. Entre as múltiplas dimensões da formação docente nos cursos de Pedagogia, encontram-se a "estética, a cultural, a lúdica e a artística", as quais devem contribuir para a superação das dificuldades e problemas que envolvem a arte-educação básica.

Na Educação Infantil, as atividades lúdicas favorecem ao desenvolvimento e ao aprendizado das crianças, que aprenderão brincando. No lúdico, as crianças interagem umas com as outras, desempenham

papéis sociais (papai e mamãe), desenvolvem a imaginação, a criatividade e a capacidade motora e de raciocínio.

A aplicação em práticas educativas, do que orientam as Diretrizes para Formação do Pedagogo é uma questão que leva a muitas outras indagações, tais como: 1. De que forma será munido o professor de elementos das Artes, da cultura lúdica e da Estética, em seu currículo de formação? 2. Como não ocorrer somente a decodificação dos símbolos linguísticos, mas a utilização de diferentes linguagens, especialmente as das Artes, na Educação Básica? 3. Qual o conteúdo efetivo, com o qual se conta, no currículo de Pedagogia, que garanta formação aos professores para o ensino das Artes nos anos iniciais de escolarização? 4. Que estudos sobre diversidade cultural brasileira estão hoje incluídos no curso de Pedagogia? O estudo dos elementos essenciais das Artes deve constar do redimensionamento do currículo que está se efetivando em várias universidades. As Diretrizes ensejam um redimensionamento dos cursos que deve refletir sobre o espaço a ser conferido à estética e à Arte. Com esta reformulação é preciso direcionar a formação cultural e artística de nossos pedagogos, ampliando o número das disciplinas na área, tanto obrigatórias, quanto optativas; bem como adotando práticas que envolvam apreciação, conhecimento e fruição nas Artes. Para as perguntas feitas a pouco de como fazer acontecer na formação docente; arte e ludicidade, com certeza, serão dadas respostas que, por sua vez, gerarão outras indagações. Alguns aspectos, no entanto, devem ser consenso: como o fato de ser necessário destinar mais tempo, ou seja, carga horária para o tratamento da dimensão antes esquecidas nesta formação, ou seja, a Estética. Assim, explorar o universo lúdico e artístico em nossos cursos demanda tempo e estratégias de aprofundamento deste tão vasto campo do saber.

As Diretrizes Curriculares para formação do professor das séries iniciais são claras em afirmar que, entre os demais conhecimentos, a sensibilidade estética é uma necessidade junto ao cabedal de experiências destes docentes. Uma alfabetização nas Artes se faz urgente. Não intencionamos que todos os professores sejam também artistas, mas que detenham conhecimentos básicos que lhes permitam se movimentar dentro do palpitante universo das Artes, conhecendo seus elementos básicos e um pouco de sua linguagem. Isso é fundamental.

Para isso acontecer é preciso mais do que disciplinas estanques, sendo imprescindível um processo formativo que envolva não só as aulas de Artes, mas também uma vivência desta em momentos de apreciação e experimentação. O conhecimento teórico das linguagens artísticas ocorre, também, pela aproximação do estudante com as obras criadas ao longo da história. Ações diversificadas, entre as quais devem constar exposições de clássicos da filmografia internacional e nacional, shows musicais, documentários, saraus, nos quais se recite boa poesia; apreciação de exposições de artes visuais, vivência em ateliês de experimentações artísticas; tais como teatro amador, oficina literária, dentre outros, elementos que não poderiam estar à margem de uma formação do educador dos anos iniciais no campo lúdico e estético. Como se pode perceber, uma visão disciplinar do currículo não permitirá tal formação. É evidente que outro paradigma deverá ser adotado para que se pretenda uma preparação para a realidade que o professor encontrará no ensino fundamental. O professor deverá canalizar essa energia para a aprendizagem, especialmente na leitura interpretativa de textos literários e assim encantar crianças e adolescentes na descoberta da palavra viva que vem da oralidade, do canto, da poesia.

O professor precisa ser um agente cultural dinâmico, capaz de articular saberes sociais, éticos e curriculares, de trabalhar o conhecimento tendo em vista à aprendizagem significativa de seus alunos. O primeiro aspecto da aprendizagem que o professor deve considerar é o conhecimento prévio que o aluno tem da realidade, isto é, partir do que o aluno tem como referência, as manifestações populares tradicionais, os contos locais... e com isto chegar a novos saberes. A ação do professor é sempre uma escolha pessoal, fundamentada nos referenciais que ele tem de mundo, bem como dos conhecimentos específicos, que traz na sua bagagem. Quando falamos em bagagem, imediatamente nos remetemos ao universo de uma viagem, e essa é uma boa analogia para utilizarmos com relação ao trabalho do professor, pois já desde a origem, o pedagogo é tido como aquele que conduz, verdadeiramente. O que fazemos, como educadores, é uma viagem fabulosa, justificada pelo encontro com a cultura, com espaços, tempos e conhecimentos, junto aos nossos alunos.

E para fazer esta viagem é preciso fazer uma bagagem na qual se colocam elementos da tradição oral, como histórias, causos, narrativas,

cantos e brinquedos cantados, rondas, danças de roda etc. Os autos do folclore brasileiro devem ser conteúdo obrigatório em um curso de Pedagogia. A confecção de brinquedos e muitas histórias em quadrinhos, devem ser inventadas e reinventadas nas salas aulas de artes voltadas para formação em arte dos pedagogos.

Como é possível ser um professor das primeiras letras e não conhecer poesia, músicas infantis e populares, nem ser um bom contador de histórias? Tudo isso precisa ser trabalhado na Pedagogia ampliando o repertório do professor e tornando o pedagogo apto a lecionar com maestria e qualidade nos anos iniciais da educação escolar.

Acreditamos que a porta de entrada, de meninos e meninas, no reino da leitura e da escrita seja pelo livre exercício da imaginação, que os leve a visitar os mundos mais fantásticos, além de pô-los em contato com toda a história da ancestralidade, do reino animal e de muitos outros reinos, inclusive o das Águas Claras, de Monteiro Lobato; descobrir o mundo nas asas da imaginação. Assim, a Literatura será uma grande aliada nesta formação. Disciplinas de literatura infanto-juvenil, artes visuais, artes cênicas, dança e música, deveriam estar aí contidos. Talvez não só disciplinas, mas oficinas, investigação etc. Tal campo, o das Artes, não poderá faltar num curso de Pedagogia. O que significaria, para o ensino, se todos os professores das séries iniciais fossem alfabetizados em Música? Como eles poderiam atuar cantando com as crianças e fazendo-as viver a manifestação da Arte em si mesmas, se conhecessem os fundamentos da leitura musical, desde os trovadores à diversidade de ritmos e gêneros? Quanto não poderia contribuir este professor para o desenvolvimento de suas crianças? Assim, sem dúvida, todos os cursos de Pedagogia devem conter elementos das Artes e do universo lúdico na formação do professor. Uma política cultural dentro das universidades deve estar também no cerne das preocupações das licenciaturas, pois formação cultural é indispensável.

Ao lado de um escopo libertário, e numa pedagogia libertadora e criativa, um curso de Pedagogia teria que oferecer além de uma disciplina introdutória da arte, também a oportunidade de aprender as linguagens artísticas em música, dança ou visuais. No entanto, o mais necessário seria uma aprendizagem significativa da arte brasileira, nossos artistas e o desenvolvimento da capacidade interpretativa de criações artísticas diversas por parte dos futuros pedagogos.

Então, comecemos a investigar quais contos, cantos, danças e o mais significativo patrimônio imaterial, primeiro de seu lugar, numa procura de si próprio em um fazer artístico, que oferece uma vivência pessoal e coletiva de arte.

Conhecer os contos e causos é aprendizagem indispensável do professor alfabetizador, por que há que se ensinar as letras a partir de histórias que façam o estudante percorrer lugares e tempos distintos. Precisamos nos cursos de Pedagogia desenvolver habilidades específicas de contar histórias com variadas interpretações e o domínio de técnicas de teatro e até mesmo do teatro de bonecos, bem como das demais modalidades de arte.

Cantar e fazer cantar, seus alunos, as rodas infantis, o cancionário popular e as brincadeiras cantadas são todos elementos indispensáveis ao educador dos anos iniciais da escolarização. São momentos também de vivência da arte na escola, as brincadeiras de faz de conta, os jogos simbólicos, as improvisações, as brincadeiras de roda e os brinquedos tradicionais. Como vemos, estabelecer um conjunto de saberes, vivências, experimentos é antes de tudo uma prática de liberdade na formação do educador capaz de fazer buscar sempre e com o suporte das instituições de ensino superior, que habilitam para lecionar em anos tão importantes do desenvolvimento humano, alcançar uma sustentação de práticas educativas, que não prescindiam da arte como linguagem e conhecimento escolar obrigatório.

Consideramos que o tamanho da tarefa e a distância da qual estamos, nos obriga a lançar mão dos mais diferentes meios para aprofundar o conhecimento de artes do professor das séries iniciais, que tem sua formação nos cursos de Pedagogia, apropriando-nos dos pilares do ensino universitário, que sejam o ensino, a pesquisa e a extensão. Alguns exemplos de ações pontuais já veem despontando nas universidades como a Rede artenaescola, experiências de grupos de teatros, de contadores de histórias e de corais, mas tais experiências precisam ser muitíssimo ampliadas dando oportunidade ao estudante de Pedagogia de introduzir-se e experimentar a criação nas linguagens artísticas de maneira sistematizada pelo curso e pela busca autônoma de futuros professores que devem exercer sua jornada pela formação livre e criativa, porém, com o suporte das Instituições de Ensino Superior (IES).

Referências

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. et al. **Cultura, educação e diversidade**. Fortaleza: Rds, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Brasília, Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 19/09/2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf& &HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&"view=downloadHYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&"&HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&"alias=9769-diretrizescurriculares-2012HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&"&HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&"category_slug=janeiro-2012-pdfHYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&"&Itemid=30192 Acesso em: 19/09/2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 14 de

julho de 2010, Seção 1, p. 10, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 11/09/2016

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais> Acesso em 30/08/2016

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26º, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 08/09/2016

BRASIL. **Lei nº 12.287 de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1. Acesso em: 30/08/2016

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 08/09/2016

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso em: 30/08/2016

CONAE 2014, Documento Referência. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf> Acesso em: 11/09/2016

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições Sobre Emancipação Intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

A REPRESENTAÇÃO VISUAL DE ITENS LEXICAIS EM DICIONÁRIOS ESCOLARES

Francisco Iací do Nascimento¹

Ana Grayce de Freitas Sousa²

Antônio Luciano Pontes³

1 Introdução

Nas últimas décadas, a quantidade de imagens em nossas comunicações aumentou consideravelmente, devido, sobretudo, ao desenvolvimento e uso intenso das tecnologias digitais. Essa “invasão” das imagens despertou o interesse de muitos pesquisadores que passaram a estudar o potencial semiótico delas para expressar sentidos e instanciar significados nos textos, sozinhas ou combinadas com outros modos semióticos, tais como a linguagem verbal, a tipografia, a cor, o som.

Em virtude disso, nossas comunicações, atualmente, tornaram-se um grande mosaico multissemiótico em que os significados são expressos não apenas por palavras, mas por palavras e gestos, palavras

- 1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Professor da EEM José Francisco de Moura, pertencente a rede de escolas da Secretaria de Educação do Ceará.
- 2 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de língua portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.
- 3 Doutor em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

e imagens, palavras e entonações, palavras e tipografias, palavras e imagens em movimentos (DIONÍSIO, 2005). Quando consideramos o contexto da cibercultura, isso torna-se mais evidente, uma vez que nas interações e comunicações digitais nos utilizamos de palavras, imagens, *emoticons*, cor, som.

Nos dicionários, as imagens são chamadas de ilustração e têm a função de complementar e esclarecer as definições verbais. Elas são uma representação visual daquilo que está dito na definição, no entanto, nem todas as palavras são passíveis de serem representadas visualmente, apenas as palavras com referentes concretos são representadas mais satisfatoriamente. Vale salientar que a representação visual não é uma tradução do verbal, mas uma complementação para facilitar e clarificar os sentidos das palavras nos dicionários, sobretudo, aquelas mais difíceis de se fazer uma definição satisfatória, como por exemplo, palavras de uso regional como caju.

Neste trabalho, nosso objetivo é analisar a representação visual de itens lexicais em dicionários infantis para compreender como os dicionaristas têm explorado o potencial semiótico das imagens. Para isso, baseamo-nos em alguns postulados teóricos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), principalmente, nos sistemas e processos da metafunção representacional.

2 Dicionários infantis e multimodalidade

De acordo com Pontes (2009, p. 40), "Os dicionários infantis são destinados às crianças de iniciação escolar, na fase em que estão adquirindo habilidade leitora." Ou seja, são obras feitas sob medida para atender às necessidades das crianças em fase escolar, que estão em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, geralmente no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

No PNLD - Dicionários 2012, foram definidos quatro tipos de dicionários para a educação básica, sendo dois deles para atender aos alunos de 1º ao 5º ano, os tipos 1 e 2. Na terminologia do MEC, o dicionário tipo 1 se destina aos alunos do 1º ano do ensino fundamental, tem um mínimo de 500 e um máximo de 1.000 verbetes, com uma proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de

alfabetização. O tipo 2 destina-se aos estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, tem no mínimo de 3.000 e no máximo de 15.000 verbetes, com uma proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

Os dicionários infantis se caracterizam por um projeto gráfico claro com letras grandes, cores e ilustrações, por uma macroestrutura reduzida e seletiva com lemas, em sua maioria, designando coisas concretas e por uma microestrutura com poucas informações sobre os lemas e com definições não convencionais (WELKER, 2008). Isto faz com essas obras se diferenciem dos demais tipos de dicionários, com o intuito de atender as necessidades da criança nos anos iniciais de sua escolarização.

Por sua vez, a multimodalidade é uma perspectiva teórica que se baseia na concepção de que os significados comunicativos são construídos através do uso de vários modos semióticos: escrita, fala, imagem, som, gesto, tipografia, imagem móvel entre outros. Kress e Van Leeuwen (2006) propuseram uma gramática (GVD) para descrever como as imagens instanciam sentidos ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e textuais/composicionais. Para eles, gramática não significa um conjunto de regras prontas, mas um conjunto de sistemas e processos inter-relacionados que esboçam sentidos potenciais, podendo se efetivar ou não, a depender das escolhas intencionais dos falantes. Dessa forma, os autores descrevem os sistemas e processos realizados pelo modo semiótico visual, agrupando-os em três metafunções: representacional, interativa e composicional. Em linhas gerais, a metafunção representacional é responsável pela relação entre os participantes dentro da imagem, a interativa mostra a relação entre o observador e a imagem e a composicional aborda a relação entre os elementos da imagem (representacionais e interativos).

Nosso propósito aqui é discutir, à luz dos postulados de Kress e Van Leeuwen (2006), a representação visual do léxico feita por meio das ilustrações nos dicionários infantis. Sendo assim, faz-se necessário conhecermos os sistemas e processos ligados à metafunção representacional. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), a imagem, assim como os demais modos semióticos, também tem a

função de representar o mundo na forma como ele é experienciado pelos seres humanos. Em outras palavras, a imagem também é capaz de representar objetos, seres, coisas e suas relações no mundo em um sistema representacional.

Os significados representacionais são realizados por dois sistemas: o **narrativo** e o **conceitual**. Os processos narrativos são caracterizados pela presença de um vetor indicando que ações estão acontecendo. O vetor é estabelecido pelo olhar do participante representado ou por algum elemento que indique algum tipo de ação. As representações narrativas se classificam em processos de ação, reação, verbal e mental. Os processos conceituais são aqueles em que não se percebe a presença de vetores, isto é, não há ação, os participantes são retratados por seu significado, estrutura ou classe. Esses processos podem ser classificacionais, analíticos ou simbólicos.

Os processos **narrativos de ação** se caracterizam pela presença de um vetor que parte do participante representado, denominado ator do processo, para outro participante, denominado meta. Os processos de ação podem ser representados por estruturas visuais transacionais ou não-transacionais. Uma estrutura narrativa transacional pode ser composta por dois (ou mais) participantes, sendo um, o ator (ou atores), e o outro, a meta ou alvo. Em contrapartida, uma estrutura não-transacional geralmente é composta por um ou mais participantes, que serão sempre atores, não sendo possível identificar uma meta ou alvo na imagem.

Os processos **narrativos de reação** ocorrem quando os participantes representados reagem a uma ação, que pode ser indicada pelo olhar de outro participante de quem parte a ação ou por outro elemento da imagem (por exemplo, movimento do braço ou da mão). O participante que recebe a ação é denominado de reator e objeto de seu olhar é o fenômeno. Tal qual os processos narrativos de ação, os de reação também podem ser transacionais (quando é possível distinguir o alvo do olhar) ou não-transacionais (quando o alvo do olhar não é identificado na imagem).

Além dos processos de ação e reação, há ainda os processos **narrativos verbais** e **mentais**. Eles acontecem quando utilizamos balões de fala ou pensamentos conectados a um participante representado. Nos processos verbais, o participante é o dizente e o que é falado é o

enunciado. Já nos processos mentais, o participante é o experenciador e o que é pensado é o fenômeno. As histórias em quadrinhos são um bom exemplo de textos em que ocorrem os processos narrativos verbais e mentais.

Por sua vez, as representações conceituais são aquelas em que não se percebe a presença de vetores, isto é, não se observa nenhuma ação ou reação do participante representado, que são representados por aquilo que significam. Os processos representacionais conceituais podem ser classificacionais, analíticos ou simbólicos.

O processo **classificacional** diz respeito a como os participantes são ordenados ou classificados em grupos ou classes por suas características comuns numa relação de similaridade. Os participantes são enquadrados em uma estrutura hierárquica ou taxionômica, em que os participantes são subordinados na imagem a um elemento mais geral que os engloba, o superordinado. Em lexicografia, essa relação é chamada de hiperonímia. Por exemplo, a palavra fruta engloba outras, tais como banana, abacaxi, manga, caju.

O processo **conceitual analítico** se refere a relação do tipo parte-todo entre os participantes. Dessa forma, esse processo envolve dois tipos de participantes: um portador (todo), e os atributos possessivos (partes). Na imagem, essa representação pode ocorrer de forma estruturada ou desestruturada. Podemos dizer que o processo é estruturado quando os atributos são identificados, rotulados ou descritos de alguma forma na imagem, apresentando explicitamente a relação do portador com seus atributos possessivos. Por outro lado, temos um processo desestruturado quando a relação entre os dois não é apresentada de forma clara (está implícita). Em lexicologia e lexicografia, essa relação semântica é conhecida como meronímia. Por exemplo, peixe é o todo e as escamas, espinhas, barbatanas são as partes.

Por último, os processos **simbólicos** ocorrem quando os participantes são representados por suas características constitutivas, isto é, são representados por aquilo que são ou significam. Subdividem-se em atributivos e sugestivos. O processo conceitual é considerado **simbólico atributivo** quando os participantes têm sua identidade construída ou estabelecida através de um atributo simbólico realçado ou salientado por seu posicionamento dentro da

imagem, tamanho, foco, tonalidade de cor, iluminação. Por seu turno, os **processos simbólicos sugestivos** ocorrem quando existe a presença apenas de um participante na imagem, que tem seus detalhes obscurecidos, sendo apresentado somente o contorno ou silhueta do participante.

Os sistemas e processos da metafunção representacional podem ser utilizados para conhecermos ou construirmos uma representação do mundo da criança, ou uma representação do mundo para a criança por meio das imagens. Nos dicionários, as imagens têm uma função muito específica, qual seja, ilustrar complementarmente as definições das palavras nos dicionários. Isso indica que a maioria dos processos de representação são conceituais, ainda mais quando se espera que boa parte das palavras ilustradas sejam substantivos concretos. Contudo, a meu ver, é preciso também construir ilustrações em processos narrativos com crianças representando ações. Isso pode aumentar a identificação da criança com o dicionário.

3 A representação visual de itens lexicais

Selecionamos quatro dicionários infantis tipo 2 para compor nosso *corpus* de estudo. São eles: Biderman (2011), Braga e Fernandes (2011), Aulete (2011) e Saraiva Júnior (2011). Esses dicionários são destinados a crianças em fase de consolidação da língua escrita com idades entre 7 e 10 anos. Conforme discutimos em nossa fundamentação teórica, as imagens também podem ser usadas como modo semiótico para representar o mundo. Nos dicionários infantis, elas são utilizadas como um recurso complementar para clarificar alguns conceitos. São usadas evidentemente também com uma função decorativa e como uma estratégia comercial para atrair a atenção das crianças, dando um colorido à obra típico do mundo infantil. No entanto, nosso foco neste trabalho é a função de representação que as imagens podem desempenhar e os sentidos potenciais que são construídos por meio delas. Para isso, selecionamos alguns verbetes que exemplificam os processos representacionais postulados por Kress e van Leeuwen (2006), discutidos na seção 2.1 acima.

3.1 Processos Narrativos

Na figura 1, temos uma imagem em que ocorre um **processo narrativo de ação** não transicional, uma vez que a flexão das pernas e a abertura dos braços indicam que o participante representado está executando uma ação e não conseguimos identificar a direção do seu olhar.

O verbete traz duas acepções para a palavra *esqui*, que são ilustradas por única imagem. Duas legendas são colocadas para indicar cada uma das acepções. Neste caso, observamos que a representação visual das duas acepções está adequada, pois se aproxima muito do que é dito nas definições e complementa os sentidos para a criança que mora em um país tropical e desconhece esse esporte e seus equipamentos. Em outros termos, o dicionarista usou a imagem para fazer uma representação visual de um item lexical, cuja realidade extralinguística é bem distante da vivência cotidiana dos usuários.

Quando os participantes representados reagem a uma ação, temos um processo **narrativo de reação** que pode ser indicado pelo olhar do participante reagindo à ação. Tal qual o processo narrativo de ação, também pode ser transacional (elemento ao qual o participante reage está presente na imagem) ou não transicional (elemento que provoca a reação não aparece na imagem). Na figura 2, temos um exemplo de processo narrativo de reação não transacional, pois o participante representado reage (espanta-se) com algo que não está na imagem. Nesse caso, a representação visual do verbete não está muito adequada. A legenda que acompanha a imagem traz o verbo no infinitivo,

Figura 1 - Verbetes esqui



Fonte: Biderman (2011, p. 123)

Figura 2 - Verbetes espantar

Fonte: Extraído de Saraiva Júnior (2011, p 110)

mas a imagem representa uma situação em que o verbo espantar é pronominal (espantar-se). O verbete traz cinco acepções e a ilustração refere-se à quinta acepção (levar um susto), no entanto, nenhum recurso visual ou remissivo liga a imagem à acepção.

O **processo narrativo verbal** acontece quando utilizamos balões de fala conectado a um participante representado. Na figura 3, temos um exemplo desse processo, uma vez que balões de fala são conectados aos participantes representados. Neste caso, a imagem da Emília simulando uma conversa com outros personagens ilustra o verbete “responder”, no entanto, essa imagem não está muito adequada, pois “responder é uma ação que só pode ser representada indiretamente. Portanto, essa ilustração pode gerar ambiguidades e não contribuir para a elucidação do sentido do verbete, tendo apenas uma função decorativa.

O processo **narrativo mental** ocorre quando um balão de pensamento é conectado a um participante representado. Na figura 4, apresentamos um exemplo desse processo, um balão de pensamento é conectado ao participante representado (Marquês de Rabicó) para mostrar que ele está sentido fome. Essa imagem também não está adequada, uma vez que ilustra o verbete “fome” de forma indireta. Do mesmo modo que na figura 3, pode ocorrer ambiguidades e a imagem apresentar uma função apenas decorativa, não cumprindo o propósito de complementar a definição, pois não é possível fazer uma representação visual de um item lexical abstrato como fome.

Figura 3 - Verbetes responder



Fonte: Extraído de Aulete (2011, p. 409)

Figura 4 - Verbetes fome



Fonte: Aulete (2011, p. 217)

Com a análise dos exemplos de cada um dos processos narrativos, podemos perceber que as ilustrações utilizadas podem gerar algum tipo de ambiguidade na representação visual dos itens lexicais analisados. Contudo, parece que os processos narrativos ocorrem mais com verbos. O que não é de se estranhar, pois na linguagem verbal são justamente os verbos que indicam as ações. A seguir analisaremos os processos representacionais conceituais e como se efetiva a representação visual de itens lexicais nesses processos.

3.2 Processos conceituais

Na figura 5, os sentidos representacionais são instanciados por um processo classificacional, uma vez que cada participante representado faz parte de uma mesma classe por uma característica comum: ter uma coluna vertebral. Como podemos observar, a imagem é uma composição que reúne vários exemplos de animais vertebrados dentro de um quadro, logo abaixo do verbete que só tem uma acepção.

Figura 5 – Verbetes vertebrados



Fonte: Biderman (2011, p. 313).

Podemos notar também que a ilustração tem o apoio verbal de uma legenda (vertebrados), de um subtítulo (alguns exemplos de vertebrados) e de rótulos (identificação de cada animal). Esses recursos verbais ajudam a compreender melhor as informações visuais da imagem e a desfazer possíveis ambiguidades. Já o quadro circulando os animais dá a ideia de conjunto e a relação hiperonímica é

estabelecida entre o conceito expresso verbalmente no cabeçalho e as imagens com rótulos. Por fim, o exemplo de uso traz outros hiperônimos (aves, anfíbios, répteis, mamíferos), tornando o verbete mais denso de informações. Neste caso, poderia se ter feito referência às imagens ilustrativas que acompanham o verbete.

Os processos **conceituais analíticos** ocorrem quando temos uma relação do tipo parte-todo entre os participantes. Na figura 6, temos um bom exemplo desse processo. Nela, a imagem de um navio é apresentada, mas o que está sendo ilustrado é apenas uma parte, a popa. Para ficar claro, onde é a popa do navio foi colocado um círculo marcando exatamente o local, acompanhado de um rótulo. Além disso, na imagem foi destacada também a proa do navio com círculo e um rótulo verbal, no entanto, não foi colocada uma remissiva direta para o verbete proa que está em outra página.

Quando os participantes da imagem são representados por suas características constitutivas, por aquilo que são ou significam, temos um processo **conceitual simbólico**, que pode ser atributivo ou sugestivo. O processo **simbólico atributivo** ocorre quando o participante representado não pratica nenhuma ação e sua identidade é construída por um atributo simbólico realçado dentro da imagem. Na figura 7, temos um exemplo de processo conceitual atributivo, uma vez que a imagem do farol significa por ela mesma. Esse tipo de processo talvez seja o mais adequado para ilustrar os itens lexicais em um dicionário.

Figura 6 - Verbetes popa

popa (po.pa) sf A **popa** é a parte de trás de uma embarcação. Pronúncia: popa (leia ó). Veja também **poça**.



Fonte: Braga e Fernandes (2011, p. 331)

Figura 7 - Verbetes farol

Fonte: Extraído de Aulete (2011, p. 207)

O verbete *farol* compõe-se de três acepções, mas a imagem ilustrativa se refere à primeira (torre alta perto do mar que emite uma luz para guiar os navegantes à noite). Não há nenhum recurso físico ligando a imagem à acepção. A ligação é apenas semântica, que neste caso estabelece uma relação sinonímica quase perfeita entre verbal e visual, pois a imagem representa visualmente o que está escrito na primeira acepção. Diante disso, podemos afirmar que essa imagem instancia um processo conceitual simbólico atributivo e representa de forma adequada os itens lexicais sem gerar problemas ou ambiguidades, evidentemente, isso depende também da escolha da imagem.

O processo conceitual **simbólico sugestivo** acontece quando se apresenta apenas a silhueta do participante representado, não sendo apresentados detalhes e características dele, como ocorre na imagem da figura 8, em que a mulher e a criança têm seus detalhes escurecidos pela sombra do guarda-sol na praia. O verbete sombra apresenta três acepções, porém a imagem refere-se à primeira acepção. Podemos perceber que a representação visual da acepção, mesmo sendo feita de forma indireta, está adequada e não gera ambiguidades na interpretação devido ao uso da legenda e do rótulo de identificação colocados na imagem.

Por fim, com base nas análises acima, podemos perceber que os processos conceituais são mais adequados à ilustração de substantivos de conceitos mais concretos, mesmo quando se trata de uma classe ou grupo. Até mesmo o processo conceitual simbólico sugestivo pode ser utilizado para representar os itens lexicais de forma satisfatória com o auxílio de recursos verbais (legenda, subtítulos e

Figura 8 - Verbetes sombra

sombra *s. fem. som-bra*. 1. Falta de luz porque um corpo se colocou na frente da fonte luminosa. *Ele se abrigou à sombra da árvore.* 2. Escuridão por falta de luz. *Uma face da Lua está mergulhada na sombra.* ▲ antônimo: luz. 3. Tipo de pó colorido que se usa para pintar a pele que cobre os olhos. *Vera sempre usa sombra azul ou verde nos olhos.* • **sombra e água fresca**: vida boa, sem trabalho.



SOMBRA

Fonte: Biderman (2011, p. 286)

rótulos). Por último, vale salientar que os processos conceituais são mais adequados à ilustração dos dicionários devido à própria natureza desse tipo de obra que oferece para o leitor / consulente uma lista de palavras e seus possíveis significados.

3.3 Alguns problemas na representação: inadequação e distância

Durante o processo de análise das ilustrações dos dicionários do nosso *corpus*, observamos que algumas ilustrações não foram bem escolhidas e apresentavam problemas geradores de ambiguidades, causando estranhamento no leitor. Entre os problemas que observamos, consideramos dois como mais graves: ilustração inadequada e localização da ilustração distante do verbete. A imagem da figura 5 é um exemplo de ilustração inadequada. Ela foi escolhida para representar o verbete primatas, mas a nossa impressão inicial é que ela representa o verbete esqueleto.

Além disso, o verbete "primatas" nos remete à ideia de grupo, mas foi ilustrado apenas por uma imagem de um esqueleto de um chimpanzé. Ela está logo abaixo do verbete que representa com uma legenda indicando-o, além de uma explicação entre parênteses. No

Figura 9 - Verbetes primatas



Fonte: Biderman (2011, p. 248)

entanto, esses recursos verbais não são suficientes para garantir a interpretação apropriada da imagem que não representa adequadamente o verbete.

A representação visual do verbete “primatas” por meio da imagem do esqueleto de um primata é problemática e pode gerar ambiguidades. Primeiro, essa imagem sozinha não dá conta da ideia de grupo que o verbete encerra, como por exemplo, no verbete “vertebrados” (figura 5). Segundo, a definição salienta como traços definitórios a ideia de grupo e a capacidade que os animais desse grupo têm de segurar objetos com as mãos. No entanto, a ilustração traz apenas um tipo de primata e a imagem do esqueleto não está segurando nada com a mão. O exemplo de uso inclui o chimpanzé como primata, mas a imagem precisa da legenda para que essa relação se estabeleça. Enfim, essa imagem seria mais adequada para ilustrar o verbete “esqueleto” ou “ossos”. Neste caso, mais adequado seria uma imagem com vários exemplos de primatas instanciando um processo conceitual classificacional, como foi feito com a ilustração do verbete vertebrados na figura 5. Vale salientar que a legenda e o subtítulo, neste caso, não são suficientes para desambiguar ou limitar o caráter aberto da imagem.

A distância entre a ilustração e o verbete é outro problema que pode gerar ambiguidades e dúvidas para o consulente que poderá negligenciar a imagem. Dessa forma, a ilustração terá apenas a função de decorar o dicionário. A imagem da figura 10 ilustra muito bem o que estamos argumentando aqui. Primeiro aparece o verbete “ovo” seguido dos verbetes “ovulação” e “ovular, e depois a imagem seguida de uma legenda remetendo ao verbete em questão. Essa distância entre a imagem e o verbete gera ambiguidades, deixa a ilustração “solta” na página, até mesmo porque a imagem apresenta também problemas de representação que não são sanados com o recurso da legenda.

Na imagem, há três crianças, cada uma com um ovo em uma colher caminhando em um campo verde, possivelmente brincando de “corrida do ovo na colher”. Os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo transicional. A presença do ovo na imagem não garante a interpretação do conceito, é preciso fazer algum esforço para entender a função ilustrativa dessa imagem.

Além disso, o verbete apresenta duas acepções, mas não há nenhum recurso visual referindo-se a qual das duas a imagem ilustra e representa. Pela presença do ovo na colher segurada pelas crianças, sabemos que está se referindo à segunda acepção. Apesar desses problemas, vale salientar que a imagem sugere uma ludicidade quando retrata uma brincadeira comum de crianças. Isso pode prender a atenção do leitor e fazer com ele identifique-se e sinta-se até mesmo estimulado a brincar também. Entretanto, não podemos deixar de observar também que a imagem pode gerar ambiguidade entre o que está escrito no verbete e o que está representado na imagem, especialmente, no exemplo de uso que se refere ao ovo como alimento e não como um “brinquedo”. Com base nisso, podemos afirmar, portanto, que o potencial de complementação e elucidação de sentidos da imagem não foi explorado adequadamente, resultando em uma ilustração apenas decorativa. Face a isso, seria mais adequado utilizar apenas a imagem de um ovo próximo ao verbete, instanciando um processo conceitual simbólico analítico.

Figura 10 - Verbetes ovo

ovo (o.vo) (ô) sm **1.** Anat. Célula que se forma depois da fecundação do óvulo e que dá origem a um novo ser animal ou vegetal; **2.** entre os ovíparos, é a estrutura formada pelo óvulo fecundado, reservas alimentares e uma casca, que sai do corpo da mãe e se desenvolve até o nascimento (O ovo de galinha é muito usado como alimento). Pl. ovos (ô). Dm. Inseg. óvulo.

ovulação (o.vu.la.ção) sf Bio! Ato ou efeito de ovular, produzindo um ou mais óvulos (A fecundação do óvulo só é possível durante o período de ovulação).

ovular (o.vu.lar) adj **2** gën **1.** Referente ou pertencente ao óvulo (O ciclo ovular da mulher é o período que vai de uma ovulação até a se-



Fonte: Saraiva Júnior (2011, p. 276)

4 Considerações finais

Nosso propósito neste trabalho foi estudar a representação visual dos itens lexicais de dicionários escolares infantis. A ilustração nessas obras tem a função de complementar as definições e clarificar os sentidos, bem como decorar o dicionário e criar uma identificação com o universo infantil. Funciona também como estratégia de mercado, como apelo para vendas, tanto que a quantidade de ilustrações é salientada nas capas dessas obras.

Com base nas análises, podemos constatar que as ilustrações analisadas instanciam significados representacionais narrativos e conceituais. Os significados narrativos foram realizados por ilustrações que remetem a verbos. Mesmo estão adequadas, a representação visual dos itens lexicais se deu de forma indireta, porém o uso de legendas, subtítulos e rótulos foram utilizados para desambiguar a interpretação. Já, os significados conceituais foram realizados em ilustrações de substantivos. A escolha de imagens que instanciam esses processos é mais adequada para a maioria das ilustrações, pois a pretensão de um dicionário é catalogar significados, conceitos de um conjunto de palavras para atender as necessidades do consulente. Por fim, vale salientar que preciso realizar pesquisas quantitativas para mensurar os processos mais recorrentes nos dicionários.

Referências

BRASIL. **Edital do Programa nacional do livro didático – PNLD – Dicionários 2012**. SED/MEC. Brasília. 2011.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

WELKER, Herbert Andreas. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

PEDAGOGIA JURÍDICA: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO FÓRUM FERREIRA JÚNIOR EM CAJAZEIRAS PB

Gerlaine Belchior¹

Valéria Saturnino²

Introdução

Em função das transformações ocorridas na sociedade a Pedagogia tem se ampliado para diversas áreas. Uma dessas áreas é a Pedagogia Jurídica. Atualmente observamos um conjunto de mudanças significativas com relação a atuação do pedagogo, nos mais diversos ambientes. Até a década de 1990 era comum encontrar pedagogo trabalhando, quase que exclusivamente, na sala de aula. Hoje podemos encontrar o pedagogo atuando em múltiplos espaços escolares e não escolares. Um destes espaços de atuação é o Fórum Ferreira Júnior, em Cajazeiras PB.

Nesse contexto, o presente trabalho tem o propósito de aprofundar conhecimentos acerca da Pedagogia Jurídica a qual se constitui como objeto de estudo. O objetivo geral é analisar as especificidades inerentes às práticas educativas desenvolvidas pela pedagoga que integra a equipe multidisciplinar do Fórum Ferreira Júnior sediado no município de Cajazeiras PB.

- 1 AMARAL, Maria Gerlaine Belchior. Doutora em Educação Brasileira. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
E-mail: gerlaine.ufcg@yahoo.com.br
- 2 SATURNINO, Valéria de Lucena. Pedagoga pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
E-mail: valeria.ufcg@gmail.com

A Pedagogia enquanto ciência da educação permite ao graduado neste curso compreender o processo de ensino aprendizagem e o processo de desenvolvimento da pessoa humana, tornando-o capaz de realizar múltiplas práticas educativas em outros espaços sociais para além do espaço escolar.

Dessa forma, este trabalho vem interrogar: Quais as especificidades do trabalho que o pedagogo desenvolve no Fórum Ferreira Júnior em Cajazeiras? A partir deste questionamento central iremos investigar também qual o público atendido por este profissional? Que serviços são disponibilizados ao público atendido? E quais as contribuições do pedagogo para o êxito da missão dessa instituição?

O resultado advindo dessa investigação possibilita compreender a importância do pedagogo nesse espaço tão específico vinculado ao campo do Direito. Aos graduados nesta área é relevante conhecer as diversas áreas para as quais está apto a atuar, e uma destas áreas é a Pedagogia Jurídica. Nessa perspectiva, registrar o trabalho que o pedagogo desenvolve no Fórum de Cajazeiras contribui para elaboração e disseminação do conhecimento acerca da prática educativa em ambientes não escolares.

Quanto ao percurso metodológico este foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, foi realizado um levantamento bibliográfico com aporte teórico nos autores: Houssaye (2002), Libâneo (2002, 1999), Freire (1980), Giovanni Genovesi (1999). Ainda como parte do levantamento bibliográfico foi realizada uma busca online de textos e documentos na internet. A segunda etapa foi a pesquisa de campo, realizada em junho de 2017 por meio de entrevista semiestruturada com a pedagoga que desempenha a função de analista judiciário, no Fórum de Cajazeiras PB. A análise dos dados foi procedida a partir de uma abordagem qualitativa, tendo por referência os autores anteriormente citados.

Quanto a sua estrutura este artigo organiza-se em duas partes, a saber: na primeira, são tecidas considerações acerca da Pedagogia na contemporaneidade. Na segunda, são registrados e analisados dados coletados na pesquisa de campo.

Reflexões acerca da Pedagogia na contemporaneidade

No contexto brasileiro é comum encontramos certa dificuldade quando o assunto é conceituar Pedagogia. Podemos citar como exemplo de incerteza conceitual e histórica a ideia presente entre os educadores em denominar Pedagogia o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e o pedagogo o profissional formado por esse curso. Libâneo (2002, p.60) apresenta considerações a respeito do que vem ser a Pedagogia. Para o autor supracitado a

Pedagogia é, antes de tudo um campo científico, não um curso. [...]. Somente faz sentido um curso pelo fato de existir um campo investigativo, o da Pedagogia.

Há uma diversidade de práticas educativas na sociedade que se realizam em muitos lugares e sob várias modalidades [...]

Todas as pessoas que lidam com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação são pedagogos. Explicitando são pedagogos, em sentido amplo, todos os que exercem atividades de magistério em qualquer lugar [...].

Convém ressaltar que o curso de Pedagogia não se resume a docência. É certo que a Pedagogia efetivamente está destinada a formação escolar de crianças, com métodos, técnicas e práticas educativas. Porém, não é somente isso, antes de tudo, esta ciência investiga o desenvolvimento humano. Trata-se de um campo de conhecimentos que nos remete ao estudo e a reflexão. Houssaye (apud LIBÂNEO, 1999, p. 12).

Define a Pedagogia como uma reflexão sobre a prática educativa, articulando na ação pedagógica a teoria e a prática: "o que deve haver em Pedagogia é certamente uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma teoria da situação pedagógica".

É preciso considerar que alguns autores definem a Pedagogia como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora

de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, também busca meio e soluções para que a educação possa realmente se concretizar. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação.

Convém destacar que a educação acontece em várias modalidades e se destina a auxiliar no processo de desenvolvimento integral da pessoa humana, em qualquer fase da vida. Desse modo, o termo Pedagogia designa um determinado campo de conhecimento com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Giovanni Genovesi (apud SZATKOWSKI, 2009),

[...] por sua vez, afirma com toda clareza: A Pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios fins e, por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos.

Assim, a atuação do pedagogo deve ir, portanto, além do ambiente escolar formal uma vez que, compreende também um âmbito mais amplo da educação, a não formal. Convém registrar que o objetivo principal do curso de Pedagogia é a docência. Entretanto, vimos reiterar uma vez mais que todo trabalho docente no âmbito escolar é prática educativa, entretanto, nem toda prática educativa se resume a trabalho escolar. A prática educativa é toda ação que tem o propósito de promover desenvolvimento humano, em múltiplos espaços sociais, tais como: presídios, empresas, hospitais, sindicatos, entre outros. Além desses que foram mencionados anteriormente, temos inclusive, a prática educativa no Fórum, a qual se configura como objeto de estudo desta investigação.

O campo educativo é muito amplo, visto que a educação ocorre em vários lugares e sob diferentes categorias: na família, no trabalho, na escola, na rua, ou seja, não está relacionada somente às práticas escolares, mais a um vasto conjunto de práticas educativas. No âmbito destas práticas educativas há também uma diversidade de pedagogias: a Pedagogia familiar, a Pedagogia Hospitalar, a Pedagogia

Sindical, a Pedagogia Social, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Ambiental, Pedagogia Jurídica, entre outras. Portanto, não podemos reduzir a educação somente ao ensino, nem a Pedagogia aos métodos de ensino. A Pedagogia não pode ser reduzida a um curso, visto que, é antes um campo científico.

O curso de Pedagogia é destinado à formação de pedagogos para atuar na docência e também em vários campos sociais, em virtude de novas necessidades e demandas contemporâneas, sejam elas sociais, políticas, culturais ou econômicas.

A Pedagogia é uma ciência que está em constante movimento isso porque, investiga a realidade educacional e busca alternativas para os desafios formativos partindo sempre das demandas sociais. Por isso, o curso de Pedagogia que é destinado aos profissionais que se interessam pelo campo teórico e investigativo da educação, mesmo que sejam profissionais que não estejam em sala de aula, podendo ser inclusive aqueles que atuam em vários âmbitos sociais.

[...] a atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da vida social (nas famílias, nos grupos sociais, nas instituições educacionais, ou assistenciais, nas associações profissionais e comunitárias, nas igrejas, nas empresas, nos meios de comunicação de massa, etc.). E assume diferentes formas de organizações. (LIBÂNEO, 1999, p.24)

É válido ressaltar que o processo educativo, de modo geral, está organizado a partir das múltiplas relações sociais. Por isso a prática educativa, em todos os âmbitos, exige um discernimento e competência por parte dos profissionais, estes por sua vez precisam ter consciência dos objetivos que pretendem alcançar com sua prática e os meios da sua realização.

Confirmando esta perspectiva de atuação do pedagogo noutras áreas e espaços sociais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em seu Artigo 5, Inciso I estabelece que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais **com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas**, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (grifos nossos)

Desse modo, torna-se explícito que a atuação do pedagogo na contemporaneidade, efetivamente, se configura como um ato complexo o qual está presente em diferentes instâncias e instituições. E uma destas instituições que incorpora a profissionalidade do pedagogo é o Fórum.

A atuação do pedagogo no Fórum Ferreira Júnior em Cajazeiras PB

Na perspectiva de conhecer a atuação do pedagogo em espaços não escolares, de modo particular, a atuação da pedagoga vinculada ao Tribunal de Justiça PB, fomos a campo entrevistar a pedagoga que integra a equipe multidisciplinar do Fórum Ferreira Júnior, no dia 22 de junho de 2017. Iniciamos a entrevista semiestruturada indagando *Qual a sua percepção acerca da Pedagogia na atualidade?*

Então, eu considero bem complexo, agente falar da Pedagogia apenas no âmbito escolar, quando você lida com o ser humano no todo, você lida em todos os ambientes, seja em casa, seja na escola numa repartição pública, portanto eu penso que a Pedagogia não pode ser voltada apenas pra escola, em todas as instituições você vai utilizar a Pedagogia de alguma forma, é isso que eu vejo. Inclusive nas que trabalham com a dimensão jurídica. (Pedagoga)

A fala da pedagoga nos remete a reflexão de que por vários anos ouvimos falar que o curso de Pedagogia forma apenas professores para ensinar no âmbito escolar e, ainda, ensinar as crianças até o 5º ano, porém, atualmente vimos que este conceito não corresponde a realidade. Precisamos ampliar este pensamento, visto que a Pedagogia é a ciência da educação, a qual busca principalmente a formação do ser humano em sua totalidade.

Na contemporaneidade faz-se necessário a existência do pedagogo em vários âmbitos que não seja necessariamente o ambiente escolar. Uma dessas áreas de atuação é a Pedagogia Jurídica, na qual o papel do pedagogo tem singular importância, isso porque, é um trabalho que exige conhecimentos específicos acerca da legislação e, sobretudo, está munido de saberes para poder ver no outro algo que nenhum outro profissional seria capaz de ver. Este é um trabalho que exige competência. Desse modo, o pedagogo precisa desenvolver um olhar crítico, sensível, dinâmico, atencioso, compreensivo e flexível. Necessita também ter um olhar mais humano, em razão de que a base da Pedagogia é o desenvolvimento integral da pessoa humana.

Na sequência da entrevista indagamos: *Qual o público atendido no Fórum de Cajazeiras?*

Geralmente, eu trabalho com uma equipe multidisciplinar, que é formada por duas psicólogas duas assistentes sociais e eu como pedagoga, atuando aqui na comarca de Cajazeiras e trabalhamos na Segunda Vara Mista que geralmente são processos relacionados à infância, a juventude e violência doméstica. Atuo mais com os processos voltados para infância e juventude, que geralmente é lidando com crianças que estão em Medida Protetiva, que de alguma forma teve algum direito violado dentro da família. (pedagoga)

O relato da pedagoga nos permite fazer algumas ponderações. Nesta situação, em que a pedagoga realiza um trabalho voltado para crianças e adolescente, faz-se necessário desenvolver a sensibilidade, por se tratar de casos delicados, exige um cuidado para desenvolver esta ação. Sabemos que para intervir na vida de crianças e adolescentes exige do profissional, competência, sensibilidade e ética. Todas estas características são exigidas do perfil do pedagogo na realização da função de Analista Judiciário. Porém, estamos falando de algo ainda mais delicado, que é trabalhar em função de crianças e adolescentes que de alguma forma estão passando por problemas de vulnerabilidade social, principalmente, quanto se trata de crianças que sofreram algum tipo de violência, estas são questões difíceis de lidar.

Vejamos mais alguns trechos da fala da pedagoga sobre a violação dos direitos das crianças e adolescentes.

Entre esses direitos violados temos como exemplo, uma criança que sofreu violência sexual, ou até mesmo outro tipo de violência. São crianças, em que os seus pais ou responsáveis usam drogas ou alguma outra substância psicoativa, descobrimos que estas crianças estão passando por este tipo de problema, através do Conselho Tutelar ou através da população ou por meio do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS), então a justiça tem que agir porque a criança não pode está convivendo naquele ambiente. (pedagoga)

No cotidiano do exercício da Pedagogia Jurídica a pedagoga, juntamente com os demais membros da equipe interdisciplinar do Fórum, realiza visitas na casa dessa criança e conversa com a família. Em situações dessa natureza é necessário ter argumentos e conhecimento da lei para falar com estas pessoas, porque não é fácil chegar à casa de alguém para observar e conhecer de perto a realidade. Precisa também da competência da escrita, pois terá que fazer um relatório partindo das observações. Este trabalho de tradução da realidade observada para a escrita exige clareza, objetividade e, acima de tudo, ética, ou seja, não deve omitir ou acrescentar nada aos fatos observados. O relatório que é elaborado pela pedagoga, juntamente com os outros membros da equipe multidisciplinar, em parte, influencia na decisão do juiz, e, conseqüentemente, na vida das crianças e adolescentes.

Além dos relatórios das situações observadas pela equipe interdisciplinar (pedagoga, assistente social e psicóloga) nas residências ou instituições, também são elaborados relatórios de outras situações. Trata-se de famílias que estão em processo de adoção de crianças. Vejamos as explicações que seguem.

Eu também lido com relatórios relacionados às famílias que estão em processo de habilitação para adoção, então é basicamente isso, crianças que têm os seus direitos violados, que estão com Medidas Protetivas ou crianças que estão na Casa de Acolhimento do Centro de Referência a Criança e ao Adolescente (CCA). Temos ainda que, fazer estudos com as famílias dessas crianças, porque dependendo do problema, estas crianças precisam voltar para sua família de origem ou elas terão que ir para sua família

substituta, que é para as famílias de adoção, também procuramos saber se esta criança está estudando, caso não esteja procuramos colocá-la na escola o mais rápido possível. (pedagoga).

A pedagoga jurídica precisa ter conhecimento técnico e conhecimento das leis para realizar eventos e cursos voltados para as pessoas que têm interesse em adotar uma criança. Este é um trabalho relevante, por se tratar de ações que verdadeiramente irão esclarecer dúvidas que as pessoas têm sobre adoção legal, quais são os procedimentos que deverão ser realizados. Então, por meio desses cursos é possível esclarecer este assunto que ainda é delicado. Na atualidade ainda existem pessoas que pensam que é possível adotar uma criança sem passar por procedimentos judiciais.

O nosso trabalho acontece da seguinte forma, a juíza autoriza aquela visita, nós vamos até a casa dessa família e fazemos algumas perguntas, para saber como está o contexto familiar, como a criança ou aquele adolescente está vivendo, para conseguirmos saber se algum dos direitos deles, foram violados, vamos anotando todas as perguntas e respostas. Estas visitas acontecem também na zona rural, para fazer este trabalho é preciso estar preparada, porque vamos a cada lugar, e vemos cada situação que se você não tiver preparada você sai de lá chorando, porque tem lugares que são totalmente insalubres. Saio de lá me perguntando como que alguém consegue viver em lugar desses, principalmente, as crianças, mas infelizmente esta é a realidade. (pedagoga)

A fala da pedagoga traduz demandas da realidade atual, em que vemos cotidianamente crianças vivendo em situação de extrema vulnerabilidade social. São situações que envolvem vários fatores: social, político, econômico e cultural. Nesta perspectiva, podemos observar que o trabalho da pedagoga é muito relevante por se tratar de um trabalho que precisa desenvolver atitudes coerentes para lidar com cada situação especificamente. Para agir nestas situações o pedagogo precisa desenvolver a comunicação, o diálogo e a sensibilidade, por se tratar de um trabalho minucioso que exige atenção e um olhar sensível da realidade, em razão de que, é por meio da observação e do olhar sensível da realidade que a pedagoga, juntamente com

os demais membros da equipe multidisciplinar, fazem um relatório o qual será entregue a juíza, para que dessa forma, possa ter uma solução para cada caso de modo específico.

Este trabalho exige responsabilidade, competência e ética. Cabe destacar que, todas as anotações feitas vão servir de peças no processo para que o juiz possa conhecer a realidade na qual estão vivendo estas famílias. Essa visita realizada pela pedagoga, psicóloga e assistente social na casa das famílias é relevante para o processo final porque as anotações oferecem mais clareza dos fatos, isso oferece mais subsídios para o juiz tomar decisões.

Então, é através dessa realidade que vemos lá, que elaboramos um relatório bem feito. Este é um trabalho bem minucioso, que não pode ser elaborado de qualquer jeito, então ao voltarmos de cada visita agente se reúne para conversar com os colegas, já que estas visitas acontecem por meio de cinco pessoas. Então nos reunimos para saber o que cada um pensa o que puderam observar daquela visita, porque através daquela visita que fizemos naquela família vamos agora fazer um relatório, em seguida agente imprime para ser anexado ao processo. (pedagoga)

Percebemos que o trabalho realizado pela pedagoga no âmbito jurídico requer atenção e capacidade de observação, isso porque, durante as visitas a pedagoga precisa observar o modo de vida daquela família, as condições econômicas, sociais e psicológicas. Faz-se necessário fazer uma leitura do ambiente no qual a criança está inserida na perspectiva de identificar efetivamente se os direitos da criança ou adolescente foram violados, esse é o papel da justiça. E a equipe do Fórum vai ao local dos fatos para verificar isso.

Feita esta observação é realizado o segundo procedimento que seria a escuta qualificada. Neste momento a pedagoga, a psicóloga e a assistente social conversam com as pessoas que moram naquele local. Este diálogo tem por objetivo conhecer a situação dessa família e os problemas que vivencia. Neste momento são ouvidas ambas as partes. Sobre o diálogo Freire (1980, p.42) assinala que,

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo

impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Para esta atividade é exigido do pedagogo (e demais membros da equipe multidisciplinar) a capacidade de escrita com clareza, em razão de que tudo que foi observado e falado neste momento precisa ser registrado. Tais anotações devem ser feitas com responsabilidade e ética, não podem ser feitas de qualquer maneira, devem ter clareza e veracidade nas informações ali registradas.

Na continuação da entrevista a pedagoga nos oferece mais esclarecimentos acerca dos relatórios.

A juíza vai ler aquele relatório, porque como a juíza precisa tomar atitudes que estão relacionadas às vidas, então temos uma responsabilidade muito séria. Costumo dizer que nós somos os olhos da juíza, porque vamos a lugares que ela não vai. Então muitas vezes ela toma decisões baseada no relatório dos analistas Jurídicos (Pedagogo, Psicólogo, Assistente social). Mesmo quando é um caso que não está sendo acompanhado por nós, é o caso do Conselho Tutelar ou o CRAS, a juíza pede que acompanhemos o caso que façamos relatórios, até que seja tomada uma decisão final. Geralmente, participamos também de algumas audiências, porque às vezes na audiência ela tira alguma dúvida sobre o relatório, ou sobre as visitas, já que ela não estava lá. (pedagoga)

Ante ao exposto, ressaltamos uma vez mais que o trabalho realizado pela pedagoga requer ética e responsabilidade, por se tratar de questões envolvendo processos judiciais. Um fato que chamou atenção durante a entrevista foi quando a pedagoga afirmou “nós somos os olhos da juíza”. Isso porque, as observações que são colocadas no relatório influenciam na decisão da juíza e repercute na vida da criança. Além disso, este trabalho exige da pedagoga postura ética por se tratar de um trabalho que é realizado em segredo de justiça, ao retornar das visitas a pedagoga reúne-se com a equipe multidisciplinar para fazer as considerações e anotações que serão colocadas no relatório e depois anexadas ao processo. É importante ressaltar que todo o trabalho realizado pela pedagoga acontece em sigilo, nada que for visto ou conversado pela equipe poderá ser comentado em

outro ambiente, porque todo o trabalho realizado se configura como segredo de justiça.

Além deste trabalho de visitas e elaboração de relatórios a pedagoga também realiza práticas educativas vinculadas aos processos de adoção de crianças. Trabalhos com eventos, cursos voltados para adoção, visitas às famílias, e, todos os eventos que estão ligados a Vara da Juventude a pedagoga participa.

A pedagoga esclarece que em linhas gerais suas atribuições são definidas pelo Edital TJPB/2012 o qual estabelece:

2.3. Nos termos da Lei Complementar nº. 96/2010 (LOJE), as atribuições básicas do ANALISTA JUDICIÁRIO (ESPECIALIDADES: Assistência Social, Medicina Psiquiátrica, Pedagogia e Psicologia) são:

2.3.1. Exercer atividades de planejamento; organização; coordenação; supervisão técnica; assessoramento; estudo; pesquisa; elaboração de laudos, pareceres ou informações e execução de tarefas de elevado grau de complexidade. Formação de equipe multidisciplinar, com a finalidade de prestar apoio aos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e às varas da infância e da juventude das comarcas integrantes das respectivas circunscrições.

Ao realizar atividades de planejamento; organização; coordenação; supervisão técnica; assessoramento; estudo; pesquisa, percebemos que a pedagoga desenvolve um trabalho interdisciplinar, onde necessitará dominar saberes específicos da Pedagogia, entretanto, ao trabalhar com elaboração de laudos, pareceres ou informações e execução de tarefas de elevado grau de complexidade a pedagoga necessita de saberes específicos da área jurídica. Em parte, o trabalho da pedagoga contribui para a decisão da juíza. Podemos citar alguns exemplos dessas atividades: atuar em casos de adoção; preparar pareceres ou relatórios para processos que vão decidir se uma criança permanece com a família ou vai para adoção; ou ainda se é transferida para outra instituição; se a criança teve algum dos seus direitos violados; se a pessoa continua ou não morando com a criança, entre outros. Este é um trabalho de alta complexidade.

Considerações finais

A investigação realizada mostrou que o trabalho que a pedagoga realiza no âmbito jurídico envolve competência, ética e equilíbrio emocional, requer formação e sensibilidade, isso porque, em muitas situações, envolve a vida de pessoas que estão a margem da sociedade. Tal situação exige do profissional um olhar humanizado e uma postura destituída de qualquer tipo de preconceito.

A pedagoga que desempenha a função de Analista Jurídico no Fórum Ferreira Júnior desenvolve um trabalho que tem relevância social ímpar. Parte do trabalho que desenvolve é entendido como ação de alta complexidade, isso porque, os relatórios e pareceres que elabora, em parte, subsidiam decisões do juiz e tais decisões têm impacto direto na vida das pessoas que passam por situações que demandam intervenção judicial. Seu trabalho também requer uma escuta qualificada feita com muita competência, ética, seriedade e sensibilidade. Efetivamente, seu trabalho pode transformar a vida de uma pessoa.

Observa-se então, uma especificidade do pedagogo o qual trabalha vinculado ao Fórum, trata-se de um trabalho que requer o conhecimento da legislação e dos trâmites legais. Estes conhecimentos são adquiridos pelo pedagogo no exercício da profissão, sobretudo por meio da autoformação. Observa-se então, que competência, sensibilidade, conhecimento das leis, capacidade comunicativa de falar e de ouvir são características inerentes ao perfil do pedagogo que trabalha no âmbito jurídico.

Neste sentido, espera-se que esta pesquisa traga contribuições para os graduandos que tenham o interesse de conhecer a Pedagogia na contemporaneidade, sua inserção em espaços não escolares e, de modo específico, o trabalho do pedagogo no âmbito jurídico. Eis a nossa contribuição. Que seja um despertar para novos estudos.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso dia 07/07/2017.

Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução cne/cp nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso dia 23/08/17.

Edital TJPB/2012 Atribuições da Equipe. Disponível em: http://www.tjpb.jus.br/wp-content/uploads/legado/legislacao/1633_Loje_Janeiro_2011_Certificacao_Digital.pdf. Acesso dia 27/08/17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. Ed. rev. Rio de Janeiro PAZ e Terra, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. In: _____. **Pedagogia e pedagogos para que?** 2. Ed.- São Paulo, Cortez, 1999.

HOUSSAYE, Jean. **Pédagogues contemporains**. Paris, Amand Colin, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez 2002.

SZATKOWSKI, Stella Fernanda Guimarães. **A formação docente nos cursos de licenciatura em pedagogia presencial e pedagogia a distância**, 2009. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_stella.pdf. Acesso dia 28/08/2017

VALOR DE INFORMAÇÃO EM GUIAS DE USO DE DICIONÁRIOS ESCOLARES

Hugo Leonardo Gomes dos Santos¹

Ana Grayce Freitas de Sousa²

Antônio Luciano Pontes³

1 Introdução

A importância das obras lexicográficas tem sido reconhecida em pesquisas atuais sobre o ensino-aprendizagem de línguas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - programa do Governo Federal destinado a avaliação, seleção e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas do Brasil - envia para as escolas acervos de dicionários que devem ser utilizados pelos professores e alunos em suas atividades, no entanto, a formação dos professores a respeito de Lexicografia é praticamente inexistente (PONTES, 2009; WELKER, 2004). Somado a isso, a maioria dos dicionários não apresenta indicações muito claras e objetivas sobre seu funcionamento para auxiliar os consulentes, tanto alunos quanto professores, no seu manuseio. A indicação de seu público-alvo, a estrutura dos verbetes

1 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professor de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE.

2 Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de língua portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

3 Doutor em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

e as informações que o consulente pode encontrar nele, além de informações gerais sobre a obra devem preceder a macroestrutura do dicionário.

A macroestrutura constitui uma parte fundamental do dicionário, pois é nela que estão os verbetes, gêneros textuais que apresentam informações semântico-gramaticais e pragmático-discursivas sobre os itens lexicais buscados pelos consulentes. Assim, sessões como a introdução, o prólogo, as listas de abreviaturas e símbolos utilizados no dicionário são tidas como partes de menor importância pelos usuários. No entanto, é nas páginas iniciais dos dicionários que geralmente são apresentadas indicações de como se organiza a obra para que o consulente possa melhor utilizá-la. Os teóricos assumem a importância desses “textos externos” (WELKER, 2004), mas não apresentam estudos aprofundados sobre eles.

Toda essa sessão inicial do dicionário é chamada de material anteposto e é formada, como já ressaltamos, por uma diversidade de gêneros. Pontes e Santos (2011), ao analisar os gêneros introdutórios de dicionários escolares, ressaltam o aspecto instrucional desses gêneros, destacando que eles se destinam a instrumentalizar o consulente para o manuseio da obra. Dentre os inúmeros gêneros presentes no material anteposto, destacamos para este trabalho os guias de uso, gêneros que se caracterizam por conter instruções diretas sobre a estruturação da obra em seus diversos níveis e como o consulente pode decodificar as diferentes informações do dicionário. Os guias de uso podem assumir diversas formas, dependendo do projeto lexicográfico e do público-alvo da obra.

Nos dicionários atuais, os recursos visuais são utilizados para auxiliar a leitura do dicionário, não se restringindo apenas aos recursos tipográficos (negrito, itálico, sublinhado, tamanho de fontes, entre outros), mas levando em consideração agora a disposição dos elementos na página, o uso de molduras e de cores diferenciadas, por exemplo. Esses recursos também estão presentes nos guias de uso, como veremos em nossas análises.

Dessa forma, nosso objetivo é descrever as estratégias empregadas por três dicionários escolares na organização de elementos na página de seus guias de uso. Para tanto, selecionamos os guias de uso de três dicionários escolares do PNLD 2012 que apresentam

diferentes formas de organização das informações. Os dicionários são: Caldas Aulete (GEIGER, 2011), Dicionário da Academia Brasileira de Letras (BECHARA, 2011) e Dicionário Didático da língua portuguesa (RAMOS, 2011). Todos dicionários são classificados pelo PNLD como tipo 3 e direcionados para alunos do ensino fundamental II. Dessa forma, espera-se que o público-alvo dessas obras já tenha um certo grau de familiaridade com a organização do dicionário.

Este trabalho está dividido em quatro seções, das quais, esta introdução, em que apresentamos nosso objetivo e os primeiros aspectos definidores de nossa pesquisa, é a primeira. Na segunda seção, apresentamos nossa fundamentação teórica, tanto no âmbito da Lexicografia, em relação aos guias de uso, quanto da Multimodalidade, em relação à composição e ao valor de informação. Em seguida, na terceira seção, apresentamos as análises e as discussões de nossos achados. Por fim, apresentamos a nossas considerações finais.

2 Fundamentação teórica

Inicialmente, é importante compreendermos como se organiza o texto lexicográfico e, nesse contexto, qual a função dos guias de uso. Pontes e Santos (2011) afirmam que o texto lexicográfico se configura como uma estrutura global, a megaestrutura, em que se encaixam estruturas menores, a saber, a macroestrutura, a microestrutura, a medioestrutura e os textos externos. A macroestrutura, como afirmamos anteriormente, corresponde ao corpo do dicionário, a lista de palavras de A a Z com suas respectivas informações. A microestrutura corresponde às informações referentes a cada entrada presente no corpo do dicionário, como as definições e as informações ortográfico-gramaticais e pragmáticas. A medioestrutura seria um sistema de remissões que interligam as diversas partes do dicionário. Por fim, os textos externos são gêneros que aparecem antes ou depois da macroestrutura e introduzem ou complementam as informações presentes na macro e na microestrutura.

Nosso foco neste trabalho, os guias de uso, são textos que compõem a parte inicial dos dicionários, o que Pontes e Santos (2011) chamam de gêneros introdutórios. O objetivo desses gêneros introdutórios (introduções, prefácios, tabelas de abreviaturas e símbolos e

guias de uso) é instrumentalizar o consulente para que sua consulta seja rápida e eficiente e, assim, torná-lo capaz de compreender as diversas informações presentes no verbete e no dicionário como um todo. Dentre os gêneros introdutórios, os guias de uso são os que melhor apontam ao consulente a forma como as informações que ele pode encontrar no verbete estão codificadas, pois eles se caracterizam por conter instruções diretas sobre o manuseio do dicionário. Embora sua importância seja reconhecida por diversos teóricos da Metalexigrafia (PONTES, 2009; WELKER, 2004), não há estudos em nossa área sobre esses gêneros, que podem assumir diversas formas, dependendo do projeto lexicográfico e do público-alvo da obra, contribuindo para o seu melhor aproveitamento.

Sobre a Teoria da Multimodalidade, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que um texto multimodal é aquele em que os significados são expressos por mais de um meio semiótico. Além do código verbal, estão presentes nestes textos outros modos de linguagem, como imagens, símbolos, figuras, gráficos, sons etc. Com o objetivo de compreender melhor esses textos multimodais que circulam em nossa sociedade, os autores desenvolveram uma gramática de caráter descritivo, chamada de Gramática do Design Visual (GDV).

A GDV surge a partir da ampliação das discussões sobre língua e construção de sentidos no interior da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta inicialmente por Halliday. Dessa forma, Kress e van Leeuwen (2006) adaptaram e ampliaram as categorias da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) propondo três metafunções: representacional, que diz respeito à forma como ocorre a representação do mundo no texto; interativa, que diz respeito à construção de relações entre os participantes do texto multimodal e o leitor; e composicional, que diz respeito aos recursos visuais empregados para a organização de elementos na página do texto.

Kress e van Leeuwen (2006) ressaltam que existem dois aspectos que operam a integração entre vários modos semióticos, a composição espacial e o ritmo. Dependendo dos modos semióticos envolvidos na elaboração do texto multimodal, podemos observar esses dois aspectos operando juntos, como nas produções cinematográficas, ou apenas um desses aspectos, como veremos nas análises. Nosso foco é a análise do valor de informação dos guias de uso, categoria da metafunção

composicional. Kress e van Leeuwen (2006) apontam, então, os seguintes aspectos que formam a composição do texto multimodal: valor de informação, diz respeito ao posicionamento horizontal, vertical ou central dos elementos no texto; saliência, cujo foco é o destaque dado aos elementos presentes na composição de um texto, propondo caminhos de leitura do texto; e enquadramento, que tem relação com o modo como os elementos que constituem o texto verbal se conectam.

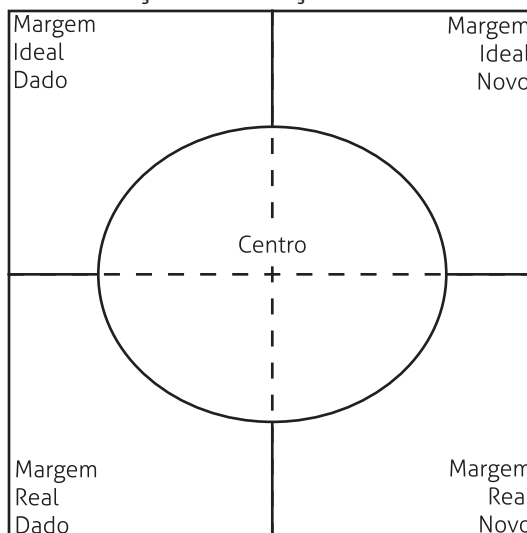
Sobre o valor de informação, como afirmamos, tem relação direta com a organização espacial dos elementos que compõem o texto multimodal. De acordo com os autores, existem quatro tipos de relação que podem ser estabelecidas de acordo com o valor de informação, a saber: Dado e Novo, Ideal e Real, Centro e Margem e o Tríptico.

Sobre a primeira possibilidade, a relação Dado e Novo ocorre quando há um “uso significativo do eixo horizontal” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 180-181). Dessa forma, alguns elementos são posicionados à direita, configurando-se como informação Dada, e outros elementos, à esquerda, configurando-se como informação Nova. Para ser tida como Dada, a informação precisa ser entendida pelo autor do texto multimodal como algo familiar ao leitor, pertencente ao senso comum e ao conhecimento partilhado. Já para ser tida como Nova, a informação é apresentada como não familiar, desconhecida ou que precisa da atenção do leitor.

A respeito da segunda relação, Ideal-Real ocorre quando há um uso significativo do eixo vertical. Dessa forma, alguns elementos são colocados na parte superior, caracterizando-se como Ideal, e outros na parte inferior, caracterizando-se como Real. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 186), a parte superior tende a “nos mostrar ‘o que pode ser’” e a parte inferior, “o que é”. Em outras palavras, a parte superior apresenta informações mais idealizadas e/ou mais genéricas, enquanto a parte inferior apresenta partes mais detalhadas e/ou mais práticas.

Quanto a terceira possibilidade, a relação Centro-Margem ocorre com o uso significativo do centro da página, colocando algum elemento no centro e outros ao seu redor. Nesse caso, a informação colocada no Centro se apresenta como nuclear, enquanto as informações ao seu redor são subordinadas ao Centro. Essas três relações de valor de informação podem ser combinadas, resultando na figura a seguir.

Figura 1 – Combinação das relações de valor de informação



Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006, p. 197).

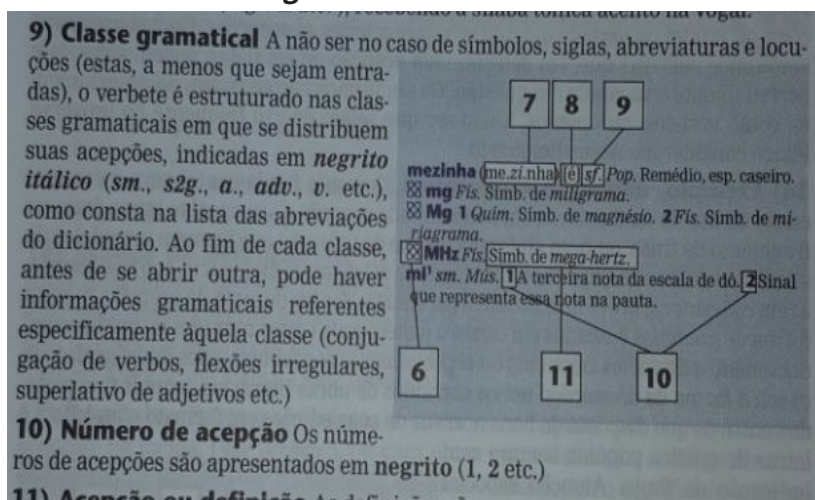
Por vezes, a combinação dessas relações pode ocorrer na forma de um Tríptico, nossa última forma de organização. A estrutura do Tríptico pode ser “uma simples e simétrica estrutura Margem-Centro-Margem ou uma estrutura polarizada em que o Centro age como Mediador entre Dado e Novo ou entre Ideal e Real” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 199). Os autores afirmam ainda que, durante a Idade Média, o tríptico era usado em obras religiosas e o lado esquerdo usualmente estava relacionado a alguma informação ruim. A organização do Tríptico horizontal poderia também seguir uma ordem cronológica e geralmente não polarizada. O Tríptico vertical, comum em páginas da *web*, na maioria das vezes se manifesta como uma estrutura Margem-Centro-Margem.

Por fim, é importante ressaltar que esses parâmetros são culturais, portanto, dependendo do contexto de produção e circulação do texto multimodal em análise, esses aspectos devem ser adaptados e revistos. Em nosso caso, por se tratarem de textos produzidos no Brasil e que circulam em nossa sociedade, essas considerações podem ser aplicadas, como veremos na seção a seguir.

3 Análises e discussões

Os guias de uso dos dicionários selecionados são compostos por várias folhas e correspondem às seguintes páginas das obras: Caldas Aulete (GEIGER, 2011), das páginas ix a xv, Bechara (2011), das páginas 77 a 80, e, Ramos (2011), das páginas 8 a 12. Após a identificação dos guias, fizemos a leitura dos textos e identificamos as relações referentes ao valor de informação expressas nos guias em análise. Iniciaremos com as considerações a respeito do guia de uso presente em Caldas Aulete (GEIGER, 2011).

Figura 2 – Guia de uso 1



Fonte: Caldas Aulete (GEIGER, 2011, p. xi).

O primeiro guia de uso em análise é também o maior, sendo composto por sete páginas. Trata-se de um texto, em sua maior parte, verbal com tópicos numerados e molduras com exemplares de verbetes inseridas aleatoriamente ao longo de todo o texto, como é possível perceber na Figura 2. No interior das molduras cinzas, há ao menos um verbete com algumas informações destacadas e conectadas a numerais, ambos, numeral e informação no verbete, destacados através de molduras de fundo branco. Vale ressaltar que os números presentes nas molduras de fundo branco estabelecem a conexão

entre a informação codificada no verbete e a sua explanação no texto verbal. Podemos perceber que dois elementos principais fazem parte da composição desse texto multimodal, a saber, o texto verbal e o exemplar de verbete na moldura cinza.

Devido a falta de regularidade na organização dos elementos do guia, não é possível identificar que relação pode ser estabelecida entre os elementos que compõem o texto multimodal. Assim, parece-nos que a disposição dos elementos na página não foi elaborada de forma a auxiliar a compreensão das relações entre os participantes, mas apenas como uma forma de ilustrar o texto verbal.

No entanto, se observarmos apenas os elementos no interior da moldura cinza, o exemplar de verbete com alguns elementos destacados e conectados, através de molduras de fundo branco, a numerais, é possível notar, quanto à organização dos elementos, uma linha de numerais sobre o verbete e abaixo outra linha de numerais, ou seja uma organização em Tríptico vertical. Embora sejam três elementos compondo a imagem, este Tríptico é, na verdade, uma manifestação da relação de Centro e Margem, pois os numerais não apresentam informações novas, apenas estabelecem a conexão entre a informação codificada no verbete e sua explicação no texto verbal, não havendo nem mediação do centro em relação às margens nem polarização de informações entre as margens. Esse aspecto do Tríptico vertical também foi ressaltado, como vimos na seção anterior, por Kress e van Leeuwen (2006).

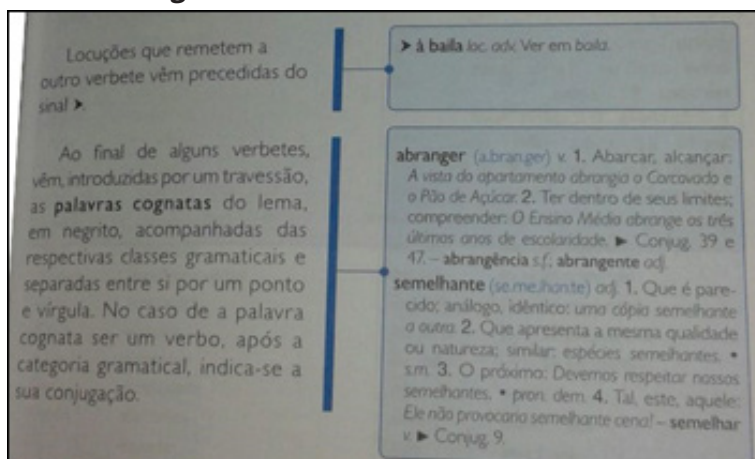
Essa disposição, Centro e Margem, atrai o olhar para o centro da moldura cinza, o exemplar de verbete, e indica para o leitor que o verbete é a informação principal e as informações que estão às margens, os numerais, são subordinadas às informações centrais, ou seja, ao verbete. Dessa forma, apenas no interior das molduras cinzas encontramos aspectos que apontam para o valor de informação.

Por fim, é interessante ressaltar que esse primeiro guia de uso, por todas as características apresentadas em relação ao valor de informação, parece dar mais importância aos elementos do texto verbal. A diagramação adotada não ressalta a utilização de vários recursos visuais com o intuito de estabelecer relações de sentido entre os elementos apresentados e se construir enquanto exemplar pleno de

texto multimodal. Os recursos mais utilizados aqui são os elementos de tipografia, em especial, o negrito e os numerais.

Agora, partiremos para a análise do segundo guia de uso, extraído do Dicionário da Academia Brasileira de Letras (BECHARA, 2011).

Figura 3 – Guia de uso 2: Dado-Novo



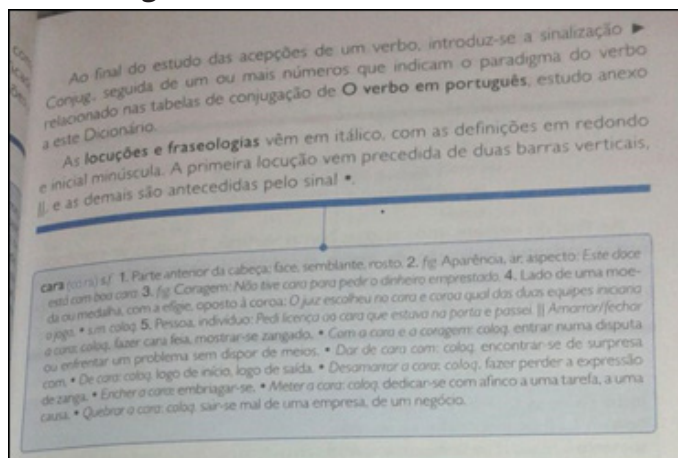
Fonte: Bechara (2011, p. 79).

Assim como ocorreu com o guia de uso 1, o guia de uso 2 apresenta dois elementos, o texto verbal com explicações sobre a codificação de informações do dicionário e o exemplar de verbete destacado em uma moldura de fundo azul claro. Tanto no texto verbal e quanto nas informações nos exemplares de verbetes, o negrito é utilizado para salientar a informação do verbete que está em foco naquela parte do guia. Quanto a sua organização, há duas formas de organização dos elementos, a saber, a horizontal e a vertical.

No primeiro caso, texto verbal e exemplar de verbete são dispostos lado a lado, como vemos na Figura 3, formando uma linha horizontal. Nesse caso, sempre o texto verbal fica à esquerda e é conectado por linhas azuis à moldura de fundo azul claro em que há um ou mais exemplares de verbetes. Essa relação horizontal é chamada de “Dado e Novo” por Kress e van Leeuwen (2006), sendo o texto verbal a informação conhecida e o exemplar de verbete a informação nova. Essa recorrência pode ser fruto da expectativa dos autores de

que o consulente, alunos do ensino fundamental II, já tendo experiência com obras lexicográficas, tenha conhecimentos básicos sobre as informações presentes no verbete. O que seria novidade para esse consulente seria a forma como as informações lexicográficas (definição, acepções, marcas de uso etc.) são codificadas na obra. Por isso, o texto verbal seria a informação dada, situada à esquerda, e o exemplar do verbete seria a informação nova, situado à direita.

Figura 4 – Guia de uso 2: Ideal-Real



Fonte: Bechara (2011, p. 79).

No segundo caso, como vemos na Figura 4, texto verbal e exemplar de verbete são dispostos um acima do outro, sendo o verbete sempre o elemento em posição inferior e o texto verbal, em posição superior. Essa relação de valor de informação é chamada, por Kress e van Leeuwen (2006), de "Ideal e Real". A informação em posição superior, no caso, texto verbal, se configura como a informação "Ideal", ou seja, mais abstrata por depender da compreensão e da imaginação do leitor, além de se tratar, por vezes, de explicações sobre aspectos linguísticos marcados nos verbetes. A informação em posição inferior, no caso, o exemplar de verbete, se configura como a informação "Real", isto é, a realização concreta das informações explicitadas no texto verbal.

Por fim, é interessante ressaltar que, em relação ao guia de uso anterior, o guia de Bechara (2011) apresenta uma maior exploração da dimensão do valor de informação na elaboração de seu guia de uso. Os espaços em branco são usados para criar blocos informacionais e estabelecer os limites entre as partes do texto multimodal, fortalecendo a conexão entre os elementos ligados pelas linhas azuis.

Agora, partiremos para a análise do segundo guia de uso, extraído do Dicionário da Didático da língua portuguesa (RAMOS, 2011).

Figura 5 – Guia de uso 3

O diagrama ilustra a estrutura de um guia de uso de dicionário, organizado em três colunas principais:

- Coluna 1 (Esquerda):** Contém títulos de seções como "Expressões" e "Notas de gramática, origem, ortografia e uso".
- Coluna 2 (Centro):** Apresenta definições de verbetes como "bobeira", "aquecimento", "genro" e "teclar", cada uma com sua respectiva explicação e exemplos.
- Coluna 3 (Direita):** Apresenta comentários verbais em caixas azuis, como "São dadas ao final do verbete e em ordem alfabética.", "As notas acrescentam aos verbetes informações de gramática:" e "Indicação de transitividade verbal."

Linhas azuis conectam os comentários da terceira coluna aos verbetes correspondentes na segunda coluna.

Fonte: Ramos (2011, p. 11).

O último guia de uso de nossa pesquisa apresenta três elementos dispostos horizontalmente em três colunas, como vemos na Figura 5. Na primeira coluna, situada à esquerda, há um tópico textual que abre a explicação sobre algum aspecto da estruturação do dicionário. A segunda coluna, ao centro, apresenta vários verbetes sobre um fundo azul claro que vai do começo ao fim da página. A terceira coluna, à direita, apresenta comentários verbais sobre a informação

lexicográfica em molduras de fundo azul em tom mais escuro. Essas molduras, dependendo do tópico, podem ser interligadas através de linhas azuis, indicando a continuidade da explicação sobre o tópico indicado na primeira coluna.

Diferente do que ocorreu no guia de uso 1, em que havia um Tríptico vertical, aqui temos um Tríptico horizontal, no entanto, novamente, trata-se da manifestação da relação de Centro-Margem, pois não ocorre novamente polarização entre as informações presentes nas margens. Dessa forma, temos que os verbetes que compõem a coluna central são o centro do texto multimodal, configurando-se como a informação mais saliente. Já as duas margens são hierarquicamente subordinadas à coluna central, apresentando informações que ajudam o consulente a compreender como as informações que busca sobre a palavra estão codificadas no verbete.

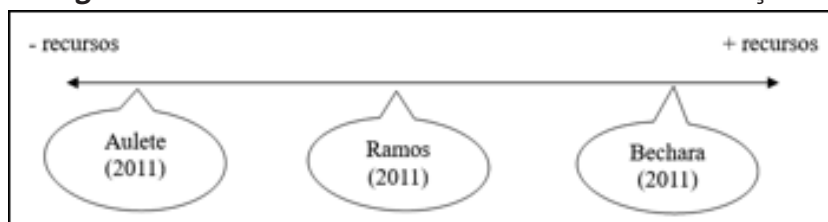
Após essas análises, é interessante destacar dois aspectos, a saber, a centralidade do verbete nos guias de uso e o posicionamento dos dicionários em um *continuum* multimodal em relação às estratégias de valor informativo.

O verbete, em todos os casos analisados, se configura como o elemento de maior importância no texto multimodal. Isso confirma a concepção corrente entre os estudiosos da Lexicografia de que o verbete é o centro do dicionário. Não importa qual seja a relação de valor de informação estabelecida no guia, o verbete tende a ocupar lugar de prestígio nesse gênero. Em nosso corpus, o único que não apresenta o verbete como centro da discussão do guia de uso é o presente em Caldas Aulete (2011), talvez pela orientação tradicional que as obras dessa linha de dicionários ainda apresentam. No entanto, ainda assim, o verbete é o elemento de maior saliência na página dos guias de uso, embora não ocupe maior espaço em relação ao texto verbal.

Por fim, seria possível organizar os guias de uso analisados em uma espécie de *continuum* multimodal da dimensão valor de informação. O primeiro guia, Aulete (GEIGER, 2011), estaria mais próximo do polo negativo, pois utiliza apenas um recurso, Tríptico vertical com a relação "Margem-Centro-Margem", e estabelece uma integração fraca entre o texto verbal e o exemplar de verbete. O segundo guia, Bechara (2011), se utilizou de duas relações, "Dado-Novo" e "Ideal-Real", portanto, estaria mais próximo do polo positivo, integrando de

forma mais adequada mais recursos da dimensão valor de informação. O terceiro guia, Ramos (2011), se utilizou de um Tríptico horizontal para expressar a relação “Margem-Centro-Margem”, portanto, estaria numa posição mediana no *continuum* multimodal. Essas considerações podem ser representadas como na Figura 6 a seguir.

Figura 6 – Continuum multimodal de valor de informação



Fonte: Elaborada pelos autores.

Após essas considerações sobre os aspectos analíticos de nossa pesquisa, partiremos para as nossas considerações finais.

4 Considerações finais

Nesse ponto de nosso trabalho, é interessante retomar alguns aspectos de nossa pesquisa. Nosso objetivo é descrever as estratégias empregadas por três dicionários escolares na organização de elementos nas páginas de seus guias de uso, isto é, como os três dicionários escolares em análise se utilizam da dimensão valor de informação em seus guias de uso.

A partir de nossas análises, é importante perceber a grande variedade de possibilidades que a utilização da dimensão valor de informação pode trazer para o texto multimodal. É importante destacar também a necessidade de atentar para a modificação do processo de leitura, antes relacionado apenas aos aspectos verbais, agora, abrange a leitura de imagens e de *layouts*, ressaltando os diversos elementos que colaboram para a construção de sentidos no texto multimodal.

Referências

BECHARA, E. (Org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Brasília: MEC/SEB, 2012.

GEIGER, P. (Org.). **Caldas Aulete**: minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. Londres/Nova York: Routledge, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar**: o que é como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____; SANTOS, H. L. G. Gêneros introdutórios em dicionários impressos. In: SOUSA, M. M. F.; PONTES, A. L.; LOPES, A. K. C.; OLIVEIRA, F. C. C. **Gêneros textuais**: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2011, p. 187-212.

SILVESTRI, A. **Discurso instruccional**. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones, 1995.

RAMOS, R. A. (Ed.). **Dicionário didático de língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: SM, 2011.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

SILÊNCIO E PRECONCEITO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA¹

Jarles Lopes de Medeiros²

Gisafran Nazareno Mota Jucá³

Introdução

"Acordei com 33 caras em cima de mim", diz garota de 16 anos vítima de estupro coletivo⁴.

Brasil é campeão mundial em assassinatos de homossexuais⁵.

- 1 Uma versão deste artigo foi apresentada no XV Congresso de História da Educação do Ceará – XV CHEC (2017), promovido pela Linha de Pesquisa História e Educação Comparada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).
- 2 Doutorando (PPGE/UFC) vinculado à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada. Mestre em Educação (UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FALC). Graduado em Pedagogia (UECE). Licenciado em Língua Portuguesa (FGF). E-mail: jarlles@hotmail.com.
- 3 Pós-Doutor em História Urbana (UFRS). Doutor em História Social (USP). Mestre em História (UFPE). Graduado em História (UECE). Professor Titular da UECE e Professor Colaborador do PPGE/UFC na Linha de História e Educação Comparada. E-mail: gisafranjuca@gmail.com.
- 4 Caso ocorrido no mês de maio de 2016, no Morro São José, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/05/26/interna_nacional,766534/acordei-com-33-caras-em-cima-de-mim-diz-garota-vitima-de-estupro.shtml. Acesso em: Jun/2016.
- 5 Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/logar.do?dispatch=logOff>. Acesso em: Jun/2016.

Médico é excomungado após realizar aborto em menina de 9 anos vítima de estupro⁶.

Marcela Temer: bela, recatada e do lar⁷.

As notícias apresentadas acima ilustram o atual momento de intolerância e violência sexual, de gênero e homofobia que vivenciamos. A opção por divulgar tais acontecimentos surgiu com o intuito de introduzir a problemática da sexualidade na sociedade brasileira, a qual repercute na escola. Trata-se de um pequeno recorte dentre inúmeros casos que ocorrem diariamente no país e que aponta o quão incompreendido e pouco discutido o tema é nos círculos sociais e educacionais.

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2015), no ano de 2014 foram registrados 47.646 casos de estupro no Brasil, número que pode chegar a quase 500 mil, uma vez que se estima que apenas 35% dos casos são registrados. Em 2015, a homofobia motivou o assassinato de 319 pessoas consideradas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTs). O site *Quem a homofobia matou hoje?*⁸ contabiliza diariamente os crimes ocorridos contra essas pessoas.

Existe um discurso muito difundido na contemporaneidade que é o do respeito à diversidade cultural, todavia, incorre no risco de mascarar os preconceitos e as resistências em aceitar o outro em suas diferenças. Por meio das diversas instituições sociais, dentre elas a escola, a família e a igreja, há uma tentativa de homogeneizar os sujeitos tendo como referência a etnia branca e a orientação religiosa cristã a partir da heterossexualidade compulsória. Tal configuração é

- 6 Em 2009 uma garota de 9 anos engravidou de gêmeos em decorrência de um estupro. O médico, que amparado pela legislação realizou o procedimento clínico, foi excomungado de acordo com a legislação realizou teve sua excomunhão anunciada pelo arcebispo de Pernambuco/RE José Cardoso Sobrinho. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36402029>. Acesso em: Jun/2016.
- 7 Notícia veiculada na revista Veja no ano de 2016 onde aponta o padrão do comportamento da mulher desejável. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar>>. Acesso em: Jun/2016.
- 8 Disponível em: < <https://homofobiamata.wordpress.com/>>. Acesso em: Jun/2016.

fruto de uma espécie de *ancestralidade colonial*, que aponta que o sujeito ideal deva apresentar tais características.

A ausência do debate sobre o tema contribui para o referido quadro de violência. A escola, enquanto espaço de formação do cidadão, não pode negligenciar tal situação. Os temas relacionados às questões de gênero e o respeito às diversidades sexuais, com uma discussão perpassando a sexualidade humana enquanto constituinte das identidades, quando abordados no cotidiano escolar, contribuem para a formação de crianças e adolescentes mais conscientes e tolerantes em relação ao outro.

Este trabalho visa suscitar reflexões acerca da discussão em torno das relações de gênero e das diversidades sexuais na escola. Para tanto, foram abordadas as políticas públicas destinadas à compreensão e ao enfrentamento do assunto, como os Temas Transversais e a sua proposta de Orientação Sexual (BRASIL, 1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e o não implementado Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia⁹. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior para a Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC).

Como recurso metodológico foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a análise documental, o que oportunizou a análise das referidas políticas públicas e sua articulação com o cotidiano escolar. Enquanto pesquisador, temos vivências e concepções pessoais que se relacionam diretamente como o tema de estudo, o que nos remete às palavras de Minayo, onde “[...] nas ciências sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto” (*apud* LUSTOSA, 2003, p. 14). Dessa forma, este trabalho também é guiado por experiências pessoais vivenciadas, primeiramente como alunos e, posteriormente, como professores, onde pudemos *presenciar* o debate ou a ausência do mesmo quando o assunto é a sexualidade humana.

9 Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: Abr/2016.

Políticas educacionais e a incompreensão do sujeito

No âmbito nacional, podemos fazer um paralelo entre a *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2013) e a elaboração da LDB (BRASIL, 1996). O primeiro tratado no âmbito internacional, o segundo no Brasil. Trata-se de documentos que, em períodos históricos distintos, buscaram regulamentar a instituição escolar, bem como a prática educativa. No entanto, o que se percebe é uma abordagem técnica, normativa, que negligencia as subjetividades dos sujeitos que atuam na escola: alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade adjacente.

Nesses tratados a respeito da educação, a escola é concebida como uma espécie de prédio padronizado, onde seus agentes lá atuariam de forma única e linear. Sem dúvidas a LDB (BRASIL, 1996) buscou universalizar o ensino, assegurando a entrada e a permanência de sujeitos que antes viviam à margem da educação escolarizada, dentre eles os portadores de deficiência. Apesar disso, em um país com proporções territoriais como o Brasil, torna-se ousado a tentativa de universalização e padronização do ensino, uma vez que a nação é coabitada por inúmeras realidades, com diversos *Brasis*.

Em seus artigos 2º e 3º a LDB (BRASIL, 1996) apresenta os princípios da educação nacional pautados, dentre outros pontos, na igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além da promoção de uma convivência harmônica entre os sujeitos, com o respeito à liberdade e à tolerância. O texto não contém referências à dimensão subjetiva dos alunos e professores, tampouco apresenta estratégias para o enfrentamento dos dilemas comuns ao ambiente escolar, como a violência e a intolerância contra a diversidade do comportamento humano.

A LDB se relaciona aos aspectos administrativos da educação brasileira. Outra política pública que versa sobre a estruturação escolar, mas principalmente suas metas, é o Plano Nacional de Educação -PNE (BRASIL, 2014), que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas na educação. O documento, assim como a LDB, permanece no âmbito administrativo.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a), propõem auxiliarem os professores em suas práticas diárias, existindo um enfoque nos conteúdos e nas competências que os alunos devem

aprender de acordo com cada disciplina da grade curricular. Existe a proposição de metas que os alunos deverão cumprir para que possam exercer sua cidadania. Além disso, versa sobre assuntos como avaliação, orientações didáticas e os objetivos gerais do ensino. Trata-se de uma matriz que serve de referência para o currículo nacional, abordando o conhecimento de forma interdisciplinar, englobando temas transversais.

Abordam as diversas disciplinas da grade curricular na escola, tendo textos específicos para tal fim. No entanto, para esta ensaio nos deteremos à análise dos Temas Transversais, mais especificamente no que diz respeito à Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), a qual engloba assuntos relacionados aos estereótipos de gênero, sexualidade, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e família. O objetivo da publicação é levar a discussão da sexualidade para o campo escolar, uma vez que, a partir da década de 1970, a temática passou a ser considerada parte do desenvolvimento global do indivíduo, não sendo possível desconsiderá-la, sendo necessária para que as crianças e os adolescentes convivam e compreendam suas sexualidades de forma sadia e segura.

O impulso para o surgimento das discussões surgiu a partir da preocupação dos professores e políticos relacionados à educação com o alto índice de gravidez indesejada na adolescência, assim como o aumento no índice de DSTs. Percebeu-se que existe uma grande resistência em se discutir o tema na família, onde esta reivindica que a instituição escolar ofereça orientações seguras e consistentes. A proposta é tratar o tema de forma transdisciplinar, perpassando todos os componentes do currículo.

Através dos Temas Transversais a escola foi convidada a realizar o debate em torno da sexualidade com seus alunos. No entanto, não se concebe a mesma em sua dimensão mais ampla, restringindo-a aos aspectos biológicos, com o foco na prevenção de doenças e gravidez. Os PCNs (BRASIL, 1997b) reconhecem que os alunos chegam à escola com uma bagagem cultural considerável a respeito da sexualidade. Os questionamentos estão sempre presentes, explícitos ou não. Em seu texto, observa-se a consciência de que existe uma emanção de valores e condutas induzidas pela mídia e pelas ruas. Destaca a parceria e o papel de diálogo e complementar que deve existir entre família e escola no processo de desenvolvimento da sexualidade dos alunos.

Embora a Orientação Sexual seja um tema transversal, devendo estar presente em todas as disciplinas, considerando em seu texto as dimensões biológicas, psicológicas e sociais, na escola o tema quando vem à tona se restringe aos aspectos preventivos, seja de gravidez ou DSTs. Existe uma intenção de prescrever e delimitar o papel dos professores frente ao tema. No entanto, não há uma proposta prática, tampouco subsídios que os profissionais possam esclarecer dúvidas, funcionando mais como normas principiológicas. Percebe-se que não existe uma diretividade relacionada à orientação sexual na proposta do documento.

A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor (BRASIL, 1997b, p. 299).

Apesar disso, o que se observa é que a estrutura escolar está sobrecarregada de ideologias que buscam enquadrar os sujeitos em normas hegemônicas de gênero sob os princípios heterossexuais, com um discurso velado que recrimina a prática sexual. Ao final do Ensino Fundamental, de acordo com o documento, espera-se que os alunos sejam capazes de se reconhecerem como sujeitos sexuais, vivendo suas sexualidades de maneira sadia e sejam capazes de respeitar a diversidade do comportamento sexual humano. Para que se consiga alcançar tais objetivos, o conteúdo proposto está dividido em três grandes blocos temáticos: 1) Corpo – matriz da sexualidade; 2) Relações de gênero; 3) Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

O eixo que aborda o corpo discute a problemática a partir da diferenciação entre organismo e corpo. O primeiro está relacionado aos aspectos biológicos e a sua infraestrutura básica de funcionamento. O segundo diz respeito aos aspectos subjetivos e vivências, com uma interface com as dimensões da aprendizagem. Entretanto, existe uma hegemonia da abordagem biológica na prática escolar, com a descrição dos órgãos genitais, o que reforça os estereótipos de gênero, ao mesmo tempo em que a limita, separando homens e

mulheres a partir de suas genitálias. O foco na questão reprodutora e medicinal, de caráter biológico, concentrando-se na prevenção de doenças, soa mais como ameaça e adestramento (EGYPTO, 2003).

E a questão do prazer? Por que não abordar a sexualidade como fonte de realização pessoal? O corpo humano pode e deve ser concebido na escola como fonte e objeto de desejo. Existe um tabu histórico em torno do erotismo. Nas descrições dos órgãos genitais, nos livros didáticos e nas palestras sobre o corpo humano, Louro (2004) destaca que a dimensão do prazer é negligenciada. Por exemplo, em tais descrições o clitóris é silenciado. Muitas mulheres não conhecem o próprio corpo do ponto de vista do prazer, e quando o concebem dificilmente não é de forma clandestina. O ânus em hipótese alguma é abordado como região erógena. O tão comentado e controverso *Ponto G* não passa de mito nos discursos da sexualidade *oficial*. A autora enfatiza que a escola contribui para a construção de um corpo humano contido e asséptico.

Seria interessante e saudável abordar as regiões erógenas do corpo masculino e feminino na educação sexual escolarizada, além das outras questões como doenças, diversidades, etc. Tais questões podem ser tratadas ao longo da Educação Básica. A presente crítica diz respeito à unilateralidade em que se aborda o tema. Não há problema algum em se discutir as questões das DSTs, da sexualidade do ponto de vista reprodutor, mas o entrave está em se limitar a tais aspectos, silenciando outros, como o prazer e a diversidade. Estas duas dimensões não são discutidas na Orientação Sexual. Até quando as relações sexuais serão movidas à base dos instintos, das descobertas, de um discurso oficial tradicional e higienizador? Por que não se pode falar abertamente sobre o tema na escola? Por que os alunos não podem vivenciar a sexualidade em sua plenitude, sem medo e com prazer, com uma orientação segura?

Um dos reflexos dessa problemática são os índices resistentes e persistentes de jovens grávidas sem um planejamento prévio e a perpetuação das DSTs. Apesar do entrave, o texto apresenta um conceito da abordagem de forma ampla, criticando o tradicionalismo, embora exista o silenciamento no aprofundamento da discussão:

[...] o trabalho de Orientação Sexual visa a desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida. Na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/Aids o enfoque precisa ser coerente com isso e não acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte (BRASIL, 1997b, p. 325).

O bloco direcionado às discussões de gênero visa ao enfrentamento das diferenças e das relações de poder existentes em torno do masculino e feminino. Apresenta uma concepção que se aproxima da discutida neste estudo, para além do biológico, propondo a desconstrução dos estereótipos, abrindo espaço para as suas múltiplas manifestações.

O último tópico é destinado à prevenção de doenças. Como já apontado ao longo da discussão da pesquisa, esse se torna o enfoque principal quando o tema é discutido na escola. O documento alerta para que não se perca de vista as múltiplas manifestações da sexualidade ao restringir o debate à prevenção de doenças, fazendo uma ponte entre sexualidade e patologia.

Consideramos que o texto apresentado pela Orientação Sexual está em consonância com diversas teorias que contribuíram para ampliar a concepção de sexualidade para além do ato sexual, algumas delas defendidas neste trabalho. Trata-se de um texto reflexivo, com uma abordagem mais geral, não apresentando planos de ordem prática que venha a subsidiar o professor na escola.

Acreditamos que o documento cumpre a sua função de ampliar e autorizar o debate na instituição, uma vez que antes da publicação do mesmo não havia a *permissão oficial* para debater o assunto. No entanto, Louro (2004) destaca que “[...] muitas vezes os textos oficiais incorporam o discurso progressista e inovador, ainda que o façam de tal forma que permitem a continuidade de práticas tradicionais” (p. 132).

O texto já completou duas décadas desde a sua elaboração. Apesar do tempo, seus escritos permanecem *esquecidos*, não discutidos ou pouco trabalhados durante a formação de professores e prática docente. Em toda a nossa formação acadêmica inicial e prática docente, ou durante os momentos de pesquisa acadêmica junto às escolas, não presenciamos momentos em que a Orientação Sexual

proposta nos Temas Transversais fosse discutida. Percebemos que nas escolas há a consciência do documento, porém não existe uma reflexão e debate em torno do mesmo.

Para finalizar a discussão sobre a Orientação Sexual, destacamos a parte em que o documento trata da homossexualidade. Interessante observar que quando o assunto vem à tona está relacionado a temas polêmicos, como o aborto, a pornografia e a prostituição. É como se a heterossexualidade fosse algo natural, já estando implícita nos demais blocos de assunto. Há uma referência à homossexualidade como uma prática menos convencional. De uma forma geral, Louro (2004) aponta que a homossexualidade é tratada na escola como um desvio, existindo uma naturalização da heterossexualidade.

A escola se encontra no *olho do furacão* da sexualidade, onde os sujeitos a vivenciam a cada instante. Nesse sentido, professores e alunos estão diariamente na *linha de frente*. Lidam com desafios que em muito escapam à esfera formativa ou política. Perceber o cerne dessas concepções, articulado ao caminhar histórico e social pelo qual os temas da sexualidade vêm ganhando novas formas, sem juízos morais diante das análises, foi um guia deste estudo.

Kit de materiais educativos do projeto Escola sem homofobia

*o governo está inoculando nas escolas, junto às crianças [...] que ser gay é normal*¹⁰.

Jair Bolsonaro.

Os PCNs (1997b) silenciaram e fragmentaram as questões da sexualidade relacionadas às diversidades, ao prazer, ao direito das crianças e adolescentes se reconhecerem como sujeitos de suas sexualidades. Estabeleceram um padrão a ser seguido, discriminando toda a diversidade sexual.

¹⁰ Fragmento do discurso proferido por Jair Bolsonaro na Assembleia Legislativa sobre a distribuição de livros de literatura infantil que discutem as diversidades sexuais e as múltiplas configurações de famílias de forma educativa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kwHmrkzR6GA>. Acesso em: Jun/2015.

A fim de superar esse quadro, em 2011 o Ministério da Educação (MEC) criou um projeto para abordar as questões relativas à sexualidade na escola de forma mais profunda e consistente. Tratava-se do *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia*¹¹. O projeto foi orientado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). As escolas de todo o país iriam receber o Kit contendo: um caderno intitulado *O caderno das coisas importantes*; uma série de seis boletins; três audiovisuais com seus respectivos guias; um cartaz; cartas de apresentação para o/a gestor (a) e para o (a) educador (a).

Inicialmente, divulgou-se a notícia de que o material seria destinado aos alunos do Ensino Médio, mas, cogitou-se a ampliação para alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. A notícia de que as escolas receberiam o Kit causou polêmica no país inteiro e abalou a *moral da família e dos bons costumes*, como alguns políticos e religiosos argumentaram. A mídia logo divulgou o apelido pejorativo que o projeto recebeu: *Kit Gay*. Diversas instituições sociais, como igrejas, escolas, políticos, mídia, artistas, religiosos e advogados se colocaram ferrenhamente contra a distribuição do *Kit do Projeto Escola Sem Homofobia*.

Devido às controvérsias e pressões políticas, populares e religiosas, na época a Presidenta Dilma Rousseff vetou a distribuição do Kit para as escolas¹². O projeto estava pronto e houve desperdício de dinheiro público, já que o mesmo ficou *engavetado*. A polêmica que girou em torno do *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia* é um reflexo da ignorância e intolerância que parte da população tem diante das diversidades sexuais. Deve-se ao silêncio e ao tabu que gira em torno da sexualidade. Ao silenciar, existe uma regulamentação implícita, que aponta práticas e comportamentos considerados saudáveis (LOURO, 2004). Quando não se discute, omite-se, reprime-se ao não colocar o fato em questão no discurso.

11 Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: Abr/2016.

12 Disponível em: <http://oglobo.globo.com/politica/diferentemente-do-divulgado-kits-anti-homofobia-eram-para-criancas-de-11-anos-2764570>. Acesso em: Abr/2016.

Ao rotular a publicação de *Kit Gay*, o projeto começou a ser **abortado** socialmente para depois ser vetado oficialmente pelo Governo. A expressão *Kit Gay* trás implícita a ideia de curso de formação, de treinamento, de capacitação, de coisas úteis para se atingir determinado fim. Difundi-se a compreensão de que se tratava de um kit que ensinaria as crianças e adolescentes a *serem gays*. As discussões de esclarecimento sobre o assunto não tiveram espaço na mídia. Durante uma busca rápida na Internet sobre comentários relacionados ao material é possível perceber a incompreensão que gira em torno da publicação.

A verdade é que muito se falou, mas pouco ou quase nada se discutiu sobre o assunto. A maioria das pessoas não se deu a chance de conhecer o projeto, pois foram dominadas pelo discurso preconceituoso do *Kit Gay*. Foucault (2011) destaca que numa sociedade confessional é natural que sigamos os discursos. A tentativa dos movimentos LGBTs, em parceria com o MEC, de se inserirem no discurso oficial do governo no campo educacional como portadores de identidade e sexualidade para combater a homofobia e assegurar os seus direitos e o respeito de todos causou um desconforto nos setores mais conservadores. Um dos principais protagonistas na recusa e difamação do documento foi o político Jair Bolsonaro.

Bolsonaro talvez foi o maior divulgador da expressão *Kit Gay*. Apareceu em vários veículos de comunicação apresentando sua postura homofóbica, dizendo que *esse projeto foi encabeçado, de forma unilateral, por um grupo de pessoas LGBTs, que pretendia estimular a promiscuidade e o homossexualismo*¹³. Existem sites¹⁴ ligados ao nome do político que distorcem o *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia* com argumentos de cunho homofóbico. Seria ingenuidade considerar que o político fala sozinho. Sua fala representa parte de uma sociedade que não aceita a diversidade do comportamento sexual e que estimula a violência, o preconceito

13 Confira o discurso do político disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gNJKJL-CPrT4>. Acesso em: Jun/2016.

14 Disponível em: <http://familiabolsonaro.blogspot.com.br/2012/07/o-kit-gay-ja-chegou-nas-escolas-privadas.html>. Acesso em: Jun/2016.

e a intolerância. Mesmo a homofobia sendo crime no Brasil¹⁵, existe um discurso naturalizado e muito difundido de intolerância contra as pessoas LGBTs.

O referido Kit é desconhecido da maioria das pessoas. Trata-se de um material educativo, não diretivo, que apresenta possibilidades no enfrentamento das questões relativas à sexualidade dos alunos dentro da escola. O objetivo principal seria promover o debate e o respeito ao comportamento humano. Além dos temas relacionados às diversidades comportamentais e questões de gênero, orienta sobre a iniciação sexual dos adolescentes e o respeito às diversidades sexuais. Vale destacar dois itens do Kit: *O Caderno das Coisas Importantes* e os audiovisuais divididos em três vídeos.

*O Caderno das Coisas Importantes*¹⁶ possui um formato que se assemelha a uma agenda, onde aborda temas que circundam o universo adolescente, tais como: DSTs/AIDS; masturbação feminina e masculina; o namoro/ficar e a iniciação sexual; o uso do preservativo bem como uma discussão sobre as principais desculpas/motivos que os jovens utilizam para se absterem do uso; indicações de músicas, filmes, livros e sites com a temática da sexualidade. Esse caderno é muito educativo e didático. Aborda os temas de maneira franca, porém delicada. Possui ilustrações e tem espaços para anotações. Versa sobre o mundo dos jovens, como festas, músicas, sexo, amizade, etc.

Os audiovisuais são divididos em três vídeos¹⁷. O primeiro, intitulado *Probabilidade*, aborda o tema da bissexualidade e possui duração de sete minutos. O vídeo apresenta uma narrativa sobre um garoto chamado Leonardo, que vivencia a bissexualidade recém descoberta. No decorrer do curta, o garoto, que deve ter aproximadamente 18 anos, encontra-se confuso com a sua sexualidade, questionando-se sobre a sua suposta *normalidade*. Ao final do vídeo, ele se reconhece como bissexual, percebendo que terá mais possibilidades/probabilidades

15 Projeto de Lei nº122/2006. Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/pdf/PLC122.pdf>>. Acesso em: Jun/2016.

16 Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/O_Caderno_das_Coisas_Importantes.pdf. Acesso em: Jun/2016.

17 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-mY_eSqdrGA. Acesso em: Jun/2016.

de se relacionar afetivamente com outras pessoas, tendo sua identidade respeitada pelos amigos.

O segundo vídeo, *Torpedo*, com quatro minutos, apresenta como temática uma relação amorosa entre duas garotas. Na escola, elas descobrem que fotos íntimas suas foram divulgadas na Internet e todos já estão sabendo sobre o romance. No primeiro momento, ficam com medo e receosas com a reação das pessoas. Mas logo decidem enfrentar a situação, assumindo a relação perante todos. Os alunos respeitam e aplaudem as duas, sem discriminação ou preconceito.

O último vídeo, *Encontrando Bianca* conta a história de Bianca em quatro minutos, uma jovem travesti que enfrenta inúmeras dificuldades na escola. A personagem narra que não foi fácil se assumir como travesti e utilizar maquiagem e roupas femininas. Que no início as pessoas não a aceitavam, mas aos poucos foram a reconhecendo como mulher. Apesar das dificuldades, ela quer concluir os estudos para ser professora. O vídeo discute questões fundamentais vivenciadas por travestis e transexuais, como o uso do banheiro feminino e a utilização do nome social.

Os três vídeos nunca foram lançados oficialmente nas escolas, mas estão disponíveis no site do Youtube. Possuem uma abordagem delicada e sensível sobre os temas. Têm como objetivo principal promover o respeito e mostrar que existem diversas formas de ser homem e de ser mulher, que as questões da sexualidade transbordam a heterossexualidade com fins reprodutivos. Os vídeos são vanguardistas, numa sociedade repressora e homofóbica. Causou polêmica porque apontou a homossexualidade como algo natural, assim como a heterossexualidade, e que pode haver o respeito mútuo.

Considerações finais

Existem poucas pesquisas relacionadas à homofobia na escola, o que dificulta a compreensão do quadro. "Pouco se sabe, por exemplo, a respeito do desempenho acadêmico, das ocorrências de agressão verbal e física no ambiente escolar e da evasão ou abandono escolar associada a estudantes homossexuais e transgêneros" (BRASIL, 2007, p.29). A escola não pode ignorar que vivemos numa sociedade sexual e que existe uma carência de informação por parte dos alunos para

transitarem com segurança nessa sociedade. Louro (2004, p. 131) a esse respeito diz que:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato na sala de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

O *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia* foi uma tentativa de se discutir a sexualidade de forma livre e sem preconceitos na escola. A repulsa que o Kit sofreu na sociedade brasileira, balizada por discursos preconceituosos, mostra o quão somos intolerantes e conservadores. Fala-se em liberdade sexual e democracia, mas o fato é que as diversidades sexuais não têm espaço, tampouco liberdade suficiente para a livre expressão. Em certos aspectos do tema, ainda nos assemelhamos muito com as sociedades medievais as quais Foucault (2011) apontou como repressora e fiscalizadora da conduta sexual das pessoas.

As políticas educacionais discutidas aqui não cumprem a sua função de debater o tema sexualidade na escola de forma consistente, portanto, não prepara os alunos para o enfrentamento dos dilemas que o tema proporciona. Concordamos com Freud (1974) quando afirma que “[...] a educação dos jovens nos dias de hoje lhes oculta o papel que a sexualidade desempenhará em suas vidas [...]” (p.158). O psicanalista acusa o sistema educacional, provavelmente não só a escola, de oferecer uma falsa orientação psicológica aos sujeitos, não os preparando para a vida em sociedade, uma vez que oculta certos sentimentos e reações intrínsecos ao ser humano, como o instinto de agressividade, por exemplo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE):** Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

EGYPTO, Antonio Carlos, (org.). **Orientação sexual na escola:** um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 21º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: _____. **O futuro de uma ilusão, O mal-estar da civilização e outros trabalhos (1927-1931).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica:** contexto que nega e evidencia a diversidade. 2003. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Educação, Fortaleza-CE, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

O APRENDIZADO DA TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DA PESQUISA COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: UM DIÁLOGO INICIAL SOBRE PERSPECTIVAS E INDAGAÇÕES

José Edvar Costa de Araujo¹

Josier Ferreira da Silva ²

Joubert Max Maranhão Piorsky Aires³

Por ocasião do Encontro Internacional de Jovens Investigadores, Edição Brasil, realizado de 11 e 14 de outubro, em Fortaleza, a sessão temática *Diálogo sobre a experiência do aprendizado da transformação através da pesquisa com estudantes de diferentes áreas* anunciou o propósito de iniciar uma conversa sobre experiências vivenciadas em universidades públicas do Ceará: a Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral; a Universidade Regional do Cariri, no Crato; e a Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza.

As experiências relacionadas apresentam um elemento comum: de alguma forma, elas associam a busca da compreensão teórica e algum tipo de trabalho investigativo, em nível de iniciação científica, aos dois outros componentes do tripé convencional da formação acadêmica – o ensino e a extensão. Este aspecto comum, um traço de união para o diálogo proposto, se soma elementos específicos: os relatos envolvem diferentes instituições e lugares, diferentes situações

1 Professor Adjunto da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

2 Professor Adjunto da Universidade Regional do Cariri – URCA

3 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará – UECE

pedagógicas, diferentes áreas de conhecimento e de formação e diferentes habilitações profissionais.

Da Universidade Estadual Vale do Acaraú, localizada na região noroeste do Estado do Ceará, tem-se a reflexão em torno da formação de educadores no Curso de Pedagogia, com o foco no debate acerca do exercício da pesquisa como uma das estratégias na formação. Da Universidade Regional do Cariri – URCA, instituição que abrange os municípios do sul do Ceará, fala-se do envolvimento de estudantes de diversas licenciaturas em atividade de pesquisa sobre práticas socio-culturais, no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E da Universidade Estadual do Ceará – UECE, situada na capital do Estado e com influência sobre a Região Metropolitana vem a informação sobre os estudos de formação antropológica ofertada para estudantes de Serviço Social, com ênfase na Política Nacional de Assistência Social voltada para os povos indígenas.

A sessão temática deu início a uma reflexão conjunta que almeja evidenciar pistas, desafios e possibilidades concretas para estimular o interesse e aprimorar os instrumentos e as habilidades necessárias para desenvolver o espírito e a capacidade investigativa e para possibilitar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Este objetivo e os elementos ressaltados apontam para a busca de uma formação fundada na capacidade de elaborar questões, coletar e analisar informações e propor estratégias de atuação compatíveis com os desafios e os meios – em outras palavras, de investigar para transformar.

Em conformidade com a intenção anunciada, este texto sintetiza as informações apresentadas por ocasião do Encontro e tentar avançar alguns possíveis desdobramentos, como análise e como perspectiva.

A pesquisa e os contextos históricos da criação da URCA e a formação de professores

Tratar do tema pesquisar para transformar, no âmbito da Universidade Regional do Cariri – URCA, exige inicialmente dialogar sobre a inserção da instituição no campo da pesquisa acadêmica. Por conseguinte, exige uma reflexão histórica sobre os processos de sua atuação em diversas conjunturas, procesos que promoveram

possibilidades, avanços, retrocessos e dificuldades de consolidação do ensino superior a partir da sua criação.

Diagnosticamos a criação da URCA como resultado de mobilizações da sociedade em torno de criação da primeira universidade ao sul do Ceará já desde a época da criação de Seminário São José no município do Crato, construído em 1877 como ação político-religiosa da Igreja Católica no contexto da sua romanização. Também se apresenta como parte deste cenário o surgimento dos colégios católicos, no início do século XX, que se configuram como promoção do ensino que corrobora com as aspirações da idealização de implantação do ensino superior no Cariri.

Em síntese, é um amplo quadro em que emergem as experiências educacionais orientadas pela Igreja Católica, que ganham consistência a partir da criação da Diocese do Crato em 1914.

As ações educacionais da Igreja Católica no campo da Educação culminam com a fundação da Faculdade de Filosofia do Crato, pertencente à Diocese, na década de 1960. Trata-se de uma experiência de ensino superior voltada para atuar na formação de professores e gestores da educação, considerando a demanda constante por educação escolar e a progressiva de propagação de escolas públicas e privadas do Cariri cearense, fatores que passavam a exigir professores qualificados. Nestas circunstâncias a Diocese do Crato cria a sua Faculdade de Filosofia, com os cursos de formação de professores nas licenciaturas em Geografia, História, Letras, Ciências Naturais e Pedagogia.

A concepção daqueles cursos de licenciatura entendia a formação do professor dissociada da pesquisa. Fortalecia, portanto, a ideia de que o bacharelato era, por excelência, o campo exclusivo das investigações científicas. Essa condição orientava a formação dos professores desarticulada da possibilidade de interatividade e de intervenção política na realidade social e regional em que estava inserida a Faculdade de Filosofia. Acrescente-se que a referida visão foi fortalecida pela conjuntura política de implantação do golpe e da ditadura militar a partir de 1964.

Nestas circunstâncias, os problemas, as potencialidades e a caracterização histórica, social, cultural econômica e espacial dos diversos campos da formação de licenciados não se apresentavam como objeto de investigação em interatividade com o ensino. É nesta

conjuntura que os cursos de licenciatura atuam eminentemente no campo do ensino, nos limites eclesiásticos e políticos da conjuntura, impossibilitados do exercício pleno da criticidade.

Contudo, as próprias condições de exercício do magistério superior passaram a exigir conhecimentos sobre as realidades regionais, necessários para embasar as teorias empregadas pelas diferentes áreas de estudo dos cursos de formação de professores da Faculdade de Filosofia. Sentia-se a necessidade de inclusão da realidade regional associada às teorias discutidas em sala de aula como exigência de consolidação da experiência do ensino e mesmo como condição de fortalecimento institucional da Faculdade.

Este é dos condicionantes que concorrem para promover a produção científica de alguns dos professores da Faculdade de Filosofia, como foram os casos de J. de Figueiredo Filho, Douracy Soares e outros, atividade que resulta na publicação de livros sobre a realidade regional do Cariri, que embasavam teoricamente os estudos locais e regionais das disciplinas ministradas.

Os anos que antecedem a criação da Universidade Regional do Cariri – URCA, marcados pela experiência educacional da Faculdade Filosofia do Crato, se caracterizam pela abordagem científica desprovida de espaços laboratoriais capazes de atender o aprofundamento das suas abordagens teóricas. Esta limitação impossibilitava que a pesquisa pudesse se efetivar como um setor específico na estrutura da Faculdade. Ainda que existissem espaços de observação no âmbito das ciências naturais, que até certo ponto realizavam as investigações necessárias diante da demanda das potencialidades regionais no campo das ciências naturais, como é o caso do Museu de História Natural,

Apesar disto, as licenciaturas tinham como foco a formação de professores sem a determinação e o compromisso de formar pesquisadores. A pesquisa e a extensão nos cursos de formação de professores só emergem a partir da incorporação da Faculdade de Filosofia à Universidade Regional do Cariri – URCA, quando seus cursos se adaptam às estruturas do ensino superior na condição de Universidade. A partir de então surge uma nova forma de estrutura organizacional e de gestão relacionada ao ensino superior no Cariri, materializada na criação da reitoria, pró-reitorias, centros, com os departamentos, cursos e conselhos acadêmicos.

A criação da Universidade possibilitou uma nova perspectiva de fortalecimento das licenciaturas quanto ao diálogo com a pesquisa, sobretudo, porque a instituição passa a ter corpos docentes qualificados como mestres e doutores, a partir do seu primeiro concurso em 1994. A URCA passa a interagir com instituições de fomento à pesquisa, estaduais e federais, tais como, a Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa – FUNCAP, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Esta realidade colaborou para criar uma nova percepção de formação de professores e de abordagem do campo das ciências às quais docentes e discentes estavam vinculados. No entanto, é importante enfatizar que o fortalecimento institucional da URCA ainda se concentrava no campo da pesquisa, que estatisticamente representava maior concentração de bolsas para estudantes. Posteriormente passam a existir bolsas de extensão, ainda que em menor quantidade.

A introdução na URCA do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID se estabelece como uma experiência que impacta a concepção das licenciaturas, decorrente da promoção da formação docente em interatividade com o cotidiano escolar dos alunos, fortalecendo a sua experiência de professor em formação. Por outro lado, atuando a partir de temáticas específicas de realidade local ou regional, que se inserem como campo de conhecimento científico, intimamente relacionado com as pesquisas, através dos subprojetos das áreas que se operacionalizam nas escolas conveniadas com o programa.

O PIBID tem se projetado na Universidade Regional do Cariri - URCA como uma experiência que promove a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, a partir das temáticas pedagógicas que os subprojetos elegem para serem trabalhados nas escolas.

Esta experiência de abordagem nas licenciaturas, movimentando um campo de conhecimento específico academicamente orientado pelos cursos contemplados pelo Programa, tem possibilitado a interatividade do ensino com a extensão e a pesquisa, ao mesmo tempo, em que busca a superação da ideia de que as análises e reflexões pedagógicas sejam realizadas apenas no campo do ensino e da psicologia. Em outro sentido recorre a uma perspectiva mais holística de

percepção do mundo, à educação como categoria acadêmica associada à formação profissional nas diversas áreas do conhecimento.

Essa abordagem da formação do professor que remete à “Educação” e não apenas ao “ensino”, possibilitou uma ação de intervenção social e política das licenciaturas, em que a prática docente vai além da sala de aula, se configurando como um momento novo da história de formação de professores no Cariri. Abre com ela, espaços de atuação e colaboração profissional no campo político e científico, que permitem uma reflexão renovadora sobre os propósitos das licenciaturas e da aplicabilidade dos conhecimentos além da sala de aula.

O fortalecimento desta tendência se afirma no acesso às bolsas pelos estudantes da universidade; tem fortalecido a ação dos discentes das licenciaturas na investigação científica sobre o campo de sua atuação político-social, como uma praxis que se articula com a condição de professor em formação. Desta forma é perceptível uma nova percepção da licenciatura a partir das experiências que decorrem destes fatores e que possibilitam a interatividade e a interdisciplinaridade no campo acadêmico, ao mesmo tempo em que se vislumbra um enfrentamento político, na conjuntura brasileira marcada pela crise ética, política e econômica, no sentido de se manter o PIBID como uma experiência exitosa.

Pesquisa e formação no Curso de Pedagogia da UVA

As considerações aqui apresentadas em torno do potencial e dos limites do exercício da pesquisa na formação de pedagogos decorrem de um trabalho inicial de sistematizar observações feitas no ambiente acadêmico nos últimos cinco anos; mais especificamente, em torno das atividades docentes de disciplinas e outros componentes que constituem **o eixo da pesquisa** no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Estabelecidas, umas como hipóteses e princípios, outras como questões, as referidas considerações levam em conta:

- a) o desafio apresentado pelo tema central do evento, investigar para transformar;
- b) o reconhecimento e as interrogações sobre os possíveis papéis que a atividade investigativa pode desempenhar no trabalho formativo do educador;

- c) a pertinência de criar espaços de diálogo em que estas questões possam vir a tona e serem discutidas.

Diante do tema central do evento, investigar para transformar, uma indagação se impõe: que significado atribuir à perspectiva da transformação? Esta pergunta ganha sentido na medida em que o histórico da perspectiva de transformação social e política, nos recentes séculos XIX e XX, revela expectativas, resultados e equívocos que ainda estão praticamente por serem analisados.

Esta ausência de uma análise crítica, ou pelo menos de uma disseminação das análises críticas feitas até agora, influenciam o uso indiscriminado deste conceito, como uma espécie de solução mágica.

Especialmente no campo da educação é comum o discurso acrítico sobre a transformação, em que predomina mais a afirmação da crença em determinados valores, a manifestação de esperanças nem sempre fundamentadas; e muito menos as contribuições críticas ou habilidades analíticas que sustentem a análise das forças sociais envolvidas e interessadas nas possibilidades de transformação.

Estabeleço a seguir uma relação entre estas considerações e o tratamento que se dá ao papel da pesquisa na formação. No ambiente do Curso de Pedagogia da UVA, por exemplo, a pesquisa na formação do educador parece assunto pacífico.

Para além do reconhecimento unânime de sua importância, muito pouco se percebe em termos de dúvida ou inquietação sobre como realizar esta pretensão. Esta atitude, apesar de sua positividade, pode favorecer mais a constituição do estereótipo de um idealizado docente pesquisador do que a possibilidade de professores e alunos desenvolverem, no universo da graduação, uma atitude investigativa (Santos, 2001, p. 25), de adquirirem a habilidade para fazer o questionamento reconstrutivo das informações (Demo, 1997, p. 10-12), de cultivarem um saudável ceticismo (Nóvoa, 2004, p. 10) e de reconhecerem que o conhecimento é um processo de construção do objeto (Severino, 2007, p.24-27).

Por fim, o desafio de criar espaços onde estas questões sejam tratadas decorre da perspectiva de enfrentar os dois anteriores e é tão desafiador ou mais do que os eles; pois não se trata apenas de multiplicar eventos nos formatos acadêmicos consagrados; e sim de

inventar e reinventar, nos próprios espaços e formatos acadêmicos, oportunidades de investigar e transformar, investigar para transformar; atitudes que questionam nosso passado, nosso presente e nosso futuro. E questionam não apenas conceitualmente, mas os próprios modelos e padrões de organização do trabalho docente e discente predominantes em nossas instituições.

Quando se trata do conhecimento sobre a pesquisa (seus fundamentos sociais e epistemológicos) e sobre sua prática - não como atividade de especialistas, mas uma prática a ser exercida no cotidiano do educador - um dos significados de transformação se reporta à perspectiva de formação do jovem investigador desde a graduação: adquirir conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores referentes à incorporação da capacidade de estudar metodicamente. Em outras palavras, ocupar com esta atitude os espaços hoje ocupados entre estudantes e professores pelo consumo de ideias e autores.

A atual matriz curricular do Curso de Pedagogia da UVA apresenta um conjunto de disciplinas que propõem dar os fundamentos teóricos e os procedimentos operacionais relativos ao padrão do labor de natureza científica, conseqüentemente sobre o papel que este modelo de produção e reprodução do saber e do conhecimento pode desempenhar na formação de profissionais de nível superior para a área da educação. São elas: Metodologia do Trabalho Científico no primeiro período; Princípios e Métodos da Pesquisa em Educação no 4º período; e no 9º período os Seminários de Pesquisa, e a produção do TCC.

Em outras disciplinas, ao longo do Curso, os professores estimulam ou solicitam atividades que incluem a realização de estudos de campo e a produção de textos, que direcionam os estudantes para algum tipo de vivência em pesquisa educacional. A partir deste contexto e da experiência vivenciada pelo autor ao ministrar disciplinas, orientar trabalhos de conclusão de curso vinculando-os na medida do possível aos objetivos de um grupo de pesquisa e da experiência de pesquisar seguem algumas observações.

O grande desafio, ao menos a partir da observação do que se passa no Curso de Pedagogia da UVA, é criar um ambiente acadêmico favorável ao desenvolvimento do espírito investigativo, em lugar de fortalecer a atual cultura de compreender e fazer pesquisa com

a preocupação voltada apenas para os aspectos formais da metodologia da investigação, com uma visão fortemente dogmática sobre o que seja a ciência e o papel dela e finalmente construir o texto expositivo com olhar voltado unicamente para as normas técnicas.

Com esta perspectiva tenho orientado os estudos da disciplina Metodologia do Trabalho Científico para o objetivo de “iniciar os participantes na lógica e no processo de produção científica, compreendendo as relações entre conhecimento, investigação, técnicas de estudo, conceitos e procedimentos metodológicos necessários ao uso e produção de trabalhos acadêmico-científicos”. O foco desta orientação é tornar o estudante capaz de compreender e utilizar a lógica científica como uma das lógicas que entram na construção do conhecimento.

O mesmo rumo, a disciplina Princípios e Métodos da Pesquisa Educacional, no 4º período, tem como objetivo levar os participantes a “apreender os fundamentos e os instrumentos teóricos e operacionais básicos da pesquisa em educação e desenvolver a capacidade de usá-los como ferramenta de produção de conhecimento para o exercício profissional e a formação contínua”. As atividades desta disciplina conduzem à produção de um roteiro com os elementos para a elaboração de um projeto de pesquisa. Este roteiro pode servir para desenvolver atividades de pesquisa em disciplinas dos períodos seguintes, mas foi pensado como material para o projeto de pesquisa a produção do TCC.

De fato, esta condução tem funcionado como laboratório, que apresenta perspectivas animadoras de contribuir para uma relação inovadora com o campo da pesquisa. O próximo passo pode ser ampliar esta perspectiva a partir da adesão de outros professores e da inserção destas orientações no conjunto das práticas formativas.

UECE: Antropologia Social para estudantes do Curso de Serviço Social

Neste tópico do texto analisamos uma experiência de ensino de Antropologia Cultural para estudantes do curso de Serviço Social, desenvolvida até agora em dois semestres letivos do ano de 2017, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus do Itapery, na cidade de Fortaleza – CE.

A disciplina ofereceu ao estudante conhecimentos antropológicos específicos para a compreensão de aspectos relacionados com a Política Nacional de Assistência Social voltada para os povos indígenas no Brasil e, especificamente, para a população de 3.793 indígenas Pitaguary (FUNASA, 2010), que vivem nos municípios de Maracanaú e Pacatuba, municípios que fazem parte da Região Metropolitana de Fortaleza.

O conteúdo da disciplina estava organizado em três eixos temáticos. Os dois primeiros, que compreendem 50% do conteúdo, abarcam temas gerais sobre o significado da Antropologia enquanto disciplina acadêmica e alguns conceitos e noções antropológicas (“cultura”, “etnocentrismo”, “relativismo cultural”), ou até mesmo categorias jurídicas (“índio”, “genocídio” etc.) empregadas no decorrer da disciplina.

Em seguida, focamos num estudo sobre alguns temas para a compreensão de aspectos relacionados aos povos indígenas no Brasil e no Ceará: Demografia e distribuição espacial; diversidade de línguas e culturas; aspectos gerais sobre os direitos indígenas; o que é terra indígena e sua regularização; as políticas de saúde e educação indígena e, por último, as investidas contra os direitos indígenas no Brasil contemporâneo.

Na segunda metade do curso, estudamos a formação da Política Nacional de Assistência Social no Brasil e, especialmente, a recente iniciativa de atendimento aos povos indígenas. O estudo concentrou-se em três momentos:

1. Estudo em sala de aula de documentos oficiais e legislação que definiram a política nacional de assistência social direcionada para os povos indígenas;
2. Visita guiada e observação orientada no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), o CRAS Indígena Pitaguary, no município de Maracanaú, com o intuito de compreender o funcionamento de uma política pública;
3. Seminários de aprofundamento para conhecer a bibliografia disponível sobre o assunto.

Considerações finais

A oportunidade para o encontro e para o diálogo entre as experiências e perspectivas apresentadas, assim como a interação proporcionada com o ambiente geral e com os participantes da sessão apontam para algumas possibilidades analíticas e perspectivas de trabalho.

A primeira delas diz respeito à oportunidade da discussão sobre o tema, seja em função de sua centralidade na formação de indivíduos e profissionais capazes de enfrentar os desafios antepostos pela contemporaneidade; seja em função da insuficiente reflexão em nossos ambientes acadêmicos sobre as questões e desafios que o assunto provoca; seja sobretudo em função da necessidade de criar oportunidades para que professores e estudantes já sensibilizados e com alguma bagagem experiencial possam se encontrar, trocar informações e conhecimentos, enfim ampliar o debate as ações em torno dos saberes que animam a perspectiva de pesquisar para transformar.

Outra possibilidade aponta para perspectivas de ação. Os professores proponentes e expositores da sessão temática estão convencidos da importância e da exequibilidade de um esforço contínuo de estudo a partir desta circunstância inicial. Esta perspectiva pode se concretizar no agendamento de encontros organizados inicialmente nas suas instituições de origem; estes encontros teriam como objetivo a elaboração de uma agenda mínima, a construção de um roteiro comum de observação e registro sobre questões referentes à pesquisa na formação dos graduandos, o desenvolvimento de atividades em cada instituição, a disseminação da discussão produzida em eventos acadêmico-científicos e, finalmente, a elaboração em futuro médio de um projeto comum de investigação sobre o assunto.

Referências

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Editores Associados, 1997.

NÓVOA, A. **Por que a História da Educação?** EM: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. H. C. (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. 1: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 9 a 13

SANTOS, L. C. P. **Dilemas e Perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. ANDRÉ, Marli (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papyrus, 2001. pág. 11-25.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

A ABORDAGEM DIDÁTICA DO ENSINO EXPLÍCITO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE BIOLOGIA

José Pedro Guimarães da Silva¹

Maria Márcia Melo de Castro Martins²

Maria Marina Dias Cavalcante³

1 Introdução

Atualmente os cursos de formação de professores de Biologia devem ser orientados pela articulação entre teoria e prática, como movimento que conduz a efetivação da práxis docente, conforme prescrição das diretrizes curriculares vigentes para os cursos dessa natureza (BRASIL, 2015). Desse modo, se insere aqui a pertinência das etapas do estágio supervisionado como o eixo estruturador do curso, pois traduz uma característica de continuidade do processo formativo dos estudantes ao invés de considerá-lo como um

1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Atualmente é professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará e integrante do grupo de pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GEDESB).
E-mail: pedro.guimaraes@uece.br.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Atualmente é professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará e integrante do grupo de pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GEDESB).
E-mail: marcia.melo@uece.br.

3 Pós-Doutora pela Universidade de São Paulo - USP. Atualmente é professora associada nível - O da Universidade Estadual do Ceará- UECE e Líder do grupo de pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GEDESB).
E-mail: maria.marina@uece.br.

conjunto de disciplinas autônomas, no qual o processo formativo é pensado em cada etapa separadamente.

Considerando esta premissa, nossa proposta de formação para os quatro momentos (disciplinas) que compõem o estágio supervisionado do curso de licenciatura se baseia no princípio de alternância, ou seja, a formação do estudante é conduzida tanto na universidade quanto no lócus das escolas do ensino básico. Também, endossamos o princípio de que o estágio deve proporcionar a mobilização de diversos saberes da docência, como os disciplinares, pedagógicos, curriculares e da própria experiência dos estagiários.

Nesse contexto, esta investigação foi realizada como uma das ações de culminância da disciplina de Estágio Supervisionado I no Ensino Médio, que objetivava a mobilização de saberes disciplinares e curriculares (sem obviamente desconsiderar outros tipos de saberes), com âncora na abordagem do ensino explícito. A pesquisa foi realizada levando em consideração as opiniões de 3 estudantes que cursaram a referida disciplina e responderam a um questionário semiestruturado, enviado por meio eletrônico. No intuito de subsidiar teoricamente a pesquisa nos debruçamos nas ideias de alguns autores como Comenius (2001), Moreira e Masini (2001), Saviani (2013) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) que discutem a importância dos conteúdos escolares, bem como ilustram diferentes formas de estruturação e apresentação de ensino desses conteúdos.

Portanto, este escrito tem o objetivo de investigar a repercussão de uma prática de formação realizada com futuros professores de Biologia na disciplina de Estágio Supervisionado I no Ensino Médio. Conseqüentemente, nosso problema de pesquisa foi assim formulado: a utilização da abordagem didática do ensino explícito facilita o processo de planejamento, ensino e avaliação nas regências dos estagiários de Biologia?

2 Considerações sobre formação de professores, ensino e aprendizagem

O trabalho docente materializado no ensino dos conteúdos, com vistas à aprendizagem discente, é constituído de especificidades que os professores precisam reconhecer e pôr em movimento ao conduzir

a aula. Esta agrega momentos importantes que precisam estar articulados para objetivar o ensino, de forma a potencializar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Conforme destaca Libâneo (1994, p. 178): “a realização de uma aula [...] requer uma estruturação didática, isto é, etapas mais ou menos constantes que estabelecem a sequência do ensino conforme a matéria ensinada, características do grupo de alunos e de cada aluno e situações didáticas específicas”.

De modo geral, nos cursos de licenciatura, a discussão sobre o ato de ensinar, não raro, fica restrito às disciplinas pedagógicas, a exemplo da Didática e dos Estágios Supervisionados, o que demanda ampliar a compreensão de que todo o processo formativo dos futuros professores precisa estar assentado na articulação dos diversos conhecimentos e saberes necessários ao fazer docente, ao ensinar. Refletindo, particularmente, sobre a formação de professores para a Educação Básica, essa é uma questão que necessita ser problematizada e superada, sob risco de secundarização do trabalho docente, e do não reconhecimento do ensino como atividade específica desse profissional (FACCI, 2004). E nesse sentido, as consequências mais imediatas dessa fragilidade sejam, talvez, em relação à inviabilização da aprendizagem discente e “o tratamento do conhecimento de modo descontextualizado, como se ele fosse independente da realidade histórico-social” (FACCI, 2004, p. 73).

Atrelada a esta questão, é preciso destacar que conteúdos ensinar, o que priorizar na formação escolar e superior dos sujeitos. Nesse sentido, Saviani (2013) defende a necessidade de o trabalho educativo escolar assumir o compromisso de socializar o conhecimento sistematizado, historicamente produzido pela humanidade, partindo do princípio de que a escola:

[...] diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. [...] É a exigência de apropriação de conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a exigência da escola. (SAVIANI, 2013, p. 14)

Para o referido autor, esse é o saber objetivo que precisa ser apropriado pelos alunos e que, portanto, o movimento da escola

deveria ser nessa direção, num processo dialético, que reconhece na historicidade a possibilidade de a escola se constituir numa necessária mediação para a emancipação humana, embora seja uma instituição onde, reconhecidamente, se assentam os interesses da classe dominante. E é em meio às contradições da sociedade de classes, que se manifestam nos espaços escolar e acadêmico, que se vislumbra a contribuição dessas instituições no processo de transformação social, uma vez que a história é movimento, não está dada.

A preocupação com o ensino, contudo, é antiga. Jan Amós Comenius, maior pedagogo do século XVII, defendia, em sua obra *Didactica Magna* (1657), que era necessário desenvolver a *arte de ensinar tudo a todos*. Do ponto de vista didático, podemos perceber desde Comenius uma preocupação na forma de ensinar e aprender, que ganha forma em alguns princípios que visavam organizar e estruturar a transmissão do conhecimento. Para ele, o conhecimento deveria ser ensinado de modo gradativo, ou seja do mais simples ao mais complexo, ao mesmo tempo que disciplinas afins deveriam ser ensinadas conjuntamente. Também defendia que o ensino deveria basear-se na imitação da natureza, pois: “na arte de tudo ensinar e de tudo aprender, não deve ser procurada e não pode ser encontrada senão na escola da natureza. Com base sólida neste princípio, as coisas artificiais procederão facilmente [...]” (COMENIUS, 2001, p. 186).

Contudo, Cambi (1999) alerta que não se pode separar Comenius da cultura de seu tempo, marcada pela religiosidade e intelectualidade europeia, em um contexto marcado por contradições, desigualdades agudas e relações exploratórias desumanas entre os homens, mas que a Didática de Comenius, no limite, não se propunha problematizar e/ou apontar superações.

Autores contemporâneos brasileiros, como Candau (2011, 2012), Libâneo (2010), Franco (2010) Pimenta (2010, 2011) e Lima (2011), embora reconhecendo os primeiros passos de uma sistematização da Didática, em Comenius, irão defendê-la como campo de conhecimento específico da Pedagogia em seu estatuto de cientificidade, concebendo o ensino como práxis. Contribuindo com esse entendimento, Cavalcante, Lopes e Filho Silva (2016, p. 108) destacam:

Considerando a dimensão ontológica da Didática como um campo de conhecimento voltado para o ensinar e para o aprender, articulando aspectos teórico-metodológicos e pressupostos político-pedagógicos, ela é requerida para a formação docente (e também para qualquer outra área de formação que exija uma aprendizagem) por se materializar no próprio trabalho didático do professor em sala de aula [...]. Aqui consiste a sua dimensão ontológica: o ato do ensinar e do aprender deve ter em si o ser da Didática, portanto, ela é intrínseca ao próprio ensino.

Assim, para os referidos autores a Didática apresenta além de uma dimensão técnica, que se volta para *o como ensinar*, outras dimensões, como a ética, a política e a estética, pois também e fundamentalmente estaria preocupada com *o que ensinar, para que ensinar e por que ensinar*.

No cenário internacional, também contemporâneo, situamos duas elaborações teóricas que apresentam mais proximamente os processos de ensino e aprendizagem: a teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel (1968), e a do Ensino Explícito, que tem como expoente Clermont Gauthier (2014). A segunda trata mais especificamente da estruturação do ensino, enquanto a primeira sistematiza os aspectos cognitivos fundamentais à apropriação do conhecimento. Nesse sentido, se complementam e apontam elementos teórico-práticos essenciais a serem considerados no ato de ensinar com vistas ao processo de aprendizagem.

Para Ausubel (1968 *apud* MOREIRA; MASINI, 2001), a aprendizagem ocorre mediada por determinadas operações mentais que, num primeiro momento, se caracterizam como mecanismos de memorização e que, posteriormente, são internalizados de forma significativa pelo aprendiz, caso a nova informação encontre um conhecimento prévio (subsunção) onde o indivíduo possa ancorá-la. Esse movimento permite a articulação de uma gama de informações, num gradativo processo de complexificação, permeado de significação. Discutir como a aprendizagem se materializa, embora reconhecendo os limites das explicações para esse fenômeno, dada sua complexidade, e por não ser possível compreendê-lo em sua totalidade, é tão importante quanto problematizar o ensino e sistematizar metodologias para objetivá-lo.

Em se tratando do ensino e de sua estruturação, especificamente, Gauthier, Bissonnette e Ricahrd (2014) apresentam o ensino explícito como um modelo pedagógico coerente, capaz de garantir um bom desempenho escolar dos alunos. Com vistas a atender às duas grandes funções do ensino, que de acordo com esses autores são a gestão da sala de aula e a gestão dos aprendizados, é que apresentam e analisam o Ensino Explícito como um caminho na consecução de um ensino eficaz, uma vez que:

O ensino explícito formaliza [...] uma estratégia de ensino estruturada em etapas sequenciadas e profundamente integradas. Segundo esse método, o professor busca, de modo intencional, apoiar o aprendizado dos alunos através de uma série de ações em três grandes momentos: 1) preparação e o planejamento; 2) o ensino propriamente dito; 3) o acompanhamento e a consolidação. [...] Globalmente, tal estratégia pedagógica implica, portanto, as ações de dizer, mostrar, guiar. Dizer, no sentido de explicitar, para os alunos, as intenções e objetivos visados na aula. Dizer, também no sentido de lhes tornar explícitos e acessíveis os conhecimentos de que eles precisarão. Mostrar, no sentido de fazer com que a tarefa a se realizar se torne explícita para os alunos, executando-as diante deles e enunciando ao mesmo tempo, em voz alta, o raciocínio seguido. Guiar, no sentido levar os alunos, através de perguntas, a explicitarem seu raciocínio implícito em situação prática e lhes fornecer um feedback apropriado, para que eles possam construir conhecimentos adequados antes que os erros se cristalizem em sua mente. Em suma, dizer, mostrar e guiar, no intuito de apoiar os alunos o máximo possível e dar arcabouço o ao aprendizado deles. (GAUTHIER, BISSONNETTE; RICAHRD, 2014, p. 63 -65).

Atestando a eficácia do Ensino Explícito, os referidos autores se baseiam em décadas de pesquisa e experiência profissional que tem como foco a formação de professores e a eficácia do ensino escolar. Embora compartilhem do entusiasmo sobre leque de possibilidades que essa proposta abre para (re)pensarmos o ensino e como o praticamos, não descuidamos de observar que essa práxis acontece em contextos específicos, heterogêneos, às vezes inóspitos, inadequados e vulneráveis que inviabilizam o desenvolvimento de propostas

muito ajustadas e diretivas, como nos parece ser, num primeiro contato, alguns aspectos do ensino explícito.

A despeito dessa consideração, reconhecemos a importância da sistematização apresentada pelo ensino explícito e da necessidade dessa proposta ser conhecida, experimentada e problematizada nos cursos de formação de professores, para que também possamos dimensionar seus limites e possibilidades. Foi com essa intenção que apresentamos o ensino explícito aos nossos alunos e os desafiamos a vivenciar essa proposta, durante a realização do Estágio Supervisionado em Biologia, junto aos estudantes do Ensino Médio.

3 Metodologia

Este estudo privilegiou a abordagem qualitativa, pois objetiva coletar as opiniões dos estudantes sobre uma proposta de formação desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado I no Ensino Médio, de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pertencente a uma universidade pública. Nosso universo estava centrado em uma turma com 16 alunos, dos quais 3 responderam um questionário semiestruturado, enviado eletronicamente. Por sua vez, o instrumento de coleta solicitava a avaliação da disciplina em questão, que propunha a utilização da abordagem didática do ensino explícito, nas regências de aulas de Biologia no primeiro ano do ensino médio, próprias do período de estágio.

Por fim, o conteúdo da disciplina ministrada, com 6 créditos e 102 horas, vivenciada no segundo semestre letivo de 2016, foi organizado da seguinte forma: Fundamentação teórica (Ensino Explícito e Analogias/ março e abril/36 horas); Inserção dos estudantes no campo de estágio (observação de aulas e planejamento com os professores regentes/maio/18 horas); Regência de aulas (preparação das aulas e regência propriamente dita/maio e junho/36 horas); Avaliação Final do Estágio Supervisionado (apresentação, relato e discussão das experiências/julho/12 horas).

4 Elementos empíricos que subsidiam a reflexão sobre a abordagem didática do ensino explícito

Para fins de análise das opiniões dos sujeitos sobre a abordagem didática do Ensino Explícito, vamos denominá-los neste espaço pelas abreviaturas de E1 a E3, que indicam respectivamente os estagiários 1 a 3.

4.1 Conhecimento preliminar do ensino explícito

A preocupação com a boa formação dos nossos alunos, futuros professores, tem se ampliado nas últimas décadas, devido à presença significativa de profissionais que não tiveram, ao longo de sua carreira profissional, uma formação voltada devidamente para os processos de ensinar e de aprender, com que pudessem dar um direcionamento pedagógico às suas decisões na sala de aula. Diante disso, perguntamos aos discentes, sujeitos de nosso estudo, sobre o conhecimento preliminar do ensino explícito. A totalidade dos estagiários afirmou ter conhecido a abordagem didática do Ensino Explícito somente através da disciplina ministrada, o que, de certa forma, já era esperado. Tal fato pode ser explicado porque a inserção das ideias do Ensino Explícito no Brasil são muito recentes, pois a publicação da obra (GAUTHIER, BISSONNETTE e RICHARD, 2014) que apresenta a referida abordagem se deu há cerca de três anos.

Após o primeiro contato com o Ensino Explícito no decorrer da disciplina, os sujeitos trouxeram algumas opiniões, conforme explicitam os seguintes depoimentos: "eu achei uma abordagem interessante", ressalta E3, enquanto o sujeito E2 classifica como "bastante enriquecedora para as aulas". O estagiário E1 nos fornece o seguinte depoimento:

Olhando pelo lado metodológico é bastante complexa e um pouco difícil de ser posta em prática mediante o sistema educacional vigente, porém é factível que alguns dos traços podem sim ser incorporados dentro da conduta de professor dentro de sala de aula. Analisando ainda essa abordagem didática pelo lado da aprendizagem em si, vejo como uma metodologia bastante eficaz, uma vez

que foca principalmente na aprendizagem efetiva do aluno, além de possibilitar ao aluno vivenciar a aprendizagem como um processo construtivista e transferidor de conhecimento.

Analisando a opinião do estagiário E1, percebemos que o mesmo qualifica a abordagem em questão como complexa e difícil de ser posta em prática em função do sistema educacional brasileiro. De acordo com a conceituação de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), o ensino explícito é uma abordagem estruturada em etapas e sequências muito coesas, de modo que exige do professor investimento no planejamento e gestão, tanto dos aprendizados quanto da classe, daí acreditamos que o sujeito E1 a qualificou como complexa, pela constatação dessas características.

No que diz respeito às dificuldades de colocar a abordagem do ensino explícito em prática, por acreditarmos que muitas vezes as condições materiais e docentes do sistema educacional brasileiro deixam a desejar em um ou outro aspecto, concordamos que poderão ser impostos limites à execução da abordagem “tal e qual” como descrita na obra de referência, que por sinal foi elaborada em países desenvolvidos. Por outro lado, na pesquisa de Reynolds *et al* (2002 *apud* GAUTHIER, BISSONNETTE E RICHARD, 2014, p.90) que objetivava evidenciar fatores ligados à eficiência das escolas com relação aos métodos de ensino, cujo universo centrou-se em nove países de quatro continentes, constatou que:

A despeito das grandes variações contextuais de um país para o outro, a estrutura básica do ensino não mudava: um professor, alunos, um local de aula, um currículo a ensinar e um ano letivo. [...] constatamos que os comportamentos se assemelham de um país para o outro. Que eles sejam “universais” no sentido absoluto do termo é, sem dúvida, um exagero, mas o importante para nossa discussão é que eles salientam extremamente as regularidades observadas nas maneiras de ensinar que parecem dar bons resultados em diferentes contextos.

Todavia, salientamos que apesar da conclusão dessa pesquisa, é imperativo afirmar que todos os países que participaram da mesma (Austrália, Canadá, Hong-Kong, Irlanda, Holanda, Noruega, Taiwan

Grã-Bretanha e Estados Unidos), guardam considerável distância no que se refere à qualidade educacional dos seus sistemas em relação ao Brasil. Desse modo, torna-se bem razoável, para nossa realidade, aplicar alguns dos princípios do ensino explícito ou até mesmo adaptá-los à realidade de trabalho de cada docente, corroborando com o sujeito E1: “porém é factível que alguns dos traços podem sim ser incorporados dentro da conduta de professor dentro de sala de aula”.

Finalizando, na segunda parte do depoimento de E1, compreendemos que superados possíveis entraves para a aplicação da abordagem do ensino explícito, a mesma pode torna-se uma caminho frutífero para a aprendizagem dos alunos, pois seu diferencial está tanto na formulação e estruturação de estratégias de ensino, e de alinhamento curricular (planejamento), como fatores basilares para a melhoria da aprendizagem (IBIDEM, 2014).

4.2 Utilização da abordagem didática do ensino explícito nas regências dos estagiários

Retomamos o referencial de Libâneo (1994) para evocar a necessidade de estruturação do processo de ensino-aprendizagem, por meio da definição de etapas e sequências didáticas que norteiam tanto os educadores na tarefa principal de ensinar quanto os alunos na principal incumbência de aprender. Assim, a abordagem do Ensino Explícito pode ser dividida em três etapas, a saber: preparação, interação com os alunos e consolidação das aprendizagens. Estas são correspondentes às fases de planejamento, ensino e avaliação às quais estamos bem familiarizados no Brasil. No que diz respeito aos sujeitos, E1 e E3 aplicaram alguns princípios do Ensino Explícito na etapa de Interação, enquanto E2 afirma ter aplicado em todas as etapas em que ele é organizado.

No que diz respeito aos princípios utilizados pelos estagiários, E1 nos informa que utilizou a “distinção das ideias mestras e secundárias, e o uso de atividades e revisões constantes”, enquanto E2 realizava uma “sondagem dos conteúdos estudados anteriormente sempre que iniciava uma aula e revisava o conteúdo abordado no fim da mesma”. A definição das ideias mestras e secundárias de um determinado conteúdo é uma estratégia sugerida para a fase de preparação

ou planejamento, e na visão de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p.125):

Ajudam os alunos a dirigirem sua atenção para os aprendizados essenciais que eles devem assimilar e facilita a descoberta de relação entre os saberes. [...] em vez de buscar a qualquer custo fechar o programa ensinando de maneira superficial uma grande quantidade de noções secundárias.

Sob esta visão, consideramos muito importante a aplicação do princípio da delimitação das ideias mestras, principalmente no contexto vivido pela educação básica, no qual as escolas, muitas vezes, baseiam seus currículos em função das avaliações institucionais das diversas esferas administrativas, ocasionando um inchaço programático. Priorizar o que é central, geral, não é princípio inovador do Ensino Explícito, pois encontramos pressupostos semelhantes em Comenius (2001) e Ausubel (1968).

No que concerne aos procedimentos realizados por E2, podemos identificá-los como estratégias específicas da fase de interação com os alunos no que diz respeito aos momentos de abrir e encerrar uma aula. O momento de abertura se faz importante para apresentar os objetivos de aprendizagem, ativar os conhecimentos prévios, enquanto o momento final pode ser explorado para revisar o conteúdo apresentado e conectá-lo com os das aulas ulteriores (GAUTHIER, BISSONNETTE E RICHARD, 2014)

O uso de atividades e revisões constantes, princípio aplicado por E1, constitui uma das estratégias para a consolidação das aprendizagens preconizada pelo ensino explícito, que, por sinal, a temos como muito importante, mas que pode ser comprometida pelo inchaço do programa e tempo pedagógico demasiadamente curto para proceder revisões sistemáticas. O objetivo aqui, por meio dos deveres de casa, revisões cotidianas, semanais e mensais, além de avaliações formativas e somativas é efetivar a transferência de conhecimentos. Por sua vez, a transferência de aprendizagens será, segundo Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p.233): "a capacidade adquirida pelo aluno de transferir aprendizagens de uma tarefa a outra, de um ano

letivo a outro, da escola para casa e do universo escolar para o mundo do trabalho”.

No depoimento abaixo podemos constatar que houve dificuldades na utilização de mais alguns princípios do Ensino Explícito pelo estagiário E1, embora o sujeito não especifique a natureza da mesma: “houve uma dificuldade em utilizar mais dos princípios do ensino explícito devido a alguns imprevistos que ocorreram já no decorrer das regências, o que influenciou diretamente a utilização dessa abordagem”.

4.3 Contribuições da abordagem didática do ensino explícito para o ensino-aprendizagem e formação de professores

Partindo do pressuposto que uma das necessidades formativas básicas para o professor é dominar os conhecimentos da sua própria área de formação específica (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2013), nesse caso a Biologia, propomos o Ensino Explícito por acreditar que auxiliaria os estagiários a planejar, ensinar e avaliar os conhecimentos biológicos, foco desse momento de estágio. Remetendo-nos aos depoimentos dos sujeitos sobre as contribuições que a abordagem do Ensino Explícito trouxe ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, E2 e E3, afirmam, respectivamente: “com o ensino explícito repassar o conteúdo se torna mais fácil e os alunos entendem melhor” e “(proporciona) muitas contribuições, dentre elas na forma de planejar e aplicar o conteúdo”.

Sob esta visão, acreditamos que os depoimentos de E2 e E3 foram motivados porque perceberam os ganhos que esta abordagem proporcionou para as suas regências, uma vez que exigem uma dedicação maior para planejar e estruturar o processo de ensino, que pode reverberar na melhoria da aprendizagem dos alunos. Quanto a aplicação dos conteúdos, o ensino explícito proporciona uma série de estratégias que qualificam os três momentos da aula: o início, o corpo e o fim, visando uma melhor aproveitamento do ensino e aprendizagem,

Por fim, E1 nos brinda com a seguinte opinião: “Contribui mostrando novas abordagens que podem ser aderidas à prática docente e podem ser efetivas para a aprendizagem do aluno”, na qual

percebemos a importância da inserção de novos conhecimentos nas disciplinas de didática e prática de ensino, no intuito de melhorar o processo de formação de professores.

Considerações finais

Com base na revisão de literatura e, mais especificamente segundo a análise dos dados, podemos concluir que a proposição da abordagem didática do Ensino Explícito, no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado I no Ensino Médio, trouxe contribuições para a formação dos futuros professores de Biologia. Dentro desta perspectiva, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa nos levam a crer que a utilização de alguns princípios do Ensino Explícito nas regências dos estagiários contribuíram para a qualificação das etapas de planejamento e ensino dos conteúdos ministrados por eles. Do mesmo modo, suas falas nos levam a crer que a utilização do ensino explícito pode contribuir para a aprendizagem dos alunos do ensino básico.

Outro ponto a considerar são os possíveis limites para a aplicação de algumas estratégias da abordagem didática do ensino explícito, em razão das especificidades do contexto educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito às condições materiais e docentes. Ao concluirmos nosso trabalho, sugerimos a necessidade de realização de mais pesquisas no Brasil sobre os impactos da abordagem didática do Ensino Explícito sobre os processos de ensino, aprendizagem e formação de professores.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho de Pleno. Resolução Nº 02 de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.**

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão.** 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Rumo a uma nova didática.** 22. ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LOPES, Fátima Maria Nobre; FILHO SILVA, Adauto Lopes da. A dimensão ontológica da Didática como campo de conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação. In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. (Orgs.) **Produção de conhecimentos na pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: realidade e possibilidades.** Teresina: EDUPI, 2016. p. 107-126 E-Book.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática Magna.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro.; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: edições Loyola, 2010.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série Formação do professor)

_____. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro.; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: edições Loyola, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o lugar da Didática no trabalho do professor? **Revista eletrônica Pesquiseduca**. v.3, n.5, jan. -jun. 2011.

MOREIRA, Marco Antônio.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** (Org.). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Epistemologia da prática resignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro.; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: edições Loyola, 2010.

EXTENSÃO E PESQUISA: ARTICULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Kelma Socorro Lopes de Matos¹

Pricila Cristina Marques Aragão²

Dário Gomes do Nascimento³

O grupo de pesquisa Cultura de paz, Juventudes e Docentes, coordenado pela professora Kelma Socorro Lopes de Matos, desde 2007 desenvolve diversas atividades que visam a promoção da cultura de paz, o Projeto de Extensão **Cultura de Paz na FACED/UFC** – Ações de Educação, Espiritualidade e Saúde (MATOS, 2016) é um desses trabalhos. Desenvolve quatro ações: 1. Formação de Educadores em Cultura de Paz; 2. Curso de Valores Humanos – para fazer florescer uma Cultura de Paz, em parceria com o Instituto Sri Sathya Sai de Educação do Brasil (ISSSEB); 3. Reiki na FACED; e 4. Yoga na FACED. Ressaltamos que **três das ações realizadas** estão ligadas ao desenvolvimento de **pesquisas** de doutorado. Assim é que realizamos extensão e pesquisa articuladas na formação de educadores.

1 Professora Associada IV do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFC). Mestre e Doutora em Educação. Email: kelmatos@uol.com.br

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora de Yoga Certificada. E-mail: pricila_aragao@hotmail.com

3 Doutorando e Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduação em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Mestre em Reiki. E-mail: dariosigma@hotmail.com

O objetivo geral é a construção de uma Cultura de Paz, estimulando o desenvolvimento humano e o autoconhecimento. Para tanto, discutimos sobre a compreensão da Cultura de Paz, oferecendo suporte teórico no fortalecimento de ações pedagógicas; propiciamos conhecimentos que conduzam ao florescimento de cinco Valores Humanos Universais (Verdade, Retidão, Paz, Amor e Não-Violência); trabalhamos com a terapia Reiki para estudantes de graduação, Pós-graduação e comunidade em geral; e, ainda, aliamos a Cultura de Paz ao autoconhecimento, através da oferta regular de aulas teórico-práticas de Yoga. Cada ação possui metodologia própria. Buscamos, a partir dessas ações, promover discussões sobre a educação para a paz em contextos diversos, possibilitando aos educadores capacitarem-se através de cursos como “Formação de Educadores em Cultura de Paz” e “Educação em Valores Humanos”

A Formação de Educadores em Cultura de Paz é voltada para os educadores das redes públicas municipal e estadual de educação. A formação foi pensada de modo que pudessem conhecer e experimentar componentes da educação para a paz. A metodologia da formação é semipresencial, com a realização de cinco oficinas, e o restante é realizado num ambiente virtual de aprendizagem, em outros cinco módulos. São trabalhados, nesses dez módulos: o que é Paz? Cultura de Paz e Educação para a Paz; Valores Humanos; Resolução Não-violenta de conflitos; Direitos Humanos e Harmonização. A proposta do curso é que os docentes desenvolvam um projeto sobre cultura de paz, no seu ambiente de trabalho.

O Curso de **Educação em Valores Humanos** (EVH) tem carga horária de 48 horas, sendo 40 h presenciais e 8 h não-presenciais, com oficinas semanais. Acontece através do programa Sathya Sai Baba Educare, e foi criada por educadores indianos em 1963. Tem como objetivo uma formação que capacita os educadores para que fomentem, nos espaços educativos, uma discussão sobre a paz, e pratiquem os valores humanos. A metodologia é desenvolvida considerando os cinco valores principais do programa: **Paz, Verdade, Retidão, Amor e Não-violência**. Para cada valor há uma aplicação pedagógica, utilizando uma técnica diferenciada.

As atividades vivenciais de **Yoga e Reiki** voltam-se à discentes e docentes da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação, à

comunidade acadêmica, e à comunidade, de maneira geral. Ocorrem duas vezes por semana, cada uma. Detalharemos mais sobre essas duas ações a seguir

Yoga e Cultura de Paz na FACED

O trabalho com Yoga e Cultura de Paz na FACED/UFC reflete a incorporação do Yoga e da espiritualidade como caminhos para a construção de uma Cultura de Paz no ambiente acadêmico (em especial, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará), através de vivências teórico-práticas enraizadas nesses três ramos de conhecimento: Yoga, Espiritualidade e Cultura de Paz. Para isso, foram ofertadas aulas de yoga (duas vezes por semana) para a comunidade (alunos, servidores, professores e membros externos à universidade) de acordo com o calendário acadêmico da UFC, por quatro semestres seguidos (de 2016.1 a 2017.2). Os três primeiros semestres foram finalizados, enquanto o quarto e último encontram-se em andamento. Cada encontro tem a duração de 90 min (noventa minutos), organizados em 30 min (trinta minutos) de discussão teórica e 60 min (sessenta minutos) de aula prática.

Essa ação de extensão fundamenta-se no entendimento de que o yoga pode estimular a busca por autoconhecimento ao permitir que o indivíduo perceba a relação intrínseca entre corpo, mente e espírito (JOIS, 2010), através de vivências contínuas e sistemáticas de práticas psicofísicas, respiratórias e meditativas, buscando compreender a expressão da unidade através da manifestação dualista do universo. O autoconhecimento também pode ser entendido como busca espiritual, que é *“o processo de expandir continuamente a percepção de nós mesmos, até que possamos reconhecer que somos uma fonte eterna de amor. Através do reconhecimento dessa verdade, podemos atingir a paz interior que procuramos”* (BABA, 2014, p. 38). Ao falarmos de yoga e espiritualidade, remetemos à Cultura de Paz, pois:

A paz é uma aspiração humana profunda. Todos queremos a paz. Conosco mesmo e com os demais. A paz social e a paz na dimensão planetária. Aspiramos a um amadurecimento humano pleno que não esteja bloqueado pelo medo, a insegurança, a falta de confiança nos demais, por

sentir-se excluído, pela falta de autoestima e pelas diferentes formas de violência. A educação para a paz supõe liberar o dinamismo profundo de crescimento de cada pessoa e de cada grupo humano, indispensável para se assumir a vida como uma aventura positiva, para enfrentar riscos e empenhar-se em construir com outras novas possibilidades de futuro. A sociedade nova que sonhamos exige atores sociais comprometidos, processos coerentes com o que se pretende alcançar, que enfatizem métodos pacíficos e não violentos – a paz é processo e produto (CANDAUI, 2000, p. 31).

Desse modo, buscamos desenvolver uma Cultura de Paz através da vivência do yoga e da espiritualidade na medida em que estas práticas estimulam o indivíduo a se perceber como ser crítico e atuante na sociedade, responsável pela construção social de um mundo que propicie o amadurecimento humano pleno, guiado por princípios da paz, da justiça social e da igualdade, criados com diálogo e amorosidade.

A construção da paz dá-se, simultaneamente, no âmbito individual e coletivo, num processo de transformação dinâmico, optamos por estimular a busca por autoconhecimento e desenvolvimento da espiritualidade através dessa ação de extensão como forma de semear o amadurecimento de uma cultura de paz no ambiente acadêmico, refletindo e fazendo florescer o anseio pela paz no indivíduo, para que esse possa atuar na sociedade como disseminador de pensamentos, atos e ações fundamentados na paz.

Para a participação na ação de Yoga e Cultura de Paz na FACED, os interessados preenchem uma ficha de inscrição com informações pessoais gerais, e perguntas sobre a prática de yoga (se já conheciam o yoga, eram praticantes ou não, o que esperavam das aulas e se haviam realizado estudos teóricos sobre o tema) disponibilizada através do endereço eletrônico do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Juventudes e Docentes da UFC (<http://ufcculturadepaz.webnode.com.br>). O critério seletivo usado para a convocação foi o preenchimento de vagas ofertadas a cada semestre, formando-se uma lista de espera na qual os estudantes foram chamados a participar das aulas, à medida que novas vagas foram disponibilizadas.

As aulas foram ministradas na sala de Arte e Educação da FACED, pois o espaço possuía uma estrutura especial, com mesas móveis

e cadeiras empilháveis, além de piso emborrachado, permitindo a mobilidade necessária (embora não ideal) para adequação às atividades, porém, ainda assim o espaço é reduzido, limitando o número de participantes. O ambiente é também utilizado para aulas regulares do curso de Pedagogia, aulas de yoga e aplicações de Reiki (na Ação de Extensão de Reiki na FACED).

A sala foi equipada com oito tapetes coletivos (os demais foram trazidos pelos próprios alunos), blocos de E.V.A (tapetes de Etileno Acetato de Vinila), e faixas de tecido, guardados em armário destinado à ação de extensão.

O perfil dos inscritos é diverso, porém a maioria possui vínculo com a universidade sendo, predominantemente, estudantes de graduação (dos cursos de pedagogia, biblioteconomia, música, letras e ciências biológicas) e estudantes de pós-graduação (de mestrado e doutorado em educação, letras e antropologia) e, em menor quantidade, professores e servidores da UFC, pessoas sem vínculo com a universidade e alunos já formados. Tal fato pode ser relacionado ao processo de divulgação da ação de extensão, que se deu, predominantemente, na Faculdade de Educação (através de cartazes afixados nas paredes, além da notícia no site da UFC) e entre estudantes, que avisaram amigos e familiares. Por outro lado, é importante ressaltar que oferecemos uma pequena quantidade de vagas, por termos apenas uma professora.

Com relação ao estado de saúde, há os que relatam não apresentarem quaisquer problemas de saúde, enquanto uma grande parcela indicou possuir problemas como depressão, ansiedade, dores na coluna e articulações (como ombro e joelhos), hérnia de disco, obesidade, labirintite e enxaqueca, por exemplo. Muitos destes, inclusive, ressaltam o uso de medicamentos para tais doenças. Os problemas de saúde, pelos depoimentos partilhados, podem ser atribuídos aos elevados níveis de estresse do cotidiano. Podemos correlacionar o número de estudantes (tanto de graduação como de pós-graduação) com relatos de alta incidência de ansiedade, depressão, dores na coluna e distúrbios alimentares.

Dentre os vários motivos registrados que estimularam a procura das aulas de yoga, temos por exemplo:

- A busca por autoconhecimento, equilíbrio e superação da ansiedade.
- Busco uma maior sincronia e harmonia entre mente e corpo, que me auxiliaria muito a relaxar e a complementar minhas práticas meditativas.
- Aliviar o stress cotidiano e buscar um relaxamento físico.
- A possibilidade de equilibrar o corpo e a mente de maneira positiva.
- Melhorar crises de ansiedade e melhor postura e consciência corporal.
- Busca do autocontrole, autoconhecimento, por fazer bem à saúde.
- Iniciar uma atividade que trabalhasse mente e corpo.
- Tenho muito interesse pela prática do yoga e da meditação como uma forma de autoconhecimento.

Então, percebemos, predominantemente, a busca pelo yoga como forma de autoconhecimento, e também para diminuir ou mitigar as questões de saúde descritas, em especial quanto ao estresse e aos seus efeitos secundários.

O conhecimento do yoga também é variável, entre os interessados, partindo de pessoas que só ouviram falar sobre o tema, sem nenhum aprofundamento, a outros que praticaram a modalidade por algum período (desde poucos meses a anos). Vários participantes relataram ter aproximações com outras práticas terapêuticas espiritualistas, e de autoconhecimento como a meditação, o reiki, o ayahuasca, a massoterapia e a musicoterapia, por exemplo.

A heterogeneidade do grupo apresentou-se como uma característica riquíssima para possibilitar os diálogos e a troca de experiências, permitindo que todos trabalhassem e evoluíssem juntos. O respeito à diversidade e o acolhimento do grupo são características fundamentais na construção da Cultura de Paz.

Desde a idealização do projeto sempre existiu uma preocupação em tornar a vivência da ação de extensão um processo dialógico, de construção de saberes coletivos, aliando os conhecimentos tradicionais do yoga com vivências pessoais e diálogos interpessoais, percebendo e transformando o modo como cada integrante se

relacionava consigo, com seus pares e com o mundo, através dos discursos e posturas relacionais. Nesse sentido, desde o primeiro encontro, tentamos construir uma relação de troca, confiança e desenvolvimento mútuo, como a tomada de decisões a partir de discussões e deliberações coletivas, fato presente em todos os encontros, que se mostrou aspecto fundante do grupo de yoga.

Além dos diálogos presenciais, utilizamos uma comunicação por e-mail para o compartilhamento de arquivos, e também por whatsapp para interações rápidas e informes relacionados ao universo do yoga, da espiritualidade e da cultura de paz.

Acreditamos que a ação de extensão desenvolvida carrega em si a possibilidade de estimular reflexões sobre a vivência do yoga numa perspectiva espiritual, capaz de fomentar o desenvolvimento de uma cultura de paz, transformando a relação que os indivíduos nutrem consigo, em suas relações interpessoais e com o mundo.

Buscamos, através dessas aulas, não somente oferecer uma prática terapêutica benéfica ao corpo e à mente, mas sobretudo estimular a práxis, o desenvolvimento entre teoria e prática, capaz de tornar o indivíduo consciente de si, para que possa fazer a leitura do mundo, de modo mais claro, para poder agir e transformá-lo. Pois, segundo Freire (2014, p. 192) “Esse exercício para diminuir a distância entre o meu discurso e a minha prática se chama qualidade ou virtude da coerência, sem a qual o trabalho pedagógico se acaba. Eu diria até sem a qual a gente se perde”. Nessa mesma perspectiva acontece o trabalho com o reiki, tema que discutiremos a seguir.

O reiki na FACED: uma atividade do Projeto de Extensão Cultura de Paz

Reiki é uma palavra de origem japonesa formada por dois termos; Rei, que significa energia universal, referente à dimensão espiritual, e Ki, que é a energia vital individual, presente em todos os seres vivos. A Terapia Reiki, que também pode ser denominada de Sistema Usui de Cura Natural, é uma técnica que foi desenvolvida por Mikao Usui. Para que uma pessoa aplique essa técnica ela precisa ter passado por um treinamento com um(a) mestre habilitado. O reiki trabalha com a transmissão de energia pelas mãos. É uma terapia que gera influência

nos centros de força (também chamados chakras), causando sensação de bem-estar e calma (DE'CARLI, 2006).

A atividade de reiki na FACED teve início em maio de 2016 e contou, inicialmente, com terapeutas que fazem parte do Grupo Cultura de Paz, Juventudes e Docentes. Realizamos uma discussão no grupo de pesquisa sobre o que é o reiki, e quais os resultados gerados por essa terapia. Alguns já eram reikianos, e se voluntariaram para participar da atividade. Outros, ainda não eram terapeutas, mas demonstraram interesse. Para estes últimos, programamos iniciações em reiki⁴, realizadas por membros do grupo de pesquisa, que já eram mestres.

Feitas as iniciações, passamos à etapa de divulgação e recebimento de inscrições. Para isso nos utilizamos do compartilhamento de cartaz digital em mídias sociais, tais como Facebook, priorizando grupos e páginas de alunos da Faculdade de Educação da UFC, e Whatsapp, além do grupo de e-mail dos estudantes do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC. No cartaz de divulgação constam o local, dias e horários das aplicações de reiki. Para realizar a inscrição os interessados acessam o site do grupo Cultura de Paz, Juventudes e Docentes (ufcculturadepaz.webnode.com.br) e preenchem um

4 Sabemos que o processo de iniciação em reiki não é realizado de uma única maneira. Analisando as orientações para iniciação apresentada por De'Carli (2006), Sordi (2008) e Moreira e Mattos (2003), percebemos que isso pode ocorrer de diversas formas, a depender do mestre de reiki, se esse mestre está ligado a alguma associação de terapeutas reikianos, e da linha de reiki em que a pessoa está sendo iniciada. Nesse estudo, abordaremos, especificamente, o Sistema Usui de Cura Natural, uma vez que fomos iniciados nessa linha. Observamos que, ainda que expressem pensamentos dissonantes em relação a alguns pontos, as diversas linhas de reiki apresentam semelhanças com relação ao processo de iniciação. Em todas elas o nível I, também chamado "Despertar", propicia ao iniciado transmitir a energia reiki através das mãos. No nível II, é possível que o sujeito desenvolva um processo próprio de autocura, dos corpos emocional e espiritual. Esse nível também é conhecido por "Transformação" (MATOS, 2005). Nele o reikiano recebe os símbolos: cho-ku-rei, sei-he-ki e hon-sha-ze-sho-nen. Tratando resumidamente do significado desses três símbolos, podemos dizer que o primeiro refere-se à cura do corpo físico, o segundo ao equilíbrio emocional, e o último à harmonização espiritual. Vemos ainda que, nas iniciações de diversas linhas, comumente são transmitidas informações acerca do que sejam os chakras e as suas relações com os órgãos do corpo humano. No nível III-A o terapeuta se torna capaz de efetuar curas para grupos de pessoas. No III-B a pessoa se torna mestre e pode iniciar outros sujeitos (DE'CARLI, 2006; MATOS, 2005; NASCIMENTO, 2014)

formulário. Em seguida, nós entramos em contato (por Whatsapp, SMS ou e-mail) e agendamos um dia e horário para a realização do atendimento. Esse agendamento é renovado a cada semana, caso a pessoa deseje continuar. Não estabelecemos limites de quantidade de sessões por participante.

Boa parte dos participantes da atividade são alunos ou profissionais da UFC, em especial da FACED. Compreendemos que o enfoque da divulgação nesse contexto explica esse dado. Entretanto, quase metade dos participantes não possui vínculo formal com a Universidade, muitos tomaram conhecimento do projeto pela indicação de conhecidos(as) que participam da atividade.

No ato da inscrição a pessoa deve indicar um número de telefone, preferencialmente um contato vinculado ao whatsapp, além de e-mail. A preferência de contato pelo aplicativo se dá pela praticidade que o mesmo oferece no envio de mensagens para muitas pessoas simultaneamente. Porém, alguns participantes não dispõem dessa tecnologia. Para estes realizamos agendamento presencial, por ligação ou e-mail.

O primeiro contato serve para cientificar da disponibilidade para o atendimento, bem como prestar os esclarecimentos iniciais, relativos ao local onde acontecem os atendimentos de reiki, tempo médio de duração da sessão, e demais dúvidas que os participantes apresentam. Fazemos o agendamento de um horário, condizente com a disponibilidade de terapeutas e macas. Nas semanas seguintes, o participante que desejar permanecer na atividade confirma o seu agendamento, sempre um dia antes do atendimento, mediante contato realizado por nós.

A atividade tinha uma meta inicial de 1 dia de atendimento semanal, equivalente a 3 horas. Entretanto, o reiki está sendo aplicado nas terças-feiras e quintas-feiras a tarde, das 14h às 1 Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Juventudes e Docentes da UFC7h (equivalente a 3 horas para cada dia) e quintas-feiras a noite, das 18h às 20h (correspondendo a 2 horas). Temos, dessa forma, 8 horas de atividade de Reiki por semana, frente às 3 horas previstas inicialmente.

O reiki na FACED mantém uma **interface constatare com a dimensão do ensino na** universidade, considerando que temos atendido, prioritariamente, estudantes da graduação e pós-graduação da FACED.

Apresenta-se, ainda, como espaço de vivência e reflexão de temáticas como espiritualidade, desenvolvimento integral do ser humano e promoção de relações humanas saudáveis para a paz. Além disso, está diretamente relacionada **à área da pesquisa** na universidade, levando em conta que há um estudo de doutorado, sendo realizado a partir dessa experiência, além de envolver a participação de membros do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes.

Os recursos necessários para a ação são macas, material para limpeza, som ambiente, com músicas de relaxamento e impressão das agendas de atendimento de cada dia. A receita financeira para a compra das macas foi levantada pelo Grupo de Pesquisa Cultura de Paz.

Atualmente é praticado em diversos países e em meios variados. Muitas escolas (MATOS, 2006; NASCIMENTO, 2014; RTP, 2012), ao perceberem a influência no reiki no estabelecimento de relações humanas saudáveis e no processo de equilíbrio e autoconhecimento dos seus alunos e professores, inseriram essa prática em seus contextos.

No Brasil o reiki recebeu reconhecimento pelo Ministério do Trabalho, sendo enquadrado como profissão específica em janeiro de 2017, pela Comissão Nacional de Classificação (CONCLA), com o código 8690-9/01 (ESPAÇO LUZ E VIDA, 2017). Também está ganhando espaço em pesquisas acadêmicas que estudam essa terapia por diversos viesses. Oliveira (2003) estudou o efeito da prática de imposição de mãos sobre o sistema hematológico e imunológico de camundongos machos, observando alterações fisiológicas significativas em decorrência do tratamento empregado.

Cordeiro (2016) pesquisou a contribuição do reiki como proposta de cuidado de enfermagem em pessoas com ansiedade na Estratégia Saúde da Família. A autora observou que o reiki é uma terapia simples, porém influencia diretamente no aumento da qualidade de vida do paciente.

No projeto de extensão da FACED estamos observando que o reiki tem gerado melhoria na qualidade de vida de estudantes, os quais relatam equilíbrio emocional após iniciarem as aplicações. Os relatos de relaxamento, sensação de bem-estar e restabelecimento da saúde física e emocional são constantes.

A partir da experiência no projeto de extensão de Educação e Cultura de Paz da FACED, yoga e reiki são formas de promoção do

autocuidado e estímulo ao bem-estar, mostrando-se como ações que geram impactos positivos, principalmente quando levamos em conta a importância do estímulo de debates acerca dessas questões no meio acadêmico, onde a problemática do adoecimento laboral está muito presente.

Em seus relatos as pessoas que recebem reiki falam sobre sentimento de paz consigo mesmas, sensação de bem-estar, relaxamento, tranquilidade e harmonia. Alguns participantes que apresentam problema de insônia indicam que passaram a dormir melhor após as sessões. Também foram registradas diminuição de dores lombares, de cefaleia e melhora quanto a dificuldade de respiração.

Durante as aplicações muitas pessoas dormem profundamente após cinco minutos (aproximadamente) do início da sessão. Alguns falam sobre a sensação de estarem “fora do corpo”. Outros sentem cheiros ou visualizam cores. Quanto a este ponto destacamos que não trabalhamos com aromaterapia ou cromoterapia. Vale ressaltar que essas sensações são citadas em vários estudos (DE’CARLI, 2006, MATOS, 2006, NASCIMENTO, 2014, SORDI, 2008).

Consideramos que o objetivo (que direciona a pesquisa de doutorado e estuda essa experiência) de observar como a atividade de reiki se concretizou na prática, como acontece e foi implementada, continuará sendo trabalhada, levando em conta que o projeto de reiki na FACED permanece e, conseqüentemente, passa por transformações.

Doravante realizaremos um aprofundamento sobre a coleta de dados, referente às impressões de estudantes da graduação e pós-graduação da FACED com relação à sua participação no projeto de reiki.

Considerações Finais

Justificamos a importância de uma ação de extensão que evidencie o ser humano em sua integralidade pois, principalmente em espaços educacionais, comumente o desenvolvimento racional é o único estimulado, negligenciando os demais aspectos emocionais, físicos, espirituais e psicológicos, podendo ocasionar estresse e padecimento psicofísico e emocional (DUARTE JR, 2010). Nesse sentido, o ambiente acadêmico da Faculdade de Educação (FACED – UFC) atua como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois caracteriza-se como um local onde os conhecimentos

acadêmicos são difundidos através de cursos de graduação, pós-graduação e diversas atividades de extensão, localizando e evidenciando o saber racional e necessitando de atividades que estimulem a reflexão sobre os outros saberes, como as ações propostas nesse projeto de extensão.

O trabalho pedagógico que aqui reside busca a coerência ao transcender a esfera cognitiva ou afetiva isoladamente, criando assim uma esfera da integralidade do ser humano ao diminuir distâncias, facilitar diálogos, mediar contatos entre os indivíduos e o mundo, buscamos difundir a igualdade, a solidariedade, a justiça social e a amorosidade, fundamentais para o desabrochar de uma cultura de paz.

Referências

BABA, P. **Transformando o sofrimento em alegria**. Fortaleza: Editora Demócrito Dummar, 2014.

CANAU, V. M. F. Por uma Cultura de Paz. **Nuevamerica**, Rio de Janeiro, n. 86, p. 28-31, 2000.

CORDEIRO, L. R. **Reiki como cuidado de enfermagem em pessoas com ansiedade no âmbito da estratégia Saúde da Família**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

DE'CARLI, J. **Reiki universal**. São Paulo: Madras, 2006.

DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

ESPAÇO LUZ E VIDA. **Terapia Reiki é reconhecida com profissão**. Guarulhos, 2017. Disponível em < <http://www.espacoluzevida.com.br/terapia-reiki-e-reconhecida-como-profissao/> >. Acesso em: 3 set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

JOIS, K. P. **Yoga Mala**. New York: North Point Press, 2010.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre Educação em Valores Humanos**. Ed. Peirópolis. São Paulo, 1999.

MATOS, K. S. L. **Reiki, sistema Usui de cura natural**: reiki nível I e nível II, o despertar e a transformação. Fortaleza, 2005.

MATOS, K. S. L. Vivência de paz: o Reiki na Escola Parque 210/211 Norte – Brasília. In: BONFIM, M. do C. A.; MATOS, K. S. L. de (Org.). **Juventudes, cultura de paz e violência na escola**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 15-32.

MATOS, K. S. L. de. Cultura de Paz na Faced. Projeto de Extensão. UFC. Fortaleza, 2016.

MILANI, Feizi Masrour. **Cultura de Paz x violências**: papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi Masrour. PEREIRA, Rita de Cássia Dias de. (Orgs.) **Cultura de Paz: estratégia, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MOREIRA, P. G.; MATTOS, L. F. **Reiki**: Sistema Usui Shiki Ryoho. Michigan, 2003. Disponível em . Acesso em: 28 jan. 2014.

NASCIMENTO, D. G. **O reiki na escola**: educação e cultura de paz na Escola Estadual Professor Plácido Aderaldo Castelo. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

RTP. Jornal da Tarde. **Reiki na escola**: terapia alternativa é atividade extra-curricular em Castelo Branco. Lisboa, 15 ago. 2012. Programa de TV.

SORDI. B. K. T. de. **Reiki**: saúde, amor e desenvolvimento pessoal em nossas mãos. 2. ed. Recife: Edições Bagaço, 2008.

APRENDIZAGEM PELA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Marcelo Vieira Pustilnik¹

Belkis Souza Bandeira²

Priscila de Aguiar³

A quebra de paradigma na educação, principalmente quando abordamos as questões de ensino, ou a chamada relação ensino-aprendizagem, se faz necessária e urgente. A proposta deste artigo é refletir sobre os aspectos que, ao nosso entender, hoje estão postos na escola e que mantêm o professor e o aluno numa relação invertida, prejudicando se alcançar o objetivo maior da trajetória escolar, que é a aprendizagem. Olhando para o centro de toda ação educacional, entendemos que o protagonista da aprendizagem é o aluno, ao professor cabe um papel de coadjuvante. Certamente que o professor tem um papel relevante, mas quem aprende é o aluno e se ele não aprende nada aconteceu na escola. Apesar desta afirmação já ter sido debatida e a sociedade entende que é papel da escola possibilitar o aprendizado básico educacional, os professores ainda são formados nas universidades pelo antigo paradigma escolástico, o professor ensina o aluno aprende. Vamos tentar contextualizar isso melhor.

- 1 Professor doutor no Departamento de Fundamentos da Educação – UFSM, marcelo.pustilnik@ufsm.br
- 2 Professora doutora no Departamento de Fundamentos da Educação – UFSM, belkisbandeira@gmail.com
- 3 Licenciada em História; aguiarcultural@gmail.com

Vivemos numa realidade onde o acesso à informação tornou-se universal e o crescimento do conhecimento produzido nos últimos anos tornou-se exponencial, isso tem impossibilitado a qualquer humano abarcá-los. Tais fatos nos colocam defronte de um desafio: qual metodologia nos permitirá lidar com tanta informação e como gerar aprendizagem nesta nova situação? Na formação de professores isso aflora de forma contundente, e podemos inserir de forma especial o curso de Pedagogia, uma vez que no seu arcabouço o aluno entrará em contato com uma diversidade de informações e diferentes conhecimentos específicos a cada área disciplinar na qual irá trabalhar como professor das séries iniciais, por sua característica é um professor multidisciplinar uma vez que irá ser responsável pela matemática, português, ciências, história e geografia; além dos conhecimentos necessários para a educação infantil e gestão escolar. Mas o mesmo problema perpassa as licenciaturas, assim, a presente reflexão sobre ensino cabe a todas formações de professores.

Confrontamo-nos com uma complexa realidade, primeiro os avanços científicos da cognição nos indicam que não se transmite conhecimento, estes têm de ser construídos pelo estudante, dependentes de diversos fatores como interesse, envolvimento, contextualização, aplicabilidade, relação com saberes já adquiridos etc. Segundo, com o fato de não ser mais possível absorver toda a informação gerada pelos progressos do conhecimento científico, principalmente porque o conhecimento avança continuamente, assim novos saberes estão sendo gerados sucessivamente e não podemos prever o que virá. Essa realidade nos coloca, como professor, frente à necessidade de nos tornarmos um pesquisador eterno, ou ficaremos defasados profissionalmente.

Se não bastasse essa constatação para nos colocar diante de um enorme desafio, as políticas educacionais nos levam em direção oposta ao que seria necessário para a superação do problema. Com a presente ideologia dominante do pensamento neoliberal se apropriando do campo de formação de professores, uma vez que a educação passou a ser uma das principais agendas neoliberais, vimos durante os anos 1990, e ressurgir perigosamente após o golpe contra a democracia em 2016, crescer a ideia de que a escola tem o papel de somente socializar o conhecimento já estabelecido e de preparar

as novas gerações para o campo profissional. Tal visão aprisiona o professor na sala de aula no simples papel de reprodutor de conhecimento, sendo seu trabalho avaliado pelo prisma da qualidade total, que mede quantitativamente e não qualitativamente. Cresce a ideia de apostilamento e diminui a autonomia do professor; quantidade substituindo a qualidade, o instrumental substituindo o humanístico-relacional, a informação substituindo o conhecimento.

Diante do exposto, necessitamos de uma estratégia de enfrentamento para podermos nos contrapor aos efeitos maléficos apresentados, bem como avançarmos no sentido de oferecermos uma melhor formação inicial de professores. Achar que a metodologia empregada na formação inicial deva continuar voltada para a mera reprodução, leitura e verificação, não prepara ninguém para ser o novo profissional desejado, além de gerar pouca aprendizagem, o modelo didático acaba sendo reproduzido na escola, e isso tem sido constatado de forma trágica no sistema de ensino brasileiro. Não se pode esperar que nossos futuros professores se tornem pesquisadores eternos sem que a formação inicial contemple as dimensões necessárias para tal fim. E a condição de pesquisador, ou seja, daquele que reflete, questiona, indaga e investiga é a melhor estratégia para assegurarmos a eles uma capacidade de enfrentamento dos desafios desta nova sociedade. Pensamos que numa proposta dessa, a formação inicial deva contemplar todas as dimensões metodológicas e pedagógicas que se espere existir na escola básica. Se queremos uma escola básica sem aulas expositivas, preparando o aluno para o novo cidadão, reflexivo, investigador, questionador, a formação inicial de professores deve estar organizada dentro deste espírito.

Lembrando que a condição humana nos coloca defronte do seguinte problema, temos a tendência a repetir aquilo que nosso meio, nossa experiência nos apresentou. Quando nossos alunos dos cursos de formação de professores estiverem no campo profissional, não serão as teorias estudadas que serão colocadas em ação e sim as práticas formativas que experienciaram; colocarão em prática os modelos pedagógicos e metodológicos aplicados por seus professores.

Equívoco das políticas de formação de professores

Frente a este quadro, o melhor caminho para superar os equívocos das políticas educacionais voltadas para a formação do professor perpassa entender tais políticas. Percebemos ao estudar os avanços e retrocessos históricos, que muito do que hoje está colocado já estava dado como superado nos anos 1980. Segundo Freitas (2002) os anos 1990 representaram um período de diversos retrocesso, com a introdução do neoliberalismo nas políticas educacionais, o papel do professor volta a ser visto como aplicador de métodos e seu trabalho como instrumental.

Mas, se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. (FREITAS, 2002, p. 141)

A luta pela formação do professor reflexivo, ou pesquisador, é antiga. Freitas (2002) nos traça o longo debate, que vem desde os anos 1970 até os dias atuais, entre a formação aplicada, instrumental e uma formação que possibilitasse uma prática reflexiva, luta que tem se dado no campo político pelos diversos segmentos (ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, CNTE, entre outros), ou a luta no campo das Instituições de Ensino Superior (IES) por um currículo com bases teóricas mais sólidas em contrapartida àquelas que mantêm um currículo mais centrado nas atividades aplicadas e instrumentais. Porém, os resultados apresentados pelas políticas dos anos 1990 são preocupantes e vislumbram um futuro não desejável do ponto de vista educacional.

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo "campo" de

conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. (FREITAS, 2002, p. 147)

Passados mais de 15 anos pouca coisa mudou neste cenário. Ao contrário, as recentes reformas propostas pelo MEC em 2016 e 2017 nos mostram retrocessos mais sombrios ainda.

Para capacitarmos o professor ao enfrentamento, isto é, torná-lo reflexivo, necessitamos urgentemente mudar a visão equivocada da escola como simples lócus de reprodução do conhecimento e reconhecer que na escola também se produz conhecimento. Assim, indo em defesa à luta histórica, justamente contrária a tendência das políticas atuais, é que ressaltamos a necessidade de diminuir a dicotomia entre a pesquisa universitária e daquela desenvolvida na escola. O fim deste exclusivismo das universidades se mostra necessário, pois a reflexão crítica da prática docente nas escolas tem se demonstrado como um caminho seguro para uma prática pedagógica de qualidade, e não faz sentido a formação de um professor reflexivo sem que se reconheça que este esteja produzindo conhecimento na sua atividade profissional. É preciso assim superar o estigma, pois

[...] quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado. (Demo, 2001, p. 14).

Não pode ser verdadeira qualquer afirmação que desqualifique o trabalho investigativo realizado pelo professor da escola básica acerca de sua ação pedagógica, equivocadamente isso só ocorre a partir das políticas educacionais de formação que desautorizam os professores da educação básica como sujeitos produtores de conhecimento. Tais políticas se refletem já na formação inicial quando priorizam os aspectos instrumentais em detrimento do aprofundamento teórico dos aspectos fundantes do campo educacional que lhe garantiriam uma capacidade reflexiva. Como resultado, ou indicativo dos efeitos nefastos dessas políticas, encontramos na reprodução da falsa percepção de incapacidade do professor em encontrar as respostas aos dilemas atuais enfrentados pela escola básica, os próprios

professores buscam na universidade as respostas; relação assimétrica e que não tem mostrado bons frutos, tampouco respostas.

No entanto, frente a esse contexto, caberia a universidade o papel de preparar os seus alunos a desenvolverem uma tal autonomia que os possibilitem ir atrás da informação e do conhecimento, gerando emancipação intelectual. Podemos entender que aquele que busca o conhecimento de forma autônoma é um pesquisador.

Alunos passivos, que somente recebem as informações não estarão aptos para fazer a mudança necessária na realidade apresentada do campo profissional. Precisamos desenvolver já na graduação esse olhar de pesquisador para que nossos futuros professores consigam construir outra realidade e ajudem a seus alunos a superarem os desafios pelos quais a sociedade atravessa.

Entendemos que a prática do professor não é neutra, encontramos em Freire uma definição que esclarece muito este aspecto

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador.

Deste modo, uma vez que a ação pedagógica determina a identidade do sujeito resultante desta ação, é imperioso que na formação do professor este já inicie o aprendizado da reflexão sobre o produto da ação pedagógica. De outra forma, continuaremos com a educação domesticadora que mantém a escola neste mesmo lugar onde se encontra estagnada. Um exercício de reflexão resulta em um processo de investigação, o que quer dizer fazer pesquisa.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento

teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LUDKE, 1986, p.1-2)

Chamamos pesquisa em educação, um estudo onde o sujeito não está separado de sua ação e do objeto investigado. Não é possível garantir a separação de forma que suas subjetividades não interfiram no dinamismo do seu objeto de estudos. Faz-se necessária a busca por métodos que garantam melhores análises, processos são mais importantes que o produto, não existem aspectos irrelevantes, deve-se ficar atento a cada pequeno elemento que aparece (LUDKE, 1986). Estes e outros cuidados da Pesquisa Etnográfica e Qualitativa exigem uma formação específica de pesquisador, exige prática, uma orientação que o ajude a se precaver com os riscos de projeção de si para com o outro da investigação. É este olhar de pesquisador que propomos que seja desenvolvido já na graduação.

A pesquisa pressupõe, alguns elementos fundamentais para sua realização, tais como: a criatividade, a inovação, a elaboração própria, o questionamento da realidade, a criação, a descoberta. Portanto, a pesquisa, de forma geral, no âmbito educacional compreende a capacidade do professor pesquisador em elaborar e construir conhecimento por si próprio, ou seja, é uma construção pessoal que pode ser coletiva, mas que sempre traz benefícios para o coletivo (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009, p. s/n.)

A educação pela pesquisa promove a autonomia e a capacidade de entender a realidade, se não nos dá as respostas, ao menos nos capacita a buscá-las e confrontar o fato encontrando alternativas para solucioná-lo. Uma educação centrada no mero repasse de informações não promove tal autonomia. Comprar um livro de receitas não nos torna mestres em culinária, somente a leitura deste livro tampouco, será necessária a confrontação entre as informações contidas

no livro mais a prática reflexiva para que, ao longo do tempo, consigamos cozinhar um pouco melhor. Sem a prática reflexiva, não nos tornaremos mestres em culinária; somente em cozinheiros. A analogia serve tanto para o professor em formação, quanto para a prática profissional com os alunos, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Fica evidente a necessidade de uma mudança no papel da escola e do professor. O professor encontra seu papel insubstituível hoje na reconstrução do conhecimento, o que se dá por meio da pesquisa. Assim, a reflexão constante a respeito da pesquisa como fonte principal da sua capacidade inventiva, passa a ser emergente. (FREIBERGER; BERBEL, 2009, p.7894)

Vale salientar que um sujeito assim forjado passa a ser capaz de intervir na realidade, a construir sua história e não mero reprodutor desta, pois aprendem a pensar por si e a produzir conhecimento; não somente a consumir e aceitar um fato como dado pronto.

Por fim

Acreditamos que, primeiramente, seria necessário expurgar a noção de "mercado educacional" imposto pelo projeto hegemônico neoliberal de nossa realidade, pois somente assim poderíamos exigir um ensino de qualidade, a "volta" dos profissionais de carreira, no caso, o professor pesquisador e uma maior preocupação com a qualidade dos profissionais formados pelas IES. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009, p. s/n.)

Como proposta de superação, primeiro das equivocadas práticas educativas, de professor ensina e aluno aprende, depois das políticas de formação inicial de professores, baseadas na reprodução, leitura e verificação. Pensamos que na tentativa de superação das políticas que transformam o professor em mero aplicador técnico de apostilamentos, precisamos de novos modelos. Apresentaremos a seguir as nossas experiências dentro das disciplinas do curso de Pedagogia.

Transformando a aula em pesquisa

Pensando em como colocar em prática a proposta de formação pela pesquisa, foram realizadas as mudanças nas disciplinas ministradas nos cursos de Pedagogia em momentos diversos e em instituições públicas e privadas. No caso da instituição privada, a disciplina era Informática na Educação. A maior dificuldade encontrada nesta disciplina, na época, era que os alunos liam pouco e ao mesmo tempo tinham muita dificuldade em entender que a informática não deveria ser transformada em disciplina na escola, nem o laboratório de informática como um momento separado dos processos pedagógicos e dos conteúdos programáticos. Foi neste momento que a decisão de se colocar em ação dentro da disciplina a pesquisa como prática pedagógica. Isto é, decidimos que a disciplina seria uma experiência real dos processos que os alunos deveriam promover em suas futuras salas como professores, integrando a informática, o laboratório e os conteúdos disciplinares de forma transdisciplinar, e o melhor modelo encontrado naquele momento foi o Projeto de Aprendizagem (PA).

Resumidamente, podemos dizer que o PA parte de um tema de interesse do grupo de alunos, orientado pelo professor, eleito pelos alunos após um processo de reflexão, diálogos e debates, onde cada momento deve ser anotado, registrado, de forma a se construir um caminho. Após eleito o tema, procura-se associar todas as ações e relações possíveis de serem extraídas e pesquisadas e que contemplem os conteúdos programáticos da turma em específico. Após relacionar os conteúdos, define-se coletivamente como será implementada a ação, podendo ser por meio de teatro, exposição, maquetes, relatórios, vídeos etc. Os processos avaliativos são processuais, o resultado pode ser medido pelo cumprimento de tarefas, execução do projeto (vídeo, teatro etc.) ou pela apresentação do relatório. A principal característica do PA é que os estudantes são os protagonistas e o professor um orientador. Tudo que for produzido, estudado parte da pesquisa e da construção pelos alunos dos produtos e materiais. Os trabalhos são sempre em grupo, nos quais as tarefas são individualizadas, assim a avaliação pode ser feita nas dimensões grupais e individuais.

Com a turma da graduação, simulamos uma turma de escola, séries iniciais entre o segundo e quinto ano, dividindo a turma em

grupos. Cada grupo por sua vez funcionou como se fossem professores e trabalharam com os outros colegas como se fossem alunos. Assim, grupo por grupo pode experimentar os dois papéis, professor e aluno. Cada grupo ficou com os temas, as problematizações e propostas de ação, a partir do qual teria que desenvolver o projeto e entregar por escrito, cada etapa e quais conteúdos programáticos estavam vinculados. Como resultado, os graduandos tiveram que usar os computadores, tanto para pesquisar os conteúdos referentes ao ano escolar que estariam simulando, quanto escrever o projeto e construir parte daquilo que seria apresentado para a turma, que poderia ser apresentação em slides, vídeo, teatro, jogos etc. Desta forma, o aprendizado na disciplina ganhou caráter prático, com denso material teórico produzido e a informática na educação se tornou parte do processo e não um conteúdo teórico sem conexão com a realidade escolar ou formativa.

A outra experiência de ensino pela pesquisa se deu na universidade pública, nas disciplinas de História da Educação e História da Educação Brasileira. Em ambas, os grupos foram divididos por temas e cada aluno ficou responsável por um sub-tema, dessa forma a avaliação foi possível ser feita tanto pelo trabalho do grupo quanto individualmente, resultando em conceitos finais diferentes entre os membros de um grupo. Foram realizadas duas formas de definir temas por grupos:

- a) por temática
- b) por época histórica.

Na definição por tema, era para pesquisar desde o descobrimento até os dias atuais. Os temas foram:

1. Criança, definição de criança, educação da criança nos diversos períodos.
2. Mulher, definição dos papéis da mulher, a educação da mulher, mulheres importantes na história (as lembradas nos livros e as esquecidas).
3. Pensadores, ideias pedagógicas e filosóficas da educação nos diversos períodos.
4. História geral, aspectos importantes da história no Brasil, na América do Sul e no mundo.

5. Escola, quais os modelos de escola, arquitetura escolar, formas de organização, currículo.

Na definição por época histórica, os temas anteriores deveriam ser pesquisados pelo grupo dentro de um determinado período da história brasileira. Os períodos foram:

1. Descobrimento até a expulsão dos Jesuítas do Brasil.
2. Reforma pombalina até fuga da família real portuguesa.
3. Chegada da família real ao Brasil e Brasil Império.
4. Primeira república.
5. Governo Vargas.
6. Governos democráticos.
7. Golpe Militar.
8. Redemocratização.

Esta última forma de organização permitiu desenvolver com mais profundidade os sub-temas, os resultados das pesquisas foram mais interessantes que na primeira experiência, pois pelo fato do grupo se concentrar em determinado período de pesquisa, acabam por compartilhar melhor os sub-temas e se apoiando mais. Uma vez que ao pesquisar um determinado assunto, acabam por encontrar nestes partes de temática que seu colega de grupo está pesquisando.

Em ambas formas de definir os temas e sub-temas, foi utilizada a estratégia de dar a cada membro do grupo um sub-tema. Foi exigido que ao final deveriam produzir um arquivo único, em formato acadêmico e uso das normas técnicas, resultando que o domínio da norma para a escrita acadêmica foi aprendida e valorizada. A publicação em PDF deveria ter o formato de e-book, com capa, sumário, cada parte de sub-tema como um capítulo com nome do autor e referências bibliográficas, sendo entregues via ambiente virtual de aprendizagem, compartilhado com todos colegas.

Uma vez definido o sub-tema para cada estudante, as orientações passam primeiro de forma geral para cada grupo, depois realizamos uma visita agendada na biblioteca para que aprendam a fazer pesquisa bibliográfica e consulta do acervo. Depois cada grupo e estudante procura livros que os ajudem a desenvolver o tema. Deste ponto em diante as orientações são individualizadas e todo o trabalho

feito em sala de aula. Isto é, as aulas tornam-se momentos de estudos, pesquisa, leitura e produção textual às quais são acompanhadas pelo professor. A depender de como o estudante está encontrando ou não um caminho de pesquisa, vamos sugerindo novas bibliografias, novas fontes de pesquisa na internet. Orienta-se também a pesquisa nos acervos digitais como Scielo e bibliotecas de outras universidades. É feita a proposta de que podem utilizar textos de sites, desde que para cada site, dois livros ou artigos de revistas sejam utilizados. Entendemos que livros e revistas acadêmicas em formato digital tem o mesmo valor que os respectivos impressos.

A avaliação final se dá pela produção textual, de forma individualizada e pela apresentação do grupo. Como já relatado, o grupo não é penalizado pela falta de um de seus componentes, só este é penalizado. Os dias de apresentação dos trabalhos são considerados como dias de avaliação. Assistir o trabalho dos outros colegas é tão importante quanto apresentar o seu trabalho, assim atribuímos um conceito para o texto individual, um conceito para a apresentação do grupo e um conceito para quem assistiu as apresentações.

Como resultado, temos encontrado excelentes produções e a totalidade dos estudantes conseguindo produzir seu texto, alguns melhores que outros, mas cada um com autoria própria.

Considerações finais

Podemos considerar que nas duas experiências apresentadas, tanto na faculdade particular, quanto na universidade pública, os resultados tem sido de grande valia para a aprendizagem dos estudantes. Nas apresentações finais, encontramos informações e relatos que dificilmente seriam estudados dentro do formato tradicional de reprodução, leitura e verificação, superando todo o conteúdo programático presente na ementa da disciplina. Os portfólios produzidos geram um rico material compartilhado entre os colegas, permitindo que os estudantes se transformem em produtores de conhecimento. É comum no início a reação negativa frente a uma proposta que os coloque em movimento, pesquisa, reflexão e produção, mas com o andar das leituras, das pesquisas, com a orientação individualizada, sentem-se seguras e descobrem que são capazes. Por diversas vezes ao final

do semestre, na avaliação do processo, as alunas relataram que no início resistiram, mas que ao final se surpreenderam com o resultado, considerando a experiência de grande aprendizagem. Outras vezes já fomos abordados pelos estudantes veteranos, que vem nos contar como tem sido útil na formação deles e nos seus desempenhos acadêmicos terem aprendido pesquisar um tema desconhecido, isso facilitou nas disciplinas seguintes e melhorou a segurança na escrita acadêmica.

Podemos afirmar que após quase dez anos de experiências de aprendizagem pela pesquisa, que os resultados são consistentes e que o trabalho docente é menor, mas com mais qualidade. Uma vez que cada estudante é acompanhado individualmente, o professor tem um mapa mais preciso de como seus alunos se desenvolveram. Certamente que ao passarem por experiências de docência com metodologias diferenciadas, onde a aprendizagem pela pesquisa demonstra ser possível transformar a relação professor-aluno em uma proposta instigadora e rompendo o modelo passivo de sala de aula do copiar-colar.

Referências

Beirão, Paulo Sérgio Lacerda. A importância da iniciação científica para o aluno da graduação. Boletim UFMG. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/boletim/bol1208/pag2.html> > Acesso em: 15/10/13.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo : Cortez, 2001.

FREIBERGER, Regiane ; BERBEL, Neusi. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. Anais do IX EDUCERE – PUCPR, 2009.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Revista da Faeeba – Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Ano 6 Número 7, janeiro a junho de 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, 2002.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação - abordagens qualitativas. São Paulo EPU, 1986.

Shigunov Neto, Alexandre; Maciel, Lizete Shizue Bomura. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração, Vol. 1, n. 1, p.04-23, Maio/2009

JUVENTUDES, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE SI NO ESPAÇO ESCOLAR

Maria Alda de Sousa Alves¹

Joana Elisa Röwer²

Introdução

“A melhor parte que teve na minha vida foi à escola.”

(documentário *Nunca me sonharam*, Brasil, 2017).

A diversidade de jovens alunos nas escolas de ensino médio nas últimas décadas trouxe novos desafios ao processo de ensino-aprendizagem. Estes atores sociais que integram a escola pública trazem consigo múltiplas experiências sócio-culturais e narrativas que vão além do instituído em diretrizes e documentos normativos. O tornar-se aluno ganha outros significados, que não consiste apenas em seguir modelos pré-estabelecidos, mas em construir no cotidiano escolar sentidos para suas experiências educativas e conhecimentos disciplinares.

Para Dayrell (2007, p.1106) as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas, que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, estas engendradas por novas percepções de tempo, não mais linear; pela fragmentação de laços sociais; e, sobretudo, por uma heterogeneidade de espaços de socialização, para além dos referentes tradicionais. Tais mudanças afetam diretamente as instituições e os processos de

1 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE).

socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos.

A condição juvenil na contemporaneidade, em outras palavras, é construída sob um contexto de enfraquecimento da eficácia simbólica de instituições tradicionais sobre os indivíduos, fazendo com que parte significativa da juventude experimente esta fase de forma distinta da vivenciada por gerações anteriores. Como bem nos diz Abad (2003) essa nova condição juvenil, que tem como pano de fundo uma "desinstitucionalização", é caracterizada por uma maior autonomia individual, sobretudo quanto à fruição do tempo livre, pela avidez em multiplicar experiências vitais, pela ausência de responsabilidade de terceiros, por uma rápida maturidade mental e física, além de uma emancipação precoce nas esferas emocionais e afetivas, ainda que atrasada no plano econômico (ABAD, 2003, p.25).

Acrescente-se a isso outros fatores que colaboram na validação e reconhecimento dessa nova condição juvenil, como o prolongamento da juventude após os 30 anos; a relativização da cultura do emprego e do salário, dificultando as transições juvenis e prolongando as trajetórias, estas caracterizadas por indeterminações e descontinuidades; a influência dos meios de comunicação em substituição ou contradição com as transmissões culturais proporcionadas pelas instituições consagradas à transição para a vida adulta, ou seja, a família, a escola e o emprego (Ibid., p. 24).

Nesta perspectiva, necessário se faz compreender as juventudes em sua diversidade, adentrando seus universos de vida, seus desejos, sonhos, narrativas e projetos, bem como problematizar os processos de transição para a vida adulta em suas rupturas e continuidades. Conforme Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), as tramas da vida observadas nos processos de transição e saída do ensino médio podem ser caracterizadas tendo em conta que as transições juvenis envolvem processos de ajustes mútuos e dinâmicos em diferentes aspectos da sua existência, quais sejam: da aprendizagem, envolvendo a elaboração de novas formas de ação e de entendimento do mundo, do outro e de si mesmo; e da identidade em mudança, demandando a transformação e criação de novas posições identitárias, processos de significação e reelaboração de experiências.

Estas transições juvenis experimentadas ao final do ensino médio tendem a se diferenciar não somente a partir da origem de classe dos indivíduos, como também é necessário problematizar em que medida variáveis como gênero, raça e território, por exemplo, repercutem nas trajetórias de escolarização, influenciando nos processos de transição dos jovens para a vida adulta e em seus projetos de futuro.

Acerca desta discussão Guerreiro e Abrantes (2005) em pesquisa sobre jovens portugueses, acrescentam que além da educação e do trabalho, a família e o gênero aparecem como moldes multidimensionais fundamentais para a compreensão dos processos de transição. Os autores elaboram baseados no tipo ideal weberiano tipologias de transição para a vida adulta, que em alguns aspectos se entrecruzam, como forma de compreensão dos percursos de vida dos jovens, sendo estas classificadas como: *transições profissionais; transições lúdicas; transições experimentais; transições progressivas; transições precoces; transições precárias e transições desestruturantes*. (GUERREIRO, ABRANTES, 2005).

Neste artigo, destacaremos as duas principais correntes sociológicas explicativas da juventude, quais sejam: a chamada corrente geracional e a classista, visando desconstruir a representação do “jovem como problema” nos discursos e práticas educativas. Em seguida enfatizaremos as sucintas narrativas autobiográficas dos jovens, ditas no ambiente escolar, como meio de reflexão sobre percepções das dinâmicas e situações de vida. Em consonância, apresentaremos algumas narrativas de jovens alunos de escolas públicas registradas no documentário *Nunca me sonharam* (BRASIL, 2017), visando problematizá-las e analisá-las no que concerne a relação entre experiências escolares, transições para a vida adulta e projetos de futuro.

Interpretações sociológicas acerca da juventude

A juventude, se entendida apenas por um critério etário, é comumente associada à idade de 15 a 24/29 anos, sendo esta uma representação baseada na chamada corrente geracional. Esta corrente compreende a juventude no sentido de *fase de vida*, enfatizando o

aspecto de homogeneidade. Diferentemente da posição de classe, a situação etária é determinada pelo modo como certos padrões de experiência e de pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos *dados naturais* da transição de uma para outra geração.

Segundo Pais (1990) esta corrente explicativa fundamenta-se nas teorias de socialização desenvolvidas pelo funcionalismo, a partir dos trabalhos de T. Parsons, S. N. Eisenstadt e J. S. Coleman, bem como nas teorias das gerações, representada por autores como K. Mannheim.

Conforme Mannheim (1952), qualquer unidade de geração particular é caracterizada pela semelhança dos dados que constituem a consciência de seus membros. Do ponto de vista sociológico, os dados mentais são significativos não somente por seu conteúdo real, mas por levarem os indivíduos que os partilham a comporem grupos, tendo, portanto, efeito socializador. Deste modo, a situação de geração está baseada na existência de um ritmo biológico da vida humana, a saber: fatores de vida e morte, um período limitado de vida e o envelhecimento (MANNHEIM, 1982, p. 71-73).

Nas sociedades modernas, caracterizadas por uma acentuada divisão do trabalho social, especialização econômica e segregação da família de outras esferas institucionais, intensificam-se a descontinuidade entre o mundo infanto-juvenil e o mundo adulto. Isso porque tal descontinuidade implica um tempo maior de preparação dos indivíduos em face de seus processos de transição, cujos papéis sociais são menos definidos se comparados aos das sociedades de estruturas mais simples. Além disso, nas sociedades modernas há uma segmentação dos espaços destinados a elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de faixas etárias. O tempo de preparação das novas gerações é então confiado à instituição escolar, que assume como função a transmissão de conhecimentos e valores para um bom desempenho na vida futura, incluindo a vida profissional.

Indo além de uma perspectiva cujo foco de interpretação do "ser jovem" incide sobre limites etários, Levi e Schmitt (1996) argumentam que, como as demais épocas da vida humana, a juventude deve ser considerada uma construção social e cultural.

Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e poder. Nesse sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado (...). (LEVI e SCHMITT, 1996, p. 08).

É necessário considerar a dimensão simbólica que permeia o mundo dos jovens, sua natureza fugidia, fragilidades e potencialidades, seus modos de ser e suas visões de mundo. Algo que foge as explicações reducionistas utilizadas para fins de contagem de dados demográficos ou resoluções legais/ jurídicas. Partimos da perspectiva de que as diferentes formas de socialização e inserção dos jovens, a partir de seu universo sociocultural e posição de classe são determinantes para se conhecer de que juventude se está falando.

As juventudes e suas experiências educativas

Ao assistirmos o documentário *"Nunca me sonharam"* (2017) somos tocados pela diversidade de narrativas juvenis reveladoras de lugares sociais, bem como de diferentes percepções sobre a escola pública. Narrativas que tem como pano de fundo o espaço urbano e rural, e as incertezas decorrentes dos processos de transição na saída do ensino médio. Afirmações do tipo: *"Eu sou um defeito de fábrica;"* *"Já disseram que eu não ia ser ninguém"*; retratam não somente uma imitação da vida pela arte, como também nos leva a refletir sobre o real significado da escola na vida dos jovens dos meios populares, sua contribuição em relação aos processos de transição para a vida adulta. Conforme Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016)

Ao difícil processo de saída do ensino médio, se somaria outra transição, a do ambiente rural para o urbano. Ao analisarmos como os jovens pensam e constroem suas

estratégias de transição, ficam evidentes as dificuldades para efetivá-las e as distintas posições entre o desejo de permanecer em seu território (reconhecendo os entraves para a inserção no mundo do trabalho) e o de buscar alternativas na “cidade grande”, promessa de maior sucesso na escolaridade e na inserção profissional. (LARANJEIRA, IRIART e RODRIGUES, 2016).

A questão do território, somadas a de gênero, a étnico-racial, e a de classe, bem podem delinear trajetórias de escolarização desiguais. Para entendermos melhor os percursos trilhados por estes jovens em sua relação com a escola é imprescindível reconhecer que as trajetórias escolares não estão descoladas das trajetórias sociais. Da mesma forma, é necessário considerar as consequências escolares das desigualdades sociais e os efeitos sociais das desigualdades escolares (DUBET, 2012).

A dimensão do sonho, como possibilidade de projeção do futuro, é algo que também nos chama atenção em uma das frases pronunciadas por um jovem no documentário, *“a partir do momento que o sonho foi tirado de mim eu desisti dele também”*, narra. Querer ser mais, ou melhor, conquistar uma profissão para além daquela ocupada por sua família de origem ainda permanece, para parte significativa dos jovens brasileiros, uma realidade distante, sendo a própria relação com a aprendizagem mais instrumental, ou seja, para aprender uma profissão.

Outra questão diz respeito à referência aos professores, sendo estes percebidos como uma significativa influência extrafamiliar, motivadores nos percursos de escolarização dos jovens. A narrativa a seguir é ilustrativa.

Os professores acreditaram em mim até o último momento. Me ajudaram a acreditar e a sonhar e isso me ajudou também a refletir sobre as minhas condições de onde eu estava e de onde eu poderia chegar. Eu não tinha perspectiva de vida, eu não tinha perspectiva de futuro. (estudante do ensino médio do meio rural cearense).

Isto porque para muitos jovens dos meios populares há um enfrentamento cotidiano em relação a um tipo de cultura escolar

que não condiz com a cultura herdada de seu meio social. Tal cultura escolar consiste na interiorização de um capital cultural expresso por meio do currículo, das relações pedagógicas, dos livros didáticos, da linguagem, etc. A narrativa corrobora com a perspectiva de Lahire (2012) ao afirmar que em face desse xadrez entre a escola e a família somente as intervenções exteriores, ou seja, as experiências extra-familiares (professores, amigos, vizinhos) podem eximir os jovens de suas contradições.

A escuta destas narrativas juvenis causam estranhamentos provocados pela intensidade dos sentidos no mínimo dizer. Ao falarem de si e de suas experiências leva-nos a problematizar a intensidade de sentidos em micronarrativas recolhidas também em experiências de pesquisa e na experiência docente. Estranhar "significa admiração, espanto, a primeira condição a se colocar a questão inicial: por quê? O que faz isso ser assim e não de outra forma?" (CARVALHO FILHO, 2014, p. 72). É nessa condição de estranhar as micronarrativas juvenis que indagamos não somente pela sua forma, mas refletimos sobre suas potencialidades (auto)reflexivas.

Para Ferrarotti (2010) a narrativa autobiográfica é síntese entre História, estrutura social e trajetórias individuais, o que permite pensar em como se entrelaçam essas três dimensões tanto em narrativas extensas quanto em relatos sucintos. Se no documentário "*Nunca me sonharam*" (2017) deparamos como narrativas como "*Eu queria ser o dono do mundo*" e "*É difícil dizer o que a gente vai ser...*", nas experiências docentes nos debruçamos sobre dizeres como "*Eu sou eu. E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram.*"; "*Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato*" ou "*Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada*". Autodescrições equivalentes e singulares pelas quais nos questionamos sobre a potência desses relatos sucintos com relação à reflexão sobre si mesmo.

Admitimos que a potência do sentido não se encontra na extensão do texto, no número de palavras, mas na intensidade do que revela, do que está contido naquilo que encerram. Narrações de si como essas poderiam ser palavras ditas ao vento, mas, como exposto, o estranhamento nos põe em questão. E assim questionamos se poderemos dizer com Delory Mombberger (2009) que tais relatos são atividades biográficas que revelam a indissociabilidade da individualização e da

socialização? Ou se admitiremos com Bruner (2014) que tais auto-descrições são criações da individualidade transpassadas por outros?

Passeggi et al. (2014), ao analisarem narrativas de crianças com base na concepção minimalista da narrativa de Bertaux (2010) e nos estudos de Delory- Momberger (2013), confirmam a intensidade do sentido em suas curtas narrações. Propomo-nos aqui a refletir sobre a potência do sentido no mínimo dizer com base nas concepções interacionistas da linguagem de Bruner (2014) e Vygotsky (1989). Para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social, sendo pensamento e mundo social mediado pelas palavras. Na linguagem oral, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala.

Assim, caminhamos na compreensão de que sucintas narrativas de si juvenis revelam a amplidão de suas histórias de vida, os desafios de ser jovem e de se tornar adulto. Por essa razão, se por à escuta dos jovens no espaço escolar é multiplicar as possibilidades de intercompreensão e aumentar as possibilidades de acompanhá-los em sua formação.

Como pontua Tardif (2005) a profissão docente é uma profissão que trabalha com e sobre outros, é um trabalho com coletividades que condicionam o exercício docente, ou seja, é um trabalho interativo. Mas, como uma dinâmica interativa, tais condicionamentos são recíprocos na relação educador-educando. A relação educador-educando passa necessariamente pela compreensão do olhar do outro, pelos significados que professores e alunos atribuem ao contexto e as dinâmicas educacionais e a si mesmos, inseridos neste processo.

Delory-Momberger (2009) concebe a indissociabilidade da atividade biográfica na relação entre a individualização e a socialização. Ou ainda, a biografização como interface entre o indivíduo e o social. Delory-Momberger nos aponta ainda que a sociedade hodierna nos incita a "tener una vida", uma vida "para nosotros", uma "vida que sea nuestra", "tener una historia" (2009, p. 83), no sentido da autonomia das escolhas de vida e das responsabilidades de si, ou seja, a modernidade avançada nos imputa a individualização e a singularização.

Os processos de biografização implicam no estabelecimento da relação entre o social e o individual, a fim de questionar/problematizar as construções biográficas mediante os condicionantes sociais,

políticos, históricos, culturais, tal é o objeto que se fixa a pesquisa biográfica.

A compreensão da especificidade das narrativas de si nos levam a entender como os atores sociais compreendem seus espaços e temporalidades de convivência e os “processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns).” (PASSEGGI, 2011, p.16).

Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atividade mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

“Efeito de composição” é o modo como Mafessoli (2005, p. 35) denomina para entender a forma plural em que as identidades se constituem hoje, ou ainda poderíamos pensar na heterogeneidade e complexidade da constituição de si apontadas por Lahire (2004) e Dubet (1994). Assim, a narração de trajetórias de vida, os relatos de si, podem ser meios pelos quais se observa a complexidade da constituição de si como também um momento de questionamentos de quem eu sou, por que sou, como sou e um ensejo de transformação. Para Souza e Uzêda (2009, p. 257) “narrar é poder expressar a forma como vemos e sentimos o mundo”.

Refletir sobre a identidade como um metaevento relacionado à narrativa, tem como preposição a concepção de que a própria construção do eu é uma arte narrativa, na medida em que não há um eu essencial a ser descoberto.

Em vez disso, nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos futuros. Falar de si para si mesmo é como fabricar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e porque fazemos o que estamos fazendo. (BRUNER, 2014, p.74).

A construção do eu como uma narrativa faz pensar na relação entre palavra e pensamento, entre palavra e consciência. As palavras exercem função central no desenvolvimento do pensamento e da consciência, na medida em que, toda palavra representa uma consciência e que a própria estrutura da língua influencia o modo como percebemos o mundo e a nós mesmos. Essa afirmação embasa-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989) da relação entre pensamento e linguagem em que a relação entre o pensamento e a palavra constitui-se como um processo, uma dinâmica contínua, em que o pensamento nasce através das palavras.

Dessa forma, é possível responder positivamente as questões que nos colocamos, ou seja, as micronarrativas como *"Eu sou eu. E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram"*; *"Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato"*; *"Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada"*; *"Eu sou um defeito de fábrica"*; *"Já disseram que eu não ia ser ninguém"*; *"Eu queria ser o dono do mundo"* e *"É difícil dizer o que a gente vai ser..."* ou ainda o próprio *"Nunca me sonharam..."* revelam a indissociabilidade da individualização e da socialização e as tensões juvenis.

Brevemente podemos analisar que *"Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada"* demonstra a relação e o conflito entre ter e ser da sociedade moderna, assim como, revela a negação de si, a compreensão da sua condição de jovem como moratória, de preparação para um futuro, os discursos sobre o jovem que influenciam a própria percepção de si. *"Sou um adolescente de 16 anos, que acha o mundo chato"* ou *"Já disseram que eu não ia ser ninguém"* pode representar a apatia de um mundo sem perspectivas de jovens de periferias em que destinos são percebidos como traçados. Ou o próprio empoderamento: *"E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram"* ou *"Eu queria ser o dono do mundo"*. Autodescrições, representações de si que também revelam as concepções da vida adulta e destas trajetórias engendradas nos processos de socialização e convivência destes jovens.

Considerações finais

As interpretações sociológicas a respeito da juventude têm na relação sociedade-indivíduo a sua centralidade, demarcando as

representações históricas e sociais sobre o jovem e suas significações. A Sociologia como uma ciência que produz conhecimento sobre o mundo social contemporâneo e que contribui para nos tornar “mais conscientes das complexidades e das sutilezas da ordem social” como explica Lahire (2014, p.45) fornece elementos necessários para compreender a juventude na sua pluralidade, ou ainda, nos capacita a olhar para as juventudes em contextos educacionais plurais. A pluralidade dos modos de constituição e de vivência da condição juvenil não ocorre somente em diferentes espaços escolares, mas permeia o cotidiano de cada escola.

Perceber e considerar as sucintas narrativas de si como modos de auto-observação e auto-reflexão, não excluindo a possibilidade de estranheza diante das mesmas nos espaços educativos, para então relacionar as dinâmicas, os condicionantes sociais e sentidos das trajetórias e condições individuais, pode ser um processo significativo, na medida em que possibilita compreender a condição juvenil na escola. Compreende-se dessa forma que se a escola configurasse como um dos espaços de socialização na relação com as demais instituições sociais e culturais, ela caracteriza-se também como um espaço de fala e de silêncio significativo em que se transpassam os processos socializadores de outras instâncias sociais.

Contudo, olhar e escutar com atenção estes mínimos dizeres, estes micro relatos, estas sucintas narrativas de si, entre o estranhamento e a familiaridade, entre o revelado e o silenciado, aponta uma postura perante as juventudes nos espaços educacionais. Configura-se como uma possibilidade que visa a contribuir na compreensão da condição juvenil e nos modos de reinterpretação pelo próprio jovem da sua condição e do potencial das narrativas autorreferenciais na escola como modo de percepção do outro e, assim, como modo de atuação nas relações educativas.

Referências

ABAD, Miguel. *Crítica política das políticas de juventude*. In: FREITAS, Maria Virgínia, PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN, 2010.

BRASIL. *Nunca me sonharam* (documentário). Direção Cacau Rhoden, 2017.

BRUNER, Jerome. *Fabricando histórias: direito, literatura e vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. *Educação e Realidade*. v. 39, n. 1. p. 59-80. jan.mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 abr. 2014.

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 16/07/2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 51, set-dez 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20(4).pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. *A condição biográfica: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada*. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

_____. *Biografía y educacion: figuras del individuo-proyecto*. Editorial de La Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires, 2009.

DUBET, François. *As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas*. Dossiê. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan/abril. 2012, p. 22-70. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222012000100003. Acesso: 02/07/2016.

_____. *Sociologia da Experiência*. Lisboa : Instituto Piaget, 1994.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p.35-57.

GUERREIRO, Maria Dores; ABRANTES, Pedro. *Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v.20, n.58, p. 157-175, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25633.pdf>. Acesso: 01/02/2016.

LAHIRE, Bernard. *O fator social*. Entrevista (2012). Disponível em: <http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=13399>. Acesso: 19.04.2014.

_____. *Retratos Sociológicos*: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014. Disponível em: <http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira, IRIART, Mirela Figueiredo Santos, et al. *Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio*. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100117&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso: 23/02/2016.

LEVI, Giovanni, SCHIMITT, Jean Claude. (Org). *História dos jovens: da antiguidade a era moderna*. São Paulo: Companhia das letras, 1996, vol.1.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANNHEIN, Karl. *O problema sociológico das gerações*. In: FORACCI, Marialice M. (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1982.

MORAIS, Amaury César, GUIMARAES, Elisabeth da Fonseca. *Metodologia de ensino em Ciências Sociais: relendo as OCEM- Sociologia*. Brasília: MEC, 2010.

PAIS, Machado. *A construção sociológica da juventude: alguns contributos*. Revista Análise Social. Vol. XXV, 1990, p.139-165. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_sociologica_da_juventude_0.pdf Acesso: 19/08/2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). *ALTERidade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

SOUZA, Elizeu Clementino de. UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. Histórias de vida, narrativas (auto)biográficas e docência na educação infantil. In: TAKEUTI, Norma B. NIEWIADOMSKI, Cristophe. *Reinvenções do Sujeito Social: teorias e práticas biográficas*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 256-270.

TARDIF, M. LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

COMPARTILHANDO SABERES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INTERFACES DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Marly dos Santos Alves¹

Introdução

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012). Dessa forma, a articulação de meios que correlacionem educação e meio ambiente, objetiva a promoção dos processos nos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade e minimização de riscos e possibilitem um viver mais saudável.

Preconizada pela Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária (CHOSICA/PERU, 1976), é uma ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados destas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades

e atitudes necessárias para essa transformação. Nessa perspectiva, devem contar com a participação ativa dos indivíduos, os quais possuem capacidade de decidir sobre questões que conduzem para a melhora da qualidade de vida.

É importante que os educadores saibam identificar quais problemas necessitam de um trabalho de educação contínua. Desse modo a educação ambiental busca formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais buscando formas de ensinar a seus alunos como conservar e preservar os recursos naturais existentes no planeta.

As situações nas quais a educação ambiental se aplica requerem uma participação ativa do sujeito possibilitando a transformação de suas atitudes, conhecimentos para lidar e solucionar problemas ambientais.

As práticas educativas no contexto da educação ambiental vêm sendo uma realidade cada vez mais efetivada nos ambientes educacionais visando formar uma população consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito.

Tendo em vista que a educação envolve a responsabilidade da população sobre seus hábitos e estilos de vida, destaca-se a importância da educação ambiental como uma vertente da educação direcionada aos assuntos relacionados a interação homem-ambiente, trabalhando o lado racional juntamente com o sensível e de valores, promovendo o desenvolvimento de novos valores e ações de respeito e proteção ao Meio Ambiente.

Nesse contexto, se insere o trabalho voltado com grupos de jovens e adolescentes tendo no espaço escolar como aprimoramento de todos os envolvidos, nos aspectos pessoal e profissional por meio da valorização dos diversos saberes ali construído.

Ao destacar o trabalho voltado para a construção dos saberes na escola, a Psicologia da Aprendizagem é uma disciplina que estuda o processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pela criança, jovens e adultos. As operações cognitivas (envolvidas no processo de conhecer) são sempre ativamente construídas na interação com outros indivíduos. Para Vygotsky (1989) a aprendizagem é processo crucial no desenvolvimento do Homem, como espécie e como ser que através de

milhares de anos avançou de uma realidade primitiva, para construir civilizações, descobrir importantes conhecimentos científicos, viver novas formas de interações sociais, tornando mais complexos a si e ao mundo ao seu redor.

No que tange a esses aspectos adolescentes e jovens, aprendem através de ações partilhadas mediadas pela linguagem e pela instrução. A interação entre adultos e crianças, e entre crianças, portanto, é fundamental na aprendizagem. A Psicologia da Aprendizagem, aplicada ao ensino da disciplina de educação ambiental busca mostrar como, através da interação entre professor e alunos, alunos e alunos, alunos e sociedade é possível a aquisição de saberes, da cultura e produção de novos conhecimentos que poderão auxiliar no desenvolvimento de competências e habilidades para o saber pedagógico.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade assume importante papel na consolidação dos conteúdos trabalhados nas disciplinas de educação ambiental e psicologia da aprendizagem, oportunizando aos alunos a aplicação de atividades que possibilitarão o desenvolvimento de sua prática como professores.

Trabalhar esses dois componentes curriculares de maneira articulada é o caminho para o exercício de uma prática profissional renovada, que reúna saberes de forma criativa, ética, política e técnico-científica.

O estudo objetiva relatar a experiência vivenciada durante as atividades do Projeto Cine na Rede realizada com crianças, jovens e adultos de três comunidades do município de Itarema no Estado do Ceará.

Métodos

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e Educação Ambiental, ministradas no quinto semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Acaraú.

O principal objetivo do trabalho foi propiciar aos alunos momentos de vivências práticas sobre os temas estudados nas disciplinas de Educação Ambiental e Psicologia da Aprendizagem,. Assim, os alunos

organizaram-se para levar as localidades escolhidas para receber o projeto vivências lúdicas de aprendizagem que apresentavam problemas causados pela ação do homem na natureza.

A base metodológica utilizada na atividade foi às dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou práxis (PIMENTA, 1995).

Conforme Vazquez (1968), baseado no pensamento de Marx, coloca que a relação teoria e práxis são teórica e prática; a prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa questão é consciente.

Kopnin (1978) afirma que o pensamento nasce de necessidades para satisfazer necessidades da prática. É um processo dirigido por finalidades: é a prática que determina ao homem o que é necessário e, o que ele deve conhecer para atender a estas finalidades, bem como, quais são as suas prioridades no processo de conhecer.

O conhecimento da realidade possibilita a cada disciplina definir o que é necessário conhecer naquele momento, o que pode ser trabalhado pelo aluno durante o período e o que necessita ser aprofundado no período subsequente. Esse tipo de estudo tem como finalidade aproximar o ensino na licenciatura com o contexto de atuação do licenciado, buscando a relação teoria-prática.

As atividades foram desenvolvidas pelos os estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, quinto semestre, do turno noturno, durante o mês de agosto de 2017 (16, 23 e 30 de agosto), em três comunidades localizadas no município de Itarema/CE.

Participaram do projeto os docentes das disciplinas de Educação Ambiental e Psicologia da Aprendizagem e trinta e nove alunos matriculados nas duas disciplinas.

Os temas abordados foram selecionados a partir dos temas abordados nas aulas de Educação Ambiental junto com o professor da mesma. A professora de Psicologia organizou junto aos alunos a escolha dos filmes e as atividades que seriam realizadas junto as comunidades escolhidas para realização do projeto.

Foram organizados três grupos, onde cada grupo ficou responsável por elaborar um plano de trabalho que contemplasse o tema abordado no filme e uma atividade onde fosse possível verificar se houve aprendizagem por parte do público presente.

Resultados e discussão

Primeiro Grupo - Filme Wall-e

O filme de animação da Disney e Pixar fala de um robô que se chama Wall-e (significa levantador de carga para alocação de lixo) que trabalha para compactar e organizar todo tipo de entulho existente no planeta Terra anteriormente habitado e devastado por causa da poluição causada pelo acúmulo de lixo ocasionado pelas ações irresponsáveis da raça humana.

Apesar de ser uma animação voltada principalmente para o público infantil, o filme aborda temas bastante significativos para todos, como a importância da preservação do nosso planeta, a questão do destino dado aos resíduos sólidos que se acumulam em grandes volumes devido a grandes taxas de consumo dos indivíduos. O filme também retrata outro ponto importante que diz respeito à reciclagem de alguns desses resíduos, mostrando que eles podem ser reaproveitados de forma ecologicamente viável.

No dia 16 de agosto a localidade escolhida para receber o projeto foi a praia de Almofala, a 190km de Fortaleza, é uma comunidade indígena, considerada como último reduto dos Tremembé no litoral oeste do Ceará. É uma praia cheia de lendas e tartarugas-verde (*Chelonia mydas*) - ou aruanãs, como são chamadas pelos indígenas, que buscam suas águas para alimentação, desenvolvimento e descanso. A maioria desses animais pertence a populações de áreas de desovas distantes, como Suriname, Aves Island, Tortugueiro e Ilha de Ascension, na África. Todas as espécies de tartarugas marinhas ocorrem na costa cearense. (Projeto Tamar).

A equipe responsável pela atividade chegou a localidade por volta da 18:00 h e começaram a montagem dos equipamentos (rede de tecido branca onde seria projetado o filme, instalação caixa de som e data show, organização cadeiras e etc). As apresentações

aconteciam sempre ao ar livre, para que todos pudessem participar. Para atrair a atenção dos moradores a equipe fez de caixa de papelão o Robô Wall-e.

Os moradores da comunidade foram convidados a assistirem ao filme e depois a participarem da atividade pratica de aprendizagem que consistiu em uma gincana, onde os alunos da equipe durante a exibição do filme saíram distribuindo pelas imediações latinhas de refrigerante e cervejas vazias para a realização da gincana com o publico que esteve assistindo ao filme.

Ao finalizar a exibição do filme a equipe conversava com os moradores e convidava-os a participarem da atividade que era organizada sempre com o objetivo de verificar se os temas abordados no filme foram significativos para eles. Após as atividades como forma de agradecimento os alunos levavam brindes (chocolates e bombons) para distribuir com as crianças locais.

Nesse primeiro dia de aplicação do projeto os alunos sentiram muita resistência dos moradores da localidade. Por se tratar de uma comunidade indígena eles ainda são muito resistentes a presença de estranhos no local e por isso, somente as crianças participaram do Cine na Rede, o que nos levou a constatar que ainda existe uma distância grande em relação a interação entre povos de uma mesma cultura diferentes, herança da forma como os índios foram tratados no inicio da descoberta do Brasil. Mas, percebemos também que ações como a nossa além de levar os alunos a aliar teoria e pratica abre espaço para o trabalho de interação entre grupos sociais diferentes.

Segundo Grupo – Filme Deu à louca nos bichos

O filme é uma produção da Summit Entertainment e Participant Media, filmado em Boston, Saugus e Topsfield, Massachussts, EUA. Aborda o trabalho de supervisão do projeto de um suposto condomínio de casas sustentáveis nas florestas do Oregon. Os animais da floresta descobrem que a construção vai destruir seu habitat, e uma verdadeira batalha entre o homem e a natureza tem início: castores, ursos e raposas unem forças para enlouquecer Dan e a família.

Conforme visto no filme a destruição de habitat é um processo de mudança no uso da terra e recursos naturais, através do qual um

tipo de habitat é removido e substituído por outro. No processo da mudança, as plantas e animais que utilizavam o local, são deslocados ou destruídos. Geralmente isto resulta na alteração ou redução da biodiversidade ou na extinção de espécies encontradas apenas neste habitat.

A atividade foi realizada no dia 23 de agosto de 2017 na localidade de Córrego da Volta, balneário que fica situado no município de Itarema, ao norte do Ceará, e distante 215 km da capital Fortaleza. Ele é um afluente do Rio Acaraú, que possui alguns quilômetros de extensão e com uma visibilidade incrível em suas águas, fato esse que impressiona os turistas e até mesmo os moradores locais, ela pode alcançar facilmente aos 15m.

Mais uma vez o horário de chegada a localidade foi 18:00 h. Ao chegar à localidade a diretora da escola pública ali localizada tinha arrumado a escola para que a exibição do filme acontecesse nela, mas após algum tempo nenhum morador apareceu e os alunos ficaram preocupados em não conseguir realizar a atividade. Então, foi decidido, em conjunto com a equipe e os professores, divulgar o evento pelas casas do local. A receptividade dos moradores foi muito boa e logo o local onde o filme seria exibido estava lotado de crianças, jovens e adultos.

Após a exibição do filme a equipe havia elaborado um *quiz* utilizando os mesmos materiais presentes no filme e convidaram os espectadores para levantar e brincar de perguntas e respostas. A participação dos moradores foi excelente e os alunos mais uma vez levaram lembranças (chocolates e pirulitos) para distribuir com eles.

Inicialmente ficamos temerosos de não conseguir realizar a atividade por falta de público, mas, aprendemos que chegar junto as pessoas derruba barreiras e resistências, pois, ao ir de porta em porta convidar as pessoas a se fazerem presentes na sessão de cinema, demos visibilidade a nossa atividade e mostramos que a presença deles era um diferencial importante em nossa atividade, em nosso projeto.

Terceiro Grupo – Filme Rio 2

Rio 2 é um filme de animação estadunidense de 2014, produzido pela Blue Sky Studios e dirigido pelo brasileiro Carlos Saldanha.

É a sequência do filme de animação por computador, lançado em 2011, Rio. O título refere-se à cidade de Rio de Janeiro, onde o primeiro filme é ambientado.

No filme Blue a ararinha azul vive feliz no Rio de Janeiro ao lado da companheira Jade e seus três filhotes, Carla, Bia e Tiago. Os seus donos, Linda e Túlio, estão na floresta amazônica, fazendo novas pesquisas a respeito do desaparecimento de animais silvestres e acabam encontrando a pena de uma ararinha azul, o que pode significar que Blue e sua família não sejam os últimos da espécie. Assim, após vê-los na TV, Jade questiona a hipótese de que eles partam para a Amazônia. Blue inicialmente reluta, mas acaba aceitando a ideia. Assim, toda a família parte numa viagem pelo interior do Brasil rumo à floresta amazônica sem imaginar que juntos terão que lutar contra grandes perigos para salvar a sua espécie e toda a floresta Amazônica.

O filme nos fornece vários tópicos para discussão a respeito da Educação Ambiental: Extinção de espécies; Contrabando de animais; Desmatamento; Rituais de acasalamento; Animais X homens; Exploração de recursos; Papel do homem na conservação do planeta; Diversidade de espécies.

Encerrando as atividades do Projeto Cine na Rede, no dia 30 de agosto de 2017, os alunos foram para a localidade de Carvoeiro, localizada a uma distância de cerca de 16.9 km linha reta da sede do município de Itarema/CE. Ao chegar a localidade os alunos começaram a organizar o local onde seria exibido o filme para os moradores, que foi a pracinha da localidade. O público presente foi composto por diferentes faixas etárias.

Após a exibição do filme, a equipe também levou um **quiz** para trabalhar junto ao público presente, só que de forma diferente da equipe anterior. Eles confeccionaram araras-azul de garrafa pet e TNT de cor azul e a atividade aconteceu de forma que os participantes ficavam em círculo, uma música começava a tocar e as pessoas iam passando a arara entre si até que a música parasse e aquele que estava com a arara respondia a pergunta do quiz, até que todos fossem contemplados. Ao final, a equipe distribuiu lembranças entre os participantes (chocolates e bombons) e sorteou a arara que haviam levado para fazer parte da atividade.

A receptividade da comunidade foi muito boa, mesmo sendo tão pouco o tempo que o grupo tinha para realizar a atividade, foi possível perceber o quanto os moradores gostaram de nosso trabalho e ao final eles vinham perguntar quando voltaríamos com outros filmes. Desse modo, finalizamos o Projeto Cine na Rede com a certeza de que atingimos nossos objetivos de aprendizagem e que seremos lembrados pelas comunidades assistidas.

Com isso, percebe-se a relevância de trabalhar ações que aliam a teoria e a prática em instituições de ensino, uma vez que possibilita a formação de vínculos entre universidade e outros segmentos da sociedade, além disso, permite vivências e contribuições dos sujeitos envolvidos fortalecendo processos autônomos dos sujeitos e grupos sociais que acarretam mudanças nas práticas de prevenção ambiental.

Considerações finais

A vivência possibilitou aos alunos uma nova experiência no campo da aprendizagem, uma vez que viabilizou a aproximação de crianças, adolescentes, jovens e adultos das três localidades escolhidas. Nesse sentido, foi possível perceber a multiplicidade de espaços e públicos passíveis de intervenções educativas dessa natureza.

Tal atividade contribuiu, ainda, para a construção e o aprimoramento do saber-fazer do professor no tocante a um dos seus processos de trabalho, o ensinar-aprender, enriquecendo sobremaneira a formação do licenciado de maneira crítica e emancipatória, pois aponta princípios para a organização de uma educação ampliada, de forma que considere as especificidades das diversas áreas do conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, no decorrer do processo, apresentaram-se algumas dificuldades, a exemplo do tempo direcionado a execução do projeto em cada localidade, ocasionada pela distância no deslocamento, já que os alunos tinha de estar de volta ao IFCE antes das 21:30 h, pois em sua grande maioria residem na zona rural do município de Acaraú e dependem do transporte da prefeitura para se deslocarem casa – IFCE – casa e o transporte não espera pelo aluno, saindo no horário determinado pelo motorista do mesmo.

Os grupos possuíam um grande desafio, fazer com que os moradores estivessem presentes a exibição dos filmes, uma vez que o objetivo do projeto era a partir do filme fazer com que as pessoas das localidades escolhidas compreendessem a importância da preservação ambiental para a vida dos seres e existência do planeta.

Diante disso, os grupos de alunos precisaram construir estratégias educativas pautadas em metodologias ativas e diferenciadas que permitissem a compreensão e transformação dos moradores em relação aos temas abordados nos filmes exibidos.

A partir das experiências vivenciadas, aponta-se que o projeto Cine na Rede foi uma ótima estratégia para superar as dificuldades encontradas na oferta de aulas práticas e vivências extracurricular. A possibilidade de usar a interdisciplinaridade na articulação de ações entre professores e alunos, fornece subsídios como recursos materiais e humanos especializados e pedagógicos necessários à execução dos projetos de intervenção.

Por fim, constatou-se que a vivência propiciou aos licenciados em ciências biológicas uma nova forma de trabalhar a educação ambiental, a partir das práticas realizadas com os moradores das localidades participantes do projeto, no sentido de vislumbrar caminhos e cenários de atuação capazes de renovar o exercício do processo educativo.

Referências

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

KOPNIN, P.V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.

PIMENTA, S.G. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? Caderno Pesquisa, São Paulo, n. 94, p.58-73, ago. 1995.

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Córrego da Volta: A Lagoa Azul do Ceará. Disponível em: <http://www.brasil-mergulho.com/corrego-da-volta-lagoa-azul-do-ceara/>. Acesso 03 dez 2017.

Destrução de habitat. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Destru%C3%A7%C3%A3o_de_habitat. Acesso 03 dez 2017

Projeto Tamar/Petrobras. Disponível em: <http://www.tamar.org.br/base.php?cod=28>. Acesso 03 dez 2017.

EXPERIÊNCIAS SONORO-CRIATIVAS VOLTADA A FORMAÇÃO DOCENTES

Maryana Pereira da Silva¹

Mirele Santos Barbosa²

Beatriz Albuquerque Dantas³

Alan Carlos Monteiro Júnior⁴

Introdução

No âmbito estudantil, é conhecido que dentre os docentes, sua principal ferramenta de trabalho é a voz. A reflexão aqui presente pretende ampliar essa noção para além da produção sonora originada nas pregas vocais, a qual é apoiada peça expressão corporal, em especial da face e da gesticulação, destacando a importância do desenvolver conhecimentos do que localizaremos como a unidade corpo-voz-som, tendo em vista o desenvolvimento

- 1 Maryana Pereira da Silva¹ – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) campus Campina Grande.
E-mail: maryana.2020@hotmail.com
- 2 Mirele Santos Barbosa² - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) campus Campina Grande.
E-mail: mirele100santos@hotmail.com
- 3 Beatriz Albuquerque Dantas³ - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) campus Campina Grande.
E-mail: bya2001@hotmail.com
- 4 Alan Carlos Monteiro Júnior⁴ Professor de Artes/cênicas no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) campus Campina Grande. Orientador.
E-mail: alanmonteirojr@gmail.com

de relações e reconhecimento do trânsito afectivo em ambiente de aprendizagem.

Nos últimos anos, a literatura especializada, tem apresentado estudos voltados a voz do professor (FERREIRA, 1995; RUSSEL, 1998; PENTEADO, PEREIRA, 1999; VIOLA, 2000; RANTALA, 2002; SIMOES, LATORRE, 2002; WILLIANS, 2003; MELNYK, 2003; THIBEALT, 2004; BEHLAU, 2005), que revelam o impacto significativo dos riscos que esses profissionais tornam-se expostos, no qual, posteriormente podem desenvolver adoecimento vocal ou alterações vocais de origem ocupacional e pelo mal uso e desconhecimento dos cuidados vocais.

O impacto causado na voz do docente deve ser compreendido como um todo, pois embora o uso excessivo e prolongado da voz seja o fator da alteração vocal, o mesmo não é o único aspecto causador desse problema. Fatores ambientais e organizacionais de trabalho, ambiente acústico, excessiva demanda vocal, instalações precárias, relações professor-aluno conturbadas, recursos de materiais e pouca atenção à saúde vocal. São determinantes para que os profissionais da voz, envolvidos na prática escolar, tenham uma prevalente disфонia ou outras incapacidades temporárias, que atrapalhem seu principal meio de comunicação na prática escolar.

Embora os professores sejam expostos a tais impactos, pouco é o conhecimento e estudo voltado a compreensão da dinâmica vocal em sala de aula, que articulem melhores metodologias e saúde relacionada a voz, no qual até profissionais da saúde e da educação consideram de grande importância os trabalhos de caráter preventivo.

O presente trabalho tem por objetivo discutir e mostrar o desconhecimento que profissionais da área na prática docente têm, e com isto, trazer a prevenção de problemas vocais. Este trabalho é fruto do projeto “Experiências sonoro-criativas voltada a formação docente”, que no ano de 2017 foram construídas vivências e rodas de conversas, utilizadas como parâmetro para analisar as dificuldades enfrentadas pelo profissional da voz.

Desenvolvimento

A voz é um dos principais agentes da comunicação, e é utilizada corriqueiramente. Segundo Park e Behlau (2009, p.463) “A voz

humana é um som com características individuais e relaciona-se à auto-imagem e auto-estima pessoal, na medida em que espelha a identidade do sujeito”. A todo o momento as pessoas estão se comunicando entre si, quer seja profissionalmente, ou socialmente, por ser uma característica normal atribuído a maioria da população, a sociedade, em especial os profissionais que tem ela como principal objeto de trabalho, não tem conhecimento que estas estruturas se não forem cuidadas, elas podem acarretar uma série de problemas.

A disfonia é uma alteração vocal que pode causar consideráveis restrições emocionais, sociais e funcionais, devido ao comprometimento da comunicação, trazendo dificuldades psicológicas, emocionais, como também a sua queixa vocal em si, afetando assim, a qualidade de vida. (PARK e BEHLAU, 2009, p.463).

Entre as categorias de profissionais que utilizam a voz como principal objeto de trabalho, observa-se que o professor está presente nos índices de profissionais que mais utiliza a voz durante a sua carreira.

É amplamente conhecido que dentre os trabalhadores, a categoria mais numerosa que faz uso profissional da voz é a dos professores. No período de 1995 a 2005, aproximadamente, 307 trabalhos sobre a voz desses profissionais foram publicados no âmbito nacional. A saúde dos professores está sujeita às instalações precárias, à falta de reconhecimento e valorização do trabalho, à falta de equipamentos e recursos materiais, às relações conturbadas com alunos e gestores, às jornadas extensas de trabalho, às exigências criadas pelos projetos governamentais e à precariedade na atenção à saúde. (PARK e BEHLAU, 2004 *apud* LUCHESI, MOURÃO, KITAMURA e NAKAMURA, 2009, p. 673).

Entretanto, percebe-se uma carência acerca da voz entre os professores durante a sua formação, não recebendo o preparo necessário sobre o funcionamento de cada estrutura, e tão pouco é preparado para cuidar e ter uma higiene vocal necessária no seu dia a dia. Este desconhecimento influencia o aparecimento de patologias vocais, como: nódulos, pólipos, câncer de laringe, rouquidão, dentre outros,

e isto pode submetê-lo a uma série de exames, resultando no afastamento temporário do professor. Na perda de seus sentidos vocais fazem apelo a utilização de microfones em sala de aula, além de outros fatores que podem prejudicar a carreira do profissional.

No decorrer de sua formação o professor não é preparado para enfrentar a realidade da convivência em sala de aula, pois não raro encontrarmos mais de cinquenta alunos por sala, e então um professor recém-formado tem que aprender a contornar os barulhos e as conversas paralelas ao mesmo dar voz aos discentes à reflexão sobre o assunto abordado. Além deste fator, as estruturas das salas de aula em relação aos abafamentos dos sons externos também são precárias, pois ocorre a expansão de sons de um ambiente para outro.

Os ruídos intensos, acima de 90 dB(A), dificultam a comunicação verbal. As pessoas precisam falar mais alto e prestar mais atenção para entender e serem compreendidas. Isso faz aumentar a tensão psicológica e o nível de atenção. Os ruídos intensos tendem a prejudicar tarefas que exigem concentração mental e certas tarefas que exigem atenção ou velocidade e precisão de movimentos, e os resultados tendem a piorar após duas horas de exposição ao ruído. (IIDA, 1990 *apud* GONÇALVES, SILVA, COUTINHO, 2009, p. 467).

Observa-se que estes fatores sobrecarrega a saúde vocal dos professores, pois um docente sem experiência de como lidar com mais de cinquenta alunos em período de ensino-aprendizagem, não vai saber se relacionar e manter a concentração dos alunos, resultando na opção de elevar o seu tom de voz perante a situação, ocorrendo na intimidação do discente e de uma posição autoritária, onde a relação professor-aluno se torna hierarquizada, em que um ensina e o outro aprende, resultando na limitação de aprendizagem, pois esta situação não permite com que o aluno expresse sua opinião acerca do assunto.

Algumas conclusões já podem ser consideradas como válidas como aquelas relacionadas ao uso vocal em fala com alta intensidade e por longo tempo como fator desencadeante de um efeito negativo para a saúde vocal dos professores, e sobre a necessidade de treinar

os professores para garantir boa saúde vocal. Sabe-se também que mesmo tendo conhecimento de como cuidar de suas vozes os professores podem não conseguir preservar suas vozes ao se defrontarem com os eventos inesperados da sala de aula, que algumas vezes tornam impossível o controle de seu comportamento vocal. (DRAGONE, 2011, p. 1).

O aparelho fonador utiliza as estruturas do sistema digestório e respiratórios para que ocorra a produção de som, essas estruturas estão a todo o momento em funcionamento, a exemplo da: laringe, faringe, epiglote, glote, traqueia, pregas vocais dentre outros. A voz é produzida nas pregas vocais, e tem sua fonte de energia o oxigênio, o pulmão se contrai fazendo com que o oxigênio suba pela traqueia, passe pela laringe e vibre a mucosa que recobre as pregas. Segundo Palheta (2008, p.247) "Para que a fonação seja normal é necessário que, além do aparelho fonador, a laringe funcione adequadamente e em sinergia. É preciso que os mecanismos respiratórios, os de ressonância e com o sistema nervoso estejam adaptados à fonação".

Os cuidados e higiene vocal é um assunto pouco abordado, mas tão importante para precaver os problemas vocais existentes, atualmente o profissional não tem uma consciência anatômica e fisiológica do aparelho fonador, ocasionando em uma carência de conhecimentos de como tratar a voz. Um profissional que não prepara a sua voz para as sobrecargas do dia a dia, está exposto a distúrbios vocais durante a sua carreira. O alongamento vocal promove a flexibilidade muscular, desta forma quando utilizamos um determinado músculo, maior será a movimentação. O aquecimento vocal promove uma maior flexibilidade e resistência, ou seja, o músculo estará preparado para uma maior sobrecarga. O desaquecimento é feito no final das atividades, e ele faz com que a voz volte ao ajuste fonorrespiratório da voz coloquial.

A prática vocal bem estruturada não fadiga em absoluto a voz. Pelo contrário, os músculos e os órgãos vocais se desenvolvem e de fortificam com o exercício. Faz-se, então, de suma importância um trabalho preventivo atingindo a classe de profissionais da voz, para garantir uma voz mais saudável, mediante orientações e cuidados básicos, para

que possa utilizar o máximo de seu potencial vocal, sem comprometer o delicado aparelho fonador (PALHETA et al 2008, p.246-252).

A maneira como o professor se expressa em relação ao corpo-voz-som como intermediador de um melhor entendimento da mensagem que quer ser transmitida, também interfere no entendimento do discente, pois o professor que não está em total comunicação com o seu corpo, não consegue transmitir uma mensagem clara sobre o assunto abordado. É nítido que a fala é uma expressão que não trabalha sozinha, pois transmitir uma palavra, uma frase ou até mesmo uma mensagem, precisa de expressões corporais e de uma postura condizente, para que a mesma consiga chegar clara ao receptor. O corpo-voz-som são estruturas interligadas que dependem uma das outras para funcionar, são circuitos que só funcionam, se cada estrutura estiver desempenhando seu papel normalmente.

Metodologia

Durante o ano de 2017, estão sendo ministradas vivências dialogadas pelas discentes Beatriz Albuquerque, Mirele Santos e Maryana Pereira, orientadas pelo professor Alan Monteiro, cujo o público-alvo são licenciandos das mais diversas áreas de conhecimento. O intento é construir uma roda de conversas, na qual compartilhamos conhecimentos e exercícios em busca de entender o aumento das estatísticas de patologias vocais entre professores e propor outras ações contrárias. É possível perceber nesse público uma carência de conhecimentos sobre o aparelho fonador, sua formação e estruturas básicas para um funcionamento saudável e potencializador de seu ofício.

As vivências fragmentam-se nas etapas: anatomia e fisiologia da corpo-voz-som, tipos de respiração, higiene e saúde vocal, experiências sonoro-criativos e exercícios voltados a prática docente, nessa última fomentamos que os participantes criem exercícios com conhecimentos de suas áreas, articulando os saberes técnicos de parâmetros, paisagem sonoras e grammelot, por meio de nossas demonstrações práticas.

Abordamos a importância de cada estrutura do corpo da voz: laringe, faringe, epiglote, glote, pregas vocais, traqueia, pulmão, diafragma, dentre outros. O fazemos por meio da utilização de objetos como pulmão artificial caseiro, que nos ajuda a visualizar o processo de inspiração e expiração. Exemplificamos através do movimento de abrir e fechar de um guarda-chuva, o processo de contração e relaxamento do músculo diafragmático. Utilizamos balões de soprar para demonstrar a vibração das pregas vocais quando o ar passa por elas, com o propósito dos participantes visualizarem e conhecerem o funcionamento das estruturas do trabalho corpo-voz-som.

Com base no que foi dito anteriormente, explanamos sobre os cuidados vocais: formas de se fazer alongamento, aquecimento e desaquecimento. Procuramos chamar a atenção dos participantes a sentir a vibração que está contida nas pregas vocais, a fim de potencializar sua consciência corporal, em especial das áreas que serão trabalhadas nos exercícios. Objetivamos com o alongamento aumentar a flexibilidade muscular, preparando-a para as intensidades do trabalho. No aquecimento oferece maior resistência e elasticidade a prega vocal. Já o desaquecimento deve ser feito ao final das atividades, pois, ele traz de volta a voz para o estado cotidiano normal da fala.

Também trabalhamos conhecimentos técnicos de: Parâmetros Sonoros (intensidade, timbre, altura e duração), observando que a intensão do som pode ser inventada e reinventada; grammelot nos proporciona pronunciar palavras incompreensíveis, que, ao se misturar com os gestos e a expressão corporal, ajuda ao receptor a criar sentido em sua imaginação que não necessariamente é compartilhado por outra pessoa que presencia a mesma ação, propondo assim um signo aberto a ser completado por quem o recebe; a criação de Paisagens Sonoras ocorrem com a junção de sons a fim de construir um cenário, a exemplo do trânsito de carros em uma avenida ou a multidão em uma feira livre.

No dia 12 de julho de 2017, oferecemos uma vivência a 13 discentes dos cursos de Física e Matemática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) campus Campina Grande. O objetivo era de experimentar um espaço de roda de conversa em busca de rastros que nos mostrassem como compor o que estamos

denominando de vivência dialogada, oferecendo um ambiente mais horizontal de troca de experiências. Também tínhamos como propósito fazer com que ministrantes e participantes compartilhassem conhecimentos acerca do que estamos procurando ver de modo a formar a unidade corpo-voz-som, percebendo com dimensões da mesma grandeza. Debates sobre os cuidados e higiene vocais, tentando perceber meios para se manter e desenvolver uma voz saudável.

No dia 24 de agosto apresentamos trabalhos no Encontro Nacional de Extensão e Cultura – ENEX, no intuito de discutir as experiências ligadas ao som, com professores já graduados da escola municipal Rosa Figueiredo de Lima em Cabedelo, com o objetivo de conhecer as suas práticas em sala de aula, e dá ênfase nas suas experiências sonoras.

As condições ambientais inapropriadas das escolas quanto aos níveis de ruído, estado de limpeza, ventilação, iluminação e temperatura, acrescidas à organização de trabalho insatisfatória com excesso de atividades, falta de momentos de descanso e excessiva fiscalização, prejudicam a saúde física e mental dos professores, além de provocarem alterações vocais (SERVILHA, RUELA, 2009, p.1)

Participamos no dia 12-14 de outubro, do III Encontro Internacional de Jovens Investigadores – JOIN, em Fortaleza- CE, no intuito de conhecer o que os professores e os formandos presentes na vivência, tinham para compartilhar acerca da importância do aparelho fonador como principal objeto de trabalho, e nesta mesma abordagem desenvolvemos técnicas de criação sonora através de construções de histórias utilizando os parâmetros sonoros, na criação de ambientes com as mesclagens de sons, a fim de criar paisagens sonoras.

Com este mesmo propósito de entender melhor o comportamento dos professores com o seu objeto de trabalho, participamos do Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, SEPOMO, na UECE nos dias 19-21 de outubro, ampliando assim nossas experiências a cerca do assunto, subdividindo as nossas pesquisas para conseguir extrair os conhecimentos anatômicos e fisiológicos do aparelho fonador e as experiências sonoro-criativas aqui vivenciadas.

No dia 8 de novembro, construímos uma vivência dialogada no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba, campus Campina Grande, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, para alunos do ensino técnico e professores, em que foram abordados os cuidados vocais, e criações sonoras.

Resultados e Discussões

Nas vivências ministradas procuramos construir um diálogo com os envolvidos, para conhecer as suas experiências como observador e aprendiz do comportamento dos professores em sala de aula. Alguns relataram que a forma como o professor se expressa com a voz e o corpo também afeta na aprendizagem do aluno, pois professores que não se expressam bem e que não criam diálogos a cerca do assunto, dificulta a aprendizagem, e torna a aula automática e monótona.

Ocorreram relatos de alunos que já observaram os professores praticamente sem voz depois de ter ministrado mais de seis aulas por dia, ou então de professores que atualmente ministram aula com o auxílio do microfone. Com base nisto, percebe-se que a saúde do professor é negligenciada durante a sua formação, o que resulta neste desconhecimento a cerca da voz. No final dessa atividade, propomos que os participantes aplicassem os conhecimentos técnicos juntamente a assuntos de seus cursos de Física e Matemática, objetivando instigá-los a experimentar uma abordagem metodológica diferente.

Durante a vivência na Escola Municipal Rosa Figueiredo de Lima, ouvimos relatos particulares de professores sobre as experiências com sons em sala de aula, e percebemos que no decorrer das aulas os professores gritavam demais com os alunos. Um dos professores da Escola em questão, diz que é impossível concluir um raciocínio sobre o assunto, visto que a cada cinco minutos ele tem que pausar a aula, para pedir ou gritar pela concentração dos alunos. Outra professora relatou que antigamente ele buscava chamar a atenção dos alunos gritando com os mesmos, mas atualmente ela percebeu que gritar não é a solução, pois isto a deixava muito estressada e sobrecarregava as suas pregas vocais. Entretanto, outros professores não gritavam e não aumentavam a intensidade da voz, pois eles tinham a impressão de autoritarismo e ainda afastava os alunos.

Os licenciandos estão se preocupando menos com a saúde do seu aparelho fonador, com o pensamento de que “isto não vai acontecer com a minha voz”, principalmente professores mais experientes que tem consigo um pensamento construído e se nega a aprender novas experiências. No Encontro Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, os participantes foram professores que já tinham experiência em sala de aula, e percebemos uma certa repressão de colocar em prática os cuidados vocais, entretanto alguns docentes relataram que já tiveram ou tem complicações na voz, por causa do seu uso excessivo. Um problema sério é a falta de qualquer tipo de preparo ou orientação quanto ao uso da voz no sentido de sensibilizar e conscientizar o professor.

[...] destacam que ações para minimizar os problemas vocais de professores devem começar no período da formação do professor e se estender por toda sua carreira. O índice de alterações vocais somado ao impacto gerado na vida profissional desses sujeitos faz com que, cada vez mais, os professores sejam afastados de sala de aula (Caporossi e Ferreira, 2010 apud GRILLO e PENTEADO, 2005 p.322)

Percebe-se que os licenciandos estão mais interessados em aprender novas experiências de criação, e são mais curiosos em se tornar um profissional apto, não só na forma de ensino, como na forma em que eles se preocupam com a sua voz e em como manter ela mais ativa e ampla para um melhor entendimento do aluno, são pensamentos assim que vivenciamos no III Encontro Internacional de Jovens Investigadores, com as licenciandas de biologia, química e enfermagem. Para Palbeta (2008 p.247) “Os professores saem dos seus cursos muito bem orientados a respeito de como educar, porém despreparados com relação a sua saúde vocal, provocando problemas quando se deparam com a falta de técnica para o uso correto da voz”.

Este desconhecimento na percepção do discente que está em processo de ensino-aprendizagem, reflete o abismo de conhecimento entre o que o professor quer transmitir e o que o aluno aprende, ao dialogarmos com alunos do ensino técnico, percebemos que a metodologia hodiernamente aplicada não está trazendo resultados, pois o aluno não é preparado para a vida, e sim para alcançar uma

determinada pontuação, observando isto, os discentes se desinteressam ao se depararem com um professor que não tem a emissão clara e uma metodologia que os envolva-os, buscando outros meios de reter o conhecimento para conseguir uma pontuação que se diz “adequada”, sem se importar em aprender.

Conclusão

Através das experiências vivenciadas nos minicursos sobre os cuidados com a voz, foi possível concluir que diante dos esforços que os professores têm diariamente, eles são expostos a vários distúrbios vocais como: nódulos, polipos, câncer de laringe, rouquidão, fadiga, dentre outros, por causa do mau uso da voz, pois os mesmos desconhecem da higiene vocal e cuidados vocais, resultando em afastamentos, na utilização de microfones em sala de aula e até mesmo se submetendo a uma bateria de exames e tratamentos.

O uso incorreto da voz é geralmente favorecido pela falta de conhecimento sobre a produção vocal, pela ausência de noções básicas sobre a voz e as possibilidades do aparelho fonador, o que pode levar o indivíduo a selecionar ajustes motores impróprios a uma produção normal de voz (PALHETA, 2008, p.247).

Além disso, foi percebido que os males nos quais os professores são expostos estende-se até o psicológico, onde os mesmos acarretam traumas adquiridos pelo barulho e uso exacerbado da voz na intenção de obter ordem em sala de aula. Pretendemos propor ainda mais experiências sonoro-criativas, a fim de despertar os futuros docentes a aula menos rotulada e a importância do uso saudável e potencializador da unidade corpo-voz-som, que, como visto, é um dos meios mais importante na vida desses profissionais, a fala.

Referências

DRAGONE, Maria Lúcia. **Programa de saúde vocal para educadores : Ações e resultados.** Em revista CEFAC. Vol.13 no. 6 São Paulo Nov./Dev. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/176-09.pdf>

BEHLAU, Mara e PARK, Kelly *apud* LUCHESI, Karen. MOURÃO, Lúcia. KITAMURA, Satoshi. NAKAMURA, Helenice. **Problemas vocais no trabalho: prevenção na prática docente sob a óptica do professor.** Em revista Saúde e Sociedade. Vol. 18. No. 4 São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/29493/31353>

GONÇALVES, Valéria. SILVA, Luiz. COUTINHO, Antonio. **Ruído como agente comprometedor da inteligibilidade de fala dos professores.** Em Associação Brasileira de Engenharia de Produção. Vol. 19. no. 3. São Paulo, Sep./Dez./ 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3967/396742037005.pdf>

BEHLAU, Mara. PARK, Kelly. **Perda da voz em professores e não professores.** Em revista da Sociedade brasileira de Fonoaudiologia. Vol. 14 no. 4. São Paulo 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342009000400006&lng=pt&tlng=pt

CAPOROSSI, Carollina. FERREIRA, Léslie. **Sintomas vocais e fatores relativos ao estilo de vida em professores.** Revista CEFAC. Vol. 13. no. 1. São Paulo Jan./Feb. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/15-10.pdf>

PALHETA, Francisco et al. **Incidência de Rouquidão em Alunos do Último Ano dos Cursos de Licenciatura.** Em revista International archives of OTORHINOLARYNGOLOGY. Vol. 12. no. 2. São Paulo Abril-Junho. 2008. Disponível em: <http://arquivosdeorl.org.br/conteudo/pdfForl/522.pdf>

SERVILHA, Emilse e RUELA, Pamela. **Condições de trabalho, saúde e voz em professores universitários.** Em revista CEFAC. v. 12, n. 1. São Paulo, jan-feb/ 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462010000100013>

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. **Higiene Vocal: cuidando da voz.** 3 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

A GEOINFORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neuma Teixeira dos Santos¹

Nicola Saverio Holanda Tancredi²

Introdução

A velocidade das informações apresentadas nesta década faz com que rapidamente os dados se tornem obsoletos, e sejam esquecidos, porém todo levantamento requer um trabalho árduo e de dedicação, portanto, o tratamento destas informações, a organização e a divulgação validam esses dados como conhecimento e uma vez reconhecido podem ser utilizados, adaptados, reformulados e atualizados para diversas áreas de conhecimento.

O processo educativo satisfatório requer uma orientação adequada do conhecimento que será apresentado aos indivíduos de forma que estes possam ampliar suas observações e generalizar o conhecimento aprendido para ser aplicado em outras atividades em uma abordagem interdisciplinar, onde as raízes da educação possam ser resgatadas e a fragmentação feita a partir da Revolução Industrial seja questionada através do estabelecimento de uma ponte de ligação

- 1 Doutoranda em Modelagem Matemática. Docente na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Coordenadora do Acordo de Cooperação Técnica entre UFRA e Censipam (Centro Gestor e Operacional do Sistema de Proteção da Amazônia). Pesquisas em Geoprocessamento, Modelagem Matemática, Educação financeira e Ambiental.
- 2 Doutor em Desenvolvimento Socioambiental. Assessor Técnico no Sistema de Proteção da Amazônia (SIPAM)- Centro Regional de Belém (CR-BE), atua na chefia da Divisão de Sensoriamento Remoto. Docente na Faculdade Metropolitana da Amazônia (FAMAZ). Pesquisas em Monitoramento da Amazônia, Hidrogeologia, Educação e Gestão Ambiental.

entre as diversas áreas de estudo. Nesta abordagem trataremos informação e conhecimento como dois conceitos diferentes entre si.

Burke (2016) distingue conhecimento e informação através da metáfora de Claude Lévi-Strauss que afirma que a informação é algo cru, enquanto o conhecimento é algo cozido, portanto à medida que as informações vão sendo processadas repetidamente e recebendo o tratamento de classificação, crítica, verificação, avaliação, comparação etc, estas podem ajudar os cidadãos deste tempo a enxergarem os problemas em uma perspectiva de longo prazo, evitando uma visão limitada.

A educação tendo como principal princípio a formação do indivíduo em uma visão ampla tem a capacidade de promover o desenvolvimento da cidadania possibilitando que as informações socioeconômicas e ambientais geoespacializadas gerem conhecimento para uma educação ambiental crítica que segundo Loureiro (2007) necessita de vários aportes teóricos, tais como os naturais, os sociais, os filosóficos, ou seja, deve estabelecer pontes entre vários saberes, deve ser interdisciplinar.

A educação ambiental é discutida ao longo de décadas, com o compromisso de promover mudanças de valores, atitudes e comportamentos, para a construção de uma sociedade cada vez mais justa e preocupada com a crise socioambiental instaurada (LIMA, 2015). Constitui-se, portanto, numa temática de estudo que deve ser abordada nas salas de aula de forma crítica, porque a escola é a instituição social que tem como função atuar no processo formativo do sujeito, com o intuito de favorecer a apropriação de conhecimentos necessários para a vida em sociedade (ANGELI; OLIVEIRA, 2016).

Segundo Brasil (1999), entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Através do trabalho coletivo e da socialização de novos conhecimentos é possível conhecer as necessidades locais para o exercício pleno da cidadania, além disso, despertar o sentimento de pertencimento. A espacialização de dados socioeconômicos e ambientais por meio das geotecnologias interligada ao processo educacional é um passo importante na democratização do conhecimento.

O geoprocessamento é uma área do conhecimento que utiliza técnicas matemáticas e computacionais para o tratamento da informação geográfica. Portanto, trabalhar com geoinformação significa que o principal instrumento de trabalho para representação de dados espacialmente referenciados serão os computadores, deste modo, o problema fundamental da Ciência da Geoinformação é o estudo e a implementação de diferentes formas de representação computacional do espaço geográfico (CÂMARA et al., 2001).

Os instrumentos computacionais do geoprocessamento, chamados de Sistemas de Informações Geográficas (SIGs), permitem a realização de análises complexas ao integrar dados de diversas fontes e ao criar banco de dados georreferenciados. Os SIGs tornam possível ainda a automatização da produção de documentos cartográficos (ASSAD; SANO, 1998).

Seu objetivo principal é fornecer ferramentas computacionais para que os diferentes analistas determinem as evoluções espacial e temporal de um fenômeno geográfico e as inter-relações entre diferentes eventos. Alguns exemplos de processos de análises espaciais típicos estão listados no Quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de análise espacial

Análise	Pergunta Geral	Exemplo
Condição	"O que está...?"	"Qual a população desta vila?"
Localização	"Onde está...?"	"Quais as áreas com declividade acima de 50%?"
Tendência	"O que mudou...?"	"Esta terra era produtiva há 15 anos?"
Roteamento	"Por onde ir...?"	"Qual o melhor caminho para os ônibus?"
Padrões	"Qual o padrão...?"	"Qual a distribuição da febre aftosa no Pará?"
Modelos	"O que acontece se...?"	"Qual o impacto no clima se desmatarmos a Amazônia?"

Fonte: Adaptado de Maguire (1991).

Algumas definições de SIG:

- a) "Conjunto poderoso de ferramentas para coletar, armazenar, recuperar, transformar e visualizar dados sobre o mundo real" (BURROUGH, 1986, p. 315);

- b) "Um banco de dados indexados espacialmente, sobre o qual opera um conjunto de procedimentos para responder a consultas sobre entidades espaciais" (SMITH et al, 1987, p.152);
- c) "Uma convergência de campos tecnológicos e disciplinas tradicionais, e que para atenderem às expectativas do usuário e à demanda da sociedade, necessitam do apoio de vários campos do conhecimento humano" (SILVA, 1999, p. 83);
- d) "Sistema que realiza tratamento computacional de dados geográficos e armazena a geometria e os atributos dos dados que estão georreferenciados, isto é, localizados na superfície terrestre e representados numa projeção cartográfica" (DRUCK et al, 2004, p. 26).

A informação geográfica apresenta uma natureza dual: um dado geográfico possui uma localização geográfica, expressa como coordenadas em um espaço geográfico e atributos descritivos, que podem ser representados num banco de dados convencional. De forma intuitiva, pode-se definir o termo espaço geográfico como uma coleção de localizações na superfície da terra, sobre a qual ocorrem os fenômenos geográficos. O espaço geográfico define-se, portanto, em função de suas coordenadas, sua altitude e sua posição relativa. Sendo um espaço localizável, é possível de ser cartografado (DOLFUS, 1991).

A noção de informação espacial está relacionada à existência de objetos com propriedades, as quais incluem a sua localização no espaço e a sua relação com outros objetos. Estas relações incluem conceitos topológicos (vizinhança, pertinência), métricos (distância) e direcionais ("ao norte de", "acima de").

Deste modo, os conceitos de espaço geográfico (um lócus absoluto, existente em si mesmo) e informação espacial (um lócus relativo, dependente das relações entre objetos) são duas formas complementares de conceituar um objeto de estudo em geoprocessamento. Estas formas levam à dualidade conceitual na modelagem espacial, onde a noção absoluta de espaço geográfico leva à ideia de conjuntos de campos geográficos, e a noção relativa de informação espacial conduz à postulação da existência de conjuntos de objetos georeferenciados (WORBOYS, 1995).

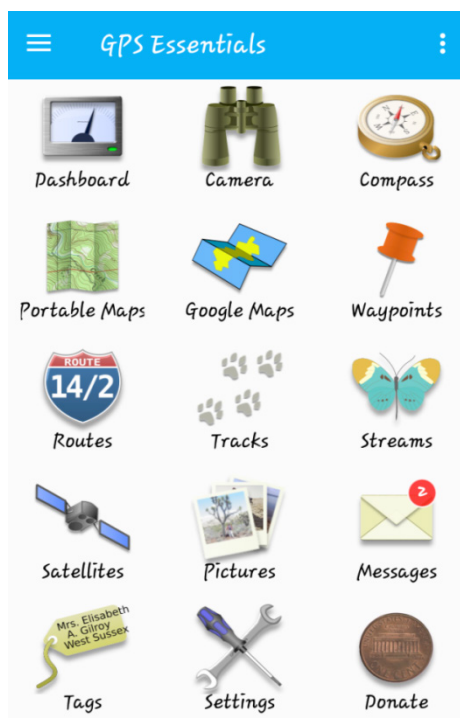
Esta publicação buscou apresentar educação ambiental crítica, geoinformação e algumas funções do aplicativo (app) para sistema android denominado GPS Essentials, considerando problemas e situações que podem ser tratados através da integração entre os temas. Efetuou-se a construção de um tutorial básico de uso do GPS Essentials, realização de uma dinâmica de grupo para discussão e reflexão e apresentação de aplicações práticas desta ferramenta. Espera-se que através desta atividade todos se sintam convidados a investigar os problemas de sua cidade e a usar a geoinformação articulada com a educação ambiental crítica para transformar o espaço em que vivem.

O aplicativo GPS Essentials

O aplicativo GPS Essentials pode ser instalado por meio do link <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mictale.gpsessentials> que abrirá o Google Play em seu telefone para baixar e instalar o aplicativo, que ocupa 12,14 mega bytes de espaço na memória do aparelho. O acesso também pode ser efetuado pelo site <http://www.gpsessentials.com>, recomendado se não houver acesso ao Google Play ou a versões mais antigas e a beta mais recente (SCHOLLMAYER, 2015).

É possível guardar as bases de dados do GPS Essentials, tais como waypoints (pontos), tracks (rotas), tags (marcadores), mensagens (mensagens) num cartão de memória (SD). A pasta que contém a base de dados é: com.mictale.gpsessentials/databases, que pode

Figura 1



Fonte: Schollmeyer (2015).

ser copiada para outro local, caso queira fazer backup dos dados. O banco de dados contém todos os objetos relevantes para a navegação.

Para uma melhor funcionalidade do aplicativo, deve-se ativar o GPS do celular, caso esteja desabilitado, aparecerá um aviso amarelo na tela.

Após a ativação do GPS do aparelho celular, abre-se o aplicativo GPS Essentials, e verifica-se que a página satélites disponíveis na área aparecerão na tela do celular. Uma mensagem mostrará o número de satélites, que são classificados em visíveis, usados para fixar (*used in fix*) ou não (*not used in fix*) a localização e os não visíveis (*not visible*).

Após a definição das funções que serão utilizadas, estas devem ser adicionadas como página de navegação. A interface do aplicativo, similar a um aparelho de GPS (Sistema de Posicionamento Global), é apresentada na Figura 1.

A próxima etapa para utilização deste app consiste na configuração (*settings*). Recomenda-se efetuar os seguintes ajustes:

- unidades (*units*): metros (*meters*) ou quilômetros (*kilometers*);
- datum de posição (*position datum*): Sistema Geodésico Global 1984 (*World Geodetic System 1984*), também conhecido como WGS 84.
- formato da posição (*position format*): UTM.
- unidade angular (*angular unit*): graus (*degrees*).


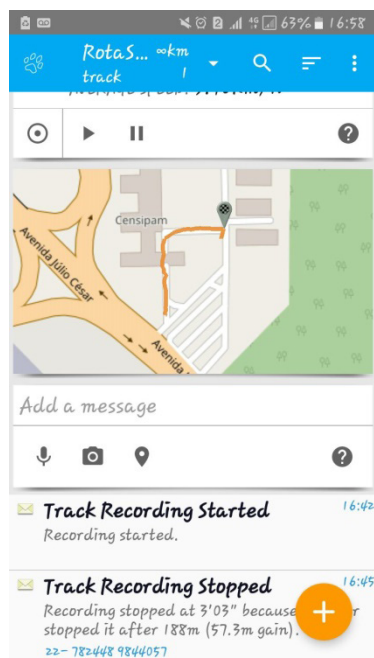
A partir de agora, deve-se explorar a funcionalidade do aplicativo, como marcação de pontos (*waypoints*), representado pelo ícone de um alfinete. Para adicionar um novo ponto, deve-se selecionar o botão  que fica na parte superior da tela, selecionar um símbolo para o ponto, adicionar um nome (*add name*) e uma descrição para


Figura 2 - Tela de gerenciamento de rotas (*tracks*)



Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

esta localização (*add a description*), por fim, pressionar criar (*create*) para geração de um novo ponto (*waypoint*).

É possível associar um registro fotográfico a um ponto marcado, bastando para isso habilitar a câmera e tirar uma foto do local onde este ponto foi salvo. As informações referentes ao ponto marcado aparecerão na margem superior esquerda da tela do celular. No comando mapas portáteis (portable maps) deve-se ratificar a sincronização entre o ponto e a foto registrada.

Outra função disponível no aplicativo é a criação de uma rota (*track*), simbolizada como pegadas. Após selecionar este ícone, deve-se clicar no ícone  para criação de uma nova rota, nomeá-la, em seguida clicar no botão de gravação (*record*) para efetivamente percorrer o caminho desejado. Na barra de notificação do celular aparecerá um elemento no formato de pegadas, que indica que está sendo gravado um trajeto.

A exportação dos dados gerados, como *waypoints e tracks*, é feita para arquivos no formato *Keyhole Markup Language* (KML) ou *GPS Exchange Format* (GPX), enviados para um e-mail cadastrado pelo usuário. A visualização desses dados é possível em softwares que ofereçam suporte a esses formatos de arquivo, como o catálogo de imagens Google Earth ou o software gratuito de geoprocessamento QGIS. A Figura 2 ilustra a tela do aplicativo na qual é permitido gerenciar os dados gerados pelo *app*.

Integrando Educação Ambiental Crítica e Geoinformação

Segundo Gonçalves et al. (2014), com o desenvolvimento das tecnologias de geoprocessamento e da geoinformática, as ferramentas para a realização de inventários e diagnósticos ambientais são facilmente disponíveis e de baixo custo permitindo auxiliar com agilidade, o monitoramento e a gestão de amplos territórios. A geoinformação através do desenvolvimento de ferramentas como o GPS Essentials vai ao encontro desta premissa, dando início a uma nova era na utilização de dados geoespaciais, que possibilitam o acesso e manuseio desses sistemas por usuários até então leigos em informações geográficas, que passaram a ter acesso às diversas partes do mundo, por meio de aplicações conjugadas de imagens de satélite,

modelos digitais e sistema GPS, bastando ao usuário instalar o aplicativo e dispor de conexão com a internet.

No intuito de propor o uso do aplicativo GPS Essentials como instrumento complementar para as atividades de Educação Ambiental, assim como, contribuir na qualificação profissional quanto ao conhecimento teórico-prático desta ferramenta realizamos um minicurso no III JOIN (Encontro Internacional de Jovens Investigadores) a fim de apresentarmos o aplicativo fazendo a instalação e mostrando as funções disponíveis, tais como: navegação, gerenciamento de pontos e rotas, construção de painel de instrumentos, contendo aplicações como velocidade atual, distância ao próximo ponto, altitude, entre outros.

Durante o minicurso utilizamos Datashow como ferramenta didática de apoio para dialogar os conceitos sobre geoprocessamento e educação ambiental, assim como, as funções do aplicativo que estávamos apresentando, contudo foi indispensável o uso de vídeos e imagens para dar uma visão mais ampla sobre a diversidade de aplicações que é possível realizar através da integração dessas duas temáticas abordadas no título deste trabalho.

Destaca-se que os principais objetivos no minicurso foram:

- Efetuar introdução sobre os temas geoinformação e educação ambiental crítica, bem como sua relação;
- Compreender o funcionamento de aplicativo GPS Essentials, suas configurações, limitações e fontes comuns de erros;
- Navegar com o aplicativo, usando técnicas para registro de waypoints, rotas, fotos e exportação de dados.

Para situar a geoinformação como um conceito da área de geoprocessamento utilizou-se a afirmativa de Câmara et. al. (2001) que diz: "se onde é importante para seu negócio, então geoprocessamento é sua ferramenta de trabalho". Todas as vezes que a localização de um determinado objeto for importante para o seu trabalho, tal seja para a gestão ou planejamento na tomada de decisão, a utilização de tecnologias com referências geográficas (geotecnologias) permitirão um conhecimento mais global da área de estudo.

Neste aspecto, as geotecnologias tornam-se um instrumento importante para cumprir as premissas da Educação Ambiental Crítica

que se diferencia das vertentes conservacionista e pragmática. A vertente conservacionista tem como objetivo a sensibilização das pessoas para que amem e cuidem do seu meio ambiente e a pragmática almeja mudar somente alguns setores da sociedade, mas sem interferência do mercado e sem mudanças estruturais no sistema atual, ou seja, ambas são comportamentalistas e individualistas, enquanto que a vertente crítica defende que o aprendizado não deve se limitar ao indivíduo, com base em conteúdos escolares, mas sim na relação de uns com os outros, do indivíduo com o mundo, de modo que a educação ocorra nesta interação (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

A perspectiva crítica também se difere da conservadora por romper com a ideia de transmissão de conteúdos estritamente biológicos, de condutas ecologicamente corretas, por entender que esta se trata de uma educação reprodutiva das relações de poder da sociedade (LOUREIRO, 2007).

Ao apontar as tendências de Educação Ambiental desenvolvidas na escola, Reigota (2009) destaca que, enquanto em uma busca-se transformar o indivíduo, na outra, busca-se transformar o indivíduo e a sociedade. Desse modo, a primeira tendência apoia-se nas consequências da degradação ambiental, tendendo ao desenvolvimento da conscientização por doutrinação e/ou alienação. A segunda tendência, por sua vez, focaliza-se nas causas e consequências da degradação ambiental, buscando o desenvolvimento da conscientização crítica, política e deliberada do sujeito em todas as suas dimensões. De acordo com o autor, a primeira tendência direciona-se à conservação do status quo da sociedade, enquanto a segunda, busca a sua transformação.

Dinâmica e Reflexão em grupo

Para Lima (2015), a educação ambiental constitui-se como um campo, que tem construído de acordo com seu processo educativo, temas norteadores e práticas educativas, que instigam o fazer e o pensar docente e discente, entretanto, essa reconfiguração de práticas, representa um grande desafio para a superação das práticas conservadoras aplicadas em âmbito escolar.

Diante disto, o autor acredita que a EA, em sua perspectiva crítica pode ressignificar as práticas educativas desenvolvidas nas escolas promovendo assim a compreensão dos problemas socioambientais em suas dimensões. A EA crítica, ainda pode contribuir muito mais para a emancipação dos sujeitos, potencializando-os para uma ação integradora e transformadora.

Neste sentido, incentivou-se que os participantes do minicurso relacionassem os conceitos de educação ambiental crítica e geoinformação às situações cotidianas, enxergando as possibilidades de utilização, refletindo sobre como a utilização do aplicativo GPS Essentials pode colaborar nesta situação, pensando em atitudes que podem melhorar o quadro atual e propondo estratégias para esta melhoria.

Como atividade final os participantes construíram em grupo uma proposta que eles denominaram de “protótipo de um projeto” que trata da integração do uso do aplicativo como instrumento para atividades de educação voltadas para o meio ambiente.

O tema levantado pelos participantes foi a necessidade de aplicação deste conhecimento integrado ao ecoturismo, visto que ainda há carência de informação geoespacial aos turistas que praticam esta modalidade.

A educação ambiental pode contribuir para o aprimoramento das bases críticas do ecoturismo, e por meio da aplicação de ferramentas de localização e ambientação oriundas da geoinformação, desenvolve-se rotas turísticas.

O aplicativo GPS Essentials pode ser utilizado para construir a rota desejada, por meio da função *track*, que é permanentemente atualizada com registros fotográficos georreferenciados dos próprios turistas durante sua visita. Podem ser utilizados outros recursos de geoinformação para apresentar os ecossistemas da região, locais de relevância econômica e histórica, por meio da elaboração de mapas temáticos.

Um aspecto ressaltado pelos participantes foi o quesito segurança, na qual pode ser efetuado uma aplicação com o GPS Essentials para indicar os locais com maiores riscos aos turistas, horários de maior periculosidade, de modo a nortear as ações de prevenção por parte dos ecoturistas, bem como dos órgãos de segurança pública

Durante a realização de uma trilha de ecoturismo catalogada, por exemplo, podem ser criados pontos de apoios específicos com Quick Response Codes (*QR codes*) que contenham informações adicionais e inéditas sobre o local, com adaptação aos diferentes tipos de público, inclusive os portadores de necessidades especiais, como deficientes auditivos ou visuais, por exemplo.

O entendimento dos participantes convergiu para ressaltar aspectos positivos à possibilidade real de construção de projetos que integrem educação ambiental e geoinformação, devido ao fácil manuseio do aplicativo, disponibilidade gratuita e grande quantidade de áreas ambientais com elevada relevância ambiental e ecológica espalhadas por todas as regiões do Brasil. Como obstáculo, destacou-se principalmente a questão econômica para implementar e/ou adaptar um projeto de ecoturismo que integre educação ambiental e geoinformação.

Considerações

O aplicativo gratuito GPS Essentials do sistema android, que possui funções como navegação, gerenciamento de pontos e rotas disponíveis, foi escolhido após analisar algumas outras alternativas, como os apps GPS test, GPS navigation e HERE we go. Sua utilização possibilitou conhecer o espaço geográfico, efetuar marcação de pontos, marcar rotas.

A facilidade de uso do celular (smartphone) e a disponibilidade deste para a grande maioria dos usuários tornou-se uma opção interessante para explorar o GPS Essentials, visto que muitas vezes, em razão de custo financeiro, existe a dificuldade na aquisição do aparelho GPS de navegação.

O número crescente de ações que demandam a utilização da geoinformação faz com que o mercado e a própria sociedade demandem profissionais especializados, capazes de desenvolverem novas aplicações e com habilidade de análise crítica na geração de dados, em consonância com a abordagem proposta pela educação ambiental.

Em termos jurídicos, é importante destacar que a educação ambiental possui legislação federal própria, enquanto a geoinformação ainda carece de regulamentação, dessa forma acreditamos ser

mais viável a absorção de ações de geoinformação pela educação ambiental do que o contrário, como estratégia de aplicação do conhecimento e transformação positiva do homem e do meio ambiente.

Nesse sentido, este minicurso objetivou contribuir na qualificação profissional quanto ao conhecimento teórico-prático da ferramenta geotecnológica GPS Essentials voltada à integração entre educação ambiental crítica e geoinformação. Consideramos válido o exercício prático que foi feito conjuntamente com os participantes durante o minicurso, tanto para a utilização do aplicativo, como para a construção de um protótipo de projeto que integre duas áreas de conhecimento aparentemente distintas, como a geoinformação e a educação ambiental.

Referências

ANGELI, T.; OLIVEIRA, R. R. **A utilização do conceito de racismo ambiental, a partir da perspectiva do lixo urbano, para apropriação crítica no processo educativo ambiental.** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. V. 33, N.2, P. 51-70, MAI/AGO. 2016.

ASSAD, E. D.; SANO, E. E. **Sistema de Informações Geográficas: aplicações na agricultura.** Brasília- DF: Serviço de Produção de Informação – SPI, 1998. 434p. 1998.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Institui a política nacional de educação ambiental.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília-DF, 27/04/1999.

BURKE, P. **O que é história do conhecimento?** Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2016.

BURROGH, P.A. **Principles of geographical information systems for land resources assessment.** Oxford: Clarendon, 1986.

CÂMARA, G.; DAVIS, C.; MONTEIRO, A. M.; D'ALGE, J.C. **Introdução à Ciência da Geoinformação.** On-line, 2a. edição. São José dos Campos, INPE, 2001.

DOLFUS, O. **O espaço geográfico.** Bertrand Brasil. Rio de Janeiro: 1991.

DRUCK, S. et al. **Análise Espacial de Dados Geográficos.** Brasília, DF: EMBRAPA, 2004. 190 p. 2004.

GONÇALVES, J. L. G.; FRANCISCO, P. R. M.; MORAES NETO, J. M. de; ARAGÃO, K. Pereira. Índice de biomassa de vegetação lenhosa utilizada na análise temporal da vegetação da região semiárida. In Congresso Técnico Científico da Engenharia e da Agronomia – CONTECC, 12 a 15 de agosto de 2014 - Teresina-PI, Brasil. 2014.

LAYRARGUES P. P.; LIMA G. F. C. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil.** In VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental". Ribeirão Preto, p. 1-15. 2011.

LIMA, G.P. **Educação Ambiental Crítica: Da Concepção à Prática.** Revista Sergipana de Educação Ambiental São Cristóvão. Sergipe, V. 1, Nº 2, 2015.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios.** In: SS Mello, R Trajber, Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola, Brasília, p.65-71. 2007.

MAGUIRE, D. J. **An overview and definition of GIS.** In: MAGUIRE, D.J.; GOODCHILD, M.F.; RHIND, D. W., (edts). Geographical information systems: principle and applications. New York, John Wiley & Sons, . p-9-20, 1991.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. 107 p.

SCHOLLMEYER, M. **GPS Essentials Manual.** 2015. Disponível em: <http://www.gpsessentials.com/>. Acesso em: agosto de 2017. 60 p.

SILVA, A. B. **Sistemas de Informações Geo-referenciadas: conceitos e fundamentos.** Campinas - SP.: UNICAMP, 1999. 236 p.

SMITH, T. R. et al. **KBGIS-II: aknowledge-based geographical information system.** In International Journal of Geographical Systems, v.1, n.2, p. 149-172, 1987.

WORBOYS, M. F. **GIS: a computing perspective.** London, UK: Taylor & Francis, 1995.

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA BÁSICA: A DIFÍCIL E CAMBIANTE TAREFA DA PRODUÇÃO DE SI ENQUANTO SER ONTOLÓGICO

Osmar Rufino Braga¹

1. Introdução

O presente artigo intenciona compartilhar e analisar os dados preliminares de uma pesquisa em andamento, realizada por alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, no município de Parnaíba (PI), direcionada ao corpo docente de cinco escolas de ensino fundamental e médio, voltada para a identificação e análise de como esses profissionais da educação pensam e produzem a si mesmos, enquanto seres ontológicos, num espaço de trabalho coisificado e alienado. A ontologia do ser social, na perspectiva marxiana, identifica o homem e a mulher, enquanto seres reais, materiais, dinâmicos e sociais. Como estes seres, nesse contexto concreto, produzem a si mesmo e o que fazem com essa produção em relação a si e aos outros, é um questão central, visto que, no caso dos sujeitos aludidos, são educadores e educadoras, formadores e formadoras de outros sujeitos. Referimo-nos ao contexto concreto, mediado pelo *trabalho*, categoria fundante do processo de transformação, definido por Lukács citado por Barroco (2008), como

1 Graduado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. É professor adjunto do Departamento de Ciências Sociais, da Educação e Desporto da Universidade Federal do Piauí/Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba-Piauí).
E-mail: osmarbraga@ufpi.edu.br

“[...] o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo”. É, pois, importante investigar as marcas ou os elementos relativos ao como os indivíduos representam-se a si mesmos e aos outros numa perspectiva temporal de sua existencialidade e das experiências construídas ao longo da vida, na relação com a profissão (DELORY-MOMBERGER, 2012); saber como e o que estrutura a experiência humana desses sujeitos nos territórios onde tecem sua condição e seu fazer social, político e cultural: a escola.

Evidencia-se, pois, que para entender o processo de *figuração de si* levado a cabo pelos docentes e pelas docentes da escola básica torna-se primordial conhecermos as relações sociais que se tecem no âmbito do trabalho desenvolvido pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação, no contexto do sistema escolar, onde esses profissionais tecem suas condições materiais, sociais e culturais. Acreditamos que o trabalho se concretiza através da objetivação das projeções teleológicas, ou seja, para que os docentes e as docentes possam realizar suas ações e alcançarem seus objetivos, esses sujeitos estabelecem finalidades, as quais buscam operar e assim criar possibilidades de materialização de seus projetos e viver suas vidas.

2. Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, está ancorada na abordagem da autobiografização (DELORY-MOMBERGER, 2010), na perspectiva das narrativas de histórias de vida (JOSSO, 2007; PINEAU, 1989, 2006) e da dialogia de Bakhtin (2006). Assim, em um primeiro momento, foram escolhidas algumas escolas do ensino fundamental II e realizado um levantamento preliminar, destacando aspectos gerais sobre o espaço da profissão, enfatizando o modo como os sujeitos o veem, sua construção num território onde o trabalho é precarizado e alienado. Num segundo momento, os sujeitos construirão uma linha do tempo de sua história de vida, tendo como mediação o trabalho, onde situarão a analisarão sua trajetória de vida, identificando temas e questões; num terceiro momento farão uma produção textual através da qual apresentam sua trajetória profissional, destacando de forma detalhada os percursos vividos; num quarto momento, os trabalhadores

e as trabalhadoras da educação farão suas narrativas numa espécie de um “auditório social” (BAKHTIN, 2006). Cada momento desenvolver-se-á em forma de oficina, configurando o dispositivo de pesquisa *Círculo de Contação de Si* (BRAGA, 2013), dispositivo esse que opera as histórias de vida.

Como assinala Delory-Momberger (2008), a prática das histórias de vida se apoia na ideia da apropriação de sua “história” pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida, por meio da qual os sujeitos têm acesso às formas e aos valores segundo os quais um indivíduo constrói o sentido de sua experiência no seio no mundo social. Do mesmo modo, Josso (2007), defende que o trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida, além de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida e trabalho, permite estabelecer a medida das mutações sociais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

A perspectiva bakhtiniana de linguagem complementa esse caminho metodológico, na medida em que sua teoria dialógica fundamenta e orienta o trabalho de produção de dados. Para este autor, a língua se move continuamente e se desenvolve sempre na vida social, na relação com o outro; para ele, o fenômeno social da interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem em que se materializam as enunciações. E o processo das enunciações ocorre por meio da palavra, o recurso semiótico que possibilita a expressão. Para Bakhtin (1999, p. 113) a palavra

[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Podemos dizer então que é pela palavra, pela enunciação, que os sujeitos, mediados pelo trabalho, interagem com os outros, com as outras, ao mesmo tempo em que tematizam-se, tematizam sua

existência e buscam tecer-se como sujeitos históricos, sociais e culturais concretos, buscam assim construir-se como seres ontológicos.

Entendemos que o **trabalho** é uma mediação fundamental nesse processo dialógico de figuração de si. Pelo seu caráter fundante e transformador, conforme a concepção marxista, é que o sujeito opera o processo de participação e objetivação do ser social na e para a vida social. Por ele, os sujeitos produzem as formas de interação humana como símbolos, a linguagem, as representações, os costumes, dentre outros componentes denominados por cultura (BARROCO, 2005).

Contudo, frente às tentativas de superação das crises estruturais do capital que acabaram levando-o ao ideário neoliberal, acompanhado do esgotamento da perspectiva revolucionária, da falsa concepção de fim da história, percebemos o soerguimento de discursos, entre os quais está aquele que afirma a falência da centralidade do trabalho como elemento fundante da vida social, ou seja, nega a centralidade do trabalho na sociabilidade contemporânea. Esse discurso apoia-se no princípio de que as transformações na organização do trabalho o dotaram de novas significações que, no fundo, as teses de Marx não seriam mais centrais, estariam obsoletas e não servem mais para explicar a realidade.

Ao contrário do que afirmam esses discursos, acreditamos que o pensamento de K. Marx ainda é atual, quando defende que a práxis transformadora exercida pelo trabalho funda o ser social, dota-o de racionalidade, de liberdade, consciência, funda a sociabilidade e a sua historicidade (ANTUNES, 1999).

Como explicam Colmán e Pola (2009, p. 181), “devemos entender que a análise do trabalho, feita por Marx no capitalismo, parte da categoria valor. Ou seja, o trabalho deve ser analisado sob o aspecto social, junto com a forma valor [...]”. Assim, ainda na linha dos autores citados

o trabalho não pode ser analisado somente segundo aspectos técnicos, pelo seu conteúdo material, mas, deve ser analisado segundo sua forma social histórico-concreta. Isso não significa que Marx, ao realizar seus estudos, tenha ignorado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, pelo contrário. Ele busca desvendar o segredo do modo capitalista de produção que muitas vezes fica

oculto sob o deslumbrante desenvolvimento das forças produtivas (COLMÁN; POLA, 2009, p. 181).

Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho é uma categoria ontológica fundamental, ele não se circunscreve às relações estritamente técnicas, vai além das relações formais; pela sua natureza social, ele é pressuposto da existência humana, pois viabiliza o intercâmbio material entre o ser social, a natureza e a sociedade.

Mesmo considerando o avanço atual do desenvolvimento das forças produtivas, com seus impactos na exploração e exclusão dos seres humanos, principalmente das classes trabalhadoras, onde o trabalho vai adquirindo configurações distintas, este continua sendo uma categoria indispensável à sociabilidade humana.

3. Resultados parciais e discussão

Os dados iniciais levantados e produzidos junto aos trabalhadores e trabalhadoras das escolas participantes da pesquisa foram organizados em algumas categorias ou eixos temáticos, entre as quais destacamos: 1) visão/concepção de trabalho, da profissão; 2) a importância da sua profissão na sociedade; 3) dificuldades enfrentadas na produção de si, como trabalhadores e trabalhadoras da educação; 4) atuação na sociedade, a partir de sua inserção profissional, dentre outras. As professoras participantes do primeiro momento da pesquisa são pedagogas e atuam no Ensino Fundamental I.

Para efeito das análises, também preliminares neste trabalho, destacamos alguns dados de duas escolas, reportando-nos a algumas informações e relatos referentes aos aspectos levantados nas observações e escutas sensíveis realizados junto ao grupo sujeito da pesquisa.

Tendo em vista os limites de espaço neste artigo, apresentamos abaixo uma tabela, que demonstra de forma sucinta alguns dados sistematizados na primeira etapa da pesquisa. A tabela está organizada em torno de algumas categorias, consideradas centrais no trabalho. Vejamos:

Tabela 1: Síntese das observações e levantamentos preliminares das escolas

CATEGORIA/ EIXO	RELATOS/PROBLEMAS
Visão/concepção do trabalho profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Profissão rotulada • Vista com “olhos tortos” • Desvalorização • A prática é muito diferente da teoria que se aprende na universidade • Deve ir além dos conteúdos ministrados, deve ter um olhar amplo das questões sociais, psicológicas e emocionais
Importância da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Forma os futuros cidadãos e as futuras cidadãs • É de grande importância, mas não é valorizada • Abrange o mundo escolar e o mundo ao redor da escola (comunidade) • Tem muita importância, mas é tratada com descaso • É essencial na educação do ser humano • O professor é um estimulador do potencial do aluno • Às vezes, assume a o papel da figura paterna na formação da criança • Produtor de conhecimento • Tem o papel de levar o aluno a aprender com autonomia
Dificuldades enfrentadas pelos profissionais no espaço de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Número insuficiente de profissionais para a demanda dos alunos • Baixas condições de infraestrutura, dificuldade atividades mais criativas e lúdicas • Falta de estrutura nas escolas (o pedagogo tem que tirar dinheiro do próprio bolso para pintar a escola)
CATEGORIA/ EIXO	RELATOS/PROBLEMAS
Políticas de (des) valorização e (des) qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores efetivos são escolhidos pela prefeitura • Frustração por não ter o trabalho reconhecido • Qualisescola (dois anos) e dois anos de PNAIC • Reuniões bimestrais de planejamento (por turma), envolvendo todos os professores da cidade • Participação em congressos • Descaso do governo • Falta de condições para o trabalho • Baixos salários • Distância entre teoria e prática (na escola a realidade é outra) • É na vida cotidiana (na escola) que o pedagogo molda sua qualificação • O curso de pedagogia é bom, tem uma grade curricular boa • Há lacunas na formação, nem todos estão preparados • O PIBID tem favorecido a experiência da docência • É possível aplicar a teoria na prática

Fonte: Elaborada pelos autores e autoras

Como vemos na tabela acima, no que diz respeito ao primeiro eixo, os trabalhadores e trabalhadoras da escola básica veem sua profissão, seu trabalho de maneira rotulada; informam que as pessoas olham para eles e para elas com “olhos tortos”, de maneira desvalorizadora, como constatamos no relato abaixo:

A escolha para atuar na área da pedagogia nem sempre é bem vista aos olhos de quem nos rodeia, por ser uma profissão muito “rotulada” e vista com “olhos tortos”; sempre há certo receio em optar por essa área, também pode-se ressaltar a desvalorização pelos setores estaduais, federais, municipais e privados (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO 1).

Há uma percepção de que o trabalho e o profissional da educação são fundamentais, como observamos no segundo eixo da tabela, mas são desvalorizados na sociedade, como se deduz do relato a seguir:

O pedagogo é de fundamental importância em todas as instituições educacionais; entretanto, a que se fazer a diferença para se conseguir um lugar ao sol, pois muitas vezes temos que mostrar a necessidade desses profissionais nas instituições... o professor é de grande importância, embora a sociedade não valorize muito, mas nos vemos como exemplo (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO 2).

Denotamos a partir dos relatos acima que há uma representação negativa do sentido da profissão, um olhar que, apesar de reconhecer a importância da educação e do profissional da área na sociedade, toma o sujeito como alguém distante de um “lugar ao sol”.

Mas, os professores citados têm consciência do papel fundamental da educação, o que nos leva a pensar no que afirma Lukács (1981, p. 153), quando se refere à importância da educação na reprodução do ser social:

Toda sociedade demanda dos seus próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento, etc; contudo, duração, etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais surgidas.

Essa constatação leva-nos a pensar sobre a importância e o lugar da educação na sociedade, na formação do ser humano nessa sociedade; que, diferentemente dos animais, nós seres humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer, uma vez que o trabalho implica teleologia, isto é, uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Daí a necessidade da educação – reconhecemos – de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.

A importância do pedagogo, destacado no relato abaixo, permite-nos inferir que o ato de educar – de ensinar e aprender – está para além da função propriamente específica da educação:

Ser educadora vai muito mais além do conteúdo propriamente dito, exige deste profissional um olhar mais amplo nas questões sociais, psicológicas e emocionais. (...) O pedagogo é um dos principais personagens na formação de um cidadão, junto à família, exercendo seu papel que é educar. É necessário a comunicação e o entendimento entre a escola e a família (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO 3).

A educação tem, pois, uma dimensão ampla, o que nos remete a pensar sobre a determinação de seu sentido, conforme a afirmação de Tonet (2011, p. 141):

[...] o sentido da educação não é determinado por ela mesma. Vale dizer, não são os que fazem a educação e nem sequer o Estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido dessa atividade. Nesses vários níveis se decide a sua forma concreta, mas não o seu sentido mais profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação.

Apesar da desvalorização da educação, da sua rotulação e do descaso para com ela, presentes nos relatos dos profissionais acima elencados, não podemos deixar de reconhecer que ela (a educação) tem uma relação com a totalidade social, caracterizada por uma dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Dependência ontológica no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza. Autonomia no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto diferentes do trabalho, e que, justamente para cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre a educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia, etc (TONET, 2011).

Outro eixo considerado importante no levantamento realizado junto às escolas, diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos profissionais no espaço de trabalho. É no exercício de sua função e nas relações sociais que tecem na escola, que os sujeitos constroem sua identidade e constroem o sentido para o seu fazer, ou seja, tecem-se como seres sociais. Mas, as dificuldades com as quais se deparam no cotidiano escolar, conforme mostramos na tabela acima, limitam essa construção social, pois os problemas se avolumam e expressam-se: no número insuficiente de profissionais para atender as demandas dos alunos, principalmente das classes populares; nas baixas condições de infraestrutura; nas dificuldades para incorporar e desenvolver atividades mais criativas e lúdicas; nas baixas condições de financiamento das atividades escolares (o pedagogo tem que tirar dinheiro do próprio bolso para suprir problemas de infraestrutura das escolas). O relato a seguir contextualiza essa realidade:

É difícil desenvolver as atividades no cotidiano da escola, além da precariedade da infraestrutura, falta material didático atualizado. O material existente não condiz com a realidade sociocultural das crianças (PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO 2)

Essas e outras situações combinam para o processo de desapropriação da condição ontológica dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, como assinalam Braghini *et. al* (2012, p. 4):

Ao inserir-se num sistema estabelecido pela divisão social do trabalho, o ser social é desapropriado de sua condição ontológica para ser explorado enquanto produtor de valor-de-uso e valor-de-troca, alienando e estranhando-se de sua própria condição humano genérica. O trabalho, nesse sentido, revela-se enquanto processo de coisificação da potencialidade humana, estabelecendo, desse modo, a alienação. O modo de produção capitalista gerou um avanço e um grande desenvolvimento das forças produtivas criando a possibilidade do ser social se reconhecer enquanto sujeito histórico, possibilidade esta, que é negada pelo processo de coisificação das relações sociais.

Pela afirmação dos autores, podemos inferir que, apesar do trabalho, pelo seu caráter universal e sócio-histórico, constituir-se como a mediação de cooperação entre os seres sociais e que produz formas de interação humana como os símbolos, a linguagem, as representações, os costumes, dentre outros componentes denominados por cultura (BARROCO, 2005), na sociedade capitalista, esta premissa ontológica é reduzida à (re) produção de riquezas, bens de consumo e de mercadorias.

O último eixo, que trata das políticas de (des) valorização e (des) qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, retrata as condições que situam a questão da formação dos profissionais, caracterizadas principalmente pelo descaso do governo, baixos salários, despreparo dos sujeitos para atuação concreta na sala de aula e a frustração pela falta de reconhecimento e desprestígio.

Essa situação nos leva a compreender que a produção de si, enquanto ser ontológico, passa por diferentes dificuldades, descaracterizando o trabalho como princípio formador e construtor de sujeitos autônomos e livres, impactando a dimensão teleológica do trabalho docente, na medida em que a falta uma série de condições que podem comprometer (parcial ou integralmente) a construção (política, social e pedagógica) intencional das atividades e dos projetos alternativos ao sistema do capital. A política de desvalorização dos profissionais

da educação acaba potencializando ainda mais o rebaixamento das possibilidades de construção autônoma e livre do ser social dos profissionais da educação.

4. Conclusão

Tendo sistematizado parcialmente alguns dados referentes ao processo de produção de si enquanto ser ontológico, destacando alguns eixos que se relacionam à visão/concepção do trabalho dos profissionais da educação, sua importância na sociedade, às dificuldades encontradas no exercício e na construção da profissão, bem como à política de (des) valorização e (des) qualificação do trabalho do profissional da educação, percebemos que predomina um processo de alienação e rebaixamento das características ontológicas, aprofundadas pelas condições de desvalorização dos profissionais e pela precariedade das relações do trabalho. Essa realidade que vive a maioria dos profissionais da educação tem combinado para o processo de desapropriação da sua condição ontológica, colocando o desafio do seu enfrentamento, levando em conta o contexto da contradição, da dialética e das potencialidades do cotidiano do trabalho docente, a relação de dependência ontológica, a autonomia relativa e dependência recíproca da educação com totalidade social.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **O sentido do trabalho**: ensaios sobre a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 1999.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. [1929]
- BARROCO, Maria Lucia S. **Ética e Serviço Social: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRAGA, Osmar Rufino. **Autobiografização e formação de juventudes**: uma reflexão sobre a produção da vida na periferia. Tese de Doutorado. Fortaleza: UFC, 2013.
- BRAGHINI, Nayara Carvalhaes; DONIZETI, Tânia Cristina de Oliveira; VERONEZE, Renato Tadeu. **As bases sócio-históricas da ontologia do ser social: o trabalho**. In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, 7 a 9 de jun., Belo Horizonte: CRESS, 6ª reg., 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- _____. **Abordagem metodológica na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012.
- JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- PINEAU, G. JOBERT, Guy. **Histoires de vie**. Paris. L'Harmattan, 1989, 2 v.
- _____. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 329-346, maio/ago., 2006.
- POLA, Karina Dala; COLMÁN, Evaristo. **Trabalho em Marx e Serviço Social**. In: Revista Serv. Soc. Rev., Londrina, V. 12, N.1, p. 179-201, jul/dez. 2009.
- TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abr., 2011.

OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA: VIVÊNCIA DA ESCRITA LITERÁRIA A PARTIR DA PRODUÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA COLABORATIVA

Paula Perin¹

Francisco Rogiellysonda Silva Andrade²

Sandra Maia-Vasconcelos³

1 Introdução

Este artigo consiste em um relato de experiência advinda de um trabalho de produção textual que desenvolvemos desde o Mestrado e, atualmente mais recorrentemente na disciplina *Biografismos: pesquisa e formação*, disciplina eletiva ofertada ao curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Sandra Maia Farias Vasconcelos.

A metodologia empregada nesse projeto de produção textual, inspirada nos trabalhos de Calkins (1989), foi aplicada durante a pesquisa de mestrado de Santos (2015), em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona urbana da cidade de Juazeiro do Norte, região sul do Ceará. Por ter se tratado de uma

1 Doutoranda em Linguística (UFC) e Professora Titular da Rede Pública Municipal de Juazeiro do Norte – CE.

E-mail: paula.perin@hotmail.com

2 Mestrando em Linguística (UFC) e Professor Titular da Rede Pública Municipal de Fortaleza – CE.
E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br

3 Doutora em Sciences de L'Éducation pela Universidade de Nantes (França), Pós-doutora pela UFRN e Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Departamento de Letras Vernáculas da UFC.

E-mail: sandramaiafv@gmail.com

experiência de ensino de escrita com resultados singulares, decidimos desenvolver a mesma sequência didática, salvo com algumas adaptações que o novo contexto exigia, junto aos alunos da disciplina de *Biografismos*, durante o Estágio de Docência II em nível de doutorado de uma das autoras do presente artigo.

Por ocasião do JOIN – Encontro Internacional de Jovens Investigadores Edição Brasil 2017, submetemos nossa proposta metodológica de escrita autobiográfica em formato de minicurso. Objetivávamos, a partir disso, além de divulgar nossa proposta a um maior número de pessoas, ter a oportunidade de vivenciá-la com um público mais heterogêneo e, assim, poder receber sugestões e tecer novas reflexões.

Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta nosso relato de experiência da aplicação de nossa proposta metodológica de produções escritas autobiográficas a partir de nossa vivência como ministrantes da *Oficina de Escrita Criativa*, seguindo uma abordagem intertextual e pautada na reflexão sobre os processos de escrita e desenvolvimento de estratégias de criação.

A princípio, apresentaremos as bases teórico-metodológicas que orientam nosso trabalho. Para tanto, fundamentamo-nos nas contribuições de Santos (2015), Calkins (1989), Meurer (1997) e Kleiman (2007). Depois, relatamos a dinâmica desenvolvida ao longo do minicurso, que perpassa a autoconsciência dos processos subjacentes à escrita criativa até a conferência de escrita, cujo objetivo é permitir aos alunos vivenciar um processo de criação pautado num trabalho cooperativo.

2 Tecendo o fio da nossa história: um percurso metodológico

Como professores de Língua Portuguesa, sabemos que o ensino da produção escrita na educação básica nem sempre é privilegiado, pois a preocupação com o ensino de nomenclaturas gramaticais consome a maior parte do tempo pedagógico em sala de aula. Ao professor de língua, é dada a missão de alfabetizar, formar leitores e escritores críticos, ensinar a gramática normativa, isso sem contar com o tempo despendido para educar, disciplinar e transmitir valores de boa convivência na sala de aula.

Entre tantas atribuições, o trabalho com a escrita na educação básica geralmente se resume à resolução de atividades metalinguísticas, cópias de conteúdos indicados pelo professor e à escrita de redações com o intuito de verificar desvios ortográficos e de atribuir uma nota, o que confere ao exercício da escrita um caráter de irreflexão, não planejamento, simplificação e desconexão com os contextos de produção, desconsiderando, nessa medida, os processos cognitivos e procedimentais inerentes à produção do texto escrito. Desse modo, os alunos chegam à universidade ou, mesmo, a diferentes esferas do cotidiano com dificuldade de produzir os gêneros que nelas circulam.

A partir dessa reflexão, Santos (2015), ao propor uma metodologia de ensino da escrita, adota como concepção de linguagem a visão sociointeracionista, pois entende a língua a serviço de seus usuários, atuando de maneira funcional e contextualizada, agindo a favor de propósitos interativos reais, orientada para determinados objetivos, a saber: o desenvolvimento do discurso escrito e a reflexão sobre seu próprio aprendizado. Assim, o intuito da proposta metodológica de Santos (2015) é promover um ensino de escrita que deixe de ser compreendido como uma experiência de treino e assuma uma natureza funcional, permitindo ao aprendiz posicionar-se como sujeito ativo, dotado de autoria e poder de participação, para interferir na construção de sua própria trajetória.

Corroborando essa reflexão e nossa prática em sala de aula, apresentamos a seguir a metodologia desenvolvida no minicurso *Oficina de Escrita Criativa*, realizada no JOIN 2017. Cada etapa realizada no minicurso serve de preparação para que os participantes possam mobilizar seus saberes, refletir sobre sua trajetória de vida, a fim de que encontrem terreno fértil para desenvolver o exercício criativo da escrita e não se sintam inibidos a compartilhar com o outro suas próprias histórias.

2.1 Quebrando o gelo: contar a própria vida é um exercício de autoconhecimento

Em nossa experiência no minicurso, primeiramente, buscamos um diálogo informal com os alunos inscritos, a fim de conhecer as motivações que os levaram a se inscrever neste específico minicurso,

quando teriam mais de 30 interessantes opções. Foi uma feliz surpresa perceber que nosso tema atraiu pesquisadores de diferentes idades e das mais variadas áreas do conhecimento, como Biologia, Educação Física, Geografia, Direito, Pedagogia, inclusive das Ciências Exatas, bem como estudantes do Ensino Médio. Alguns, segundo seus relatos, foram levados pela curiosidade; outros, pelo fato de já terem vivenciado o exercício da escrita literária. Houve, também, aqueles que estavam motivados pelo interesse de buscar alternativas para incrementar suas práticas docentes no âmbito da escrita.

Antes do exercício da escrita propriamente dita, desenvolvemos uma atividade com o jogo "Terapia de Bolso"⁴ (NASCIMENTO; LOPES, 2017), com o objetivo de permitir ao participante narrar sua própria trajetória de vida. A realização do jogo permitiu que os participantes do curso, que ainda não se conheciam em sua maioria, pudessem criar alguns laços a partir do compartilhamento de lembranças, opiniões, experiências. Além disso, o jogo permitiu, ainda, que a ativação de lembranças se iniciasse, a fim de que o exercício da escrita (auto)biográfica melhor se efetivasse ao longo do minicurso.

2.2 Nenhum texto parte do nada: o princípio interacional da linguagem

Após a realização da dinâmica com o jogo Terapia de Grupo, iniciamos a oficina de produção de textos (auto)biográficos. Para isso, inicialmente, selecionamos o conto "Valsa de Despedida". O conto trata da história de uma retirante que tem nos braços o irmãozinho moribundo. A canção que toca no rádio é entendida pela personagem como a própria voz do bebezinho, que se despede dela nos poucos minutos de vida que ainda lhe restam. Ao som da canção no rádio, a personagem rememora todos os acontecimentos de sua vida, até o desfecho trágico da narrativa. Como o conto realiza intertextualidade com a música homônima composta por João de Barro, primeiramente escutamos a música coletivamente para que os participantes

4 É um jogo de cartas contendo perguntas específicas sobre diversos segmentos da vida do indivíduo, que lhe permite refletir sobre suas autoconstruções e sua própria trajetória. Pode ser adquirido na Livraria Cultura.

pudessem compreendê-lo. Posteriormente, com a música em fundo, realizamos a leitura do conto, procurando dar a melancolia necessária ao enredo da narrativa.

Finda a leitura, partimos para a discussão coletiva do conto. Nesse momento, os participantes puderam realizar suas considerações acerca do enredo e da organização da narração, bem como da maneira pela qual a música dialoga com a narrativa. Acreditamos, com base na proposta de Santos (2015), que esse momento é de crucial importância por dois motivos: primeiro, porque oportuniza que os futuros escritores possam perceber como outros autores escrevem seus textos, a fim de que possam inspirar-se para a escrita de seus textos autorais; segundo, porque nenhum processo de escrita parte do vácuo, sendo necessário ativar conhecimentos, impressões, sentimentos, lembranças, antes de solicitar a escrita de um texto.

Realizado esse primeiro momento, solicitamos aos estudantes a escrita de seus textos. A proposta que apresentamos foi a de que, a partir dos fatos, sentimentos ou sensações despertadas a partir da leitura de “Valsa de Despedida”, os participantes criassem suas próprias histórias, inspiradas em eventos autobiográficos.

Ao fazer essa solicitação, percebemos o quão difícil é a materialização de nossas lembranças em conteúdo escrito, visto que os participantes, inicialmente, se sentiram num vácuo criativo. O processo inicial de escrita parece ter essa característica de solidão. No entanto, a partir de conversas e diálogos, os participantes começaram a escrever suas narrativas e encher as páginas. Acreditamos que isso se deu também pelo fato de que havíamos os orientado para que inicialmente esboçassem um Esquema Indicado de Percurso Narrativo (EIPN) de como gostariam de construir o enredo de suas histórias. A partir desse esquema, fica mais fluido o desenrolar das ideias do texto. Outro ponto que serviu de gatilho para a escrita dos textos foi o fato de termos avisado aos participantes que esta seria, ainda, a primeira versão de suas produções. Indicar a possibilidade de revisão e reescrita do texto à posteriori pode ter induzido os alunos a desenvolverem uma escrita mais desvinculada das normas.

Dessa maneira, ressaltamos aqui que toda escrita é um processo, ou seja, se acreditamos que a língua é um meio de interação, não podemos considerar que um texto não precise de um público que

opine e que dê sugestões, para que seja melhorado. Talvez, em nosso minicurso, essa tenha sido a maior descoberta dos participantes: a de que o texto não é um produto acabado, ao qual atribuímos uma nota/conceito, e sim uma atividade processual, que vai se constituindo a partir de interações e continuidades, num processo de ir e vir do escritor para o leitor.

2.3 As etapas do processo de escrita: da escolha do tópico até a publicação

Para a formulação desta proposta de ensino de escrita colaborativa, Santos (2015) se ancora na proposta de Calkins (1989), para quem o ensino da escrita se sustenta na crença de que deve ser permitido ao aluno vivenciar o mesmo processo de escrita pelo qual passa o escritor profissional. Isso requer atenção a determinadas etapas próprias do ato de escrever, como a escolha do tópico de escrita, construção de esquema, produção do esboço inicial, realização das conferências de escrita, revisão, reescrita, edição, publicação e lançamento da coletânea de textos. Apresentamos, a seguir, um quadro organizado por Santos (2015) que ilustra didaticamente cada uma dessas etapas vivenciadas durante o processo de escrita:

Quadro 01 – Etapas do processo de escrita segundo Calkins

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Escolha do tópico de escrita	Leitura de um texto que servirá de motivação para a escrita.
Esquema	Planejamento dos focos de atenção, baseados na representação mental dos fatos/realidade que se pretendem abordar.
Esboço	Primeira versão do texto, cujo foco devem ser as ideias, não a aparência do texto.
Conferências de escrita	Submissão do texto ao julgamento de outros leitores, com o objetivo de discutir e oferecer sugestões para o aprimoramento e desenvolvimento das ideias do texto. Podem ser realizadas diversas vezes, até que o texto tenha clareza de sentido.

Revisão	Rever a tessitura textual, no sentido de harmonizar a relação entre a representação mental dos fatos/realidade e o plano linguístico.
Reescrita	Refacção do texto. Essa etapa é realizada quantas vezes forem necessárias.
Edição	Momento destinado a lidar com os aspectos formais do texto, tais como pontuação, paragrafação, ortografia, repetições, elos coesivos, escolha do título, digitação do texto, de modo que o texto possa se tornar publicável.
Publicação	Ato de tornar público o texto. Inicialmente, pode ser feito mediante a socialização do texto em sala de aula, depois para outras turmas. Também pode ser feito através dos meios de comunicação impresso e digital. Esta etapa é tão importante quanto as demais, e não deve de modo algum ser negligenciada.

Fonte: Santos (2015), adaptado de Calkins (1989).

As etapas descritas no quadro 01 não são fórmulas fixas que devem ser rigorosamente obedecidas uma após a outra. Expomos aqui dessa forma a fim de dar uma indicação didática. Na prática, seguimos uma abordagem intertextual, valendo-nos de um texto motivador para a escolha do tópico de escrita, seguidas das etapas de elaboração do esquema e esboço para a realização das conferências de escrita – que podem ocorrer em duplas ou em grupos, a depender do envolvimento dos alunos.

As etapas de revisão e reescrita acontecem durante e após as conferências, e podem ser realizadas quantas vezes houver necessidade. Apenas quando não há mais intervenções no conteúdo do texto é que avançamos para a etapa de edição, momento que tem como foco o tratamento formal do texto em relação à escolha da variante linguística e sua respectiva normatização.

A proposta de Santos (2015) na qual nos inspiramos para realização de nosso minicurso compreende que as conferências de escrita são uma etapa crucial de auxílio ao estudante durante o percurso de produção textual, uma vez que são momentos em que os textos serão submetidos à apreciação dos demais colegas, tratados como leitores. A estes cabem a responsabilidade de receber a criação do colega com respeito e responsabilidade, auxiliando-o a analisar criticamente a sua produção.

A etapa da publicação é comumente negligenciada no contexto escolar, muitas vezes sob o pretexto de que não há recursos disponíveis para o custeio de um livro contendo a coletânea dos alunos. Entretanto, a publicação pode ser feita em formato **e-book**, em **port-fólio** decorado pelos próprios alunos, inclusive o próprio autor pode enviar seu texto para a Câmara Brasileira de Jovens Escritores⁵, que publicam mensalmente coletâneas de contos, crônicas e poemas de autores brasileiros acima de 18 anos. Essa etapa é crucial para que o aluno desenvolva sua consciência de autor, que merece ser lido, apreciado, prestigiado. Afinal, a escrita é direcionada a um leitor que o autor tem em mente quando da escrita de um texto, seguindo o princípio interacional da linguagem.

Além das etapas já indicadas no quadro 01, Calkins (1989) ainda destaca o que ela chama de minilições. Trata-se de aulas de até 10 minutos no máximo que visam auxiliar os alunos a superarem certas dificuldades apresentadas durante o processo de elaboração do texto. Como exemplo, podemos citar a dificuldade de criar o início de uma história, que é uma dificuldade comum que perpassa alguns alunos com os quais tivemos contato durante as várias vezes em que ministramos essa oficina. Como minilição para superar essa dificuldade, geralmente propomos uma breve discussão em torno da maneira como cada autor inicia um conto ou crônica. Trazemos diferentes textos para que os recém-escritores possam se inspirar e descobrir seu próprio estilo.

3 O que nos dizem os autores?

Com seus esboços feitos, propusemos, então, a conferência de escrita em grupos de até quatro componentes, a partir da qual cada aluno fez a leitura do seu esboço e, ao término dela, cada um dos ouvintes apresentou questionamentos sobre o texto lido, apontando

5 A Câmara Brasileira de Jovens Escritores, fundada em 29/12/1986, tem como proposta "incentivar a produção literária de jovens autores publicando em livro suas poesias, contos, crônicas, romances ou qualquer outra forma de expressão literária", conforme consta no artigo 1 de seu Estatuto. Pode ser acessada pelo site: <<http://www.camarabrasileira.com.br/quemsomos.htm>>.

sugestões, tirando dúvidas e discutindo sobre o perfil psicológico do personagem. A partir dessa tarefa, os alunos foram convidados a rever trechos “problemáticos” de seu texto, reconstruir sentenças desconexas, no intuito de garantir uma escrita mais fluida, coerente e literariamente elaborada.

Nas conferências, felizmente, ao invés de se sentirem envergonhados de exporem seus textos, os participantes se sentiram mais seguros ao perceber que, naquele momento, havia um público a quem suas narrativas interessava e que, atentamente, iriam escutá-las com o fito de ajudar nesse processo criativo no qual todos estavam imersos. Essa constatação nos faz perceber a importância desses momentos coletivos de sentimento de autoria num processo que, socialmente, se pensa individual/solitário. Como o minicurso tinha carga horária de 4 horas, somente a primeira conferência foi realizada. Apesar disso, dispusemos nosso contato eletrônico para os participantes, a fim de que eles pudessem compartilhar conosco suas reformulações do texto, com vistas a possíveis publicações.

Entendemos que as conferências de escrita são fundamentais para o aprimoramento e enriquecimento dos sentidos construídos na produção escrita. Para explicar melhor a importância dessa etapa, recorreremos às contribuições de Meurer (1997). O autor defende que a produção textual, por se tratar de uma manifestação da linguagem, envolve fenômenos linguísticos e sociocognitivos: linguísticos, por se tratar de um ato de fala verbalmente constituído; cognitivos, pois é realizado através de processos mentais; sociais, em virtude de ser realizado por um sujeito inserido numa rede de relações sociais que acontecem em agrupamentos socioculturais específicos.

Meurer (1997) defende, ainda, que cada um desses agrupamentos é controlado por uma série de instituições (órgãos do governo, escolas, igrejas, por exemplo) com suas próprias práticas e valores, que, por sua vez, influenciam diretamente quem convive dentro desses grupos; tais valores, segundo o autor, são expressos, em grande parte, através da linguagem.

Nessa perspectiva, os textos são produzidos a partir da internalização das estruturas de outros textos que já circulam na esfera social. Por isso, sempre que alguém escreve, espera-se que ele se espelhe nas maneiras de falar ou escrever consideradas adequadas

pelas diferentes instituições que regulam a comunidade em que o indivíduo se insere. Este fenômeno, chamado pelo autor de princípio de adequação linguística, impõe ao escritor um conjunto de exigências de caráter psicossociolinguístico que precisa ser contemplado durante o processo de composição do texto.

Isso posto, Meurer (1997) apresenta um percurso da produção textual no plano mental, ou seja, do que acontece na mente do escritor quando este se dispõe a escrever. O modelo apresentado está baseado em módulos, que envolvem: (A) a representação mental dos fatos/realidade por parte do escritor e; (B) o texto. Com isso, quer-se dizer que, antes de escrever, o escritor pensa, reflete sobre o que pretende escrever, ou seja, ele visualiza mentalmente fatos/realidade, já que não é possível passar diretamente dos fatos à escrita. A representação mental dos fatos/realidade por parte do escritor leva em consideração os parâmetros de textualização, a história discursiva individual, os discursos institucionais e as práticas sociais de uso da língua, que vão orientar a forma como serão apresentados esses fatos/realidade no e pelo texto. Essa representação é influenciada pelo contexto do escritor e controlada pelo “monitor”, aparato mental complexo que planeja e executa o processo de escrever como um todo, segundo os estudos advindos da pesquisa de Meurer (1997).

Segundo esse autor, o “monitor” se mantém ativo durante todo o percurso de produção, sendo responsável pela geração de ideias, planejamento, organização, execução e polimento das diversas partes do texto. Para Meurer (1997), é papel do monitor “controlar e conduzir” o fluxo de operações mentais que levam à criação e à reelaboração do texto escrito. À medida que o escritor visualiza os fatos/realidade, ele vai estabelecendo os “focos de atenção”, isto é, seleciona um ponto de enfoque. O texto começa a surgir a partir da concretização dessa representação mental em representações linguísticas. (MEURER, 1997).

Infelizmente algumas práticas escolares tendem a encerrar o processo de produção nesta etapa, quando na realidade este trabalho está apenas começando. Acreditamos que o professor precisa orientar seus alunos sobre estratégias de revisar o próprio texto, assumindo o papel não só de escritor, mas de leitor, trazendo para a leitura seu aparato mental consciente dos parâmetros de textualização, das práticas

sociais, dos discursos que circulam nas diferentes instituições sociais, portanto que levem em conta o contexto de produção do texto em específico.

O módulo (C), denominado pelo autor como a “representação mental do texto produzido até então”, funciona como um aparato de “checagem”, ou seja, a leitura feita pelo escritor, ou por terceiros, a fim de verificar se o que está escrito reflete a representação mental dos fatos/realidade do escritor. Acreditamos ser esse módulo o momento da revisão do texto, que está intimamente ligado ao módulo (D), a macroestrutura, que é o distanciamento do escritor do próprio texto, que permite um olhar crítico e objetivo no sentido de sanar as possíveis falhas existentes no texto. O ideal nesta etapa da criação é que o texto possa ser deixado de lado por alguns dias. Com isso, o olhar do autor diante de sua composição tende a ser mais objetivo.

Meurer (1997) destaca algumas dificuldades próprias da tarefa do escrever e aponta estratégias para que os professores possam auxiliar seus alunos a superar essas limitações. Dentre as quais, citamos: a) falta de integração entre a representação mental (mais global) e os focos de atenção (mais específica). Estratégia: planejamento do texto em forma de esquema ou sumário, como forma de orientar o percurso das ideias na composição do texto. b) o texto não reflete claramente a representação pretendida pelo escritor, levando a interpretações indesejadas. Estratégia: assegurar a validade do texto, submetendo-o ao julgamento de outros leitores (sugerimos a realização de conferências de escrita).

Além disso, o autor destaca outros inibidores que podem dificultar ou até impossibilitar a criação, como a falta de conhecimento enciclopédico sobre determinado assunto, a falta de habilidade em reconhecer e relacionar os pontos de focalização do texto, a falta de planejamento das ideias antes da produção, bem como a falta de habilidade em adequar o texto ao seu propósito e à prática social adequada.

Sendo assim, conceber a escrita numa perspectiva interacional é supor a existência do outro, o leitor, com quem dividimos o momento da escrita. Apesar de o leitor não estar presente no ato da composição do texto, não podemos negar sua existência, de modo que se torna essencial que ele seja levado em conta. Desta forma, concordamos com o posicionamento de Antunes, segundo quem

A escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para ***servir à comunicação entre os sujeitos***, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, ***escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa***. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 46, grifos da autora).

Nessa perspectiva, atuar como agente de letramento exige do professor os saberes acadêmicos e a familiaridade com diferentes práticas de letramento. Contudo, defendemos ser essencial que ele próprio se conscientize de sua condição de sujeito em processo de letramento, para assim estar disposto a continuar aprendendo com seus alunos através das práticas letradas que engajam todos os alunos, atendendo a interesses e objetivos individuais. Assumir a condição de agente de letramento é, sobretudo, articular interesses partilhados pelos sujeitos, criar oportunidades de mobilização de seus saberes, proporcionando espaços para que possam ser ouvidos e valorizados.

A partir disso, compreendemos a escrita como produção textual cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de diferentes estratégias. Não se trata apenas de uma escrita cujo objetivo se limita à demonstração de conhecimentos restritos às regras da língua, muito menos limitada ao pensamento e às intenções do escritor. Antes, sendo uma atividade sociointerativa, tanto o escritor quanto o leitor atuam como construtores do sentido do texto. De um lado, o escritor, de forma não linear, reflete sobre o leitor a que se destina e, em função disso, escreve, relê, reescreve, sempre guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2012).

Compreendemos, portanto, que as ações do autor são reguladas pelas condições do leitor, de modo que não existe uma escrita para ninguém, mas uma interação a partir da qual se compartilham saberes, crenças, projetos de dizer, reflexões e projeções de si para um interlocutor a quem, via linguagem, revelamos uma de nossas faces. Desse modo, ter algo a dizer e alguém para dizer se constitui como requisito inicial para que se logre êxito na atividade de escrita.

4 Conclusão

A partir de oficinas similares a esta, desenvolvidas em diferentes instituições de ensino do Ceará, observamos que esta metodologia permite aos jovens escritores expressar sua subjetividade. Além disso, a realização da oficina permitiu-nos comprovar, em diferentes contextos, que o trabalho com o ensino de escrita voltado às práticas letradas existentes na sociedade permite aos alunos se reconhecerem como escritores. Tais jovens atribuíram significado ao ato de escrever, engajaram-se, mobilizaram saberes a fim de auxiliarem uns aos outros. A partir disso, os participantes desenvolveram estratégias de apropriação do discurso escrito, competência necessária para transitarem e se inserirem na sociedade letrada.

Assim, à luz das reflexões teóricas por nós mobilizadas, bem como a partir da proposta e da vivência do minicurso, percebemos que, ainda que a produção de texto – enquanto ato de criação – se revele como desafio a quem nela se aventura, a possibilidade de viver esse processo como um escritor imerso numa prática social, que reflete sobre o que escreve e para quem escreve, bem como se permite escutar opiniões a partir das quais pode pensar sobre seu texto, configura-se como experiência exitosa ao permitirmos que os sujeitos possam se descobrir como protagonistas de sua escrita.

Nossa vivência evidencia que o professor de língua materna, enquanto agente de letramento, não pode ter um olhar de fiscal da língua ao ler a produção de texto de seus alunos, uma vez que, mais importante que atribuir notas/conceitos e corrigir “erros” ortográficos e sintáticos, é promover nos estudantes a reflexividade sobre os potenciais sentidos que a escrita constrói nas práticas letradas do cotidiano.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CALKINS, Lucy McCormick. **A Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. *In*: _____; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997, pp. 14-28.

NASCIMENTO, Roberta; LOPES, Regina. **Terapia de Bolso: 100 perguntas para autoconhecimento**. São Paulo: Matrix Editora, 2017.

SANTOS, Paula Perin dos. **Memórias literárias: uma proposta de ensino de escrita sob a perspectiva de Calkins**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal da Paraíba, Cajazeiras-PB, 2015.

_____. **Valsa de despedida**. Disponível em: <<http://www.camarabrasileira.com.br/csel2016-025.html>>. Acesso em: 30 de out. 2017.

A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DILEMAS FORMATIVOS NO CURRÍCULO FORMAL DE LICENCIANDOS

Samara Moura Barreto de Abreu¹

Valmir Arruda de Sousa Neto²

Silvia Maria Nóbrega Therrien³

Introdução

O contexto histórico da Educação Física, como apontam Borges (1998), Molina Neto (1997) e Taffarel (1993) é fortemente influenciado pela racionalidade técnica nos currículos de formação de professores cuja representação do professor como técnico não vislumbrava a pesquisa nos programas de formação. Desta maneira, produzir conhecimento não se operava como função do profissional da Educação Física (BRACHT, 2003). Nesse interim resgatamos o pensamento “corpo san, mente sã” cuja dualidade corpo-mente esteve

- 1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE UECE. Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Canindé, Brasil. Rodovia BR 020, Km 303, s/n - Jubaia, Canindé - CE, Brasil.
- 2 Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE FACED UFC. Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Canindé, Brasil. Rodovia BR 020, Km 303, s/n - Jubaia, Canindé - CE, Brasil.
- 3 Enfermeira. Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca, Espanha. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Valencia, Espanha. Professora do Curso de Medicina e do Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Pesquisadora PQ do CNPq. Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil.

influenciando no currículo de formação dos professores e como consequência, em suas práticas, distanciada de uma perspectiva crítica e epistêmica da Educação Física.

É possível sentir algumas marcas desse passado que se reverbera no presente e que anseia por mudanças em torno da formação do professor de Educação Física na perspectiva também da racionalidade crítica cujos fundamentos pedagógicos devem ser construídos em direção da autonomia e emancipação dos sujeitos sobre sua prática profissional (SACRISTÁN, 1999). Os saberes docentes articulados ao pensamento reflexivo pode caminhar nesse ideário (GARCIA, 2005). Não que haja negação da racionalidade técnica, mas o fomento a racionalidade crítica como processo de pensar a emancipação humana (THERRIEN, 2006).

Inseridos na docência universitária no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE (CLEF) Canindé, pudemos avistar como dilema a fragilidade na formação para a pesquisa na realidade do CLEF cuja reverberação é sentida com maior ênfase sobre o quantitativo expressivo (quadro 1) de alunos no Curso LEF que não concluem a monografia no tempo previsto, recorte situacional dos últimos semestres 2016.1 e 2016.2, como representação reflexiva.

Quadro 1: Alunos que não concluíram monografia no tempo previsto nos semestres 2016.1 e 2016.2 no CLEF Canindé

	Total de monografias defendidas	%	Total de monografias não defendidas	%
Semestre 2016.1 (Relativo à turma 2013.2)	2	10%	18	90%
Total previsto	N= 20			
Semestre 2016.2 (Relativo à turma 2014.1)	9	34,62%	17	65,38%
Total previsto	N=26			

Fonte: Relatório Comissão de TCC 2016.2

Como mote de análise reflexiva para compreensão do dilema apresentado constituímos a pergunta central: Como os licenciandos em Educação Física do CLEF Canindé estão sendo formados para a pesquisa?

Neste sentido, situamos a realidade investigativa sobre os saberes mobilizados na formação para a pesquisa no CLEF do IFCE Campus Canindé, em que teceremos a apreensão sobre o currículo formal como movimento de compreensão da realidade apresentada, não expressa como totalidade, mas como modo de (re)conhecimento dos pressupostos da ação pedagógica em desvelamento das lacunas na formação na pesquisa nesse lócus investigativo.

Para referirmos conceitualmente sobre dilema, tomamos como âncora conceitual o pensamento de Sacristán aludindo que “os dilemas representam os pontos de conflito e insegurança da estrutura de esquemas, desde o nível mais pragmático, passando pelos esquemas estratégicos, até as ideias e valores de base que sustentam a articulação ação-pensamento” (SACRISTÁN, 1999b, p. 87).

Pensar a realidade da formação para a pesquisa de licenciandos emite a retroação consciente da natureza de complexidade sobre os processos de ensino e aprendizagem que reagem às dimensões pedagógicas e sociopolíticas, na sua esfera micropolítica e macropolítica sobre os poderes instáveis (SACRISTÁN, 1999) em que se tece “a função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber ser como dimensão que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou cultural (GARCIA, 2005, p. 19)”, como reverberação de uma racionalidade pedagógica na perspectiva da reflexividade crítica ou dialética (TERRIEN, 2006) uma vez que “os processos de prática de pesquisa são inerentes à profissionalidade docente constituída por uma racionalidade que articula dialeticamente teoria e prática” (TERRIEN, 2006, p.1). Deste modo, incutimos a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2001; TERRIEN, 2014) devendo ser matizada e apreendida no currículo da formação de professores.

Entendemos o currículo como uma prática complexa, de natureza política-pedagógica e social reverberada no e sobre o cenário da macro e micropolítica educacional em que norteia a ação pedagógica como âncora de uma cultura educativa, sistematizada na mobilização de saberes docentes. Como elemento central do projeto pedagógico, o currículo se torna viabilizador do processo ensino e aprendizagem. De acordo com Sacristán:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (1999, p. 61).

Contudo, evidenciamos que o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele se encontra imbricado em relações de poder, tornando-se a expressão do equilíbrio de interesses atuante no sistema educativo em determinada relação espaço-tempo, onde os conteúdos e as formas são opções historicamente configuradas no meio social, político, cultural e econômico, incutido sobre a diversidade de modelos pedagógicos frente aos paradigmas da educação.

Nesse sentido, a educação, é considerada como agente de transformação social que promove mudanças (SACRISTÁN, 1999). A dimensão social do currículo e da educação consiste em levar os indivíduos à prática da reflexividade sobre si e sobre o contexto sociocultural em que está inserido uma vez que:

[...] reflexibilidade não supõe conceber alguns indivíduos deixados a mercê de suas próprias invenções, mas a sua consideração como sujeitos que se tornaram nexos nos quais são cruzadas as elaborações culturais públicas, como as ciências, - os significados intersubjetivos próprios da ação social compartilhados e as construções. Ou seja, não podemos separar os processos reflexivos individuais dos processos de comunicação de significados entre as elaborações subjetivas e as culturais (Sacristán, 1999, p. 101).

Assim, na perspectiva da reconstrução social através do currículo, busca-se a idealização do ensino como uma atividade crítica, onde o processo de ensino e aprendizagem deva se constituir em uma prática social com posturas e opções de caráter estético e ético, que levem a emancipação dos sujeito-atores pedagógicos que formam e são formados, entendendo que a formação compreende o modo que os professores:

“ implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou

melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCIA, 2005, p. 26).

Nesta perspectiva, frente ao dilema sobre a formação para a pesquisa no CLEF Canindé, tomamos como mote investigativo a percepção do currículo formal cuja apreensão dos dados foi feita pela análise documental fundada no Projeto Pedagógico do Curso(PPC) e da matriz curricular do CLEF, subscrita pela análise de conteúdo.

3) Matizes curriculares sobre a formação para a pesquisa

Inicialmente caminhamos para as evidências sobre a formação para a pesquisa matizadas no projeto pedagógico do Curso a fim de referenciar a sua (pre)disposição na relação da ensinagem. Matizamos as inferências que denunciam ou pressupõem a formação para a pesquisa como âncora de experiência formadora, apresentadas no quadro 2.

Quadro 2: Constituintes da formação para a pesquisa no PPC do CLEF – IFCE Canindé.

Elemento constituinte	Excerto
Justificativa	“A formação de professores de Educação Física reconhece a dinamicidade docente cuja identidade é construída socialmente através de ações coletivas, individuais e interações com outros grupos e entidades. Este profissional formado para assumir o papel de educador, condição à qual está subordinada a sua capacidade técnica, científica e pedagógica vem fazendo da escola o seu campo de experimentação e prática profissional” (p.8). O profissional de Educação Física caracteriza-se por vocação, espírito criativo, julgamento crítico, além de possuir uma sólida formação filosófica, pedagógica, sociológica e científica.
Objetivo	“Formar professores que acompanhem as transformações acadêmicocientíficas e sócio-culturais da Educação Física e áreas afins, que contribuam para a socialização de conhecimentos e na reflexão sobre a própria prática docente ” (p. 12).

<p>Perfil do Egresso</p>	<p>objetiva uma formação baseada no conhecimento técnico-pedagógico, nos valores ético-humanísticos e no rigor científico, como meio de proporcionar a leitura e transformação da realidade local (p.13). Para tanto o egresso deverá manifestar as seguintes competências e habilidades: [...] Pesquisar, compreender, conhecer, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões do movimento humano, notadamente a ginástica, o jogo, o esporte, a dança e a luta;</p>
<p>Metodologia do ensino</p>	<p>A missão do IFCE é produzir, disseminar e aplicar o conhecimento acadêmico para formação cidadã, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão (p.14) Desta forma, esta proposta de ensino comunga com a concepção de escola e de professor no Parecer CNE/CP 09/2001 que considera a escola voltada para a cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases científicas e culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política(p.15). Alicerçado nessa compreensão, o professor de Educação Física exercerá uma função dialética, desenvolvendo uma ação político-pedagógica que apresente bases filosóficas e científicas suficientes a fim de estruturar, executar e defender, conscientemente, uma proposta de educação visando à cidadania, a emancipação humana e a melhoria da qualidade de vida (p.15). A formação do licenciado em Educação Física do IFCE Campus Canindé deverá ser norteada no conhecimento das teorias críticas e pós-críticas observando o desempenho das ações didático-pedagógicas construídas na perspectiva da formação cidadã, abalizada especialmente nas abordagens crítico-superadora proposta pelo Coletivo de Autores (1992) e crítico-emancipatória apresentada por Kunz (1991). (p.15). [...] por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento das competências objetiva, social e a comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico através das linguagens: verbal, escrita e/ou corporal (p.15). Desse modo, a Educação Física ora apresentada se concretiza não como uma ação pedagógica única e/ou restrita, mas sim como conhecimento que integra saberes específicos e generalizados de caráter filosófico, antropológico, sociológico, científico e pedagógico. A construção do saber numa atuação crítica não é tarefa fácil para o professor, tampouco pode acontecer de forma isolada, mas de forma conjunta com outros professores, seus alunos e comunidade. Todos voltados para uma mesma perspectiva: social. O conhecimento deverá superar o saber empírico e será produzido em ações individuais e coletivas com efeito interdisciplinar e transdisciplinar contribuindo com a disseminação de um olhar crítico, reflexivo e emancipatório possibilitando avanços sociais(p.16). Assim, o olhar científico para a Educação Física inclui saberes das diversas áreas do conhecimento articuladas, que possibilitarão uma prática pedagógica a qual valoriza o sujeito em sua totalidade, reconhecendo a relevância do caráter lúdico das atividades corporais.</p>

Princípios Norteadores	Articulação entre ensino, pesquisa e extensão - Esta junção é mister no processo de aprendizagem e deverá estar presente ao longo de toda a formação. O tripé ensino, pesquisa e extensão favorece a formação profissional nas dimensões técnicas, culturais, epistemológicas e humanas (p.17). Ação reflexiva, investigativa e reconstrutiva do conhecimento - O educador deve estar atento ao ambiente que o circunda propondo problematizações e estimulando seus alunos à investigação como uma curiosidade responsável , oportunizando crescimento e transformação.
------------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Referenciamos sobre a análise do PCC investigado, a pesquisa como âncora fundante no processo de formação do professor, reafirmada como princípio educativo em que se tece a relação ensino e pesquisa, matizada sobre a reflexividade crítica como responsabilização de transformação pedagógica nos cenários educativos. Tem como um dos pressupostos a epistemologia da prática para apreensão da realidade sobre a cultura corporal do movimento, de modo a pensar uma racionalidade pedagógica aos licenciandos do curso, como apontamento para uma formação crítica-reflexiva pela sistematização de saberes e conhecimentos científicos, uma vez que “é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 14)”.

Desse modo, o PPC investigado alude a busca pelo conhecimento pedagógico, técnico, científico, cultural na formação do professor de Educação Física.

Como reverberação destes pressupostos pedagógicos elevados no curso em sua organicidade e justificação na formação e desenvolvimento profissional docente apresentado no PPC, buscamos refletir como a pesquisa estava imbricada em relação aos saberes disciplinares, ou seja, aqueles que são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais (TARDIF, 2002).

Assim, fizemos a identificação das disciplinas diretivas ao saber específico⁴ para a pesquisa e sua relação com a integralização total de créditos disciplinares no currículo (quadro 3 e figura 1).

Quadro 3: Inferência sobre a integralização total de créditos/horas de disciplinas específicas para a pesquisa no currículo formal do CLEF – Canindé.

Disciplinas relativa à pesquisa	Carga Horária
Metodologia da Pesquisa	40h
Bioestatística	40h
Total de carga horária do Curso	3000h
Total relativo de carga horária específica para a pesquisa no currículo formal estreitada aos saberes disciplinares	80h
Carga Horária percentual relativa	2,4 %

Fonte: Elaboração própria

Tomando a relação entre créditos vinculados aos saberes disciplinares para a pesquisa, passamos a olhar a problemática em alusão ao espaço ainda reduzido quantitativamente existente dentro da formação inicial para este fomento, com representação de 2,4 % dessa totalidade. Essa realidade também é assistida em estudo realizado por Monte (2017) em que apresenta o reducionismo da carga horária das disciplinas relativas à pesquisa nos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades do Estado do Ceará, apontando 3,78% como média percentual de carga horária. Como expressão comparativa, o curso analisado se coloca inferior a esta média.

Nesta apreensão, sinalizamos ainda, a existência no currículo formal como componente curricular obrigatório a composição de créditos curriculares estreitados à pesquisa sobre o trabalho de conclusão de curso (TCC) organizados em TCC I – projeto de pesquisa(80h) e TCC II - monografia (80h), com representação de 160h, mas não matizado como disciplina. Por sua vez, essa organização técnico-pedagógica é situada junto a uma comissão de trabalho de conclusão de curso e orientada pelo manual de TCC. Assim, o trabalho da ensinagem para a

⁴ Priorização da análise direcionada às disciplinas com o saber específico para a pesquisa, não considerando a pesquisa como conteúdo transversal às disciplinas.

pesquisa é tecido pedagogicamente na relação de orientação, nas relações objetivas e de intersubjetividade do orientador(a)-orientando(a).

A apreciação analítica de reduzida carga-horária em evidência quantitativa no currículo investigado aponta uma razoável dispersão entre a relação ensino-pesquisa no que tange aos saberes disciplinares específicos para esta formação, trazendo uma conformação de fragilidade, em distanciamento para a indissolubilidade entre ensino e pesquisa:

[...] está longe de ser uma realidade, quando se fala em sua concretização nas disciplinas e mais propriamente no chão da sala de aula. Embora se reconheça que a inserção da pesquisa no meio acadêmico seja alvo de muito debate e expectativas, ainda constitui algo recente e bastante difícil de ser praticado (NOBREGA-TERRIEN et. al, 2009, p.178).

O distanciamento entre ensino e pesquisa como fragilidade sobre os saberes disciplinares no currículo formal, nos permite admitir a relação de imprevisibilidade da pesquisa 'vir a ser' um saber constituído na ação docente, na formação de professores de educação física, ao apreendê-lo pela conformação de um saber específico, o da cientificidade ou conhecimento científico. Ao mesmo tempo em que apontamos esta fragilidade, não estamos subscrevendo que a pesquisa não está diluída de modo transversal às demais disciplinas do currículo. Intentamos dizer, portanto, que é necessário fortalecê-la como saber constituído em relação de especificidade no currículo formal sobre as disciplinas. Também não estamos engendrando as representações do currículo em ação e do currículo oculto, mas tensionando o olhar para implicação do currículo prescritivo enquanto sistematização da ação pedagógica pelos saberes disciplinares.

4. (Re)configuração do pensamento-ação como transformação da realidade

A diretividade e matização da pesquisa no currículo formal pode significar a natureza da atividade docente para “proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 14)”. Neste sentido, a práxis pedagógica na formação de professores não pode estar distante das “compreensões epistemológicas de acesso aos conhecimentos e saberes científicos” (THERRIEN, 2017, p.6) como reverberação do currículo e suas manifestações políticas e educativas.

Deste modo, a ‘reflexão sobre a ação’ empreendida nesse olhar analítico sobre o dilema formativo apresentado, nos convida a (re) configuração do ‘pensamento-ação’ como agentes sociais de transformação. Estando situada substantivamente nesta contextualidade, a significação da própria epistemologia da prática pela autorreferencia de estar como sujeito-ator dessa institucionalidade.

Como apontamentos a um olhar prospectivo de (re)formulações propositivas frente a dimensão curricular entoamos: 1. A disposição de um maior quantitativo de disciplinas na formação para a pesquisa como modo de fortalecer a mobilização no que tange aos saberes disciplinares, em sua especificidade; 2. A matização dos trabalhos de conclusão de curso (TCC’s) como disciplinar curricular, de modo a aglutinar maiores sujeitos-atores pedagógicos como representação dialogal e trocas de saberes em modo de colaboração e co-responsabilização. Já como apontamentos do alargamento de análise empírica, para maior compreensão do dilema formativo apresentado, com base ainda no currículo formal, sugerimos: 1. A análise dos Programas de Unidade Didáticas (PUD’s) das disciplinas do currículo do curso, aquelas caracterizadas como saberes específicos para a pesquisa (Metodologia da Pesquisa e Bioestatística), assim como as demais, a fim de saber a racionalidade, paradigma de estreitamento em que a pesquisa é fundada na formação de professores de Educação Física. Além disso, a percepção do lugar da pesquisa em realidade de transversalidade na dimensão dos saberes disciplinares. Estas representações estão situadas no quadro 4:

Quadro 4: Representação do dilema formativo e o planejamento da reconfiguração do pensamento-ação como transformação da realidade.

Dilema formativo apresentado	Pressupostos e Fundamentos de Análise situacional sobre o dilema apresentado	Evidências e Retroação reflexiva da Análise situacional	(Re)configuração do pensamento-ação como transformação da realidade
<p>Formação para a pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE Campus Canindé.</p> <p>Quantitativo expressivo de alunos no Curso LEF que não concluem a monografia no tempo previsto, recorte situacional dos últimos semestres 2016.1 e 2016.2.</p>	<p>Investigação do currículo formal cuja apreensão dos dados foi feita pela análise documental fundada no Projeto Pedagógico do Curso e da matriz curricular do CLEF matizada pela identificação das disciplinas diretivas ao saber específico¹ para a pesquisa e sua relação com a integralização total de créditos disciplinares no currículo.</p>	<p>reduzida carga-horária em evidência quantitativa no currículo investigado, apontando uma razoável dispersão entre a relação ensino-pesquisa no que tange aos saberes disciplinares específicos para esta formação, trazendo uma conformação de fragilidade, em distanciamento para a indissolubilidade entre ensino e pesquisa</p>	<p>Na dimensão curricular entoamos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A disposição de um maior quantitativo de disciplinas na formação para a pesquisa como modo de fortalecer a mobilização no que tange aos saberes disciplinares, em sua especificidade; 2. A matização dos trabalhos de conclusão de curso (TCC's) como disciplinar curricular, de modo a aglutinar maiores sujeitos-atores pedagógicos como representação dialogal e trocas de saberes em modo de colaboração e co-responsabilização. <p>Na dimensão epistêmica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A análise dos Programas de Unidade Didáticas (PUD's) das disciplinas do currículo do curso, aquelas caracterizadas como saberes específicos para a pesquisa (Metodologia da Pesquisa e Bioestatística), assim como as demais, a fim de saber a racionalidade, paradigma de estreitamento em que a pesquisa é fundada na formação de professores de Educação Física, além disso, a percepção do lugar da pesquisa em realidade de transversalidade na dimensão dos saberes disciplinares.

Fonte: Elaboração própria

Com este olhar reflexivo e prospectivo de reconfiguração da ação-pensamento enredamos para o campo político-jurídico da formação de professores que permite “impor o conhecimento legítimo do sentido do mundo social, da sua atual significação e da direção para onde ele vai e deve ir” (BOURDIEU, 2007, p. 226).

Referências

- AZEVEDO, Â. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. Revista Brasileira de Ciências e Esportes. Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.
- BRACHT, V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- BORGES, C. M. F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas: Papyrus, 1998.
- BOURDIEU, P. Meditações Pascalianas. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.2007.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOLINA NETO, V. M. Formação profissional em Educação física e Esportes. : CONBRACE, 10, 1997, Goiânia. **Anais**. Goiânia: Potência, 1997. v. 1.
- GARCIA. C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto editora, 2005.
- NÓBREGA-TERRIEN et.al. **A Pesquisa na graduação: o perfil dos bolsistas de iniciação científica da área de saúde da Universidade Estadual do Ceará**. In:
- MONTE, T. C. L. Grupos de Pesquisa na Educação Física: Espaços de Formação Diferenciada. 2017.124f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/disserta%C3%A7%C3%A3o%202017%20THAIDYS%20revisada%20final%20por%20%20ACS.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2017.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto editora, 1999b.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 245-276.

TAFFAREL, C. N. Z. A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. 1993. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. Revista Educativa. v.9.no.1, 2006. p.67-81. Goiânia: UCG.

TERRIEN, J. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. Anais do XVII ENDIPE. Fortaleza: UECE. 2014.

TERRIEN, J. Políticas curriculares: interlocuções e conexões regionais entre os cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins. Fortaleza: UECE, 2017.

(Footnotes)

- 1 Priorização da análise direcionada às disciplinas com o saber específico para a pesquisa, não considerando a pesquisa como modo de transversalidade.

CINEMA E EDUCAÇÃO: SOB A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO CRIAR PARA AUTONOMIA

Samuel Pires Melo¹

Francinalda Maria Rodrigues da Rocha²

Introdução

Aimersão cada vez mais reconhecida do Cinema não somente como entretenimento, mas como produtora do conhecimento faz dessa área uma propositora de relações com outros campos do saber. Desde seus primórdios, podemos perceber essa relação com a ciência, na verdade “a função do cinematógrafo (como a própria palavra indica: grafia do movimento) era, fundamentalmente, possibilitar uma maneira mais precisa de registrar movimentos, de modo a prover de recursos técnicos a ciência que então se ocupava disso” (DUARTE & TAVARES, 2012, p. 25).

A possibilidade que o cinema trouxe no seu processo de reorganizar o tempo e espaço abriu o leque para pensar essa arte de forma transversal, não somente da arte pela arte. Como, por exemplo, na investigação científica dos fenômenos naturais e de divulgação desse conhecimento. Para Duarte & Tavares (2012),

- 1 Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia/ Universidade Federal do Piauí.
E-mail: samuelmelo@ufpi.edu.br
- 2 Mestre em Meio Ambiente, graduada em Biologia e Pedagogia/ Universidade Federal do Piauí.
E-mail: francinalda.rocha@gmail.com

O caráter pedagógico dessas imagens-técnicas não passou despercebido aos educadores, que vislumbraram a possibilidade de também fazer uso delas para o ensino da ciência. A emergência, no início do século XX, de uma filosofia da educação que defendia a experimentação e a observação dos fenômenos naturais como importantes medidas pedagógicas a serem utilizadas no ensino da ciência levou escolas e professores a utilizar a imagem-técnica e os novos processos de impressão e de reprodução de fotografias e ilustrações em suas aulas, desde fins do século XIX. As imagens capturadas pelo cinematógrafo vieram somar-se a essa tendência e ocuparam espaço também na sala de aula (p.25).

A conquista do Cinema, de certa forma, para produção de novas propostas pedagógicas na Educação se deu por causa de sua “impressão de realidade, o largo alcance conquistado pela imagem técnica, em razão de sua reprodutibilidade, a relativa universalidade da linguagem cinematográfica e, em consequência disso, o forte apelo que o cinema conquistou, desde o início, junto às massas trabalhadoras” (DUARTE & TAVARES, 2012, p. 26).

Apesar da relativa universalidade da linguagem cinematográfica, ela foi propagada por um conjunto de artistas e intelectuais de várias áreas que:

Favorecidos pela atmosfera revolucionária das artes plásticas (dadaísmo, cubismo, expressionismo), pela importância atribuída ao cinema como meio de expressão e pelo forte apelo popular das exposições públicas dos primeiros filmes narrativos, alguns artistas começaram a experimentar a nova técnica com o intuito de criar uma nova forma de arte. Para eles, o que vinha sendo feito no cinema até então era apenas a produção de um reflexo frágil das outras artes, uma mera transposição da literatura e do teatro para a imagem em movimento (DUARTE & TAVARES, 2010, p. 27).

Esse movimento possibilitou ressignificar a imagem cinematográfica para “ser configurada a partir de outra lógica, não-racional e não-realista, uma lógica própria do inconsciente, à qual somente se tem acesso [...] levando o espectador a experimentar a liberdade de

pensar fora dos padrões morais impostos pelas normas sociais pela arte e pelo sonho” (DUARTE & TAVARES, 2012, p. 29).

Por outro lado, baseados em uma “pedagogia da estética realista” o movimento construtivista iria influenciar outros movimentos que irão assinalar a fronteira entre real e ficcional. Embora seja difícil de ser estabelecida mesmo nos documentários que se propõem a ser radicalmente documentais. Mais do que essa fronteira, vale destacar o argumento de Catelli (2003) quando observou em Grierson o valor atribuído ao cinema documental, como uma dimensão claramente político-educativa,

Grierson não tinha dúvidas quanto ao caráter educativo do cinema que, para ele, deveria ser uma escola fora dos bancos escolares, que ajudasse a fazer a educação de que o país precisava: para o cineasta, a solução para os problemas sociais implicava um redirecionamento e uma reconversão do olhar tornados possíveis pelas imagens do cinema, que deveriam apresentar as contradições da sociedade e o cotidiano dos trabalhadores (s/n).

Entende-se que o cinema tem seu caráter educativo que não está nos bancos escolares. Por outro lado, o cinema traz uma necessidade relacional com a educação, construindo experiências complexas nos seus públicos. Mais do que isso, concorda-se com Bergala (2008), de que o cinema deve fazer parte da escola como arte, destacando-se as perspectivas de ensino e aprendizagem que podem provocar nas instituições de ensino formal o repensar da sua formação crítica.

[...] a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. (...) Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum. (BERGALA, 2008, pp.32-33)

O argumento de Bergala (2008) está na possibilidade da escola entender o cinema enquanto arte e cultura que provoque a inquietação do sistema de valores, de comportamentos e de suas formas

relacionais. Isso deve acontecer porque esse processo vai além da projeção do filme, envolve também a prática do espaço de alteridade.

A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. Este tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exhibe uma mais-valia artística. É a secura de Rossellini ou de Bresson. É o rigor implacável e econômico de um Hitchcock e de um Lang. É a limpidez de Howard Hawks, a exatidão nua dos filmes de Kiarostami. É a vida que transborda de cada plano de Renoir ou Fellini. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema (BERGALA, 2008, p.47).

O cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades, outros enredos, novas imagens, luminosidades tantas [...] O cinema deve estar na escola não como um conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas de outra maneira, em outra perspectiva, fugindo a racionalidade instrumental e conteúdo a serem aferidos e mensurados pelos profissionais especializados nisso e naquilo. Trata-se, ao revés de um encontro com o cinema como expressividade, como um largo horizonte de possibilidades que permitem a experiência estética (RAMOS & TEIXEIRA, 2012, p.14).

A alteridade, essa que se dá a partir do alargamento do olhar, das trocas e dos diálogos entre as pessoas e suas culturas, estabelece modos de interações entre o que se passa com o filme e as subjetividades. Ao considerar essa multiplicidade de interação entre o **Cinema e Educação, constata-se que eles são** parte da própria história do cinema, já que as produções cinematográficas, desde suas origens, são constituídas como ponto de reflexão humana que vai além da ideia de educação formal, pois com a imagem é possível estimular além do conteúdo, um aprofundamento (reflexividade) no campo do conhecimento, da reflexão e da investigação a partir do enfoque sociocultural, de modo a construir um saber que identifique e discuta as questões ideológicas e políticas.

A escola deve aceitar que o processo leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e os modos de funcionamento de entretenimento, mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma, por uma lenta impregnação, para a qual é preciso simplesmente criar as melhores condições possíveis. A ideia do expectador-criador é uma ideia forte e pouco familiar à escola, que tem tendência a achar a passar um pouco rápido à análise, sem deixar à obra o tempo de desenvolver suas ressonâncias e de revelar a cada segundo sua sensibilidade (BERGALA, 2008, p.65)

Embora seja necessária a inserção de novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem, essas podem provocar mudanças na formação dos indivíduos para uma perspectiva integral de cidadãos. Assim, observa-se que esse ensaio tem como propósito primeiro discutir os desdobramentos resultantes das interações entre Cinema e Educação, principalmente pela linha que as reconhece como proponentes da construção de uma nova pedagogia, por meio da qual têm se preocupada em estar mais próxima das pessoas, dentro e fora dos espaços formais de educação, proporcionando um processo de formação e difusão de conhecimentos que procure legitimar o exercício de um olhar crítico em relação aos conteúdos midiáticos e também da sensibilização relativa aos direitos humanos. O que propiciou o aumento da necessidade da educação baseada no aprendizado criativo, por meio do direcionamento do olhar, de modo a ensinar a ver de tal maneira que passe a significar o mundo pela relação dialética entre o eu e outro.

Experiências do cinema e educação

Pode-se observar na introdução desse ensaio a relação dialética entre cinema e educação desde os primórdios de criação do primeiro. Também é possível delinear proposições que circunscreveram a produção cinematográfica como recurso didático para o ensino formal. Para além dessa proposta, apresentar-se-á algumas experiências da relação dialética do cinema em espaços formais da educação na América Latina.

Para Leite *et al.* (2012), um aspecto central que se deve observar na relação do cinema e educação é seu caráter transdisciplinar e transcultural, mesmo antes de sua entrada no ambiente pedagógico institucional.

Em nosso cotidiano, currículos culturais estão em andamento dentro e fora das instituições educacionais. Diferentemente do currículo acadêmico e escolar, se apresentam de maneira mais sedutora e irresistível, pois apelam para a emoção, a fantasia e a imaginação. De forma envolvente, essas pedagogias vão impregnando suas presenças nas vidas de jovens e crianças. Na maioria das vezes, a pedagogia dessas formas “culturais” encontra-se estruturada a partir de dinâmicas próprias, que envolvem forças comerciais, políticas e culturais, respaldadas por recursos econômicos e tecnológicos. Entretanto, as análises culturais enxergam na cultura um território de tensões onde duelam forças hegemônicas e manifestações subversivas de grupos de resistência (LEITE *et al.*, 2012, p. 66).

O argumento levantado pelas autoras leva em consideração as forças dos planos macro e micro estruturais da sociedade, principalmente como o jogo de forças disparando proposições que irão ao encontro de suas inter-relações sociais. Baseadas no argumento de Bergala (2008), as autoras argumentam que no processo de criação das relações sociais estabelecidas entre a produção cinematográfica e os espectadores da película há inúmeras forças sendo disparadas, inclusive o não dito pelo diretor do filme, e nesse sentido, existe a possibilidade de compreender o processo criativo do diretor, pois “o exercício de assistir a um filme e perceber suas não-escolhas amplia o olhar do espectador, que muitas vezes sente dificuldade de imaginar para além daquilo que se apresenta na tela” (LEITE *et al.*, 2012, p. 68).

Na Escolinha de Cinema do CAP-UFRJ, por exemplo, em todo exercício é trabalhado habitualmente em “categorias” que constituem limites para criação. Esses limites dão asas à criatividade e impedem que o formato clichê absorvido da televisão se reproduza automaticamente em cada linguagem. Se as categorias para trabalhar são “o sentimento de solidão”, “a cor cinza” e “um enquadramento

não convencional, é possível que o professor consiga, ainda respeitando a escola do aluno, sugerir o pensamento de algumas alternativas ou dispor os elementos para serem filmados de maneira a ampliar o horizonte de possibilidades (LEITE *et al.*, 2012, p. 71).

O argumento dessas autoras está em promover uma “pedagogia para autonomia”, principalmente porque buscam trazer uma perspectiva de interpretar a linguagem apresentada pelo ponto de vista das crianças. Por exemplo, “o professor não precisa, nem deve, dizer de onde filmar, a pergunta pode fazer refletir e mudar a escolha, ou ratificar a mesma. Respeitar a escolha final do aluno será fundamental” (LEITE *et al.*, 2012, p. 72).

Apresentar à comunidade escolar o processo e os produtos trabalhados ao longo do curso é uma prática comum e pode ser proveitosa se valorizar o próprio processo de aprendizagem. Dentro da pedagogia da criação, a ideia de processo é central. Ela está presente nas diversas fases, na análise criativa entendendo o processo de criação do diretor, na passagem ao ato com o processo de realização do filme e, por fim, na exibição dos exercícios. Observar como cada matéria se comporta no tempo e valorizar seus processos permite ao educando desenvolver um olhar mais sensível, que o ajudará a se posicionar diante das urgências do mundo contemporâneo. A experiência do cinema deve transformar não apenas a imagem gravada na película ou no cartão de memória, mas imagem gravada em cada retina (LEITE *et al.*, 2012, p. 74).

O elemento central da “pedagogia do cinema para a autonomia” é possibilitar ao seu espectador uma reflexão por si mesma, de suas relações com o outro, com o mundo em que vive. “Suas escolhas narrativas e imagéticas constituem-se como uma experiência tão individual quanto social. Pois ao organizar seus pares num processo criativo de expressão de seu mundo, constrói e partilha novos significados e formas de agir sobre o mesmo” (LEITE *et al.*, 2012, p. 76). Migliorin (2012) ressalta que

[...] as imagens no cinema se formam a partir de duas presenças inseparáveis. Por um lado a imagem é intrinsecamente ligada ao mundo, ela sofre o mundo, é afetada

pelo real. No cinema, o que vemos – no documentário ou não ficção, não importa – existe. Mesmo em casos extremos, em filmes feitos com imagens de síntese (sobre os quais guardo certo desinteresse), a voz de um ator está ali; um espaço e um tempo reconhecível, também. Assim, a primeira característica de uma imagem cinematográfica é que ela sofre o mundo. Mas o cinema é mais do que isso, claro. O cinema é uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração. Em essência, o cinema é uma transformação contínua do que há, pelo menos os bons filmes, os filmes que interessam. Eis o primeiro risco do cinema na escola. Com o cinema na escola, não se ensina mais isso ou aquilo, e sim o abandono; a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação (p.106).

O processo de construção, da reflexividade dos sujeitos, se faz em todo o trajeto que possa envolver o cinema, desde a produção cinematográfica aos sentidos produzidos pelos espectadores da(s) obra(s). Isso parece mostrar o quanto o cinema se relaciona com a educação, ao “Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar – e que é transformadora do real, com o real, mas antes, uma transformação sem fim” (MIGLIORIN, 2012, p. 105).

Ao pesquisar crianças de escolas particulares, públicas e centros culturais, Fernandes (2012) percebeu que os livros e filmes aparecem como os maiores suportes dessas crianças para terem acesso às histórias, “em que se percebia esse vínculo cada vez maior com a imagem, principalmente a audiovisual, trazendo a ideia de que ‘o contar suponha o ver’ [...] a imagem é para essas crianças parte de sua cultura, que para nós seria ‘outra cultura’” (p. 53).

No contexto da pesquisa, o diálogo com Alain Bergala auxiliou-nos a refletir sobre o processo formativo vivido pelas crianças e jovens nos contextos escolares, entendendo que a relação ocorre em um processo de apropriação das narrativas cinematográficas estreitamente relacionado às dimensões da Mídia-educação apresentadas [...]

e ancorando-se à perspectiva da pesquisa ao entender que a produção de narrativas audiovisuais pelas crianças e jovens, ao mesmo tempo em que é parte do seu processo formativo, aponta-nos o modo como estão constituindo suas relações com o cinema através da criação (FERNANDES, 2012, pp. 60-61).

Em uma linha que cruza vetores de perspectivas com Fernandes (2012), a experiência realizada na cidade de Buenos Aires por Nakache (2012) apresenta a trajetória de quase vinte anos de um programa intitulado *"Medios en la Escuela"*, construído, segundo a autora, sob a perspectiva de um artefato conceitual psicoeducativo, nos "sistemas de atividade", entre os objetivos, a autora salienta:

Crear y consolidar un espacio de comunicación y periodismo en educación, integrándolo a su vez, con el aprendizaje de contenidos disciplinares; brindar asesoramiento integral en temas de Comunicación y Educación a los integrantes del sistema educativo; promover la apreciación de material audiovisual en las instituciones educativas; generar espacios de intercambio entre los distintos actores escolares (docentes, alumnos, padres) y la comunidad a partir de la producción de medios en la escuela; promover situaciones en las que los alumnos participen activamente en el diseño, la gestión, desarrollo y evaluación de diferentes proyectos relacionados con los medios audiovisuales (NAKACHE, 2010, p. 55).

Entre os objetivos alcançados por Nakache (2012) em sua experiência de fazer filmes em escolas de Buenos Aires, observou-se um rápido turbilhão de questionamentos na proposição de uma educação cinematográfica como arte, que aparece e escapa. Em suas palavras, ela afirma que a tarefa está em, mesmo após quase 20 anos, as escolas ainda resistirem. Mas, acima de tudo, elas se movem por uma força de ser novamente perturbado e para poder voltar a olhar as práticas com novos olhos.

Em uma pesquisa exploratória com professores da rede municipal de Belo Horizonte, Ramos & Teixeira (2012) observaram que a maioria desses docentes têm acesso a bens culturais como assistir filmes, no entanto, menos da metade vão à salas de cinemas. E quando elas se referem à utilização de filmes na docência, a maioria já

exibiram, e menos da metade deles, mais de uma vez. Por outro lado, os títulos mais exibidos são os americanos.

Nesse sentido, concorda-se com Ramos & Teixeira (2012), resgatando o pensamento de Alain Bergala, sobre a importância dos docentes deixarem de perceber o cinema como instrumento curricular e passar a adotá-lo como bem cultural. E mais do que isso, deixar de assumir uma postura de quem está ensinando alguma coisa, para se colocar como um acompanhante de uma jornada trilhada por todos os envolvidos.

Traçando alguns percursos de uma formação de professores para o cinema e educação

No período de 25 de março a 03 de junho de 2017, foi realizado em Parnaíba, Piauí, um curso de extensão Cinema e Educação: compartilhando direitos humanos e cidadania pelas práticas e saberes do audiovisual. Esse curso foi uma proposta do Projeto de extensão Cinema e educação: despontando cidadania para além dos muros da UFPI com apoio da 1ª GRE do Estado Piauí, com os seguintes objetivos: estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-empírica acerca da educação, cinema em direitos humanos; Desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos, através do audiovisual; Tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana.

Assim, foram utilizados 14 dispositivos do caderno Inventar com a diferença promovido pela Universidade Federal Fluminense, em cinco encontros de 8h, a cada 15 dias. Quais foram: A imagem – olhar e Inventar; Moldura; Mascaras e monstruosidades; minuto Lumière; os sons; música e memória; La longe, Aqui perto; história dos objetos; espelhos de autorretrato; fotografias narradas; trilha dos sentidos; volta ao quarteirão; espaços vazios; e filme carta. Em cada oficina eram aplicados os dispositivos com os professores onde conheciam e

refletia sobre eles. No prazo de 15 dias passavam a realizar com seus alunos.

O público direto envolvido foi cerca de 1500 discentes e 25 docentes, 15 colaboradores e nove da equipe técnica que compartilharam direitos humanos e cidadania pelas práticas e saberes do audiovisual. E assim, passaram a perceber a sua realidade uma experiência sensível com o mundo por meio da imagem em movimento.

Ao indagar os professores sobre como questões da emancipação e igualdade foram vistas e trabalhadas durante as oficinas na universidade, escolas e comunidades? Eles salientaram momentos que puderam perceber como:

1. Acho que foi mais uma provocação. Muitos alunos temerosos, tímidos, que não participavam, foram convidados a se envolver. Mas nem todos toparam, por isso, queria que tivessem mais dispositivos;
2. Tenho uma aluna, quer dizer... duas alunas que são difíceis. Uma delas é muito tímida. Tanto que os outros a chamam de pingão de gente. Ela fez um vídeo muito bonito, mas ela apagou. Foi sem querer. Os outros disseram "a pingão de gente não sabe nem mexer no celular"... Ela ficou muito triste. A gente conversou, eu disse que o importante é que ela tinha feito o melhor. A outra, é bipolar. Tem dias que está ótima, mas em outros dias é insuportável. Ela disse que acordou 5:30 da manhã pra gravar o sol nascendo. A mãe dela se aborreceu, porque achou que ela tava fazendo alguma coisa errada e foi lá e apagou o vídeo. A menina ficou transtornada. Ela disse que o sol iria nascer de novo e que iria filmar de novo;
3. Sobre aquele vídeo sobre violência, o caso da baleia azul [...] o garoto que fez é muito tímido. Ninguém acreditava que ele iria fazer. Como é na zona rural, a internet é muito difícil, mas a mãe dele ajudou. Eles foram na *lan house*, eles fizeram tudo lá. Na hora dá pra ver que ele estava tremendo, a voz dele [...] mas ficou muito bom. Ele associou aquela parte do suicídio com o projeto de alguém fazendo terrorismo, fazendo as pessoas se matarem, como as baleias se matam.

É possível analisar esses elementos trazidos pelos professores participantes da oficina uma reflexão teórico-empírica acerca da

educação, cinema em direitos humanos, por meio do desenvolvimento de uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos, através do audiovisual. Nesse sentido, esses elementos postos possibilitam um diálogo com a discussão trazida por Migliorin (2012), quando:

Na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. Como coloca Jean-Marie Straub em entrevista a Bergala em um plano que vale a pena “há algo que queima no seu interior” (p. 108).

É importante dizer que o cinema como criação ultrapassa a conformação dos sujeitos em caixas de manutenção. Na verdade, os vetores apontados pelos professores revelam justamente o contrário, a inclusão de alunos para as relações sociais estabelecidas nas escolas. Destaca-se ainda as projeções de mudanças que essas práticas podem construir. Para se ter uma ideia, se dentro dos dispositivos, houve desejos e possibilidades de mudança na realidade local por parte dos alunos dos professores envolvidos, comentaram que:

1. Teve gente que disse que quando terminasse o colégio iriam trabalhar com fotografia. E eu disse que não precisa terminar o colégio, já dá pra começar a fazer. Então, acho que eles começaram a ter um olhar mais crítico;
2. A questão do meio ambiente, também. O assoreamento da lagoa, o lixo que é jogado na rua, a poluição. Um deles me perguntou “será que não tem como fazer esse lugar ficar urbanizado? Porque a gente queria andar por aqui [...]”;
3. Eu mandei a turma tirar uma foto e eles perceberam como o mato tava grande e o lixo. Eles fotografaram e chegou até ao diretor. Depois, limparam o local, então, houve uma mudança.

Pode-se perceber que, ao pensar nessas mudanças propositivas da relação do curso com a realidade dos docentes e alunos, foi possível verificar a importância da educação em direitos humanos como um elemento relevante para a vida dos alunos e dos trabalhadores da educação, envolvendo-os em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana.

Algumas considerações

A perspectiva de um trabalho dessa natureza trouxe para todos os envolvidos não só a possibilidade de iniciar um trabalho com o audiovisual, mas também de aplicar os direitos humanos na realidade do cotidiano escolar. De um lado foi um desafio da UFPI trabalhar com uma proposta tão nova no que diz respeito aos dispositivos e também com a quantidade de escolas articuladas para as oficinas e acompanhamento. Por outro lado, é uma proposta emergente em nossas escolas de ensino básico devido as crises existentes no público infanto-juvenil.

No encontro com os professores, percebeu-se a garra em aprender coisas novas, mas há um distanciamento para aplicar. Primeiro pela sobrecarga de trabalho, e como salientou alguns professores, pela falta de apoio da gestão que impedia da realização do trabalho na escola, agregado a um desestímulo geral com a crise vivida atualmente em todos os setores da sociedade.

Deve-se dizer, que essas ideias estão presentes no fazer da sala de aula que poderão formar pares para que seja alavancada uma educação que estimule uma aprendizagem significativa. Em avaliação com os professores, eles afirmaram o quanto as oficinas foram importantes e que são necessárias em sua sala, mas reconhecem que sem esse acompanhamento da universidade não darão conta sozinhos, dizem que precisam revisitar o que produziram com seus alunos para aprofundamento nas discussões.

Nas produções das escolas foi visível perceber nos resultados o engajamento e reordenação das relações entre os estudantes, a escola e a comunidade possibilitando com que cada pessoa possa inventar com a Diferença. E principalmente instigar uma novo jeito de ser.

Referências

RAMOS, A. L. F. A.; TEIXEIRA, I. A. C. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 07-22, 2012.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

CATELLI, R. E. **Cinema e Educação em John Grierson**. 2003. Disponível em <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineduquemgrierson.htm>>. Acesso em: 24 Nov. 2017.

DUARTE, R.; TAVARES, M. A Dimensão político/educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 5, n. 9, jan. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1598>>. Acesso em: 24 Nov. 2017.

FERNANDES, A. H.. O cinema e as narrativas de crianças e jovens: reflexões iniciais. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 5, n. 10, fev. 2012. ISSN 1809-5747. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1615>>. Acesso em: 24 Nov. 2017.

LEITE, G. P. C. et al. Cinema, infância e escola: novos olhares para a educação básica. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 5, n. 10, fev. 2012. ISSN 1809-5747. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1616>>. Acesso em: 24 Nov. 2017.

MIGLIORIN, C. Cinema e escola, sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 5, n. 9, jan. 2012. ISSN 1809-5747. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604>>. Acesso em: 24 Nov. 2017.

NAKACHE, D. Producir cine en escuelas de Buenos Aires visitando esta experiencia con ojos de alteridad. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 5, n. 9, jan. 2012. ISSN 1809-5747. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1600>>. Acesso em: 24 Nov. 2017.

DUAS FACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: AÇÕES DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL EM FORTALEZA – CEARÁ

Sônia Pereira¹

Eliábia de A. Barbosa²

Raquel Carine de M. Beserra³

Introdução

O artigo analisa como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade do ensino básico no Brasil e um campo de ação educativa no âmbito da sociedade civil, vem sendo trabalhada em ambos os espaços. É comum verificarmos enunciados e propostas metodológicas na EJA inspirados nas ideias de Paulo Freire e na Educação Popular (EP). Interessa-nos, então, identificar quais são essas propostas e os princípios enunciados, e, ainda, identificar se e como tais propostas são efetivadas, pois a EJA e a EP são tratadas

1 Professora da FACED-UFC, coordenadora do Grupo de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes”.
E-mail: pereirasonia18@gmail.com

2 Professora da rede pública do município de Fortaleza, doutoranda em Educação – PPGE/ UFC; membro do Grupo de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes”.
E-mail: eliabiadaniel@yahoo.com.br

3 Professora da rede pública do município de Fortaleza, doutoranda em Educação – PPGE/ UFC; membro do Grupo de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes”.
E-mail: raquelpedagogiaufc@yahoo.com.br

como territórios excludentes, campos de atuação que não dialogam. A nosso ver, porém, tais campos podem ser complementares.

Devido à forma como a EJA foi se configurando no contexto brasileiro, ela nem sempre é reconhecida como EP e a EP é de modo recorrente relacionada à prática de movimentos sociais e populares. Pressupomos, entretanto, que em escolas ou em espaços não escolares com jovens e adultos, os processos educativos podem sim ser considerados EJA, assim como a EP pode ser identificada não somente nos espaços da sociedade civil e dos movimentos sociais.

Algumas questões orientam esta reflexão, a saber: Como se caracterizam as práticas educativas nas salas de aula de EJA em escolas públicas? Tais espaços educativos sensibilizam os jovens para uma preocupação com a dimensão coletiva e política de suas vidas?

O artigo é resultado de duas pesquisas, realizadas em 2012 e 2012-2015, respectivamente. As informações sobre a EJA em âmbito escolar foram levantadas pela pesquisa "Diagnóstico das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos no estado do Ceará" e o recorte a ser aqui trabalhado refere-se à EJA na cidade de Fortaleza. Já as informações que dizem respeito às práticas educativas em espaço não escolar são recortes da investigação "Juventude e violência, sonhos e direitos na periferia de Fortaleza", que analisa as dinâmicas entre as ações da ONG Convida, o Estado e os movimentos sociais em um bairro da periferia de Fortaleza.

A pesquisa Diagnóstico teve abordagens quantitativa e qualitativa. A primeira contou com a aplicação de questionários e realização de entrevistas com gestores, professores e alunos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível fundamental, médio e profissional. A abordagem qualitativa consistiu de um estudo de caso múltiplo, em 6 regiões do Ceará, incluindo Fortaleza. Utilizou de técnicas de grupos focais, visitas e observação de salas de aula e entrevistas de explicitação. Já para a análise de informações sobre o espaço não escolar foi realizado um recorte da investigação 'Juventude e violência, sonhos e direitos na periferia de Fortaleza', cujo objetivo é conhecer como, através das políticas públicas, se relacionam o estado e a sociedade civil na garantia de direitos à população jovem de um bairro da periferia de Fortaleza. Foram

realizadas entrevistas com os jovens, com membros da ONG, além de observações e oficinas com os sujeitos da pesquisa.

A reflexão estrutura-se em duas partes: na primeira situamos a EJA no contexto da educação brasileira e esclarecemos quais as concepções de EJA e de Educação Popular que informam nossa análise. Na segunda parte efetuamos uma descrição analítica das condições de funcionamento da EJA e das práticas educativas nas salas de aula, em Fortaleza; e outra descrição, no contexto do projeto realizado com jovens, já mencionado. Ao final serão tecidas considerações de caráter conclusivo, com indicações que sugerem a possibilidade de serem realizadas práticas educativas baseadas em princípios da EP em ambos os espaços.

2. A Educação de Jovens e Adultos em Fortaleza: práticas educativas nas salas de aula e em espaço não-escolar

Adentramos o século XXI e a educação no Brasil persiste como grave problema social. Se por um lado, o acesso à escolarização foi ampliado, a universalização do ensino básico está longe de ser cumprida pelo Estado, pois o número de pessoas com pouca escolarização, com 15 anos ou mais, alcança cerca de 15 milhões, particularmente, jovens e adultos da classe trabalhadora; por outro lado, essa população não encontrou o caminho e a força política para reverter o quadro da educação brasileira. Desde os anos 1920 a EJA vem se caracterizando como programas e campanhas, e não se efetivou como política pública, pois as características que os marcaram foram a descontinuidade, a ausência de verbas e a desarticulação entre eles. O resultado foram experiências esparsas e a negação do direito à educação aos jovens e adultos (Haddad, 2000; Paiva, 1987).

Atualmente, é uma modalidade educacional, orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desde 1996, com recursos estatais previstos e alocados no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (*Fundeb*). ***Sua oferta é uma obrigação do Estado, devendo abranger todo o ensino básico, o que inclui, portanto, o ensino médio.*** O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 do Brasil, em consonância com a Declaração de Hamburgo elaborada na V Conferência

Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V Confintea), em 1997, aponta a necessidade de um contínuo desenvolvimento de capacidades para o enfrentamento das atuais transformações sociais; a partir de então, a EJA passou a ser concebida como educação ao longo da vida e como instrumento de emancipação humana; essa concepção se mantém na VI Confintea, realizada em 2009; e na edição do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014.

Tal concepção, compreendida como “educação ou aprendizagem ao longo da vida” vem sendo discutida e recebendo críticas fundamentadas na experiência concreta, ou seja, nos rumos que foram dados concretamente a essa proclamação da educação ou aprendizagem ao longo da vida. Autores entendem que os processos formais de educação (escolarização) têm se prevalecido sobre os não formais e se convertido em instrumento de adestramento para atender aos imperativos da lógica do sistema-capital, posto que nas últimas décadas encontram sua expressão nos cursos de capacitação, qualificação, profissionalização, que estão longe de proporcionar formação integral e sujeitos capazes de transformar a sociedade (Lima, 2007; Canário, 2008). Tais críticas encontram aproximações às ideias de Freire, para quem esse tipo de educação seria tecnicista, alienante e bancária (Freire, 2005).

Ao tomarmos a EP como mediadora de processos educativos formais e não formais entendemos que a escolarização é um processo formativo muito importante, pois trata-se de uma conquista cuja universalização ao longo da história é resultado de muitas lutas, principalmente das classes trabalhadoras. É forçoso reconhecer que, nas últimas décadas, a EJA recebeu atenção mais sistemática do Estado; porém, suas políticas revelam que a distribuição dos bens simbólicos e materiais é desigual e o direito pleno à educação não se efetivou. O número de pessoas não escolarizadas sofreu aumento e as constantes reivindicações da sociedade civil por qualidade no ensino fundamental e médio sugerem a necessidade de se repensar inclusive o currículo. A EJA expressa tal situação ao observarmos um processo de juvenilização, fenômeno mundial de ampliação do número de jovens nos anos recentes (Carrano, 2015).

A dinâmica de escolarização, com intermitências, idas e vindas, tem reverberações nas várias dimensões da vida das juventudes que

moram nas periferias das grandes cidades. É o caso dos jovens do Parque Santa Filomena, que trazem históricos escolares de interrupções, abandonos e em termos de formação profissional sofrem com o comprometimento de suas potencialidades, posto que trabalham em ocupações que exigem, por exemplo, o ensino médio completo, mas oferecem não propriamente empregos, mas atividades cujas relações de trabalho são precárias em termos contratuais e de direitos trabalhistas.

Entendemos que o contexto e as condições sociais da população jovem e adulta são fatores importantes a considerar em uma análise sobre a qualidade da educação, particularmente da EJA. Aspectos de ordem pedagógica, como a metodologia de trabalho, são igualmente importantes, pois incidem sobre a aprendizagem. As propostas educativas das escolas e dos espaços não escolares apresentam afinidades teórico-metodológicas com as ideias de Paulo Freire. Interessamo-nos identificá-las na prática.

Na sociedade civil, desde os anos 1970 quando das lutas pelo fim da ditadura, entidades civis sem fins lucrativos foram criadas e desenvolveram projetos educacionais com vistas a promover processos educativos em bairros populares, de modo a conscientizar os participantes sobre suas condições de vida e seus direitos. Nos anos 1990, as entidades então denominadas Organizações Não Governamentais (ONG) sofreram verdadeira proliferação, o que tornou necessário discernir aquelas que desenvolvem experiências educativas e as que são meros instrumentos do capital ou do mercado, a inculcar ideias como empreendedorismo, individualismo, autorresponsabilização por êxitos e fracassos. As experiências educacionais de ONGs comprometidas com um trabalho crítico foram, então, mediadas pelos princípios da EP.

A Educação Popular, tal como propôs Freire em “Educação como prática da liberdade” (2011), pode ser considerada uma teoria não apenas educacional, mas filosófica e social, que diz respeito à própria relação social entre os homens e as mulheres e suas práticas, considerados a partir da cultura, com vistas a um trabalho voltado à formação política para que esse mesmo homem e mulher sejam capazes de lutar pela transformação das estruturas sociais que o oprimem (Freire, 2011).

Para Brandão (1984), em consonância com Freire, a educação deve ser tida como, “um instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um ‘saber dominante’ de efeito ‘ajustador’ à ordem vigente”. Segundo esse autor, esse é o sentido da Educação Popular, “em que ela se propõe como uma ampla **ação cultural para a liberdade** a partir da prática pedagógica do momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores”. (p.67-68).

A EP como produção teórica e prática social vem sendo sistematizada desde o final dos anos 1950 e, durante os momentos de luta contra a ditadura no Brasil e atualmente, é tomada tanto como um contributo filosófico e político, como uma metodologia de ação de movimentos sociais – como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e tantos outros, além das ONG mais recentemente; e segue sendo uma referência para esses sujeitos coletivos compreenderem as diversidades que a complexificação da sociedade vem produzindo. Tanto as formas mais tradicionais de organização – sindicatos, partidos e associações civis – quanto as mais recentes, como as redes de movimentos sociais e organizações não governamentais, operaram ou ainda operam com recursos pedagógicos e metodológicos da EP.

Assim, a EP tem sua gênese no reconhecimento das desigualdades sociais, políticas e econômicas de cada contexto, bem como na necessidade de superação dos povos enquanto classe oprimida. Esta, segundo Freire (2005), seria composta por trabalhadores e trabalhadoras que vivenciam o processo de opressão, de negação de sujeitos históricos e políticos; a classe oprimida só existe quando há uma classe que oprime, classificada, pelo autor, como classe opressora que subjuga, que nega a vocação de Ser Mais dos homens e mulheres.

Para o educador, que teve suas experiências, principalmente, no campo da educação de adultos – sejam elas na educação escolar e não-escolar, a educação teria que partir da realidade do educando. Este primeiro pensar segue com a problematização da realidade da experiência vivida e, posteriormente, dentro de uma unidade dialética entre ação-reflexão-ação, teremos a transformação da realidade alcançada pela materialização do inédito-viável, através de atos-limite

que se desenvolvem quando se dá a consciência das situações-limites, categoria buscada em Goldman (Freire, 1992).

Destaca-se aqui uma crítica a Freire quando o educador expõe sobre a relação da realidade vivenciada com os saberes de experiência feitos, crítica que o classificam de focalista e reducionista. A crítica é rebatida em sua obra *Pedagogia da Esperança*, onde o educador salienta que não se pode desconsiderar a experiência dos educandos, sejam crianças, jovens ou adultos, pois eles trazem consigo uma compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social (Freire, 2003, p. 85).

Freire, tanto na *Pedagogia do Oprimido* como na *Pedagogia da Esperança*, alerta para a observância do senso comum, este não pode ser prescindido da “superioridade” científica ou qualquer outra. É preciso que profissionais ao tratar das/e com as classes populares tenham uma postura humilde, comprometida e horizontal. Pois o que ele postula é que não há saber menor ou maior, mas saberes diferentes (Beserra, 2013).

Com isso, as políticas públicas de EJA no Brasil, bem como as iniciativas da sociedade civil, em sua grande parte, têm fundamentado suas concepções teórico-metodológicas a partir das sistematizações realizadas pelo educador Paulo Freire. Todavia, questionamos se as práticas empreendidas têm sido coerentes com as propostas enunciadas. Como o Estado, hoje, através de suas ações pedagógicas, tem atuado junto aos jovens e adultos? E, por outra via, como a Sociedade Civil tem viabilizado as suas propostas educativas?

A educação dialógica tem em sua base a perspectiva humanista e crítica. Está fincada em denúncias contra as sociedades autoritárias, extremamente desiguais e com processos hegemônicos de opressão. Para tanto, ao tratar do papel do educador, Freire (2005, p. 119) expõe que: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens [e as mulheres] de quem recebeu”. Ou seja, a proposta da educação popular tem como fundamento a problematização por eles próprios das realidades dos diversos sujeitos que nelas estão inseridos. É na cultura em que se inscrevem os conteúdos temáticos

e posteriormente programáticos para pensar uma proposta de educação que é coletiva.

3. A EJA em espaço escolar: o ensino fundamental em escolas municipais e o ensino médio em escolas estaduais de Fortaleza

A Educação de Jovens e Adultos tem sido a alternativa que o Estado oferece de acesso à escolarização das camadas pobres da sociedade brasileira. A ausência de qualidade da escola pública e as condições materiais de existência, de precarização no trabalho e de pobreza, contribuem para que os jovens sejam retidos (repetência) ou abandonem a escola, o que os tornam potenciais estudantes da EJA. No entanto, o tratamento discriminatório que essa modalidade recebe de gestores escolares e dos governos estadual e municipal não permite afirmar que as turmas de EJA acessam uma escola pobre para pobres. Certamente há exceções, claro. Mas são exceções.

Em Fortaleza, a EJA é ofertada pelas redes públicas de ensino federal, estadual e municipal. A rede estadual atende o ensino fundamental e médio, além de turmas de alfabetização, em parceria com o governo federal, através do Programa Federal Brasil Alfabetizado. Já a rede municipal atende o ensino fundamental e turmas de alfabetização, também em parceria com o governo federal, através do Programa Brasil Alfabetizado. Trataremos neste texto de escolas estaduais e municipais.

As escolas públicas de ensino fundamental que “abrigam” a EJA o fazem como se fosse uma concessão, portanto, o sentido de abrigar é, na verdade, tratar a modalidade educacional de forma não isonômica se tomarmos como referência o ensino convencional, que não é EJA. Considerando que o primeiro momento da EJA, a alfabetização, é o início da escolarização, verificamos que ele não funciona sob essa perspectiva, pois ocorre em moldes de campanha, com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do governo federal, executado pelas escolas municipais. A alfabetização deve ocorrer em 8 meses ou mesmo 6 meses, de acordo com as decisões dos executores do Programa local; no início acontecia fora da escola; atualmente foi nela inserido, mas sempre resulta um hiato, uma espera de 4 ou mais meses para

o educando continuar seus estudos. E quando continua, não raro, os educadores de EJA se vêem na condição de alfabetizar e trabalhar com estudantes de anos e níveis de escolarização diversos numa mesma turma. Um tratamento que se destaca em educadores quando alfabetizam é o cuidado mais individualizado ao educando, comum às várias turmas observadas. Tal cuidado é recorrentemente reconhecido e expresso pelos alfabetizandos, que quase em sua maioria, são os mais velhos ou mesmo idosos das turmas.

As escolas de ensino fundamental visitadas têm bibliotecas, laboratório de ciências, salas de multimídia; as salas de aula nem sempre são satisfatoriamente arejadas. Mas funcionam durante o período diurno para atender crianças e jovens do ensino convencional. À noite as salas de aula são "cedidas" à EJA. Os laboratórios, a biblioteca, equipamentos de informática, vídeo, mantêm-se, em sua grande maioria, trancados, impedindo ao educando o acesso a tais recursos pedagógicos. As salas de aula que são "cedidas" aos jovens e adultos estão ambientadas para crianças: cadeiras e mesas nem sempre são adequadas; as paredes contêm quadros, cartazes que indicam que crianças ali frequentam para aprender a ler e escrever. Como se não bastasse a inadequação, os educadores recorrem a metodologias tradicionais que tornam as aulas cansativas. Assim, ditados e cópias são muito comuns nas salas de aula observadas.

Em Fortaleza, há Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que atendem o ensino fundamental e médio na modalidade semi-presencial. Aí se pode dizer que se trata de um projeto voltado para a especificidade da população jovem e adulta. Ainda que o material didático seja modular, por disciplina, há uma estruturação de horários flexíveis apreciados pelos jovens e adultos trabalhadores; o atendimento é individual e não há aulas convencionais. Observamos, porém, que não há atividades coletivas, nem dentro, nem fora da escola, o que possibilitaria uma ampliação do campo de reflexão. Em determinados momentos, os professores entendem que há necessidade comum a vários estudantes de esclarecimento de alguns pontos do conteúdo; quando isso ocorre, algumas aulas expositivas são ministradas. A metodologia pressupõe uma autonomia intelectual que parece não se construir com o debate e a contribuição dos colegas educandos. O

isolamento no aprendizado marca fortemente a prática dos CEJA em Fortaleza.

Em relação à proposta curricular, os módulos não dialogam com a proposta interdisciplinar e transdisciplinar, por exemplo, com a concepção de educação popular vinculada ao pensamento freireiano, preconizando-se dentro de uma estrutura disciplinar, “pronta” e fragmentada. Com isso, o material didático é avaliado pelos próprios professores como obsoleto e sintético. São aspectos que apontam para uma dissociação da prática educativa da realidade vivenciada pelos sujeitos jovens e adultos, não valorizando, sobretudo, as suas experiências sociais, culturais e políticas. Aqui nos referimos à educação bancária caracteriza por Freire (2005, p. 65).

4. A EJA em espaço não escolar: o Convida e o Projeto Meninos de Deus

O Convida é uma associação civil sem fins lucrativos, criada em 2001, a partir de um longo processo de mobilização e articulação de lideranças de três bairros. Seu objetivo maior é “a promoção dos direitos humanos numa perspectiva holística, considerando os aspectos socioeconômicos, espirituais, culturais, éticos e políticos.” (Barros, 2010, p.92). Em relatório, Barros informa que a ONG desenvolve um trabalho que alcança anualmente cerca de 1000 (um mil) famílias em situação de pobreza e cerca de 1800 (um mil e oitocentas) crianças, adolescentes e jovens na faixa etária entre 01 e 29 anos, de bairros da periferia de Fortaleza em parceria com a Visão Mundial, ONG que se autodefine como “cristã, humanitária, de desenvolvimento, promoção de justiça e assistência que, combatendo as causas da pobreza, trabalha com crianças, adolescentes, jovens, suas famílias e comunidades a fim de que alcancem seu potencial pleno” (Barros, 2010, p. 90). Participa de uma rede de entidades (REAJAN) que surgiu em um momento de extrema violência, especialmente vivida pelo bairro Santa Filomena.

Nesse período também teve início o projeto Meninos de Deus, ampliado posteriormente, com a inclusão das meninas. Além de ser componente da REAJAN, o Convida participa de outras redes, tais como: Fórum Social do Movimento de Luta contra Aids, Rede Cearense de Economia Solidária, Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da

Criança e do Adolescente, Fórum Estadual pela Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalhador Adolescente no Ceará. Passamos agora a tratar da metodologia empregada com os jovens do Projeto Meninos de Deus.

Os jovens chegam aos poucos. Por volta de 14:00 horas sentam-se em círculo sob a acolhedora sombra de uma mangueira. O vozerio e as brincadeiras próprias da inquietação juvenil acompanham toda a conversa séria que se desenrola até mais ou menos 16:00h, coordenada por Paulo, o educador popular, como ele se denomina, que acompanha o grupo desde seu início e conhece bem cada participante. Os jovens são participantes do projeto Meninos de Deus. Essa jornada ocorre todas as terças e quintas-feiras.

Os temas das rodas semanais são definidos pelo grupo ou trazidos pelo coordenador do projeto, retirados de um planejamento mensal ou motivados por situações emergenciais – como, por exemplo, a apreensão de um jovem pela polícia por roubo, pichação ou outra situação; ou mesmo devido a algum conflito ocorrido na semana em virtude de comportamento inadequado de jovens. A conversa se dá de forma bastante interativa, com dramatizações, interpelações, perguntas, brincadeiras; e ainda que sejam tratadas situações graves, como prisão de algum participante do projeto, ausente ou presente àquela reunião, a atividade é lúdica, alegre, barulhenta, própria da ambiência juvenil. Há também aqueles garotos, mais velhos, que ficam mais afastados, observando o desenrolar das conversas, com certa displicência que parece sugerir ao grupo que ele os seduza. São vários os temas tratados: direitos humanos, grafite ou pichação; gravidez na adolescência; comportamento com pessoas mais velhas ou em âmbito público, como na escola, no ônibus, ou na própria reunião. A discussão se realiza sob a coordenação do educador, carinhosamente chamado de Paulinho pelos jovens presentes. Depois dessa roda de conversa, dirigem-se ao campinho de futebol situado em frente à sede do Convida. Essa é a metodologia de trabalho do Projeto Meninos de Deus.

Nossa observação registrou que o coordenador busca articular a proposta do projeto e sua concretização. O Convida, por meio desse projeto, parece estar organicamente vinculado à vida de uma parcela de jovens da autodenominada “comunidade Santa Filomena”, pois eles entram e saem de sua sede de forma muito desenvolvida,

parecem sentir-se em casa, muito à vontade. Essa familiaridade que os jovens expressam com o espaço Convida é um aspecto que chamou a atenção da pesquisa e talvez encontre explicação na atuação e história desse educador e no tipo de relação que estabelece com os jovens: Paulo Uchoa migrou ainda jovem do interior do estado com sua família, instalando-se no Parque Santa Filomena. Ali estudou, saiu para trabalhar como jogador de futebol, voltou e vive com sua família. Hoje, com 45 anos, conhece profundamente o bairro, seus problemas, muitas pessoas. Os jovens são tratados pelos seus nomes e seus pais são conhecidos.

Segundo ele, o pacto firmado desde a criação do projeto foi formalmente mantido. As exigências para os jovens frequentarem o Convida são: parar com as transgressões e estarem matriculados e frequentando a escola. Todos, porém, estão cientes de que muitos dos jovens que ali frequentam continuam em situação de transgressão da lei e prevalece um esforço de conquista. Portanto, um acordo explícito foi a base da relação educativa.

Além de atividades coletivas, foi possível verificar que o projeto abrange ações de caráter mais individualizado, como a relação que se estabelece entre o coordenador do projeto e as famílias. Inúmeras vezes em nossas conversas e entrevistas houve pausas e mesmo encerramento intempestivo para que Paulo Uchoa atendesse ligações telefônicas de uma mãe aflita ou saísse e se deslocasse para uma delegacia de polícia para auxiliar familiares ou mesmo diretamente algum jovem apreendido por ter transgredido a lei.

Essa descrição delineia relações horizontais entre os sujeitos desse processo educativo. Ainda que os princípios freireanos não estejam explicitados na proposta do projeto Meninos de Deus, a prática cotidiana sugere existir aproximação a eles. Vejamos: os jovens são reconhecidos em suas particularidades e subjetividades, exercem certa autonomia para debater as questões que lhes interessam, e ainda que percebamos que o coordenador centraliza decisões, principalmente administrativas, em termos pedagógicos o foco da ação educativa incide sobre os jovens participantes. Eles são o centro das práticas educativas. Aqui foi possível identificar práticas dialógicas e estímulo à participação social.

5. Conclusão

A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas educacionais no Brasil suscita reflexões e debates que devem ser levados a todas as instâncias de poder - municipal, estadual e federal; às universidades, bem como aos movimentos sociais.

Uma das pautas urgentes é o investimento na formação de educadores específicos para a área, por parte das universidades, justificada, pelo fato das políticas públicas voltadas para a EJA ainda não serem suficientes para estimular o crescimento do número de profissionais dispostos a trabalhar nessa modalidade de ensino.

O que identificamos é que a quantidade de educadores (as) habilitados (as) para a EJA não é suficiente para atender a demanda; e a qualidade fica comprometida ao observarmos que os professores são lotados de maneira arbitrária e não segundo sua formação para trabalhar com a modalidade EJA.

Há um desconhecimento generalizado em relação à legislação, financiamento, ou seja, a toda especificidade que vem sendo construída e reivindicada ao longo dos anos, e, sobretudo, da concepção e metodologia que deveria fundamentar todo o trabalho junto a esses sujeitos. Verificamos a falta de uma política de Estado para a educação de jovens e adultos. Há uma desconsideração das especificidades da EJA, ainda mais gritante na fala e ações de muitos gestores educacionais, seja ele (a) diretor (a) de uma escola, que, por muitas vezes, acreditando ser ele (a) o dono (a) da escola, decide que "não mais abrirá turmas de EJA!", seja secretário de educação de municípios, estados e, porque não, do próprio Ministério de Educação.

Ainda não há muito o que comemorar em relação à EJA em espaços escolares nos dias atuais. Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, por exemplo, após um intenso processo de conferências municipais e estaduais, "velhos" dilemas da EJA permanecem, tais como: inadequação curricular, agravada com a juvenilização da EJA; formação inadequada dos educadores em sala de aula. As metas mais desafiantes do PNE 2014, sancionado recentemente, estão relacionadas justamente à EJA, para Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em pronunciamento recente.

No que diz respeito às experiências educativas investigadas no Convida, podemos arriscar a afirmativa de que esse espaço não escolar, a despeito de aspectos problemáticos que são enfrentados no dia a dia, vem proporcionando maior proximidade com a realidade vivida pelos jovens da periferia de Fortaleza. Suas ações partem das necessidades e, por que não dizer, sonhos que acompanham a vida juvenil das classes populares nos grandes centros urbanos.

O estudo nos permite afirmar que essa experiência se coaduna com alguns princípios da educação popular nos termos de Paulo Freire, a saber: horizontalidade, participação, diálogo, flexibilidade e fortalecimento da autonomia dos jovens participantes do projeto.

Referências

- Barros, R. (2010) *Meninos de Deus*: um olhar para o caminho. Fortaleza, Gráfica e Editora Eleal.
- Beserra, R. C. M. (2013) *Educação Popular e práticas extensionistas na cooperação no campo*: a Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (ACACE), em Canindé. Fortaleza: Premium.
- Brandão, C. R. (1987) *A Questão Política da Educação População*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Canário, R. (2013) *Educação de adultos*: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.
- Carrano, P. (2008) *Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Juventude*: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: Machado, Maria Margarida. Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO.
- Freire, P. (2011) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro.
- (1996) *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- (1992) *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2005) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Haddad, S., Di Pierro, M. C. (2000) *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, p.108-130.
- Lima, L. (2007) *Educação ao longo da vida*: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez.
- Paiva, V. (1987) *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- Uchoa, P. (2011) *Metodologia Meninos de Deus*. Fortaleza: Visão Mundial.

LITERARTE: UMA FERRAMENTA PARA UM ENSINO COLABORATIVO

Veleida Maria Costa Couto¹

Introdução

Nas últimas décadas temos vivenciado diversas transformações na sociedade, como consequência, estamos mudando o nosso modo de ser, de pensar e de agir.

Essas transformações também chegaram às escolas e estão exigindo um novo perfil do educador. Não vivemos mais no tempo em que o professor era “o mestre” detentor de todo o saber a ser aplicado. Hoje o professor tem de estar a cada dia buscando novas estratégias e metodologias para poder aplicá-las em sala de aula e precisa estar em “pé” de igualdade com os seus educandos.

Muitos estudiosos criticam a educação bancária e defendem que a sala de aula deve ser um espaço lúdico e democrático, em que haja liberdade, que o aluno tenha prazer por aprender, que o aluno possa aprender a ser e a conviver com o outro em um ambiente de colaboração e respeito. Defendem ainda que a aprendizagem não deve ser desconectada da realidade do aluno, que o educador precisa valorizar o conhecimento prévio do educando, caso contrário, essa aprendizagem não será significativa.

O tema deste trabalho surgiu a partir das intervenções realizadas em sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho, em Fortaleza, Ceará, com a aplicação do Programa Literarte.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialista em Tecnologias Digitais na Educação pela Faculdade Sete de Setembro; Professora do Ensino Fundamental da Rede Pública de Fortaleza, Ceará.

Este trabalho faz referências à ação de educador e dos educandos e traça um paralelo entre a educação bancária, a educação libertadora de Paulo Freire e os quatro pilares da educação de Jacques Delors. Neste sentido, teve como objetivos: Tornar a escola um local para se autoconhecer, conectar com a comunidade e com o mundo; aguçar a criatividade através da literatura para uma criação literária e artística individual e comunitária mais abundante; Transformar a escola num local vivo de partilha para todos da comunidade em que a busca por uma condição humana melhor é sempre uma constante.

A partir de pressupostos teóricos abordados a seguir, discutiremos a importância da utilização das dinâmicas do programa Literarte como ferramenta pedagógica, auxiliando o educador em seu quefazer em sala de aula. Para isso faremos um paralelo com a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e Os quatro pilares da educação de Jacques Delors.

Esperamos que os resultados e reflexões a serem realizados neste trabalho possam contribuir para dinamizar o ensino-aprendizagem em sala de aula.

1. A concepção bancária da educação e a concepção problematizadora

A educação bancária tem no educador o papel indiscutível de sujeito da ação, cuja tarefa é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração, como se estes fossem “vasilhas”, recipientes a serem “enchidos” pelo educador, sem levar em conta a experiência existencial do educandos, como se esses fossem completamente vazios de qualquer conhecimento. Essas narrativas são muitas vezes desconectadas da realidade do aluno, levando os educandos à mera memorização mecânica desses conteúdos.

Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. FREIRE, 2011, pág. 80.

Nessa concepção, o educador não se comunica, ele faz “comunicados” que são depositados em seus educandos. E seus educandos

passivos recebem esses depósitos pacientemente, memorizam e repetem, sem questioná-los, transformá-los ou recriá-los.

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. 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. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2011, pág. 81).

A visão “bancária” da educação é absolutista, onde todo o “saber” é pertencente ao educador e os educandos são considerados ignorantes, simples expectadores. A função do educador passa a ser a de doar esse saber aos seus alunos. Nela o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. (FREIRE, 2011, pág. 82).

A concepção bancária é paternalista, opressora e mantém os educandos na marginalidade. Para os opressores, pensar é perigoso, por esse motivo deve impor aos educandos a passividade, para que estes possam adaptar-se ao mundo e a sua condição domesticada de recebedores de depósitos. O interesse dos opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, pois vive a serviço da desumanização.

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz. (FREIRE, 2011, pág. 84).

Essa educação rechaça qualquer tipo de aproximação entre educador e educandos, visto que ao educador caberá a tarefa de disciplinar e encher de depósitos os seus educandos, bem como, ordenar que este imite o mundo, que adapte a sua consciência a esse mundo. Ela se fundamenta num conceito mecânico e estático quando

“coisifica” os educandos transformando-os em meros recipientes, tolhendo-lhes a ação e o pensamento de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano.

Suas aulas são verbalistas, com avaliação dos conhecimentos e controle de leitura, e o pensamento controlador, levando seus educandos ao ajustamento do mundo, inibindo-lhes qualquer forma de criar, atuar ou de pensar verdadeiro.

Desta forma, em nome da “preservação da cultura e do conhecimento”, não há conhecimento, nem cultura verdadeiros.

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2011, pág. 96).

Em contraposta a educação bancária segundo Freire, vem a educação problematizadora, buscando a conscientização a partir de uma caráter libertador.

Segundo o dicionário informal, problematizar significa formular certo fato, matéria, conceito, etc., analisar e discutir os aspectos mais complicados ou mais difíceis; elaborar conjunto de questões articuladas; questionar; inventariar questões provisórias. Partindo desse pressuposto, problematizar é perceber e formular conceitos sobre um determinado tema ou situação. Esta percepção não se dá em um único sentido educador educando, como no caso da concepção bancária, mas em uma via de mão dupla, através de um relacionamento coletivo e participativo, onde tanto o educador quanto o educando ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Nesse contexto Freire (2011) diz que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Dessa forma, a educação libertadora é uma práxis resultado da ação e da reflexão que transformam o mundo.

Desta maneira Freire (2011) diz que o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim,

se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Na educação “libertadora”, educador e educandos refazem-se constantemente tanto a partir de investigações críticas como também através do diálogo.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emergência das consciências, de que resulte a inserção crítica na realidade. FREIRE, 2011, pág. 97.

Na prática problematizadora a compreensão de mundo não pode ser entendida como uma realidade estática, mas como uma realidade em permanente transformação, exigindo do educador e dos educandos novas formas de reflexão e ação.

Segundo Freire (2011) a concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens.

Para que essa ação e reflexão possam transformar o mundo elas precisam ser baseadas no diálogo. Daí dizer que não há palavra verdadeira que não seja práxis.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 2011, pág. 108).

Esse diálogo deve ser pautado no amor, na humildade, na confiança, na esperança, no respeito e na fé. Esse diálogo deve ser pautado no pensar crítico e na relação de solidariedade na dicotomia mundo-homens.

A educação como prática da liberdade deve despertar no educador uma inquietação sobre o conteúdo do diálogo, em torno do conteúdo programático da educação.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. (Freire, 2011, pág. 116).

A discussão em torno do conteúdo programático deve acontecer a partir de situações concretas em forma de problemas expostas aos educandos, desafiando-os a encontrar as respostas para essas situações tanto no nível intelectual, como no nível da ação.

É no momento deste, buscar o conteúdo programático na dialogicidade entre educador-educandos que se inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É nesse momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2011, pág. 121).

2. Os quatro pilares da Educação

Cabe à educação a missão de buscar sempre a eficácia na transmissão dos saberes. Por esse motivo, deve estar sempre evoluindo e se adaptando às mudanças ocorridas na sociedade.

O papel atual da escola é o de mediar e facilitar o aprendizado de seus alunos, por isso não pode torná-lo um fardo pesado a ser carregado. Devendo sempre buscar novas estratégias e metodologias que possam colaborar para que essa aprendizagem seja significativa.

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, de se adaptar a um mundo em mudança. DELORES, 2003, pág. 89.

Para poder cumprir com o seu papel, a educação deve pautar-se em quatro aprendizagens fundamentais consideradas como os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Em regra geral, o pilar aprender a conhecer é o foco principal da educação formal. É nele que são exploradas de forma aprofundada todas as matérias. É nesse pilar que são desenvolvidos os mapas conceituais e são traçadas e desenvolvidas as estratégias para que os educandos possam chegar aos objetivos propostos.

O aprender a fazer, embora voltado para a formação profissional, também pode ser explorado na educação básica, capacitando o educando a enfrentar diversas situações e a trabalhar em equipe, fazendo o educando beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

O aprender a viver juntos busca desenvolver nos educandos a compreensão do outro e a percepção das relações de dependências. Busca desenvolver o senso comum, o trabalho em equipe, as relações de cooperação, o respeito as diversidades, a prática de valores, a gerência dos conflitos e o esforço pela paz.

Aprender a ser busca desenvolver no educando a sua personalidade, a sua autonomia, a compreensão das situações cotidianas, o senso de responsabilidade e a aptidão para comunicar-se.

Ora, a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. DELORES, 2003, pág. 89.

3. Literarte

O programa ArtsLit ou Literarte foi criado e vem sendo aperfeiçoado pela Brown University, uma das mais renomadas universidades americanas chamada de Ivy Leagues. Este programa vem transformando o ensino da literatura e da alfabetização nos Estados Unidos e tem contado com a permanente colaboração de vários professores das diversas áreas do ensino de literatura, línguas, artes e ciências sociais.

Baseado principalmente na filosofia de Paulo Freire de tornar a educação uma oportunidade de se autoconhecer, conhecer a

comunidade e o mundo ao seu redor, criar um futuro melhor e transformá-lo num espaço de alegria, respeito, bondade e partilha, o Artslit ou Literarte tem atraído muitos profissionais da educação nos Estados Unidos pelos resultados alcançados entre as populações mais carentes e marginalizadas.

Em 2012, este programa foi premiado pela Casa Branca com o Coming Up Taller Award do comitê das Artes e Humanidade pelo “trabalho extraordinário que fez uma grande diferença na vida da juventude americana”.

As atividades desse programa são baseadas no livro *A Reason to Read* (Kurt Wooton and Eillen Landay, Harvard Education Press 2012) e do 7º Instituto Anual *Habla*, Merida, Mexico, 2015.

Dentre os objetivos desse programa podemos destacar: Tornar a escola um local para se autoconhecer, conectar com a comunidade e com o mundo; aguçar a criatividade através da literatura para uma criação literária e artística individual e comunitária mais abundante e transformar a escola num local vivo de partilha para todos da comunidade aonde a busca por uma condição humana melhor é frequente.

Ao implantar essas atividades, a escola estará cumprindo seu papel de desenvolver cidadãos competentes e comprometidos com o seu bem-estar e o bem-estar da comunidade.

4. Relato de experiência

O presente trabalho teve como objetivos tornar a escola um local para se autoconhecer, conectar com a comunidade e com o mundo; aguçar a criatividade através da literatura para uma criação literária e artística individual e comunitária mais abundante; transformar a escola num local vivo de partilha para todos da comunidade em que a busca por uma condição humana melhor é sempre uma constante.

Essas atividades foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2016 na sala de aula do 4º ano. As atividades do Literarte desenvolvidas nesse período foram as seguintes:

Interação -três verdades e uma mentira

Essa atividade é ótima para o primeiro dia de aula quando os alunos ainda não se conhecem. Escreva quatro informações sobre você, três verdadeiras e uma falsa. Coisas que não sejam tão óbvias de saber. Em pares agora você compartilha com um amigo de sala e ele terá que descobrir qual a mentira. Depois esse amigo irá te apresentar para a sala inteira.

Dinâmica do autorretrato

Na dinâmica do autorretrato o aluno é convidado a parar e refletir sobre a própria vida, sobre seus gostos, sobre pessoas e acontecimentos que marcaram a sua vida, se autodesenhar, ver como ele se percebe no espaço e a partir daí construir a sua história.

Atividades do átomo humano

Objetivando alcançar o equilíbrio, todos andam pelo espaço. Enquanto caminham, eles precisam estar cientes uns dos outros e trabalham para equilibrar todo o espaço, sem áreas abertas, ou grupos de pessoas que andem juntas.

Contato visual / saudação.

Enquanto caminham os alunos fazem contato visual com todos e cumprimentam-se com um rápido olhar de "olá". Ao cumprimentarem-se, os alunos reconhecem que estão juntos em um determinado espaço e vão trabalhar de forma colaborativa e solidária por algum tempo.

Amizade

Quando ouvem a palavra amizade, eles se apresentam para uma pessoa e dizem - Se você me conhecesse você saberia que... Falam uma informação sua.

Aguçar curiosidade - dos pedaços ao inteiro

Distribua partes diferentes do texto que será explorado posteriormente para todos os alunos. Pedacos que talvez não farão sentido agora. O importante é criar um ambiente de curiosidade sobre todo o texto.

Os estudantes se reúnem em um espaço aberto em um grande círculo. A professor divide a turma em dois grupo, 1 e 2.

Os 1s serão um círculo externo e os 2s formam um círculo interno de frente para o círculo exterior. Cada pessoa fica olhando de frente para um parceiro. (Se a turma for número ímpar, forma-se um grupo de 3 pessoas ou o professor pode participar.)

Cada pessoa compartilha sua parte do texto com seu parceiro, e o par tem uma conversa sobre cada frase. Se houver confusão sobre o texto os alunos se ajudam na compreensão. O importante é tentar entender ou imaginar o que esta acontecendo no texto. Não há resposta certa ou errada.

Eles agora trocamas partes do texto com o seu parceiro.

O círculo exterior move um passo para a direita. Agora cada pessoa tem um novo texto e uma nova pessoa para a discursão.

O processo continua com cada pessoa agora aproveitando a conversa anterior e adicionando a próxima conversa com um novo parceiro. Isto permite que cada pessoa discuta uma série de frases durante todo o processo.

Quando todos retornam aos seus assentos, a discussão será sobre o que os alunos aprenderam uns com os outros. Neste ponto, o ar deve estar cheio de ideias.

Lendo o texto - contando estórias sobre a estória

Professor começa a ler um livro em voz alta. O livro, por exemplo, fala de uma comida gostosa, a professora para e diz:

Em pares diga ao seu parceiro qual a sua comida preferida e porque em um minuto.

Os alunos terão então um minuto para compartilhar algo sobre suas vidas com seus parceiros.

A professora continua a ler o livro e quando encontrar um novo tema como por exemplo: um animal, Ele pode dizer: agora compartilhe algo sobre animais que te interessa em um minuto.

Assim alunos tem a oportunidade e ouvir a estória e também fazer a ponte entre o livro e sua realidade compartilhando com o amigo e criando amizades ao mesmo tempo.

Refletindo sobre o texto - mapas de ideias – conexões em silêncio

Esta atividade é excelente para depois do estudo de um texto ou uma idéia. Muitos alunos tem vergonha de participar ativamente com palavras. Essa atividade é a oportunidade para todos participarem com idéias em silêncio.

Sentados num círculo, alunos irão agora escrever no meio de uma folha, uma passage do livro, uma idéia sobre a nova matéria, ou um sentimento após uma outra atividade que até agora mais chamou a atenção. Circule a frase.

Cada aluno vai agora passar a folha para o aluno ao lado. Este vai agora vai escrever algo sobre essa passagem: uma idéia, uma ligação pessoal, uma ligação com o mundo ao seu redor, um questionamento, etc. O professor dar 1 minuto e a folha é novamente passada para a próxima pessoa, fazendo então um lindo mapa de idéias. Que pode ser pindurado na sala de aula ou no corredor da escola para todos vejam todas as idéias que ferveram ou questionamentos sobre um assunto estudado.

Criando algo juntos

A atividade final pode ser variadas de acordo com a criatividade do grupo. Você pode dar exemplos de um poema, um rap, a continuação da estória numa peça. Pode ser uma instalação. Tudo vai depender do texto. O importante é criar algo que todos possam ver e apreciar.

Conclusão

Esse trabalho visa contribuir para uma educação emancipadora mostrando o Programa Literarte como uma ferramenta colaborativa a ser utilizada em sala de aula.

Freire (2011), propõe a Educação Libertadora ou Problematicadora na qual o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Nessa educação ambos são sujeitos do processo da construção do conhecimento. "Ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Criar um ambiente de aprendizagem significativa é um grande desafio para o professor. Nesse contexto criar novas estratégias de ensino se fazem necessárias para alcançar os objetivos propostos em sala de aula.

Nesse sentido, as dinâmicas do Literarte planejadas e aplicadas a partir dos conteúdos programáticos do 4º ano serviram como estímulo aos alunos para a realização das atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula, trazendo melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos se sentiram desafiados a solucionar as novas situações-problemas e passaram a demonstrar maior interesse em realizar as atividades propostas, pois se sentiam estimulados e motivados.

Além do incentivo à leitura e a escrita, também foram percebidas melhorias no relacionamento e interação entre os alunos e facilitou a aproximação e estabelecimento de laços com a professora.

A realização dessas dinâmicas em sala de aula "preendeu" a atenção dos alunos, sempre dispostos a realizar os comandos solicitados, favoreceu o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Durante a realização dessas atividades, foi percebida muita "movimentação" dentro e fora da sala de aula.

O Literarte trouxe para a sala de aula do 4º ano mais dinamismo e muita movimentação, atividades envolvendo músicas, incentivo a trabalho em grupo e incentivo a oralidade.

A partir do Literarte a turma passou a se conectar melhor, a explorar novos conhecimentos, a se conhecer melhor, a explorar outros

ambientes da escola e incentivou os alunos na busca da transformação de seus comportamentos.

Como resultado foi percebido que quando as ações realizadas trazem satisfação ao aluno e se elas são repetidas com frequência, favorecem e facilitam a aprendizagem.

Segundo FREIRE (2011), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Referências

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

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

<http://virginiaengestrom.wixsite.com/literarte>, acessado em: 10/11/2017.

<http://www.artslit.org>, acessado em: 10/11/2017.

<http://www.dicionarioinformal.com.br/problematizar/> acessado em: 10/11/2017.

ISBN: 978-85-61702-46-5

E-BOOK

2 0 1 8



JOIN

ENCONTRO INTERNACIONAL DE
JOVENS INVESTIGADORES
Edição Brasil/2017

**II CIÊNCIAS POLÍTICAS
E HUMANIDADES**

WWW.JOINBR.COM.BR

REFORMA TRABALHISTA NO BRASIL E O CAPITALISMO HIPERFLEXIVEL NO BRASIL - PEQUENO ENSAIO SOBRE A NOVA SERVIDÃO LABORAL

Giovanni Alves¹

A nova ofensiva do capital na produção materializada na Reforma Trabalhista de 2017 emergiu nas condições da *crise do capitalismo global* e da *longa depressão da economia capitalista*, a terceira depressão da história do capitalismo mundial iniciada a partir da Grande Recessão de 2008-2009 e que atingiu a economia brasileira em 2014 por conta da desaceleração da economia da China e da queda dos preços da *commodities*.

A confluência da *crise política*, criada pela oposição neoliberal e de direita, decidida a inviabilizar o governo eleito de Dilma Rouseff (PT) em 2014; e da *crise da economia* brasileira aprofundada pelo ajuste fiscal promovido pelo Ministro Joaquim Levy (2015-2016), indicado por Dilma para enfrentar o profundo desajuste das contas públicas, levaram o Brasil para dois de anos da mais profunda recessão da economia brasileira desde 1930.

1 Giovanni Alves é doutor em ciências sociais pela Unicamp, livre-docente em sociologia e professor da Unesp, campus de Marília. É pesquisador do CNPq com bolsa-produtividade em pesquisa e coordenador da RET (Rede de Estudos do Trabalho) – www.estudosdotrabalho.org; e do Projeto Tela Crítica/CineTrabalho (www.telacritica.org). É autor de vários livros e artigos sobre o tema trabalho e sociabilidade, entre os quais "O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo (Boitempo Editorial, 2000)", "Trabalho e subjetividade: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório" (Boitempo Editorial, 2011), "Dimensões da Precarização do trabalho" (Ed. Praxis, 2013) e "Trabalho e neodesenvolvimentismo" (Ed. Praxis, 2014) e "A Tragédia de Prometeu" (Ed. Praxis, 2016). E-mail: giovanni.alves@uol.com.br. Home-page: www.giovannialves.org.

A ofensiva política da oposição neoliberal e de direita saiu-se vitoriosa com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, golpe jurídico-parlamentar construído efetivamente de 2013 a 2016. Após a destituição da presidente reeleita pelo voto popular em 2014, assumiu o Palácio do Planalto e o Poder Executivo, o vice-presidente Michel Temer (PMDB) com ampla base parlamentar de direita, que promoveu em menos de um ano, com a celeridade exigida pelo grande empresariado brasileiro, um conjunto de profundas reformas neoliberais que devem alterar, a médio e longo prazo, a configuração do gasto público e das políticas sociais do Estado brasileiro e o modo de regulação do mercado de trabalho no Brasil.

O projeto de sociedade brasileira que se constitui com a nova ofensiva neoliberal do governo *golpista* de Michel Temer é o projeto do capitalismo hiperflexível *neoliberal periférico*.

1. A Reforma Trabalhista no Brasil

As Reformas Trabalhistas adotadas nos países capitalistas integrados ao sistema mundial do capital no período da terceira longa depressão do capitalismo histórico (desde 2008) - pelo menos em 187 países capitalistas, de acordo o Relatório "The Decade of Adjustment: A Review of Austerity Trends 2010-2020 in 187 Countries", de Isabel Ortiz, Matthew Cummins, Jeronim Capaldo e Kalaivani Karunanethy (ESS Working Paper No. 53. Da OIT) são reformas laborais totalizadoras que alteram profundamente o modo de regulação da venda da força de trabalho, rompendo de vez com o contrato social e reproduzindo a dinâmica sociometabólica do fascismo social baseada no novo padrão de relação capital-trabalho disseminada em nível mundial (desconstrução do contrato de trabalho-padrão, flexibilização da jornada de trabalho e restrição a negociação coletiva com sindicatos).

No caso do Brasil, a Reforma Trabalhista de Michel Temer se utilizou da mentira como justificativa de que ela tornou-se necessária para fazer com que os empregos voltem. Na verdade, o retorno dos empregos pode ocorrer com a redução da taxa de desemprego aberto. Entretanto, com o crescimento da economia brasileira, o que vai ser constatado é o aumento exponencial do *subemprego* ou *emprego precário* nas formas discriminadas por lei. As Reformas Trabalhistas

do capitalismo global em sua fase de crise estrutural *aprofundam* a desestruturação do mercado de trabalho (o que ocorria pelo menos desde a década de 1980 nos países capitalistas centrais) por meio da flexibilização do contrato de trabalho, fazendo aumentar formas de trabalho precário, empregos de baixos salários e sem proteção social (o que alguns autores identificam como sendo o modo de emprego e trabalho do precariado).

O capitalismo global em sua fase de crise estrutural a partir de 2008, tornou-se efetivamente uma *gig economy* ou economia de *bicos*. A *implosão do contrato social* fundado pelo capitalismo fordista-keynesiano, implosão “em câmera lenta”, perpetrado desde a década de 1980 com as políticas de flexibilização da legislação trabalhista, levada a cabo por governos de direita e socialdemocratas nos países capitalistas centrais (Margaret Thatcher e John Major, na Inglaterra; François Mitterrand, na França; e Felipe Gonzales, na Espanha) contribuíram para a profunda crise da democracia e desmoralização do Estado político do capital (o apodrecimento da democracia representativa liberal está representado na ampla abstenção eleitoral, principalmene da juventude; nos casos de corrupção ou revelação de promiscuidade entre o Estado e a oligarquia de mercado; e a ascensão do neofascismo). Portanto, o processo de reformas trabalhistas ampliando a flexibilização do mercado de trabalho significou a instauração da era da barbárie social, estufa do fascismo social que se dissemina pelas sociedades burguesas desenvolvidas centrais ou periféricas.

No Brasil, a *carteira de trabalho* deixou de ser um instrumento de defesa do trabalhador, pois a Reforma Trabalhista legaliza a precariedade salarial (o que se verifica, pelo menos desde a década de 1990). Na medida em que se dissemina o trabalho e emprego precário, fortalec-se a *ideologia do empreendedorismo*, um *mandato* do mercado para a juventude trabalhadora altamente escolarizada que deve provar seu mais-desempenho. Além disso, no país da Casa Grande & Senzala, o empresariado (privado ou público) de extração colonial-escravista e de perfil oligarquico, tem historicamente um *ethos* de resistir e contrapor-se ao controle estatal (e sindical) da exploração e espoliação (dos direitos trabalhistas) da força de trabalho brasileira. Por isso, na medida em que abole-se a CLT e o controle sindical, o

risco de aprofundamento inédito da degradação física e mental da força de trabalho – tanto das camadas populares quanto das camadas médias – torna-se um espectro que assombra o mundo do trabalho no Brasil.²

2. Os pilares na nova ordem do trabalho hiperflexível no Brasil

Não nos interessa discutir neste pequeno ensaio, os detalhes da Lei 13.467 de 13 de julho de 2017 que *implodem* o sistema de regulação do trabalho formal baseado no contrato de trabalho-padrão, poder sindical e negociação coletiva, e o acervo de direitos trabalhistas para os que detem a carteira de trabalho como representação simbólica do trabalho formalizado. A vigência do trabalho hiperflexível é a efetivação do *trabalho informalizado* no sentido amplo da palavra. Neste momento, nosso objetivo é indicar, em largos traços, a *lógica estrutural* da Reforma Trabalhista de Michel Temer, que reproduz na periferia desenvolvida do capitalismo global, o movimento do novo e precário mundo do trabalho.

A nova era do trabalho hiperflexível no Brasil iniciada com a vigência da nova ordem trabalhista, constituída pela Lei 13.429/2017 de 31 de março de 2017 (Lei da Terceirização) e a Lei 13.467 de 13 de julho de 2017 (Reforma Trabalhista), sacramentou tendências estruturais do capitalismo flexível (nesse artigo não tratamos da Lei da Terceirização, focando apenas na Reforma Trabalhista como peça jurídico-política mais completa de reestruturação/reajustamento neoliberal do arcabouço de regulamentação do trabalho no Brasil).

A nova era do trabalho hiperflexível no Brasil pode ser caracterizada em linhas essenciais pela regulamentação e consagração do (1) *contrato por tempo determinado* – contrato autônomo, pejetização e trabalho intermitente (abolindo a forma do contrato-padrão); *jornadas*

2 Numa entrevista em 02/11/2017 na matéria intitulada “Estamos vendo o fim da classe média assalariada brasileira” Marcio Pochmann descreveu o quadro da nova era do trabalho hiperflexível no Brasil. Disse ele: “A reforma trabalhista e a terceirização vão corroer os empregos assalariados intermediários nas grandes empresas privadas e no setor público. O que está emergindo é uma sociedade cada vez mais polarizada entre os muito ricos e a maior parte da população empobrecida.”

longas de trabalho (abolindo a noção de “jornada de trabalho” com o tempo de vida reduzido a tempo de trabalho); o *teletrabalho* (abolindo a noção-padrão de “local de trabalho”).

Como consequências sociais da *nova precariedade salarial*, conceito-chave que apresentamos no livro “Trabalho e neodesenvolvimentismo: Choque de capitalismo e a nova degradação do trabalho no Brasil” (Praxis, 2014), temos o (1) *aumento da rotatividade laboral*, (2) a *proliferação de empregos de salários baixos* e (3) o *aprofundamento da fragilização do mercado de trabalho e do sindicalismo no Brasil*, país capitalista historicamente caracterizado pela superexploração da força de trabalho. O novo sociometabolismo do capital, demarcado pelo marco regulatório do trabalho assalariado flexível, que deve irromper na sociedade brasileira da década de 2020, quando as consequências sociais devem adquirir feições claras, inclusive em termos socio-estatísticos, aprofundará a “miséria brasileira”, materializando o espectro que rondava o Brasil desde a velha década neoliberal (de 1990), e que era anunciado como sendo o “colapso da modernização” ou a “modernização catastrófica” em sua forma hipertardia.

Na era do trabalho hiperflexível, a idéia de direitos trabalhistas/previdenciários perde *valor*. Essa realidade histórica apresenta-se como verdadeiramente trágica e grotesca num país capitalista dependente, hipertardio de extração colonial-escravista, que possui os maiores índices de desigualdade social do mundo. Ao mesmo tempo, anuncia-se o fim da justiça do trabalho no Brasil ou a “redução” do direito do trabalho ao direito civil. Considerar o trabalhador assalariado como sendo hipossuficiente – a partir da vigência do negociado sobre o legislado, ponto crucial da nova lei trabalhista, enfraquece sindicatos de trabalhadores, sendo isto, como salientamos acima, não apenas um elemento *trágico*, mas *grotesco*, numa sociedade capitalista de extração colonial-escravista tal como a sociedade brasileira, cuja força de trabalho é composta em sua maioria por pobres e miseráveis.

Ao mesmo tempo, a Lei 13.467 de 13 de julho de 2017, a Lei da Reforma Trabalhista, em conjunto com a Lei 13.429/2017 (a Lei da Terceirização para todas as atividades), faz disseminar a *terceirização*, ampliando-a inclusive para camadas sociais do mundo do trabalho de

maior qualificação profissional (camadas médias assalariadas). Ela respalda a **terceirização para atividade-fim e pejetização**. É o que Marcio Pochmann proclamou como sendo o fim da classe média assalariada brasileira, sendo, na verdade, a configuração da nova classe trabalhadora brasileira na era do trabalho hiperflexível (o **precarizado** seria a sua **franja** jovem-adulta precarizada nas relações de trabalho e de vida). Assim, a lógica estrutural da Reforma Trabalhista, ao regulamentar o **contrato autônomo**, eliminando “exclusividade” e “continuidade” (Art. 442-B), e o respaldo a **terceirização para atividade-fim e pejetização**, promove aquilo que caracteriza um dos elementos essenciais do trabalho hipomoderno: o fim da relação de **emprego** como relação juridicamente predominante no mercado de trabalho brasileiro. O novo arcabouço jurídico da lei trabalhista efetivamente corrobora com a ocultação do vínculo empregatício. O fetiche do trabalhador **livre** – “autônomo” ou empreendedor – adquire robustez ideológica, embora a relação de **subalternidade estrutural** entre capital e trabalho se mantenha e inclusive, amplie-se, por conta da perda de direitos trabalhistas e degradação do sindicalismo.

Além de regulamentar o **contrato autônomo**, a Lei 13.467 nos Arts. 443 e 452-A prevê o **trabalho intermitente** (os ditos contratos “zero hora”, os **trabalhadores ultraflexíveis** sem garantias de salário mínimo, que já proliferam no Reino Unido – o “coração” dos países capitalistas desenvolvidos). Se o **contrato autônomo** e a **pejetização** expõe o **fetichismo do empreendedorismo**, ocultando a relação de emprego (e exploração) entre capital e trabalho, o **trabalho intermitente** espõe o **escandalo** da superexploração da força de trabalho, onde o sujeito que trabalha fica à disposição da empresa por 24 horas, e recebe seu salário-hora de acordo com a tarefa executada (na prática abole-se o salário-mínimo ou ele deixa de ser um salário-referência pois a remuneração salarial pode ficar abaixo do valor regulamentar do salário-mínimo). Trata-se, de fato, da **escravidão pós-moderna**, na medida em que o trabalhador **livre** está totalmente à disposição do seu **senhor** (é a exacerbação da **contradição em termos** do trabalho assalariado).

Tanto o **trabalho autônomo** e o **trabalho intermitente** abolem a noção de **jornada de trabalho**, tendência que se verificava, mesmo em termos informais, nas condições da **nova precariedade salarial**

sob a vigência do modo de vida *just-in-time* na era do neodesenvolvimentismo. A *descaracterização* da jornada de trabalho contribui para o fenômeno de *vida reduzida* – o tempo de vida reduzido a tempo de trabalho (ALVES, 2014).

A nova lei trabalhista alterou a *organização do tempo de trabalho* atingindo deste modo, o tempo de vida. Por exemplo, o horário de almoço para o empregado, foi reduzido de 1 hora para, no mínimo, 30 minutos. Antes, a empresa era obrigada a fornecer uma hora de trabalho ao empregado - tratando-se, nesse caso, de um descanso não remunerado. Se o empregado fazia meia hora de horário de almoço, por exemplo, o TST (Tribunal Superior do Trabalho) entendia que a empresa precisava remunerá-lo por isso. Nesse caso, o intervalo restante (30 minutos mais) onerava o capital num tempo equivalente a 1 hora e 30 minutos, e ainda com 50% de adicional, tendo reflexos em férias e décimas terceiro para cálculo do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). A Reforma Trabalhista reduziu o onus para a empresa e cassou o direito do empregado.

Ao mesmo tempo, abole-se a hora *in itinere* (ART. 58, §2.º), isto é, o tempo despendido pelo empregado até o local de trabalho e para o seu retorno, por qualquer meio de transporte, não será mais computado na jornada de trabalho. É importante dizer que, os acidentes de trabalho no percurso de ida e volta do trabalho não devem ser reconhecido como acidentes de trabalhos.

Enfim, implanta-se uma série de demandas do capital visando a redução do custo do trabalho (com exclusão de direitos trabalhistas). É a afirmação da superexploração do trabalho no Brasil que se coaduna com o enfraquecimento do poder sindical (o que veremos mais adiante). Por exemplo, a legitimação da jornada 12X36, ocorre *sem necessidade de assistência do sindicato* (ART. 59-A); negociação do banco de horas é *feita diretamente com o empregado* (ART. 59, §5.º) e horas-extras habituais não mais descaracterizam o acordo ou banco de horas (ART. 59-B, PARÁGRAFO ÚNICO).

Um detalhe da nova era do trabalho no Brasil: a precarização do trabalho adquire um recorte de *genero* - a Reforma Trabalhista acabou, por exemplo, com o intervalo de 15 minutos antecedentes às horas extras para as mulheres (ART. 384-REVOGADO); e permite labor de gestantes em ambientes insalubres (ART. 394-A);

O *teletrabalho* é outra modalidade de trabalho precário regulamentado pela Lei 13.467. Ela legaliza o trabalho feito em casa (que é diferente de trabalho externo) tornando o horário de trabalho mais flexível, mas sem hora-extra (ARTS. 75-A a 75-E e 62, III). O que é comum ao contrato autônomo, pejetização e telerabalho é a noção de "autoexploração", verdadeiro espírito da "captura" da subjetividade que caracteriza o toyotismo sistêmico. As facilidades da flexibilidade laboral, ocultam a redução do tempo de vida a tempo de trabalho que caracteriza a nova precariedade salarial.

3. A nova crise do sindicalismo brasileiro

Uma das principais consequências da Reforma Trabalhista de Michel Temer é a *fragilização do poder sindical*, medida trágica e grotesca, pois implanta-se numa sociedade historicamente debilitada no ideal de coletividade e de consciência da classe em si. Reforça-se a *pulverização* de sindicatos, incentivada historicamente pela própria estrutura sindical que herdamos da era Vargas. Na estrutura sindical varguista pelo menos tínhamos a noção de *categoria profissional*. A nova ordem trabalhista no Brasil deve ser abolir a noção de *categoria*, entrando em vigência, como uma das principais consequências do toyotismo sistêmico – o *sindicato por empresa* travestido de *comissão de representante de trabalhadores*.

Com a entrada em vigor da reforma trabalhista ficará assegurada a eleição de uma *comissão de representantes dos trabalhadores*, para entendimento direto com os empregadores, nas empresas que tenham mais de 200 empregados. De acordo com a lei, "a comissão organizará sua atuação de forma independente" (sic) e terá as seguintes atribuições: "representar os empregados perante a administração da empresa; aprimorar o relacionamento entre a empresa e seus empregados com base nos princípios da boa-fé e do respeito mútuo; promover o diálogo e o entendimento no ambiente de trabalho com o fim de prevenir conflitos; buscar soluções para os conflitos decorrentes da relação de trabalho, de forma rápida e eficaz, visando à efetiva aplicação das normas legais e contratuais; assegurar tratamento justo e imparcial aos empregados, impedindo qualquer forma de discriminação por motivo de sexo, idade, religião, opinião política ou atuação

sindical; encaminhar reivindicações específicas dos empregados de seu âmbito de representação; acompanhar o cumprimento das leis trabalhistas, previdenciárias e das convenções coletivas e acordos coletivos de trabalho”.

Trata-se, portanto, da *diminuição da importância dos sindicatos* e o *fenecimento do poder sindical* tal como o conhecemos (a manobra da contribuição sindical não obrigatória, dependendo de autorização do trabalhador (ARTS. 578, 579 e 582), deve promover uma reestruturação sindical no Brasil, prejudicando principalmente federações e confederações e menos sindicatos com maior inserção na base). Não apenas o poder sindical deve ser abalado, mas a própria instituição da Justiça do Trabalho e a advocacia trabalhista devem ter seu campo de atuação social reduzido, pois o trabalhador assalariado encontrará obstáculos para o acesso a justiça trabalhista e a reparação de direitos.

Entretanto, a pedra-de-toque da Reforma Trabalhista é a *prevalência do negociado sobre o legislado* (ART. 611-A). Além disso, a nova lei trabalhista acaba com a *ultratatividade dos acordos coletivos* (ART. 614, §3.º). Cria-se portanto, todos os elementos para implodir os direitos trabalhistas historicamente conquistados pela luta sindical e política no País.

No plano macroeconômico, a precarização salarial do trabalho no Brasil, nos moldes da Lei Lei 13.467/2017, deve reduzir a massa de contribuições sociais, tais como o Fundo Previdenciário público e o FGTS (e por conseguinte, o Fundo de Amparo ao Trabalhador), na medida em que o barateamento do valor da força de trabalho significa reduzir ou extirpar encargos previdenciários e trabalhistas, levando efetivamente à falência da Previdência Pública. Enfim, teremos a vulnerabilização efetiva da seguridade social. De acordo com a CLT, nas demissões sem justa causa, o empregador deve pagar multa de 40% do valor depositado no FGTS do trabalhador. Após a reforma trabalhista, esse direito continua igual e não pode ser alterado por acordo entre empresa e trabalhador. No entanto, uma novidade é a *demissão acordada*, por meio da qual a empresa paga multa de 20% e o trabalhador pode sacar 80% do valor depositado).

Representará em última instância, a precarização da *renda do trabalhador*, diminuindo sua *remuneração básica* e reforçando a *remuneração flexível*. O dispositivo da remuneração flexível deve

contribuir para a “captura” da subjetividade do trabalho, amarrando o trabalhador assalariado – empregado ou “autônomo” – ao mecanismo das metas de desempenho e produtividade. Com o golpe de 2016, a burguesia brasileira conseguiu efetivamente realizar seu anseio histórico: rebaixar o custo do trabalho no Brasil, corroendo o lastro civilizatório herdado do período de ascensão do capital no Brasil (o nacional-desenvolvimentismo).

Portanto, a nova ordem trabalhista no Brasil, que ampliou, aprofundou (e regulamentou), o que está posto (e pressuposto) no regime de acumulação flexível em vigor desde nossa integração à mundialização do capital na década de 1990, em particular com a Reforma Trabalhista de FHC no seu segundo mandato, como demonstrou Krein no seu interessante estudo “As relações de trabalho na era do neoliberalismo no Brasil” (ele tratou da terceirização, pejotização, contrato por tempo determinado, banco de horas, etc) (KREIN, 2013). Portanto, o que se verificou no período do *reajustamento neoliberal*, depois do golpe de 2016, foi a regulamentação jurídico-política e o *aprofundamento* da flexibilização laboral no Brasil visando o aumento da taxa de exploração. Tal intento deve precarizar o ambiente de trabalho, no sentido da saúde e segurança do trabalho, e reforçar, por exemplo, a cultura do *assédio moral*.

O estudo organizado por Andréia Galvão, Jose Dari Krein, Magda Barros Biavaschi e Marilane Oliveira Teixeira, intitulado “Dossiê Reforma Trabalhista”, um novo dossiê preparado pelo Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (Cesit), nos apresenta em detalhes, as consequências da reforma trabalhista, que incluem a desconstrução de direitos, a desestruturação do mercado de trabalho, a fragilização dos sindicatos, a ampliação da vulnerabilidade, a deterioração das condições de vida e de saúde do trabalhador, o comprometimento do financiamento da seguridade social e a ampliação da desigualdade e da exclusão social.

Todos os elementos estruturantes da Reforma Trabalhista reforçam a barbárie social no Brasil na medida em que reforçam os traços da miséria brasileira caracterizada pela degradação do espaço público e privilégio do espaço privado numa sociedade historicamente demarcada pela lógica do poder oligárquico do mercado (só a sociologia weberiana, que a partir da ótica liberal separa público de privado,

distingue mercado de patrimonialismo, pois na ótica marxista, o mercado não existe sem Estado – no caso do Brasil, Estado oligárquico de extração colonial-escravista).

O desafio da Reforma Trabalhista no Brasil é o movimento sindical e político da classe trabalhadora romper com o *fetichismo da norma*, buscando resgatar a crítica ontológica do Direito do Trabalho a partir do resgate da cadeia ontológica de fundamentação do Direito a partir da Justiça e Valor (no sentido de desenvolvimento humano-genérico). O novo sociometabolismo do capital deve obrigar a esquerda, sob pena de ir a ruína, a cultivar a capacidade de construção de Estado “de baixo para cima”, o que seria a abolição do próprio Estado político do capital. É o desafio da socialização da política no País da Casa Grande.

Referências

ALVES, Giovanni (2011). **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo e a era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Projeto editorial Boitempo.

_____ (2014) **Trabalho e neodesenvolvimentismo: Choque de capitalismo e a nova degradação do trabalho no Brasil**. Bauru: Projeto editorial Praxis.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. São Paulo: Editora Intrínseca.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2016) **A difícil democracia. Reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo.

KREIN, José Dari (2013) **As Relações de Trabalho na Era do Neoliberalismo no Brasil**. Volume 8. Debates Contemporaneos. São Paulo: LTr.

A CRISE POLÍTICA BRASILEIRA: ATORES E ESTRATÉGIAS

Cleyton Monte¹

Paula Vieira²

Introdução

O termo crise remete às graves dificuldades de negociação entre os diferentes atores que compõem a institucionalidade política, produzindo assim cenários de instabilidade crônica, ou seja, paralisia das instituições. Não é um fenômeno novo na história brasileira, uma vez que enfrentamos crises políticas desde a independência. Conflitos separatistas, golpes, ditaduras, corrupção e instabilidade foram apenas algumas palavras que acompanharam a constituição das crises ao longo dos últimos dois séculos.

O minicurso buscou discutir as raízes, lógicas e consequências da crise política brasileira iniciada com as jornadas de junho de 2013. A partir de uma nova literatura da ciência política e dos debates realizados no LEPEM (Laboratório de Estudos sobre Política, Eleições e Mídia da UFC) foram discutidos, brevemente, os meandros da crise política brasileira de 2013 a 2017. As questões que nortearam o minicurso: Qual a natureza dessa crise política? O que ela informa sobre o nosso modelo de representação e seus entraves? Quem são os artífices da crise? O objetivo da atividade foi produzir um olhar sobre as singularidades e desafios da crise política brasileira.

1 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Docente da Faculdade Cearense. Pesquisador do LEPEM-UFC.

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Docente da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (Fametro).

Seu estudo é complexo e envolve múltiplas causalidades. A opção do minicurso realizado no III JOIN foi oferecer um panorama geral dos aspectos político-institucionais e extra-institucionais que perpassam a atual crise política brasileira, apontando atores e interesses em disputa. De uma forma introdutória, abordamos, inicialmente, os dilemas do presidencialismo de coalizão. Em seguida, refletimos sobre o papel das manifestações, a força da grande imprensa e o ativismo do Judiciário. Nas considerações finais, esboçamos uma síntese do debate ocorrido durante o curso e apontamos para a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

Retomando os dilemas do presidencialismo de coalizão

Em 2016, consolidado o impeachment, a ideia de que o Brasil está em meio a uma crise política também se consolidou. E isso por diversos ângulos: desinteresse dos cidadãos em eleições e, quando o há, em torno de polarizações extremas; falta de identidade partidária; embaçamento do jogo político legislativo; excessiva interferência do judiciário na vida política; diferença cada vez mais marcante entre opinião pública e opinião publicada – estes são alguns indicativos. O objetivo nas próximas linhas é analisar a crise política brasileira sob o ângulo institucional referente ao presidencialismo de coalizão.

Para tal, proponho um ensaio baseado em sistematização de ideias que vem circulando em análises de politicólogos e alguns dados relativos ao sistema político legislativo. Parto da premissa de Sérgio Abranches (1988) sobre o presidencialismo de coalizão e, ainda, trago a releitura feita pelo próprio autor ao buscar uma atualização de sua tese em 2016.

No primeiro mandato de Dilma Rousseff houve crescimento da insatisfação de brasileiros, muito embora os primeiros anos tenham sido de aprovação do seu governo. A votação do “mensalão” no STF ocorreu em 2012. No período, já se fazia o uso de redes sociais para movimentar posicionamentos, notícias e acompanhar a votação, mesmo que ainda sem tanta intensidade como nos anos que se seguiram. Entre abril de 2012 e março de 2013, a aprovação da presidente estava entre 62% e 65%, segundo pesquisa Datafolha. Após

as manifestações de 2013, o número caiu para 36% (pesquisa em novembro deste ano).³

Durante as manifestações de junho de 2013, cresceu o sentimento antipartidário no Brasil. Junto com ele, crescia também a ênfase na corrupção das instituições políticas. Nas eleições de 2014, foi possível acompanhar o desenrolar dos posicionamentos contra os partidos e contra a corrupção, o que culminou no crescimento de uma direita conservadora e atuante no País.

O personalismo na política não é matéria recente. É, inclusive, um dos principais fatores que conduzem especialistas a analisar o sistema político brasileiro como ambiente institucional que precisa de alterações. Os desdobramentos das mudanças propostas saíram da perspectiva de fortalecimento partidário para o eleitoral. Isso remete à ideia de uma cultura política de voto e de legitimação das instituições políticas constituídas a partir de valores sociopolíticos e econômicos. Como, afinal, essa ideia se desdobra nas eleições 2014?

Helcima Telles (2015) apresenta a corrupção sob a ótica de valências, ou seja, de pontos que são consensuais e, por isso, considerados neutros por estarem disseminados como valor comum. Como uma questão de valência, a corrupção permeia facilmente a opinião pública. Portanto, torna-se principal argumento agenciador de eleitores. Os partidos saem de suas posições de esquerda ou direita e de seus programas para buscar um lugar-comum que não conquiste apenas um público com um perfil ideológico de interesses, mas coloque em pauta uma questão que possa garantir um maior número de votos.

Os partidos deixam de disputar as eleições e a opinião pública através de seus programas com projetos políticos para incorporar um lugar no senso comum. Os projetos políticos são aqui entendidos sob a perspectiva gramsciana, constituindo, pois, o conjunto de valores e interesses que representam um modelo de vida em sociedade. Quando transformado em programa partidário, orienta as ações dos sujeitos políticos.

As manifestações de 2013, ao representar um caráter apartidário, lançam ao confronto dois projetos políticos que até a pouco

3 SOUZA, Carlos André. Antipetismo e ciclos de protestos no Brasil: uma análise das manifestações ocorridas em 2015. *Em Debate*, Belo Horizonte, v.8, n.3, p.35-51, mai. 2016.

tempo tinham um lugar comum construído a partir das políticas de coalizões: de um lado, o projeto neoliberal; de outro, o projeto democrático participativo (SOUZA, 2016). Há o retorno da polarização entre direita e esquerda para representação, mas sem que isso represente uma pauta partidária.

No ano de 2014, o anúncio de um novo escândalo de corrupção colocou mais uma vez os governos petistas no centro da discussão. O escândalo da Petrobrás foi um esquema de lavagem de dinheiro na empresa estatal com utilização de postos e lava-jatos para movimentar os recursos. Iniciada em Curitiba (PR), envolvia, num primeiro momento, operadores paralelos do câmbio, os chamados doleiros. Envolve, também, empreiteiras organizadas que pagavam propina para políticos. A operação da Polícia Federal ficou conhecida como "Lava-jato".

O escândalo reverberou nas eleições de 2014. Os candidatos assumiram para si o papel de agente que iria combater a corrupção. Como os partidos eram alvos de desagrado da opinião pública, os candidatos buscaram enfatizar características pessoais que agregavam ideias de integridade. Ou seja, traziam para si o ponto de valência, ao invés de marcar um posicionamento partidário. Para Telles (2015, p. 5),

A oportunidade de vitória dependeria, então, menos da ocorrência de proposições políticas diferenciadoras entre os partidos, e mais das suas associações a uma questão conjuntural apoiada pela maioria da opinião pública. A 'política de valências' necessita de desenhar um personagem-símbolo, portador de qualidades tais como a integridade e a competência, que solucionem um problema específico. Por isso, neste modelo, o personalismo é uma heurística mais importante que a preferência partidária.

Assim, as eleições de 2014 tiveram como valência a corrupção, reforçada pelo cenário econômico e a permanência do PT no Executivo por três mandatos. Em 2010, Lula tinha prestígio que era o capital político desejado pelos candidatos. Mesmo aqueles que estavam em sua oposição buscavam, de alguma forma, vincular sua imagem ao Lula ou, no mínimo, não abrir um confronto, o que Telles

(2015) considerou como sendo a “valência” daquele pleito. Em 2014, Lula não se fez presente e, assim, a corrupção ocupou esse espaço de adesão consensual.

Aécio Neves (PSDB), então candidato nas eleições de 2014, aderiu à campanha antipetista: colocou o PT como principal agente de corrupção, buscando construir a imagem do “personagem simbólico do combate à corrupção” (TELLES, 2015). Dilma, por sua vez, iniciou associando sua imagem à de Lula, também num sentido de personalizar a agenda política. Apenas no segundo turno, pressionada pelo posicionamento antipetista de seu opositor, ela saiu do personalismo Lula-Dilma para uma pauta mais ideológica (TELLES, 2015).

Embora Aécio Neves (PSDB) tenha perdido a eleição de 2014, o acúmulo político foi significativo porque fomentou na opinião pública o antipetismo, associando o PT à corrupção. Logo após o resultado do pleito, o PSDB questionou os resultados do processo eleitoral e iniciou uma campanha a favor do *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff baseada em acusações de improbidade administrativa em relação ao escândalo da Petrobrás.

Dilma Rousseff venceu o segundo turno das eleições de 2014 com 51,64% dos votos, contra 48,36% de Aécio Neves. No Congresso, as eleições foram consideradas as que elegeram o perfil mais conservador entre deputados e senadores. Até então, havia se sustentado nas coalizões governamentais um projeto político com perfil democrático-participativo. A articulação permitiu avanços em questões consideradas de inserção socioeconômica. O quadro conservador foi uma reação ao avanço da emancipação política de grupos e minorias: união civil entre casais do mesmo sexo, cotas sociais e raciais, consolidação de programas de distribuição de renda, medidas trabalhistas que beneficiavam o trabalhador marginalizado – como, por exemplo, a Lei completar de garantia de direitos para empregados domésticos.

As manifestações de junho de 2013, apesar de pautas difusas, colocaram como possibilidade a utilização do espaço público como forma de reivindicação. Com o crescimento de posicionamentos contra corrupção endossado pela oposição ao governo no período eleitoral e pós-eleitoral, as ruas se tornaram espaço onde a opinião pública ficaria em evidência. Soma-se ao cenário a ideia de crise econômica: no início foi interessante para os industriais a intervenção

estatal na economia conduzida pelos governos petistas, mas o fortalecimento do Estado, aliado aos trabalhadores, ameaça o interesse da burguesia industrial. Para enfraquecer a intervenção do Estado, os industriais se unem ao capital rentista, que teve grande crescimento de seus lucros nos governos do PT. O efeito desse cenário foi o reaparecimento da polarização direita-esquerda: o perfil dos protestos em 2015 representava um setor da sociedade ocupado pela classe média e classe média alta. Colocavam-se contra as políticas de igualdade social, reforçavam o discurso da meritocracia, utilizavam símbolos do nacionalismo (blusa da seleção brasileira de futebol e bandeiras do País).

Não podemos incorrer no erro de acreditar que o Congresso Nacional é eleito de maneira aleatória: ele representa os grupos de interesse da sociedade, mesmo que, após as eleições, distancie os representados dos processos decisórios. Afirmar o crescimento da direita no País é considerar também que ela chegou ao âmbito institucional por meio de eleições. A principal diferença entre direita e esquerda gira em torno das concepções de ação individual e ação coletiva referente ao comportamento social e intervenção estatal na economia. A direita considera que o Estado não deve intervir na economia e que a pobreza é um problema individual, ou seja, está atrelada à ideia de conquista de mérito por parte do sujeito. A intervenção do Estado, entretanto, é cabível para questões que dizem respeito ao comportamento social (aborto, religião e outros). Nas instituições políticas, a direita não se organiza em um único partido, o que significa que acompanha a estrutura fragmentada do sistema partidário, inclusive no que diz respeito ao personalismo político, pois ao disputar eleições dentro do sistema proporcional de lista aberta, torna-se viável a vitória no pleito se não concorrer com lideranças do mesmo partido (TELLES, 2015).

A representação proporcional tem efeito também no âmbito do Legislativo pela distribuição nas comissões. Diante da fragmentação em diversas legendas, a direita se organiza na arena legislativa a partir de "bancadas temáticas" de interesses específicos, como é o caso da bancada ruralista, bancada da bala e bancada evangélica. Cabe reforçar que esse não tem sido um quadro apenas da direita. A esquerda também se organiza dessa forma, mas em relação a interesses menos

individuais e mais coletivos, referentes às minorias e aos direitos sociais.

O perfil do Congresso Nacional da legislação iniciada em 2015 foi considerado o mais conservador dos anos pós-ditadura militar. Segundo a matéria do DIAP, representam o perfil da nova direita policiais, apresentadores de TV, pastor evangélico, a maioria eleitos por partidos pequenos. Os grandes ruralistas estão em menor número graças à queda de popularidade do DEM, mas com grande influência no agronegócio. Com a fragmentação partidária, a presença de interesses específicos em disputa é ampliada. Mais uma vez, é possível perceber que há mais mobilização em torno de questões individuais do que em torno de questões coletivas.

Houve mais mudanças partidárias no primeiro governo de Dilma Rousseff. Surgiram novas legendas que fragmentaram ainda mais o sistema partidário; como consequência, houve um novo realinhamento de forças na Câmara dos Deputados. Observamos, por exemplo, que os partidos PT e PMDB perderam cadeiras.

Dilma Rousseff (PT) venceu as eleições de 2014. Entretanto, a ausência de articulação da presidente em seu mandato anterior teve quadro agravado pela nova configuração da Câmara. A dificuldade de articular coalizão governamental foi colocada em xeque pela distância do perfil dos parlamentares eleitos em relação ao governo. O tensionamento aumentou quando Eduardo Cunha (PMDB), reeleito deputado federal, anunciou que se candidataria para Presidência da Câmara Federal. Desde 2007, havia um acordo entre o PT e o PMDB para o revezamento do cargo, com apoio mútuo na vez de cada um. Em 2015, seria a vez do PT, visto que o PMDB esteve no cargo com Henrique Alves.

Eduardo Cunha foi eleito presidente da Câmara em 2015. O choque entre a agenda do Executivo e do Legislativo foi imediato. Cunha dizia não fazer oposição ao governo Dilma na legislatura anterior, e sim ser porta voz do PMDB como líder do partido. Ademais, iniciou sua trajetória como presidente da Casa colocando para votação questões avessas à agenda de Dilma Rousseff e dos partidos de esquerda. Dentre elas, Cunha priorizou a votação para redução da maioria penal de 18 para 16 anos; lei de terceirização; projeto de lei que torna mais rígida a legislação contra o aborto. Ademais, retirou a área de

comunicação da Câmara Federal das mãos de servidores para dar um comando político de evangélicos.⁴

O choque de agendas entre o Executivo e o Legislativo impactou o sistema do presidencialismo de coalizão. O poder de agenda do Executivo foi restringido em detrimento da formação de legislatura regida pelo peemedebismo que, por sua vez, se distanciava do governo Dilma Rousseff. Diante da fragmentação partidária e para o sucesso do jogo de posições em torno da agenda política ser efetivo, o PMDB se articulou em bloco parlamentar para formação de maioria. Partidos de bancadas menores também seguiram a mesma lógica de articulação, geralmente tendendo para aliança com o bloco majoritário.

A centralização da agenda política legislativa nas mãos do presidente da Câmara formou um *parlamentarismo informal*, consequência da ingovernabilidade do Executivo no presidencialismo de coalizão. Do período de FHC na presidência até este momento, o funcionamento do sistema político brasileiro foi tratado a partir da habilidade do Executivo em formar alianças no Legislativo. O que decorreu da ausência de articulação do governo foi a abertura para que Eduardo Cunha (PMDB) exercesse a função propositiva que Dilma Rousseff não conseguiu realizar.

O parlamentarismo informal decorre, portanto, dos fatores: 1) excesso de fragmentação partidária (pluripartidarismo exacerbado); 2) maioria dos deputados federais com perfil conservador eleitos por representarem a insatisfação da sociedade com projeto político democrático do PT, corrupção como “valência” e crescimento do antipetismo; 3) inabilidade do Executivo em formar maioria e habilidade do presidente da Câmara em formar maiorias.

O cenário de crise política está formado, dentro do ponto de vista institucional, a partir da predominância dos processos decisórios do Legislativo sobre o Executivo. Abranches em 1988 enunciou dilemas do presidencialismo de coalizão. Sem um programa de ação, a relação entre Executivo e Legislativo fica condicionada à formação

4 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/02/1589350-evangelico-cunha-pode-entregar-tv-camara-a-partido-ligado-a-universal.shtml>>. Acesso: jun de 2016.

de coalizões, sob a perspectiva distributivista. Como consequência, o próprio Executivo, no “ciclo centrífugo”, desestabiliza o equilíbrio de forças entre os dois poderes e não tem como construir um projeto político de Estado e age conforme incentivos conjunturais no intuito de manter a estrutura das instituições tal como estão. O campo político se mantém restrito aos políticos profissionais dotados do capital social necessário para distanciar os representados do centro das decisões e, assim, concentrar o jogo de posição aos agentes do campo interno. A manutenção das regras fica centralizada em torno dos aparelhos do Estado em que há revezamento entre os três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – na tomada de decisões e no poder de veto. Aos cidadãos, cabe participação no decorrer das disputas eleitorais.

É tentador afirmar que o presidencialismo de coalizão produz entraves ao jogo político. Mas, ele funciona. Quando é evidente a ausência do Executivo como articulador político na formação de coalizões, outras instituições do Estado passam a ocupar o vazio informacional; há ocupação desses espaços pelo Legislativo, de um lado, com o poder de agenda e decisório com ampla possibilidade de barganha e, de outro, o Judiciário propondo-se como mediador e agente de enfrentamento da corrupção. Resta-nos refletir se esse revezamento de articulação tem efeito positivo no sistema político e de representação brasileiro.

As manifestações, a imprensa e o Judiciário: singularidades e convergências

É consenso entre analistas que as manifestações iniciadas em 2013 marcaram um novo momento no cenário político brasileiro. O fenômeno suscitou, além da surpresa, uma série de explicações (MIGUEL, 2017; SANTOS, 2017; BRAGA e BIANCHI, 2017). Para Luis Felipe Miguel (2017), havia a crença entre os intelectuais de que a crise seria solucionada dentro dos padrões da institucionalidade pós-1988. Aprofundar o olhar sobre a lógica das manifestações, o papel da imprensa e o ativismo do Judiciário significa pensar para além dos instrumentos e normas do Congresso Nacional e do sistema partidário brasileiro.

Iniciando com o Movimento Passe Livre (MPL) em São Paulo, as manifestações de junho de 2013 reivindicavam melhorias no serviço público das cidades e criticavam o sistema político. O “não me representa!” se espalhou pelo país, refletindo o poder de um movimento que não contava com lideranças tradicionais, roteiros e forças partidárias. Eventos marcados pela forte mobilização nas redes sociais e indignação às ações de violência policial, rapidamente ganharam o país (AVRITZER, 2016; SOUZA, 2016; NOBRE, 2013).

O ano de 2014 contou com poucas manifestações. Era o início do desgaste do lulismo⁵. Contudo, a partir de 2015, começa a metamorfose das manifestações políticas. A literatura sobre o tema destaca os principais pontos: a) O inconformismo da oposição com o resultado eleitoral de 2014, b) O fortalecimento das articulações pró-impeachment da presidente Dilma, c) Ampliação das crises econômica e política, d) As repercussões da Operação Lava Jato e o crescimento do discurso antipetista (MIGUEL e BIROLI, 2017; SANTOS, 2017; AVRITZER, 2016). Esse cenário vai se agravar com a tensão entre o governo Dilma e os movimentos sociais, marcando o fim do monopólio da esquerda sobre as manifestações e a participação ativa da classe média tradicional (AVRITZER, 2016).

As maiores manifestações pró-impeachment de 2015 contaram com a coordenação do Movimento Brasil Livre, Movimento de Combate a Corrupção, Patriotas Conscientes e Vem pra rua e tiveram a participação ativa de entidades como a FIESP, CNA, FEBRABAN e Associações comerciais - a “hegemonia do dinheiro” (SOUZA, 2016). O ano de 2016 marcará o acirramento na disputa entre os grupos pró e contra o impeachment em todo o país. Os espaços em que ocorreram as concentrações revelavam muito do perfil dos manifestantes. Os atos pró-impeachment contaram com a presença determinante da

5 Singer e Loureiro (2016) argumentam que o lulismo surgiu em 2006. Após o “mensalão”, a classe média, muito sensível a questões de ordem ética, passou a se alinhar com forças de centro-direita, com destaque para o PSDB. Os mais pobres passaram, pela primeira vez, a votar em Lula e no PT, que desde sua criação tinha uma penetração maior na classe média, verificando-se, então, um realinhamento de forças sociais. Essa mudança não ocorreu por acaso, segundo aqueles autores. O grande lema dos governos do PT foi aliar crescimento econômico com redução das desigualdades sociais, melhorando o padrão de consumo da metade mais pobre da sociedade, que se encontra no Norte e Nordeste.

classe média tradicional, enquanto nos eventos pró-governo Dilma verificou-se o predomínio da classe média ligada ao serviço público e aos partidos de esquerda.

As manifestações e a crise política atual não podem ser pensadas sem recorrer à força da grande imprensa. Nesse caso, recorre-se aos seis maiores grupos de comunicação do país. Ao verificarmos a cobertura dos acontecimentos da crise política, não apenas das manifestações de rua, mas de todo o processo que culminou com o impeachment de Dilma em 2016, é possível destacar alguns pontos fundamentais. Inicialmente, não resta dúvida de que a imprensa vem atuando cada vez mais (e de forma explícita) como ator político na esfera pública. Esse raciocínio pode ser facilmente confirmado ao nos depararmos com a cobertura da imprensa internacional.

Jessé Souza (2016) chama atenção para a cobertura que o Jornal Nacional da TV Globo realizou sobre a Operação Lava Jato. Além da parcialidade no trato da notícia ao abordar de forma restrita a crise econômica e a corrupção, o telejornal fez uso de uma estratégia de “novelização” da referida operação. A cada novo episódio ressaltava-se com tintas fortes o papel de vilão supostamente assumido pelo PT e pelo ex-presidente Lula. Essa estratégia segue na contramão da compreensão mundial sobre a corrupção, que acentua os déficits e limitações estruturais da administração pública e a presença decisiva de executivos da iniciativa privada.

Os escândalos de corrupção passaram a contribuir para um processo de criminalização dos partidos e políticos, além da demonização do Estado. Ao se dirigir a população como representantes do interesse público, os principais veículos de comunicação do país, escondiam diversos vínculos com partidos de centro-direita, interesses empresariais e com a classe média tradicional – nitidamente avessa às políticas de inclusão social (SOUZA, 2016). Entretanto, diferente de outras crises, a hegemonia dessas empresas foi confrontada pela força das redes sociais e canais alternativos de produção.

Talvez a maior singularidade da crise política que vivemos seja o protagonismo do Judiciário. Ao longo do século XX os impasses na seara política tinham as forças armadas como instituição de resolução de conflitos. A partir da constituição de 1988, o Judiciário passou a contar com uma série de instrumentos e autonomia que

possibilitaram seu fortalecimento na redemocratização. Nos governos petistas, a Controladoria Geral da União, Polícia Federal e Ministério Público Federal conseguiram mais recursos e atenção por parte do Executivo. As operações desses órgãos cresceram vertiginosamente (AVRITZER, 2016).

Com a fragmentação partidária e disputas entre o Executivo e o Legislativo, o Judiciário passou a deliberar sobre uma série de questões políticas (fim da cláusula de barreira, fidelidade partidária e financiamento empresarial). A partir do julgamento do “mensalão”, ministros do STF, procuradores e juízes começaram a se relacionar diretamente com uma opinião pública de classe média cada vez mais atenta e indignada com os governos petistas (SOUZA, 2016). O fortalecimento da Operação Lava Jato pós-eleições de 2014 foi o ápice dessa aliança e o combustível para o discurso de vanguarda moral do Judiciário (REIS, 2017).

Não há dúvida sobre o papel histórico representado pelas operações de combate à corrupção. Entretanto, a espetacularização das investigações, o uso arbitrário do instrumento da colaboração premiada e a flexibilização de preceitos básicos do Estado de direito (presunção da inocência e teoria do domínio do fato) caminham na contramão de um Judiciário que se pretende democrático e republicano (SANTOS, 2017). Ao demonizar o sistema político e se evidenciarem como guardiões da moralidade, esses atores produzem uma visão messiânica da vida pública e solapam as possibilidades da política se reconstruir democraticamente. Sem esquecer que juízes e promotores, apesar de criticarem o clientelismo da política nacional, vivem cercados por uma série de privilégios e decisões corporativistas.

Em linhas gerais, precisamos salientar que a atual crise política brasileira não é apenas um fenômeno conjuntural, uma vez que seus desdobramentos comportam alterações substanciais no Estado brasileiro (administração pública, educação, trabalho, recursos naturais e previdência) e novos paradigmas societários, com a presença organizada de grupos conservadores e intolerantes na esfera pública. Além disso, conseguiu produzir um discurso antipolítico e anti-humanista contra uma série de conquistas e direitos adquiridos ao longo da redemocratização. As raízes da crise não foram solucionadas, uma vez que nenhuma alteração significativa foi realizada no sistema eleitoral,

partidário e no combate à corrupção. Dessa forma, outras crises políticas ganharão espaço e afetarão os rumos da democracia brasileira.

Considerações finais

Após expor as teses gerais que envolvem a crise política, iniciamos um debate com os cursistas. Três pontos foram marcantes, tornando a discussão acalorada. O primeiro chama atenção para o fato que os políticos e os partidos se distanciaram das demandas reais da sociedade. Os grandes dilemas da Universidade, as limitações do SUS e o aumento no índice de homicídios não ganham relevo nas discussões nacionais.

O segundo, a crise política envolve uma série de interesses econômicos. Empresários, classe média e grupos conservadores se articularam nas ruas e no Congresso para fazer valer suas demandas ou mesmo para paralisar uma agenda progressista. Os grupos excluídos que conseguiram ampliar seu poder de consumo e passaram a utilizar espaços antes exclusivos da classe média como universidades, aeroportos e planos de saúde, não possuem o mesmo poder de mobilização e são os mais vulneráveis diante dessa lógica de reformas do governo Temer.

O terceiro ponto é o papel que as eleições de 2018 deverão desempenhar no cenário político. Há uma tensão sobre a candidatura do ex-presidente Lula e uma preocupação voltada para o crescimento do candidato de ultradireita, Jair Bolsonaro. Ficou visível entre os cursistas um sentimento generalizado de ausência de renovação da democracia, refletindo diretamente nos cargos majoritários e proporcionais. Enfim, são questões preliminares que necessitam de um maior aprofundamento. A crise política continua e o nosso desejo de compreendê-la também!

Referências

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Encruzilhadas da democracia**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

NOBRE, Marcos. **Imobilismo em movimento**: da abertura democrática ao governo Dilma. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida**: O Brasil no século XXI. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (orgs.). **As contradições do lulismo**: a que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUZA, Claudio André. Antipetismo e ciclo de protestos no Brasil: uma análise das Manifestações ocorridas em 2011. **Em Debate**, Belo Horizonte, v.8, n.3, p.35-51, mai. 2016.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TELLES, H. Corrupção, Legitimidade Democrática e Protestos: o Boom da Direita na Política Nacional? **Revista Interesse Nacional**, São Paulo, Ano 8, n.30, jul-set.2015.

_____. Corrupção, antipetismo e nova direita: elementos da crise político-institucional. **Revista GVExecutivo**, São Paulo, v.14, n.2, jul-dez.2015b.

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SUA ARTICULAÇÃO COM O TRABALHO: UM ESTUDO ANCORADO NA TEORIA MARXIANA/LUKACSIANA

Daniele Kelly Lima de Oliveira¹

Helena de Araújo Freres²

Quando Marx escreveu, na décima primeira tese sobre Feuerbach, que os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de diversas maneiras e o que restava agora é transformá-lo, em nenhum momento, estava negando o conhecimento objetivo. Pelo contrário. Marx estava criticando não a própria teoria, mas uma teoria que em nada explica o que o real é em suas múltiplas contradições.

Naquela ocasião, Marx centrou esforços para criticar a filosofia alemã, representada ali por Feuerbach, que desviava a teoria da vida prática, ou seja, que analisava abstratamente a própria realidade, desconsiderando, igualmente, que o pensamento humano possui um caráter terreno e, portanto, tem um papel fundamental no processo de transformação social, visto que cabe à teoria a função ontológica de revelar as leis que regem tanto a natureza quanto a sociedade.

- 1 Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC).
E-mail: dankel28@yahoo.com.br
- 2 Professora Assistente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC).
E-mail: helena.freres@uece.br

No presente artigo pretendemos refletir acerca da atualidade da crítica marxiana posta não contra a pessoa de Feuerbach, mas contra aquilo que o pensamento dele representava à época, como dito anteriormente. Veremos que hoje tais análises encontram-se em nosso meio com novas roupagens e outros propagadores, entretanto o efeito é o mesmo, causam uma imagem distorcida do real, que colabora com manutenção da divisão de classes na sociedade atual.

Feita essa análise, passaremos a apresentar uma concepção de mundo que vai em sentido radicalmente oposto, isto é, que tem o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens, portanto que parte da materialidade objetiva, sendo apoiada nas pesquisas realizadas por Marx e Engels, e ratificadas por dois expoentes do marxismo do século XX, que lutaram contra as distorções advindas da II Internacional, Lukács e Gramsci.

O marxismo ontológico, cujos teóricos mais expressivos são Lukács e Gramsci, ao mesmo tempo em que reafirma o caráter comunista da obra marxiana, volta-se a demonstrar que o seu caráter revolucionário está também em conceber o mundo dos homens enquanto uma nova forma de ser, uma nova materialidade, que se consubstancia pela construção teleologicamente posta de uma nova objetividade. (LESSA, 2007, p. 178).

Destacamos ainda que uma das grandes batalhas travadas por Gramsci dentro do marxismo foi a defesa do pensamento marxiano enquanto uma nova concepção de mundo imprescindível na luta dos trabalhadores:

Karl Marx não é para nós nem o bebê que chora em seu berço nem o homem barbudo que apavora sacristãos. Não é nenhum dos episódios anedóticos de sua biografia, nenhum gesto brilhante ou grosseiro de sua aparente animalidade humana. É um vasto e sereno cérebro humano, é um momento individual da trabalhosa busca secular que a humanidade empreende para adquirir consciência do seu ser e do seu devir, para apreender o ritmo misterioso da história e dissipar o mistério, para ser mais forte em seu pensamento e em sua ação. É uma parte necessária e integrante de nosso espírito, que não seria o que é se Marx não tivesse vivido, se não tivesse pensado, se não tivesse feito eclodir, de suas misérias e de seus ideais.

Ao glorificar Karl Marx no centenário de seu nascimento, o proletariado internacional glorifica a si mesmo, sua força consciente, o dinamismo de sua agressividade conquistadora que vai desmontando a dominação do privilégio, preparando-se assim para a luta final que irá coroar todos os esforços e todos os sacrifícios (GRAMSCI, 2004a, p. 164-165).

Nos tempos hodiernos, marcados por uma crise inédita na história do capital, foi engendrada a tese da centralidade do conhecimento no desenvolvimento histórico dos homens, tese essa que serve muito bem a esse sistema, que necessita de teorias contrapostas à centralidade do trabalho. Com essa estratégia, tudo no mundo dos homens, nesses tempos, tem no conhecimento a justificação ideológica para a existência do atual estado de coisas, ou seja, todos os problemas que assolam a humanidade perpassariam pela falta de acesso da própria humanidade ao conhecimento.

Sob a tônica mistificadora do real arquitetada pelo capital, essa falta de acesso ao conhecimento – assim como todos os outros graves problemas que mergulham a humanidade na barbárie cada vez mais agudizada – não estaria enraizada na lógica que produz a desumanidade dos homens, mas nos próprios homens, tomados isoladamente. Dizendo de outro modo, não seria a sociedade em que vivemos (cuja base é a exploração de uma classe sobre a outra em que o trabalho explorado é a matriz da própria desumanidade) que impede o acesso de grande parte da humanidade às maravilhas – materiais e espirituais – que ela própria criou historicamente, mas esse acesso ao patrimônio edificado pela humanidade seria da inteira responsabilidade dos próprios indivíduos. Sob essa argumentação, os indivíduos são levados a acreditar que a fome, a violência, o desemprego, o analfabetismo etc. seriam problemas gerados pela falta de acesso do indivíduo ao conhecimento, restando a cada um “fazer a sua parte” para buscar o conhecimento necessário para, enfim, solucionar o seu problema e, generosamente, o problema daqueles que estão em seu entorno. Desse modo, todos são induzidos a crer que todos alcançariam finalmente a paz perenal se tal tarefa fosse cumprida por cada um, isoladamente.

Sob esse engodo que entorpece a consciência dos homens, toda a miséria material e espiritual gerada sobre a classe trabalhadora pelas relações sociais classistas, e que arruinam a humanidade, é, dessa maneira, mistificada pela sociedade que a produz e reproduz: a sociedade de classes que, em nossos tempos, está mergulhada numa crise nunca antes vista. O capital, nesse contexto, encontra a mistificação ideológica eficaz para explicar a origem da própria desumanidade, mistificação essa que cumpre um duplo papel: [1] nega que a desumanidade é engendrada no seio da sociedade de classes e que sua gênese reside na lógica do capital; [2] responsabiliza os próprios indivíduos pela impossibilidade de satisfazer suas próprias carências, posto que eles são induzidos a crer que tais carências nascem dos poucos conhecimentos que possuem.

Conforme mencionamos, a gama de problemas nos quais está imersa a humanidade encontra na crise inédita do capital sua fonte inesgotável. Mézáros (2006) é o pensador marxista que se debruçou sobre o estudo das características do capital a partir das últimas décadas do século XX. De acordo com o pensador húngaro, esse sistema põe em xeque a existência da própria humanidade, sobretudo, com o alto poder de destruição do complexo industrial-militar, porque sua lógica é a lógica de sua própria expansão – que, aliás, é incontrolável –, não importando se vidas humanas são destruídas, tampouco se recursos naturais são esgotados.

Para justificar ideologicamente a incontrolabilidade da lógica de expansão do capital e enevoar a realidade existente, desenvolve-se no contexto histórico de crise estrutural desse sistema a tese de que viveríamos numa sociedade ou economia do conhecimento na qual o trabalho não mais seria o pilar que, em última instância, sustentaria a sociabilidade humana. Agora, o conhecimento assumiria o seu lugar, constituindo-se a pretensa base da produção da riqueza nessa dita “nova sociedade”.

O desdobramento imediato dessa mistificação é a concordância de grande parte dos intelectuais quanto à tese de que necessitaríamos de novas teorias para explicar o mundo atual porque Marx já não mais responderia aos desafios históricos do nosso tempo, portanto deveríamos fazer o seu enterro – juntamente com a pedra angular de sua teoria – no século XIX, ou seja, há quase dois séculos.

Marx, morto e enterrado no século XIX, já não responderia pelos problemas do século XX, principalmente a partir da Segunda Grande Guerra, contexto em que essa pretensa nova teoria surgiu para explicar a dita “nova” sociedade. Nessa época histórica, a humanidade saía dos porões da Segunda Guerra Mundial e, em duas décadas, este sistema mergulharia na crise de proporções estruturais que põe a humanidade, pela primeira vez na história, sob a possibilidade de sua própria destruição. É nesse contexto que essa tese se espraia como a teoria que explicaria as profundas transformações tecnológicas pelas quais o mundo estaria passando, e o pensador de Trier, definitivamente, não as teria vivido, por isso não poderia explicar nosso tempo – e aqueles que insistem na defesa de suas ideias estariam ultrapassados. Referida tese surgiu não para algo explicar, mas para enevoar as profundas iniquidades que o capital produz sobre a humanidade, as quais Marx denunciou há quase dois séculos. E para enevoá-las mais espessamente, faz-se mister para o capital difundir teorias que desqualifiquem a teoria marxiana e seu autor, considerado como “jurássico”, estúpido, radical e violento (um sujeito deselegante que teima em sustentar dogmas ultrapassados, enquanto na dita sociedade do conhecimento, que teria posto fim à luta de classes, todos poderiam se divertir na *Côte d’Azur* da Grécia e da Sicília³), sem apontar que violentos são o próprio sistema e as desigualdades que ele, por sua própria natureza, produz sobre a humanidade.

Esses adjetivos nada agradáveis ao cérebro daqueles que concordam com as denúncias feitas por Marx há quase dois séculos fazem-nos lembrar da entrevista concedida por este pensador ao jornalista R. Landon sobre a Associação Internacional dos Trabalhadores, publicada no jornal *The World*, de Londres, em 18 de julho de 1871. Naquela ocasião, afirma referido jornalista que, em vão, entrou na sala, na noite da entrevista, em estado de alerta. Por essa razão, espiou “[...] com cautela dentro de um vaso sobre a mesa de canto, à procura de uma bomba. Esperava sentir cheiro de petróleo, mas cheirava a rosas”. Continua afirmando o jornalista que, em silêncio, retornou para o seu assento e esperou pelo pior. Admite R. Landon que só depois de ouvir

3 MALLET *apud* LESSA e TONET, 2012.

os eloquentes discursos daquele homem e “observar a vida pessoal do orador”, que “tinha cérebro suficiente para organizar um governo operário” é que compreendeu a “natureza [...] da revolta do trabalho contra o capital [...]”. Concluiu o jornalista que “[...] aqui estava a mão de quem sabe golpear quando quer, assim como a cabeça que planeja [...]” (MARX, 2011b, p. 213-214). Reconheceu Landon que o “perigo” que Marx oferecia advinha da sua clara posição a favor da classe trabalhadora na luta do trabalho contra o sistema que o oprime.

Esse entendimento a que chegou Landon jamais alcançarão aqueles dos nossos tempos que buscam em Marx cheiro de bomba, porque a bomba é a metáfora que representa a teoria deste pensador cuja vida conturbada foi dedicada ao desvelamento da lógica que preside a sociabilidade do capital. E é por isso que a teoria marxista, conforme veremos, em nome da sustentabilidade desse sistema, precisa ser execrada; seu autor, enterrado eternamente, tarefa que o capital sempre buscou empreender, visto que a teoria marxiana é a teoria que instrumentaliza a classe trabalhadora contra o sistema que deforma seu corpo e seu espírito.

Diante desse panorama, e navegando na contracorrente dessas deturpações, nosso referencial teórico está ancorado na teoria marxiana, consubstanciada nos pressupostos da filosofia gramsciana e na Ontologia do ser social de Marx, recuperada pelo filósofo húngaro Georg Lukács (1978), que considera o trabalho como a categoria fundante do homem, pois somente a partir dele o homem transforma a natureza conscientemente, criando assim o mundo dos homens.

No capítulo V do livro I de O Capital, Marx assevera que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2011, p. 211).

A Ontologia do ser social, ou seja, uma ontologia materialista, ao considerar que o trabalho é a categoria fundante no mundo dos homens nos permite entender o homem como um ser histórico e capaz de superar a alienação imposta pela ideologia capitalista, na qual o trabalho se encontra subsumido ao capital, fechando as portas para teses como a que é proposta pela sociedade do conhecimento.

[...] o ser social é radicalmente histórico e social. Isto significa que o ser social é, em sua integral totalidade, o resultado de um processo que tem no trabalho o seu ato originário e que, portanto, como diz Marx (1989:204) ... a totalidade do que se chama história mundial é apenas a criação do homem através do trabalho. Deste modo, tornando-se insustentável afirmar que o homem é um ser, por natureza, proprietário, privado, mercantil e individualista. Em consequência, também torna-se insustentável a afirmação de que esta ordem é estruturalmente imutável e a mais adequada ao desenvolvimento pleno do homem. (TONET, 2007, p. 16).

O problema da essência humana e de tudo que se relaciona ao homem, ou seja, o problema da ontologia vem ocupando a humanidade desde a antiguidade. Pensando nessa temática Gramsci chama nossa atenção para o chamado socrático "Conhece-te a ti mesmo!". Concordando com Marx, Gramsci foi um dos marxistas que mais se debruçou sobre a temática da educação, tendo como foco a formação dos trabalhadores. Suas reflexões davam conta da necessidade da classe trabalhadora construir uma nova concepção de mundo que os auxiliassem a romper com a dominação e consequente hegemonia praticada pela classe dominante dos meios de produção.

Nesse sentido, Gramsci combatia toda falsa concepção de mundo que tinha como intenção manter os trabalhadores cativos, como por exemplo o preconceito que era difundido de que a filosofia seja algo muito difícil de ser apreendido, sendo, portanto possível apenas a pequenos grupos:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e

sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por folclore (GRAMSCI, 2011a, p. 93).

Ao estudar a Ontologia marxiana-lukacsiana, Lessa nos coloca diante dessa temática, explanando que acerca das investigações sobre a essência humana, poderíamos “classificá-los em dois grupos: o primeiro dos gregos até Hegel e o segundo de Marx até os nossos dias” (2007, p. 87).

No primeiro grupo encontramos sempre, de uma maneira ou de outra, uma concepção dualista/transcendental de que “teríamos um ‘verdadeiro ser’, que corresponderia à essência, à eternidade, ao fixo; e um ser menor, ou uma manifestação ‘corrompida’ do ser, que seria do efêmero, do histórico, do processual”.

Embora com a transição do escravismo ao feudalismo tenha predominado uma concepção fatalista da história, a concepção dualista/transcendental não foi abolida,

[...] tal fatalismo é o reflexo ideológico do ‘destino cruel’ ao qual os homens estavam submetidos naquele momento histórico [...] Deus, enquanto eterna e imutável essência de tudo versus o mundo dos homens, cuja característica é ser locus do pecado e, por isso, efêmero, mutável e transitório. Tal como os gregos, os homens medievais também concebiam a sua história como a eles imposta por forças que estes jamais poderiam controlar. (LESSA, 2007, p. 87-88).

Mesmo a passagem do mundo medieval para o mundo moderno não conseguiu romper com essa dualidade entre a essência e a historicidade do mundo dos homens.

Tal como os gregos e medievais, também o pensamento moderno está preso à concepção segundo a qual os homens desdobram na sua história determinações essenciais que nem são frutos de sua ação, nem poderiam ser alteradas pela sua atividade. Por serem essencialmente proprietários privados, o limite máximo do desenvolvimento humano não poderia jamais ultrapassar, a forma social que permite a máxima explicitação dessa sua essência imutável, a propriedade privada. Para ser breve: não há como se superar a sociabilidade burguesa porque o homem, sendo essencialmente um egoísta e proprietário privado, não conseguiria desdobrar nenhuma relação social que superasse essa sua dimensão mesquinha. (LESSA, 2007, p. 91).

Essa dualidade só é quebrada com o projeto revolucionário marxiano, que supera todas as concepções anteriores, a-históricas, “bem como das concepções teleológicas da história que necessariamente as acompanham”.

Essa demonstração, a partir do pensamento de Marx, é proposta pelo filósofo húngaro, Lukács, a partir de sua Ontologia. Nesse sentido, Marx teria operado uma ruptura fundamental com todas as concepções anteriores acerca da relação entre o homem e sua história.

Se, até Hegel, o problema era descobrir qual o limite das possibilidades de evolução da sociedade a partir da determinação de uma essência a-histórica, com Marx o problema se converte em como transformar a história humana, suas relações sociais predominantes. Ou seja, a questão adquire um tom nitidamente revolucionário.

Nesse sentido, a Ontologia marxiana nos situa diante da realidade concreta e nos permite colaborar com o desenvolvimento de uma pesquisa que discorra criticamente acerca da radical diferença entre as teses que colaboram com um processo de superação do sistema capitalista e àquelas que corroboram com a conservação do *status quo*, como é o caso da que temos com a tão propalada sociedade do conhecimento.

Tendo por base uma concepção de mundo que tem o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens, podemos perceber que nesse processo de transformação o homem modifica também a si mesmo, enquanto ser genérico, e a partir daí adquire novas habilidades e novos conhecimentos que precisam ser universalizados.

Para atender a essa necessidade de universalização dos conhecimentos socialmente produzidos pelo conjunto da humanidade o trabalho chama à vida um novo complexo, a educação. Lukács afirma que trabalho e educação mantêm três relações, a saber: dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Assim, podemos perceber que sendo a educação um complexo fundado pelo trabalho, não há como tal complexo e nem tão pouco o conhecimento resolver os problemas que são oriundos do modo como produzimos nossa existência, ou seja, do trabalho.

Considerações finais

Feitas as exposições de duas correntes de pensamento que representam a luta de classes expressa no antagonismo inconciliável entre capital e trabalho concluímos que a ordem sócio-metabólica do capital não considera – e nem poderia considerar – a possibilidade de um futuro para a humanidade. O futuro que esse sistema e seus apologistas projetam é, na verdade, a continuidade de sua autoexpansão. Partindo desse pressuposto, o que os arautos do sistema do capital (a exemplo dos que apontam a existência de uma nova sociedade baseada no conhecimento como categoria central) afirmam sobre o futuro – já pretensamente presente – da própria humanidade é uma futilidade que expressa, como diz o Mészáros (2006), uma negação do futuro, posto que, sob o capital, preso ao imediato, não há um horizonte que aponte para o futuro da humanidade.

Nosso trabalho buscou confirmar a atualidade de Marx, este sim, um pensador preocupado com o futuro da humanidade. Marx é deveras um pensador não somente do passado, mas também e, principalmente, um pensador do presente e do futuro. Portanto, do seu cérebro, que partiu do chão e não do céu, emanou uma teoria que responde, sim, pelo fardo histórico de nosso tempo.

Referências

- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- _____. **Escritos Políticos, v.1: 1910-1920**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.
- _____. **Escritos Políticos, v.2: 1921-1926**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.
- _____. **Cartas do Cárcere, v.1: 1926-1930**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.
- _____. **Cartas do Cárcere, v.2: 1931-1937**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.
- _____. **Cadernos do Cárcere, v.1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.
- _____. **Cadernos do Cárcere, v.2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.
- _____. **Cadernos do Cárcere, v.3: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.
- _____. **Cadernos do Cárcere, v.4: Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011d.
- _____. **Cadernos do Cárcere, v.5: O *Risorgimento*. Notas sobre a Itália**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011e.
- _____. **Cadernos do Cárcere, v.6: Literatura. Gramática. Folclore**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LESSA, Sérgio. **Lukács: ontologia e historicidade, a relação entre essência e fenômeno**. Revista Tras/Form/Ação. São Paulo, n.19, 1996.
- _____. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. In: Temas. São Paulo: Ciências Humanas LTDA, 1978.

MARX, Karl. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, Livro 1, 2011a.

_____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MÉSZÁROS, István. **Crise Estrutural do Capital**. In: Outubro, Número 4. SP: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

A ATUAÇÃO DO PESQUISADOR DIALÉTICO: DO EMPIRISMO POSITIVISTA AO MATERIALISMO HISTÓRICO

Elenilce Gomes de Oliveira¹

Enéas de Araújo Arrais Neto²

Introdução

Este texto, em formato de Ensaio, tem o objetivo de realçar a atuação de pesquisador em conformidade com a teoria do Materialismo Histórico, ressaltando a perspectiva metodológica histórico-dialética. O caráter ensaístico do pensamento aqui exposto é central nesta acepção, visto que, mais que apresentar pontos doutrinários fundamentados em referenciais teóricos clássicos ou, mesmo, diferentemente de aprofundar analiticamente, empírica ou teoricamente, um ponto de vista que se queira ferrenhamente defender, o que se pretende é apresentar reflexões provocadoras.

Assim, e no sentido do que Max Horkheimer (1975) defendia em seu texto intitulado Teoria conservadora e teoria crítica, se busca a apresentação reflexiva de idéias que intencionamos semear como pontos de questionamento, mais do que elementos definitivos de

- 1 Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Coordenadora do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR) e Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP).
Email: Elenilce.beatriz@gmail.com
- 2 Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; Professor aposentado da UFC; Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará; Docente do Mestrado Profissional em Artes do IFCE; Coordenador do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR)

uma teoria. O texto, dessa forma, evita o recurso a referências e citações, propondo uma construção dialógica com o leitor, cuja presença é pressuposto neste diálogo imaginário proposto pelos autores.

O escrito distribui-se, além desta introdução, em três partes, detendo-se a primeira na caracterização geral do Materialismo original, destacando sua acepção de realidade (Ontologia) e de teoria do conhecimento (Epistemologia e Metodologia), aqui traduzido através de suas perspectivas vigentes de maior influência na área de Educação e Ciências Humanas e Sociais, a saber: o Positivismo, corrente clássica das ciências sociais, especificado e acrescentado pelos enfoques do Funcionalismo e pelo Tecnicismo, de matrizes estadunidenses, como a versão conservadora atual do Empirismo Materialista.

Por outro lado, vamos expor uma concepção do Materialismo Histórico ou Histórico-Dialética, corrente igualmente clássica nas Ciências Humanas e Sociais, que rompe com as limitações objetivistas do Materialismo fisicalista, que embasa correntes teóricas de enfoque limitado. O Materialismo Histórico, como forma de articulação dialética epistemológica entre sujeito e objeto, é aqui apresentado como versão crítica em relação aos modelos metodológicos e epistemológicos submissos e subservientes à lógica do capital, reprodutores de sua sociabilidade alienadora, exploradora e opressiva.

A segunda seção do texto delinea com especificidade e maior detalhamento a óptica Materialista Histórico-Dialética e sua diferenciação em relação ao objetivismo positivista. Esta base materialista e objetivista do Positivismo originário, acoplou-se com facilidade à intenção apologética do sistema social vigente, a partir da própria concepção do que significa positivo que, acrescido dos enfoques tecnicista e funcionalista, lastreia as concepções social e politicamente conservadoras da atualidade. Ressalte-se que esses referenciais municiam a ação política, revestida em um envoltório aparentemente técnico, que sugere às leituras vulgares a pureza de intenções não politizadas de seus defensores.

A terceira parte ressalta o conseqüente envolvimento do pesquisador com o objeto investigado, a partir do referencial dialético. Este referencial teórico-metodológico busca romper com o dualismo gnoseológico e epistemológico marcado pela separação entre Sujeito e Objeto, apresentando a perspectiva do envolvimento pela ação

social crítica (praxis: reflexão-ação) que ressignifica o papel do sujeito – pesquisador, num sentido de engajamento social e político. Baseado em concepção ontológica igualmente dialética da realidade histórica, Epistemologia, Metodologia e Ontologia apresentam-se coerentemente imbricadas no Materialismo Histórico. Dessa forma, e por via de consequência, enunciaremos alguns elementos capazes de guiar a decisão do jovem pesquisador acerca da escolha do método de abordagem de sua pesquisa.

A realidade e o conhecimento na acepção materialista

O Materialismo, originário do século VII, constitui uma doutrina filosófica, segundo a qual a matéria é a única coisa cuja existência é irrefutável, e sobre cuja realidade – tida como inquestionável por interseção do processo indutivo – se constroi o conhecimento verdadeiro. O Materialismo filosófico e epistemológico se estabeleceu contrapondo-se às correntes hegemônicas à época, que embasadas no Racionalismo e no Idealismo, apontavam para o Espírito ou para a Razão humana como não apenas centro do processo de conhecimento, mas como fundamento mesmo da realidade social.

O Materialismo estrito acentua, desta maneira, a primazia do Objeto (a coisa) sobre o Sujeito (o Eu, a razão, o pensamento). Essa primazia, que é por princípio Ontológica – O Real, a realidade é uma coleção de coisas físicas – determina, por consequência, o processo do conhecimento, em geral, e da Ciência e Filosofia, em particular, como determinação fundamental do Objeto sobre o Sujeito. Essa determinação, atuante por intermédio de procedimentos indutivos, torna o conhecimento verdadeiro uma impressão dos objetos, construída pelos sentidos e carimbada na mente humana, tão mais real e verdadeiro quanto menos impregnado de conceitos teóricos – preconceitos.

Em conformidade com essa acepção, é considerado parte da realidade somente aquilo sensível aos sentidos humanos. Assim sendo, o existente, o Real, possui uma ou mais características objetivo-materiais: ser ouvido, visto, tocado, degustado e cheirado. É pelos sentidos, utilizados materialmente e depositos de filtros ideológicos ou conceituais, que a realidade penetra na mente humana, cujo papel é o de

refletir, no sentido limitado de efetuar um reflexo objetivo da realidade que espelha.

Neste sentido, o pressuposto é o fisicalismo, ou seja, a existência das coisas decorre de sua proveniência de átomos, que se deixam conhecer externa e internamente mediante sua existência como partículas em unidades microscópicas. Assim, o isolamento das partes torna-se crucial para o conhecimento da coisa. O conhecimento analítico corresponde a um “desfazer” observado das características físicas-corpóreas do objeto em estudo. Por conseguinte, o Empirismo ou Empiricismo como procedimento do pesquisador se apresenta como decorrência óbvia dessa opção metodológica.

O Positivismo, herdeiro ontológico dessa concepção materialista estrita, define a realidade como coisa, significando que o que é real deve ter características comuns às coisas, isto é: ter corpo, substância, forma, dimensões, medidas, peso, ser contável, quantificável. Conhecer algo real é, para o Positivismo, conhecer algo que existe, da forma como existe. Vale dizer, Positivismo advém do Latim *positus* e significa: o que está posto. Esse é um primeiro aspecto que reveste ainda hoje as análises conservadoras: somente interessa estudar, conhecer, pesquisar, algo que faça parte da realidade existente – capitalismo e suas formas culturais, políticas e econômicas ditas reais.

Tudo o que é referência de resistência às formas sociais atualmente postas é tomado por inexistente e, portanto, não merece ser estudado. Os elementos de resistência ou contradições são entendidos como equívocos e distorções, uns, ou desvios a serem corrigidos, numa realidade posta imutável, mas passível de polimento, de efetivação otimizada. A única possibilidade de mudança é o aprimoramento, nunca a transformação.

Na medida em que o conhecimento só faz sentido para o Positivismo enquanto conhecimento de coisas que advoga como reais e cuja forma, substância, características, etc, não podem ser transformadas sem comprometimento de sua existência, apenas a ação de aceitação e aprimoramento da realidade conforme existe é o sentido da pesquisa e da ação, seja do pesquisador, seja do sujeito social. Criticar algo, seja a realidade como um todo ou algum elemento particular, consiste em tentativa fadada ao fracasso, na melhor das hipóteses, ou na destruição da realidade, pois 'aquilo que é não pode

deixar de ser', e 'aquilo que não é não pode vir a ser', parafraseando o filósofo Parmênidas, na Grécia antiga.

As concepções do Positivismo encontraram e ainda encontram ancha guarida nos Estados Unidos da América, cujas vertentes predominantes nas Ciências Sociais, de cunho pragmático, tendem a evidenciar o posicionamento adequado da ação humana e social sobre as formas da realidade sócio-política e produtiva. Lá, em um meio acadêmico predominantemente conservador e já avesso notoriamente à crítica, apresentou desenvolvimentos que lhe aprimoraram o caráter de adequação às formas sociais do capitalismo dominante: O Funcionalismo e o Tecnicismo, igualmente derivados da matriz objetivista original do Materialismo.

O Funcionalismo, também conhecido como Teoria dos Papéis, centra sua análise na observação da forma como as instituições estruturam seu modelo organizacional. A maneira como funcionam (de onde deriva o termo – funcionalismo), a estrutura organizacional fundamental, seja em que nível se constituir a análise, é o aspecto primordial a ser compreendido e relevado. Cumprir com seu papel na estrutura funcional, eis a atividade fundante e referencial para qualquer ator social. Se algo não anda bem, ou se algo pode ser aprimorado na sociedade, no todo ou em suas partes constituintes, deve ser buscado pelo cientista social a mais perfeita adequação dos sujeitos humanos a seus papéis. O aprimoramento significa melhor adequação ao papel definido na hierarquia organizacional, a partir de uma divisão de tarefas, divisão do trabalho, divisão do poder, em geral de cunho Taylorista/Fordista.

Não é compreensível, nesse quadro, propor modificações hierárquicas, eliminações de aspectos por desumanos, ou transformação dos processos existentes, crítica à permanência das funções ou qualquer postura de negação da forma ou formas existentes, tidas como o real. Como dissemos, a base Positivista se mostra quando se parte da estrutura funcional dada, e a partir da aceitação do existente como o real, como se fora o único possível, se descarta qualquer possibilidade de transformação dessa realidade social. O que se pode, e deve ser buscado, é fazer melhor, cumprir mais adequadamente com o papel funcional.

Utilizando o exemplo da escola: se esta vai mal atribui-se aos estudantes, pois demonstram-se despossuídos de estudos suficientes; ou aos professores, acusados de ineficientes no manuseio de metodologias de Ensino; ou o quadro técnico e dirigente pelo cumprimento débil das atribuições relativas ao controle e produtividade. Não há questionamento sobre o porquê dessa pressão por produtividade e seu caráter nefasto em termos humanos, tampouco inexistente compreensão acerca da existência de contradições. Por isso, não se percebe a inerente existência de conflitos como decorrência de uma sociabilidade assentada sobre classes em disputa permanente, mas apenas se permite a concepção da existência de erros que necessitam ser corrigidos.

Ora, como melhor corrigi-los senão definindo específica e estritamente os papéis em termos de atividades planejadas, pré-concebidas, tecnicamente analisadas e desenvolvidas para aprimorar as atividades a serem desempenhadas? Essa concepção técnica é sempre, ou deve ser baseada em estudos empíricos objetivos, levantamentos parciais 'cientificamente construídos'. Dizemos 'cientificamente construídos' e grifamos com aspas a expressão, por melhor chamar a atenção para a necessária justificação a que recorrem os supostos estudos e levantamentos que conferem respaldo à sua utilização, em geral eivada de aspectos de imposição e controle político e social.

O Tecnicismo, erigido na área de Ciências Humanas a partir de embasamentos e referenciais neurológicos e fisiológicos (Neurociência, Neuropsicologia, Psicologia comportamental entre outros), ao lado das teorias da administração capitalista, tenta justificar-se a partir desse apelo a uma concepção objetivista e materialista de ciência que compreende a 'pessoa' humana como mente ou cérebro físico e a realidade social capitalista como forma natural, mercantilizadora e alienada, de organização dos grupos humanos.

Para o aspecto que nos interessa no momento e neste artigo, o Tecnicismo representa um enfoque metodológico materialista objetivista que busca instrumentalizar de forma conservadora as possibilidades da ação humana. Tanto a análise desenvolvida parte da consideração físico-corpórea de qualquer objeto a ser investigado, como este objeto é dado inarredável e imutável da realidade social geral ou do aspecto particular dessa realidade a ser abordado.

A realidade e o conhecimento na acepção Materialista Histórico-Dialética

Diferente da disputa antagônica entre Materialismo e Idealismo, que unilateralmente opta por um dos lados dessa equação, eliminando o polo oposto, a Dialética, como metodologia de conhecimento da realidade social (epistemologicamente) realça a interação, anulando a separação sujeito e objeto. Neste sentido, ação e reflexão são tarefas inerentes ao pesquisador. Mais que isso, é a relação entre sujeito e objeto que os constitui como sujeito (conhecedor – pesquisador – sujeito da ação social) e como objeto (parte constituinte da realidade social complexa, dentro da qual se constitui como elemento importante a ser conhecido em sua constituição, que são as interações sociais que o engendram).

O método dialético, diz Lefebvre (2010) reconhece a existência de elementos contraditórios nas características das coisas e, mais do que isto, evidencia a sua indissociabilidade. Em sendo assim, devem ser analisadas dessa maneira, permitindo o discernimento de três elementos presentes na realidade social: o espontâneo (físico-biológico), o refletido (consciência) e o aparente (alienação e fetiches).

A inserção do termo Materialismo na perspectiva Dialética ou Histórico-Dialética deu lugar a equívocos compreensivos, principalmente nas versões vulgarizadas do Marxismo político ou acadêmico. Derivada da tradição Materialista inicial, que combatia primordialmente o Idealismo, o viés materialista da Dialética foi reforçado nas leituras, estimulado pelo fato de que as correntes conservadoras na Europa e no Brasil tinham na referência Metafísica das igrejas cristãs seu grande combatente ideológico.

O termo Materialista tem ainda, na Europa, entre as esquerdas e lutadores sociais, uma acepção de progressista, de anticlerical, o que não acontece em contextos como o da América Latina, que convive com a tradição de setores de esquerda na Igreja Católica. Estes grupos eclesiais e seus militantes, referenciados na Teologia da Libertação, que articula idealismo no sentido de uma Utopia Concreta – entendida como possibilidades da realidade para se tornar aquilo que ainda não-é (BLOCH, 2005) e a análise sócio-econômica do Materialismo Histórico, conflui para a atuação consequente de alguns

dos combatentes mais ferrenhos e radicais anticapitalistas nos movimentos sociais e populares.

Vale abrir aqui um rápido parêntese ilustrativo dessa insólita conjunção de idealismo e realismo que aflora neste exemplo citado acima. Efetivamente, os militantes das organizações pastorais populares da Igreja Católica, que representam a emergência dessa cisão ideológica no conteúdo da religião, se constituem em intelectuais orgânicos, no sentido mais profundo da expressão do filósofo, político e educador Antônio Gramsci.

São intelectuais efetivos, no sentido de que procuram conhecer crítica e historicamente sua realidade, engajando-se na luta social no sentido da 'consciência para-si' (tomar consciência como motor da ação transformadora de sua situação concreta de classe). São, ademais, membros concretos dos setores mais explorados da sociedade capitalista nas várias circunstâncias históricas que convivem na América Latina. O termo 'opressão' é preferencialmente utilizado, em vez de exploração, buscando a construção de uma concepção que vai além da exploração de mais-valia sobre a classe trabalhadora. Incorpora outros elementos históricos da submissão dos setores populares, como racismo, xenofobia regional, misoginia, extermínio indígena, entre outras questões.

Esses trabalhadores pobres que se engajam de forma consciente e militante na luta pela transformação social, têm um referencial ideológico que historicamente os aproximou mais da concepção radical maoísta. Diferentemente da luta centrada na partilha da riqueza social, predominante na leitura da esquerda tradicional, se passa a valorizar a autonomia, a ruptura com a alienação do trabalho e a própria condição de vida simples do trabalhador mais empobrecido como elemento constitutivo da identidade social do 'homem novo'. Unifica-se o trabalho (trabalho laboral – braçal), como elemento necessário, com a reflexão-desenvolvimento intelectual, sem abandonar a situação de trabalhador braçal. Esta reunificação necessária da unidade do trabalho laboral (identificado a um *ethos* de trabalhador e de oprimido) e do desenvolvimento intelectual igualmente necessário à praxis transformadora é facilmente associada à crítica à divisão entre trabalho intelectual e braçal, já em Marx (1982).

Fechado o parêntese, e retornando à questão do Materialismo versus Idealismo, como expressão da oposição entre Objeto e Sujeito, é interessante entender que a perspectiva do próprio Marx não aceitava o Materialismo crasso. Marx compreende a importância central do pensamento no 'por teleológico' inaugurado pelo ser humano na construção histórico-social. Ressalta o papel das ideias como armas de luta de classe e da cultura como espaço de construção ideológica. Ele fala de Materialismo Histórico, não de Materialismo, simplesmente. Considera que as relações sociais de produção engendram a materialidade da realidade histórica, e essa construção histórica engaja o ser humano-histórico (sempre situado temporal, geograficamente e culturalmente) em sua integridade de ação física-corporal e de desenvolvimento de pensamento-reflexão-teleologia. Esse é o significado fundante da expressão 'Materialismo Histórico'.

Dialeticamente, o Materialismo Histórico, integra objetividade e subjetividade como referenciais fundantes do conhecimento, articula indução e dedução como métodos de origem, amarra razão e empiria como momentos constitutivos da praxis teoricamente orientada – a 'verdadeira' (no sentido de mais profunda forma) praxis social humana. Idealismo e Realismo encontram unidade não num ponto comum, mas no movimento unitário da realidade histórica. A superação dialética integra os polos opostos propondo uma concepção que vai além dos elementos parciais. Essa nos parece sua grande contribuição metodológica à teoria do conhecimento e à teoria da ciência.

Acrescente-se um aspecto muito frisado anteriormente pelos grandes clássicos do Materialismo Histórico: a primazia da Ontologia sobre a metodologia, primazia do ser sobre o pensar, significando que é o caráter dialético da realidade que determina a forma dialética de sua apreensão. Isso levou, inclusive, muitos pesquisadores a evitar falar da Dialética, ou do Materialismo Histórico a partir de uma análise ou perspectiva epistemológica, como se a Ontologia subsumisse os demais campos de análise em suas definições. A primeira determinação (o Ser precede o conhecimento) não elimina o caráter específico das formas do conhecimento e de uma forma específica desse conhecimento que chamamos de científico. Nesse sentido, o processo de construção dialética do conhecimento é uma Metodologia Científica, é Epistemologia.

A construção complexa e permanente do pesquisador dialético

O processo de construção ou formação de um pesquisador que se pretenda dialético, e partindo desse complexo movimento entre sujeito e objeto implica numa permanente busca pessoal pela superação própria, pela ampliação de horizontes intelectuais, relacionais e pessoais, num sentido existencial. A perspectiva apresentada neste trabalho decorre de uma concepção integral mas transdisciplinar constituída na multiplicidade possível de aspectos vivenciados na práxis de pensador orgânico dos setores subalternos.

É necessário superar a referência de pesquisador ou intelectual derivada de uma concepção racionalizada do ser humano, permitindo, na acepção de Freud (2011), incluir elemento intuitivo-corporal do mundo e reconhecimento da ação reação emocional irracional, baseada nos condicionamentos inconscientes. Nesse sentido, com suporte também em Sarte (1985) deve-se levar em conta mais do que os determinantes econômicos e sociais da realidade, incluindo-se a subjetividade constituídas e constituintes implicadas.

Mesmo no campo da esquerda e entre nossos setores intelectuais, prevalece uma visão de que para ser um intelectual do campo do Materialismo Histórico, o fundamental é conhecer a teoria correspondente e saber aplica-la aos fatos analisados, acrescido de uma postura politicamente contestatória ao *status quo* social capitalista. Outras questões, como etnia, gênero, formas de sexualidade, micro-poderes, cultura popular, identidade cultural, machismo/feminismo, entre várias outras que transpassam, de forma entrecruzada, nossa existência cotidiana, são aspectos que abrigam formas diferenciadas de estranhamento, mas que não são no mais das vezes consideradas com a devida importância.

Pensamos ser passada a imagem do pesquisador materialista histórico cujas preocupações sociais e políticas recaem apenas na luta anticapitalista. Todas as lutas contra qualquer forma de opressão são importantes, e isso implica em incorporar na própria vida os valores dessas lutas, tanto teoricamente quanto na práxis cotidiana.

Importa perceber que a inserção em múltiplas relações na concretude complexa da vida, exige uma amplitude cultural inédita, um

trabalho permanente no desenvolvimento multifacetado da personalidade humanamente engrandecida. A sensibilidade em relação a qualquer problemática humana, que advogamos, está expressa claramente na máxima do fundador do próprio Materialismo Histórico: “Nihil humano me alienum puto” ! (Nada do que é humano me é estranho).

Essa concepção referente à complexidade da vida e das lutas em que se envolve o pesquisador dialético, também influencia seu referencial de pesquisa, quando voltado a objetos da realidade social. Se faz necessário desenvolver uma forte auto-crítica quanto à concepção de que a análise do Materialismo Histórico se limitava apenas à análise a partir do referencial da Economia Política Crítica, um marxismo economicista.

O conhecimento da estrutura do real não significa o empobrecimento ou simplificação dessa estrutura. A estrutura compreensiva da realidade entendida como Real Concreto (KOSIK, 2002; ILYENKOV, 1982) deve ser buscada no entrecruzamento reconstituído da multiplicidade complexa de relações sociais intervenientes nos fenômenos sociais, cuja hierarquia (das relações) não está dada de antemão, mas se constitui justamente no nóculo do questionamento a ser respondido pelo pesquisador. A busca pela construção do saber humano incorre, vale explicitar, no despojamento da arrogância do pesquisador, haja vista que o saber tem em sua parcialidade, contexto e temporalidade os elementos de sua limitação (ARRAIS NETO; ARRAIS, 2014).

A perspectiva metodológica dialética compreende que a realidade é integral, complexa, dinâmica, contraditória e, por isto, o processo do conhecimento não pode ser simploriamente definido como decorrência dos fatores econômicos ou tendo nestes uma permanente primazia de determinação. É tempo de superarmos esse equívoco, comum nas análises do denominado marxismo racionalista que, escudado na suposta aplicação da Teoria da crise do capitalismo a todo e qualquer elemento da realidade, fecha os olhos e a mente aos aspectos diferenciais que se manifestam em todo e qualquer expressão fenomênica da realidade social. É tempo, pois, de um lado, afastar-se de pretensões de sobrevôo à realidade e, de outro, do aprisionamento à mera descrição. Isso significa ter a coragem de obter,

conforme Ponty (2006) e Matthews (2010), amostras, realizar sondagens, iniciar análises sem partir de sistemas de pensamentos prontos como ponto de partida.

Do mesmo modo, a simplificação imposta pelo unilateralismo disciplinar, sobretudo quando se desenvolve investigações por intermédio de áreas do conhecimento ou disciplinas isoladas – psicologia, economia, pedagogia, sociologia, filosofia, geografia, matemática, física, biologia, etc. representa uma perda originária definitiva para a pesquisa. Para o fundador do Materialismo Histórico, Karl Marx, esse elemento – a unilateralidade do recorte, a unidisciplinaridade das análises, constituía exatamente o aspecto fundamental da impossibilidade compreensiva dos estudos conservadores. Destarte, os estudos unidisciplinares fetichizam a própria dialética, assevera Adorno (2009); porquanto, os estudos interdisciplinares são mais profícuos para a apreensão da realidade.

O pesquisador que não procura considerar a multiplicidade constitutiva da realidade social e sua complexa interrelação, cuja identificação como estrutura somente se pode definir *ad hoc*, via de regra, aprofunda-se ou especializa-se em assunto específico descontextualizado, incorrendo no risco do exame parcelar da realidade, empobrecendo-a, posto que toda parcialidade é empobrecimento da necessária complexidade. A realidade é um complexo multidimensional, interarticulado e multirreferenciado, cuja riqueza provém justamente dessa interarticulação das dimensões, que se modificam nesse movimento conexo.

Por outro lado, e indo além da necessária complexidade de análise e do referencial teórico que a embasa, a Dialética, como referencial ontológico da formação humana também necessita ser compreendido em sua riqueza e complexidade. Neste sentido, a formação do intelectual que se pretende orgânico dos setores subalternos, passa a projetar um referencial que necessita incorporar a pluralidade da própria experiência vivida do pesquisador, sem a qual sua cisão interna entre pesquisador da complexidade viva da realidade e pessoa reduzida a uma vivência unidimensional levará, como via de consequência, à emergência de contradições profundas em sua práxis.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- ARRAIS NETO, Enéas e ARRAIS, Rebecca H. Dialética, Marxismo Multidisciplinar e os estudos da psique. **Revista Labor**, n.12, v.1, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6572>>.
- BLOCH, Ernst. **O princípio da esperança**. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2005, v.1.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na Cultura**. Porto Alegre, LP/M, 2011.
- ILYENKOV, Evald. **Dialectics of the Abstract and the Concrete in Marx,s Capital**.
Moscou, Progress Publishers, 1982.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, LPM, 2010.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ZELJKO Loparick; FIORI, Otívia B.(Org.) **Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer**. Coleção Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975.
- MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis, Vozes, 2010.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, v.1. São Paulo, Difel, 1982.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **As Aventuras da Dialética**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- SARTRE, Jean-Paul. **Critique de la Raison Dialectique**. Paris, Gallimard, 1985.

O LUGAR DO ÓDIO NA CULTURA CONTEMPORÂNEA: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS

Enéas de Araujo Arraes Neto¹

Francirene de Sousa Paula²

O artigo tem por objetivo interrogar o lugar do ódio na cultura contemporânea a partir de uma reflexão teórico-crítica da formação humana na sociedade capitalista globalizada. Teve como ponto de partida a observação de que o problema do ódio que se expressa na violência constitui na atualidade um dos principais temas retratados na grande mídia, ocupando os mais diferentes espaços de nossas vidas, passando pelo contexto familiar, atravessa o cotidiano da atividade laboral, chega às cenas públicas da política, e segue em direção a um caminho que parece infundável. Desse modo, perguntamo-nos: “Por que estamos falando tanto de ódio e violência? Do que estamos falando quando falamos de ódio e violência? A que estão remetidos?” Eis as questões que movem essa exposição. Para respondê-las, escolhemos como aporte teórico, os Estudos Culturais de Sigmund Freud, nos quais repousa uma Teoria do Aparelho Psíquico que se liga a uma concepção de Cultura, sobre a qual a incidência do Inconsciente é fundamental.

É o próprio Freud que atesta que seu interesse pelos assuntos da cultura existia desde a época de juventude. Todavia, por circunstâncias da vida³, foi conduzido às ciências da natureza (fisiologia e

1 Prof. Doutor da Universidade Federal do Ceará

2 Prof. Doutora da Universidade de Fortaleza

3 Leia-se: a condição financeira insuficiente do jovem médico que era inadequada a sua pressa pelo casamento há muito esperado.

neurologia), e terminou por deles se afastar. Seu retorno ao estudo dos fenômenos culturais veio com as descobertas da clínica, relativas aos pacientes neuróticos e, mais particularmente, às mulheres histéricas que lhe deram mostras claras de que os princípios e mecanismos concernentes ao funcionamento psíquico individual, centrados no inconsciente, não eram em essência, diferentes daqueles que operavam nos processos de constituição da cultura.

Como disse o filósofo e psicanalista Renato Mezan, em seu livro *Freud, o pensador da cultura*, publicado em 1985, os estudos freudianos dedicados aos fenômenos culturais estão muito bem articulados com as construções conceituais oriundas da prática clínica, uma vez referidas à constituição da subjetividade, ou ainda, a uma teoria do funcionamento do psiquismo humano, tais construções não deixam de apontar elementos fundamentais para o entendimento das “várias esferas [linguagem, trabalho, artes, ciências] em que se desenvolve o fazer humano” (1990, p.19).

Estendendo o entendimento do funcionamento psíquico individual à dinâmica da cultura, a psicanálise rompe com o pensamento da psicologia clássica, vigente até o século XIX, que tratava separadamente os fenômenos psicológicos individuais dos fenômenos sociais. Como diz Betty Fuks⁴, Freud “De acordo com a sua experiência clínica, passou a considerar como fenômeno social toda e qualquer atitude do indivíduo em relação ao outro”, transportando a ideia de que “a experiência subjetiva, objeto privilegiado do trabalho analítico, implica necessariamente a referência do sujeito ao outro (pais, irmãos, pessoa amada, analista, etc.)” e ainda à linguagem (Outro).

A primeira investida de Freud em direção ao tema da cultura aparece em Totem e Tabu (1912-1913) que constitui o primeiro de uma série de textos freudianos dedicados aos fenômenos sociais, conhecidos como *Estudos Culturais*: Psicologia das massas e análise do eu (1921), Futuro de uma Ilusão (1927), Mal-estar da Cultura (1930), Moisés e o monoteísmo (1939). Em conjunto, diz Daniel Koren (2013), esses textos “desenham a cartografia da interrogação freudiana sobre o que é a sociedade humana, as exigências que esta impõe,

4 Ver: Freud & a cultura. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2003.

os sacrifícios que requer e os impasses inevitáveis do incontornável *Kulturarbeit*".⁵

Por que tecer considerações sobre o ódio em pleno século XXI à luz da psicanálise freudiana quando sabemos bem que as problemáticas da cultura, relativas ao ódio humano, das quais Freud foi testemunha, se distanciam significativamente das de nossa época? No ano de 2005, foi publicado *O livro negro da psicanálise: viver e pensar melhor sem Freud* sob a organização de Catherine Meyer.

A ideia central desse livro consistiu em afirmar a "inferioridade da eficácia curativa da psicanálise" se comparada com chamadas terapias cognitivo-comportamentais (TTC's), as quais são compreendidas fundamentalmente no âmbito de um tecnicismo psíquico e de uma espécie de aligeiramento da cura da improdutividade (profissional, social, familiar), supostamente provocada pelo aparecimento de patologias psíquicas (depressão, pânico, desordens escolares).

Em resposta aos ataques à psicanálise, indicados nesse livro, Alfredo Jerusalinsky e Silvia Fendrik organizam, no Brasil, no ano de 2011, *O livro negro da psicopatologia contemporânea*, no qual se faz a observação de que as TTC's, tal como se apresentam, ou seja, enquanto método de compreensão e tratamento do sofrimento psíquico humano - a psicologia comportamental - estaria mais fortemente alinhada ao ideário da sociedade capitalista contemporânea (rapidez, eficácia, produtividade), posicionando-se acriticamente em relação à experiência social contemporânea sobre a qual se erguem a cultura e os homens.

Ao passo que a psicanálise, primando pela escuta do inconsciente humano, se recusaria a fazer concessões a ideais narcísicos, sociais e morais, reconhecendo como incontornáveis os impasses envolvidos da formação do laço social humano cujo fundamento aponta para a impossibilidade da felicidade no sentido da perfeição e da completude.

5 O termo *Kulturarbeit* significa trabalho da cultura, para o qual Nathalie Zaltsman propôs uma definição precisa: "Processo inconsciente, motor da evolução humana que tem como tarefa fazer os seres humanos viverem juntos, constringendo-os a transformar individual e coletivamente suas tendências assassinas o mais amplamente possível" (Cf. Zaltsman, 1999:45).

A descoberta do inconsciente freudiano coloca em cena a deposição da soberania da consciência, inaugurando um novo campo de saber sobre o gênero humano, chamado de psicanálise. O inconsciente freudiano revela que o psiquismo humano não é redutível à consciência; antes, implica uma divisão psíquica, indicando que algo pensa e atua no sujeito, e à sua revelia.

Nesse sentido, do ponto de vista do inconsciente, o sujeito não pensa, ele é pensado, condição de alienação inerente à presença de um outro, signo da alteridade, no ponto de partida do processo de subjetivação do sujeito. Disso resulta a ideia de que o sujeito é habitado por um pensamento inconsciente que lhe é simultaneamente estranho e familiar, índice de sua divisão psíquica.

Com essa construção conceitual, a noção moderna de indivíduo, relativa ao sujeito indiviso ou não dividido, é certamente abalada e tem como um dos efeitos mais marcantes para as ciências humanas, o desalojamento do sujeito da consciência. O homem, diz Freud, não é senhor nem mesmo em sua própria casa⁶, desferindo o terceiro golpe sobre o narcisismo dos homens, os quais se acostumaram a tomarem-se por superiores aos outros animais em virtude de possuírem uma consciência. A alusão ao terceiro diz respeito ao fato de que o mestre de Viena vislumbrou mais dois golpes que antecederam a psicanálise. Um, efetuado primeiramente por Copérnico ao demonstrar que o sol e não a terra é que está no centro do universo e, o outro, executado por Darwin, através da sua teoria da evolução das espécies que indicou a linha de continuidade entre a espécie animal e a espécie humana.

Com efeito, o inconsciente freudiano imprime no mundo das ciências uma nova racionalidade, alterando radicalmente o modo de refletir o homem e a cultura e não por que antes dele outros pensadores não tivessem dedicado atenção aos processos psíquicos inconscientes em suas investigações. Bem ao contrário, vamos encontrar nas palavras do próprio Freud, o reconhecimento de aproximações do conceito de inconsciente tal como formulara com o pensamento de filósofos, como Artur Schopenhauer (1788-1860), Friedrich Nietzsche (1844-1900), e Theodor Lipps (1851 – 1914).

6 Ver: Conferências introdutórias sobre a psicanálise, vol XVI, p. 292.

A inadequação da psicanálise aos novos tempos, muito mais do que antes talvez, pois estamos inegavelmente diante do triunfo do capitalismo e da ciência, é visível e tem como resultante o apagamento do sujeito enquanto sujeito desejante, o qual embora inteiramente enlaçado com o outro, com este não se confunde. Por isso, desse ponto de vista, em que uma cultura apregoa a anulação da existência do sujeito, substituindo uma pessoa por um cérebro ou por um número (de leito, de roupa, mortalidade, etc.), devemos admitir sim que a psicanálise está morta e perdeu toda sua valia. É como dizem os estudos do sociólogo e teórico crítico Slavoj Žižek, a admissão da morte da psicanálise torna-se possível na medida em que estiver assentada em três níveis: 1) o do conhecimento científico; 2) o da clínica psiquiátrica; 3) o do contexto social.

No primeiro nível, Žižek chama nossa atenção para a suplantação do modelo freudiano do funcionamento psíquico em favor do modelo cognitivista-neurobiológico. No segundo, aponta para o fato de que há uma perda de terreno do tratamento psicanalítico para pílulas e terapia comportamental. E, por último, afirma que a “imagem freudiana” de uma sociedade repressora da sexualidade, perdeu em valor face à sociedade contemporânea que se marca por uma “permissividade hedonística”.

Todavia, dirá o autor, logo em seguida, que não se podem tomar como “verdades evidentes”, as questões acima mencionadas; pois, olhando para os estudos psicanalíticos de Jacques Lacan (efetuados a partir da segunda metade do século XX) - em geral, conhecidos como o *retorno a Freud*, o que se revela da psicanálise é um saber teórico-clínico sobre o humano, situado no para além de qualquer bem-estar psíquico a ser alcançado pelos indivíduos, seja pela via da vida social seja pela da vida individual. Em outras palavras, trata-se esse saber de indicar a verdade traumática que reside no encontro do sujeito com o desejo sexual, por colocar em cena os obstáculos relacionados aos interesses das pulsões egóicas de um lado; e aos interesses das pulsões sexuais, de outro.

A que estamos sendo convocados, senão a gozar a qualquer preço? Estamos sendo exigidos a evitar as nossas paixões e recolher para dentro o ódio que deveria seguir outro curso, nos tornando pessoas adoecidas e sem graça?

Embora Freud não tenha tratado diretamente e nem de forma unitária o problema do ódio, não há dúvidas do lugar fundamental que lhe foi concedido em sua teoria do aparelho psíquico e que se liga a uma concepção de cultura. Contudo, observa o psicanalista Mauro Mendes, é possível encontrar na obra freudiana, dois momentos cruciais em o que o ódio é teorizado de forma bastante significativa, tornando-se decisivo no processo de subjetivação do sujeito. O primeiro diz respeito à relação do ódio com a ruptura da unidade egóica do Eu, retratada na primeira tópica e o segundo, relacionado à formulação na segunda tópica do conceito de pulsão de morte, orientada pela compulsão a repetir.

O ódio da primeira tópica aparece na obra *A interpretação dos sonhos (1900)*, e diretamente relacionado aos princípios de prazer e desprazer, mecanismo básico do funcionamento do aparelho psíquico que teria como objetivo principal reduzir ao máximo possível a carga de excitação (produtos dos estímulos endógenos e exógenos), acumulada em seu interior e assim evitar o desprazer. A busca pelo estado de repouso (ou inercia) implicou posteriormente para o psiquismo, a atividade de capturar os estímulos (pulsões) dispersos no sentido de lhes conferir uma ordenação e um destino. À essa função, a de unificação das pulsões, Freud vai chamar de Eu (Ego) e o destino, de defesa.

O Eu enquanto unidade, afirma o criador da psicanálise, torna-se responsável pela busca pelo prazer e diz respeito ao sistema consciente; enquanto que as pulsões em sua condição de realidade caótica estariam relacionadas ao inconsciente, expressando os processos primários de funcionamento do aparelho psíquico, cuja satisfação ocorreria de modo direto e imediato, diferindo dos processos secundários, os quais envolviam o ato de pensar, relativo à experiência da linguagem e da simbolização.

Na segunda tópica, o interesse freudiano aparece voltado para a pulsão sexual. Observa que a satisfação propriamente dita da pulsão sexual não é direta, só pode ocorrer por meio de um objeto, definido como aquilo através do qual a pulsão pode chegar ao seu fim, sendo desse modo o que há de mais variável. São as ligações necessárias com o mundo externo impostas pelas exigências pulsionais feitas ao Eu, que as tornam para este algo intolerável.

Além do mais, são exigências constantes que partem do interior do corpo, contra as quais não há como o Eu se defender ou fugir. A pulsão, diz Freud, não age como uma força momentânea e sim como uma força constante, tendo apenas um único objetivo: a satisfação. Contudo, sublinha o mestre de Viena, como a satisfação pulsional depende de um objeto externo, e este não tem especificidade, ocorre que a trajetória da pulsão sexual é alvo de múltiplas modificações que são sofridas durante a busca de satisfação, implicando numa série de desvios que a impedem de chegar ao fim almejado, o que vai torná-la necessariamente de caráter parcelar, causa de ódio.

Freud observa na segunda tópica, mais particularmente ao desenvolver o conceito de compulsão à repetição, que para além do prazer e do desprazer, existe uma outra ordem no funcionamento psíquico cuja meta pulsional mais arcaica, visa retornar a seu estado original. "O objetivo de toda vida é a morte!", expressão da recusa às modificações do Eu. Nesse sentido, a destrutividade que implica a pulsão de morte está no fundo a serviço da auto-conservação do Eu, ou ainda do Eu unitário, demandando o apagamento da realidade exterior. Freud chega à conclusão de que todas as transformações que elevaram a condição de funcionamento do aparelho psíquico, foram resultantes de tentativas malogradas de realizar esse retorno, como a se vida fosse apenas uma postergação da morte.

Como seria bom para nós, diz o psicanalista Jean-Pierre Lebrun (2008:13), se o ódio não nos habitasse, se não estivesse em nós, se ele não nos tivesse construído. No entanto, desde Freud aprendemos que somos habitados pelo ódio desde o início da vida. A sua presença constante em nossas manifestações de cólera, frustração, violência, nas pequenas ou grandes rivalidades com o outro, no desejo de dominar e ser dominado, et cetera, torna inquestionável a profundidade da imersão que possui em nossas subjetividades, à revelia de todo esforço que possamos dispensar para recusá-lo, combatê-lo e até eliminá-lo.

O caráter ineliminável do ódio, anunciado por Freud, causou horror a Theodor Adorno. Pareceu a este, o encontro com o impossível do trabalho da educação e da cultura. Há algo de verdadeiro do desespero do ilustre sociólogo da escola de Frankfurt face à concepção freudiana sobre o ódio humano. Essa posição fica ainda mais

crítica quando o mestre de Viena atesta que existem três profissões impossíveis de serem levadas a cabo, ainda que necessárias: governar, educar e psicanalisar. Mas é enfático em afirmar que nenhuma delas chegaria a um fim completamente satisfatório ou definitivo.

Por que não? Por que cada criança que nasce se confronta com os dramas da humanidade. Pré-existe a ela um mundo de linguagem, que lhe inscreve num certo lugar do mundo, um mundo estranho, não familiar, e que é alienante. Eis a primeira experiência de ódio humano, relativo à violência da linguagem que marca o sentido do sujeito sem o seu consentimento.

Como diz Lebrun o ódio concerne ao humano. Como vítima ou objeto, estamos inteiramente ligados ao ódio. E propõe que ao invés de quisermos recusá-lo e eliminá-lo, seria mais interessante reconhecer a sua existência, e a impossibilidade de evitá-lo. Desta forma, o ódio pode não só estar longe ou próximo de nós, quanto está sobretudo dentro de nós, alojado em nosso próprio Eu e em nosso corpo, no modo como nos dirigimos ao outro e à sociedade.

Cada vez que somos obrigados a levar em conta o que de vem de fora, nos deparamos com sentimentos de hostilidade para com outro, com o qual tenho de conviver e dele dependo para sobreviver, um primeiro outro que estava lá no início da vida, fazendo nossa inscrição na cultura, através da experiência da linguagem, por meio de um nome a que estaremos referidos para sempre.

É com esse nome, que herdamos do outro, mas que nos é absolutamente íntimo, que temos de nos haver todos os dias, uma vez que a linguagem nos destacou da natureza, e nos jogou no mundo simbólico, no mundo das representações, onde o que se apresenta como realidade não tem garantia alguma, pode ser real, pode não ser. Afinal, o que falamos não nos pertence, a nossa fala advém do outro, o Outro da linguagem, como diria Lacan, ou o primeiro outro (a mãe) com o qual fomos confrontados ao colocar a boca no mundo.

O ato de falar que se interpõe entre o sujeito e o objeto implicou numa perda de satisfação instintual, e também um adiamento constante da satisfação. Desse modo, podemos entender que o ódio em nosso tempo anuncia que o preço da felicidade é a morte do outro ou própria morte. Se não há espaço para a experiência de ódio e para a agressividade humana que, diga-se de passagem, é tão antiga quanto

a humanidade, o que a cultura contemporânea está propondo? Uma suspensão do esforço milenar de dar um destino para ódio?

Desde Freud, a questão do gozo, se apresenta como uma força que sobrepuja o sujeito em direção oposta ao desejo, contrariando o prazer. Isso quer dizer que se estamos sendo orientados pelo gozo e não pelo desejo, estamos sendo convidados à perversão, em que o outro não se pode apresentar senão de forma infalível, sem furo, sem castração. Isso vai na contramão daquilo que caracteriza o gênero humano, marcado pela linguagem.

Com a linguagem perdemos o acesso direto à realidade e à satisfação sexual que existe nos animais. Por isso, podemos dizer que somente os homens são violentos. Pois sua violência nada tem a ver com as necessidades vitais ou de sobrevivência. Disso decorre o entendimento de que a perda da supremacia instintual, que liga os animais à realidade de forma direta, imprimiu na espécie humana, outra forma de se relacionar com o mundo natural. Ou seja, destacado da natureza, restou-lhe um acesso mediado por significantes, representações simbólicas que em princípio não tem sentido nenhum, A não ser quando estão referidas a outras representações simbólicas. Como Lacan ensinou, o sujeito é um significante em relação a outro significante.

Como a experiência da linguagem antecede a cada um de nós, cada criança que nasce é situada em certo lugar pelos seres falantes e à sua revelia. Desse modo, a criança é primeiramente falada, ocupando um lugar de passividade face ao gozo do outro. É essa condição de assujeitamento que marcou os primórdios da vida psíquica que os homens odeiam, e procuram dela escapar de todo jeito, e muitas vezes, a qualquer custo. Essa tentativa, entretanto, ocorre totalmente em vão, porque enquanto gênero humano, os homens são aprisionados e constrangidos por uma língua através da qual podem falar: uma língua materna que se impõe e determina a posição do ser humano no mundo.

Desse ponto de vista, a linguagem é violenta, porque ela divide o sujeito entre uma interioridade e uma exterioridade, rompendo com a sua unidade, ou seja, com a sua positividade. Ela instaura o negativo no sujeito, na medida em que impõe um universo de sentido dentro do qual se encontrada delimitada a nossa fala, pois não podemos

pular para fora do mundo da linguagem. Contudo, isso não se confunde de modo algum com a ideologia do capital contra a violência, uma vez que esta é em si mesma violenta, ao se constituir como a verdade do sujeito.

De acordo com Zizek, a violência da ideologia insiste em negar entrada à outras formas de dar sentido ao que se vive em termos de violência hoje. Por isso constrói um pano de fundo que contrasta a vida perturbada com uma vida tranquila e normal. Enquanto vida tranquila, sentimos o mundo girar em torno do nosso próprio eixo com a mais absoluta certeza de que a vida é assim mesmo e não poderia ser de outra forma. Se indagados sobre essa vida, a resposta poderia ser: só sabemos que foi assim! Ou, desde que o mundo é mundo... É uma vida sem estranhamentos.

Do outro, está situada a vida perturbada, incômoda como se um fantasma estivesse rondando a nossa vida diuturnamente. Assombrados pelo medo, devemos ficar em alerta, um tanto quanto paranoico, contra possíveis ameaças, das quais não sabemos nada ou quase nada, mas temos a certeza da sua existência. E por isso nos sentimos mobilizados a fazer alguma coisa e com certa urgência, seja lá o que for para restaurar o estado de normalidade das coisas. Pois toda perturbação da ordem das coisas é percebida como violência, tornando-se algo odiável.

Zizek (2014) aponta para três tipos de violência: simbólica, subjetiva e objetiva. Esta diz respeito à violência que instaura o estado de normalidade das coisas. Todos os dias somos subtraídos de energia pelas forças de exploração do capital e no sentimos forçosamente gratos por estar dentro dele. "Ruim com ele, pior sem ele!" Trata-se do que o autor chama de violência sistêmica que atua silenciosamente, que à semelhança da pulsão de morte, só se interessa em assegurar, por meio da repetição, o retorno ao estado original, um lugar de pura positividade. Já a violência subjetiva é diretamente visível, tendo a capacidade de contagiar a massa e conduzi-las em bloco a combates imediatos contra atos de violência, expressando o ódio à violência, mesmo que chegue à conclusão que não há como combater o ódio e a violência sem violência. Daí o surgimento das demandas tanto de medidas urgentes de ações humanitárias, quanto de leis mais rígidas, punições mais severas, aumento de políticas policiais, etc. Qual o

elemento em comum entre os direitos humanos e os conservadores? O discurso de falsas urgências, diz o autor, signo de um movimento antiteórico, de caráter ideológico.

É precisamente esse tipo de pseudourgência que há alguns anos a Starbucks explorava ao colocar, na entrada de cada uma de suas lojas, cartazes agradecendo aos clientes e informando-lhes que quase metade do lucro da rede comercial seria investidos em cuidados de saúde das crianças da Guatemala, país de onde provinha o seu café, inferindo que a cada xícara bebida estaríamos salvando a vida de uma criança. (2014: 21)

Mudar as coisas para que elas continuem no mesmo lugar, é o que caracteriza a política que subjaz às ações de combate à violência, ignorando completamente as relações de profundidade que dão consistência a ideia, por exemplo, de que estamos diante de um nível de violência nunca antes visto. Dizem: Fortaleza hoje é a cidade mais violenta do Brasil e a décima segunda do mundo, a cada 23 minutos, um negro é assassinado no Brasil, a cada cinco minutos uma mulher é agredida no Brasil, etc. Os números são alarmantes e afetam certamente a nossa concepção moral da vida. Contudo, isso não nos torna mais capazes de sair do que hoje estamos chamando aleatoriamente de "zona de conforto".

Não deixa de ser bastante interessante que sejamos contra todo tipo de violência, mas também incapazes de discernir com maior clareza por qual violência nós estamos sendo de fato atingidos. Bom... talvez por que não haja mais um *nós*. As instituições coletivas estão desacreditadas (a família, o partido, a política, os sindicatos, etc). Sobre elas estão se erguendo novos modelos de enfrentamento da violência que é dirigida de modo específico às classes trabalhadoras.

Slavov Zizek chama a nossa atenção para como a propagação do terrorismo, a partir do ataque às Torres Gêmeas, nos Estados Unidos, no dia 11 de setembro, serviu para ofuscar as manifestações anti-capitalistas que vinham num movimento crescente desde o início desse século. Elas não reivindicavam a mudança de um governo por outro. Antes, iam ao ponto diretamente, ou seja, o problema que coloca o sistema capitalista, há muito esquecido pela velha esquerda, que passou a se contentar com algumas reformas políticas e cargos de

governos. A destruição de bancos e lojas simbolizou o ódio ao capital, o verdadeiro objeto a ser aniquilado. Pois é dele que advém a verdadeira violência.

Zizek (2014) observa que a exposição dos fenômenos de ódio e violência nos meios de comunicação de massa só tem um fim, fazer uma cortina de fumaça sobre a verdadeira violência, aquela da qual derivam todas as manifestações de atos de violência. Ou seja, a violência que é engendrada pela exploração capitalista, que subtrai cotidianamente da classe trabalhadora uma quantia significativa de vida, provocando a demissão subjetiva do sujeito desejante.

Referências

FREUD, Sigmund. **Pulsões e destinos das pulsões**. Trad. de Luis A. Hanns. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2004.

_____. **O Futuro de uma ilusão** *In*: obras completas. Trad. de The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. 2. Ed. Rio de Janeiro.: Imago, 1988, vol. XXI.

_____. **O Mal-Estar na Civilização** *In*: obras completas. Trad. de The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. 2. Ed. Rio de Janeiro.: Imago, 1988, vol. XXI.

LEBRUN, Jean-Pierre. **A Perversão Comum**. Trad. de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Campo Matemico, 2008.

JORGE, Marco A. C. e FERREIRA, Nadiá Paulo. **Freud, Criador da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

JORGE, Marco A. C. **Fundamentos da Psicanálise: de Freud a Lacan**. Vol I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

_____. **O Inconsciente** *In* Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Vol II. Trad. de Luiz A. Hans. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2006.

POMMIER, Gérard. **Freud apolítico?** Trad. de Patricia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente: do desejo a fantasia**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FUKS, Betty B. **Freud e a cultura**. RJ: Jorge Zahar Ed, 2003.

FREUD, Sigmund. **Um estudo autobiográfico**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Trad. de Ari Roitman. RJ: Jorge Zahar Ed, 2001.

ZIZEK, Slavoy. **Violência: Seis reflexões laterais**. S. Paulo, Boitempo, 2014.

PESQUISADORAS INVESTIGANDO A (IN) VISIBILIDADE DAS MULHERES ROMEIRAS

Ercília Maria Braga de Olinda¹

Adriana Maria Simião da Silva²

Educar os sentidos para delimitar os objetos de estudo

Ao longo do ano, Juazeiro do Norte no Ceará, recebe, segundo estimativa da Diocese do Crato, dois milhões de romeiros e romeiras, vindos(as), sobretudo, dos nove estados nordestinos. Oficialmente são três as romarias: a de Nossa Senhora das Candeias com culminância no dia 02 de fevereiro; a de Nossa Senhora das Dores, encerrando no dia 15 de setembro e a de finados, ou da esperança, cujo ponto alto é o dia 02 de novembro.

Há uma extensa produção acadêmica sobre tal fenômeno e uma significativa edição de ensaios fotográficos, vídeos, documentários e literatura de cordel. Percebemos, nesta profusão de trabalhos, acadêmicos ou não, que a participação da mulher na peregrinação à "Jerusalém nordestina" não é tratada na sua devida extensão. De certa forma é possível afirmar que ainda não foi dada a devida atenção à força feminina, sem a qual a devoção ao padre Cícero não teria resistido, nem as romarias teriam crescido tanto.

Como pesquisadoras, sentimo-nos instigadas a seguir os rastros das mulheres romeiras a fim de identificar a importância das mesmas na continuidade e crescimento desta prática devocional popular.

1 Universidade Federal do Ceará.
E-mail: bragadeolinda@yahoo.com.br

2 Universidade Regional do Cariri.
E-mail: adriana_simião@hotmail.com

Assim, dedicamo-nos, no período compreendido ente 2013 e 2015 à observação participante, afinando nosso olhar e nossa escuta para o protagonismo feminino. Chamou nossa atenção, inicialmente, as imagens expressivas das mulheres romeiras, evidenciadas nas maneiras de vestir, nos gestos, nos comportamentos e nas atitudes diante do sagrado. Em seguida, identificamos sua força organizativa e capacidade de produção artística. Paradoxalmente, vimos um silenciamento/esquecimento da mulher protagonista do início do fenômeno religioso em Juazeiro do Norte: a beata Maria Magdalena do Espírito Santo de Araújo, de quem falaremos mais adiante.

A espacialidade da romaria traz uma profusão de cenários que pode nos confundir e levar à perda do foco, com grande facilidade, até pelo fascínio da polifonia e policromia em trepidante movimento. O pesquisador principiante pode se perder nas diversas possibilidades de recortes temáticos e de caminhos metodológicos. À medida que aprofundamos a imersão no campo fomos aprendendo a escapar da sedução à dispersão e refinamos nossas lentes, olhando para a romaria na sua complexidade de fenômeno religioso pulsante e mutante, onde há inúmeros interesses envolvidos, inclusive políticos e econômicos. Com estes aprendizados tomamos consciência de que precisávamos delimitar o campo de observação. Assim, escolhemos o espaço-tempo de um evento organizado pela Pastoral da Romaria, conhecido como Reunião das Três Horas³. Esta atividade paralitúrgica começou a ser vivenciada no final da década de 1970, após anos de rejeição e negação, por parte do clero e da alta hierarquia católica, das práticas romeiras. Desde então, observamos um movimento de valorização das romarias, expressas pela atuação de milhares de romeiros e romeiras que chegam a Juazeiro, reforçado pelas redes de apoio social construídas na dinâmica da romaria e pela ação pastoral direcionada ao acolhimento do povo romeiro.

A partir desta escolha passamos a observar a participação das mulheres romeiras, registrando suas narrativas autobiográficas que vinham das seguintes formas: testemunhos de fé e devoção, cantando benditos, denunciando opressões vivenciadas, narrando episódios do

3 A Reunião das Três Horas foi estudada nas pesquisas de doutorado das professoras Renata Marinho Paz e da segunda autora deste texto. Cf. Paz (2011) e Silva (2017).

cotidiano sertanejo ou apresentando reflexões sobre passagens evangélicas. Também as entrevistávamos, indagando sobre os sentidos e significados de estarem e permanecerem em romaria.

Conjugando fundamentos e procedimentos da pesquisa (auto) biográfica e da etnografia desenvolvemos uma relação de confiança mútua que permitiu identificar as motivações e os aprendizados resultantes das interações místico-afetivas ocorridas naquele espaço. Descobrimos a força de mulheres não apenas devotas, mas engajadas no movimento romeiro e nas suas comunidades de origem. Entrevistamos mulheres líderes comunitárias que utilizam diferentes mídias para propagar sua fé: programas de rádio, *sites* na *internet*, *Whatsaap*, *facebook* e gravação de CD com músicas religiosas, com destaque para os “benditos” de domínio público ou autorais. Os benditos são integrantes da cultura romeira e dominam a cena na Reunião das Três Horas.

Vimos naquelas mulheres a marca da resistência e do desejo de pronunciar sua palavra autêntica, mas, sempre ficava a pergunta sobre a perpetuação do isolamento da mulher pobre, mestiça, analfabeta e mística que deu origem às romarias – Maria Magdalena do Espírito Santo Araújo. A primeira romaria a Juazeiro ocorreu em julho de 1889, após ser tornado público o episódio do sangramento da hóstia consagrada, ocorrido, pela primeira vez, em março de 1889, quando o padre Cícero ministrou a comunhão à citada beata. A protagonista deste fato religioso era vinculada ao catolicismo popular e viveu com simplicidade e no anonimato até o ano de 1914 quando faleceu em decorrência de um câncer

Neste ponto, faz-se necessário apresentar, com mais detalhes esta figura mística, esquecida ou confundida com a beata Mocinha, secretária do padre Cícero. Ela nasceu na povoação de Joaseiro, na época pertencente à cidade de Crato, no dia 23 de maio de 1862. Era filha de Antônio da Silva Araújo e Ana Josefa do Sacramento, pessoas simples, descendentes de negros e índios. Maria ficou órfã muito cedo e desde sempre trabalhou para seu sustento, tendo exercido atividades manuais variadas: artesanato – com a feitura de bonecas de pano; costura em geral, contagem de tijolos em olaria e cozinha. Desde pequena tinha visões do Menino Jesus e aos 9 anos, ao fazer sua primeira comunhão, foi orientada pelo padre Cícero a

se consagrar ao Sagrado Coração de Jesus. Com vinte e dois anos passou a usar o hábito negro de beata, sob a orientação espiritual do padre Cícero, na casa de quem residia, com outras mulheres igualmente religiosas e consideradas "beatas", pela devoção popular. A partir do episódio já relatado, ocorrido em 01 de março de 1889, ficou nacionalmente conhecida e protagonizou o episódio que deu início à chamada "questão religiosa do Juazeiro", que de alguma sorte, perdura até hoje. Após ouvir o relato do padre Cícero a Igreja Católica, na figura do Bispo Dom Joaquim José Vieira, instituiu uma comissão de inquérito para averiguar o "fato extraordinário" ocorrido várias vezes e presenciado por milhares de pessoas. Dois padres de reconhecida competência teológica e técnica, pois um deles era médico foram indicados: Clicerio da Costa Lobo e Dr. Francisco Pereira Antero. Após ouvir os principais envolvidos e presenciarem inúmeras vezes a transformação da hóstia em sangue, a comissão deu o fato como milagroso. O bispo, desde o início determinado a não aceitar o fenômeno como ação divina pois, segundo ele, o sangue e que a hóstia era transformada "não era, nem podia ser o sangue de Nosso Senhor Jesus Cristo" (DUMOULIN, 2017), constituiu nova comissão composta pelos padres Antônio Alexandrino de Alencar e Manuel Cândido. Utilizando expedientes violentos com a beata, que já vivia confinada numa Casa de Caridade no Crato, a nova comissão concluiu que nos fatos investigados não havia a mão de Deus. A partir daí tudo foi feito para que se fizesse silêncio em torno do episódio: o padre Cícero foi obrigado ao silêncio obsequioso e perdeu suas prerrogativas de sacerdote, entre outras medidas repressivas em relação ao clero e aos devotos. Como não conseguiram conter a multidão que buscava o "chão sagrado do Juazeiro" e que, depois de 1914, visitava o túmulo da beata na Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em 1931, os restos mortais da beata foram saqueados sem exumação e levados para local ignorado.

Destes episódios e da nossa observação nas romarias, ficaram os seguintes questionamentos: como esse isolamento da protagonista do "milagre em Juazeiro" foi se configurando e se consolidando histórica e socialmente? Por que mulheres guerreiras que resistiram/resistem aos embargos e interdições impostos pelos poderes político e eclesiástico terminaram reforçando a invisibilidade daquela a quem

foi negado, até, o direito a um túmulo? Tomar consciência das razões que explicam o isolamento da Beata Maria de Araújo não seria mais um fator de empoderamento das milhares de mulheres que organizam suas comunidades para continuarem a tradição das romarias? O aumento da participação das mulheres nas romeiras não deveria levar a um desejo compartilhado de acabar com o silêncio em torno da “santa beata do milagre”?

Tais indagações nos levaram ao desenvolvimento de dois projetos de pesquisa: o primeiro, já concluído, foi a tese de doutorado em Educação da segunda autora deste texto e se intitulou *Histórias de Vida de Mulheres Romeiras: Experiências Sociorreligiosas e os Processos Formativos na Terra da Mãe das Dores e do Padre Cícero*. O segundo, em andamento, intitula-se *Uma Santa na Penumbra: Razões Entrecruzadas para o Isolamento da Beata Maria de Araújo*, está sendo desenvolvido como parte do pós doutorado em Ciências da Religião na Pontifícia Universidade de Campinas⁴, pela primeira autora.

Da necessidade de um paradigma feminista para nos aproximarmos das respostas às nossas perguntas

Para a compreensão das formas de participação, engajamento e, paradoxalmente, assujeitamento e silenciamento das mulheres romeiras no cenário sociorreligioso traçado, é imprescindível buscar apoio na epistemologia feminista (GEBARA, 2007) que trabalha com um pressuposto central - “conhecimento situado” ou “perspectiva parcial”, segundo o qual as definições vigentes de neutralidade, racionalidade e universalidade da ciência, representam a visão de mundo de homens, brancos, ocidentais, membros ou representantes das classes dominantes.

Nesta trilha, precisamos, também, entender as influências dos campos teológico-religioso e sociocultural referentes à projeção das imagens da mulher no cristianismo ao longo de sua história. Imagens essas que com o passar do tempo e a institucionalização da religião católica passam a figurar como modelos ideais do feminino frente à

4 A supervisão do pós doutorado está sendo feita pelo professor Renato Kirschner.

sociedade. O cristianismo disponibiliza às mulheres os seus modelos de representação, e estas, secularmente, tendem a aceitá-las como naturais e não como histórica e socialmente construídos. Assim, a Igreja encara a mulher fixando imagens, continuamente sujeitas a processos de sedimentação, do que a mulher é e do que deveria ser.

O ideal de mulher herdado do judaísmo e reforçado pelo cristianismo é aceito e perpassado como algo natural, portanto, não histórico e imutável. Evoca-se a imagem da mulher como: mãe, cuidadora, nutridora e guardiã das tradições. Tais qualificações e atribuições são evocadas na perspectiva dos estudos de gênero, mas especificamente nas obras de Gebara (2009), Faur (2003), Car (1994) e Soihet (1997), como condições social e culturalmente construídas. Esse modelo de mulher no cristianismo tem Maria de Nazaré, mãe de Jesus, como principal representante e exemplo a ser seguido. A principal característica dessa condição é o sacrifício pelo outro, o desapego, o despojamento do prazer, o acolhimento e aceitação dos "desígnios de Deus", frente às adversidades da vida.

Segundo Gebara (2009, p.12) esses "atributos tipo-ideal" se apoiam na concepção da tradição cristã que "afirma Maria como mulher, virgem e mãe", uma tríplice identidade que é almejada por todos e todas que buscam sua intercessão; portanto, "é a partir dessa condição biológica e cultural que os fiéis acorrem a ela, dobram seus joelhos, cantam, pedem, choram, fazem promessas e peregrinações". Conforme a autora, essa condição está ligada ao fato de Maria ser considerada a Mãe do Filho de Deus; entretanto, destaca que pistas foram deixadas ao longo da história da humanidade que nos levam a entender que a constituição dessa devoção à Virgem Maria guarda raízes nos primórdios da humanidade, "toca uma relação primária de todos os seres a uma matriz originária feminina que se manifesta de diferentes maneiras nas diferentes culturas" (GEBARA, 2009, p. 10). Para Faur (2003, p.22), a organização social matrifocal era estabelecida sem hierarquias, homens e mulheres dividiam igualmente tarefas, responsabilidades e poder, tanto nas atividades de sobrevivência, quanto nas diversões, prazeres e práticas espirituais, favorecendo um clima de parceria e colaboração.

Em relação ao envolvimento das mulheres com a espiritualidade, percebe-se que vários avanços foram possíveis na história da

humanidade, principalmente em relação ao desenvolvimento da agricultura, da culinária e da linguagem, bem como aos cuidados com a saúde e o corpo, através das práticas exercidas como sacerdotisas, curandeiras, rezadeiras, parteiras, guardiãs dos mistérios da vida e da morte. Entretanto, esse período ficou encoberto pelas brumas do tempo, sendo substituído por um sistema social baseado na dominação e autoritarismo patrilinear, por ocasião do surgimento da estratificação social, a distribuição das riquezas pela força e a superioridade absoluta masculina.

O cristianismo ressignificou o culto pagão à Grande Mãe, estimulando a devoção à Maria, mãe de Jesus, que ganhou o título de “Mãe de Deus”, “Rainha dos Céus”, um ser especial, que segundo Gebara (2009, p.10), foi sendo concebida como a Virgem Maria, um ser divino diferente da Mulher de Nazaré, que através da história do cristianismo vem sendo “continuamente reescrita e recriada com matizes e texturas diferentes”.

É importante destacar que inicialmente o culto mariano não foi promovido pela Igreja Católica. Esta por muito tempo tentou negar sua existência e força, porém o imaginário popular se sobrepôs às hierarquias eclesiais, as quais, diante da impossibilidade de eliminá-lo, começaram a adaptá-lo aos parâmetros patriarcais da religião cristã. De acordo com Barros (2004 p. 158) ,“Foi dessa forma que os antigos rituais de purificação, de iniciação e de passagem aparecem em forma de sacramentos; deuses e deusas pagãs tornaram-se santos padroeiros; festas pagãs foram cristianizadas”.

Trata-se de uma questão complexa que tem sido retomada pelas teólogas feministas, na busca, entre outras coisas, de desconstruir os estereótipos tradicionais ligados a “um modelo de mãe idealista e hierárquico, para além das mães reais”, projetando referenciais maternos idealizados a partir da imagem de Maria. Tal, aspecto é importante para a fundamentação teórica das pesquisas aqui por nós desenvolvidas, tendo-se em vista que esse modelo é absorvido e perpassado pelas devoções populares, como bem destaca Gebara (2009), portanto, fundamental para pensar a devoção, a participação e o engajamento das mulheres romeiras, mas também, os processos de assujeitamento em que estão envolvidas.

Os estudos feministas sobre religiosidade colaboram com uma categoria fundamental para nossas reflexões: a “interseccionalidade”. O termo foi criado pela professora universitária e advoga afro-americana Kimberlé W. Creushaw. A interseccionalidade ou consubstancialidade (HIRATA, 2014), designa a interdependência das relações de poder, de raça, de gênero e de classe. Esta é uma categoria que pode servir de chave de interpretação das razões para o isolamento da personagem central do fenômeno religioso em Juazeiro – a beata Maria de Araújo, pela possibilidade da mesma de apreender a complexidade das crenças, imagens e das representações sociais envolvidas. Hirata (2014, p.63), citando Bilge, mostra que “o enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias (gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual” ao postular sua interação na produção e reprodução das desigualdades sociais.

As reflexões anteriores permitem entender a produção da invisibilidade feminina mesmo em face de sua contribuição social, cultural, artística e religiosa, como fato histórico, permeado de relações de poder e exclusão, que desde o século XIX tem sido tensionado pelo movimento feminista com o intuito de resgatar a história da participação feminina nos diversos âmbitos da vida em sociedade, incluindo a experiência religiosa.

Retornaremos, a seguir, ao nosso campo empírico, considerando a participação feminina como categoria sociológica que dialoga com as noções de liderança e empoderamento.

Resistência e participação na tradição religiosa popular de Juazeiro do Norte

O cenário atual das romarias é resultante da resistência, de uma parte das autoridades políticas e eclesiásticas, mas, sobretudo, dos romeiros e romeiras que não cederam aos embargos infringidos à sua participação nos ritos oficiais e na vivência de suas devoções. Na Reunião da Três Horas, identificamos mulheres que possuem uma intensa participação nas romarias, representando suas comunidades e mobilizando-as em prol da nação romeira. Elas organizam e

coordenam as viagens e peregrinações, sendo, portanto, um referencial de liderança para suas comunidades.

Participação é uma expressão de difícil definição, por não existir um consenso claro sobre seu significado, entretanto pode ser definido como ação e efeito de participar (tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte de). O conceito de participação social é muito utilizado para designar: a) integração, para indicar a natureza e o grau da incorporação do indivíduo ao grupo, e b) norma ou valor, pelo qual se avaliam tipos de organização de natureza social, econômica, política, religiosa, etc. (RIOS, 1987).

Desde os anos setenta vem crescendo a discussão acerca das diversas formas de participação direta da sociedade civil nas instituições públicas e privadas, em projetos não governamentais, assim como em grupos religiosos e leigos, como foi o caso das Comunidades Eclesiais de Base, que surgiram a partir das experiências pastorais, vinculadas ao processo de renovação da Igreja Católica, resultante da efervescência política e social desencadeada pós Concílio Vaticano II.

Participação pode ser definida como uma forma ativa de integração de um indivíduo a um grupo, podendo, ainda, ser compreendida como um instrumento ou como ações que diferentes forças sociais desenvolvem para influenciar as atividades realizadas, em diversas instâncias sociais. O significativo desse termo adquire conotações diferentes, dependendo do grupo, categoria ou instituição que utilize. Assim, a concepção de participação social para representantes do governo federal, estadual ou municipal, dos grupos ligados à Igreja Católica, das associações de moradores, dos conselhos entre outros, expressa diferentes situações da realidade social brasileira.

De acordo com Demo (1988, p. 18), a participação é um processo “em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é, em essência, autopromoção, e existe enquanto conquista processual”. Dessa forma, não pode ser entendida como dádiva, como concessão e nem como algo já preexistente, ou seja, se hoje é possível usufruirmos de espaço participativo é porque este foi conquistado.

Existem fatores que facilitam ou obstaculizam a participação, pois, embora as pessoas gostem ou sintam necessidades de participar, tanto em organizações formais quanto informais – escolas, igrejas, empresas, sindicatos, partidos, associações profissionais, associações

de moradores etc., nem sempre existem condições favoráveis para que haja um engajamento e uma participação mais efetiva. Às vezes, essas barreiras que impedem a participação dizem respeito às características pessoais dos que compõem essas organizações. Portanto, podem existir condicionamentos políticos, econômicos e sociais que influenciam nos níveis de participação (SILVA, 2008, p.15).

Não só as formas de sistemas influenciam na participação, mas também os tipos de liderança ou direção, ou seja, o tipo de liderança democrática facilita a participação, enquanto o tipo oligárquico ou centralizado, dificulta. A própria estrutura da organização, porém, pode inibir a participação, principalmente quando a distribuição das funções não se dá, de forma flexível e descentralizada, impedindo, assim, uma participação ativa de seus membros. Deve existir, também, uma flexibilidade da programação, para que se garanta uma maior participação.

A participação pode se dar em nível macro, quando se refere à sociedade como um todo, e em nível micro, quando o processo envolve apenas grupos e associações. Nesse sentido, pode-se dizer que a microparticipação serve como base e prepara para a macroparticipação (SILVA, 2008, p.17); um exemplo claro disso é a participação na comunidade, na escola e grupos ligados à Igreja Católica, como no estudado aqui.

A participação que ocorre na Reunião das Três Horas pode ser configurada como participação social, pois engloba desde momentos de integração, informação e partilha de saberes, até momentos de mobilização e luta pelos direitos dos romeiros, seja de deslocamento, como é o caso da luta pelo direito de viajarem em caminhões pau-de-arara, seja por acomodações dignas nos diversos ranchos espalhados na cidade, dentre outras.

Essa reunião tem favorecido a formação de lideranças, sobretudo femininas, na medida em que estimula a integração e o engajamento das romeiras e dos romeiros no movimento de valorização de sua cultura sociorreligiosa; além de ser um instrumento prático de acolhimento ao povo romeiro, que, como sabemos, foi, durante muito tempo, rejeitado e considerado fanático pelos poderes políticos e eclesiais locais, além dos setores da classe média, sobretudo os mais intelectualizados. Através de sua tradição religiosa popular, os

romeiros resistiram a esse cenário hostil, sustentados por sua fé e devoção ao Padre Cícero e à Mãe das Dores. Com isso, foram conquistando, gradativamente, a aceitação de suas expressões religiosas e o reconhecimento de sua participação como principais protagonistas do fenômeno das romarias em Juazeiro do Norte.

Entendemos liderança como uma função que se refere tanto à situação, na qual está inserido o líder (pessoa que se destaca e influencia um grupo), quanto às suas características e qualidades pessoais. É um ato de condução que se expressa, através do equilíbrio de quatro elementos vitais e dinâmicos: o líder, o grupo, a situação e a tarefa a ser desempenhada pelo grupo como um todo (SILVA, 2000, p. 22).

Erving Goffman em *A representação do eu na vida cotidiana*, define representação como sendo uma interação que se passa num determinado período de tempo caracterizado pela presença de um indivíduo, diante de um grupo de observadores, que “sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes” (2014, p. 28). O autor segue afirmando que, “quando um indivíduo ou ator desempenha o mesmo movimento para o mesmo público, em diferentes ocasiões, há probabilidade de surgir um relacionamento social”. Nesse sentido, o autor considera que todo indivíduo está sempre representando um papel ou função, perante a sociedade, pois é através deles que nos conhecemos uns aos outros, ao tempo em que nos conhecemos a nós mesmos.

No caso das romeiras, esse processo se estabelece, ao iniciarem suas trajetórias sociorreligiosas e concretiza-se com sua atuação, de forma engajada. Ao iniciarem suas participações no movimento romeiro, vão, ao mesmo tempo, descobrindo-se e sendo percebidas pelos demais como pessoas de referência; portanto, capazes de representar o grupo de que estão à frente, seja como coordenadoras de romaria, seja como cantoras ou evangelizadoras. Diante dessa configuração, ponderamos que essa representação ou liderança é socialmente construída, afirmada e reconhecida, muito embora isso se apresente em gradações diferenciadas, na história individual de cada uma delas. A posição de liderança, no meio romeiro, é fruto de uma larga experiência sociorreligiosa, permitindo um acúmulo de aprendizados práticos e saberes existenciais.

Considerações finais sobre uma peregrinação que continua

Não foi nosso objetivo nos determos nos detalhes que configuraram a história religiosa de Juazeiro do Norte, mas refletir em que medida essa tradição foi construída pelas ações e reações de resistência que foram se estabelecendo ao longo da história da cidade. Destacamos as principais protagonistas desse enredo, as romeiras, figuras centrais nessa constituição histórica social, tanto as que viveram na época de padre Cícero, enfrentando tudo que foi imposto pelos poderes políticos e religiosos, quanto as que, ainda hoje, continuam fazendo romarias a Juazeiro.

E por que as romeiras são sujeitos ativos de sua peregrinação? Vamos encontrar essa resposta ao nos darmos conta de que não existe romaria sem pessoas de muita fé que se mobilizam para chegar ao chão sagrado das suas devoções. É na forma como elas/eles concebem essa ação, nos valores e atitudes que projetam na romaria, que vão criando o espaço – tempo de sua peregrinação, seus rituais e especificidades devocionais, elementos chaves que as/os tornaram protagonistas das romarias. Vimos nas narrativas registradas na Reunião das Três Horas, o quanto as mulheres foram/são fundamentais para mover, desde suas comunidades e paróquias, uma contínua corrente de fé, passando aos filhos e filhas suas práticas devocionais.

Nossas pesquisas registram experiências de resistência da mulher nordestina que afirmam o direito fundamental humano de viverem sua relação com o sagrado sem aceitar qualquer forma ou nível de interdição. Falamos da liberdade do povo nordestino, em geral, e da mulher nordestina, em particular, de expressar suas devoções e viver suas experiências religiosas apesar dos estigmas que lhe impingem há mais de um século.

As mulheres romeiras, devotas e engajadas, atuam dentro, fora ou ao largo de uma instituição religiosa que tudo fez para abafar o fenômeno que deu origem às romarias: a transformação da hóstia consagrada em sangue, cujos protagonistas foram o Padre Cícero Romão Batista e a Beata Maria de Araújo. Os romeiros e romeiras multiplicaram-se e persistiram no comportamento peregrino, relacionando-se criativamente com a igreja institucionalizada. Mantiveram a

simplicidade da fé e a espontaneidade que brota de um amor infinito pelo “Padim” e pela “mãe das Dores” que os(as) acolhem, aconselham e acodem, ignorando aqueles que os taxaram de lunáticos, atrasados, fanáticos, embusteiros, idólatras, desobedientes, imundos, ignorantes e supersticiosos.

Apesar da tônica dialógica da Reunião das Três Horas, a mesma não foi capaz, ainda, de suscitar nos seus participantes a inquietação sobre o silenciamento em torno da Beata Maria de Araújo. Fato justificável, dada a ligação das fundadoras e coordenadoras do evento, vinculadas organicamente à estrutura da Igreja Católica, Foi ouvindo a juventude romeira⁵ que registramos a reivindicação para conhecer sobre a mulher que deu origem às romarias a Juazeiro. Quando foram indagados sobre o que gostariam de encontrar no Juazeiro, os jovens responderam, entre outras coisas: queremos saber mais sobre a vida do Padre Cícero e sobre o milagre aqui ocorrido. Em sintonia com o mundo da informação, eles sinalizavam que querem conhecer, que a fé não dispensa a compreensão dos fenômenos e da história. Se seus pais, avós e bisavós, silenciaram em relação à “beata do milagre” por razões que eles mesmos desconhecem, os jovens começam a lidar com a experiência religiosa de um modo peculiar, livre de muitas amarras e dogmatismos que prenderam seus antepassados.

Vivendo as tensões da “modernidade tardia” com todos os seus riscos (BECK, 2010) os jovens se permitem viver crenças e experiências religiosas sem enquadramentos institucionais firmes. Esta relação mais livre e quiçá, mais consciente, nas vivências religiosas pode trazer modificações positivas para a cultura religiosa, desconstruindo preconceitos e anunciando modos mais plurais e libertários de conceber o sagrado. É uma esperança!

5 Cf. Olinda, Nascimento e Fontenele (2017).

Referências

- BARROS, Luitgarde O. C. *A Terra da Mãe de Deus*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2010
- CARR, Anne. *A mulher na igreja*. S.l.: Círculo de leitores, 1994.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1988.
- DUMOULIN, Annette. Padre Cícero, sonho, milagre, martírio. In: *Milagre, martírio, protagonismo da tradição religiosa popular de Juazeiro*: Padre Cícero, beata Maria de Araujo, romeiros/as e romarias. (Org) Luis Eduardo Torres Bedoya. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- DUMOULIN, Annette. *Padre Cícero: santo da igreja e santo do povo*. São Paulo: Paulinas, 2017.
- FAUR, Mirella. *O legado da Deusa*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 2003.
- GEBARA, Ivone. *O que é teologia feminista*. São Paulo. Brasiliense, 2007.
- GEBARA, Ivone. Uma leitura feminista da Virgem Maria. In: Maria Cecília Domezi e Mercedes Brancher (orgs). *Maria entre as mulheres: perspectivas de uma Mariologia feminista libertadora*. São Leopoldo: CEBl, 2009.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 20. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, V.26, n.1, p. 61-73.
- OLINDA, Ercília Maria Braga de; MASCIMENTO, Ana Maria; FONTENELE, Inambê Sales. Motivações, expectativas e vivências de jovens em romaria. OLINDA, Ercília Maria Braga de e SILVA, Adriana Maria Simião. *Vidas em romaria*. Fortaleza: EDUECE, 2016.

PASSOS, João Décio. *Concílio Vaticano II: reflexões sobre um carisma em curso* / João Décio Passos. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Comunidade e Missão)

PAZ, Renata Marinho. *As Beatas do Padre Cícero: participação feminina leiga no movimento sócio-religioso de Juazeiro do Norte*. Juazeiro do Norte, Ed. IPESC/URCA, 1998.

PAZ, Renata Marinho.. *Para onde sopra o vento: A Igreja Católica e as romarias de Juazeiro do Norte*. Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

RIOS, J. A. Participação. In: SILVA, B. (coordenador geral). *Dicionário de Ciências Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1987, p. 869-70.

SILVA, Adriana M. S. da,. *De liderança a candidata: trajetória social e política das lideranças femininas de bairros de Fortaleza*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

SILVA, Adriana M. S. da,. Participação e controle social em saúde. In: Caderno de Ciências Sociais: *Tendências*. v. 2, n. 5. Departamento de Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri-URCA, Crato, 2008.

SOIHET, Rachel. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In: Neuma Aguiar (org). *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 1997.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESCOMPLICANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA

Francisco Claudeci Faustino Teixeira¹

Ana Paula Mendes Santiago²

Stela Lopes Soares (Orientadora)³

Introdução

A Comissão Organizadora (Realize Eventos Científicos e Editora) do III Encontro Internacional de Jovens Investigadores – JOIN, edição Brasil, apresentou através de edital a necessidade da construção de diversas propostas de minicursos para serem submetidos para avaliação, e que posteriormente sendo aprovada, fariam parte da programação excepcional do III JOIN.

Diante desta demanda, nos reunimos para idealizar um minicurso que se adequasse dentro da temática “Investigar para Transformar”. Durante os encontros de planejamento conseguimos propor o minicurso “Descomplicando a Metodologia da Pesquisa Científica” que foi submetido para avaliação e posteriormente, aprovado pela comissão organizadora do III JOIN.

O minicurso “Descomplicando a Metodologia da Pesquisa Científica” integrou a programação do III Encontro Internacional de

- 1 Graduado em Educação Física Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral – CE; E-mail: claudecyr10@gmail. Com;
- 2 Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral – CE; E-mail: paulacarpes2@gmail.com;
- 3 Professora no curso de Educação Física do Centro Universitário UNINTA, Sobral – CE; E-mail: stela.soares@uninta.edu.br.

Jovens Investigadores – JOIN, Edição Brasil, relacionando assim, as questões embasadas na temática “Investigar para Transformar”. Neste minicurso inscreveram-se profissionais e acadêmicos das mais diversificadas áreas do conhecimento, tais como: graduação, pós-graduação lato sensu e/ou stricto sensu, mas também, não só estes, docentes que lecionam efetivamente em instituições do ensino superior nos estados federativos do Brasil participaram do curso mencionado. As inscrições aconteceram através do site do evento, ou seja, via internet. As vagas para o minicurso foram disponibilizadas de acordo com a capacidade de cada sala.

O estudo abordado caracteriza-se por uma abordagem inicialmente descritiva (Gil, 2008) que gerou a necessidade de uma análise qualitativa. O enfoque utilizado foi a contagem das vivências no campo de atuação sustentando no relato de experiência.

Este relato de experiência tem por objetivo compartilhar e discutir os principais pontos dimensionais da pesquisa científica vivenciados durante a realização do minicurso “Descomplicando a Metodologia da Pesquisa Científica”, ressaltando a relevância desta, prática de ensino dentro da programação do III JOIN, edição Brasil.

Referencial teórico

Compreendendo a Pesquisa Científica

A pesquisa científica surge como principal ferramenta para o desenvolvimento da escrita, além de proporcionar ao estudante um maior conhecimento do meio universitário, o qual muito incentiva que este acadêmico se torne produtivo e que a sua instituição de ensino não fique isolada, que se torne relevante no meio científico, com isso por muitas vezes conseguindo mais apoio e recursos (SCHWARTZMAN, 2009).

Segundo Silva (2007, p.15) “a ciência é um processo lógico de investigação para a solução de problemas e a busca de respostas a questões referentes a fenômenos naturais” Fazendo uma reflexão no estudo de Teixeira Barth (2003) entendeu que, quando tratamos a ciência por uma perspectiva histórica na sociedade, podemos dividi-la em três ramos: a referência metodológica, ideológicas e filosóficas.

Sobre o campo científico especificamente Minayo (1994), defende que essa área não é irreduzível e sim mediada por conflitos e contradições, para então explicar os pensamentos e ações dos seres humanos. Podemos ainda definir pesquisa como Houaiss e Villar (2001, p. 2000), a pesquisa é o “conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc.”. Então é notório que a pesquisa científica nada mais é que um processo para explicar pensamentos e ações dos seres humanos, além da busca para resolver problemas existentes na nossa sociedade e construir novos conhecimentos.

Entendemos a pesquisa como sendo uma atividade extremamente representativa e importante na sociedade. Para chamar essa atenção, podemos ressaltar que o número de profissionais dedicados a essa ocupação aumentou significativamente, se expandindo como uma forma de ensino-aprendizagem, mas também através do sucesso em questões já resolvidas pelo incremento da pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

Bridi (2010) defende como papel fundamental das instituições de ensino é oferecer e incentivar os alunos a buscarem mais que a composição profissional, mesclando sua formação acadêmica com o desenvolvimento do seu intelecto investigativo. Porém, o que muito vemos atualmente é uma abominação dos acadêmicos quando o assunto é pesquisa científica.

No estudo de Amaral (2010) encontramos o motivo dessa aversão dos discentes, sendo elas:

1. Falta de conhecimento sobre o que é pesquisa científica e quais as contribuições desse trabalho para a sua formação
2. Falha no ensino básico que não utiliza a pesquisa de maneira correta.
3. Oferta de um ensino tradicional, pautado apenas em conhecimento transmitido em sala de aula.

Concordamos ainda com a ideia defendida no referido estudo, o qual cita a necessidade da utilização da pesquisa científica já na educação básica e no ensino superior a mesma seja utilizada como aprofundamentos nas suas áreas específicas.

A prática da pesquisa científica contribui para o desenvolvimento acadêmico e a formação profissional, oferecendo aperfeiçoamento

de ideias e ampliando a visão crítica desses estudantes, ainda são poucas as instituições de ensino superior que possuem programas específicos de incentivo à pesquisa. Fato ainda mais relevante nas faculdades privadas de ensino (Araújo, *et al*, 2015).

Metodologia

O presente artigo trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, realizada durante as vivências enquanto ministrantes do minicurso “Descomplicando a Metodologia da Pesquisa Científica”, atividade essa, lecionada no III Encontro Internacional de Jovens Investigadores – JOIN edição Brasil, ocorrido no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará UECE, Campus Bairro de Fátima, Fortaleza – CE, a partir de reflexões das práticas de ensino realizadas no dia 13 de outubro de 2017, no horário de 8:00 as 12:00 horas, utilizando-se de diários de campo, para anotar os detalhes da vivência e reflexões sobre a ação desenvolvida.

Gil (2008) ressalta a realização de amostra com populações, como sendo as características dominantes da pesquisa descritiva. Este método científico tem os relacionamentos e os acontecimentos entre ou com os participantes do estudo como instrumentos essenciais para análises dos dados de maneira formal (científica). A pesquisa descritiva utiliza-se da observação sistemática para a coleta de dados de forma padronizada.

Resultados e discussões

Relatos e reflexões dos principais pontos discutidos durante o minicurso join “descomplicando a metodologia da pesquisa científica”.

As atividades didáticas de ensino-aprendizagem do minicurso “Descomplicando a Metodologia da Pesquisa Científica” iniciaram-se com os ministrantes se apresentando e em seguida os participantes fizeram o mesmo, falando suas titulações acadêmicas, suas vivências com a metodologia Científica em eventos, publicação em revista,

periódicos, ou bancos de dados, assim como suas expectativas com a temática do minicurso proposto.

A pesquisa científica está conquistando seu espaço dentro dos cursos superiores nas mais diversas universidades do mundo. Esta tem sido considerada um lugar em que se vivencia a cultura universal e que tem por finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão sendo organizada para a formação e aperfeiçoamento de profissionais que atuarão na sociedade (RODRIGUES, 2006). Com a globalização da contemporaneidade, o mercado de trabalho está cada vez mais disputado e as tecnologias, estão contratando profissionais que não só detêm o conhecimento teórico, mas também com uma prática sustentada na reprodução e produção de conhecimentos baseados em estudos científicos (CAMPOS; SANTOS; SANTOS, 2009).

Como brevemente abordado anteriormente, dentre os participantes do minicurso estavam: graduandos, graduados, mestrados, mestres, doutores, professores efetivos de Universidades Estaduais e Federais de diversos estados do Brasil e de institutos federais de outros estados federativos, tinha também entre os participantes um professor editor da Revista Temas em Saúde de qualis A1 na dimensão interdisciplinar.

Os professores efetivos e o editor da revista mencionada anteriormente, eram todos orientadores de trabalhos de conclusão de curso em suas respectivas instituições de ensino superior. Diante disso, podemos falar que entre os participantes existem pessoas que possuem uma vivência ou experiência muito significativa com a metodologia da pesquisa científica no contexto acadêmico, seja dentro da graduação, pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

Outra parte dos participantes desejavam adquirir conhecimento dentro da metodologia da pesquisa científica. Dentre desse quantitativo de pessoas, tinham graduandos que estavam nos primeiros semestres e que pretendia enveredar no campo da pesquisa científica, os demais tinham uma iniciação científica com apresentações de trabalhos em congressos e pretendiam aperfeiçoar-se com minicurso JOIN.

Outrem formados efetivaram a graduação e tinham se afastado da universidade para trabalharem, com os seus afastamentos ficaram desatualizados e estavam em busca de voltar para a universidade em

busca de um mestrado. Para conquistar o objetivo desejado, ressaltaram a necessidade essencial de conhecerem e saberem aplicar as dimensões da pesquisa científica no meio acadêmico.

O minicurso começou abordando os conceitos base da ciência, onde dentro desse tópico abordamos “o que é ciências?” quais as características essenciais que devem ser incorporadas por um pesquisador na busca do conhecimento científico (Racionalidade, objetividade, falibilidade, verificabilidade, generalidade, sistematização); O que metodologia da pesquisa científica; o que é método científico?

Marconi; Lakatos, (2010) afirmam que a ciência é um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação. Que possui a possibilidade de encontrar respostas plausíveis, com confiabilidade, podendo a qualquer momento passar por um processo de revisão crítica, fundamentada e sistematizada (KÖCHE, 2009).

Segundo Gil (2010) a metodologia da pesquisa científica é o processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados, ou seja é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para realizar pesquisa ou estudo, ciência. E o método de pesquisa é o caminho a ser percorrido, demarcado, do começo ao fim, por fases e etapas, buscando conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Na segunda parte do minicurso assuntos discutidos foram os tipos de conhecimentos, nesta fase abordou-se os conhecimentos: popular ou sensu comum, filosófico, religioso ou teológico, científico que também dialogou com Marconi; Lakatos em seus estudos realizados.

Quanto às definições dos tipos de conhecimento propostas por Marconi e Lakatos (2005), destacam-se as afirmações de que o conhecimento popular é valorativo e assistemático, isto é, fundamenta-se em estados de ânimos e emoções, sem nenhuma sistematização das ideias. Já o conhecimento filosófico é apresentado como racional e não verificável, pois se desenvolve a partir de ideias emergidas da experiência e não da experimentação, formando enunciados de hipóteses filosóficas que não podem ser confirmadas nem refutadas. O

conhecimento religioso é definido como um campo de proposições sagradas reveladas pelo sobrenatural, portanto é estimulante, uma vez que é aceito a partir da motivação que as pessoas depositam nessa revelação divina. Por fim, o conhecimento científico é mostrado como real (factual) e contingente, lidando com todos os fatos e objetos que podem ter sua veracidade provada por meio da experiência.

Na terceira parte do minicurso foram discutidas as características das formas de abordagem; método indutivo, método dedutivo, método hipotético-dedutivo, método dialético.

Araújo et al, (2015) em seu estudo sobre pesquisa científica ressalta a necessidade de esclarecer o conceito dos métodos de pesquisa científica ainda na graduação ou em eventos científicos para incentivar a sua realização pelos alunos, refletindo a imprecisão do conceito na literatura. A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionará do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade o contexto da qual ela se encontra situada.

Na quarta parte do minicurso deleitaram-se os tipos de pesquisas quanto a natureza (básica e aplicada); quanto à forma de abordagem ao problema (qualitativa e quantitativa); quanto aos objetivos (pesquisa exploratória e pesquisa descritiva); quanto aos procedimentos técnicos (pesquisa explicativa, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante) (GIL, 2008).; tipos de revisão bibliográfica (narrativa, integrativa, sistemática) (Adaptado de Rother, 2007; Cordeiro et al., 2007; Souza e Carvalho, 2010).

Nesse momento surge o questionamento: Quantos métodos de pesquisa podemos utilizar 1 ou 2? Apenas Qualitativos? Apenas Quantitativas? Ou quanti-qualitativas? Nesse momento surgiram várias dúvidas, alguns participantes opinaram que podemos utilizar dois métodos de pesquisa, nas discussões um dos participantes editor da revista (Temas em Saúde) com classificação de qualis A1, afirma que é muito perigoso utilizarmos dois métodos de pesquisa porque podemos aumentar significativamente o viés do estudo, quando vamos escolher um método de pesquisa é essencial usarmos apenas um método de pesquisa, pois nem quando usamos apenas uns

métodos conseguimos utilizar-se de todos os recursos do método, imagine dois métodos em um mesmo estudo.

Na quinta parte do minicurso foram abordadas as etapas que compõem um projeto de pesquisa (apresentação, justificativa, problema, hipóteses, variáveis, objetivos, metodologia, referencial teórico, cronograma, orçamento e referências bibliográficas).

Araújo, *et al*, (2015) ressalta que a pesquisa científica não representa apenas a elaboração de projetos de pesquisa mas também pela divulgação do conhecimento da produção do conhecimento. E que tão importante quanto à construção de uma pesquisa científica é a sua publicação, pois divulgar os resultados é fundamental para a evolução e consolidação da ciência, além de contribuir com a sociedade.

A pesquisa científica tem uma grande participação na formação de qualquer acadêmico ou profissional do ensino superior, até mesmo de nível médio e fundamental (CAMPOS; SANTOS; SANTOS, 2009). Onde durante essa participação, aprende-se que adquirir conhecimento não é apenas saber sobre um objeto, mas ter a capacidade de utilizá-lo, extraindo assim, todos os recursos que ele possa oferecer para a sociedade (AMARAL, 2010).

Segundo Silva (2007) a pesquisa científica induz o pesquisador a descobrir um conhecimento, sendo esse aprofundado, e capaz de contribuir para o desenvolvimento e, conseqüentemente para o conhecimento e compreensão do mundo em que o aluno se insere. Logo pode-se falar em pesquisa enquanto processo, procurando sempre obter algo que favoreça o desenvolvimento cognitivo, pois contribui para crescimento e aprendizagem do "sujeito". A pesquisa científica possibilita, o aguçamento da capacidade reflexiva via conhecimento filosófico, ético e estético e o domínio instrumental da investigação.

.Na sexta parte do minicurso foram abordadas as etapas que compõem um trabalho de conclusão de curso (capa, folha de rosto, folha de aprovação, lista de figuras ou de tabelas, sumário, resumo, introdução, problema, justificativa, hipóteses, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussão, considerações finais ou conclusão, referência, apêndices e anexos) (PRODANOV; FREITAS, 2013)

Na Sétima parte do minicurso abordamos a importância da participação dos acadêmicos nos eventos científicos.

Participar de eventos científicos é uma maneira de educar a mente dos acadêmicos para construir e organizar ideias, aprender a não se dispersar, desenvolver habilidades, como também ajudar a disciplinar o pesquisador a usar as palavras e aprender a valorizar os conceitos. Sobretudo para o estudante, iniciar o ingresso na pesquisa científica proporcionará um amadurecimento de ideias, estimulará a criticidade e promoverá uma maior responsabilidade em relação ao ambiente onde está inserido Araújo, *et al*, 2015)

“Para você ser um pesquisador requer tempo e dinheiro”, essa é a fala de um dos ministrantes durante o minicurso a partir de um relato de científica de um dos ministrantes, ele falou que passou 10 anos para refletir e entender uma frase de um professor da sua graduação.

Um período de 4 horas é muito pouco tempo para ministrar os conteúdos abrangentes da pesquisa científica. Tendo em vista ofertar oportunidades para os participantes se aperfeiçoarem

Nas temáticas explanadas durante o minicurso JOIN, os ministrantes nos momentos finais solicitaram para os participantes colocarem seus e-mails na folha que estava circulando entre os presentes na sala de aula, pois, seriam compartilhados por e-mails livros digitais e artigos acadêmicos que abordam de forma mais específica os conteúdos abordados durante o minicurso.

No final do minicurso foi realizado um momento para dialogarmos sobre as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas e os conteúdos abordados durante o minicurso JOIN “Descomplicando a Metodologia da Pesquisa Científica”. Grande parte dos participantes sentira-se contemplados com as metodologias utilizadas e os conteúdos abordados no minicurso JOIN, outros falaram que sentiram falta de uma ênfase maior na pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. Nós ministrantes agradecemos os elogios dos participantes, e para as críticas prometemos para os futuros minicursos, melhorar nossas condutas docentes para que isso não ocorra novamente.

Para fecharmos o encerramento do minicurso tiramos uma foto como todos participantes reunidos, logo após isso, ficaram vários participantes na sala tirando dúvidas pessoais sobre trabalhos da sua graduação, também nesse momento, vários participantes pegaram o

contato do editor da revista temas em saúde para submeterem artigos científicos no periódico em destaque.

Na semana seguinte a realização do minicurso foi compartilhada via eletrônicos os materiais didáticos que abordam os conteúdos lecionados durante o minicurso de maneira mais aprofundada e específica.

Considerações finais

No cenário vigente, conhecer sobre metodologia da pesquisa científica é de grande valia, pois é através desta prática com experimentos, que conseguimos manter o dinamismo do conhecimento atualizado, todos os dias, o ser humano está descobrindo novos conhecimentos, por meio dos procedimentos científicos comprováveis.

Durante a realização do Minicurso JOIN “Descomplicando a Metodologia da Pesquisa Científica”, foi uma excelente oportunidade para as vivências de práticas docentes no âmbito dos eventos científicos. Onde abordamos os vários conteúdos das interfaces da pesquisa científica de maneira resumida, isso aconteceu, devido a duração do minicurso ser de apenas 4 horas, no qual, os conhecimentos científicos ministrados durante o minicurso JOIN contemplou primordialmente as expectativas da grande maioria dos participantes.

Mesmo a concretização do minicurso sendo bem sucedido dentro da programação do III Encontro Internacional de Jovens Investigadores – JOIN, edição Brasil, é necessário ressaltar que o período de 4 horas configura-se como um tempo bastante reduzido para conhecer e aprender todos os conteúdos da metodologia da pesquisa científica, haja vista que, devido a complexidades dos conteúdos abordados é primordial estudar os assuntos ministrados no minicurso de forma muito mais aprofundada e com uma carga horária de estudos bastante superior a da minicurso efetivados.

Os participantes do minicurso quando necessitarem aplicar os conteúdos de estudados terão a sua disposição para estudar de maneira mais aprofundados os materiais didáticos de ensino-aprendizagem (livros digitais, artigos científicos) compartilhados entre os ministrantes e os participantes, pois, nos livros e artigos falam detalhadamente dos instrumentos e aplicação dos métodos de pesquisa científica nos diferentes tipos de pesquisas.

Este minicurso proporcionou uma gama de conhecimento sobre a metodologia da pesquisa aos seus participantes, visto que, esta temática é de grande relevância para o meio acadêmico, todos os estudantes da graduação, pós-graduações lato sensu ou stricto sensu necessitam conhecer sobre a metodologia da pesquisa científica para ser tornarem investigadores, pesquisadores ou cientistas na sua área de atuação.

Referências

AMARAL, R. **As contribuições da pesquisa científica na formação acadêmica.** *Identidade Científica, Presidente Prudente-SP*, v. 1, n. 1, p. 64-74, jan./jun. 2010.

ARAÚJO, A. M. L. et al. **A pesquisa científica na graduação em enfermagem e sua importância na formação profissional.** *Revista de enfermagem UFPE on line-ISSN: 1981-8963*, v. 9, n. 9, p. 9180-9187, 2015.

BRIDI, J. C. A. **Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário.** *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 13(2): 349- 360, 2010.

CAMPOS, F. G. G. SANTOS, R. F. SANTOS, F. C. P. **A importância da pesquisa científica na formação profissional dos alunos do curso de educação física do Unilestemg.** *MOVIMENTUM–Revista Digital de Educação Física*, v. 4, n. 2, 2009.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** *Revista Portuguesa de Educação [en linea] 2003, ISSN 0871-9187 Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>> Acesso em: 21 de novembro de 2017.*

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

KÖCHE, C. J. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica.** Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, A. J. **Metodologia Científica: completo e essencial para a vida universitária.** São Paulo : Avercamp, 2006.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática x revisão narrativa.** Acta Paul enferm, editorial, v.20, n.2, 2007.

SCHWARTZMAN, S. A Pesquisa Científica e o Interesse Público. **Revista Brasileira de Inovação**, [S.l.], v. 1, n. 2 jul/dez, p. 361-395, aug. 2009. ISSN 2178-2822. Disponível em: <<http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/rbi/article/view/248/162>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

SILVA, J.G.C. **Planejamento de experimentos, versão preliminar.** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Física e Matemática, 2007.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer.** Einstein, v.8, n.1, p.102-106, 2010.

TEIXEIRA BARTH, E. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica. Importância e desafios em estudos organizacionais.** *Desenvolvimento em Questão [en linea] 2003, 1 (julho-dezembro); ISSN 1678-4855* Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75210209>> Acesso em: 20 nov. 2017.

CONFLITO E REPRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA NO FUTEBOL BRASILEIRO

Francisco Thiago Cavalcante Garcez¹

Érica Maria Santiago²

Geovani Jacó de Freitas³

Introdução

O futebol é considerado uma paixão nacional e que agrega uma pluralidade de pessoas pelo mundo. Para termos uma dimensão desta abrangência mundial do futebol, a Federação Internacional de Futebol (FIFA) possui mais países filiados do que a Organização das Nações Unidas (ONU): 209 contra 193.

No Brasil, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE (2013), é a maior paixão em âmbito nacional de 77% dos brasileiros, e é a primeira paixão citada tanto entre homens (82%) quanto em mulheres (72%). Contudo, vem se tornando cada vez mais presentes e frequentes muitos acontecimentos que envolvem conflitos e violência entre as torcidas de diversos times, o que vem afastando os torcedores das praças esportivas.

- 1 Mestre em Sociologia (Universidade Estadual do Ceará). Docente do curso de Serviço Social da Faculdade Princesa do Oeste.
- 2 Mestre em Serviço Social (Universidade Estadual do Ceará). Docente do curso de Serviço Social da Faculdade Princesa do Oeste.
- 3 Doutor em Sociologia (Universidade Federal do Ceará). Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará.

Os fatos violentos desse esporte viraram alvos de notícias midiáticas e discussões acadêmicas como uma problemática social, em virtude da proporção tomada em vários locais do mundo. E no Brasil isso não é diferente. Nos anos 2000, sobretudo, na década de 2010, os casos que envolvem violência entre as torcidas organizadas começaram a tomar rumos crescentes.

Entretanto, é importante problematizar sobre a violência como um fator basilar da formação social e histórica do Brasil, extrapolando, dessa forma, os gramados e arquibancadas dos estádios. A violência no futebol é expressão de diversos fatores, que combinados, violam os direitos humanos, como: preconceitos, desigualdades, racismo e machismo.

Dito isto, é necessário fazer uma análise de como se deu a produção e reprodução desse processo e como ele permanece até os dias atuais e o que vem tencionando-o. Nesta perspectiva, realizamos uma revisão de literatura a fim de discutir e analisar como ocorre a reprodução da violência no futebol. Realizamos ampla pesquisa bibliográfica e documental da qual resultou a realização de um balanço teórico do tema, com enfoque sobre as diferentes posições de análise e interpretações sócio antropológicas do fenômeno, tanto da produção acadêmica local e nacional quanto internacional, já que o fenômeno não se restringe ao Brasil.

No decorrer deste trabalho buscamos desenvolver uma análise sobre as categorias conflito, crime e violência tendo como esteio as reflexões de Simmel (1983), Coser (1956), Elias (1985), Balandier (1997), Helal (1990), Toledo (1996), Pimenta (1997), dentre outros autores, com os quais se faz um diálogo em torno de conceitos considerados fundamentais para este trabalho, tais como: sociedade, socialização, processo civilizador, competição, rivalidade ordem e desordem, a partir dos quais estabelecemos conexões explicativas do fenômeno da violência e a prática futebolística correlacionando os conceitos supracitados.

Futebol, violência e torcidas organizadas

A violência, por sua vez, é uma temática que sempre acompanhou a história da humanidade. O que é ou não violento se transforma

conforme o ritmo das mudanças culturais de determinadas civilizações. O que era visto como normal e aceito na sociedade, a exemplo da punição corporal como castigo, instituição que perdeu legitimidade na modernidade e, hoje, considerada um tipo de punição digno de revolta. Destituído o suplício, como demonstrado por Foucault (2013), as mudanças ocorridas na sociedade, nas dimensões sociais, culturais, econômicas e jurídicas implicaram, também, em mudanças nas formas legítimas de castigo, o que implica no modo de definir o que seja violência e demais formas de disciplinamento e produção da subjetividade de sujeitos disciplinados, úteis e dóceis perante o poder disciplinador do Estado.

Cabe-nos ressaltar que o conceito de violência é mutável de acordo com a moral presente no espaço-tempo e que, nem sempre, um ato considerado violento necessariamente pode se constituir crime. A sociedade passou por uma espécie de suavização em relação à estética da violência na resolução de seus conflitos, por meio de um longo processo de pacificação de seus costumes, por intermédio de um longo processo histórico de mudanças nos hábitos e costumes, denominado de processo civilizador (ELIAS, 1985), cujas consequências incidiram, diretamente, no autocontrole das pulsões e das condutas dos indivíduos. Semelhante processo foi percebido no futebol, que, conforme Pimenta (2000) explicita, é um espelho da sociedade que o pratica. Segundo expõe Elias (Idem, p.42), a introdução de uma série de regras com intuito de reduzir os danos físicos causados por determinado esporte reflete um processo civilizatório de desvalorização da violência física como padrão de mediação societária. O pugilista passa a usar luvas para praticar boxe, os jogadores de futebol a usar caneleiras, o goleiro luvas e a exigência de cuidados com a saúde para a prática esportiva, assim como regras bem definidas para evitar agressão física como componente da prática desportiva.

Por isso mesmo, tanto no âmbito esportivo como exterior a ele a violência não deixa de estar presente. Entretanto, em ambas as dimensões, a ritualização das práticas sociais, nelas inclusas as práticas esportivas, tem como função o controle da violência por meio da sublimação social, ou seja, a agressividade e o próprio conflito, como força impulsionadora da atividade humana, passam a ser controlados pela política, pelas leis, pelas regras sociais. Embora não elimine

a força agressiva das disputas, as regras evitam que a excitação se transforme em ato ou prática de violência explícita praticada uns contra os outros em situação de oposição e embate.

Ainda que seja reconhecida a existência desses dispositivos civilizatórios constituindo o conjunto de regras e normas socialmente aceitas como legítimas, é recorrente, no futebol, o signo da violência. O esporte mais popular do mundo é, dentre os desportos, o que envolve maiores índices de conflitos e de práticas consideradas violentas (MURAD, 2012), sendo muitas delas tipificadas como criminosas, segundo a ordem jurídica vigente. O conjunto dessas práticas ilícitas envolve tanto os agentes ligados à gestão desportiva como, também, torcedores, a exemplo da manipulação de resultados, envolvimento com grupos mafiosos, apostas ilegais, uso de substâncias proibidas, racismos, cambismo, corrupção, agressões físicas e verbais, além de homicídios, que decorrem, no caso da rivalidade entre torcidas, da quebra da capacidade de sublimação social.

Então, mesmo com essas regras, decorrente desse processo civilizador instituiu-se no futebol o signo da violência. O esporte mais popular do mundo é, segundo Murad (2012), dentre os desportos, o que envolve maiores índices de conflitos e de práticas consideradas violentas, sendo muitas delas tipificadas como criminosas, segundo a ordem jurídica vigente atualmente.

Esportes como rúgbi, hóquei, basquete são, também, tidos como violentos pela sociedade, porque os atletas em várias circunstâncias são até mais agressivos que os jogadores de futebol. São esportes de massa, mas nenhum destes desportos apresenta a dinâmica futebolística, principalmente no cenário brasileiro. Há uma gama de atores envolvidos num espetáculo futebolístico: Estado (governo, prefeitura, órgãos públicos, polícia), clubes, federações, empresas, mídia (rádio, *tv* e *internet*) e, principalmente, os (as) torcedores (as). Em síntese, podemos afirmar que aqueles (as) são indivíduos que expressam publicamente sua preferência por uma agremiação esportiva (PIMENTA, 1997; TOLEDO, 1996; MURAD, 2012). Dentro dessa categoria, temos duas modalidades: os (as) não frequentadores (as) e os (as) frequentadores (as) de estádios.

O primeiro se expressa, predominantemente, em seu círculo social (escola, casa, faculdade, praças etc.) e em redes sociais

(*Facebook, Twitter, Google Plus, Instagram*), podendo acompanhar ou não o seu time preferido e, dependendo das circunstâncias, vai ao estádio.

O segundo são aqueles (as) que acompanham os seus clubes cotidianamente, vivenciando mais profundamente a paixão em relação a um time de futebol. E estes ainda podem ser divididos em: torcedores (as) "comuns" e torcedores (as) organizados (as), os 'barras bravas' e os 'coroas' (PIMENTA, 1997; TOLEDO, 1996).

Cabe registrar que a violência no futebol se tornou mais evidente com a gênese das torcidas organizadas (TOF). Inicialmente elas não tinham como palco apenas os estádios. É sabido que a gênese da rivalidade entre as TOFs, tal qual observamos na atualidade, tem conexões causais relacionadas diretamente aos bailes *funks*. Os integrantes desses bailes frequentavam os estádios e se filiavam (e formavam) as "organizadas". Conforme expõe Diógenes (1999), elas "migraram" para estes espaços, principalmente em decorrência da proibição por parte do Estado, no que diz respeito aos bailes, que eram frequentados por grande parte dos integrantes de "organizadas", o que, a priori, mostrou certa ineficiência estatal em lidar com o problema. Ao passo que resolvia a problemática da violência naqueles bailes, a fez emergir em outro espaço, nos estádios de futebol. Embora tenham sido proibidos por lei, é possível afirmar a permanência de resquícios de práticas orientadas pelo signo da competitividade forjadas nos bailes, ainda hoje refletem no futebol.

Os integrantes das TOFs são apontados, por grande parte de agentes públicos, torcedores e pela mídia, como os principais responsáveis pela violência no futebol, por conta do conflito explícito propiciado pelo ambiente competitivo proporcionado pelo futebol e pela dinâmica das torcidas no estádio e fora dele.

As condutas consideradas agressivas observadas nas sociabilidades engendradas pelas dinâmicas das torcidas refletem uma sociabilidade violenta (SILVA, 2004) experimentada no cotidiano das cidades brasileiras. O futebol tende a ser violento em civilizações violentas. As torcidas e o futebol criam, em sua dinâmica, um conceito de violência específico, pois, o fenômeno da violência já é existente e anterior ao esporte. Ela faz parte da violência contida na sociedade, mas possui características peculiares. "A compreensão do desporto

contribuía para o conhecimento da sociedade” (ELIAS, 1985, p.69), ou seja, a violência e o esporte são construções que refletem a sociedade estando um associado ao outro.

Conflito e a reprodução da violência no esporte

Para compreender o conceito de conflito sob a ótica simmeliana e suas implicações na dinâmica do futebol dois conceitos se fazem necessários a priori: sociação e unidade. Para Simmel (1983), o processo fundamental de constituição da sociedade é a sociação, que é formada tanto pelos impulsos dos indivíduos, seus motivos, interesses e objetivos quanto pelas formas que essas motivações assumem. São as formas e modos com os quais os sujeitos interagem que resultam na manutenção da unidade social. Segundo Simmel (idem, p.57), unidade é o “elemento constante que persiste idêntico a si próprio, embora as formas particulares que ela recebe e as relações que ela mantém com os interesses sociais sejam infinitamente móveis”. Um exemplo apontado pelo mesmo autor é a solidez de uma união conjugal, que a unidade do grupo permanece mesmo com a diversidade de situações.

O conflito é uma forma de sociação. Ele envolve indivíduos, interesses e objetivos, assumindo suas formas conforme motivações. Observa-se o conflito na política, na religião, na rua, no esporte, no trânsito, no namoro, na família, em toda a sociedade e no decorrer da história. Sendo uma forma de sociação indispensável à sociedade e a sua continuidade, ela age como uma engrenagem ocasionando mudanças, rupturas de estruturas cristalizadas, assumindo o fazer, desfazer e refazer proposto no começo deste tópico. Estando “destinado a resolver dualismos divergentes, é um modo de se conseguir alguma unidade, ainda que por meio da aniquilação de uma das partes conflitantes” (SIMMEL, 1983, p.123).

Helal (1990, p.64-66) observou no futebol um caráter recreativo do conflito pertencente à esfera esportiva, concluindo que,

Diferente da ‘vida real’, onde o conflito é algo indesejado e onde buscamos soluções para tentar resolvê-lo, no esporte o conflito é não somente desejado, como também um fim em si mesmo, um objetivo a ser constantemente

buscado e preservado. Em nenhum momento se deseja a sua resolução, pois isto descaracterizaria o próprio espírito da competição esportiva que pressupõe uma disjunção final, distinguindo os competidores em ganhadores e perdedores [...].

Nessa lógica competitiva, que faz parte das competições esportivas de futebol modernas, o que está em jogo não é apenas obter títulos, mas ser melhor do que os seus rivais ou arquirrivais em todos os aspectos possíveis: “[...] na competição, ao contrário, ele [time] é julgado pelas obras do concorrente, pela proporção de suas obras em relação a do concorrente” (SIMMEL, 1983, p.146). Diversas questões que dizem respeito aos clubes é posto em discussão: conquistas históricas, feitos, ilustres torcedores, quem tem a maior torcida, quem vence mais, quem tem o maior artilheiro, quem tem a torcida com mulheres mais bonitas etc.

Tão logo, “o conflito surge aqui, como parte integrante do espírito da competição esportiva e não como um problema que precisa ser eliminado ou resolvido” (HELAL, 1990, p.66). Há uma quantidade tão imensa a despeito das proporções de obras realizadas pelas agremiações esportivas (o clube, seus dirigentes e torcedores) que certamente não se esgotaria neste trabalho.

Além disso, no interior de uma agremiação há forças de convergências e de divergências. O conflito age como uma engrenagem transformadora dos clubes no decorrer do processo histórico. Em um clube de futebol existe uma hierarquia: presidente, vice-presidente, diretores, conselheiros (que podem chegar a mais de 200 membros num único clube), os sócios e os torcedores. Existe um conjunto de subjetividades que entram em jogo misturando interesses pessoais, profissionais e até passionais⁴. O elemento unificador primário deste complexo processo é o conflito decorrente da rivalidade ocasionada, principalmente, pelas competições esportivas e seu ciclo incessante.

4 Para isso, basta pensarmos nos dirigentes de clubes que são políticos e utilizam o fato de estarem gerindo um time como forma de aumentar sua popularidade em prol de seus interesses individuais. Ou mesmo, no dirigente que odeia tanto o time rival que faz uso de atitudes pouco profissionais, como ofender o time rival nas mídias sociais, aumentando o grau dos conflitos na esfera esportiva.

Observamos que o conflito, em sua feição competitiva, é necessário ao esporte e presente em todos os seus aspectos, no interior e exterior de uma agremiação e de seus torcedores.

Balandier (1997) afirma que todas as sociedades possuem a desordem, ao mesmo tempo de uma "ordem" que propõe certa coesão social. As TOFs são agremiações que evocam a relação entre ordem/desordem, por exemplo, de um lado "[...] a austeridade da diretoria, de outro a malandragem. Interfaces de uma mesma lógica onde se lia de um lado ordem, e de outro desordem" (TOLEDO, 1996, p.81).

A rivalidade em relação a outro clube e seus torcedores estreita os laços de quem vivencia a experiência de fazer parte de uma 'organizada', Simmel (1983, p.154) afirma que

[...] o grupo como um todo pode entrar numa relação de antagonismo com um poder exterior a ele e é por causa disso que ocorre o estreitamento das relações entre seus membros e a intensificação da unidade, em consciência e ação.

O conflito é multifacetado, pois não diz respeito unicamente as outras torcidas, mas também ao Estado, envolvendo a polícia, federações esportivas, secretarias de esportes e Ministério Público, o qual se impõe penalidades às transgressões praticadas por alguns integrantes das "organizadas". Existe uma crítica bastante utilizada que diz respeito a não participação de outros gestores de conflitos no futebol em ações que visam coibir práticas violentas.

Ainda há conflito das "organizadas" com os clubes, na qual a própria gênese⁵ desta modalidade de torcida está relacionada ao fato de poder protestar livremente contra a gestão e as atitudes de um clube esportivo sem estar diretamente ligado a ele (como um conselheiro ou uma torcida financiada pelo próprio clube, por exemplo).

A unidade do grupo é explícita e reforçada por esse conflito intergrupual incessante. Mas, também, é importante reforçar a presença do conflito intragrupal que acompanham as construções, desconstruções e reconstruções ao longo de processo no interior do grupo.

5 Cf. Pimenta (2000).

Considerações finais

No estudo dessa problemática foi importante considerarmos a dimensão extracampo da violência no futebol. Ela está no dirigente que desvia dinheiro do clube, no torcedor (racista, machista, fascista, homofóbico) nas músicas criadas contendo ofensas, nas manifestações xenofóbicas entre torcedores dos eixos norte-sul, estando duplamente enraizada tanto na relação de conflito na rivalidade entre as agremiações (clube e torcida) quanto na relação cultural que parece ser exterior, mas está interiorizada nesta relação de conflito no futebol.

Compreender que as relações entre as TOFs são uma construção histórica e, sobretudo, simbólica, é fundamental para iniciar estudos e reflexões acerca da temática. Compreende os sentidos dos significados dos símbolos, da conduta e das marcas TOFs representa um passo importantíssimo para formulação de políticas públicas efetivas para esses grupos juvenis, não só no que diz respeito às TOFs, mas também a despeito de outros grupos juvenis: como as galeras, as gangues, os grupos do movimento *hippie-hop* e dentre associações juvenis que são complexas.

Foi possível perceber que violência possui características que refletem o interior da sociedade. No futebol ela é um reflexo da violência social. Há, nessa perspectiva por ele definida, a classificação da violência como uma macro violência, ou seja, aquela que é expressa por toda a sociedade, como uma categoria constante e mutável na história da humanidade, variando conforme sociedade e sua respectiva cultura. Esse conceito conglomerava tudo aquilo que é considerado violento de forma individual ou coletiva e que sua violação infringe o código penal.

Percebemos que as práticas emotivas ao lado de outros aspectos (drogas, uso do preconceito de classes etc.) afloram evidências de outros campos da dinâmica social. No futebol, o amor das torcidas, a emoção à 'flor da pele' leva ao afloramento de violências contidas, o que pode quebrar, mesmo que momentaneamente, o autocontrole conquistado e estabelecido pela civilização como padrão universal de condutas aceitáveis coletivamente.

Em síntese, buscamos compreender a categoria de análise do conflito, pensando em como ele se configura no universo futebolístico. Vimos que a engrenagem do futebol é o que conflito que nunca se esgota, uma espécie de combustível que potencializa os torcedores através da rivalidade com outros times. Observamos também que a quebra da sublimação numa situação de conflito pode gerar uma situação de violência.

Referências

ARENDET, H. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BRASIL. **Lei nº 10.671 de 15 de maio de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto de Defesa do Torcedor e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. 88 p.

BALANDIER, G. **A desordem: elogio ao movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

COSER, L. **The functions of social conflict**. Toronto: Free Press, 1956.

_____. Social Conflict and the Theory of Social Change. **The British Journal of Sociology**, v. 8, n. 3, p. 197–207, 1967.

Damatta, R. **A bola corre mais que os homens**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip Hop**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretária da Cultura e Desporto, 1998.

_____. Territorialidade e violência: novos ritos de ordenação urbana nas grandes metrópoles. In: 23 ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 10., 1999, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza, CE: ANPOCS, 1999. Disponível em: < <http://www.anpocs.org.br/encontro/1999/1999.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Redes sociais e juventude: uma etnografia virtual. In: 35 Encontro Anual da ANPOCS, 10., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, SP: ANPOCS, 2011. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/6579684-Redes-sociais-e-juventude-uma-etnografia-virtual.html>>. Acesso em 10 jun. 2015.

_____. Gangues e polícia: campos de enfrentamento e estratégias de diferenciação. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messederet al. (Org.). **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 197-220.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1985. p. 421

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FILHO, M. **O negro no futebol brasileiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2003. 343 p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013b.

GARCEZ, F. T. C. **Violência entre torcidas organizadas de futebol em Fortaleza**: para além das praças esportivas. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2013.

GIULIANOTTI, R. **Sociologia do futebol**: dimensões históricas e socio-culturais do esporte das multidões. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

HELAL, R. **O que é Sociologia do Esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

IBOPE. **Futebol é a maior paixão nacional dos brasileiros**. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Futebol-e-a-maior-paixao-dos-brasileiros.aspx>>. Acesso em: 01 dez. 2017

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1987.

MURAD, M. **A violência no Futebol**. São Paulo: Saraiva, 2012. 240p.

MUSCHAMBLE, R. **A história da violência**. São Paulo: Zahar, 2012. 396p.

PIMENTA, C. A. M. **Torcidas organizadas de futebol**: violência e auto-afirmação. Taubaté: Vogal Editora, 1997.

_____. **Violência entre as torcidas organizadas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9795.pdf>>. São Paulo, 2000. Acesso: em 14 jun. 2007.

SANTOS JUNIOR, B. Violência no esporte. In: LERNER, J. **A violência no esporte**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

SILVA, L. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Soc. estado.**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, Junho 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922004000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SIMMEL, G. Como as formas sociais se mantêm. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org). **Georg Simmel**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983 a. (Col. Grandes Cientistas Sociais, v. 34).

_____. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org). **Georg Simmel**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983 a. (Col. Grandes Cientistas Sociais, v. 34).

_____. A competição. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org). **Georg Simmel**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. (Col. Grandes Cientistas Sociais, v. 34).

_____. Conflito e a estrutura do grupo. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org). **Georg Simmel**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. (Col. Grandes Cientistas Sociais, v. 34).

WAIZBORT, Leopoldo. **As aventuras de Georg Simmel**. São Paulo: Editora 34, 2013.

WEBER, M. **A política como vocação**. In: Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1987.

TOLEDO, L. H. **Torcidas Organizadas de Futebol**. Campinas, SP: Autores Associados/Anpocs, 1996. 176p.

TRANSPORTE FERROVIÁRIO: LOGÍSTICA VIÁVEL AO CRESCIMENTO ECONÔMICO

José Carlos Raulino Lopes¹

Inara Erice de Souza Alves Raulino Lopes²

1. Introdução

O estudo explorou a malha ferroviária pertencente à Transnordestina Logística S.A. - TNLSA, antiga Companhia Ferroviária do Nordeste – CFN, sobretudo a estrada de ferro Nova Transnordestina, que ligará os portos de Pecém (CE) e Suape (PE), ao sudoeste do estado do Piauí, mais precisamente à cidade de Elizeu Martins (PI).

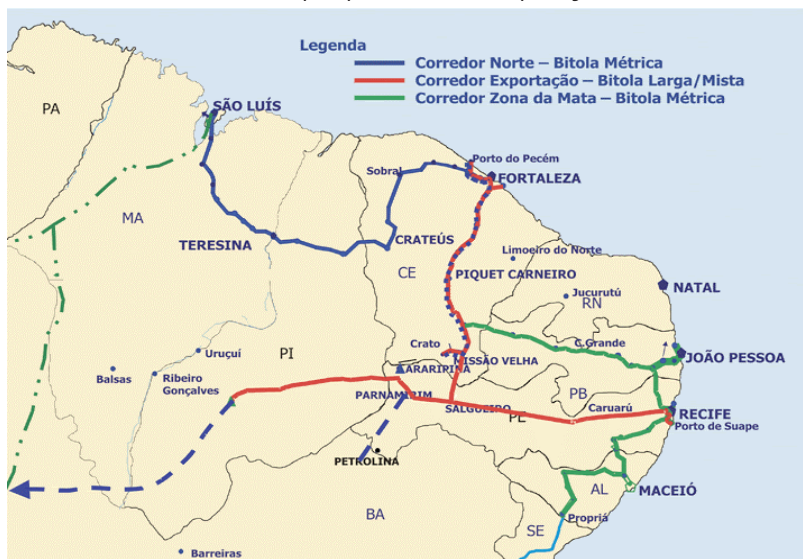
Em leilão realizado em 18 de julho de 1997, a Companhia Ferroviária do Nordeste – CFN, obteve a concessão da Malha Nordeste, que originalmente pertencia à Rede Ferroviária Federal S.A. - RFFSA. A outorga desta concessão foi efetivada por Decreto Presidencial de 30 de dezembro 1997, publicada no Diário Oficial da União - DOU, de 31 de dezembro 1997, iniciando a operação dos serviços públicos de transporte ferroviário de cargas em 01 de janeiro de 1998. Foi através da Deliberação nº 042/2008, de 14 de fevereiro de 2008, que a Diretoria da ANTT aprovou as alterações propostas no Estatuto Social da Companhia Ferroviária do Nordeste - CFN, permitindo a alteração da denominação social da companhia, que passou a ser TNLSA – Transnordestina Logística S.A. A supracitada empresa possui, hoje, a concessão de aproximadamente 15% de toda a malha ferroviária

- 1 Doutor na área de Logística e Transportes. Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI.
- 2 Mestra em Tecnologia e Gestão em Educação à Distância. Professora Efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI.

do país, e opera em toda a região nordeste. Há de se ressaltar que nestes 4.207 Km apresentados, não estão contabilizados os 1.728 Km da Ferrovia Transnordestina, em construção, que unirá as três pontas mortas do sistema ferroviário do Nordeste – Missão Velha/CE, Salgueiro/PE e Petrolina/PE (conforme figura 1), desenvolvendo o cerrado piauiense (grande produtor de grãos e potencial produtor de minérios), o pólo gesseiro do Araripe e o pólo agroindustrial de Petrolina e Juazeiro, além da possibilidade de integração com o sistema hidroviário do rio São Francisco, com o sistema rodoviário sertanejo e com o sistema ferroviário já existente, trazendo mais efetividade ao transporte de cargas.

Mas, conforme constatado em pesquisas preliminares, o modal ferroviário, quando excluído o transporte de minérios, representa o menos utilizado para o transporte de carga (apenas 9% do total de cargas transportadas no país, contra 64% do transporte rodoviário). Uma das investigações é: Quais os motivos da menor utilização do modal ferroviário para transporte de cargas, uma vez que o mesmo é o mais econômico?

Figura 1 – Rede Ferroviária pertencente à Transnordestina Logística S.A., com as propostas de ampliação.



Fonte: ANTT (2016)

A pesquisa teve como objetivo geral, analisar o processo de gestão, pós-desestatização, da malha ferroviária do nordeste, concedida à Companhia Ferroviária do Nordeste – CFN, hoje Transnordestina Logística S.A. – TNL. Também, foram estudadas as possibilidades de expansão do uso do transporte ferroviário no Nordeste brasileiro, a partir da caracterização das atividades para efetivação deste modal, assim como a conexão com demais modais de transporte. Como objetivos específicos, podemos destacar: Avaliar o estado de conservação da rede ferroviária pertencente à Transnordestina Logística S.A.; mapear as ações de efetivação do transporte ferroviário no nordeste do Brasil, desde a desestatização da malha ferroviária do nordeste; identificar as formas de conexão do modal ferroviário com os demais modais de transporte; discutir a importância econômica da rede ferroviária pertencente à Transnordestina Logística S.A. na logística empresarial.

2 Metodologia

Quanto à natureza, a pesquisa é classificada como aplicada; com relação aos procedimentos e técnicas é bibliográfica, documental e de campo. Em relação aos objetivos pretendidos, é descritivo-exploratório.

Baseado no modelo de pesquisa de Tenório e Costa (1999), a coleta de dados se deu através de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, com amostras de todos os grupos envolvidos, na sede da empresa, em Fortaleza (CE) e nos canteiros de obras. Portanto, o primeiro passo seguido foi o levantamento histórico da área de concessão à TNL SA, identificando a exploração antes e pós desestatização, através de visitas às antigas estações, investigação de documentos pertencentes à RFFSA, à TNL SA e à ANTT, além de pesquisas em outros órgãos públicos (para a construção das inferências empíricas).

Em posse dos dados, foram feitas a análise e tabulação dos mesmos, seguida das interpretações. Ressalta-se que o resultado desta pesquisa é provisório, no sentido da necessidade de novos estudos após o término da construção da estrada de ferro Nova Transnordestina, que poderá esclarecer novas dúvidas, assim como analisar novos cenários, que são contingenciais.

3 Referencial teórico

Ainda na década de 1940, no governo democrático de Getúlio Dorneles Vargas, foi iniciada, de forma sistematizada, a recuperação das ferrovias brasileiras, com investimentos mais vultuosos, com um maior acompanhamento e controle. Deste processo surgiu o Departamento Nacional de Estradas de Ferro – DNEF, e do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem - DNER, através do Decreto Lei n.º 3.155, de 28/03/1941. O primeiro foi extinto em dezembro de 1974, tendo parte de suas funções transferidas para a Secretaria Geral do Ministério dos Transportes e outra para a Rede Ferroviária Federal S.A. – RFFSA. A RFFSA tinha natureza de pessoa jurídica de direito privado, criada através da Lei n.º 3.115, de 16 de março de 1957, como forma de consolidar 18 (dezoito) ferrovias regionais, que operava cerca de 73% da malha ferroviária federal, ou 37.000 quilômetros de linhas por todo o país. A RFFSA nasceu com a função de gerir a malha ferroviária existente, conservando-a, e reequipando-a, além de ampliar e melhorar o tráfego das estradas de ferro pertencentes à União. Esta administração estendeu-se a 18 redes pertencentes à União, com mais de 37.000 quilômetros de estradas em todo o país.

Mas, durante toda a década de 1980, não houveram investimentos no setor ferroviário brasileiro, gerando um sucateamento de grande parte da rede. Uma das soluções apontadas foi a privatização da malha ferroviária brasileira, proposta que ganhou força e forma a partir de 1992, com a inclusão da RFFSA no Programa Nacional de Desestatização. Porém, fora definido, além de percentagem máxima de cotas para um único acionista (20 %), os tetos para as tarifas.

Em 2002, foi criada a Agência Nacional de Transportes Terrestres – ANTT, que começou a fiscalizar as ações das empresas concessionárias da rede ferroviária brasileira.

De acordo com Caixeta Filho e Martins, et al. (2001), pode-se entender melhor o setor ferroviário brasileiro estudando-o em três etapas ou ciclos. Uma primeira etapa, ocorrida entre 1852 e 1900, com a construção das primeiras estradas de ferro, financiadas, sobretudo, pelo capital privado inglês, mediante concessões do governo brasileiro, que garantia taxas atraentes de retorno de capital. Neste

cenário, destaca-se a figura de Irineu Evangelista de Souza (1813-1889), mais conhecido como Visconde de Mauá.

A segunda etapa foi caracterizada pelo processo de estatização das ferrovias, em virtude das grandes dívidas contraídas pelo setor e da estagnação do mesmo, quando administrado por capital privado. Situa-se entre 1901 e 1979, onde o governo federal busca sanear as dívidas contraídas pelo setor, investindo, ainda com capital internacional, mas agora garantido pelo Tesouro Nacional, chegando, em 1929, a controlar 67% das Companhias Ferroviárias Brasileiras e sendo responsável por 41% desta rede, que se estendia por 37.000 quilômetros de ferrovias.

A terceira e última etapa começa no final do século XX, com a concessão de exploração da Rede Ferroviária Federal à iniciativa privada, através da Lei nº8.031/90, que instituíram o Programa Nacional de Desestatização.

Há de se ressaltar que ao longo destes anos o transporte ferroviário perdeu competitividade. É sabido que custo total do frete não deve ser o único fator a ser considerado na escolha de um modal de transporte mas, o volume e valor a ser transportado, a urgência do cliente, assim como os riscos de cada modal. Para exemplificar tal colocação, o deslocamento ferroviário de cargas entre Teresina e Fortaleza, um trecho de pouco mais de 600 quilômetros é realizado em três dias, aumentando consideravelmente os riscos deste modal.

Comparando-se com os demais modais de transporte viáveis na região nordeste, depara-se com a quase totalidade da carga sendo transportada por via terrestre rodoviária, modal este mais prático, com a possibilidade da operação "porta a porta", mas com custo mais elevado, quando comparado ao ferroviário. O transporte ferroviário é mais "barato", mas possui entraves, como a baixa velocidade adquirida pelas locomotivas ocasionada, dentre outras razões, pela bitola métrica, além da péssima conservação das ferrovias. Também não se pode deixar de comentar sobre as locomotivas obsoletas que são utilizadas. Cortiñas (2005 p.368) apresenta tabela onde são relacionados os diversos aspectos e as respectivas cotações em relação a cada modalidade, enfatizando a importância do transporte ferroviário para longas distâncias e grandes volumes.

Assim, com a falta de investimento em infra-estrutura, equipamentos e manutenção das malhas ferroviárias, as ferrovias acabam deixando a desejar nos seus resultados de participação no comércio interno e externo, tendo uma participação praticamente insignificante, comparado com valores totais transacionados pelo país. Este número é ainda mais preocupante, quando se compara a carga transportada, em toneladas úteis e toneladas por quilômetro úteis, por concessionária, conforme Tabela 1. Embora a Concessionária nordestina seja detentora de cerca de 15% da malha ferroviária brasileira, não possui o mesmo desempenho no transporte efetivo de cargas. Sendo assim, questiona-se o modelo de gestão e o planejamento estratégico desta Concessionária.

Tabela 1 – Comparativo entre Carga Transportada, em Toneladas Úteis e Toneladas por Quilômetro Úteis, por Concessionária.

ESTRADA	SIGLA	2008	
		TONELADAS ÚTEIS 103	TON/KM ÚTEIS 106
América Latina Logística Malha Sul S.A	ALL MS	26762,6	17378,2
Transnordestina Logística S.A	TNL	1.643	920
Estrada de Ferro Carajás	EFC	103.670	87513
Estrada de Ferro Vitória a Minas	EFVM	133.207	72.782
Ferrovias Centro-Atlântica S.A.	FCA	19.280	15.060
América Latina Logística Malha Oeste	ALL MO	3235,4	1354,9
Ferrovias Paraná Oeste S.A.	FERROESTE	996	747
Ferrovias Tereza Cristina S.A.	FTC	3.038	213
América Latina Logística Malha Paulista	ALL MP	5228,7	3054,3
América Latina Logística Malha Norte	ALL MN	8232,1	11296,9
MRS Logística S.A.	MRS	119.796	55.621
Ferrovias Norte Sul Tramo Norte	ALLMN	1.424	1.026
TOTAL		426.514	266.967

Fonte: ANTT, 2016

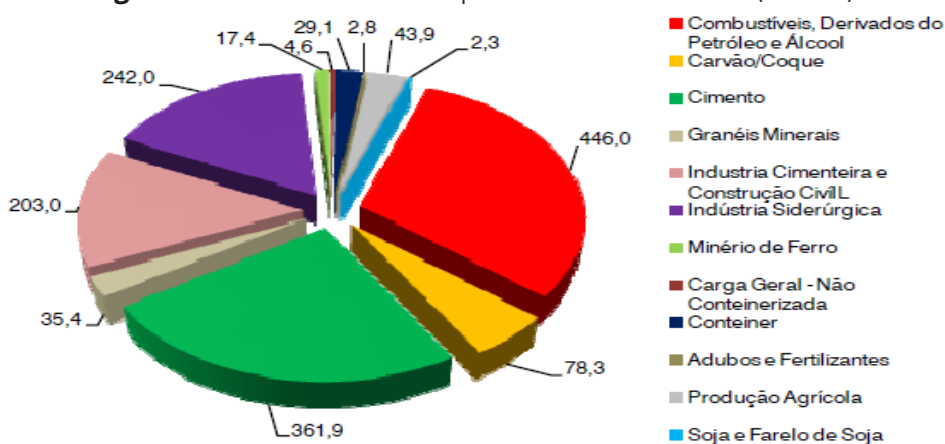
Será, portanto, este um problema de gestão? Gerir possui o mesmo significado de Administrar. O termo Administração, que vem do latim *ad* (direção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência), significa aquele que realiza uma função abaixo do comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro.

A tarefa da Administração é interpretar os objetivos propostos pela organização e transforma-los em ação organização por meio do planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos de maneira mais adequada. Assim, administração é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivos. (CHIAVENATO, 1999).

Os números fornecidos pela ANTT, mostram que, embora tenha havido grande investimento nos últimos anos, sobretudo através do BNDES (que financiou inclusive o processo de privatização) o mesmo tem sido abaixo do planejado (Tabela 3). O que se questiona, portanto, é a efetividade o transporte ferroviário, uma concessão do Governo Federal, de um bem público, construído pela sociedade brasileira, que representa uma solução de transporte barato e ecologicamente sustentável, no mínimo melhor que o transporte rodoviário para grandes distâncias.

Mas será que o empresariado nordestino tem consciência quanto ao uso do modal de transporte ferroviário, e entende a relação custo X benefício (econômicos e ambientais), deste modal? Como se pode perceber, através da figura 2, poucos produtos são transportados através da rede ferroviária do nordeste, evidenciando-se o seu potencial. Mas, por que isso não acontece?

Figura 2 – Mercadorias Transportadas em Tonelada (mil TU).



Fonte: ANTT, 2016

Portanto, tem-se como uma das hipóteses, que a gestão da malha ferroviária brasileira necessita passar pelo crivo social, deve haver mais transparência. Os próprios dados da ANTT, responsável pela fiscalização das concessionárias do transporte terrestre, “simplificou” suas tabelas, omitindo a previsão de investimento para cada ano. Vale ressaltar que Bandeira (1999), defende que a participação social na tomada de decisões e na alocação dos recursos relacionados com as iniciativas propostas, é primordial, propondo uma escala crescente de participação em oito níveis, culminando com o controle pelos cidadãos. Mas, para a concretização desta efetiva participação, necessário alguns atributos, a saber: a consciência das pessoas sobre seus atos; a conquista da participação e a voluntariedade da ação que, para Tenório e Rozenberg (1997), requer sobremaneira, um processo educativo.

3.1 Meios (modais) de Transporte

É preciso conhecer os meios de transporte disponíveis e suas principais características, para escolher o melhor meio de transportar os produtos de sua origem ao seu destino. Esses métodos ou formas de transporte são conhecidos como modais e, segundo Bowersox, Closs & Cooper (2007), são 05 (cinco) os modais básicos de transporte existentes, a saber: rodoviário, aquaviário, aeroviário, ferroviário e dutoviário, cada um com suas vantagens e desvantagens.

Conhecendo os tipos de modais percebe-se que para a escolha do tipo a ser utilizado, deve-se levar em consideração: características da carga, quantidades, local de origem e de destino, custo do frete, distância e o tempo necessário para vencer essa distância.

Muitas vezes será utilizada uma combinação dos diferentes modais para reduzir custos totais e melhorar o atendimento e esta combinação de mais de um modal é chamada de intermodalidade e busca combinar as vantagens dos diferentes modais.

4 O Piauí no mapa do desenvolvimento COM a estrada de ferro Nova Transnordestina.

No Piauí, grande expectativa tem sido gerada com a operação da estrada de ferro Nova Transnordestina, principalmente após a Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO, 2017) divulgar o seu boletim analítico do segundo semestre e, conforme os dados apresentados, colocando o estado do Piauí, em relação às exportações, em segundo lugar no ranking nacional, com 104,9% de crescimento, ficando atrás apenas do estado do Acre, que obteve 150,9% de aumento em suas exportações. Já o terceiro colocado, o estado do Rio Grande do Norte, teve um aumento de 36,9%, seguido do Maranhão, com 36,1%, e do Tocantins, com 30,2%. Os demais estados tiveram desempenhos negativos, enquanto a média brasileira apresentou retração de 14,7%.

Hoje, os principais produtos da pauta de exportação do Piauí são: soja em grão, com US\$ 125.795.471; ceras vegetais, com US\$ 30.688.286; mel de abelha, com US\$ 4.459.002; algodão, com US\$ 4.028.860; pilocarpina (princípio ativo extraído do jaborandi), com US\$ 1.091.425; além dos quartzitos e outros minerais, com US\$ 829.249 de participação. Analisando-se o documento, a maior variação ocorreu na soja em grãos, com 248,4% de aumento, segundo CEPRO (2017).

Com este resultado, a balança comercial do Piauí, no primeiro semestre, teve um saldo positivo, uma vez que as importações somaram US\$ 75.508.608 contra US\$ 168.510.000 de exportações, com um saldo de US\$ 93.001.828 (CEPRO, 2017). Face o exposto, constata-se que a dependência do modal ferroviário é cada vez maior para este estado, sobretudo para a região estudada. Se a produção, com baixa competitividade devido à dificuldade de escoamento, está em crescimento, vislumbra-se quando se tornar mais competitiva. Além disso, outras potencialidades poderão ser exploradas, além da diminuição dos custos de produção.

Analisando-se a produção de grãos no Brasil (CEPRO, 2017), constata-se que a produção de soja, em 2015, no sudoeste piauiense, mesmo em cenário pessimista, foi compatível com a região do MATOPIBA, superando o estado do Maranhão e igualando-se ao

estado do Tocantins. Portanto, caso não haja seja concluída com certa celeridade, a estrada de ferro Nova Transnordestina poderá perder o escoamento da produção do MATOPIBA para, por exemplo, a estrada de ferro Norte-Sul.

Outra perspectiva de desenvolvimento do Piauí está na exploração de minérios. Segundo a CPRM (2017) as possibilidades de exploração de minérios no estado do Piauí, com maior potencialidade estão na mesorregião sudeste. São várias as minas do Piauí, destacando-se, na região de influência da estrada de ferro Nova Transnordestina: **Mármore**, em Pio IX; **calcário para cimento**, em Fronteiras; **calcário para uso agrícola**, em Antônio Almeida, Santa Filomena, Porto Alegre do Piauí e Curimatá. Ressalta-se que o mármore de Pio IX possui diferenciação na textura e cor, assim como alta qualidade. Mármore comerciais de qualidade extra, como o mármore azul, platinado, dourado, branco e misto são encontrados na cidade de Pio IX.

Segundo dados da CPRM (2015), em todo o Brasil, foram aprovados dois bilhões de toneladas de minério de ferro, no ano de 2010. O estado do Piauí tem destaque neste cenário, onde foram apresentados, até abril de 2011, relatórios de pesquisa de 741 milhões de toneladas de minério de ferro, fora as áreas que continuam sendo pesquisadas e, segundo a CPRM, este número pode triplicar quando apresentados os relatórios de estudos em andamento. As empresas exploradoras de minérios fazem suas buscas guiadas por mapas geológicos detalhados das áreas a serem pesquisadas, os quais são elaborados pela CPRM.

No estado do Piauí, a mineração é responsável por apenas 0,1% do Produto Interno Bruto (PIB). Portanto, com os meios necessários disponibilizados (dentre estes, o mais importante é o transporte de grandes volumes a baixo custo, a exemplo do ferroviário), essa capacidade de geração de recursos pode ser explorada. Destaca-se que as obras de infraestrutura necessárias estão sendo implementadas, vislumbrando-se a conclusão da obra da Transnordestina. Além disso, um novo parque eólico está sendo implementado na região, o que garantirá o reforço do setor energético necessário, e a construção de barragens, nos últimos anos, dará suporte a este desenvolvimento, atraindo empresas para a exploração destas potencialidades.

5 Conclusão

A região nordeste brasileira tem pressa para crescer. Durante quase 500 anos (colonização do Brasil), foi apenas o lugar da mão de obra barata e do povo que tinha fome e, principalmente, sede. A migração era constante e o sofrimento, a dura realidade. O “paraíba”, com é denominado no sul e sudeste do país, foi, e continua sendo, a mão humana nas suas fábricas. Porém, nas últimas décadas, a esperança tem sido maior: o sertanejo vê algo além do sonho. A região está cada vez mais rica e tem crescido a um ritmo acelerado. A rodovia é a principal novidade. Não é mais necessário andar sujo pela poeira das estradas. A agroindústria encontrou um terreno fértil para o seu desenvolvimento, e cresce a um ritmo maior do que o das regiões historicamente mais ricas. Agora, o sertanejo quer ficar. Vê a perspectiva da melhor qualidade de vida, perto de seus entes queridos, inebriado pelo verde da agroindústria. Mas esquece que a agroindústria não emprega como deveria, e o movimento migratório continua sendo frequente, destruindo o modo de vida simples do lugar. O consolo é que o latifúndio é apenas uma herança da colonização do povo nordestino, que convive desde sempre com esta realidade de relações injustas de trabalho no campo.

No histórico da evolução do transporte ferroviário no Brasil, destacou-se o grande crescimento até da década de 1940, mas depois, pouco a pouco, a malha ferroviária, sob domínio da estatal RFFSA, foi diminuindo tanto em extensão (ramais desativados) quanto em qualidade, devido ao baixo investimento em manutenção e ampliação. Isso se explica pelas políticas públicas que priorizaram o transporte rodoviário.

Porém, um novo cenário está sendo formado com a construção da estrada de ferro Nova Transnordestina, que ligará a cidade de Elizeu Martins (PI) aos portos de Suape (CE) e Pecém (PE), além da possibilidade de ligação a outros oito portos da região nordeste. O Piauí está fazendo parte desta rota do desenvolvimento, e está estrategicamente localizado e ligado a quase todos os estados da região. Mas, qual a razão dessa estrada de ferro? A mesma desde a colonização do Brasil: transportar as riquezas naturais do estado, os granéis que, embora não tenham tanto valor agregado, movimentam a economia

do estado e geram superávit na balança comercial. Mais uma vez o Piauí será um grande agroexportador. Já vivenciou outros ciclos, como o gado, o algodão, a carnaúba, e agora entra competitivo com a soja.

Contudo, além do agronegócio, sobretudo a soja, o estado do Piauí tem outra grande potencialidade, a exploração de minérios, que também necessita de um modal de transporte que movimente grandes volumes a baixo custo. A grande expectativa está na construção da estrada de ferro Nova Transnordestina, através de consórcio entre as empresas Transnordestina Logística S.A. (TLSA), a VALEC Engenharia, Construções e Ferrovias S.A. e o BNDES. Resgatou-se a história recente da TLSA, originalmente Companhia Ferroviária do Nordeste (CFN), que recebeu a concessão de 4.207 quilômetros de estrada de ferro da malha ferroviária do nordeste, pertencente à estatal RFFSA, desconsiderando, da extensão citada, os 1.728 quilômetros da estrada de ferro Nova Transnordestina, em construção. Essa estrada de ferro unirá as pontas de Missão Velha (CE), Salgueiro (PE) e Petrolina (PE), e conseguirá suprir a região de grande desenvolvimento agrícola no nordeste do país, com entroncamento até Elizeu Martins (PI), barateando fretes, com a criação deste corredor de escoamento da produção, preferencialmente para os portos de Pecém (CE) e Suape (PE).

A construção está em ritmo acelerado, porém, com atraso. Deveria ter sido entregue em 2010, a um custo total de R\$ 4,5 bilhões, mas está com uma estimativa final de mais de R\$ 11 bilhões investidos, como previsão de entrega para setembro de 2016, portanto, com seis anos de atraso em relação ao prazo inicial e cinco anos além do previsto.

Para se chegar a este novo cenário, de prosperidade e investimento no transporte ferroviário, foi indispensável a desestatização ocorrida em 1997. Antes havia uma malha sucateada, com a desativação de vários trechos que, embora possuíssem potencial, não havia interesse, nem recursos, para explorá-los. Agora há uma visível evolução na prestação dos serviços logísticos pelas concessionárias, que operam a malha ferroviária brasileira desde 1997, embora ainda ocorram diversos entraves, o que as tornam, atualmente, pouco competitivas nos trechos em operação, sobretudo em relação à concessionária TLSA. Porém, acredita-se que, pelo volume de recursos investidos, após a conclusão da estrada de ferro Nova Transnordestina,

e seus possíveis ramais, a mesma será muito competitiva e atenderá aos anseios de desenvolvimento do nordeste, sobremaneira da região em estudo, o sudoeste do estado do Piauí.

Mesmo com todo o esforço, o desenvolvimento do sudoeste do estado do Piauí necessita além da estrada de ferro; necessita de políticas públicas que consigam manter a população rural no campo, com condições dignas, e com a possibilidade de convivência com a seca. O estado do Piauí sofre com problemas peculiares, como a grilagem de terras, que gera uma instabilidade jurídica na região dos cerrados (sudoeste do estado), e com a carência de políticas públicas consistentes e continuadas. No Piauí, ainda existe, lamentavelmente, a descontinuação de políticas públicas nas trocas de mandatos eletivos, por não representar o interesse político atual, sem que se leve em consideração um plano de desenvolvimento perene, contínuo.

Como já citado, as políticas públicas podem ser adaptadas, evoluírem como deve ser, mas não descontinuadas. Parte desse desenvolvimento, no nordeste brasileiro, é atribuído às Parcerias Público Privadas (PPP's), como na construção da estrada de ferro estudada, com recursos provenientes de programas como PAC, PAC II, PNLT e PIL, que estão fomentando as novas obras de infraestrutura no Brasil, e garantindo a mobilidade.

No estudo da logística, o transporte de granéis a longas distâncias remete a um modal que consiga ser competitivo, tendo relativa velocidade, com grande capacidade de carga e custo compatível. Em todo o mundo, o transporte ferroviário é amplamente utilizado por agregar, além das variáveis citadas, a possibilidade de transporte de passageiros com segurança, rapidez e baixo custo. A escolha equivocada do Brasil pelo transporte rodoviário gera um alto custo logístico, diminuindo, assim, a competitividade, ou impedindo que potencialidades continuem inexploradas.

Portanto, "o sertanejo reza" para que a obra da estrada de ferro Nova Transnordestina não siga o destino de tantas outras que esperam conclusão, como o porto marítimo na cidade de Luis Correia (PI), em obras a mais de quarenta anos, ou a transposição do rio São Francisco, que deveria ser entregue antes de 2010, dentre tantas outras obras menores, mas de grande relevância.

Com isso, novas perspectivas são criadas, principalmente da prestação de serviços. A nova conjuntura deve ser ajustada por políticas públicas que promovam, de forma inovadora e sustentável, o acesso de todos às benesses do crescimento econômico. A população piauiense já esperou muito, vendo vários estados vizinhos se desenvolverem e quer agora a sua chance. Hoje, tem mais acesso à educação, e sabe dos seus direitos e deveres. Espera com ansiedade a conclusão da estrada de ferro Nova Transnordestina, com a perspectiva de exploração de novas áreas, e consequente geração de riquezas. É esperado um desenvolvimento sustentável que, além da satisfação das necessidades elementares atuais, tenha a possibilidade de ser mantido para as gerações futuras, sem a degradação do meio.

6 Referências

Agência Nacional de Transportes Terrestres - ANTT. Disponível em <http://www.antt.gov.br/relatorios/ferroviario/concessionarias2009/12_TNL2009.pdf>. Acesso em 26 jun. 2011.

BALLOU, Ronald H. **Gerenciamento da Cadeia de Suprimentos.** São Paulo: Bookman, 2001.

BANDEIRA, Pedro. **Participação, articulação de atores sociais e desenvolvimento regional.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 1999.

BOWERSOX, D. CLOSS, D. J. COOPER, M. B. **Gestão de cadeia de suprimentos e logística.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BRASIL. **Decreto Presidencial de 30 de dezembro 1997.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 31 de dez. de 1997.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração /** Edição Compacta. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais – CPRM. Serviço Geológico do Brasil. Disponível em: <<http://www.cprm.gov.br>>. Acesso em: 02 de dez. de 2015.

CORTIÑAS, José Manuel Lopez. **Comércio exterior competitivo.** LEX Editora S.A., 2005.

FLEURY, P.F. **Gestão Estratégica do Transporte.** 2002. Disponível em: <<http://www.centrodelogistica.com.br>>. Acesso em: 15 jun. de 2011.

Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí – CEPRO. Conjuntura Econômica e Social – 1º semestre 2017. Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/download/201710/CEPRO17_89711e6daf.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

TENÓRIO, F. G.; COSTA, F. L. da. **Bases conceituais e metodológicas para o estudo da participação cidadã na gestão pública:** entre práticas e representações sociais. *Cadernos EBAP*, Rio de Janeiro: EBAP/FGV, n. 93, mar. 1999.

TENÓRIO, F. G.; ROZENBERG J.E. **Gestão pública e cidadania**: metodologias participativas em ação. Cadernos Gestão Pública e Cidadania. Escola Brasileira de Administração Pública/ FGV, v. 7, 1997.

TECENDO REDES EMPREENDEDORAS COM O *CANVAS*

Maria do Socorro de Assis Braun¹

Dimas Augusto de Vasconcelos²

Introdução

O mundo contemporâneo está exigindo dos indivíduos um comportamento autônomo, com competências múltiplas, que saibam trabalhar em equipe, que tenham capacidade de aprender e adaptar-se a novas e complexas situações, enfrentando desafios de modo a promover transformações econômicas e sociais. Essa realidade encontra amparo no empreendedorismo como fator chave para o crescimento econômico, criação de empregos, renda e estabilidade social.

Entretanto, empreendedorismo por ser uma área abrangente e manifestar-se em diferentes situações, encontra sustentação nos pressupostos de (Shumpeter, 1982, p. 58) que descreve “o empreendedor como um ser que destrói a ordem econômica existente graças à introdução de novos produtos e serviços no mercado, pela criação de novas formas de gestão ou pela exploração de novos recursos, materiais e tecnologias”.

Desse modo, o empreendedorismo poderá transformar uma ideia em um negócio de sucesso, buscando dados para encontrar

- 1 Administradora de Empresas, Doutora e mestre em Educação pela UFC, professora e Coordenadora no INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ – IFCE; <http://lattes.cnpq.br/2189900014114017>.
- 2 Economista, mestre em Educação pela UFC, professor e Coordenador no INSTITUTO CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO – CENTEC; <http://lattes.cnpq.br/2690657248181490>.

respostas para perguntas sobre o empreendimento, elaborando um modelo de negócios. Assim, a criação e concepção de novas formas para produzir riquezas, está no planejamento e análise de informações para conseguir de fato concretizar uma oportunidade. Nesse contexto, a ferramenta Canvas poderá ser o elemento catalizador que trará o ideal para este papel, permitindo analisar variáveis que satisfaçam necessidades e melhorem o estilo de vida da sociedade.

Neste cenário, o **Canvas** poderá ser elaborado como uma metodologia que permite conceber projetos em uma única página e transformá-los em agentes de inovação, e mais do que isso, tecer redes empreendedoras e engajar todos os interessados, aumentando o comprometimento e produtividade do negócio. Além disso, é uma ferramenta ágil e flexível por se tratar de um diagrama visual em que é possível avaliar um negócio, integrando escopo, tempo, requisitos e **stakeholders**, facilitando sua compreensão e justificativas em cada etapa.

Por isso, o objetivo deste trabalho será mostrar o **Canvas** como uma ferramenta visual capaz de modelar um negócio, para criar um empreendimento inovador e compreender as principais variáveis envolvidas no processo, proporcionando conhecimentos ao empreendedor. Além disso, justifica-se disseminar a cultura empreendedora, através da concepção de tecer redes empreendedoras, criando empreendimentos por oportunidade que respondam rapidamente às demandas de mercado, tanto para os novos empreendimentos quanto para aqueles existentes.

Nessa perspectiva, este trabalho será norteado por abordagens e princípios científicos, através de diversas referências epistemológicas, que facilitarão a compreensão e o entendimento a respeito do **CANVAS** como metodologia para tecer redes empreendedoras, de modo a produzir conhecimentos que permitam utilizar esta ferramenta de fácil elaboração e visualização do negócio, descomplicando a estruturação dos processos encontrando maneiras de inovar no mercado.

Neste sentido, o presente trabalho utilizou o estudo de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, do tipo exploratório e descritivo, realizado com base em referências teóricas publicadas em livros e obras similares, por se configurar em um tipo de investigação, que aponta e discute os fundamentos e contextos de elaboração do

CANVAS, de modo a torná-lo mais explícito ao descrever os conteúdos dos autores selecionados, buscando meios de mostrar os passos de elaboração do modelo de negócios (GIL 2001, p.48).

É importante destacar que o emprego de métodos possibilitará à descoberta de enfoques e percepções, compreendendo sua estrutura de interdependência, além de contribuir com o modo de pensar dos empreendedores, aumentando seu grau de objetividade, tornando-a mais consentânea com a realidade (Gil, 2001). Poderá ainda reunir informações de quaisquer fontes que proporcionem ideias úteis, através de observação e análise da cultura, hábitos, crenças e valores da sociedade, compreendendo suas relações sistêmicas para tecer redes empreendedoras.

Além disso, a relevância discursiva deste trabalho por demonstrar como elaborar um modelo de negócios, para a criação de um empreendimento inovador, analisando as principais variáveis envolvidas neste processo, proporcionando conhecimentos ao empreendedor. Assim, o **Canvas** poderá ser uma ferramenta capaz de responder a esta demanda, pela facilidade de elaboração ao colocar ideias no papel, inovar e enriquecer projetos, mostrar os elementos do negócio, pensar estratégias para conquistar mercado, repensar processos que possam aumentar vendas e reduzir custos, de modo a conseguir eficiência, eficácia e efetividade.

2. Modelagem de negócio

A tecnologia revolucionou o mundo dos negócios colocando os clientes como foco, por isso são necessárias novas formas de analisar ideias para transformá-las em oportunidades de empreendimentos sustentáveis e eficazes. Por isso, é preciso planejamento, análise e controle para conceber uma empresa, então o modo de realizá-la é dispor de um modelo de negócios capaz de modelar no papel, variáveis que podem afetar seus resultados.

Nessa perspectiva, o modelamento de um novo negócio através **Business Model Canvas**³ – BMC, criado por Alexander Osterwalder,

3 *Business Model Canvas* - Modelo de negócios **CANVAS**

em meados dos anos 2000, quando terminava seu doutorado, orientado por Yves Pigneur, trata-se de um instrumento de gerenciamento que permite desenvolver e esboçar modelos de negócios novos ou existentes, na qual a empresa desenvolve os conceitos de entrega de valor aos seus públicos de interesse, permitindo ao empreendedor uma visão holística do seu empreendimento, antes ou depois da sua implantação.

Nesse contexto, como descrevem Osterwalder e Yves (2011) “um modelo de negócio descreve a lógica de como uma organização cria, proporciona e obtém valor”, auxiliando o empreendedor a expor suas ideias. Desse modo, o modelo de negócios *Canvas* representa uma ferramenta que proporciona ao empreendedor uma visão geral de uma empresa em nove blocos, descritos em uma só folha de papel ou cartaz, mostrando com facilidade e concisão a lógica de como uma organização pretende gerar valor para seus clientes. Esses blocos representam as quatro áreas principais de um negócio: clientes, oferta, infraestrutura e viabilidade financeira.

Desse modo, o *Canvas* é apresentado como uma ferramenta de gerenciamento estratégico que ajuda no desenvolvimento de esboços e versões finais de modelos de negócio, tanto para um novo empreendimento quanto para uma empresa existente, pois trata-se de um mapa visual que otimiza a visualização e compreensão do modelo de negócio de um empreendimento, e por ser menos burocrático e mais prático permite a participação de todas as partes interessadas nos resultados do empreendimento (*FINOCCHIO JR., 2013*).

Entretanto, não é uma ferramenta que substitui o Plano de Negócios, pois este já está consolidado no mercado há mais tempo e fornece uma visão geral de todas as partes que compõe o negócio, como: sumário executivo, análise de mercado, fonte de recursos, plano de marketing, plano operacional, plano financeiro e construção de cenários. Trata-se de um documento completo, textual e longo e por isso demora mais tempo para sua elaboração. Enquanto o modelo de negócios é de fácil construção, por se constituir de uma folha única, flexível, com ampla e sistêmica visualização para analisar um negócio e encontrar outras oportunidades, participação de equipe diversificada e multidisciplinar, permitindo maior diversidade de ideias.

Portanto, o modelo de negócio baseado no **CANVAS**, por uma estrutura dinâmica, pode ser atualizado e adaptado, refletindo o perfil da empresa, com liberdade para imaginar seu futuro, criando uma proposta de valor agregado, demonstrando que a modelagem indicada pelo BMC torna os planos de negócio mais adequados a realidade de cada segmento, reduzindo os riscos de implantação de uma ideia.

3. Tecendo redes empreendedoras com o CANVAS

A formação histórico-teórica do empreendedorismo é um dos temas que tem mobilizado pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, devido à percepção da sua importância para o desenvolvimento econômico e social. No entanto, o que há em comum nos acontecimentos do mercado e a disseminação da cultura empreendedora é a necessidade de modelos de negócios flexíveis, dentre eles o **Canvas** como uma ferramenta de gestão estratégica capaz de estabelecer a integração entre processos impulsionadores de desempenho, permitindo que as empresas se adaptem continuamente.

Com isso, os empreendimentos terão maior conhecimento sobre suas atividades, como criar valor para os clientes, quais parcerias podem ser benéficas, quanto deverão investir para obterem os melhores resultados, quais relações de causalidade entre os corolários operacionais e financeiros e o impacto dessas ações na competitividade em relação ao mercado. Assim, identificar as condições para levar adiante um processo de inovação e quais perspectivas devem ser analisadas para idealizar e/ou melhorar produtos e/ou serviços.

Nesse contexto, vale ressaltar a visão de desenvolvimento econômico atrelada a inovação de Schumpeter (1982), quando destacou o modelo dinâmico da economia, em que ocorrem as transformações que geram o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo que valoriza o papel do empreendedor. Assim, o empresário realiza combinações que resulta na criação de novos produtos, métodos de produção e formação de mercados, tendo como suporte o processo inovador.

Nessa perspectiva, Shumpeter definiu o empreendedor como um agente capaz de "destruir a ordem econômica existente graças à introdução no mercado de novos produtos e serviços, pela criação de

novas formas de gestão ou pela exploração de novos recursos, materiais e tecnologias” (SHUMPETER, 1982). Desse modo, autor descreve os empreendedores como indivíduos com visão, dispostos a arriscar na incerteza e a investirem em novos produtos, através de métodos de produção e comercialização para manter e conquistar novos mercados.

Outro autor que relaciona empreendedorismo ao processo de inovação, para buscar oportunidades de negócios é Peter Drucker quando descreve

“a inovação é o instrumento específico dos empreendedores, o meio pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio ou serviço diferente. Ela pode ser apresentada como uma disciplina, a ser aprendida e praticada. Os empreendedores precisam buscar, com propósito deliberado, as fontes de inovação, as mudanças e seus sintomas que indicam oportunidades para que uma inovação tenha êxito. Os empreendedores criam algo novo, algo diferente; eles mudam ou transformam valores” (DRUCKER, 1987, p. 39).

Esta visão representa um norte em relação às intenções e ações de empreendedores para aproveitar oportunidades, direcionando seus esforços para enfrentar obstáculos internos e externos, sabendo olhar além das dificuldades, com foco em resultados.

No entanto, este trabalho não pretende explicar comportamentos ou ações dos empreendedores, mas utilizar como respaldo a revisão bibliográfica sobre essa temática para descrever o **Canvas** como uma ferramenta capaz de tecer redes empreendedoras, proporcionando uma visão holística do seu negócio, antes da sua implantação até o pleno desenvolvimento de sua atividade, para novos empreendimentos. Como também, um panorama dos estabelecimentos existentes, quando forem necessárias mudanças de estratégias.

Neste panorama, o **Canvas** como ferramenta permite conceber projetos em uma única página e transformá-los em agentes de inovação, envolvendo e engajar os interessados, aumentando seu grau de comprometimento. Além disso, possui uma interface ágil e flexível por se tratar de um diagrama visual em que é possível avaliar um negócio com visão sistêmica, facilitando sua compreensão (**Finocchio**

JR., 2013). Neste sentido, seus componentes estão organizados em blocos de perguntas fundamentais: Por quê, O quê, Quem, Como, Quando e Quanto, integrados em consonância com os elementos fundamentais do plano, os quais compõem o modelo mental que permite visualizar todos os componentes e suas dependências em uma única página.

Assim, o empreendedor deverá descrever e analisar as relações sistêmicas e interligação de vários elementos, de forma a construir um todo organizado, mostrando a geração de valor de produtos e serviços para determinado segmento de clientes, em seguida entregá-lo através de diversos canais, e por fim capturar capital para manter o funcionamento do negócio (Osterwalder e Pigneur, 2011). Esta definição possibilita discutir e compreender, de forma fácil e intuitiva, a complexidade do funcionamento de uma empresa.

Por isso, a ferramenta **CANVAS**, de acordo com os pressupostos de Osterwalder e Yves (2011), expõe o negócio e seus entrelaçamentos em 9 blocos, cobrindo as quatro áreas principais de um empreendimento: clientes, oferta, infraestrutura e viabilidade financeira, auxiliando o empreendedor na busca para criar, capturar e disponibilizar valor para seus clientes, descritos no quadro a seguir:

Figura 1 – Os nove blocos do CANVAS

Blocos	Explicação
Bloco 1: Segmento de Clientes	é a divisão dos seus clientes de acordo com características, necessidades e/ou outros atributos. Cada segmento tem uma proposta, canal e relacionamentos diferenciados.
Bloco 2: Oferta de Valor	Como a empresa se diferencia e propicia algo único para seu segmento de clientes.
Bloco 3: Canais de Distribuição	Forma da empresa entrar em contato com o segmento de clientes escolhido. Normalmente envolve ações de marketing e/ou de logística.
Bloco 4: Relacionamento	Modo escolhido pela empresa para interagir com seu segmento de clientes.
Bloco 5: Fontes de Receita	Descreve as fontes para gerar receita dentro da estrutura do negócio.

Bloco 6: Recursos-Chave	Principais ativos de capital intelectual, estrutura física e recursos financeiros que uma empresa precisa para funcionar.
Bloco 7: Atividades-Chave	São as ações essenciais que devem ser realizadas para a empresa funcionar corretamente.
Bloco 8: Parcerias	Empresas, organizações e qualquer outro público de interesse que sejam de apoio e facilitem o funcionamento da empresa.
Bloco 9: Estrutura de Custos	Descreve os custos da empresa decorrentes da operação do modelo de negócio.

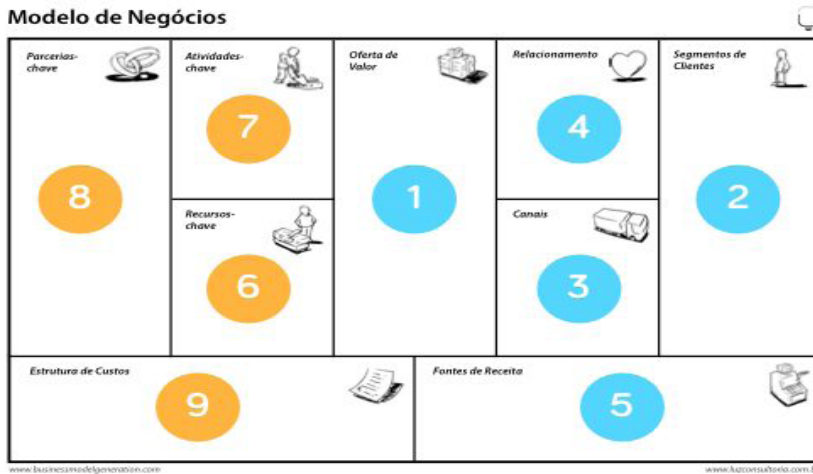
Fonte: Elaborado pelos autores (2017), adaptado de SEBRAE/Cartilha: o quadro de modelo de negócios (sd)

Nesse contexto, os nove blocos se entrelaçam para tecer redes empreendedoras, reproduzindo de modo simples, em uma única folha de papel, os diversos atores envolvidos no processo, projetando a imagem futura do empreendimento, conforme descrevem (Dolabela e Fillion, 2000) “do lugar onde se quer ver seus produtos no mercado, bem como a imagem projetada do tipo de organização necessária para consegui-lo”. Os mesmos autores, explicam que estes cruzamentos interdisciplinares baseados na experiência de vida do indivíduo, mostram

que o empreendedor deverá dispor de uma estrutura de pensamento sistêmico e visionário, porque é com base nisso que poderá fixar seus objetivos e traçar o caminho para atingi-los – incluindo a previsão dos obstáculos e limites que poderá encontrar, uma vez que sem isso, poderá comprometer seus planos e se perder no processo.

Nessa perspectiva, o **CANVAS** poderá facilitar a visualização do negócio, abrindo caminho para uma melhor compreensão do que fazer ou está fazendo, subsidiando o empreendedor em uma análise mais detalhada da empresa. Desse modo, o mapa visual pré-formatado resume os pontos chave, saindo da perspectiva de necessidades dos clientes até chegar a solução pretendida, como mostra a figura 2, a seguir:

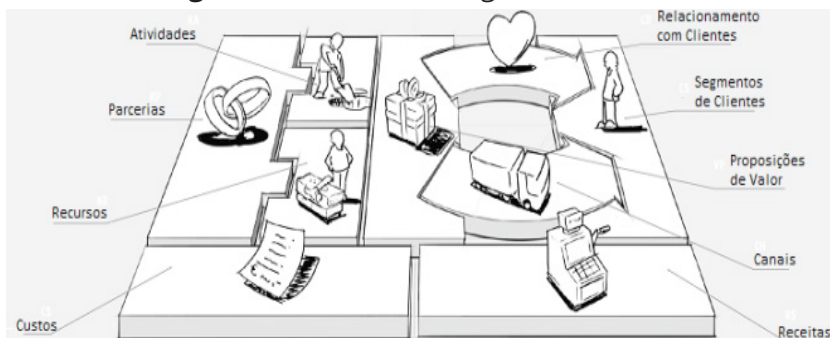
Figura 2 – Sequência de elaboração do CANVAS



Fonte: Borges (2013)

Com efeito, o mapa aplica o pensamento visual, permitindo ver o modelo como um desenho e não como um texto, comparando as relações entre os diversos blocos compreendendo o todo baseado em análise das partes e da interação entre elas, como mostra a figura 3, assegurando o entendimento claro e didático sobre os vetores básicos do negócio e, conforme descreve Osterwalder *apud* Grando (2011) “as quatro principais áreas de uma empresa: clientes, oferta, infraestrutura e viabilidade financeira”, mostrando a lógica de como a empresa pretende alcançar resultados.

Figura 3 – Modelo de negócios CANVAS



Fonte: Grando (2011)

Desse modo, este mapa visual de acordo com o SEBRAE (s/d), está agrupado para responder a quatro questionamentos: o que fazer? A resposta encontra-se na proposta de valor. Para quem fazer? O resultado envolve a análise de três blocos: segmento de cliente; canais e relacionamento, com visão sistêmica para compreender como funcionam e interagem seus processos de obtenção, transformação e entrega de: serviços, produtos e informações, ao mercado.

Outro aspecto importante, é o questionamento sobre como fazer? Nesta variável, é necessário estabelecer estratégias de ações para identificar e propor soluções, através da descrição das principais atividades, bem como os parceiros como facilitadores para o sucesso. E, finalmente quanto e como serão geradas receitas, para custear a estrutura de custos para viabilizar o negócio.

Neste sentido, o propósito é ajudar na organização das ideias, descobrir como cada bloco se interliga aos demais e permitir o ajuste do modelo quantas vezes for necessário, até conseguir perceber o negócio em sua totalidade, ou seja, compreender o funcionamento da empresa como um sistema, onde um todo é constituído por partes que interagem de maneira dinâmica.

Nesta acepção, o primeiro bloco a ser elaborado é a proposta de valor para os clientes procurando demonstrar quais necessidades serão atendidas com o pacote de produtos e/ou serviços oferecidos pela empresa. Ela representa o motivo pelo qual os clientes escolhem uma e não outra empresa para satisfazer seus desejos, respondendo:

- Qual o valor entregar para os clientes?
- Quais os problemas dos clientes, a empresa ajuda a resolver?
- Quais as necessidades dos clientes, a empresa satisfaz?
- Que pacotes de produtos e serviços a empresa oferece para cada segmento de clientes?
- Quais os diferenciais competitivos?

O segundo bloco, está relacionado à definição dos clientes e quais necessidades poderá atender com seu negócio, procurando saber quem é ele para focar as estratégias do seu negócio, pois o sucesso de uma empresa depende que as demandas de seus consumidores estejam satisfeitas, pois eles são os principais protagonistas e é o fator mais importante no mundo dos negócios. E deverá responder aos seguintes questionamentos:

- Para quem criamos valor?
- Quais são nossos clientes mais importantes?

Contudo, para atingir este pleito, é importante colher informações sobre o comportamento dos clientes e o Marketing, na concepção de Las Casas (2013), é a área do conhecimento que engloba as atividades concernentes às relações de troca, orientadas para satisfação dos desejos e necessidades dos consumidores, visando alcançar os objetivos de empresas ou indivíduos, considerando tendências e oportunidades no mercado, não deixando de verificar os impactos no desempenho financeiro da empresa.

Além disso, ao elaborar o modelo de negócios, colocar cores diferentes para cada segmento de clientes, para atendê-lo de forma única e especial, atraindo-os nas diversas fases de criação de valor, através de inovação ou mudança, possibilitando o desenvolvimento da empresa em um mercado cada vez mais competitivo.

No terceiro bloco, deverão explicitar os meios pelos quais o empreendimento entrega suas proposições de valores aos clientes, através de canais de comunicação, distribuição e vendas, descrevendo como a empresa gerencia seus mecanismos e a rede por meio da qual chega ao mercado, mantém-se em contato com seus consumidores e realiza uma série de atividades, que vão desde a geração de demanda até a entrega física dos produtos.

Neste sentido, o quarto bloco descreve a construção relacionamento com clientes, escolhendo aqueles que uma empresa estabelece com segmentos específicos de clientes, de modo a entender quais são as suas expectativas, para melhor atendê-los, investindo em estratégias e ferramentas que façam a sua empresa como referência em atendimento. Por isso, êxito deste processo depende do marketing de relacionamento que deve começar com a escolha adequada dos clientes, a identificação de suas necessidades, a definição dos serviços prestados e o valor agregado que será oferecido para conquista-los e retê-los (KOTLER e KELLER, 2006).

Enquanto isso, o quinto bloco envolve o processo de decisão sobre as fontes de receitas como instrumento de gestão, pois analisa as origens do faturamento para suportar sua estrutura de custos, auxiliando na geração, avaliação, mensuração econômica e análise de alternativas sobre a política de preços e suas consequências,

propiciando otimizar o resultado econômico de um empreendimento. Assim, o planejamento financeiro representa uma parte importante do trabalho, por ser um instrumento que oferece uma estrutura para coordenar as diversas atividades econômicas e atuam como mecanismos de controle, estabelecendo um padrão de desempenho através de projeções, para avaliar e calcular os riscos de um empreendimento (GITMAN, 1997).

O sexto bloco, está diretamente ligado ao funcionamento do modelo de negócio, como os ativos necessários para oferta e entrega das propostas de valor. Variam de acordo com cada tipo de empreendimento e podem ser divididos em quatro categorias: recursos físicos, financeiros, materiais e capital intelectual. Neste aspecto, é preciso encaixe perfeito para viabilizar economicamente a empresa, uma vez que os recursos físicos estão relacionados à sua configuração de arquitetura real ou virtual, os financeiros impactam no orçamento, os materiais tornam possíveis atingir os objetivos, e finalmente o capital intelectual é considerado um bem intangível capaz de inovar os processos, produtos e serviços, e são responsáveis pela criação do valor de um negócio.

O sétimo bloco, descreve as atividades-chave que uma empresa deve fazer para seu modelo de negócio funcionar, adotando a perspectiva de melhoria contínua de processos e inovação, com a filosofia de valor único e exclusivo, a partir da configuração de um conjunto diferente de atividades, possibilitando a integração e interação humana, para oferecer maior valor agregado aos clientes e acionistas.

Quanto ao oitavo bloco, refere-se a compreensão das parcerias necessárias como um sistema de interdependência mútua entre a empresa e seus atores, para adaptar-se às mudanças que ocorrem no ambiente competitivo, garantindo a criação de valor para todos os *stakeholders*, mantendo o foco no negócio como resultado de uma rede associações, cooperação e alianças. Nesta abordagem, as organizações põem em prática a cooperação como imperativo à sobrevivência, buscando a geração de diferenciais competitivos que envolvam competências complementares, auxiliando a melhoria dos seus resultados.

Finalmente, o nono o último bloco está atrelado em tornar seu negócio sólido e duradouro através da gestão de custos eficiente,

eficaz e efetiva, analisando a situação financeira necessária para suprir a estrutura ideal da empresa e qual é a melhor forma de atingir os resultados esperados, como estratégia de sobrevivência no mercado. Contudo, é indispensável realizar uma gestão de custos eficiente, eficaz e efetiva para uma permitir ao empreendedor identificação de oportunidades de investimentos, aumento da margem de lucro, tomar decisões estratégicas consentâneas com sua realidade, além de oferecer segurança ao desempenho da empresa.

Assim, os modelos de negócios são um reflexo da estratégia realizada, isto é, a complexidade e a quantidade de escolhas envolvidas, descrevendo os detalhes essenciais da proposta de valor de um empreendimento para seus diversos públicos, bem como do sistema de atividades inovadoras que uma empresa cria para entregar valor aos seus clientes, numa rede de ações empreendedoras estimulando crescimento econômico e social.

Considerações finais

Espera-se com a expertise deste trabalho mostrar o *Canvas* como ferramenta de planejamento de fácil elaboração e visualização do negócio, de modo a incentivar e criar o empreendedorismo por oportunidade, aumentando sua competitividade e consequentemente seus resultados, pois trata-se de um recurso simples e eficaz, favorecendo a análise e redução de riscos, e se destaca pela simplicidade e eficiência de sua metodologia, pois ajuda o empreendedor a ter um controle maior das ações estratégicas que pretende realizar.

Assim, o planejamento para a modelagem de um negócio deve ser detalhado e consistente, contendo informações do que deve ser feito torna-se essencial para o sucesso de um empreendimento, pois auxilia os empreendedores a aumentarem seus esforços em busca de objetivos organizacionais, uma vez que propõe uma análise detalhada e precisa sobre diferentes áreas da empresa, através de um mapa visual que otimiza a visualização e compreensão negócio, menos burocrático e mais prático que permite a participação de todas as partes interessadas.

Portanto, a modelagem de negócios com o *CANVAS* oferece a oportunidade de abstração do conhecimento ligado a análise de um

empreendimento, por se tratar de uma metodologia prática e intuitiva, que pode ser usada em qualquer segmento econômico, tanto para novos, como aqueles existentes, pois fornece uma visão ampla e flexível e se propõe em acompanhar as mudanças e crescimento da empresa, tecendo redes empreendedoras para conquistar clientes e obter resultados através de soluções práticas, eficientes e sustentáveis.

Referências

BORGES, Leandro. **O que é um modelo de negócios**. Disponível em: <https://blog.luz.vc/o-que-e/modelo-de-negocio/>. Acesso em 13/11/2017.

DOLABELA, Fernando e FILION, Louis Jacques. **Boa Idéia! E Agora?: Plano de Negócio o Caminho Seguro Para Criar e Gerenciar Sua Empresa**. 1ª Ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2000.

DORNELAS, J. C. A. **EMPREENDEDORISMO: Transformando Ideias em Negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

DRUCKER, P. F. **Inovação e Espírito Empreendedor (Entrepreneurship): Prática e Princípios**. Pioneira: São Paulo, 1987.

FINOCCHIO Jr., José. **Project Model Canvas – Gerenciamento de Projetos sem Burocracia**. Editora Campus, 2013.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3ª ed. – São Paulo; Atlas, 2001.

GITMAN, Lawrence J. **Princípios de administração financeira – 12ª Ed**. São Paulo: Person, 2010.

GRANDO. Nei. **A Importância da Modelagem de Negócios**. Disponível em <https://neigrando.wordpress.com/2011/05/05/a-importancia-da-modelagem-de-negocios/>. Acesso em 01.10.2017.

KOTLER, P.; KELLER, K. **Administração de Marketing**. 12 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

LAS CASAS, A.L. **Administração de Marketing: conceitos, planejamento e aplicações à realidade brasileira**. São Paulo: Atlas, 2013.

OSTERWALDER, Alexander, PIGNEUR, Yves. **Business Model Canvas - Inovação em Modelos de Negócios. Um Manual para Visionários, Inovadores e Revolucionários**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juros e o ciclo econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

O BRASIL QUE SURGE DO IMPEACHMENT: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Monalisa Soares Lopes¹

Emanuel Freitas Silva²

Nos últimos trinta anos, o Brasil passou por profundas transformações políticas e sociais, sendo a retomada da institucionalidade democrática, sem dúvida alguma, a maior delas. Reinvidicações históricas foram objeto de lutas e embates na arena política, transformando-se em direitos após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e objeto de intervenção por parte dos governos democraticamente eleitos que a sucederam.

Em particular, nos iniciais 13 anos do século XXI, tais conquistas foram impulsionadas com a orientação que o Estado brasileiro tomou após a chegada ao poder de um partido historicamente identificado com as lutas sociais e com as mais diversas demandas. Contudo, desde a reeleição de Dilma Rousseff (PT) em 2014 a instabilidade institucional e social deu a tônica da realidade política do País, alavancando enfrentamentos, tensões e o desmonte de direitos consolidados,

- 1 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (FACEDI/UECE). Integra o Laboratório de Estudos em Política, Eleições e Mídia (LEPEM/UFC) e o Grupo de Pesquisa Políticas de Cultura e de Comunicação (UECE), produz pesquisas na interface da Comunicação Política, analisando Narrativas Políticas, Campanhas Eleitorais, Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral (HGPE), Propaganda Partidária Gratuita (PPG) e Gênero e Política.
Email: monalisaslopes@gmail.com
- 2 Professor Assistente de Teoria Política da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI/UECE), doutorando em Sociologia (UFC), pesquisador do Núcleo de Estudos em Religião e Política (NERPO/UFC).
Email: emanuel.freitas@uece.br.

fazendo o país mergulhar, como não se via há tempos, numa profunda incerteza: para onde iremos?

Alterações como a PEC 241/55, mais conhecida como a PEC do Teto dos Gastos³, e a Reforma Trabalhista, que já entrou em vigor⁴, apontam as incertezas postas pelo atual momento que nos circunda. Essas e outras importantes conquistas sociais, como a própria estabilidade do serviço público e o direito à Previdência Social, estão na ordem do dia, exigindo, assim, apuradas reflexões e mobilizações daqueles que têm por ofício pensar a organização da vida social. Assim, compreender as razões e os desdobramentos do *Impeachment* e elencar as principais mudanças institucionais e sociais do Brasil contemporâneo, buscando as novas “razões de Estado” para implementá-las, são os objetivos desse texto. Para tanto, recorreremos à produção recente no âmbito das ciências sociais, com vistas a identificar interpretações reveladoras dos impasses da conjuntura política brasileira atual.

Este artigo está estruturado nesta introdução, um primeiro tópico dedicado a compreender como os *impeachments* e/ou rupturas institucionais são tratadas pela produção latino-americana, o segundo tópico dedicado a apresentar interpretações das ciências sociais brasileiras sobre o *impeachment*, suas causas e desdobramentos, e, por fim, as considerações finais.

1. Quedas presidenciais na América Latina: alguns apontamentos teóricos

Há uma tradição de estudos dedicados a pensar as quedas presidenciais na América Latina (MARSTEINTREDET, 2008).

De acordo com Pérez-Liñan (2007), no período entre 1950 e 2004, ocorreram 58 crises presidenciais. Estas seriam caracterizadas como episódios permeados por conflitos acentuados entre o executivo

3 PROMULGADA Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>>. Acesso em 12 de nov. 2017.

4 REFORMA trabalhista entra em vigor sem vetar local insalubre para grávida. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/10/politica/1510337084_798012.html>. Acesso em 12 de nov. 2017.

e o legislativo, em que um dos poderes eleitos aciona mecanismos para dissolver o outro (p. 44). Ainda de acordo com o autor, tal prática, que constitui regra do jogo no parlamentarismo, pode levar a desdobramentos que causariam uma ameaça de ruptura institucional no sistema presidencialista. É relevante destacar, de acordo com o levantamento do texto de Pérez-Liñan (2007), que até a década de 1970 os impasses colocados pelas crises presidenciais eram resolvidos através da intervenção militar, após a década de 1980, no contexto da terceira onda de democratização, emergiu um “novo padrão de instabilidade política”. Nas palavras do autor,

New pattern of political instability, in which some form of impeachment, rather than military intervention, has become the modal mechanism to remove presidents from office, has had a third important consequence over the long run. With the decline of military intervention, legislators have become subject to new pressures from other social and political actors. (PÉREZ-LIÑAN, 2007, p. 63)

Tal contexto, de sucessivas quedas presidenciais na América Latina, levantou problemáticas em relação à estabilidade do presidencialismo. Parte importante desse debate foi influenciada pelas análises de Linz (1990) que indicavam os “perigos” do sistema presidencial. Segundo o autor, há dois perigos centrais no presidencialismo frutos da origem e sobrevivência separadas dos poderes executivo e legislativo: a) um perigo relativo à rigidez, tendo em vista que os/as presidentes são eleitos para mandatos fixos não podendo o legislativo destituí-los e nem convocar novas eleições em contextos de crises; e b) o segundo problema é relativo à legitimidade, considerando que ambos os poderes são eleitos pelo voto popular numa cenário de conflito entre executivo e legislativo não há como definir quem prevalece, isso institui o que Linz chamou de “problema de legitimidade democrática dual”.

Marsteintredet (2008) afirma que as reflexões de Linz inspiraram duas linhagens de interpretações sobre as crises presidenciais. Uma primeira considera que as crises e conflitos entre poderes são características endógenas das instituições políticas, o analista expoente dessa interpretação seria Valenzuela (2008). De acordo Marsteintredet (2008), aquele autor argumenta que as crises presidenciais na América

Latina indicam os riscos do presidencialismo e são sugestivas de quebras do regime democrático no continente (p. 33). A outra vertente de interpretação considera que os conflitos no presidencialismo podem ter origem em fatores externos, nesse caso o problema seria relativo à carência de mecanismos para resolver os conflitos (p. 34). O próprio Marsteintredet (2008) se coloca como tributário dessa interpretação e afirma que desse modo,

[...] una interrupción presidencial no es necesariamente el equivalente de una quiebra democratica pero debe ser analizada en relación a los procesos utilizados para destituir al presidente. [...] los diversos tipos de interrupciones presidenciales pueden implicar diferentes consecuencias para los regímenes presidencialistas, aunque puedan compartir las mismas causas. (p. 34)

Considerando este debate sobre se as soluções para as crises presidenciais indicariam quebras de governos ou quebras de regimes, autores como Pérez-Liñan (2008) e Hochstetler (2008) e Marsteintredet (2008) desenvolveram análises que buscaram delinear que elementos têm contribuído para os cenários de instabilidade vividos pelas presidências latino-americanas.

Pérez-Liñan (2008) apresenta um modelo analítico o qual indica que as soluções para resolução de uma crise presidencial (Renúncia Antecipada, Julgamento Político/*Impeachment* e/ou Golpe Legislativo) são produzidas através da interação entre protestos populares de rua e condições institucionais específicas (p. 105).

Hochstetler (2008), por sua vez, indica que seguir políticas neoliberais, estar pessoalmente implicado em escândalos de corrupção e carecer de uma maioria parlamentar constituíram fatores condicionantes para que os presidentes estivessem mais suscetíveis à sofrerem desafio por parte do legislativo. Ainda para autora, um elemento determinante que apresenta regularidade nos casos de presidentes destituídos é a presença de grandes protestos de rua demandando a destituição (p. 51).

Marsteintredet (2008) aponta que as 18 quedas presidenciais, ocorridas na terceira onda de democratização na América Latina, ocorreram através dos mecanismos comumente utilizados como o julgamento político/*impeachment* e de renúncia presidencial, mas

também através do que o autor chama de “procedimentos quase parlamentares”⁵, os quais seriam: a declaração de incapacidade presidencial e abandono do cargo, a renúncia mediante eleições antecipadas e a eleição por parte do Congresso do sucessor presidencial (p. 41). Analisando, em eventos recentes, como se produziram as resoluções de conflitos que desaguaram na destituição de presidentes na América Latina, Marsteintredet (2008) argumenta que

[...] los regímenes presidencialistas em América Latina han probado que al flexibilizar los periodos fijos y haciendo que la supervivencia y origen de los presidentes dependan más de la voluntad del Congreso y del pueblo, el presidencialismo es capaz de manejar crisis y conflictos políticos profundos de una manera flexible que en última instancia podría haber ayudado a prevenir un quiebre de la democracia. (p. 37)

As três perspectivas analíticas concorrem para afirmar que as crises presidenciais e suas soluções não constituiriam “quebras de regimes”, nas palavras de Pérez-Liñan (2008) o paradoxo seria que teríamos “democracias estáveis com governo instáveis” (p. 106).

A recuperação dessas análises sobre a América Latina serve ao nosso intuito de assinalar que as reflexões sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff também devem levar em consideração uma tradição interpretativa sobre as quedas presidenciais em nosso continente. Aspectos como a influência de manifestações de rua, de escândalos de corrupção e o caráter minoritário do governo, que foram destacados pelos autores acima mencionados, ocuparam lugar significativo quando examinamos o processo de destituição de Dilma Rousseff. Apresentamos no tópico a seguir algumas interpretações propostas por cientistas sociais brasileiros acerca do impedimento da presidenta, em 2016.

5 O termo refere-se à semelhança que estes mecanismos guardam com procedimentos de solução de conflitos nos sistemas parlamentaristas.

2. O *impeachment* de Dilma Rousseff: interpretações das ciências sociais brasileiras

Um dos exercícios mais caros, e não menos complexo, ao qual a produção das diversas ciências sociais (com destaque para a Sociologia, a Ciência Política e a História) tem se dedicado é, sem sombra de dúvidas, o da “análise de conjuntura”. Desde SOUZA (1984) esse tipo de análise - compreendida como uma identificação de acontecimentos, cenários, atores, relações de força e interesses em jogo nos acontecimentos políticos - tem sido objeto de uma considerável produção no campo das Humanidades, detida em compreender a complexidade⁶ desse tipo de trabalho.

Assim sendo, pretendemos aqui apresentar, em linhas gerais, algumas análises da conjuntura do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) produzidas por importantes nomes das ciências sociais brasileiras, considerando os elementos de maior destaque em cada produção. Desde já asseveramos ao leitor que nosso texto limitar-se-á a um panorama geral da obra, não sendo possível analisar os argumentos e elementos de cada uma das produções em seus pormenores devendo o leitor, caso seja seu intuito aprofundar-se, remeter-se diretamente à cada uma das produções.

Seguindo o caminho traçado por SOUZA (1984), a identificação dos atores e dos interesses em jogo no referido processo de impedimento são analisados por LIMONGI (2017), num texto que opta por

6 Um dos elementos de tal complexidade é a própria definição do que venha a ser “conjuntura” e, por isso mesmo, uma análise que lhe seja pertinente e axiologicamente “científica”. Acerca disso, não faltam dissensos dentro do campo teórico. Veja-se, por exemplo, o seguinte: “Com efeito, o que entender por conjuntura? Uma configuração dada definida num tempo curto? Mas em que consiste o curto prazo em política? Um, dois, três meses? Três semanas, ou três dias? E qual a concepção de tempo com que operamos? O tempo cíclico, a exemplo dos primeiros ensaios conjunturalistas em economia? Um tempo cumulativo e ascendente, como em Marx, Engels, ou no Weber da teoria macro-histórica da racionalização? Ou o tempo *neutro, operacional* - ponhamos assim - que parece informar a atividade corriqueira do observador econômico contemporâneo, cujo problema básico consiste em, dadas certas hipóteses, anteciper o valor de algumas variáveis básicas - taxa de inflação, taxa de câmbio, taxa de juros, nível de atividade - num ponto determinado do tempo, a fim de habilitar o decisor a atuar sobre elas?” (Velasco e Cruz, 2000, p.147).

centrar-se num possível “cálculo” de custo-benefício feito por parlamentares envolvidos no processo. Para o autor, a compreensão do processo passa, necessariamente, pela análise do jogo de relações entre o Executivo e o Legislativo⁷, o que o leva a focar nas relações entre Dilma Rousseff e Eduardo Cunha (então Presidente da Câmara, e responsável por aceitar o pedido de impedimento), e destes dois atores com o conjunto da Câmara Federal.

Para o autor, a compreensão passaria pela resposta ao questionamento do modo como Dilma Rousseff, eleita numa coalizão eleitoral que envolvia 12 partidos que, em tese, lhe asseguravam uma maioria parlamentar de mais de 300 deputados conseguiu ser afastada da Presidência da República por exatos 364 parlamentares. Não apenas isso: seu questionamento amplia-se ao constatar que dos 12 partidos que compunham a base parlamentar da ex-presidente, nove comporiam a base do governo de Michel Temer (PMDB). Sua resposta à questão se dará por meio da compreensão do processo de “mudança de lado” por parte dos parlamentares “trânsfugas”, sem os quais o processo de impedimento não teria sido levado a cabo, o que lhe permite assegurar que sem a deserção de partidos da base de sustentação de Dilma não teria havido o referido processo. Em outras palavras, o processo de impedimento deveu-se à falta de governabilidade do governo, o que significa dizer, devido à falta de apoio de parlamentares da própria base aliada⁸. Deserções, portanto.

7 Limongi assim o faz partindo da definição de Perez-Liñan (2007, p.9), para quem: “Impeachment é um subconjunto de crises presidenciais, uma forma extremamente hostil de relações entre executivo e legislativo [...] [O impeachment] é frequentemente uma arma institucional empregada contra presidentes que enfrentam um legislativo beligerante”.

8 Para o autor, é importante registrar, isso não se deveu a divergências ideológicas, mas por um outro motivo, puro cálculo de “sobrevivência”: “Ninguém disputa este fato: o deputado Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, foi o grande artífice da operação que apeou Dilma do poder. Suas relações com o PT e, mais particularmente com a presidente Dilma, nunca foram propriamente harmoniosas. O fato de Cunha ser evangélico e defender uma pauta conservadora não deve obscurecer sua real motivação para deslanchar o processo. Cunha nunca escondeu sua real motivação. O que ele buscava era proteção contra a Lava Jato, proteção que o governo não quis ou não pôde lhe assegurar. Obviamente, o deputado carioca não foi único a pensar dessa forma. Outros 366 deputados fizeram o mesmo cálculo, uma boa parte deles, direta ou indiretamente, tão enredados quanto ele na Operação Lava Jato. (LIMONGI, 21017, p .6-7).

Assim, a chave de leitura do processo é, segundo o autor, localizada na dinâmica das relações entre o Executivo e o Legislativo, do jogo de forças que envolveu os embates entre Dilma e Cunha e, mais ainda, do importante papel, nessa relação, desempenhado pela ameaça das ações da Operação Lavo Jato, que lançou um outro poder, o Judiciário, nessa já complexa relação de jogo de forças.

Por sua vez, SOUZAb (2016), em sua pretensão de apresentar uma “radiografia” dos elementos constituintes do processo de impedimento de Dilma Rousseff, além de optar pela percepção do processo como um “golpe” (o que não aparece na análise que apresentamos anteriormente), observa-o como um processo que se inicia nas assim chamadas “jornadas de Junho” de 2013, quando uma série de manifestações, por ocasião da realização da Copa das Confederações em nove capitais brasileiras, tomaram as ruas pelo país afora com uma série de reclamações difusas⁹. Nesse sentido, para o autor há uma continuidade entre os movimentos de 2013, no sentido de que, a partir deles, a insatisfação popular com relação à temática da corrupção teria sido canalizada para a gestão petista.

Um jogo de aliança teria, assim, sido engendrado entre setores da imprensa nacional, importantes nome do Poder Judiciário (em especial os procurados envolvidos com a Operação Lavo Jato) e agentes do Mercado para derrubar o PT do Governo Federal, o que teria sido ensaiado já em 2005, por ocasião do chamado “escândalo do mensalão” mas que, segundo Souza, não teria obtido êxito por faltar, naquele momento, uma base social de sustentação das insatisfações, o que não ocorrera em 2016, uma vez que já havia se formado uma “base social” (a classe média) que tomava as ruas das principais cidades brasileiras pedindo a derrubada de Dilma. Em suas palavras,

A aliança que se consolida é aquela entre a mídia e a classe média conservadora. A aliança que se descortina, a partir do apoio midiático à derrubada da PEC 37, é o conluio com o aparelho jurídico-policial do Estado. Essa última aliança se constrói especialmente no decorrer do ano de 2015 como produto da divisão de trabalho, com

⁹ Análises importantes sobre isso podem ser vistas em AVRITZER (2016), SINGER (2013) e BUCCI (2016).

o fito de deslegitimar o governo eleito, o que a operação Lava Jato permite levar a cabo com retumbante sucesso (SOUZAb, 2016, p. 95).

Assim, também numa perspectiva de compreensão mais ampla do processo, envolvendo atores e interesses em jogo (mas não apenas os atores do jogo político propriamente dito, como fizera Limongi), Souza(b) conclui sua análise com um prognóstico: o “golpe” impetrado contra Dilma Rousseff em 2016 concluir-se-ia com o esvaziamento do próprio presidencialismo, único espaço de “poder político que sobrou para o povo”, em nome de um parlamentarismo (ou mesmo “semipresidencialismo”, ideia que tomou forma durante o ano de 2017¹⁰) que descomprometa o Executivo em relação às demandas populares e às políticas de combates às desigualdades sociais existentes no país.

Partindo, igualmente, da ideia do processo de *impeachment* como um “golpe”, mas desta feita contra a própria democracia brasileira (e não apenas contra o Executivo federal), Santos (2017) entende o processo, ao final e ao cabo, como uma rejeição, por parte das classes dominantes e de seus aparelhos, ao progresso econômico e social pelo qual passaram as classes vulneráveis durante os anos de governo petista, rejeição esta formatada a partir das quatro derrotas presidenciais impetradas, nas urnas, contra as candidaturas opositoras do PT, o que teria levado os setores dominantes a unirem-se a setores preconceituosos e reacionários das classes médias para derrubar (impedir) a “supremacia eleitoral trabalhista”.

Assim como SOUZAb (2016), o autor agora considerado também conduz sua análise num retrospecto que nos remete ao “Caso do mensalão”; mas não para relacioná-los no que tange à presença ou não de uma “base social”, mas, sim, para mostrar a continuidade entre o processo de “judicialização da política” ali iniciada, bem como o de degradação da classe política operado pelo ostensivo desgaste a partir das denúncias veiculadas já como evidências, chegando mesmo a considerar a Ação Penal 470 (que julgou os réus do “mensalão”)

10 GILMAR discute PEC de tucanos sobre semipresidencialismo com Temer. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,gilmar-discute-pec-de-tucanos-sobre-semipresidencialismo-com-temer,70001947464>>. Acesso em 26 nov. de 2017.

como a inauguração da “atitude conservadora de interromper por via não-eleitoral a liderança do PT” no cenário político nacional.

Em suas palavras, o que ocorrera a partir de 2015 fora

A convergência entre juízes, imprensa e a maioria dos políticos, resultou no extenso consenso a priori contra a continuidade do governo de Dilma Rousseff. O apoio recebido das classes médias e de parte da população de baixa renda testemunha a gravidade da extensão e intensidade da insatisfação poliárquica [...] O sólido consenso golpista não foi parido por nenhuma conspiração à altura do vocábulo. Resultou da convergência de vetos de agentes políticos relevantes, em operações decididas autonomamente, mas com coincidência de objetivos (SANTOS, 2017, p. 182).

Assim, a prospecção conclusiva do autor, um dos mais experientes analistas políticos do Brasil, é que os “golpes parlamentares”, tal como o efetivado no Brasil, por serem frutos de conluíus entre setores dominantes para frear conquistas dos mais vulneráveis (e impedir a consolidação de projetos político-populares no comando das nações) darão a tônica do cenário democrático no século XXI. Isso significará um contínuo processo de subtração, ou sequestro, do “poder constituinte” do povo, no que tange à consolidação de políticas constitucionais, aos interesses cada vez mais concentrados e representados dos setores dominantes.

Por sua vez, FAUSTO (2017) parte de uma dupla questão acerca da denúncia propriamente dita contra Dilma Rousseff (a de que ela havia praticado “pedaladas fiscais”¹¹ nos anos de 2013 e 2014) para elaborar sua análise acerca do processo de *impeachment*: “em que circunstância se fez a acusação a Dilma Rousseff?” e “em que circunstância ela foi recebida?”. Sabendo que a acusação que pesou sobre a então presidenta era 10 vezes menor do que as suspeições sobre Fernando Henrique Cardoso (presidente entre 1995 e 2002) e veze menor do que as que pesavam sobre Lula (presidente entre 2003 e 2010), o autor conduz sua análise na compreensão de como

11 Uma explicação sucinta do que vem a ser “pedaladas” e de como teria sido cometida no governo de Dilma Rousseff, pode ser vista em VILLAVERDE (2016).

“argumentos jurídicos foram utilizados para validar interesses políticos”; ou seja, o processo legal, inclusive chancelado pelo STF, fora utilizado apenas para a justificação dos interesses políticos que uniram-se em torno do projeto de derrocada do governo, por meio de seu impedimento.

Compreendendo o *impeachment* dentro da “crise do comunismo e do populismo” que se impôs sobre o mundo ocidental no final do século XX e início do XXI (o que, no caso do Brasil, seria fruto da rede de alianças partidárias feitas pelo PT com atores conservadores, bem como de suas conivências com práticas de corrupção entranhadas nas estruturas estatais), Fausto observa um conluio para a derrocada do governo petista formado por partidos de direita e de extrema-direita, setores importantes das Forças Armadas, a burguesia nacional (descontente as políticas econômicas do governo, já desde 2012) e a imprensa, que pautara o cenário nacional com uma seletividade considerável em torno da divulgação de denúncias de corrupção que se direcionavam quase que exclusivamente ao PT.

A meu ver, houve manobra política. Mas uma manobra política para derrubar o presidente da República, sem base jurídica suficiente, deve ser chamada de golpe, ainda que golpe brando, jurídico ou o que for. Aliás, essa parece ser cada vez mais a forma dos golpes modernos. Caneta em vez de tanques. Em lugar da mobilização do Exército, a instrumentalização do poder judiciário, que vem a ser sacralizado [...] A sacralização do poder judiciário é a cereja do bolo desses processos [...] Ora, o que se fez foi algo muito sério: votar um impeachment juridicamente duvidoso, diante de uma opinião pública dividida. Como disseram alguns, produziu-se uma ferida que não fechará tão cedo (FAUSTO, 2017, p. 78).

Assim como nas duas análises precedentes, a de Fausto também conclui com uma perspectiva negativa no que tange ao cenário posterior ao processo de impedimento, nele enxergando elementos de um “golpe” com novas feições e atores, com a entrada em cena do Judiciário e a consequente despolitização da política, esvaziando-se a própria representação popular, posto reproduzir-se um cenário extremado de “anti-política”.

3- Considerações Finais

No presente texto buscamos apresentar algumas interpretações que têm sido propostas por cientistas sociais brasileiros sobre o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Para tanto, situamos inicialmente uma breve apreciação de como as quedas presidenciais têm sido compreendidas pelos estudiosos da América Latina. De acordo com a literatura analisada, as quedas presidenciais constituem regularidades no nosso continente.

Esse argumento é relevante porque grande parte das perspectivas analíticas nas ciências sociais brasileiras, em especial na ciência política, tomavam o fato de no Brasil após o *impeachment* de Collor de Melo ter ocorrido um longo período de estabilização da competição política, inclusive com a passagem de poder entre os grandes antagonistas do sistema político (PSDB e PT), como uma evidência da consolidação da democracia no período recente.

O *impeachment* de Dilma Rousseff recolocou o debate sobre a institucionalidade democrática e seu funcionamento. O processo de disputa política em torno do impedimento da presidenta foi (e tem sido) bastante intenso. As narrativas produzidas por ambos os lados da disputa acerca do processo resvalam também na produção sociológica e politóloga. O elemento central que perpassa boa parte da produção, e os textos por nós escolhidos para análise, é a preocupação com o cenário de instabilidade que se produziu com o *impeachment*.

Os acontecimentos após a deposição de Dilma Rousseff, como o comprometimento de Michel Temer nos escândalos de corrupção, o fraco desempenho da economia após as reformas e as expectativas em torno dos desdobramentos da Lava Jato (Lula será candidato ou não?), são sugestivos dessa incerteza que tomou conta do cenário político brasileiro. As ciências sociais brasileiras, portanto, continuam com uma agenda de pesquisa aberta e profícua.

4-Referências Bibliográficas

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da Democracia no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUCCI, Eugenio. **A forma bruta dos protestos** – das manifestações de junho de 2013 à queda de Dilma Rousseff em 2016. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FAUSTO, Ruy. **Caminhos da Esquerda** – elementos para uma reconstrução. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LIMONGI, Fernando. Impedindo Dilma. **Novos Estudos CEBRAP**, SÃO PAULO, n. especial, pp.5-13, junho 2017.

HOCHSTETLER, Kathryn. Repensando el presidencialismo: desafíos y caídas presidenciales em Sudamérica. **América Latina Hoy**, 2008, 49: 51-72.

LINZ, Juan. Perils of presidentialism. **Journal of Democracy**, Baltimore, 1: 51–69, Winter, 1990.

MARSTEINTREDET, Leiv. Las consecuencias sobre el régimen de las interrupciones presidenciales en América Latina. **América Latina Hoy**, n. 49, p. 31-50, 2008.

PEREZ-LIÑAN, Aníbal. **Presidential Impeachment and the New Political Instability in Latin America**. Nova York: Cambridge University Press, 2007.

_____. Instituciones, coaliciones callejeras e inestabilidad política: perspectivas teóricas sobre las crisis presidenciales. **América Latina Hoy**, 2008.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A Democracia Impedida** – o Brasil no século XXI. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013: classes e ideologias cruzadas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, novembro, 2013.

SOUZAa, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SOUZAb, Jessé. **A Radiografia do Golpe** – entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LEYA, 2016.

VALENZUELA, Arturo. Presidencias latinoamericanas interrumpidas. **América Latina Hoy**, núm. 49, agosto, 2008, pp. 15-30.

VELASCO e CRUZ, Sebastião. Teoria e Método na Análise de Conjuntura. **Educação e Sociedade**. V.21, n. 72, Campinas, ago.200, pp. 145-152.

VILLAVERDE, João. **Perigosas Pedaladas** – os bastidores da crise que abalou o Brasil e levou ao fim o governo Dilma Rousseff. São Paulo: Geração Editorial, 2016.

POÉTICAS EM CENA: DRAMATURGIAS DO CONTO DE AUTORAS BRASILEIRAS E AFRO-BRASILEIRAS

Rosália Menezes¹

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar os referenciais estéticos conceituais e as ferramentas metodológicas que deram suporte ao processo de formação do Grupo *Poéticas em Cena*. Como parte constitutiva desse processo de formação realizamos o projeto de extensão “Dramaturgias do conto de autoras contemporâneas brasileiras e afro-brasileiras: teatralidades plurais”, o projeto teve por objetivo estabelecer encontros de caráter artístico cênico, político e educacional entre as escolas do Maciço de Baturité e a UNILAB. Esses encontros foram pautados através de apresentações teatralizadas seguidas de rodas de conversa que tiveram como disparadores dramaturgicamente contos e poemas de autoras contemporâneas brasileiras e afro-brasileiras. A perspectiva metodológica de composição das performances cênicas agregou diversos procedimentos estéticos gerados pela voz/corpo, movimento, luz, espaço e etc., sendo este precisamente o viés da *Teatralidade plural*.

No que concerne ao contexto de formação do grupo *Poéticas em Cena*, o contato com as escolas do Maciço de Baturité, possibilitou ao grupo um reconhecimento das carências e das demandas apresentadas pelos alunos e professores das escolas. Por outro lado, foi necessário aprimorar e ampliar habilidades corporais, intelectuais e

1 Doutora em Educação pela UFC. Professora Adjunta da UNILAB. Coordenadora do Projeto de Extensão “Dramaturgia do conto de autoras contemporâneas brasileiras e afro-brasileiras: Teatralidades Lúdicas”.

estéticas, o que propiciou ao grupo o desenvolvimento de ferramentas metodológicas apropriadas para a composição coletiva de uma obra cênica. O percurso de formação do grupo *Poéticas em Cena* imbrica pesquisa teórica conceitual e produção material artística coletiva, assumindo uma perspectiva que compreende como indissociáveis as dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Procurando dar um direcionamento em caráter de formação continuada e incentivada por um grupo de alunos do Instituto de Humanidades e Letras da Unilab - que posteriormente se tornariam integrantes do grupo *Poéticas da Cena* -, iniciamos uma série de encontros cartografando um percurso de composição cênica que imbricava preparação corporal/vocal, musicalidade, contos e poemas de autoras brasileiras e afro-brasileiras. Aos poucos fomos tecendo um devir feminino para além dos clichês e que se reinventa no corpo da cena transformando sentidos e desconstruindo modelos. Nossa proposta era engendrar uma dramaturgia que trouxesse não exclusivamente poemas e contos de mulheres brasileiras e afro-brasileiras, mas também uma corporeidade que atravessasse as muitas possibilidades de um devir feminino.

Os encontros do grupo *Poéticas em Cena* tiveram início em julho de 2016 com uma pesquisa sobre as manifestações populares do folguedo do boi, sua dimensão histórica, popular e estética, seus elementos interculturais, interdisciplinares. Realizamos nossos primeiros experimentos cênicos nos espaços da UNILAB e na cidade de Baturité como parte integrante do evento *Cultura & Luta*. Em 2017, os integrantes do grupo *Poéticas da Cena* manifestaram interesse em construir um repertório cênico diversificado, interdisciplinar e intercultural que agregasse linguagens artísticas conectadas a um pensamento crítico atento aos problemas do mundo contemporâneo.

O teatro é em si mesmo uma arte polifônica que conjuga várias linguagens dentro do espaço de atuação cênica inoculando uma multiplicidade de recursos e associando de maneira mais estreita outras formas artísticas, o que transforma a cena teatral cada vez mais em um espaço interdisciplinar. O grupo *Poéticas em Cena* é composto por alunos do IHL da UNILAB e tem como coordenadora a professora Rosália Menezes, o processo de formação do grupo foi conduzido sob a perspectiva da construção de uma *Teatralidade Plural*, com vistas

a ampliar as habilidades técnicas e a sensibilidade estética no fazer artístico teatral em compartilhamentos coletivos.

O termo dramaturgia no contexto contemporâneo:

O significado mais comum e genérico do termo dramaturgia seria a arte de escrever peças teatrais, ou um conjunto de obras dramáticas pertencentes ao um autor ou a uma época. A dramaturgia clássica constitui um tipo formal de construção dramática do texto que dá conta dos episódios da fábula rumo ao desenlace (exposição, nó, conflito conclusão e epílogo). Essas observações são importantes para nos levar a pensar as recentes ampliações que o termo dramaturgia vem incorporando no vocabulário teatral mais recente. A partir da década de 1960, o termo dramaturgia sofre modificações significativas, pois ocorre uma mudança de paradigma que se orienta para uma maior horizontalidade e desierarquização dos componentes do sistema cênico: o termo dramaturgia durante muito tempo representou a arte de compor textos dramáticos calcados pelo diálogo e com foco na palavra. No entanto, os formatos de escrita dramática vão se transformando e adicionando novas técnicas líricas e épicas (Szondi, 2001). O teatro vai ganhando novos contextos e a produção de uma peça teatral se torna cada vez mais a produção de um grupo. O teatro brasileiro da década de 1980 e 1990 é influenciado pelo "Teatro Novo" que se define por uma dramaturgia que surge através dos processos colaborativos dentro do próprio grupo, criando uma resistência à centralidade da figura do diretor e buscando cada vez mais construir uma encenação que fugisse dos modos tradicionais e canônicos de fazer teatro. O teatro de grupo se interessa pelo trabalho do ator em busca de elaborar novos métodos de pesquisa com o próprio e por uma concepção cênica coletiva. Essas mudanças são historicamente determinantes no que concerne ao desmonte de um textocentrismo em direção a outros paradigmas do fazer teatral coletivo colaborativo: "Na atualidade se tem entendido por *teatro de grupo*, manifestações teatrais que se definem pelo uso do treinamento do ator, pela busca da estabilidade do elenco, por um projeto de longo prazo e pela organização de práticas pedagógicas." (CARREIRA, OLIVEIRA, 2004). Atualmente firma-se a postura estética de um teatro colaborativo,

onde dramaturgo, atores, figurinistas, iluminadores, músicos colaboraram na construção da cena. A função do dramaturgo se torna mais ampla e exige uma sensibilidade com o material cênico produzido na sala de ensaio e o ator passa a ser um colaborador na construção dessa dramaturgia feita em grupo:

Com estas novas experiências colaborativas, a concepção de dramaturgia passaria a ser utilizada, a partir dos anos 1980, enquanto processo de composição artística, que designaria não apenas as funções do autor do texto, mas também as da constituição da 'escrita cênica', da qual participaria o diretor e sua equipe de criação, incluindo o 'ator-criador', um importante elemento deste processo, no que passou a se denominar 'dramaturgia do ator'.(FREITAS, 2010, p.4)

Na contemporaneidade, o termo dramaturgia infiltrou-se entre todos os elementos do sistema cênico e implica as escolhas estéticas do autor, do encenador, do ator e dos técnicos. O dramaturgo é aquele ou aquela que transforma núcleos de experimentos, feitos na sala de ensaio, numa unidade cênica, textual, visual, sonora, síntese de um trabalho colaborativo. A dramaturgia é o fio que perpassa e interliga todos os signos que formam a cena como imagem perceptível por um público. Dramaturgia (*drama ergon*) quer dizer construção ou trabalho da ação, nesse sentido, a própria etimologia nos aponta um contexto dinâmico que acontece de forma compartilhada e processual. A dramaturgia é compartilhamento histórico, cultural político e artístico. Essa nova concepção de dramaturgia tem uma base experimental e coloca as relações de criação artística em termos mais horizontalizados, pois incita inevitavelmente ao encontro, a ação mútua com outros artistas da composição cênica. Texto, atores e todos os meios cênicos empregados põem em relevo, materializa a obra cênica, ressaltando tanto a dimensão poética como ética e estética.

Nesse contexto de mudanças, de formas múltiplas e díspares que não se estabilizam nem se pretendem como critério único de verdade, a escrita dramaturgical foi profundamente abalada. As transformações históricas e as reviravoltas estéticas provocadas pelas vanguardas, um quadro de mudanças contundentes na realidade social provocado tanto pela falência das ideologias totalitárias quanto pelo capitalismo

tecnológico, tornaram a tarefa do dramaturgo cada vez mais crítica e em constante estado de crise.

Teatralidade Plural

A escrita dramática exige um olhar sobre a cena, uma perspectiva que se realiza à vista do espectador, da figuração, da colocação material da imagem cênica. Uma Teatralidade Plural se vincula a essa proposta de composição de imagens cênicas interligadas formando uma hibridação entre linguagens. A fragmentação e descontinuidade do tempo, o rompimento com a linearidade cronológica, descentrando e multiplicando as nervuras dos percursos de ação. Ao encenador, ao ator-criador, proliferam possibilidades de montagem, recorte, colagem, incitando novos processos de criação a partir do próprio texto escrito, mas também para além dele. O teatro é uma prática que aciona um jogo de imagens e através delas convoca a presença do "outro" que interfere e reinventa a obra teatral. Porém, não esqueçamos que a palavra é essencialmente paradoxal, pois ela sempre disfarça e revela, habita lugares e sentidos múltiplos, históricos e transitórios. A questão do teatro como manifestação da dimensão política, situa-se não apenas na especificidade de temas e conteúdos políticos, mas, antes de tudo na forma. Segundo (LEHMANN, 2010), política é o modo como você trabalha a percepção dessas questões.

A teatralidade é o entrelaçamento de todos os componentes do sistema cênico, a utilização de todos os recursos necessários para a construção de uma situação cênica:

O conceito de teatralidade tem se revelado um instrumento eficaz de operação teórica do teatro contemporâneo, especialmente por levar em conta a proliferação de discursos de caráter eminentemente cênico, que manejam em sua produção, e em diferentes graus, múltiplos enunciadores do discurso teatral. (FERNANDES, 20013, p.01)

O teórico de teatro Patrice Pavis (1990) pensando a singularidade do que em cena seria exclusivamente teatral, redefine suas posições teóricas, ao pensar o conceito de teatralidade o teórico recusa as definições unívocas sobre o sentido do termo teatralidade e projeta

uma definição de teatralidades plurais, ou seja, é a partir de práticas cênicas e com base no uso de determinados procedimentos cênicos. Silvia Fernandes em seu livro sobre *Teatralidades Contemporâneas* comenta: "(...) é possível dissociar o termo de qualidades abstratas ou essenciais inerentes ao fenômeno teatral, para trabalhá-lo com base no uso pragmático de certos procedimentos cênicos e, especialmente, da materialidade espacial, visual, textual e expressiva de escrituras espetaculares específicas". (FERNANDES, 20013, p. 02).

A palavra, a presença do corpo se movendo pelo espaço, imagens produzidas e trazidas de outros contextos, depoimento das atrizes e atores, todos são materiais para construção de uma teatralidade plural. A teatralidade em sua característica de pluralidade é um conceito-ferramenta que abre caminho sobre o território do fazer/pensar arte ao impulsionar processos de singularização a partir de múltiplos focos do olhar sobre o mundo.

Lugares e meandros de uma escrita fermina:

O processo de tessituras da escrita literária sempre esteve vinculado a fortes relações de poder: do momento da leitura à criação imagética. Se levarmos em conta que até bem pouco tempo as minorias sociais (mulheres, pobres e negros/as) não conseguiam acessar o código de escrita e leitura, iremos compreender que demarcar a escrita de mulheres significa, também, pôr em questão uma forte história de exclusão em todas as sociedades. Se fizermos um passeio rápido pela história da escrita de mulheres no Brasil, veremos que houve no século XVIII o aprofundamento de discursos que tentavam afirmar a existência de uma "natureza delicada e maternal" como apanágio de mulheres; a base desses discursos esteve pautada em dicotomias do tipo homem/mulher, forte/fraco, público/privado, contribuindo para a imposição de uma série de limitações para as inserções sociais femininas nos espaços públicos (TELLES, 2010). Dentre as várias limitações impostas às mulheres, porém, tivemos na falta de acesso à educação formal uma das mais brutas formas de violência impingidas historicamente: "a situação de ignorância em que se pretende manter a mulher é responsável pelas dificuldades que encontra na vida e cria um círculo vicioso: como não tem instrução, não está apta a participar

da vida pública, e não recebe instrução porque não participa dela” (TELLES, 2010, p.406).

Por isso, quando resgatamos e registramos no Brasil a participação de mulheres na Literatura, lidamos com vários marcos de opressão social - pois de todas as categorias de excluídos/as, figuram as mulheres entre aquelas/es que mais sofrem com desigualdades de gênero, raça ou classe social: os homens brancos ganham os salários mais altos; em seguida, temos homens negros, mulheres brancas e, no fim dessa escala, mulheres negras com salários significativamente inferiores (HIRATA, 2014).

No caso específico da Literatura, a ocupação de espaços na chamada “tradição literária” formatada por um panteão de cânones masculinos têm sido uma luta contra quase tudo que a história literária oficial apregooou. Em nossa formação escolar, por exemplo, ainda ouvimos formulações que afirmam não haver mulheres escritoras suficientemente “competentes” para se registrar na História da Literatura; a chamada “Nova História”, as Teorias Feministas e o Pós-Estruturalismo, principalmente, têm trazido dados importantes para desfazerem o lugar de inferiorização em que se colocou as mulheres: tem-se ressaltado o protagonismo feminino na construção das histórias no mundo, desconstruindo as omissões veiculadas pelas histórias/narrativas escritas por homens brancos, elitizados e heterossexuais.

De outro modo, temos visto, cotidianamente, a “descoberta” de participação feminina em variados acontecimentos sócio-culturais, inclusive Literatura e artes. Em caráter de ilustração, destacamos: Nísia Floresta (escritora, republicana e abolicionista), que traduziu o trabalho da escritora inglesa Mary Wollstonecraft, *Vindications for the rights of woman* (1792) – que no livro *A moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, recebeu críticas em tom de irônica zombaria -, e publicou textos que questionaram o papel de subserviência social destinado às mulheres; (TELLES, 2010); o romance *Úrsula* (1859), da maranhense Maria Firmina dos Reis (que terminou seus estudos básicos sozinha), é o primeiro de uma mulher no Brasil (enquanto seu conterrâneo, Gonçalves Dias, completava a formação em Coimbra) - além de buscar desmistificar a figura do/a negro/a e a gênese de suas heranças históricas africanas; em 1899, Inês Sabino Maia publicou *Mulheres ilustres*

do Brasil, num primeiro esforço “para tirar as mulheres da ‘barbárie do esquecimento’” (HOLANDA, 1993, p.13); em 1904 tivemos, no Ceará, a primeira agremiação literária feminina chamada Liga Feminista Cearense – fundada por Alba Valdez; em 1919 foi criada a Academia Juvenal Galeno, pelas escritoras Júlia Galeno e Henriqueta Galeno; na década de 1920, Maria Rita Soares de Andrade concorre à cadeira de livre-docência no Ateneu Pedro II, de Aracaju, com tese intitulada ***A mulher na literatura***: retrato da realidade da participação feminina num momento em que a pesquisa acadêmica começava a se profissionalizar no país (do século XIX a meados do século XX); nas décadas de 1940 a 1950 com Lúcia Miguel Pereira, historiadora e escritora, usufruímos do trabalho ***História da Literatura Brasileira – de 1870 a 1920***; e a partir dos anos de 1960, consubstanciou-se um quadro de profissionais na produção acadêmica e literária, com alguns nomes como: Walnice Nogueira Galvão (estudos sobre Guimarães Rosa), Leyla Perrone-Moisés, Marlene Correa, Marilene Felinto (HOLANDA, 1993); além de escritoras como Raquel de Queiroz, Lygia Fagundes Telles, Cecília Meireles, Nélide Piñon, Cora Coralina e tantas outras como Clarice Lispector, Conceição Evaristo, Ana Cristina César, que chegam à contemporaneidade marcadas por todos esses processos de luta autoral feminina.

Próprio da prosa da ficção brasileira na contemporaneidade, vemos escritoras lançando mão de diversas temáticas/técnicas em suas escrituras (misticismo, autobiografia, engajamentos sociais, amor, sexo, política, relações virtuais, violência etc.) e se lançando num mundo editorial amplo (e-books, livros sob demanda, audio-books), nas festas literárias, nos canais da internet; elas vêm de todos os lugares (das periferias, dos interiores, das grandes capitais) e vão para todos os lugares hibridizando literatura com cinema, escultura, teatro, dança, artes visuais – tem sido assim com Adriana Lisboa, Clara Averbuck, Patrícia Mello, Maira Parula, Ana Paula Maia, Adriana Lunardi, por exemplo. Nesse sentido, trabalhar com Literatura feita por mulheres significa “fazer com que a literatura se coloque num lugar outro, num lugar de passagem entre os discursos” (SCRAMIM, 2007, p.12) e, não mais parte de um único cânon (do grego “régua”; e no latim “regra”) que sempre as excluiu; no caso específico deste projeto de extensão, é uma escolha de representação que se coloca tão legítima

quanto outros discursos: ampliando o fazer literário pelo aparato do *corpus* literário de mulheres enquanto protagonista de uma linguagem atravessada pelas ferramentas estéticas de teatralidades plurais.

Ferramentas Metodológicas no processo de formação do grupo *Poéticas em Cena*

A pesquisa imbrica o experimental corporal ao conceitual e parte da compreensão etimológica da palavra método, formada pelos radicais *meta* (além) e *hodós* (caminho), o que sugere um sentido de método como percurso que leva além, rumo ao conhecimento intelectual e sensível de um determinado objeto de pesquisa. O método seria então a escolha de procedimentos, de ferramentas que nos possibilitem atingir, ainda que não de forma definitiva, um objetivo proposto. Nesse sentido, o método, principalmente quando se trata de composição de artefatos artísticos (cênicos, visuais, esculturais, sonoros), precisa manter uma plasticidade apropriada na relação com esses objetos artísticos. Um método pode ser considerado eficiente quando durante o percurso de realização da pesquisa ele mantém possibilidades estratégicas de descobertas inovadoras. Situamos nossa metodologia numa perspectiva qualitativa mediante o contato direto e interativo entre os professores e alunos das Escolas do Maciço de Baturité e da UNILAB. Popper (1991, p.98), afirma que os métodos de pesquisa “não há nenhuma via para o sucesso, Há apenas a via de experimentação geral, da variação em todas as direções”. Temos que persistir com a natureza exploratória própria do exercício da docência.

Ressalta-se aqui, a importância em priorizar ferramentas metodológicas que estabeleçam relações cognitivas, sensoriais, estéticas dentro do processo de formação dos estudantes pesquisadores e que estes processos se proliferem nas relações com o público participante. Roland Barthes (2003, p. 339) definiu o teatro com “uma máquina cibernética em funcionamento”, ou seja, o fenômeno cênico é efêmero e dinâmico, essa característica instiga o pesquisador/artista a descobrir instrumentos que reconheçam nessa efemeridade o incontornável na criação do objeto cênico. Desta forma elegemos um conjunto de ferramentas de ação que eram constantemente revissadas durante o percurso de composição das ações cênicas:

- a) Pesquisar e realizar revisão de literatura pertinente ao projeto proposto: esta ação inclui revisão da literatura e seleção dos contos e textos teóricos que abordem a temática da teatralidade enquanto conceito-ferramenta na prática educativa. A revisão de literatura aconteceu em reuniões realizadas entre os meses de maio e junho de 2017, com estudos teóricos acerca da dramaturgia contemporânea e a produção de contos de mulheres brasileiras e afro-brasileiras;
- b) Conjuntamente com a pesquisa e análise bibliográficas, realizamos as primeiras oficinas que incluíram exercícios de preparação corpo/voz dos alunos envolvidos na ação de extensão. O objetivo era que os membros do grupo *Poéticas em Cena* atuassem nas escolas envolvidas no projeto, tendo por base as discussões teóricas empreendidas e os exercícios de aprendizagem em técnicas de leitura dramática e atuação cênico-performativa. Durante as oficinas preparatórias foram exploradas as possibilidades da ferramenta-conceito teatralidades plurais;
- c) Construir habilidades e competências técnicas de corpo/voz e presença cênica: o objetivo era oferecer um direcionamento técnico mais preciso voltado exclusivamente para a preparação do ator/performer para a cena. As técnicas de improvisação com jogos teatrais, amadurecimento dos conceitos dentro do processo de confecção das cenas; emprego de procedimentos técnicos já incorporados pelo grupo em direção a outros mais eficientes e produtivos para a efetivação do objetivo sugerido;
- d) Selecionar, organizar e preparar uma Exposição/Instalação performativa: o objetivo era reunir editar e apresentar o material visual (vídeo e fotografia) capturados no processo de realização das ações de extensão, esse material fará parte de uma instalação realizada em diálogo com as performances teatrais do grupo *Poéticas da Cena*. A intenção é provocar um transbordamento entre fronteiras artísticas num viés metodológico instaurado pelo conceito-ferramenta *Teatralidades Plurais*.

Por uma poética da corporeidade : Considerações finais

A preparação do corpo dos atores/performers e a compreensão dos conceitos e contextos que permeiam a proposta funcionam como chaves geradoras para a composição de uma dramaturgia do corpo que aos poucos vai se infiltrando na tessitura dos contos e poemas e multiplicando as camadas oculta desse devir-mulher. No entanto, a espessura de um objeto cênico com suas escolhas estéticas, seus contornos sociais, o envolvimento físico e emocional do grupo com a temática do projeto de extensão, foi inseparável de um percurso de construção de competências técnicas de corpo, voz, ritmo, presença cênica, sensibilidade visual e espacial. Todos esses elementos se conectavam a um pensamento crítico e sensível na construção de uma teatralidade em contextos plurais, interculturais e interdisciplinares.

Ao eleger como tema-proposta uma dramaturgia tecida com o fio das poéticas de autoras brasileiras e afro-brasileiras construímos um desafio de grande relevância histórica e política, pois levamos para o contexto universitário e das escolas de Ensino Médio do Maciço de Baturité a produção literária de mulheres como protagonista da cena dramatúrgica. Tornamos presente artisticamente os temas, as estéticas e os contextos das autoras. Ressaltamos a importância do papel intelectual da mulher numa sociedade que historicamente a silenciou negando parte da rica história da literatura brasileira, Ruffato (2004, pg. 07) comenta: "(...) ainda hoje, no começo do século XXI, o papel intelectual que a mulher exerce na sociedade brasileira não corresponde à sua verdadeira importância (...)". Em vista desse quadro, torna-se indispensável tornar presente a figura da mulher no contexto da produção literária de contos e da produção artística em geral. Pensamos ser imprescindível a integração e apropriação cultural do grupo *Poéticas da Cena* e dos alunos e professores das Escolas do Maciço de Baturité de uma dramaturgia que encontra na produção de contos de mulheres brasileiras e afro-brasileiras o seu viés estético, ético e político.

A composição e apresentação das cenas aconteceram na UNILAB, nas Escolas do Maciço de Baturité e em eventos científicos, representa parte de um processo que toma corpo a partir dessa formação em grupo. A educadora e teórica de teatro Josette Féral se refere à

necessidade de uma ampla formação por parte dos estudantes de teatro e o papel do educador nesse processo que deve acontecer de forma plural e abrangente:

É preciso ser curioso, é preciso ler, também é preciso conhecer o mundo, é preciso está ancorado no mundo e manter-se informado sobre tudo. Não é necessário de forma alguma separar o teatro de outras formas de arte (...) o teatro partilha ligações estreitas com outras artes, ele sofre influência delas. (FÉRAL, 2008, p. 255)

A relevância da ação de extensão ganha uma abrangência socioeducacional, através do contato, das trocas e dos encontros entre estudantes da UNILAB e grupos de artistas do Maciço de Baturité. O PPC do Bacharelado em Humanidades, no parágrafo que trata sobre as ações de extensão, ressalta que:

As ações de extensão devem buscar promover o diálogo e a interação com a comunidade, de forma que o ensino e a pesquisa sejam fundamentados e integrados à realidade social, dentro de uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica, contribuindo para a capacidade de desenvolver tecnologia e inovação, além de fomentar ações indutoras de mudança e/ou transformações sociais. (PPC BHU, 2016 p.43).

As artes da cena, incluindo todas as múltiplas manifestações artísticas que contemporaneamente são contempladas por esse termo (teatro, dança, performance, dança-teatro, Instalação performativa, vídeo-dança e etc.), põem em evidência o fenômeno artístico como meio crítico-reflexivo dos paradigmas sociais, estéticos e políticos. Uma ferramenta artística de indiscutível contribuição no percurso formativo dos estudantes, tanto para os estudantes pertencentes ao grupo *Poéticas da Cena*, quanto para o público presente nas apresentações. A teatralidade, como conceito ferramenta, inclui fortemente a presença do "outro" em sua capacidade de afetar e ser afetado, gerando fluxos entre pessoas, grupos e comunidades. A presença da produção literária de mulheres brasileiras e afro-brasileiras, reconduzida em performances teatrais, abriu espaços de discussão sobre a produção intelectual e artística de mulheres e sua importância no percurso de formação das jovens e dos jovens estudantes.

Referências

- ARAÚJO, Lúcia N. *Ensaístas brasileiras*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.
- BARTHES, Roland. *La dos críticas*. Trad. Carlos Pujol. Barcelona: Seix Barral, 2003.
- BRASIL, *Diretrizes Gerais da UNILAB*, 2010.
- CARREIRA, André; SILVA, André. *Pensando uma Dramaturgia de Grupo*. In *Revista da Pesquisa*, CEART - UDESC. Vol. 3, Nº1, 2008.
- FÉRAL, Josette. *Por uma poética da performatividade: o teatro performativo*. São Paulo: Revista Sala Preta, n. 8, ECA/USP, 2008.
- FERNANDES, Silvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 20013.
- FREITAS, Nanci de. *O Teatro da Zona de Risco* In Revista Polêmica, v. 9, n. 2, p. 13 – 24. Rio de Janeiro, abril/junho 2010.
- HIRATA, Helena. *Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais*. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, v. 26, n. 1, 2014, p.61-73.
- HOLANDA, Heloísa B. de; O que querem os dicionários? p.13-34, In: HOLANDA, Heloísa B. de;
- LEHMANN, Hans-Thies Teatro pós-dramático. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- POPPER, K. Sociedade Aberta, universo aberto. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1991.
- PROJETO POLÍTICO CURRICULAR do Bacharelado em Humanidades da UNILAB, 2016.
- REBOLSAS, Evil. *A dramaturgia e a encenação no espaço não convencional*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

RUFFATO, Luiz (Org). *25 Mulheres que estão Fazendo a nova Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

SCRAMIN, Susana. *Literatura do presente: história e anacronismo dos textos*. Chapecó: Argos, 2007.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SZONDI, Peter. *Teoria do Drama Moderno [1880-1950]*. Tradução de Luiz Sérgio Rêpa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. p.401-442, In: PRIORE, Mary Del (org). *História das mulheres no Brasil*. 9ª Ed. SP: Contexto, 2010.

ISBN: 978-85-61702-46-5

E-BOOK

2 0 1 8



JOIN

ENCONTRO INTERNACIONAL DE
JOVENS INVESTIGADORES
Edição Brasil/2017

**III CIÊNCIAS DA
SAÚDE**

WWW.JOINBR.COM.BR

EVIDÊNCIAS QUE A INFECÇÃO VIRAL É CAPAZ DE PROVOCAR DANOS NEURONAIS: EFEITO NEUROPROTETOR DO ÔMEGA-3 E DA CLOZAPINA EM CULTURA PRIMÁRIA HIPOCAMPAL

Bruna Mara Machado Ribeiro¹

Mariana Lima Vale²

Danielle Silveira Macedo³

A primeira investigação a relatar uma associação entre infecções virais e transtornos neurodesenvolvimentais foi conduzida na Finlândia (MASI *et al.*, 2003). Estes pesquisadores observaram que, durante a epidemia de 1957, fetos expostos entre o terceiro e o sexto mês de gestação ao vírus da influenza apresentavam risco mais elevado para desenvolvimento de alterações neuropsiquiátricas na vida adulta.

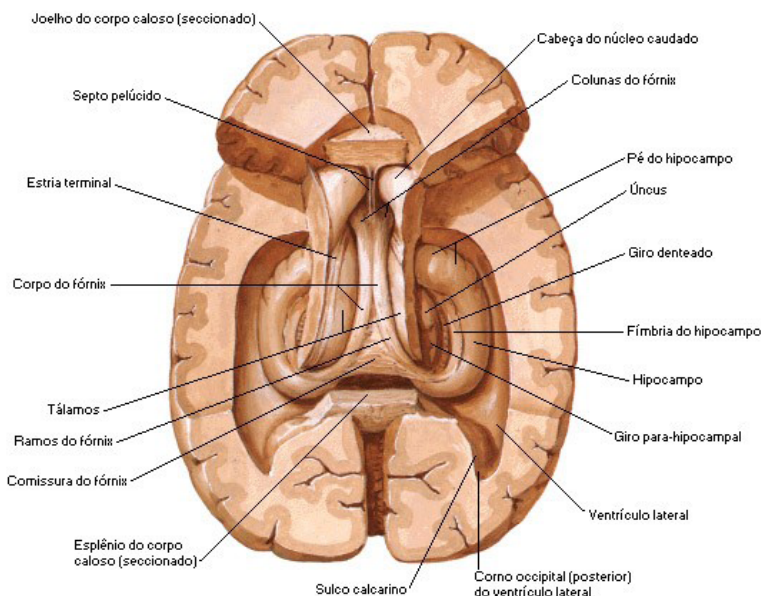
De acordo com Fatemi *et al.* (1999), a inoculação viral pré-natal tem demonstrado elevada capacidade de causar anormalidades na morfologia do hipocampo, em concordância, Feleder *et al.* (2010),

- 1 Doutora em Neuropsicofarmacologia pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará.
- 2 Docente de Farmacologia pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, Co-orientadora da Pesquisa.
- 3 Docente de Farmacologia pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, Orientadora da Pesquisa.

afirma que alterações imunológicas perinatais podem afetar a estrutura e função hipocampal.

Usando técnicas de neuroimagem foi mostrado que a exposição intrauterina ao vírus poly I:C levou ao surgimento de anormalidades estruturais no cérebro dos animais, apresentando aumento nos ventrículos laterais e menor hipocampo (PRASAD, 2008).

Figura 1 - Vista superior do hipocampo



Fonte: NETTER, 2015.

Estudos atuais evidenciam que ativações imunes perinatais ou complicações durante o parto podem causar danos ao hipocampo e ao córtex cerebral. Eventos que afetam o desenvolvimento cerebral durante a gestação e o período perinatal estão claramente relacionados com danos ao sistema nervoso central. Além disso, modificações do meio intrauterino também podem aumentar o risco para ocorrência de transtornos neuropsiquiátricos.

A utilização de modelos experimentais de ativação imune pré-natal e pós-natal em animais são ferramentas indispensáveis para confirmar a hipótese de associação entre a exposição à infecção viral e o aumento do risco de alterações neurodesenvolvimentais.

No modelo neurodesenvolvimental pela administração da substância poly I:C, um polirribonucleotídeo sintético que provoca respostas imunes similares as observados durante a infecção viral, a injeção em ratas grávidas levou a um amplo espectro de alterações caracterizadas pela presença de déficits neuropatológicos e funcionais nos animais filhotes (MEYER *et al.*, 2004).

De acordo com Aguiar *et al.* (2010), esses experimentos dão consideráveis evidências de que a ativação imune por infecção pode afetar negativamente o desenvolvimento do sistema nervoso central.

O tratamento precoce com antipsicóticos atípicos pode reduzir o risco de transição para a psicose, mas são necessários estudos sobre a prevenção das anormalidades neuroanatômicas.

Nos estudos *in vivo* utilizando ressonância magnética foi mostrado que o tratamento com o antipsicótico atípico clozapina durante o período da adolescência impede o surgimento de anormalidades estruturais no cérebro de ratos expostos a desafios imunológicos pré-natais (PIONTKEWITZ, ARAD & WEINER, 2011).

Em um trabalho realizado por nosso grupo, foi demonstrado que a administração de clozapina é capaz de reduzir alterações neuroinflamatórias, minimizando os déficits de inibição pré-pulso e memória de trabalho em ratos. O tratamento com clozapina reduziu também a ativação microglial e a expressão de iNOS em diferentes áreas cerebrais com ênfase superior no hipocampo, inibindo mecanismos neuropatológicos (RIBEIRO; *et al.*, 2013).

As funções do ômega-3 são: neurogênese, melhora da neurotransmissão, proteção contra o estresse oxidativo, preservação da integridade e da condutividade nas fibras nervosas, atua protegendo diretamente culturas de células da excitotoxicidade. Em suma, o ômega-3 apresenta proteção contra a morte neuronal. O impacto de proteção do ômega-3 reafirma a utilização clínica deste suplemento dietético como uma profilaxia contra a lesão cerebral (PU; *et al.*, 2013),

O ômega -3 também chamado de ácido graxo poli-insaturado (n3 PUFAs) é um composto que tem papel estrutural importante no sistema nervoso, sendo essencial para o desenvolvimento neurológico. Diversos resultados apontam que os mecanismos envolvidos incluem diminuição da neuroinflamação e do estresse oxidativo,

suporte neurotrófico e ativação das vias de sobrevivência celular (MICHAEL – TITUS & PRIESTLEY, 2014).

Tendo por base estas evidências, este estudo foi delineado com o intuito de ampliar a compreensão sobre o mecanismo de ação dos n3 PUFAs e da clozapina em neurônios hipocampais submetidos a um estímulo neuroinflamatório induzido pela exposição ao vírus mimético poly I:C.

O objetivo deste trabalho foi estudar os possíveis efeitos neuroprotetores do n3 PUFAs e da clozapina na neuroinflamação induzida por infecção viral em cultura primária de células neuronais hipocampais.

No presente estudo, foram utilizados ratos recém-nascidos (1^o dia pós-natal), os procedimentos foram conduzidos de acordo com o Comitê Brasileiro de Experimentação Animal (COBEA) e obedecendo as diretrizes do Guia de Cuidados com animais de laboratório (OLFERT; *et al.*, 1993). O Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará aprovou o estudo com seguinte número de protocolo 33/13.

No que se refere às drogas utilizadas, os n3 PUFAs envolvidos neste estudo consistiram numa emulsão contendo aproximadamente 289 mg de ácido docosa-hexaenóico (DHA) e 430 mg de ácido eicosapentaenóico (EPA) por mililitro. Clozapina, poly I:C e todos os outros produtos químicos foram adquiridos da Sigma-Aldrich, EUA.

Os componentes dos meios de cultura primária neuronal foram adquiridos da Thermo Fisher Inc., Waltham, MA, EUA. Os neurônios hipocampais primários foram incubados com n3 PUFAs ou clozapina na presença ou ausência de poly I:C (100 µg/ml; 148,9 µM) durante 72 horas. Para avaliar a melhor concentração dos fármacos de teste, as células foram cultivadas com n3 PUFAs em várias diluições no meio de cultura: 1: 200 (EPA 3,5 µM, DHA 2,15 µM), 1: 100 (EPA 7,1 µM, DHA 4,3 µM) e 1:50 (EPA 14,2 µM, DHA 8,6 µM) ou com clozapina (1,5 µM e 3 µM) na presença ou ausência de poly I:C, sendo posteriormente submetidos ao teste de viabilidade celular.

A viabilidade celular foi avaliada pela medição da redução de MTT, onde o meio foi removido e substituído por 300 µL do reagente MTT (1 mg / mL) durante 3 horas a 37°C. Os cristais de formazan produzidos foram dissolvidos em 100 µL de sulfóxido de dimetilo. A absorbância foi medida a 570 nm, utilizando um leitor de placas

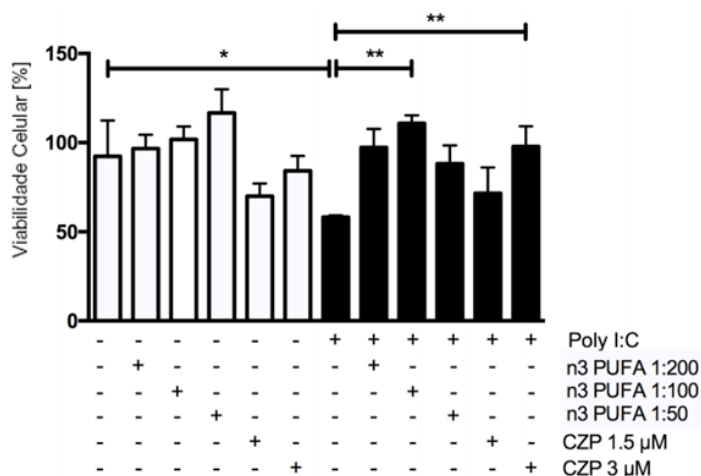
UV. Os resultados foram expressos como percentagem de desidrogenase em relação aos controles não tratados (considerados 100% de viabilidade).

Os seguintes parâmetros também foram avaliados de acordo com as técnicas em parênteses: NFkBp50 e iNOS (imunofluorescência), NFkBp65 (imunoblot) e fator neurotrófico derivado do cérebro – BDNF (técnica de ELISA).

Os dados foram analisados por ANOVA unidirecional seguido pelo teste de *Kruskal-Wallis*. *Correções para comparações múltiplas* também foram realizadas. O teste *D'Agostino-Pearson omnibus* foi aplicado para verificar a distribuição normal dos dados. Todos os resultados foram expressos com média \pm erro padrão da média (SEM). Valores de $p \leq 0,05$ foram considerados estatisticamente significativos. As análises de dados foram realizadas pelo Software GraphPad Prism, versão 6.0 para Windows (San Diego, Califórnia, EUA).

Os resultados encontrados evidenciaram que os n3 PUFAs e a clozapina protegeram a viabilidade celular dos neurônios do hipocampo do dano induzido pelo desafio imune provocado pelo poly I:C. As células expostas a poly I:C apresentaram uma redução significativa da viabilidade em comparação com as células do grupo controle ($P < 0,05$). As doses de n3 PUFAs 1: 100 ou Clozapina 3 μM , impediram significativamente a redução da viabilidade celular induzida por poly I:C ($P < 0,01$). Adicionalmente, a exposição celular a n3 PUFAs em todas as diluições (1: 200; 1: 100 ou 1:50) ou clozapina (1,5 μM e 3 μM) *apresentaram alterações significativas na viabilidade celular quando comparadas às células controle (Fig. 2)*

Figura 2 - Efeito neuroprotetor do n3 PUFAs e clozapina sobre a viabilidade celular dos neurônios do hipocampo expostos ao vírus poly I:C.



Efeitos de n3 PUFAs 1: 200 (EPA 3,5 μM, DHA 2,15 μM), 1: 100 (EPA 7,1 μM, DHA 4,3 μM), 1:50 (EPA 14,2 μM, DHA 8,6 μM) e CZP (1,5 μM e 3 μM) na viabilidade das células neuronais na presença ou ausência de poly I:C, expostas durante 72 horas. As culturas de células foram incubadas com MTT (1 mg / mL) durante as últimas 3 h de experimento. A figura inclui dados de quatro experiências independentes (n = 8-10 amostras), em triplicata. Os dados foram analisados por ANOVA unidirecional seguido pelo teste de Kruskal-Wallis. * P <0,05; ** P <0,01. Abreviaturas: n3 PUFAs: ácidos graxos poli-insaturados; DHA: ácido docosaenoico; EPA: ácido eicosapentaenoico; CZP: clozapina; poly I:C: poli-inosínico: ácido policitidílico.

O poly I:C aumentou os níveis de NFkBp50 e iNOS nos neurônios hipocâmpais, o n3 PUFAs na diluição de 1: 100 e clozapina 3 μM demonstraram os melhores efeitos neuroprotetores no teste de viabilidade celular. Para avaliar a ocorrência da reação neuroinflamatória desencadeada por poly I:C, foram determinados os níveis de NFkBp50 e iNOS por imunofluorescência em culturas neuronais do hipocampo (Fig. 3). O Poly I:C induziu aumento expressivo de NFkBp50 (P <0,05) (Fig. 3A) e iNOS (P <0,01) (Fig. 3B), bem como elevada e significativa comarcação de NFkBp50-iNOS (P <0,01) (Fig. 3C) quando comparado com as células do grupo controle. Por outro lado, n3 PUFAs 1: 100 (P <0,01) ou clozapina 3 μM (P < 0,05) impediram de forma significativa

o aumento da expressão da subunidade NFκBp50 e da imunorreatividade para iNOS em células comarcadas.

Figura 3 - Expressão da subunidade NFκBp50 e iNOS em neurônios do hipocampo tratados por n3 PUFAs ou clozapina.

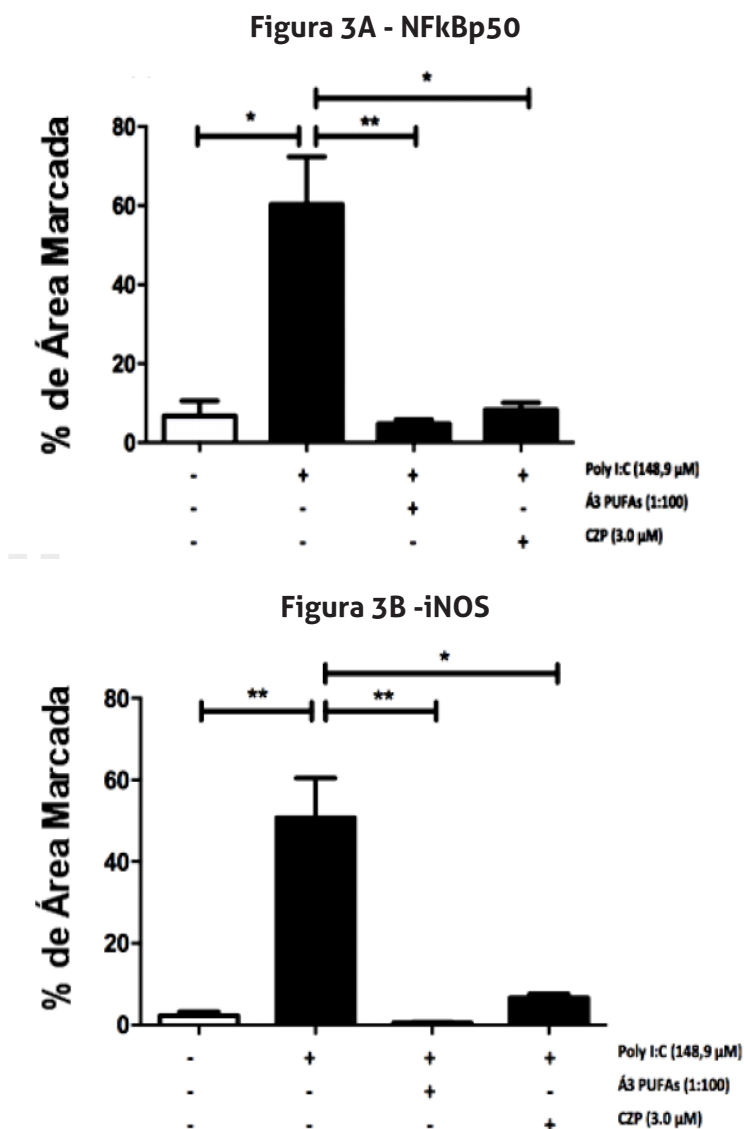


Figura 3C - NFkBp50-iNOS

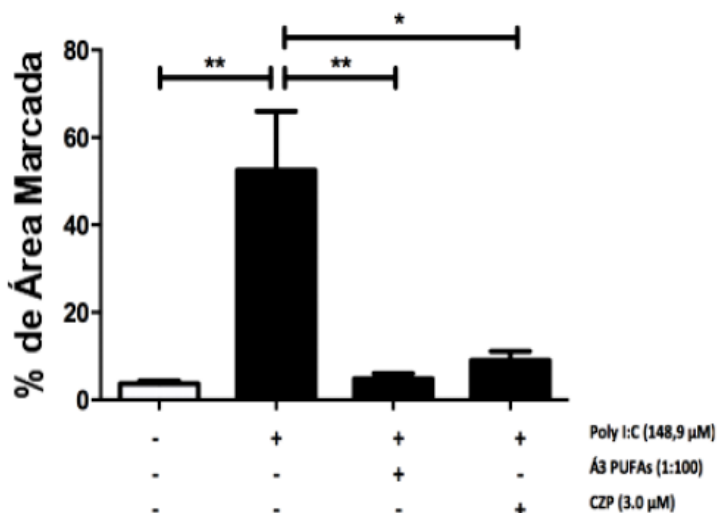
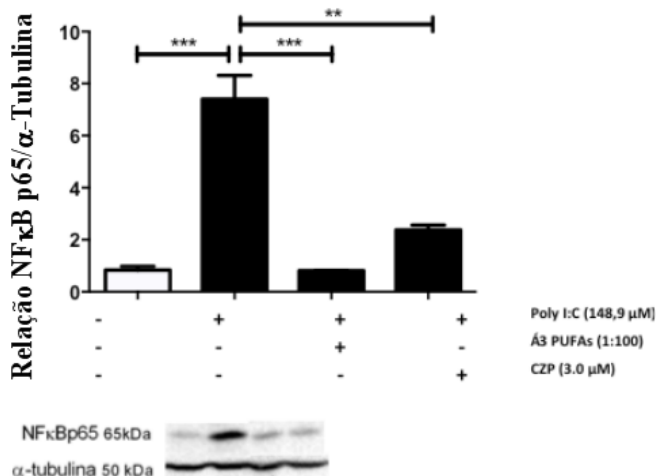


Figura 3: Efeitos de n3 PUFAs 1: 100 (EPA 7,1 μM, DHA 4,3 μM) ou CZP (3μM) sobre a imunofluorescência para subunidade NFkBp50 (3A), imunofluorescência para iNOS (3B) e comarcação NFkBp50-iNOS (3C) em neurônios hipocâmpais primários desafiados com poly I:C. A quantificação foi realizada usando o software ImageJ. As barras representam a média ± Erro padrão da média (S.E.M.), n = 6 / grupo. Os dados foram analisados por ANOVA unidirecional seguido pelo teste de Kruskal-Wallis. * P <0,05, ** P <0,01. Abreviaturas: Á3 PUFAs: ácidos graxos poli-insaturados; DHA: ácido docosaenoico; EPA: ácido eicosapentaenoico; CZP: clozapina; poly I:C: poliinosínico: ácido policitídílico; NFkB: fator nuclear kappa-B.

Os resultados demonstraram que o poly I:C foi capaz de aumentar a expressão de NFkBp50 e iNOS em neurônios hipocâmpais (Fig. 3). Objetivando avaliar o possível envolvimento da subunidade NFkBp65 nas alterações neuronais hipocâmpais, foi quantificada a imunoexpressão desta subunidade por *Western blotting* (Fig. 4). Observamos que o desafio com poly I:C causou um aumento de 9,4 vezes na imunoexpressão de NFkBp65 em comparação com as células do grupo controle (P <0,01). O tratamento com n3 PUFAs 1: 100 (P< 0,01) ou clozapina 3 μM (P <0,05) reduziu a expressão de NFkBp65. (Fig.4)

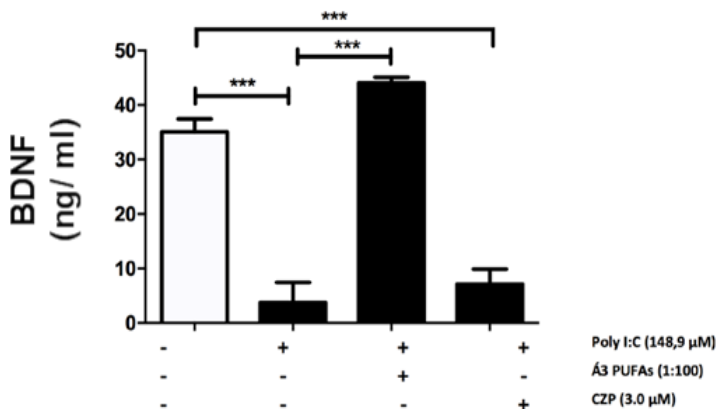
Figura 4 - Expressão da subunidade NFkBp65 em neurônios do hipocampo desafiados por poly I:C e tratados por n3 PUFAs ou clozapina.



Efeitos de n3 PUFAs (EPA 7,1 μM, DHA 4,3 μM) e CZP (3 μM) na expressão proteica de NFkBp65 em neurônios hipocampais primários desafiados com poly I:C. A quantificação foi realizada usando o software ImageJ. Barras representam a média ± erro padrão da média (S.E.M.), n = 6 / grupo. Os dados foram avaliados utilizando ANOVA unidirecional seguido pelo teste de Kruskal-Wallis. * P <0,05, ** P <0,01. Abreviaturas: CTL: controle, A3 PUFAs: ácidos graxos poli-insaturados; DHA: ácido docosahexaenoico; EPA: ácido eicosapentanae-nóico; CZP: clozapina; poly I:C: poliinosínico: ácido policitídílico; NFkB: fator nuclear kappa-B.

O n3 PUFA protege as células hipocampais das lesões inflamatórias induzidas por poly I:C. Os resultados evidenciaram o envolvimento do NFkB na via neuroinflamatória do poly I:C e sua inibição pela ação de n3 PUFAs e da clozapina. Vale ressaltar a aparente superioridade do efeito dos n3 PUFAs quando comparados à ação neuroprotetora da clozapina, uma vez que somente n3 PUFAs impediu a diminuição dos níveis de BDNF nas células infectadas por poly I:C (Fig. 5).

Figura 5 - Níveis de BDNF em neurônios do hipocampo tratados por n3 PUFAs ou clozapina.



Os efeitos dos n3 PUFAs (EPA 7,1 μM, DHA 4,3 μM) e CZP (3 μM) sobre as concentrações de BDNF presentes no meio celular de neurônios hipocámpais primários desafiado com poly I:C. As barras representam a média ± Erro padrão da média(S.E.M.), n = 6 / grupo. Os dados foram analisados usando ANOVA unidirecional seguido por Teste de Kruskal-Wallis. * P <0,05, ** P <0,01. Abreviaturas: Á3 PUFAs: ácidos graxos poli-insaturados; DHA: ácido docosahexaenoico; EPA: ácido eicosapentanoico; CZP: clozapina; poly I:C: poliinosínico: ácido policitídílico; BDNF: fator neurotrófico derivado do cérebro.

Nos últimos anos, a descoberta de estratégias preventivas para os transtornos neurodesenvolvimentais, bem como o redirecionamento de novos fármacos com abordagem terapêutica neuroprotetora, tem sido o principal objetivo das pesquisas neurofarmacológicas. Considerando o bom perfil de segurança do uso do ômega-3, até mesmo em períodos embrionários e neonatais e os efeitos positivos da clozapina, os resultados do presente estudo agregam evidências para a possível utilização destes fármacos como estratégias para prevenir ou atenuar as consequências patológicas presentes nas reações neuroimunes provocadas por infecções virais.

Referências

AGUIAR, C.C. T.; *et al.* Schizophrenia: an inflammatory disease? *Journal Bras Psiquiatr.* v. 59, n. 1, p. 52-57, 2010.

FATEMI, S. H.; *et al.* Defective corticogenesis and reduction in Reelin immunoreactivity in cortex and hippocampus of prenatally infected neonatal mice. *Mol Psychiatry.* V. 4, p. 145-154, 1999.

FELEDER, C. Neonatal Intrahippocampal Immune Challenge Alters Dopamine Modulation of Prefrontal Cortical Interneurons in Adult Rats, *Biol Psychiatry.* V. 67, p. 386-392, 2010.

MASI G, COSENZA A, MUCCI M, BROVEDANI P. A 3-year naturalistic study of 53 preschool children with pervasive developmental disorders treated with risperidone. *Journal Clin Psychiatry.* V. 64, p. 1039-1047, 2003.

MEYER U, FELDON J, SCHEDLOWSKI M, YEE B.K. Towards an immuno-precipitated neurodevelopmental animal model of schizophrenia. *Neurosci Biobehav Rev.* v. 29, p. 913-947. 2004.

MICHAEL-TITUS, ADINA T., JOHN V. PRIESTLEY. "Omega-3 fatty acids and traumatic neurological injury: from neuroprotection to neuroplasticity?". *Trends in neurosciences*, v. 37, p. 30-38. 2014.

NETTER, Frank H. **Atlas de Anatomia Humana.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

OLFERT, E.D; CROSS, B.M.; MCWILLIAM, A. A. Guide to the care and use of experimental animals. In: OLFERT, E.D.; CROSS, B.M.; Mc William, A. A. (Eds.) *Canadian Council on Animal Care.* Ottawa, Ontario: Saskatoon, Saskatchewan, v.1, p. 213. 1993.

PIONTKIEWITZ, Y., ARAD, M. & WEINER, I. Risperidone administered during asymptomatic period of adolescence prevents the emergence of brain structural pathology and behavioral abnormalities in an animal model of schizophrenia. *Schizophr. Bull.* p. 1257-69, 2011.

PRASAD K. M; KESHAVAN, M. S. Structural cerebral variations as useful endophenotypes in schizophrenia: do they help construct "extended endophenotypes"? *Schizophr Bull.*; v. 34, p. 774-790. 2008.

PU, H.; *et al.* Omega-3 polyunsaturated fatty acid supplementation improves neurologic recovery and attenuates white matter injury after experimental traumatic brain injury. *Journal of Cerebral Blood Flow & Metabolism*, v. 33, n. 9, p. 1474-1484. 2013.

RIBEIRO, B. M. M. *et al.* Evidences for a progressive microglial activation and increase in iNOS expression in rats submitted to a neurodevelopmental model of schizophrenia: reversal by clozapine. *Schizophr. Res*, 12-9 (2013).

PRESUNTO COZIDO FATIADO COMERCIALIZADO NO VAREJO: PRAZOS DE VALIDADE VERSUS SEGURANÇA ALIMENTAR

T.A.C. Aquino¹

R.A. Nascimento²

J. Serio³

Introdução

O presunto cozido é sem dúvida a especialidade mais importante no grupo de produtos cárneos tratados pelo calor. É definido como o produto elaborado a partir do pernil de suíno, sem osso, sem pele, curado em salmoura e cozido em seu pedaço original, com o valor de PH da peça original em torno de 5,8 (Pereda *et al.*, 2007). Apresentando também valor máximo de pH de 6,1 (Jay, 2009). A atividade de água (aw) com valor mínimo encontrado 0,91 e máximo 0,977, na peça de presunto embutido cozido, favorece o crescimento de bactérias Gram positivas (Jay, 2009).

O tratamento térmico tem o objetivo de aquecer a 70°C o interior da peça, o qual destrói formas vegetativas dos micro-organismos (72°C). Desenvolvendo também, características sensoriais desejadas, como sabor, textura e cor. Após esse tratamento térmico e a fim de

- 1 Graduada em Tecnologia em Alimentos – Instituto Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão – CEP: 49100-000 – São Cristóvão – SE – Brasil, Telefone: 55 (79) 3711-3050
E-mail: aquino.tac@gmail.com
- 2 Graduada em Tecnologia em Alimentos – Instituto Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão – CEP: 49100-000 – São Cristóvão – SE – Brasil, Telefone: 55 (79) 3711-3050
E-mail: rayane.ifs@hotmail.com
- 3 Professora Dra. do curso superior em Tecnologia de Alimentos - Instituto Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão – CEP: 49100-000 – São Cristóvão – SE – Brasil, Telefone: 55 (79) 3711-3050
E-mail: juliana.serio@ifs.edu.br

assegurar sua eficácia, procede-se ao resfriamento rápido das peças, de preferência em duchas de água fria (0 a 4°C) seguido de armazenamento a temperaturas que nunca devem superar 10°C (Pereda *et al.*, 2007).

Além dos seus parâmetros intrínsecos favoráveis a multiplicação microbiana, a manipulação e o armazenamento inadequado podem torná-lo um importante veículo de gastroenterites alimentares. Superfícies mal higienizadas podem prover o contato inicial necessário para a adesão microbiana. Portanto o fatiamento pode ser considerado um fator determinante para a qualidade do presunto, já que a má higienização dos equipamentos pode representar uma importante fonte de micro-organismos deteriorantes ou patogênicos, trazendo riscos à saúde do consumidor, ocasionando ainda, a formação de biofilme em sua superfície comprometendo a qualidade sensorial do produto (Serio *et al.*, 2009).

Conhecidas as características físicas e químicas, e os fatores intrínsecos e extrínsecos ao comércio de presunto suíno cozido fatiado, entende-se o perigo e a importância do estudo da sua exposição em características não adequadas a longo prazo.

Assim, esse trabalho buscou relacionar os prazos de validade recomendados pela indústria fabricante no rótulo do produto após aberto e os prazos de validade aplicados em estabelecimento comercializadores após o fatiamento e fracionamento dos mesmos em embalagens diversas, visto que prazos acima dos permitidos podem ocasionar riscos ao consumidor. Neste trabalho, também comparamos os resultados obtidos para as análises microbiológicas realizadas na peça recém-aberta e fatiada em laboratório sob condições higiênicas controladas, nas validades encontradas nos centros de comercialização e as peças fracionadas expostas à comercialização.

2. Materiais e Métodos

2.1 Checagem dos prazos de validade após fatiamento

No período entre maio e junho de 2016 foram adquiridas amostras de presunto suíno cozido (peça inteira lacrada e amostras fatiadas embaladas).

Como primeiro passo, realizou-se a pesquisa da data de validade recomendada pela indústria, para consumo doméstico do presunto após a abertura do produto. Foram selecionadas 10 marcas de presunto, em seguida, foram colhidos 14 dados para presunto em supermercados, minimercados e mercearias de Aracaju, Sergipe, com a condição de fatiadores, através de *check list*, a fim de se obter o prazo de validade, dos mesmos, embalados em bandejas de polietileno expandido envoltas por filme PVC, estipulado pelo estabelecimento, e compará-los aos recomendados pelo fabricante.

2.2 Avaliação a qualidade microbiológica

A partir do fatiamento da peça padrão inteira em embalagem original do fabricante e refrigerada, as 9 amostras (4 foram embaladas em bandejas de polietileno expandido envoltas por filme PVC e 5 embaladas a vácuo). Foram coletadas ainda para fim de comparação com a peça fracionada em condições assépticas, 4 (quatro) amostras comercializadas em bandejas de polietileno expandido envoltas por filme PVC, dentro do prazo de validade.

As amostras foram acondicionadas em recipiente de isopor com gelo, sendo imediatamente encaminhadas para o Laboratório de Microbiologia de Alimentos do Instituto Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, para então serem analisadas. Todas as análises foram realizadas segundo a metodologia preconiza em Silva *et al.* (2001).

As análises microbiológicas foram feitas para determinação da presença de coliformes totais, contagem total de mesófilos, contagem total de psicrófilos e contagem total de bolores e leveduras.

A primeira análise é feita após o fatiamento da amostra padrão (t1), e as seguintes após três dias (t2), cinco dias (t3), sete dias (t4), dez dias (t5), e doze dias (t6), em cada tempo serão feitas análises do material embalado à vácuo e em bandejas de polietileno expandido envoltas por filme PVC (até t4).

Em comparação aos resultados encontrados no material padrão, foram feitas as mesmas análises, de presunto cozido fatiado exposto comercialmente com as mesmas características de composição, embalagem e temperatura de armazenamento e tempo de exposição e fatiamento não superior a 48 horas.

Para a realização das análises, inicialmente foram preparadas diluições seriadas (10^{-1} , 10^{-2} e 10^{-3}) a partir de 25g de amostra e 225 ml de água peptonada, para cada amostra.

Em seguida, procedeu-se às determinações de coliformes totais, pelo método de Número mais provável (NMP), em triplicata, incubadas em estufa a 35°C entre 24 e 48 horas. Contagem total de mesófilos e contagem total de psicrófilos pelo método spread plate em placas de Petri com ágar nutritivo, incubadas a 35°C e 10°C, respectivamente, entre 24 e 48 horas; e contagem total de bolores e leveduras, pelo método spread plate em placas de Petri com ágar batata, incubadas a temperatura ambiente, também entre 24 e 48 horas, de acordo com as metodologias descritas por Silva *et al.* (2001).

3. Resultados e Discussões

Como pode ser observado na Tabela 1, as marcas de indústrias processadores de presunto apresentam prazos de validade diferente para os produtos após aberto, de 3 a 5 dias, sendo em média recomendado 4,4 dias.

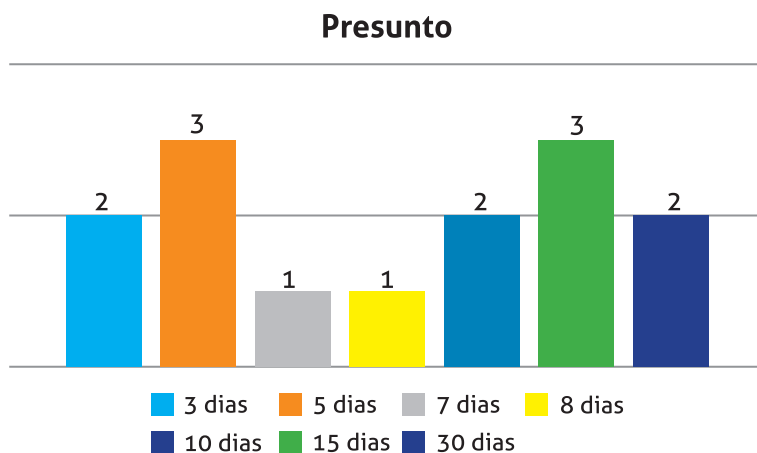
Tabela 1 – Marcas de presunto comercializadas e prazos de validade recomendadas pela indústria fabricante para consumo doméstico (após aberto).

Presunto Cozido	Apresentado
Marca A: 3 dias	Marca A: não apresenta
Marca B: 5 dias	Marca B: 5 dias
Marca C: 5 dias	Marca C: 3 dias
Marca D: 5 dias	Marca D: 5 dias
Marca E: 5 dias	Marca E: 10 dias
Marca F: 5 dias	Marca F: 5 dias
Marca G: 3 dias	Marca G: 3 dias

Como foi observado nos 14 estabelecimentos comerciantes de presunto, o prazo de validade após fatiamento é dado aleatoriamente, e pode variar, de 3 a 30 dias, ou seja, em até dez vezes o recomendado pelo fabricante (Figura 1). E ainda, 64% dos estabelecimentos aplicam prazos de validade em desacordo à indústria fabricante. Se

relacionado as medias, 86% das amostras de presunto estão em discordância aos prazos estabelecidos pela indústria. Tal disparidade pode representar falta de informação, conhecimento e fiscalização, visto que, muitos dos estabelecimentos não seguiam, ou sequer, tinham conhecimento quanto a legislação de rotulagem, e alguns alegam que o prazo de validade da indústria é pequeno, e não responde ao tempo de venda do produto exposto.

Figura 1 – Prazo de validade de presunto, adicionado após o fatiamento pelo estabelecimento fracionador e comercializante.



O resultado, pode ser o consumo de produtos impróprios, sem segurança, qualidade nutricional ou sensorial, representando perigo à saúde pública. Foram observadas ainda, condições higiênicas irregulares do aparelho fatiador, que é uma etapa crucial no controle da estabilidade microbiana, e pratos de presunto acondicionados juntos com queijo mussarela, denominado como pratos de frios. E por último, que alguns estabelecimentos fatiam toda a peça do embutido, armazenando num só recipiente até o fracionamento de acordo com o pedido do consumidor, sendo a data do fracionamento é colocada como sendo a data de fatiamento, apresentando outro erro grave de rotulagem do produto que pode gerar insegurança ao consumidor e ser agravante na possibilidade de Doenças Transmitidas por Alimentos (DTA).

A caracterização microbiológica completa do presunto cozido avaliado para micro-organismos mesófilos, bolores e leveduras está expressa na Tabela 2.

Tabela 2 – Caracterização microbiológica de presunto cozido fatiado

Amostra	Embalagem	Bactérias aeróbias mesófilas (UFC/g)	Bolores e Leveduras (UFC/g)
Amostra controle			
T1	Bandeja	5,76.10 ³	-
T2	Bandeja	7,9.10 ²	2,6.10 ²
	Vácuo	-	2.10 ¹
T3	Bandeja	2,09.10 ³	2,6.10 ²
	Vácuo	3,4.10 ³	1.10 ²
T4	Bandeja	8,6.10 ²	2.10 ²
	Vácuo	2,46.10 ³	5.10 ¹
T5	Vácuo	1,2.10 ²	1,3.10 ²
T6	Vácuo	1,1.10 ²	2.10 ¹
Amostras comercializadas			
A1	Bandeja	6,97.10 ³	1,4.10 ²
A2	Bandeja	4.16.10 ³	3,1.10 ²
A3	Bandeja	1,533.10 ⁴	3.10 ¹
A4	Bandeja	1,05.10 ³	2,5.10 ²

Das 13 amostras analisadas, todas apresentaram resultado negativo para coliformes totais. Segundo Silva *et al.* (2001) o grupo coliforme inclui todas as bactérias na forma de bastonetes gram-negativos, não esporogênicos, aeróbios ou anaeróbios facultativos, capazes de fermentar a lactose com produção de gás, em 24 a 48 horas a 35°C. São micro-organismos indicadores de condições higiênicas sanitárias inadequadas, o que representa qualidade na higiene e sanitização de equipamentos, ambientes, e manipuladores das amostras.

Na análise para determinação de micro-organismos psicrófilos também não houve crescimento em nenhuma das amostras, apresentando resultado negativo em 100%. Micro-organismos psicrófilos são aqueles capazes de se reproduzir em temperatura de refrigeração. Refletindo então na importância da refrigeração de produtos cárneos,

mesmo que industrializados, como o presunto cozido até o momento de consumo como principal forma de preservação da segurança dos alimentos.

A legislação vigente brasileira, Resolução - RDC nº 12, de 2 de janeiro de 2001 da Agencia Nacional de Vigilância Sanitária, para padrões microbiológicos em alimentos não estabelece padrões de contagem para micro-organismos mesófilos ou bolores e leveduras, porém contagens elevadas de micro-organismos mesófilos, que em sua maioria são bactérias patogênicas ou deteriorantes, em alimentos são indicadores de que houve condições inadequadas de temperatura durante o armazenamento. A deficiência no processo de equipamentos e utensílios, aumenta o risco de contaminação, que é um fator crítico na segurança alimentar principalmente por serem na maioria das vezes, áreas de grande circulação, favorecendo assim o risco de contaminação cruzada.

Bressan *et al.* (2007) observou ainda o crescimento de bactérias aeróbias mesófilas durante o período de estocagem de presuntos fatiados em diversos tipos de embalagens e adotou o limite máximo de 10^3 UFC/g como controle de qualidade.

O maior crescimento de bactérias mesófilas em bandejas de polietileno expandido envoltas por filme PVC, para amostra padrão foi de $5,76.10^3$ UFC/g, e em embalagem a vácuo $3,4.10^3$ UFC/g.

Entre os mesófilos, as amostras comercializadas apresentaram o maior crescimento de bactérias aeróbias mesófilas com valor de $1,53.10^4$ UFC/g em relação ao maior valor da amostra padrão de $5,76.10^3$ UFC/g.

Todas com valores acima do ideal de acordo com Bressan *et al.* (2007). Refletindo a possibilidade de contaminação durante o fatiamento comercial, que em sua maioria, não emprega as Boas Práticas de Fabricação.

Como a legislação vigente Portaria nº 451 de 19/09/1997 do MAPA não apresenta limites microbiológicos para esse produto, Bressan *et al.* (2007) adotou o limite como inferior a 10^2 UFC/g. A presença de fungos em presunto fatiado também, foi descrita como indesejável na literatura, pois seu desenvolvimento acarreta alterações no odor, sabor e pode promover o estufamento da embalagem.

O crescimento de bolores e leveduras em amostras padrão em bandeja foi de no máximo $2,6.10^2$, em relação a vácuo que foi de

1,3.10². Já o crescimento em amostras comercializadas foi de 3,1.10². Definido em Bressan *et al* (2007) como possível alterador de características sensoriais no presunto cozido.

Destacamos que o fabricante informa em sua embalagem que, após aberto manter sob refrigeração e ser consumido em até 5 dias, o que observamos comumente no comércio são estabelecimento de comercialização fracionando o produto e atribuindo prazos de validade diversos (5, 7, 10 e 15 dias), ação essa que gera ao consumidor, uma situação insegura ao consumir o produto.

4. Conclusões

Devido à alta perecibilidade do presunto, necessita-se de cuidados relacionados ao armazenamento, higiene e fracionamento, mas principalmente, que os estabelecimentos comercializadores respeitem as recomendações do fabricante e a legislação quanto a aplicação de datas de validade, a fim de garantir a segurança alimentar e saúde do consumidor;

Embora a legislação brasileira não apresente valores para contagem de micro-organismos mesófilos e bolores e leveduras para o produto, a sua caracterização é de grande importância, principalmente em produtos perecíveis e de características tão favoráveis ao desenvolvimento microbiano como o presunto cozido, a fim de definir quais são os pontos críticos do consumo;

A manipulação durante o fatiamento do presunto e sua distribuição em diferentes embalagens favorece o contato inicial com os micro-organismos, sendo possivelmente o principal fator de contaminação, destacando a importância das boas práticas de fabricação e higiene de manipuladores, bancadas, superfícies e equipamentos para a integridade do produto final, já que por muitas vezes o mesmo não sofre qualquer método de conservação pelo calor antes de ser consumido;

A alta contagem de bactérias mesófilas aeróbias, e bolores e leveduras, nos reporta à importância da refrigeração adequada do produto, o que neste caso, é constatado como o melhor método de conservação, aliado a higienização eficiente dos equipamentos antes da comercialização, evitando possíveis gastroenterites e surtos alimentares.

Referências

Brasil, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (2001). *Dispõe sobre os princípios gerais para o estabelecimento de critérios e padrões microbiológicos para alimentos.* (Resolução - RDC nº 12, de 2 de janeiro de 2001). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2001/res0012_02_01_2001.html>.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento. (1997). Regulamento Técnico Princípios Gerais para o Estabelecimento de Critérios e Padrões Microbiológicos para Alimentos e seus Anexos I, II e III. (Portaria nº 451, 19 Setembro de 1997). Disponível em: <http://mrconsultoriaalimentos.com.br/pdf/PORTARIA_N_%20451_PADROES%20%20MICROBIOLOGICO_ALIMENTOS_PRONTOS_PARA_CONSUMO.pdf>.

Bressan, M. C., Lodi, F., Ferreira, M. W., Andrade, P. L., Boari, C. A., Piccoli, R.H. (2006). Influência da embalagem na vida útil de presuntos fatiados. *Ciênc. agrotec.*, Lavras, (v. 31), n. 2, p. 433-438, mar./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cagro/v31n2/a25v31n2>>.

Jay, J. M. (2009). *Microbiologia de alimentos* (6. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Pereda, J. A. O., Rodrigues, M. I. C., Álvarez, L. F., Sanz, M. L.G., Minguillón, G. D. G. F., Perales, L. H., Cortecero, M. D. S., Murad, F. (2007). *Tecnologia de alimentos: alimentos de origem animal (2. Vol.)*. Porto Alegre: Artmed.

Serio, J., Muniz, C. R., Freitas, C. A. S., Lima, J. R., Neto, J. A. S. (2009). Avaliação microbiológica e microscópica de presuntos fatiados refrigerados. *Alim. Nutr. Araraquara* (v.20), n.1, p. 135-139, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/CNPAT-2010/11430/1/PB09011.pdf>>.

Silva, N., Junqueira, V. C. A., Silveira, N. F. A. *Manual de métodos de análise microbiológica de alimentos.* (2.ed.). São Paulo: Varela, 2001.

O USO DOS BISFOSFONATOS E A OSTEONECROSE DOS MAXILARES: PAPEL DO CIRURGIÃO DENTISTA DIANTE DESSA PATOLOGIA.

Vanessa Costa de Sousa Ferreira¹

Fátima Regina Nunes Sousa²

Paula Goes³

Introdução

Os Bisfosfonatos são medicamentos utilizados para o tratamento e prevenção de doenças osteodegenerativas, tais como a osteoporose, a doença de Paget, hipercalemia maligna, mieloma múltiplo e também utilizados em metástases ósseas. Entretanto, estudos tem demonstrado que o uso prolongado desta medicação pode apresentar efeitos adversos indesejáveis como a osteonecrose de mandíbula ou maxila (MARIOTT, 2008; ROGERS et al., 2000).

Evidências clínicas foram relatadas na literatura, há uma década (MARX, 2003), e sugeriram que o uso prolongado destes medicamentos podia induzir ao aparecimento da osteonecrose dos maxilares. No

- 1 Mestranda em Ciências Morfofuncionais (UFC-CE), Especialista em Pacientes com Necessidades Especiais e Odontóloga do Instituto Federal do Ceará (IFCE-CE).
- 2 Doutoranda em Ciências Morfofuncionais (UFC-CE), mestre em Odontologia, área de concentração Estomatologia (UNESP-SP), Professora da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC- Sobral).
- 3 Professora Adjunta do Departamento de Patologia e Medicina Legal da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará.

entanto, a *American association of oral and maxillo facial surgeons* (AAOMS, 2007) definiu as três características necessárias para que essa lesão óssea seja associada aos bisfosfonatos: paciente está sendo ou foi submetido à terapia dos bisfosfonatos; apresentar exposição necrótica óssea nos maxilares persistindo por mais de oito semanas; e nenhuma história de irradiação sobre o sítio anatômico envolvido. Essa definição é importante na instituição de protocolos de atendimento e terapias da osteonecrose.

A patogênese da osteonecrose induzida por bisfosfonatos não apresenta um mecanismo esclarecido, no entanto a desordem do *tunorver* ósseo, efeitos anti-angiogênicos e infecção são as hipóteses mais sugeridas na literatura (VASCONCELOS, 2004). Os principais fatores de risco para a osteonecrose por bisfosfonatos são: a presença de trauma, como extração dentária; exposição à microrganismos da cavidade bucal e o uso prolongado do ácido zoledrônico, sendo relatados casos de osteonecrose de forma espontânea, ou seja, sem procedimento odontológico (ALLEN, 2011).

Diante da necessidade de prevenção e tratamento da osteonecrose, em decorrência do uso dos bisfosfonatos, este trabalho objetiva realizar uma revisão de literatura para alertar o cirurgião-dentista sobre os possíveis efeitos colaterais dessa classe de drogas sobre o tecido ósseo.

Bisfosfonatos

Os bisfosfonatos (BFs) foram sintetizados quimicamente pela primeira vez em 1800 (RUSSEL, 2006), mas somente nos últimos 40 anos eles foram usados para tratar desordens no metabolismo ósseo. Sendo a primeira publicação dos efeitos biológicos dos BFs relatada em 1969 (RUSSEL, 2011).

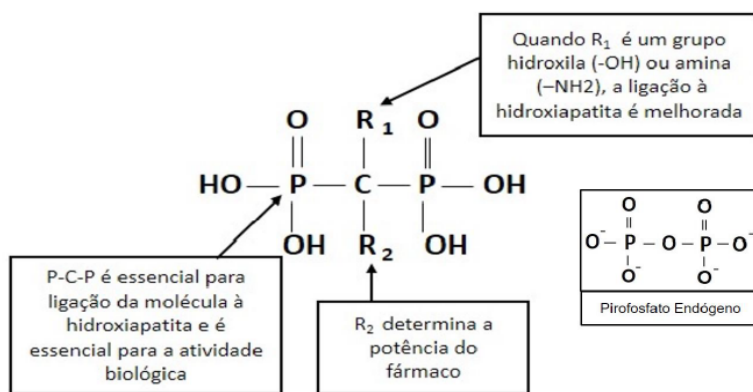
Os BFs pertencem a uma classe de fármacos estruturalmente relacionados ao pirofosfato, um produto natural do metabolismo humano presente no soro e na urina com propriedades cálcio-quelantes (RODAN, 1998, Rogers et al., 2000). O pirofosfato regula a mineralização ligando – se aos cristais de hidroxiapatita (SHINOZAKI & PRITZKER 1996), sendo obtida a estabilidade da molécula através da substituição do átomo de oxigênio pelo carbono que conecta os

dois fosfatos, resultando na formação da molécula de bisfosfonatos (estrutura P-C-P) (SALVI et al., 2005). O grupo Fosfato-Carbono-Fosfato é resistente à hidrólise química e à hidrólise enzimática, além de conferir resistência à degradação biológica (Russel et al., 2008), fazendo que os BFs não sejam metabolizados no corpo, sendo excretados inalterados e possuindo uma maior meia-vida (ROGERS et al., 2000; RUSSELL, CROUCHER, ROGERS, 2007).

O grupo dos dois fosfatos possui dupla função. Eles são necessários tanto para ligar-se ao osso mineral como para atividade anti-reabsortiva mediada pela célula, alterações no grupo fosfato podem reduzir dramaticamente a afinidade dos BFs ao osso mineral (EBETINO et al., 1998), bem como reduzir sua potência bioquímica (EBETINO & DANSEREAU, 1995; LUCKMAN et al., 1998).

Diferentes grupos químicos podem ser acrescentados à estrutura dos BFs por meio de duas ligações covalentes adicionais ao átomo de carbono central, dando origem a compostos diferentes (ROGERS et al., 2000) e com propriedades diferenciadas. O grupo R1 determina a afinidade dos BFs pelos cristais ósseos, enquanto o grupo R2 é responsável pela potência e atividade farmacológica (FLEISCH, 1998) (Figura 1).

Figura 1: Representação esquemática da estrutura química geral dos bisfosfonatos e do pirofosfato endógeno. (Adaptado de Silva, 2016).



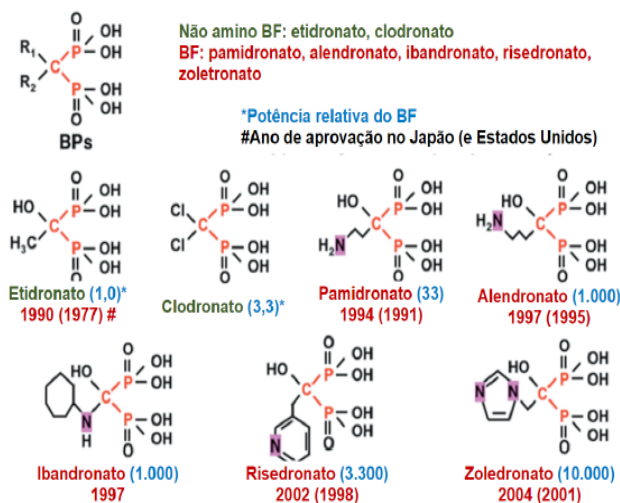
Os BFs podem ser divididos em duas classes, os não-amino-BFs e os amino-BFs. Estes dois subgrupos diferem de acordo com a ausência

(etidronato) e a presença (alendronato, zoledronato, risedronato) de nitrogênio nas suas cadeias laterais, o que modifica sua potência e seu mecanismo de ação (WOO et al., 2006). Os não-amino-BFs têm uma potência reduzida em relação aos amino-BF e o mecanismo de ação envolve a ligação à Adenosina-Trifosfato (AAPRO et al., 2008; HARVEY et al., 2007; WOO et al., 2006).

Devido ao fato dos amino-BFs apresentarem uma potência aumentada em comparação aos não-amino-BFs, eles se tornaram medicamentos de escolha para a prevenção e tratamento de distúrbios ósseos com alta taxa de reabsorção (HARVEY et al., 2007).

Estes medicamentos, ainda são divididos em gerações, existindo três gerações de bisfosfonatos (BFs) conhecidas e comercializadas no Brasil. As propriedades antirreabsortivas dos BFS potencializam-se entre as diferentes gerações da droga, que aumenta da primeira à terceira geração (Kirkwood et al., 2007). A primeira geração possui cadeias laterais alquila (representados pelo etidronato e clodronato), a segunda geração inclui os aminobisfosfonatos com uma cadeia lateral amino-terminal (como exemplo, o alendronato e pamidronato) e a terceira geração possui uma cadeia lateral cíclica (tendo como representantes o ácido zoledrônico e risedronato) (BADRAN et al., 2009). É importante salientar que as propriedades anti-reabsortivas dos BFs aumentam, aproximadamente, dez vezes entre as gerações da droga (TENENBAUM et al., 2002) (Figura 2).

Figura 2: Estrutura dos amino-BFs (NBFs) e não-amino (não-NBFs), sua potência relativa e ano de aprovação no Japão e nos Estados Unidos, respectivamente (*BF de referência para cálculo da potência relativa).
 (Adaptada de OIZUMI et al., 2009).



Os não-amino-BFs existentes e com uso liberado são o etidronato e o clodronato e os amino-BFs são o pamidronato, alendronato, ibandronato, risedronato e o zoledronato. Salientando que a associação entre pamidronato e zoledronato tem demonstrado maior desenvolvimento da Osteonecrose de maxilares por bisfosfonatos (OMB) (SARKARAT, 2014; SIGUA-RODRIGUEZ, 2014; SCARPA, 2010) por possuírem a maior potência antirreabsortiva. Os BFs podem ser administrados tanto pela via oral como pela via intravenosa (Tabela 1), os BFs orais prescritos incluem o etidronato, tiludronato e alendronato. Entretanto, os BFs mais potentes são aqueles administrados por via intravenosa, como por exemplo, o pamidronato e o zoledronato (MARX, 2005), lembrando que o Ácido Zoledrônico (AZ) é o único bisfosfonato desenvolvido exclusivamente para o uso intravenoso, mas não para o uso oral (RUSSEL et al., 2008), fato que influencia a exposição dos pacientes à ação da droga e alterando o risco de desenvolvimento da osteonecrose dos ossos maxilares. A exposição endovenosa aos BFs continua a ser o principal fator de risco para o desenvolvimento da osteonecrose (RUGGIERO et al., 2009).

Tabela 1 - BFs nitrogenados comercializados no Brasil.

Tipos de bisfosfonatos comercializados no Brasil				
Princípio ativo (nome comercial)	Indicação	Dose	Via de administração	Potência relativa*
Alendronato (Fosamax®)	Osteoporose	10 mg/dia 70 mg/semana	Oral	1.000
Risedronato (Actonel®)	Osteoporose	5 mg/dia 35 mg/semana	Oral	1.000
Ibandronato (Boniva®)	Osteoporose	2,5 mg/dia 150 mg/mês 3 mg a cada 3 meses	Oral / IV	1.000
Pamidronato (Aredia®)	Metástases ósseas	90 mg a cada 3 semanas	IV	1.000- 5.000
Ácido Zolendrônico (Zometa®)	Metástases ósseas	4 mg a cada 3 semanas 5 mg/ano	IV	>10.000

*Potência relativa ao Etidronato (Potência = 1). (FERNANDES – ÁVILA, 2010)

Osteonecrose: complicação na terapia dos bisfosfonatos

Alguns problemas relacionados à administração sistêmica de BFs têm sido relatados, como alergia a fosfatos, intolerância gastrointestinal (TWISS et al., 2001), desenvolvimento de resistência bacteriana (REDDY et al., 2005) e também úlceras de esôfago e estômago (PARFITT & DRIMAN, 2007). Recentemente, diversos casos de osteonecrose de maxilares têm sido associados ao uso de BFs.

Desde 2003, a literatura tem mostrado uma possível associação entre o uso de BFs e a ocorrência de necrose avascular dos maxilares (MARX, 2003; LUGASSY et al., 2004; ROBINSON & YEO, 2004; BAGAN et al., 2005; DURIE et al., 2005; MAEREVOET et al., 2005; MELO & OBEID, 2005; MIGLIORATI et al., 2005a; VANNUCCHI et al., 2005; WOO et al., 2005; SONIS et al., 2009; Bi et al., 2010; BIASOTTO et al., 2010; Del CONTE et al., 2010; FILLEUL et al., 2010; OTTO et al., 2010; FITZPATRICK et al., 2011). Os departamentos de medicina oral e maxilofacial do mundo inteiro estão atentos a esta condição que pode tomar proporções epidêmicas devido ao uso indiscriminado dos BFs (MARX, 2003).

Os bisfosfonatos são substâncias criadas para impedir a remodelação óssea, tratar a osteoporose pós-menopausa ou as metástases em pacientes com câncer. Dentre os fármacos utilizados na terapia de alterações osteolíticas destacam-se os bisfosfonatos como fármaco de escolha para o tratamento de osteoporose, porém na última década este medicamento vem sendo relacionado com a presença de osteonecrose de mandíbula de forma espontânea ou após trauma cirúrgico na cavidade oral. Os bisfosfonatos vem sendo bastante utilizados em pacientes idosas, especialmente após menopausa, e um dos graves efeitos colaterais da terapia com bisfosfonatos é a osteonecrose dos maxilares a qual tem se constituído em um grande enigma para profissionais da saúde desde 2003, em especial os dentistas, já que diversos procedimentos odontológicos são fatores de risco para o desenvolvimento da OMB.

A osteonecrose dos maxilares vem se mostrando um grave efeito colateral da terapia com bisfosfonatos. Não se trata de uma doença específica, mas de uma condição em que ocorre a morte de uma área localizada de osso, especialmente nos maxilares. No caso específico dos bisfosfonatos, o paciente deveria ser orientado a se consultar com um cirurgião-dentista antes de começar o tratamento da doença principal, como forma de prevenção da osteonecrose.

Devido aos diversos casos relatados na literatura e a crescente demanda pelo uso desses medicamentos é fundamental que os profissionais da Odontologia tenham amplo conhecimento dos efeitos adversos de determinados componentes químicos presentes nesses medicamentos, que estão sendo amplamente utilizados.

O desenvolvimento da osteonecrose dos maxilares pode estar ligada a vários fatores de risco, dentre os quais a potência do bisfosfonato, a via de administração, a duração do tratamento, presença ou não de traumas cirúrgicos (principalmente extrações) e condições precárias de higiene oral (RUGGIERO, 2006; ,2,5,6).

Esses procedimentos vêm sendo bastante procurados atualmente por pessoas acima de cinquenta anos, porém nesta faixa etária ocorrem muitas alterações osteolíticas e hormonais, principalmente nas mulheres, com necessidade de utilizar fármacos que inibem estas alterações sistêmicas.

Os primeiros relatos sobre a associação do uso de bisfosfonatos e o desenvolvimento de osteonecrose foram publicados por MARX (2003) e RUGGIERO (2004). Desde então, inúmeros trabalhos vêm sendo realizados com o intuito de avaliar esta relação no que diz respeito à sua incidência, etiopatogenia e possíveis forma de tratamento (MISCH, 2009).

Aspectos clínicos e histológicos da osteonecrose

Diversos mecanismos de ação desses fármacos têm sido investigados, incluindo inibição de osteoclastos, indução de apoptose (Hughes et al., 1995), bem como redução de atividade osteoclástica (SATO & GRASSER, 1990), prevenção do desenvolvimento de osteoclastos de precursores hematopoiéticos (HUGHES et al., 1989) e estimulação da produção de um fator inibitório osteoclástico (VITTE et al., 1996). Assim, é evidente que os BFs podem afetar a remodelação óssea através de sua ação direta sobre os osteoclastos (TENENBAUM et al., 2002). Este fármaco reduz a reabsorção óssea de maneira dose-dependente, principalmente em relação à inibição do recrutamento e promoção da apoptose de osteoclastos (RANG et al., 2004).

Em 2007, a AAOMS estabeleceu recomendações em relação ao risco de desenvolvimento da OMB) e um protocolo de atendimento. O comitê de especialistas define a osteonecrose causada por BFs como a exposição persistente de osso necrótico em região maxilo-facial, por mais de 8 semanas, em indivíduos sem história de radioterapia prévia em região cervical e que tenha usado ou que estivesse usando BFs (RUGGIERO et al., 2009)

Atualmente, devido ao aumento do número de fármacos relacionados ao desenvolvimento da osteonecrose dos maxilares, a OMB passou a fazer parte de uma condição patológica maior denominada osteonecrose dos maxilares associada ao uso de medicamentos. Sua definição passou a elencar o desenvolvimento de osteonecrose nos ossos gnáticos, independentemente do tipo de antirreabsortivo utilizado e do tempo de desenvolvimento, mas a condição excludente de radioterapia de cabeça e pescoço continua fazendo parte da sua denominação (OLIVEIRA et al., 2016).

Algumas características epidemiológicas da OMB podem ser observadas, como: maior incidência na mandíbula que na maxila (2 vezes mais), com área de preferência a superfície lingual da região posterior e em áreas de mucosa mais fina e localizada sobre proeminências ósseas. Além do que ambos os ossos podem ser afetados simultaneamente (MARX, 2005; NUNES, 2010).

Na maioria dos casos o osso necrótico exposto é infectado, promovendo desconforto ao paciente que se queixa de dor, dificuldades para comer e falar, sangramento e, quando a necrose óssea encontra-se localizada na região próxima ao canal mandibular, pode – se apresentar parestesia do lábio inferior (SHANKLAND et al., 2001). As lesões de OMB devido ao uso de BFs orais parecem ser menos severas, requerendo tratamentos menos invasivos do que aquelas associadas a regimes com altas doses endovenosas e por longos períodos (MAVROKOKKI et al., 2007; LO et al., 2010).

Classificação e tratamento da osteonecrose

Para um correto tratamento da OMB o diagnóstico diferencial é de extrema importância (CAMPISI, 2014), visto que o tratamento depende do estágio da doença. Nos estágios iniciais, a OMB pode ser semelhante as características clínicas e radiográficas de diversas patologias orais, como periodontite, mucosite, disfunção temporomandibular, sinusite, entre outros, apresentando mobilidade dentária, perda óssea e supuração. A partir disso, é necessário um correto diagnóstico pelo cirurgião-dentista, uma vez que são patologias distintas que requerem atenção e manejos terapêuticos diferentes (SILVERMAN, 2009).

O diagnóstico da OMB é predominantemente clínico-imaginológico, e os estágios podem ser divididos a depender da sintomatologia e da análise das imagens conforme a tabela 3.

Tabela 3: Estágios de apresentação clínica a OMB. Adaptado de RUGGIERO et al., 2009

Estádio	Característica Clínica
Pacientes de risco	Sem osso exposto/necrótico em pacientes que foram tratados com bisfosfonatos orais ou endovenosos.
Estádio 1	Osso exposto/necrótico em pacientes assintomáticos e sem evidência de infecção.
Estádio 2	Osso exposto/necrótico associado com infecção e evidência de dor e eritema na região do osso exposto com drenagem purulenta.
Estádio 3	Osso exposto/necrótico em pacientes com dor, infecção e um ou mais dos seguintes sinais: fraturas patológicas, fístula extraoral ou osteólise se estendendo às bordas da lesão.

Embora as lesões ósseas possam ocorrer espontaneamente, fatores de riscos como trauma protético ou cirúrgico contribuem para o desenvolvimento da osteonecrose em pacientes imunocomprometidos que estejam fazendo uso de BFs.

A extração dental é o principal procedimento associado a essa condição, por exemplo, é um fator precipitante comumente observado em vários estudos (MARX, 2003; MIGLIORATI, 2003; ROSENBERG & RUGGIERO, 2003; RUGGIERO et al., 2004; MIGLIORATI et al., 2005a, VANUCCHI et al., 2005; SONIS et al., 2009; BIASOTTO et al., 2010), em que relatam o aumento da prevalência de OMB de 17 até 299 vezes a mais.

Outros traumas cirúrgicos também estão descritos como fator de risco à OMB, sendo diretamente associados à elevada prevalência de OMB a realização de implantes osseointegrados em até nove vezes, e alguns casos de OMB, após a realização de alveoloplastias, têm sido recentemente publicados. Até mesmo procedimentos odontológicos não invasivos, como o tratamento endodôntico, aumentam o risco de desenvolvimento dessa doença (BARASCH et al., 2011).

Além disso, corticoterapia, quimioterapia (SCHWARTZ, 1982, TARASSOFF & CSERMAK, 2003), radioterapia, anemia, coagulopatias, infecções, doenças orais pré-existentes ("Novartis Oncology", 2004), entre outros, também são apontados como fatores de risco. No

entanto, o verdadeiro papel destes fatores no desenvolvimento das lesões ainda é um assunto controverso.

A doença periodontal, apesar de não se relacionar a trauma cirúrgico, apresenta um forte caráter inflamatório, similar ao que acontece fisiologicamente com as exodontias, constituindo um importante fator de risco à OMB. Adicionalmente, casos de OMB espontânea decorrentes de próteses mal ajustadas também já foram ocasionalmente publicados (TSAO et al., 2013; DINIZ-FREITAS et al., 2012; BARASCH et al., 2011).

Segundo MARX et al. (2005), o ideal seria concomitantemente a prescrição da terapia com BFs pelo médico, o paciente deveria ser encaminhado a um cirurgião-dentista para um exame clínico geral, mantendo-se a comunicação constantes entre os dois profissionais, iniciando o tratamento com BFs somente quando os tratamentos dentais e cirúrgicos orais tivessem sido completados. O tratamento odontológico tem por objetivo a eliminação focos de infecções e a prevenção da necessidade de procedimentos odontológicos invasivos a médio e longo prazo. Podendo incluir extração dental, cirurgia periodontal, tratamento endodôntico, controle de cárie, restaurações dentais e próteses.

Se essas medidas preventivas antes do início da terapia com BFs não foram realizadas, ainda assim há procedimentos indicados para tentar-se prevenir o desenvolvimento de OMB. Os médicos deveriam considerar referir todos os pacientes já recebendo BFs intravenosos a um cirurgião-dentista para um exame completo e um esquema de acompanhamento. O cirurgião-dentista (CD) deveria avaliar cuidadosamente a cavidade bucal para osso exposto nas áreas mais comumente afetadas, tais como a área lingual posterior da mandíbula. Além disso, o CD deve verificar evidências radiográficas de osteólise, osteoesclerose, espaços aumentados do ligamento periodontal e envoltimentos de furca (SILVA et al., 2014). Uma profilaxia dental e aplicação de flúor devem ser considerados, e a extração dental deveria ser evitada ao máximo. Cirurgias eletivas nos maxilares tais como extração de terceiros molares ou remoção de toros, cirurgia periodontal ou colocação de implantes dentais são totalmente não recomendáveis. É aceitável o uso de próteses, mas recomenda-se que essas sejam examinadas para áreas de pressão ou fricção excessivas (MARX et al., 2005).

Conclusão

A terapia com BFs é um dos tratamentos para pacientes com osteoporose e câncer de mama, mieloma múltiplo e outras metástases malignas, sendo crucial a atenção para esta complicação e sua significância clínica, associada à OMB. Protocolos de prevenção precisam ser estabelecidos através de uma meticulosa higiene bucal e a realização de procedimentos cirúrgicos antes do início da terapia com BFs. Oncologistas, clínicos gerais e cirurgiões-dentistas deveriam estar alertas para esta severa complicação, que pode ocorrer espontaneamente ou após procedimentos dento-alveolares em indivíduos de alto risco. É importante ressaltar que estudos adicionais são extremamente necessários para uma melhor compreensão e classificação de todos os aspectos da OMB, principalmente sobre sua patogênese.

Referências

ALLEN, M.R. The effects of bisphosphonates on jaw bone remodeling, tissue proapoptosis, end extraction healing. **Odontology**, 2011; 99(1):8-17.

American Association of Oral and Maxillofacial Surgeons (AAOMS). Position paper on bisphosphonate: related osteonecrosis of the jaws. **J MaxillofacSurg** 2007; 65 (3):369-76.

CAMPISI, G.; FEDELE, S.; FUSCO, V.; PIZZO, G.; DI Fede, O.; BEDOGNI, A. Epidemiology, clinical manifestations, risk reduction and treatment strategies of jaw osteonecrosis in cancer patients exposed to antiresorptive agents. **Future Oncol** 2014 Feb;10(2):257-75.

FERNANDEZ AVILA, D.G. Tratamiento farmacológico de la osteoporosis postmenopáusica. **Rev.Colomb.Reumatol.**, Bogotá, v. 17, n. 2, p. 96-110, Apr. 2010.

MARX, R.E.; SAWATARI, Y.; FORTIN, M.; BROUMAND, V. Bisphosphonate-induced exposed bone (osteonecrosis/osteopetrosis) of the jaws: risk factors, recognition, prevention, and treatment. **J Oral Maxillofac Surg** 2005 Nov;63(11):1567- 75.

MARX, R.E. Pamidronate (Aredia) and zoledronate (Zometa) induced avascular necrosis of the jaws: a growing epidemic. **J MaxillofacSurg** 2003; 61(9):1115-7.

NUNES, V.; LOPES, B.; LORDANI, R.X.F.; ALVES, J.; ROCHA, R.; MACHADO, W. Uso de bifosfonatos em pacientes com câncer e sua associação com osteonecrose dos ossos maxilares: uma revisão de literatura. **Rev Periodontia** 2010 set;20(3):20-7.

RUGGIERO, S.; DODSON, T.; ASSAEL, L.; LANDESBURG, R.; MARX, R.; MEHROTRA, B. American Association of Oral and Maxillofacial Surgeons position paper on bisphosphonate-related osteonecrosis of the jaw - 2009 update. **Aust Endod J**. 2009; 35:119-30.

SARKARAT, F.; KALANTAR MOTAMEDI, M.H.; JAHANBANI, J.; SEPEHRI, D.; KAHALI, R.; NEMATOLLAHI, Z. Platelet-rich plasma in treatment of zoledronic

acid-Induced bisphosphonate-related osteonecrosis of the jaws. **Trauma Mon** 2014 Apr;19(2):e17196

SCARPA, L.C.; LEITE, L.C.M.; LACERDA, J.C.T.; ARANTES, D.C.B. Osteonecrose nos ossos da maxila e mandíbula associada ao uso do bifosfonato de sódio. **Rev Bras Pesqui Saude** 2010 12(1):86-92.

SIGUA-RODRIGUEZ, E.A.; DA COSTA RIBEIRO, R.; DE BRITO, A.C.; ALVAREZ-PINZON, N.; ALBERGARIA- BARBOSA JR. Bisphosphonaterelated osteonecrosis of the jaw: a review of the literature. **Int J Dent** 2014 2014(1):1-5.

SILVA, G.P.; SOUSA NETO, A.C.; PEREIRA, A.F.V.; ALVES, C.M.C.; PEREIRA, A.L.A.; SERRA, L.L.L. Classificação e tratamento de lesões de furca. **Rev. Ciênc. Saúde, São Luís**, v.16 n.2, p. 112-118, jul-dez, 2014.

SILVERMAN, S.L.; LANDESBURG, R. Osteonecrosis of the jaw and the role of bisphosphonates: a critical review. **Am J Med** 2009 Feb;122(2 Suppl):S33-45.

VASCONCELLOS, D.V.; DUARTE, M.E.L.; MAIA, R.C. Efeito anti-tumoral dos bisfosfonatos: uma nova perspectiva. **Revista Brasileira de Cancerologia**. 2004; 50(1):45-54.

ISBN: 978-85-61702-46-5

E-BOOK

2 0 1 8



JOIN

ENCONTRO INTERNACIONAL DE
JOVENS INVESTIGADORES
Edição Brasil/2017

IV CIÊNCIAS SOCIAIS
E APLICADAS

WWW.JOINBR.COM.BR

"DE VOLTA PARA O FUTURO": A ARQUITETURA MODERNA COMO PATRIMÔNIO.

Ricardo Alexandre Paiva¹

Bruno Melo Braga²

Anastácio Braga Nogueira³

Introdução

A palavra "moderno" tem origem latina em "*modernus*", que significa atual, recente, que pertence aos nossos dias. Em arquitetura, o termo é utilizado desde o Renascimento para designar um contraponto ao antigo e a partir do início do século XX se consolida como um predicado que sinaliza uma ruptura com a tradição e linguagem clássica, identificando-se com a modernização desencadeada pela Revolução Industrial e com o modernismo, expressão cultural e artística da modernidade. Assim, o moderno foi utilizado para qualificar uma produção artística comprometida e engajada com o alinhamento ao progresso material da humanidade de forma hegemônica, impactando a produção urbanística e arquitetônica em diversos lugares do mundo, projetando-se para o futuro.

"De volta para o futuro" é uma metáfora em relação à valorização da arquitetura moderna, que pressupõe: a relação de origem entre o modernismo e o início das ações preservacionistas no Brasil; o valor cultural do acervo construído da arquitetura moderna e a necessidade

- 1 Doutor em Arquitetura e Urbanismo FAUUSP, Professor Adjunto DAU-PPGAU+D-UFC.
- 2 Mestre em Arquitetura e Urbanismo PPGAU+D-UFC, Professor Assistente DAU-UFC
- 3 Arquiteto e Urbanista DAU-UFC, Mestrando PPGAU+D-UFC

de considerá-lo como patrimônio; e a vigência, a validade dos princípios modernistas para o projeto de arquitetura e para a intervenção no edifício existente. Em todas as premissas supracitadas, articulam-se passado, presente e futuro, remetendo simbolicamente ao poder de uma “máquina do tempo”.

Assim, este capítulo tem como objetivo discutir teórica e historicamente o modernismo arquitetônico como patrimônio, o seu lugar no passado e sua relação com as políticas de preservação do patrimônio, no presente e em uma perspectiva futura.

Passado: a relação de origem entre o (S)IPHAN e a Arquitetura moderna

A origem das práticas preservacionistas no Brasil data tardiamente do início do Século XX e foi condicionada assim como nos países centrais pela necessidade de afirmação da identidade nacional, muito embora se distinga pelo fato destas preocupações com a memória surgirem aqui de mentalidades modernas ligadas às vanguardas artísticas, notadamente de viés modernista. Esta talvez constitua a maior especificidade da gênese do pensamento preservacionista no Brasil.

Os movimentos de vanguarda europeus tinham como ponto comum uma aversão ao passado e inauguram uma espécie de “tradição da ruptura”. As expressões artísticas e a arquitetura moderna impuseram uma descontinuidade em relação à tradição acadêmica e ao sistema “*beaux arts*”, motivadas pelo cenário de modernização em todas as esferas da vida provocados pelo advento da Revolução Industrial.

No caso brasileiro, podemos identificar um desejo de conciliação de valores a princípio antagônicos: a aspiração de afirmar a identidade nacional unindo modernidade e tradição. Este pressuposto encontra seus antecedentes na Semana de Arte Moderna de São Paulo em 1922, onde vários artistas e intelectuais se voltaram contra a permanência de um processo irrefletido de imitação servil aos valores culturais europeus.

A contribuição dos arquitetos modernos é posterior, mas ainda imbuída do mesmo espírito. Esta busca de heranças culturais coadunou com o cenário político ligado à ascensão de Getúlio Vargas à

presidência em 1930 e posteriormente à instauração do Estado Novo em 1937. Para Vargas a afirmação da identidade nacional constituía uma meta para legitimar um poder altamente centralizado. Deste pressuposto, foi criado o Ministério da Educação que visava impor uma homogeneização do conhecimento histórico sobre a nação, combatendo inclusive o suposto perigo da diversidade étnica verificada após a chegada dos imigrantes.

Neste período fica evidente uma aproximação entre o Estado e os intelectuais, uma cooperação que expressa algumas contradições, uma vez que há divergências ideológicas entre os intelectuais e o governo autoritário.

Neste contexto foi criado em 1937 o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). A instituição surge com o intuito de salvaguardar a herança cultural do Brasil, base para a criação da identidade nacional e para modernidade a ser construída. Este período corresponde ao momento de gênese da arquitetura moderna brasileira, coincidindo com o episódio histórico do concurso, da sua anulação e da posterior construção do Ministério da Educação e Cultura. Esta articulação demonstra a intrincada relação entre o surgimento das ações preservacionistas e o alvorecer da arquitetura moderna brasileira.

A contribuição dos arquitetos modernos foi fundamental neste processo de conciliação entre o passado e o futuro. Esta premissa orientou não somente os fundamentos do modernismo arquitetônico – o que lhe conferiu distinção – como lançou as bases para as ações de preservação do patrimônio arquitetônico no Brasil.

De acordo com a visão dos modernistas, o SPHAN concebeu o período colonial como o mais significativo para ser resgatado e preservado, elegendo e criando uma espécie de “passado exemplar”. Não restam dúvidas que o processo de transculturação dos três primeiros séculos no Brasil colaborou para a constituição da brasilidade, uma vez que todas as esferas da produção material influenciaram na gênese e desenvolvimento de um sincretismo cultural, expressão do processo contraditório e assimétrico entre a Metrópole e a Colônia. Na visão dos modernistas, muitos deles ligados ao SPHAN, o século XIX constituía um retrocesso cultural devido às práticas de imitação da civilização europeia. Semelhante à vanguarda internacional, o

Modernismo no Brasil se contrapõe energeticamente às práticas acadêmicas e aos artefatos artísticos e arquitetônicos delas decorrentes, negando assim o historicismo. Este processo seletivo de valorização do passado legitimava o modernismo, que se justificava pela associação à austeridade da arquitetura colonial, além da expressão barroca dos seus movimentos. Esta preferência valorizava ainda o tempo e o espaço ligados ao ciclo do ouro, em Minas Gerais.

O arquiteto Lúcio Costa cumpriu um papel fundamental no processo de afirmação tanto dos fundamentos do modernismo, como do pensamento preservacionista no Brasil. A sua aproximação com o legado colonial se deu ainda no início de sua atuação profissional ligada ao movimento neocolonial. No entanto, o arquiteto percebeu que a valorização da arquitetura do colonial não se assentava na reprodução do seu vocabulário plástico (manutenção do padrão *beaux art* do ecletismo, mas com um repertório colonial), mas na consciência em relação ao seu significado cultural, sua expressão construtiva e a sua simplicidade funcional. A identidade nacional expressa através da arquitetura deveria conciliar a influência do racionalismo europeu (devidamente adaptada à realidade local) às heranças consideradas legítimas do período colonial.

Sob a liderança de Rodrigo Melo Franco de Andrade, o SPHAN estabelece como um dos principais ações de preservação, o instrumento jurídico do tombamento ligado ao Decreto-Lei 25/1937. Este primeiro momento, consagrado como a “fase heróica” constituiu um período considerado demasiadamente elitista da instituição, que excluiu, conforme os interesses ideológicos, a diversidade da cultura brasileira. Os parâmetros de seleção do acervo material a ser objeto de preservação se sustentavam na consideração do bem como monumento, destacando a sua excepcionalidade artística e histórica.

Para Londres Fonseca (2005), o Conselho Consultivo, formado por técnicos e arquitetos se distanciavam um pouco do aparato estatal do Estado Novo, inclusive dos seus pressupostos ideológicos. Isto acarretou também um distanciamento da sociedade civil, limitando a articulação com outros agentes possíveis de envolvimento no processo de preservação.

No entanto, é importante destacar a importância e o significado desta chamada “fase heróica” do IPHAN, período considerado entre

1937, ano da criação, até a aposentadoria de Rodrigo M. F. de Andrade em 1967.

Para Reis Filho (1995), o trabalho técnico desempenhado pelo SPHAN foi um contraponto ao estudo da História da Arquitetura proposto pelo ensino tradicional acadêmico. Tratava-se agora de um mergulho na realidade empírica dos acervos estudados, para a partir de então inferir sobre a História. O estudo da arquitetura como produto social, através do estudo dos usos e costumes, da evolução técnica favoreceu sobretudo a compreensão da arte e da arquitetura brasileira. No entanto, a repercussão no estudo da história da arquitetura nas escolas de arquitetura foi heterogênea, com repercussões somente na década de 1960⁴.

Somente a partir da década de 1970, conforme os estudos de Fonseca (2005), a instituição e conseqüentemente as práticas preservacionistas vão sofrer mudanças. A autora enquadra estas mudanças dentro de uma chamada “fase moderna” ligada à administração de Aluísio Magalhães, que coincide com a crise da fase heroica, também conhecida como “pedra e cal”. Neste período, começa haver certas reivindicações por parte dos governos municipais e estaduais, das organizações internacionais, dos habitantes de centros históricos tombados e alguns setores da sociedade civil de transformação dos instrumentos de preservação do patrimônio.

No âmbito destas reivindicações, é criado em 1975 o CNCR (Centro Nacional de Referência Cultural) que buscava ampliar o conceito de preservação, abrangendo uma produção cultural ampla e diversificada, fundada numa visão mais antropológica e etnográfica. Nesta nova postura se introduziu a noção de referência cultural e uma abordagem menos técnica, tentando abarcar um universo de referências mais amplo e representativo da diversidade cultural brasileira, para além dos testemunhos da história oficial.

É evidente que houve embate de idéias entre estas novas propostas e a visão da fase heróica, repercutindo em certas restrições na implementação destas novas políticas de preservação do patrimônio

4 Embora na análise de Reis Filho ele considere que esta atitude não era consciente, uma vez que a consideração da excepcionalidade do monumento ainda era uma visão tradicional.

no Brasil. Malgrado estas discordâncias, entre as décadas de 1970 e 1990 percebe-se um alargamento da quantidade de bens tombados e conseqüentemente uma maior representatividade da pluralidade cultural. A descentralização administrativa também é um sintoma de uma maior alcance da atuação do IPHAN, para Castro (2008, p. 140) "em 1982, as ações do IPHAN foram divididas e postas a cargo de Superintendências Regionais, estabelecendo-se uma presença abrangente da repartição em todo o território nacional".

É importante ressaltar que nas duas fases de elaboração de políticas de preservação no Brasil, as atividades do IPHAN ocorrem em regimes autoritários, na "fase heróica", o Estado Novo e, na "fase moderna", a ditadura militar.

A partir das duas últimas décadas, novas posturas têm norteado as práticas de preservação do patrimônio. A principal questão se direciona para o papel que as ações de preservação desempenham no desenvolvimento local e se relacionam com as práticas do turismo. Este paradigma encontra suas explicações no processo de globalização, que interfere no processo produtivo e faz emergir uma relação de competitividade entre os lugares. Além dos diversos atributos requeridos pelas novas demandas do capital, como mão-de-obra barata, isenção fiscal, infraestrutura, entre outros, as regiões e cidades devem se diferenciar pelos seus atributos culturais frente à homogeneização imposta pela nova fase do capitalismo internacional a fim de se tornarem atraentes.

Cabe destacar aqui alguns avanços nas práticas preservacionistas do IPHAN. A primeira no que se refere à crescente descentralização da gestão do patrimônio, que abriu possibilidades de absorção de uma maior diversidade cultural nas escalas dos estados e municípios que, entretanto, quando direcionada para sobreposição dos fins econômicos sobre os culturais influencia negativamente a construção das identidades locais. A segunda corresponde à associação aos bens materiais dos bens imateriais. Esta contribuição possibilita uma valorização do lugar com referência não somente nos objetos tangíveis, mas nas práticas sociais e usos que o justificam.

Este período coincide com a assimilação de influências pós-modernas na arquitetura e com um processo intenso de metropolização e valorização imobiliária que têm investido contra o modernismo,

tanto em relação ao abandono dos seus princípios projetuais, como em relação ao seu legado cultural.

Presente: o valor cultural da Arquitetura moderna

No âmbito das discussões patrimoniais, a preocupação com a identidade cultural vem sendo um assunto cada vez mais frequente, de maneira que o enfoque recente tem sido, em muitos exemplos, na preservação dos bens significativos à determinada comunidade, independente do período temporal ou estilo artístico que possuam. O significado cultural que aquela obra representa para aquele povo, tem sido o norteador de muitas ações preservacionistas. Mas, de certo modo, essa preocupação com a identidade cultural já estava desde o início da atuação das ações de salvaguarda nacionais.

Segundo Cavalcanti (1999), o fato de ser praticamente o mesmo grupo, que revolucionou nas formas, projetando os primeiros exemplares da arquitetura moderna no país, também iniciaram a proteção do patrimônio cultural edificado nacional, fez com que o Brasil fosse o primeiro país do mundo a implementar ações legais visando à preservação de exemplares da arquitetura moderna.

Com apenas dez anos de atuação, o Iphan já reconhece como patrimônio o primeiro exemplar moderno: a Igreja de São Francisco de Assis da Pampulha em Belo Horizonte, de Oscar Niemeyer, inaugurada apenas quatro anos antes do seu tombamento. Nos anos seguintes, outros exemplares da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo modernos seriam igualmente reconhecidos como monumentos artísticos nacionais: o prédio do Ministério da Educação e Saúde, a Estação de Hidroaviões e o Parque do Flamengo, todos no Rio de Janeiro, e o “Catetinho” e a Catedral Metropolitana em Brasília.

Esses edifícios recém-construídos ou até inconclusos não foram tombados pelo suposto valor histórico, ainda não havia historicidade nessas obras, o tempo não havia legado a sua pátina. Por outro lado, esses exemplares foram reconhecidos pelos próprios modernistas por sua qualidade artística e, principalmente, por significarem uma manifestação cultural original, que se inseria nas realizações de um movimento de vanguarda internacional, mas que também estava intrinsecamente relacionada à afirmação de uma identidade brasileira.

Contudo, por mais de três décadas, as poucas ações de salvaguarda do patrimônio moderno ficaram restrita, praticamente, aos notórios exemplares da chamada *escola carioca*⁵, percebendo-se aí uma dificuldade de reconhecimento e, por conseqüência, de reivindicação por parte da sociedade, desses exemplares como parte do patrimônio. Esse cenário começa a mudar somente a partir da década de 1980, quando se inicia ações mais sistemáticas de preservação da arquitetura moderna pelo IPHAN. Mesmo assim, diante do tamanho e da importância do acervo moderno brasileiro, continuam sendo poucos os exemplares que possuem algum tipo de proteção legal:

Somente a partir de 1986, com o tombamento das três casas modernistas construídas por Gregori Warchavchki em São Paulo entre 1927 e 1930, as ações de preservação da arquitetura moderna pelo IPHAN extrapolam os limites da *escola carioca*. Mesmo assim, contam-se nos dedos os bens de arquitetura moderna desvinculados da *escola carioca* que foram tombados pelo IPHAN (...) Apesar destas iniciativas, como afirma José Pessoa, o acervo arquitetônico moderno brasileiro ainda não foi alvo de uma ação sistemática de identificação e salvaguarda dos seus exemplares mais representativos. (ANDRADE Jr., ANDRADE; FREIRE, 2009, pp. 5-6).

Assim, é preciso reconhecer, primeiro, os seus valores históricos e culturais advindo de um movimento que moldou o pensamento da sociedade e caracterizou um período da história recente do Brasil e do mundo, marcando o século XX. Percebidos então como testemunhos de um tempo marcado por intensas transformações provocadas pela modernização, é preciso compreender as especificidades dessa arquitetura e construir-se uma nova escala de valores para esse tipo de patrimônio cultural edificado, facilitando as ações de conservação.

Dentro desse processo de reconhecimento, valoração e proteção do patrimônio moderno, é importante destacar o trabalho

5 *Escola Carioca* é o nome pelo qual certa produção moderna da arquitetura brasileira é comumente identificada pela historiografia, especificamente por Henry Russel-Hitchcock em "Architecture: nineteenth and twentieth century", em 1958.

realizado pelo DOCOMOMO⁶, uma organização não governamental internacional, sem fins lucrativos, criada em 1988 e que hoje é um organismo assessor do *World Heritage Center* da UNESCO, órgão da ONU ligado à preservação do patrimônio cultural material e imaterial. O DOCOMOMO se organiza na forma de encontros e seminários regulares intercalados de diferentes abrangências: internacional, nacional e regional. Estes eventos buscam ampliar a discussão sobre as questões ligadas à preservação, documentação e restauro da arquitetura moderna, além da análise e crítica dessa produção e das questões ligadas à sua historiografia, ampliando a compreensão sobre as especificidades de preservação do patrimônio moderno.

O Docomomo é hoje um fórum importante no reconhecimento da arquitetura moderna como patrimônio. Desde a sua constituição (...) vem contribuindo com a difusão do conhecimento sobre o tema, que apesar da sua importância, até os anos oitenta do século passado, no Brasil, era muito pouco e maltratado. Principalmente os seminários nacionais e regionais têm gerado conhecimento, reflexões e polêmica sobre a matéria. (TINEM, 2010, p.2)

Os seminários nacionais do DOCOMOMO Brasil são realizados regularmente desde 1995, sempre a cada dois anos. Estes seminários têm tido grande reconhecimento, inclusive internacional, pelo envolvimento de cursos e Programas de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo de diversas universidades brasileiras. Os sucessivos encontros vêm amadurecendo e evoluindo a discussão sobre o patrimônio moderno:

No primeiro momento o conhecimento produzido estava voltado para o (re)conhecimento da amplitude da produção moderna em nível nacional. No segundo momento o registro e avaliação dessa produção se difundiria de forma exemplar (re)descobrimo o Brasil moderno. (...) O terceiro momento, que estamos vivenciando agora, está focado na reflexão de como lidar com esse patrimônio moderno. (TINEM, 2010, p. 2)

⁶ Sigla referente a International Working Party for DOcumentation and COnservation of Buildings, Sites and Neighbourhoods of the MOdern MOvement

Dentro dessas reflexões crescentes sobre como lidar com esse Patrimônio Moderno, tem se questionado as ações de tombamento como ferramenta efetiva de proteção. Alguns salientam que não se pode impedir as mudanças, que está intrínseca aos exemplares modernos. Contudo, conforme Zein e Di Marco (2008), afirmam que só tem sentido falar sobre proteção da arquitetura moderna sem necessidade de uma ação legal de salvaguarda se superarmos a máxima do “não tombamento pode ser, afinal de contas, a não preservação” (ZEIN, DI MARCO, 2008, p.06).

Tinem (2012) acrescenta que, mesmo que não tivesse nenhum tipo de proteção, antes de intervir num edifício moderno, deveria ser analisado, o que deve ser mantido e o que pode ser alterado. É preciso estabelecer um diálogo entre o contemporâneo e o moderno que garanta, neste último, além do seu uso, a essência do seu projeto e da sua qualidade construtiva. Nessa discussão, a questão do uso assume importância primordial para a preservação desse acervo, assevera Lima (2012):

O uso, a destinação prática para o bem patrimonial, é uma das reivindicações mais recorrentes no campo patrimonial contemporâneo. Estar alheio às práticas sociais atuais condena o edifício ao seu abandono e degradação. Um edifício moderno de escritórios, por exemplo, construído nos anos de 1950, terá sua conservação assegurada na medida em que oferece um potencial de uso, na medida em que se apresenta flexível para as demandas da constante mudança da prática dos serviços, na medida em que permite certa atualização tecnológica. O valor de uso será certamente hegemônico nas ações de conservação, embora o valor de antiguidade não possa ser nulo, sob pena de esvaziá-lo de sentido, sob risco de retirar-lhe qualquer profundidade histórica. (LIMA, 2012, p.32)

Além da questão da necessidade de uso, da conservação e do tombamento ou não do bem, a preservação dos exemplares da arquitetura moderna implica em outros desafios específicos, diferentes do patrimônio antigo, envolvendo aspectos como: funcionalidade, manutenção, utilização de materiais construtivos industriais ou tradicionais e a necessidade de atualização dos sistemas infraestruturais, conforme destaca Moreira (2011):

- A própria atenção que arquitetos modernos dispensaram à funcionalidade, conjugada com a rápida obsolescência funcional, o que traz dificuldades para se encontrar e introduzir novos usos.
- A dimensão material do edifício que inclui problemas, como o uso de materiais novos sem tradição construtiva, o uso de materiais tradicionais de forma inovadora, a falta de entendimento do desempenho dos materiais no longo prazo, as falhas na construção, os problemas de detalhamento e o uso de materiais fabricados em série.
- Os sistemas infraestruturais (aquecimento, ar condicionado, água, eletricidade, etc.), que precisam ser substituídos para que o edifício continue em uso, o que geralmente acarreta problemas de adequação.
- A ausência de uma cultura da manutenção, que afeta diretamente os edifícios modernos.
- A aceitação da pátina nos edifícios modernos, já que os materiais e as superfícies reluzentes das publicações de época fizeram com que os sinais deste envelhecimento não fossem compreendidos como um valor. (MOREIRA, 2011, p.154)

Ademais, conforme Lima (2012), o reconhecimento da significância dos exemplares modernos passa pela percepção das suas particularidades e dos seus valores específicos, sejam construtivos, estéticos, históricos e até artísticos. O edifício, portanto, é identificado também como uma fonte de pedagogia e saberes: um objeto de conhecimento tecnológico, cultural e social, cabendo aos arquitetos o papel de fomentar este processo (ZEIN E DI MARCO, 2008).

Desse modo, o reconhecimento e valor do patrimônio pressupõem o seu caráter educativo e, remontam a criação das diretrizes de fundação do antigo SPHAN pelo modernista Mário de Andrade, em 1937, a, eternizada na sua frase: "Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização". Assim, a noção de patrimônio está atrelada a idéia de aprendizado, de conhecimento e, por conseguinte, de reconhecimento. E nesse processo pedagógico, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento da cidadania, o patrimônio cultural edificado moderno impõe-se pelas potencialidades em reafirmar a identidade e a memória em todos os tempos de sua existência

material, contribuindo para entender o passado e o presente e, como consequência, o futuro.

Futuro: vigência e perspectivas da Arquitetura moderna

Apesar da preservação do patrimônio moderno ser algo ainda recente, esta é uma preocupação cada vez mais urgente frente à demolição ou descaracterização de boa parte de seus exemplares. É possível identificar várias iniciativas que buscam documentar, valorizar e preservar o acervo arquitetônico deste período, e um dos maiores desafios que se percebe nestas discussões para que elas tenham repercussões mais efetivas é entender as especificidades relativas à preservação da arquitetura moderna.

Apesar do esforço que vem sendo feito nas últimas décadas, tem se perdido um grande número de exemplares da arquitetura moderna, às vezes até os últimos registros de uma região. O crescimento das cidades, naturalmente, seleciona as edificações, e o faz sem critérios de escolha. (SILVA, 2012, p. 68)

Neste sentido, colocam-se duas questões principais a serem abordadas: a vigência desta arquitetura, e, portanto, seu valor como patrimônio; e a preservação sob a perspectiva da intervenção, uma vez que as mudanças pelas quais passam os edifícios são necessárias para sua permanência ao longo do tempo.

Sobre o primeiro ponto, é preciso reconhecer a dificuldade ainda existente do entendimento da arquitetura moderna como patrimônio. Alguns aspectos, como a proximidade temporal desta produção arquitetônica e sua linguagem racional mais sóbria e apoiada em aspectos concretos e construtivos, muitas vezes de difícil aceitação por parte de não arquitetos, acaba por dificultar a percepção do seu valor por grande parte da população. Como coloca Silva (2012, p. 68):

A questão é que, na maioria dos casos, com exceção de ícones que se destacam especialmente pela plasticidade, muitos dos edifícios da arquitetura moderna não possuem valor reconhecido pela população em geral. Desconhece-se que a arquitetura moderna representa

um momento histórico, um modo de fazer, não apenas um estilo, mas um método. É reflexo de uma sociedade, de um padrão cultural, econômico, intelectual.

Neste sentido, é fundamental assimilar a vigência de seus atributos como algo de valor e ainda válidos para a produção contemporânea. Assim, espera-se que estes edifícios cheguem até o presente não apenas como testemunho de uma época, mas também de um modo de pensar e fazer arquitetura. A preservação da arquitetura moderna requer um foco também em aspectos menos tangíveis, que estejam presentes na essência de seu significado.

O segundo ponto levantado, relativo às intervenções, tem relação direta com o primeiro, tanto por constituir uma característica da arquitetura moderna ainda vigente na contemporaneidade, como também por responder à questão da rapidez com que os edifícios produzidos ao longo do século XX tiveram que passar por alterações, *“uma vez que mudam as necessidades, tornam-se necessárias adequações: adequar para continuar a desempenhar a mesma função ou adequar para abrigar uma nova função”* (SILVA, 2012, p. 35).

Posto que a necessidade de adaptações, sejam de uso ou tecnológicas, é algo inevitável, um dos pontos cruciais desta discussão é entender de que maneira deve-se intervir nestas obras. É preciso, portanto, frente às constantes reformas e adequações, não apenas documentar, mas também pensar em estratégias de intervenção que sejam menos danosas para sua permanência. Segundo Anelli e Sanches (2005, p.21):

São cada vez mais freqüentes os casos de conversão de uso e atualização de edifícios modernos no Brasil. Até mesmo obras construídas nas décadas de 1960 e 70 já apresentam mudanças de uso. O envelhecimento de certos aspectos da sua construção, realizados sem que as técnicas estivessem consolidadas, exige muitas vezes mudanças radicais que podem vir a comprometer a integridade conceitual da obra.

Conceitos inerentes a certos projetos modernos favorecem a flexibilidade de uso. Também a inexistência da valorização da manufatura retira a aura de unicidade da produção material da obra, inerente a edifícios de outros períodos, abrindo a possibilidade de novas construções, com técnicas sempre atualizadas.

Como afirmam os autores, os próprios edifícios fornecem possibilidades flexíveis de intervenção e atualização, tanto nas alterações relativas ao uso como às questões tecnológicas. A flexibilidade, por se tratar de uma premissa presente desde a origem da arquitetura moderna, foi um tema que teve neste período seu maior desenvolvimento. Segundo Duarte (19-?, p. 35):

(...) arquitetura não só é a arte de organizar espaços, porém, mais acertadamente a – arte de organizar espaços flexíveis e criar em resposta às necessidades humanas (individuais ou coletivas) – sistemas materiais maleáveis, nisto distinguindo-se e contrapondo-se, radicalmente, à arquitetura do passado que organizava espaços fixos por intermédio de sistemas materiais rígidos.

A necessidade cada vez maior de se pensar em edificações flexíveis demonstra, portanto, a pertinência de se considerar este atributo advindo da arquitetura moderna em suas variadas interpretações e aplicações. Considerar a flexibilidade como uma herança da arquitetura moderna intrínseca ao modo de projetar dos arquitetos deste período pode ser uma das maneiras mais adequadas de se atestar a vigência dos princípios desta arquitetura na atualidade.

Vale destacar, ainda, que os espaços flexíveis destes edifícios não garantem, por si só, que estes possam resistir ao longo do tempo. Trata-se de uma questão de projeto, que perpassa a capacidade do arquiteto de ser sensível a estes aspectos no momento da intervenção a fim de potencializar sua capacidade de se adaptar e se reconfigurar ao longo do tempo. Em outras palavras, compreender e apreender a sua flexibilidade para garantir sua permanência. Assim, é preciso, no momento da intervenção, identificar quais são os valores e características essenciais que não só devem ser mantidas, mas que podem ser a chave para auxiliar na sobrevivência da arquitetura moderna.

Desafios da preservação da arquitetura moderna: à guisa de conclusão

Em síntese, este trabalho buscou trazer contribuições em relação à preservação da arquitetura moderna, resgatando as origens históricas do seu desenvolvimento no Brasil, denunciar suas

fragilidades em relação à atribuição de valor e conseqüente conservação, bem como apontar possíveis desdobramentos para a sua permanência, seja na forma de intervir em edifícios modernos, seja na consideração dos princípios fundamentais da arquitetura moderna em projetos contemporâneos.

Como expressão da cultura, a arquitetura moderna carece de um reconhecimento. A sua documentação e conservação depende de uma conscientização geral do seu valor cultural, histórico e artístico.

[...] os valores culturais não são espontâneos, não se impõem por si próprios. Não nascem com o indivíduo, não são produtos da natureza. Decorrem da ação social. As seleções e opções feitas pelos indivíduos e grupos, para serem socializados e se transformarem em padrões, necessitam de mecanismos de identificação, enculturação, aceitação. [...] Ora, tal perspectiva ressalta, de imediato, o caráter político do universo cultural. [...] Formas institucionais de indicação de valor (como por exemplo, o tombamento), têm relevância social (MENESES, 1996, p. 92).

Assim, os desafios que se apresentam para a preservação do modernismo são complexos e urgentes, porque exigem a participação de diversos agentes: do Estado ao mercado, da academia à sociedade civil, dos órgãos de preservação aos proprietários dos bens, dos arquitetos aos usuários. Mãos à obra!

Referências

ANDRADE Jr., Nivaldo Vieira de; ANDRADE, Maria Rosa de Carvalho; FREIRE, Raquel Neimann da Cunha. **O Iphan e os desafios da preservação do patrimônio moderno**: A aplicação na Bahia do Inventário Nacional da Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo Modernos. In: ANAIS 8 Seminário DOCOMOMO Brasil. Rio de Janeiro: Edições DOCOMOMO, 2009.

ANELLI, Renato Luiz Sobral; SANCHES, Aline Coelho. **A flexibilidade da planta livre moderna para novos usos**: transformando o Grande Hotel de São Carlos em Paço Municipal. In: 6o DOCOMOMO Brasil: Moderno e Nacional. Niterói, 2005, Niterói. 6o DOCOMOMO Brasil: Moderno e Nacional. Niterói, 2005.

CASTRO, José Liberal de. Preservação do patrimônio cultural. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, 2008, pp. 99-148.

DUARTE, Hélio de Queiroz. **Espaços flexíveis**: uma consequência em arquitetura. [S.l. : S.N.], 19-?.

CAVALCANTI, Lauro. **Modernistas, arquitetura e patrimônio**. In: PANDOLFI, Dulce (org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Minc-Iphan, 2005, 295p.

LIMA, Jayme Wesley de. **O patrimônio histórico modernista**: identificação e valoração de edifício não tombado de Brasília. O caso do edifício sede do Banco do Brasil. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Os usos culturais da cultura: contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. In: E. Yazigi. (Org.). **Turismo, espaço, paisagem e cultura**. São Paulo: Hucitec, 1996, v. , p. 88-99.

MOREIRA, Fernando Diniz. **Os desafios postos pela conservação da arquitetura moderna**. Revista CPC, n. 11, p. 152-187, nov. 2010/abr. 2011. São Paulo: USP, 2011.

REIS FILHO, Nestor Goulart. Algumas raízes: origens dos trabalhos regulares de pesquisa sobre História da Arquitetura, da Urbanização e Urbanismo no Brasil. **Pós. Revista do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU/USP**, v. n^o esp, p. 40-45, 1995.

SILVA, Paula Maciel. **Conservar, uma questão de decisão**: o julgamento na conservação da arquitetura moderna. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TINEM, Nelci. **Desafios da Preservação da arquitetura moderna**: o caso da Paraíba. Artigo publicado nos Cadernos PPG-AU/FAUFBA. Salvador: UFBA, 2010.

ZEIN, Ruth Verde; DI MARCO, Anita Regina. **Paradoxos do valor artístico e a definição de critérios de preservação na arquitetura, inclusive moderna**. In: Anais do 2^o Seminário DOCOMOMO N-NE. Salvador. 2008

ISBN: 978-85-61702-46-5

E-BOOK

2 0 1 8



JOIN

ENCONTRO INTERNACIONAL DE
JOVENS INVESTIGADORES
Edição Brasil/2017

V CIÊNCIAS EXATAS
E DA TERRA

WWW.JOINBR.COM.BR

NANOCIÊNCIA E NANOTECNOLOGIA: UMA BREVE DESCRIÇÃO

Alessandra Alexandrino Aquino

Antonio Joel Ramiro de Castro

Gilberto Dantas Saraiva³

Introdução

O estudo da Nanociência e da Nanotecnologia está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento de “novos” conceitos de uma área da Física que passou a ser denominada Mecânica Quântica. As descobertas sobre a natureza quântica da luz e da matéria no início do século XX possibilitaram o surgimento e o desenvolvimento da Nanociência e da Nanotecnologia. Quando discutimos a relevância da teoria da Mecânica Quântica para o desenvolvimento da Nanociência, ciência que estuda os materiais na escala nano, surge as seguintes questões: Qual a importância do tamanho? O que tornam esses materiais especiais? Quais as propriedades que os diferenciam de materiais na escala macro?

1 As propriedades físicas na nanoescala

Os materiais advindos da Nanotecnologia possuem propriedades diferenciadas e/ou únicas. Devido a estas propriedades, os nanomateriais oferecem diversas possibilidades de aplicação, podendo ser utilizado para melhorar o desempenho dos materiais atuais, como os semicondutores, as células fotovoltaicas, entre outros.

1.1 Propriedades mecânicas

As propriedades mecânicas dos materiais normalmente estão relacionadas a resistência e a dureza. Além disso, dependem da estrutura cristalina, do tipo de ligação, etc. No entanto, alguns nanomateriais possuem propriedades mecânicas excepcionais inerentes, relacionadas à sua estrutura. Segundo VOLDER et al. (2013) e ENTEGRIS (2013), o nanotubo de carbono é um destes materiais, pois são 100 vezes mais fortes e seis vezes mais “leve” que o aço. Além disso, possui módulo de elasticidade de um tera Pascal (1TPa = 10^4 atm), densidade relativamente baixa, se comporta como metal ou semicondutor, dependendo da orientação das unidades hexagonais no plano do grafeno com o eixo do cilindro. Assim, os nanotubos de carbono, despertaram os cientistas para novas descobertas e aplicações, vislumbrando e criando expectativas à humanidade, devido a sua estrutura, propriedades mecânicas, elétricas e ópticas.

Os nanomateriais também podem ser utilizados para melhorar o desempenho de novos materiais, ou seja, eles podem interagir com outros materiais formando algo novo e intensificando propriedades como as mecânicas. Criando dessa forma nanocompósitos ou materiais híbridos, mais rígidos ou duros.

As estruturas cristalinas, ocasionalmente possuem defeitos (rachaduras, vacância, regiões amorfas). Tais materiais ao serem submetidos ao estresse mecânico podem sofrer fraturas nas regiões amorfas ou defeituosas. A formação de compósito à base deste material e de nanopartículas com maior rigidez, impede estas fraturas. Em outras palavras, os materiais nanocristalinos podem melhorar bastante as propriedades mecânicas, magnéticas, elétricas, catalíticas, tornando-os mais resistentes à corrosão.

1.2 Propriedades elétricas

A partir das propriedades elétricas, os materiais são divididos em três categorias: condutores, semicondutores e isolantes. A classificação dos materiais nestas categorias depende da energia de separação entre a banda de valência e a banda de condução, chamada *gap*, ou seja, a capacidade de os elétrons preencherem a banda de condução

depende da energia necessária para ultrapassar a “lacuna” entre a banda de valência e condução.

Materiais à base de metais geralmente são condutores e apresentam um pequeno *gap* ou bandas de valência e condução sobrepostas. Dessa forma, a energia térmica é suficiente para excitar os elétrons da banda de valência para a banda de condução. Já nos materiais semicondutores, o *gap* é de alguns elétron-volts, logo a tensão aplicada para os elétrons “saltar” da banda de valência para a banda de condução deve superar a energia do *gap*, enquanto que os materiais isolantes apresentam um *gap* elevado exigindo uma quantidade enorme de energia para ultrapassá-lo.

Entretanto, ao diminuir as dimensões do material, a energia passa a ser quantizada, com isso a sobreposição das bandas presentes nos metais desaparece. Isto explica, em alguns casos, a transformação de alguns materiais condutores em semicondutores ao reduzir suas dimensões. Portanto, as propriedades elétricas são explicadas apenas pelas leis de Maxwell na Física Clássica, mas ao reduzir o tamanho do material deve-se levar em consideração alguns fenômenos quânticos, como por exemplo, a discretização da energia, o tunelamento, a dualidade e o confinamento quântico.

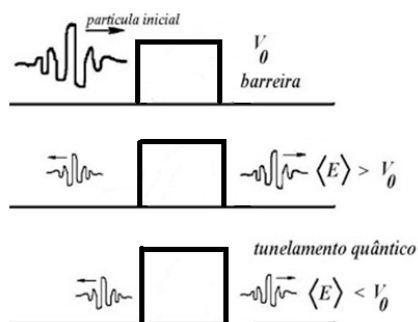
A aplicação da Mecânica Quântica, para descrever a distribuição espacial e os níveis de energia dos elétrons que compõem o sistema, fornece propriedades como a condutividade elétrica, através da análise da densidade dos estados (DOS).

Ao estudar um sistema em condições estacionárias, através da Mecânica Quântica, o confinamento dos elétrons depende da discretização da energia, devido ao confinamento no volume do material, excluindo determinados valores de energia. Essa condição determina o comportamento elétrico dos nanomateriais, como por exemplo, o grafeno e o nanotubo de carbono.

Ao descrever as propriedades dos nanomateriais é relevante levar em consideração o efeito de tunelamento quântico (vide figura 1). De acordo com EISBERG (1994), neste efeito uma partícula ou uma onda ao encontrar um obstáculo em seu percurso pode penetrar dependendo da intensidade ou amplitude, ocorrendo um decréscimo exponencialmente após o contato, ou seja, dependendo da espessura da barreira existe uma probabilidade finita da partícula ou onda

ser encontrada no outro lado da barreira, o que seria impossível na mecânica clássica. Experimentalmente podemos observar este efeito através dos diodos, transistores, microscópios de varredura por sonda, de corrente de tunelamento e de transmissão eletrônica. A razão para que este efeito ocorra se deve ao comportamento dual do elétron, descrito pela Mecânica Quântica.

Figura 1: Tunelamento quântico



Fonte:(Adaptado de XAVIER, 2012)

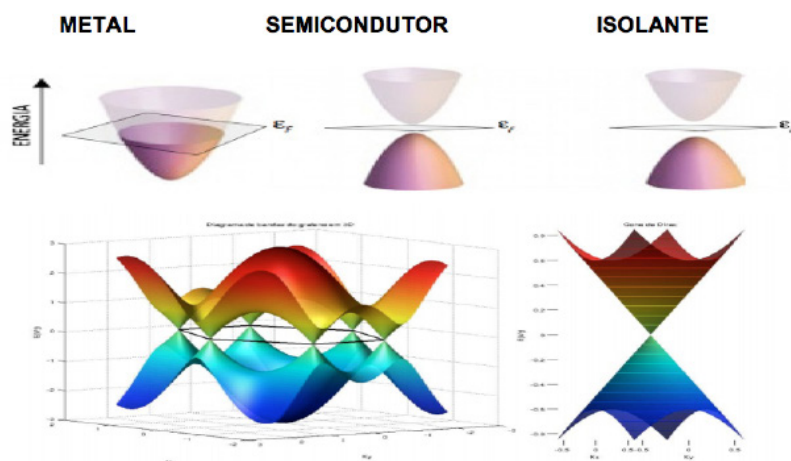
Vimos que a estrutura de bandas do material é uma propriedade fundamental para o estudo do comportamento eletrônico e/ou transporte eletrônico de materiais. A partir desta propriedade, os materiais podem ser aplicados em micro ou nanoeletrônica. Além disso, a estrutura de banda nos informa quais os valores de energia permitidos para o sistema. Na prática, o entendimento da estrutura de bandas de uma estrutura cristalina em escala nanométrica, depende da solução da equação de Schrodinger para muitos corpos. O custo computacional para este problema é enorme ou inviável, pois o Hamiltoniano envolvido depende da energia cinética das interações elétron-elétron, elétron-núcleo e núcleo-núcleo. Entretanto, existe diversos métodos aproximativos de tratar o sistema, como por exemplo, o formalismo tight-binding, teoria da densidade funcional (DFT) e Born-Oppenheimer.

Um dos nanomateriais mais estudados na atualidade devido às suas propriedades eletrônicas é o grafeno. Segundo LIN et al. (2013), isso se deve ao fato do grafeno ser considerado um semimetal ou semiconductor de *gap* nulo, pois sua banda de valência “toca” a banda

de condução, permitindo que o material apresente propriedades condutoras e semicondutoras. No entanto, difere dos metais comuns por não possuírem elétrons livres na banda de condução.

A figura 2 ilustra a estrutura de bandas do grafeno. Como mostra a figura, o grafeno apresenta características tanto de materiais condutores como de materiais semicondutores.

Figura 2: Imagens representativas da estrutura de bandas de metais, semicondutor, isolante e do grafeno.



Fonte: Adaptado das referências (CUBERO, 2010; NASCIMENTO, 2012).

As células solares são dispositivos alternativos que viabilizam energia limpa, ou seja, não necessita da queima de combustíveis fósseis. A utilização de células solares de rendimentos elevados ainda é considerada inviável, devido ao alto custo de produção. Neste sentido, de acordo com (RÓZ, 2015a), o grafeno vem sendo testado como componente nas estruturas de células solares, como uma forma de baratear o custo econômico da produção. Tendo em vista a alta transmissão do grafeno na faixa do espectro visível, o mesmo é aplicado como condutor transparente nas células solares. Portanto, o grafeno pode potencializar a conversão de luz em eletricidade de células solares.

1.3 Propriedades Ópticas

Os nanomateriais exibem propriedades ópticas diferenciadas, como cor, transparência, fotoluminescência, etc. A razão para este comportamento é devido a mudança na dispersão da luz ao diminuir o tamanho do material, causando alterações na sua cor (ou transparência). Essas alterações na cor do material são explicadas por diversos fenômenos físicos.

A cor de um objeto depende da interação da luz com a matéria. Se um material absorve luz em um determinado comprimento de onda, um observador não verá essa cor na luz refletida, ou seja, os comprimentos de onda refletidos atingem nosso globo ocular e assim mostra uma determinada cor. Por exemplo, as folhas são de cor verde devido a clorofila (pigmento) absorver as cores azul e vermelho do espectro visível e refletir o verde.

Em geral, a luz que incide em um material pode ser transmitida, absorvida, refletida e/ou dispersa. O fenômeno de reflexão ocorre quando a luz incide num material e volta a se propagar no meio de origem. Enquanto que, o fenômeno da transmissão da luz ocorre num meio translúcido ou transparente, ou seja, a transmissão ocorre quando a luz incide sobre o material e o atravessa. Se o meio tiver uma determinada cor, todas as demais serão barradas por ele, sendo transmitida a luz de mesmo comprimento de onda da cor do meio, ou seja, a transmissão também pode ser seletiva deixando passar a frequência correspondente à mesma cor do meio. Isto significa que o material, de acordo com as características físico-químicas, reflete ou transmite comprimentos de onda selecionados, adquirindo assim uma cor característica.

Já o fenômeno da absorção é um processo que envolve a transformação de energia, em que o nível de energia de uma substância determina os comprimentos de onda da luz que pode ser absorvida. Além disso, é um fenômeno que depende da composição química e da estrutura do material, envolve transições eletrônicas, vibracionais e rotacionais. Ao passo que o fenômeno da dispersão ocorre em todos os casos, com exceção de raios laser, pois a luz emitida de uma fonte luminosa tende sempre a se dispersar em todas as direções.

O fenômeno da dispersão ocorre quando a radiação atinge uma estrutura com dimensões comparáveis ao comprimento de onda incidente. É um processo físico que depende do tamanho do aglomerado, do índice de refração do aglomerado e do índice de refração do meio. Em oposição à absorção, a dispersão é uma interação Física onde não há transformações de energia, ou seja, o fóton (luz ou energia) é redirecionado em várias direções, inalterando o comprimento de onda da luz. Entretanto, luz adsorvida não pode ser dispersada.

Os nanomateriais possuem propriedades ópticas peculiares que resultam da forma como a luz interage com a sua nanoestrutura, o quadro1 mostra alguns exemplos.

Quadro 1: Propriedades ópticas de alguns nanomateriais.

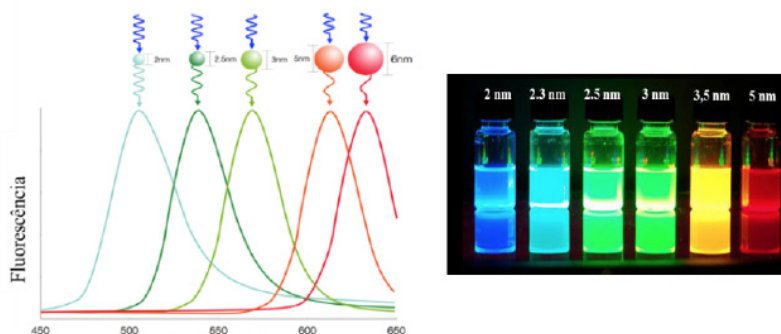
EXEMPLO DE NANOMATERIAL	PROPRIEDADES ÓPTICAS
Asas de borboleta (cristais fotônicos)	Interferência: A cor é baseada na interferência construtiva da luz entre a luz emitida e a interação com o nanomaterial.
Colóides (leite)	Espalhamento: Ocorre a dispersão da luz devido aos diferentes tamanhos das partículas que espalham a luz em diferentes comprimentos de onda.
Semicondutor de Ponto Quântico (QDs)	Fluorescência: O confinamento quântico em semicondutores nanométricos leva a níveis discretos de energia, a partir do qual a energia pode ser emitida (fluorescência) depois de ter sido absorvida pelo semicondutor. Esta fluorescência depende do tamanho do ponto quântico (<i>quantum dot</i>).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os *quantum dots* ou pontos quânticos são cristais de morfologia esférica com diâmetro entre 1 nm a 100 nm. Seu diâmetro é aproximadamente dez mil vezes menor que o diâmetro de um fio de cabelo humano. São invisíveis mesmo com o uso de microscópicos comuns, sendo necessário o uso de microscópicos mais sofisticados, como o microscópio de transmissão eletrônico e de força atômica. Se destacam por apresentarem propriedades ópticas que possibilitam a conversão da luz em uma cor monocromática. As propriedades ópticas são determinadas pela sua forma e tamanho. A cor da luz emitida por um ponto quântico varia de acordo com o diâmetro, em outras palavras, *quantum dots* maiores emitem comprimentos de ondas maiores,

como vermelho, enquanto que os menores emitem comprimentos de ondas menores, como o verde, como mostra a figura 4.

Figura 4: Relação da cor dos quantum dots com o diâmetro.



Fonte: Retirado de (ALDRICH, 2016; EXPERIENCE, 2015)

As propriedades fotoluminescentes dos *quantum dots* ao converter e ajustar o espectro de luz, permitem a sua aplicação nas tecnologias de monitores de LCD. Apesar do avanço trazido pelas telas de LED, a indústria aposta na utilização de QDs no aprimoramento das telas de LCD, por oferecerem menor taxa de emissão no comprimento de onda, apresentando uma maior “pureza na cor”, se comparada com as telas de LCDs comuns. Além disso, os pontos quânticos oferecem maior estabilidade, eficiência, flexibilidade e economia no custo de processamento nos dispositivos.

2 Aplicações e implicações

A Nanociência traz um grande impacto em projetos que envolvem a fabricação de novos materiais com propriedades e aplicações inovadoras. Os estudos nessa perspectiva estão bem desenvolvidos e podem ser observados na melhoria das propriedades dos plásticos, cerâmicas, revestimentos, compósitos, fibras e muitos mais.

Graças as suas propriedades especiais, os nanomateriais podem ser utilizados para aperfeiçoar as tecnologias atuais e para construção de novas. São muitas as aplicações desde roupas, cosméticos, chips, transistores até o transporte de medicamentos, etc. Apesar das

inúmeras aplicações, a maioria das pessoas não tem consciência do quanto a Nanotecnologia está presente no seu cotidiano. A figura 6 mostra alguns exemplos de nanotecnologias presentes no nosso dia-a-dia.

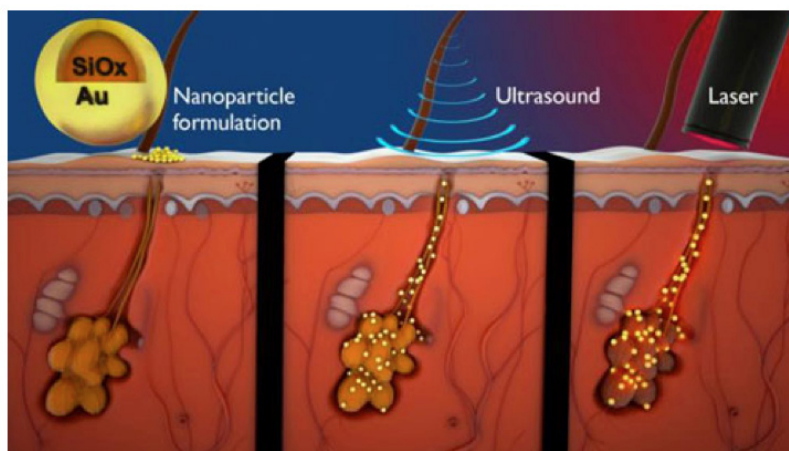
Figura 6: a) Filtro solar a base de óxido de titânio; b) Purificador de água de nanopartícula de prata; c) Cosméticos feitos de fulereno C-60; d) Smartphone com display de LED; e) Aplicações em remédios e tratamentos médicos; f) Raquete de tênis feita de nanotubos de carbono.



Fonte: Adaptado de (OZINNOVATIONS, 2016)

O recente avanço na Nanotecnologia proporciona inúmeras oportunidades para transformar terapias médicas para o tratamento de doenças como o câncer, aterosclerose e a trombose. Estudos clínicos *in vitro* realizados para o tratamento de acne em humanos foram testados de forma piloto usando nanomateriais como nanocasca de sílica-ouro. A figura 7 mostra a adsorção física das nanopartículas pela pele e o ultrassom de baixa frequência utilizado para elevar o grau de penetração dessas nanopartículas. Após a entrega do nanomaterial é realizada uma limpeza via aquecimento das nanopartículas com um laser, induzindo a termólise focal das glândulas sebáceas. O método de indução fototérmica das glândulas sebáceas mostrou-se ser um método eficaz por obter resultados satisfatórios sem danificar a pele.

Figura 7: Representação esquemática do tratamento de acne utilizando nanopartículas de casca de sílica-ouro.



Fonte: (PAITHANKAR *et al.*, 2015)

Apesar de apresentar um vasto campo de aplicações, a Nanotecnologia chama atenção também por apresentar algumas desvantagens ocasionadas pela toxicidade dos nanomateriais e pelos danos causados devido à sua exposição. Segundo DAVIES (2006) chemical, and biological properties than their normal size counterparts. While we know little about possible adverse effects of nanotechnology, we know enough to recognize that there needs to be some type of governmental oversight to ensure that public health and safety are not adversely affected. This paper reviews the options currently available to provide oversight, looking at the entire suite of federal government regulations, and concludes that: Nanotechnology is difficult to address using existing regulations. There are a number of existing laws notably the Toxic Substances Control Act; the Occupational Safety and Health Act; the Food, Drug and Cosmetic Act; and the major environmental laws (Clean Air Act, Clean Water Act, and Resource Conservation and Recovery Act, problemas relacionados à exposição se deve ao tamanho muito pequeno das partículas nanoestruturadas, que podem penetrar/adsorver/circular pelo corpo humano. As propriedades de interação biológicas (atividade biológica ou biocinética) destas nanopartículas dependem dos seguintes

parâmetros: tamanho, composição química, morfologia, porosidade, área superficial, carga superficial, cristalinidade, estado de aglomeração, dose e biopersistência.

Uma vez que os materiais nanotecnológicos circulam no ambiente existe a possibilidade de não poder contê-los. Alguns produtos atuais que utilizam a Nanotecnologia possuem um alto fator de exposição, como por exemplo, roupas, medicamentos e cosméticos. Há uma série de fatores que mostram que as partículas nanoestruturadas apresentam riscos à saúde, como tamanho e a bioatividade. Tais partículas podem ser inaladas na região nasal e serem transportadas para o cérebro via terminações nervosas. Os nanotubos de carbono ao serem inalados podem ser transportados para os pulmões e ocasionar uma inflamação significativa. Em suma, o conhecimento sobre os efeitos negativos dos nanomateriais são importantes e mostram claramente que devemos ter esta preocupação e alguns cuidados antes de usá-los (DAVIES, 2006, p. 9)

Referências

ALDRICH, Sigma. **Quantum Dots**. Disponível em: <<http://www.sigmaaldrich.com/materials-science/nanomaterials/quantum-dots.html>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

CUBERO, I. G. **La física del grafeno**. Disponível em: <<http://www.wisphysics.es/2010/10/la-fisica-del-grafeno>>.

DA RÓZ, A.L.; LEITE, F. L.; FERREIRA, M.; OLIVEIRA JR., O. N. **Grandes áreas da Nanociência**. v. 2, 1a edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

DAVIES, J. C. **Managing the Effects of Nanotechnology. Project on Emerging Nanotechnologies**. Washington: Woodrow Wilson International Center for Scholars, 2005. Disponível em: <http://www.nanotechproject.org/file_download/files/PEN2_MngEffects.pdf>. Acesso em: 12 julho de 2016.

DE VOLDER, M. F. L. et al. **Carbon nanotubes: present and future commercial applications**. v. 339, n. 6119, p. 535–9. New York: Science, 2013.

EISBERG, R.; RESNICK, R. **Física Quântica**. Universidade da Califórnia, 9a edição. Santa Bárbara: Elsevier/Campus, 1994. ISBN 9788570013095

ENTEGRIS. **Properties and characteristics of graphite**. p. 2004. Billerica: 2013.

EXPERIENCE, **Nanosys Quantum Dot technology delivers the most lifelike UltraHD TV. QUANTUM DOTS**. Disponível em: <<http://www.nanosysinc.com/what-we-do/quantum-dots/>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

LIN, Yuxuan *et al.* **Graphene/semiconductor heterojunction solar cells with modulated antireflection and graphene work function**. *Energy & Environmental Science* v. 6, n. 1, p. 108, 2013. Disponível em: <<http://xlink.rsc.org/?DOI=c2ee23538b>>.1754-5692.

MARCELINO, L. J. G. **Funções diádicas de Green para um estudo de espalhamento de ondas eletromagnéticas no grafeno bicamada**. 58 f. Dissertação (Mestrado em Física). Programa de Pós-graduação em Física, Universidade Federal do Pará, 2013.

NASCIMENTO, C. M. **Transporte eletrônico em nanofitas de grafeno sob a influência de fatores externo, via primeiros princípios.** 72 f. Dissertação (Mestrado em Física). Programa de Pós-graduação em Física, Universidade Federal do Pará. Belém: 2012.

OZINNOVATIONS. **Ionmax ION90 Replacement Nano Silver Water Filter.** Disponível em: <<http://ozinnovations.com.au/ionmax-ion90-replacement-nano-silver-water-filter.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

PAITHANKAR, D. et al. **Ultrasonic delivery of silica–gold nanoshells for photothermolysis of sebaceous glands in humans: Nanotechnology from the bench to clinic.** Journal of Controlled Release, v. 206, p. 30–36. Elsevier, 2015.

XAVIER, Ademir. **Conceitos básicos de Física Quântica II.** Disponível em: <<http://eradoespirito.blogspot.com.br/2012/03/conceitos-basicos-de-fisica-quantica-ii.html>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CARTOGRAFIA TEMÁTICA APLICADA À CONTEXTUALIZAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE CASTELO DO PIAUÍ

Francílio de Amorim dos Santos¹

Introdução

A paisagem apresenta-se como um conjunto de variáveis interligados e interdependentes, cujo mapeamento atual dispõe de modernos instrumentos tecnológicos. Nesse contexto, destaca-se à Cartografia Temática que associada ao uso de Sistemas de Informações Geográficas (SIGs) tem possibilitado a espacialização de distintos fenômenos naturais e humanos no espaço geográfico.

De acordo com Salichtchev (1973, p.110, apud MARTINELLI, 1991), a Cartografia apresenta-se como uma ciência que vislumbra a representação e o estudo da distribuição espacial dos fenômenos, particularmente aqueles de natureza natural e social, e suas modificações ao longo do tempo. Desse modo, a Cartografia Temática pode ser tratada como produto do estudo, da análise e da pesquisa de temas específicos e, como tal, demanda planejamento e rigor, no que diz respeito à representação do tema estudado.

Nesse contexto, Lacoste (1988) afirma que o espaço geográfico é compreendido como aquilo que pode ser mapeado e, como tal, delimitado com precisão sobre o terreno e definido em termos de escala cartográfica. Desse modo, percebe-se a importância que a Cartografia apresenta, sendo elemento essencial ao conhecimento e espacialização dos elementos componentes do espaço geográfico.

1 Instituto Federal do Piauí / Campus Piripiri.
E-mail: francilio.amorim@ifpi.edu.br.

Por sua vez, os SIGs estão relacionados a dados, métodos e pessoas cuja função é a integração de dados temáticos de fontes distintas, ou seja, constituem elementos reais do espaço geográfico, cujas informações podem ser compiladas, organizadas e armazenadas em arquivos de pontos, vetores, *raster* e anotações (BELTRAME, 1994). Nesse sentido, Mendonça (1989) destaca que as técnicas cartográficas, a exemplo da fointerpretação e imagens de satélite, têm sido bastante utilizadas em estudos geográficos contemporâneos.

Realça-se, ainda, que os elementos espaciais apresentados no âmbito da Cartografia Temática são representados via documentos, sejam analíticos, sintéticos ou fruto do pensamento e das escolhas de um especialista, sendo que por meio do SIG pode-se construir um documento final, produto da superposição de níveis de informações que ocupam um mesmo espaço (LE SANN, 2005).

Nesse contexto, diversos estudos têm sido desenvolvidos tomando como base a Cartografia como instrumento para análise ambiental, a saber: Gomes *et al.* (2009) utilizaram a Cartografia Temática para realização de diagnóstico da poluição ambiental na área central da cidade de Birigui, estado de São Paulo; Basta e Lomba (2010) utilizaram a Cartografia Temática como ferramenta para a produção de material cartográfico e diagnóstico do município de Glória de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul.

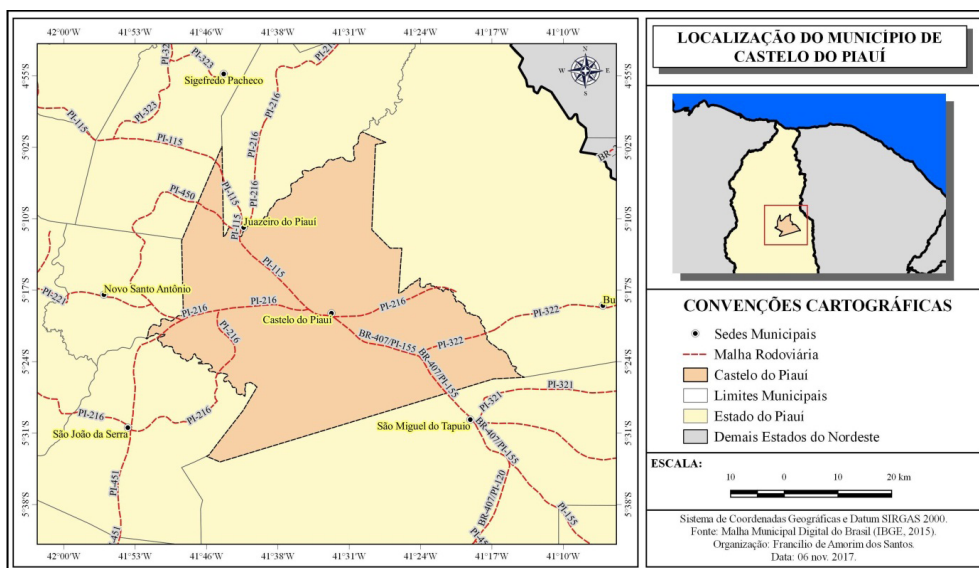
Reconhecendo a importância da Cartografia Temática como ferramenta para espacialização dos fenômenos naturais e humanos, bem como leitura da realidade posta no espaço geográfico, o presente estudo propôs-se a realizar uma contextualização ambiental do município de Castelo do Piauí, tomando como base o uso de Cartografia Temática para apresentação dos elementos ambientais do referido município.

Localização da área em estudo

O município de Castelo do Piauí está localizado no Território de Desenvolvimento dos Carnaubais (PIAUI, 2006), possui uma área com 2.035,2 km² e sua sede municipal situa-se às Coordenadas Geográficas 05°19'19"S e 41°33'10"O, que dista 184 km de Teresina, capital do Piauí (AGUIAR; GOMES, 2004). O município em questão limita-se ao

norte com Pedro II, ao sul com São Miguel do Tapuio, a leste Área de Litígio entre Piauí e Ceará, a oeste com Campo Maior, Alto Longá e São João da Serra, conforme Figura 1.

Figura 1. Localização do município de Castelo do Piauí, obtido a partir da malha municipal digital do Brasil, em escala 1:250.000.



Fonte: (IBGE, 2015).

Procedimentos metodológicos

Para subsidiar a Cartografia Temática e contextualização ambiental do município de Castelo do Piauí, foram adquiridos arquivos vetoriais, matriciais e alfanuméricos em distintos órgãos, quais sejam:

- Arquivos alfanuméricos de precipitação de cinco estações meteorológicas, para a série histórica de 1963 a 2001, da Agência Nacional de Águas (ANA, 2017);
- Dados do Modelo Digital de Elevação (MDE) *SRTM*, com resolução espacial de 30 metros, via *site* do *United States Geological Service (USGS)*;

- Imagem via satélite *Landsat* 8 OLI, órbita/ponto 218/64, resolução de 30 metros, com data de passagem do dia 17 de agosto de 2016 (USGS, 2017);
- Mapa de geodiversidade do Piauí (CPRM, 2006), em escala 1:1.000.000;
- Mapa de solos da Folha SB.24 da Infraestrutura de Dados Espaciais (INDE, 2014), em escala 1:1.000.000.

Destaca-se que classificação da declividade do relevo, que se baseou no MDE *SRTM*, considerou as classes de declividade proposta pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA, 2009), a saber: plano (0 a 3%); suave ondulado (3 a 8%), ondulado (8 a 20%), forte ondulado (20 a 45%) e montanhoso (45 a 75%).

Destaca-se que as falhas nos dados de precipitação, da série histórica, foram corrigidas por meio do emprego da técnica de ponderação regional proposta em Tucci (1993) associada ao uso do pacote de programas USUAIS, conforme sugerem Oliveira e Sales (2016). Posteriormente, os dados foram organizados e tabelados em planilhas eletrônicas e utilizadas para interpolação via método IDW (peso pelo inverso da distância).

Por sua vez, a imagem *Landsat* passou por processos de conversão geométrica e radiométrica (16 para 8 bits), realizado no *QGIS*. Posteriormente ao emprego dessas técnicas de refinamento, aplicou-se a equação 1 do índice de vegetação ajustado ao solo (SAVI), que considera os efeitos do solo exposto nas cenas estudadas, a partir do ajuste do índice de vegetação por diferença normalizada (NDVI) quando a superfície não está totalmente recoberta pela vegetação (BORATTO; GOMIDE, 2013).

Onde: L corresponde a uma constante chamada de fator de ajuste do índice SAVI, que nesse estudo assumiu o valor de 0,5, aplicado à vegetação com densidade intermediária.

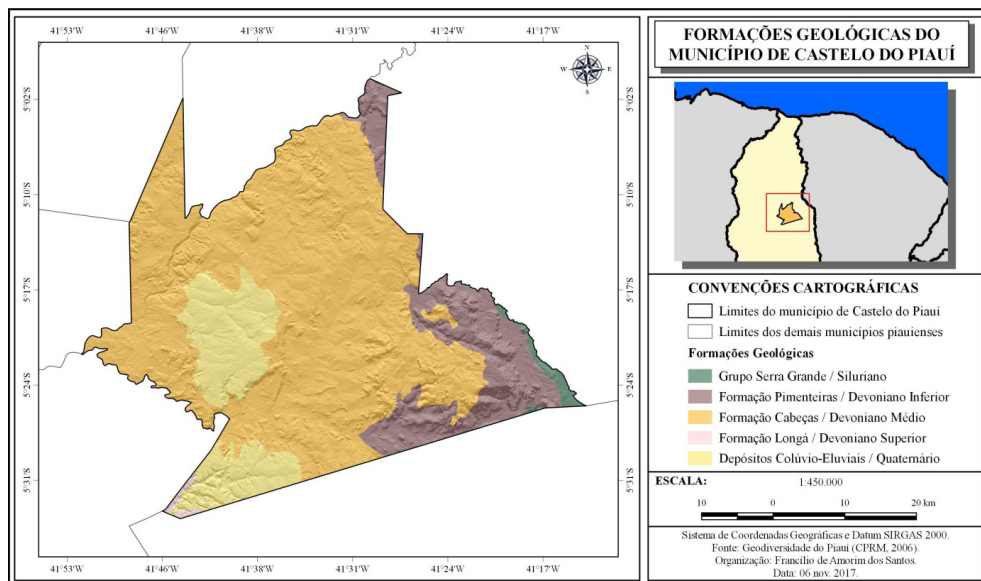
Por sua vez, foram definidas quatro classes para o SAVI, que variam de solo exposto e a cobertura vegetal com atividade fotossintética, quais sejam: solo exposto (0 a 0,1), vegetação com baixa atividade fotossintética (0,1 a 0,3), vegetação com média atividade fotossintética (0,3 a 0,5), vegetação com alta atividade fotossintética (0,5 a 0,7).

O SIG *QGIS*, versão 2.14 - Essen, foi utilizado para manuseio dos dados cartográficos supracitados. Diga-se, ainda, que a respeito da Semiologia Gráfica a variável visual utilizada foram as áreas (zonas), também, denominadas de polígonos, ao passo que seu modo de implantação deu-se por meio das diferentes tonalidades de cores. Ressalta-se que os elementos essenciais à leitura adequada dos mapas seguiu a proposta de Martinelli (1991).

Resultados e Discussão

A área estudada está assentada sobre formações geológicas que natureza Paleó-Cenozoica (Figura 1), a saber: Formação Cabeças, que se estende por 1.408,4 km² (69,2%) da área; Formação Pimenteiras, Depósitos Colúvio-Eluviais, Grupo Serra Grande e Formação Longá que abrangem, respectivamente, 305,3 km² (15%), 291 km² (14,3%), 22,4 km² (1,1%) e 8,1 km² (0,4%) da área do município de Castelo do Piauí (CPRM, 2006).

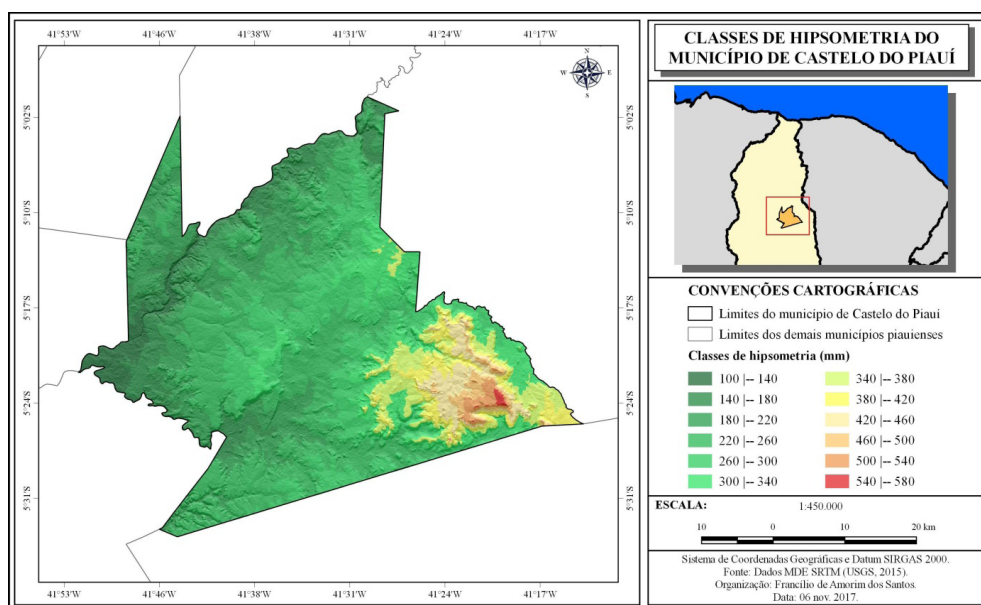
Figura 2. Mapa do esboço das formações geológicas do município de Castelo do Piauí, obtido via arquivos vetoriais da Geodiversidade do Piauí, em escala de 1:1.000.000.



Fonte: CPRM (2006).

Em relação ao relevo da área, objeto em estudo, ressalta-se que as cotas altimétricas variam de 100 a 580 m (Figura 3), ao passo que predominam as elevações no intervalo de 180 m a 300 m, em 65% do município, que podem ser associadas às superfícies tabulares. Contudo, as maiores altitudes estão ligadas, principalmente, às vertentes do Planalto Cuestiforme da Ibiapaba e estão situadas na parte sudeste do município em questão.

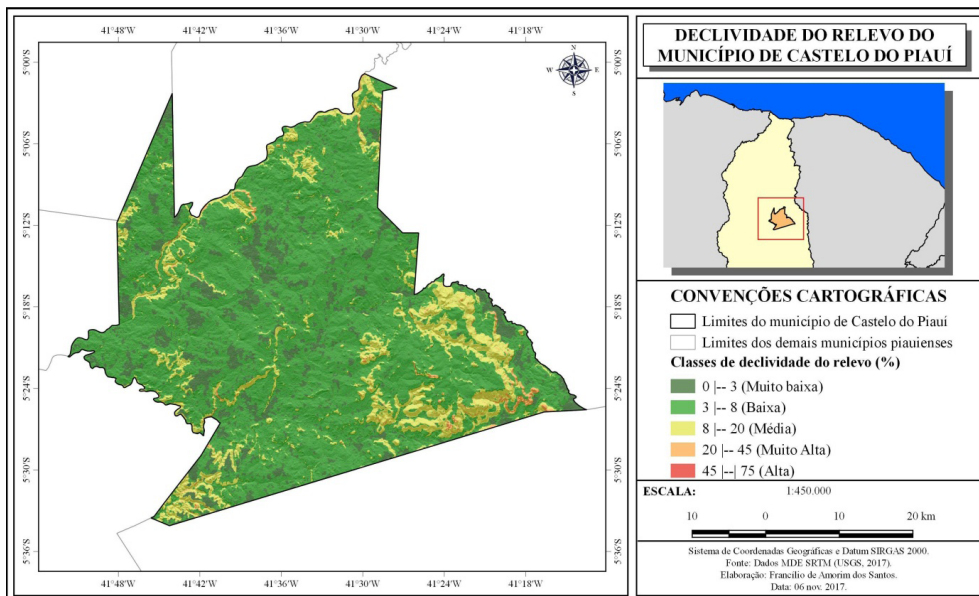
Figura 3. Mapa hipsométrico do município de Castelo do Piauí, elaborado a partir de dados do MDE SRTM, com resolução espacial de 30 metros.



Fonte: MDE *SRTM* (USGS, 2017).

No município estudado predomina relevo com formas planas (tabulares) e, também, diversas formas dissecadas, resultando em colinas. Desse modo, pode-se destacar a preponderância das classes de declividade plana a suave ondulada (Figura 4), que se distribuem por aproximadamente 80,3% da área do município. Contudo, também, pode ser encontrada declividade forte ondulada a montanhosa em aproximadamente 3% do relevo, estas ligadas ao relevo dissecado do Planalto da Ibiapaba, que apresenta vertentes íngremes.

Figura 4. Mapa da declividade do relevo do município de Castelo do Piauí, construído a partir de dados do MDE *SRTM*, com resolução espacial de 30 metros, associado à proposta de classificação do relevo apresentada em EMBRAPA (2009).

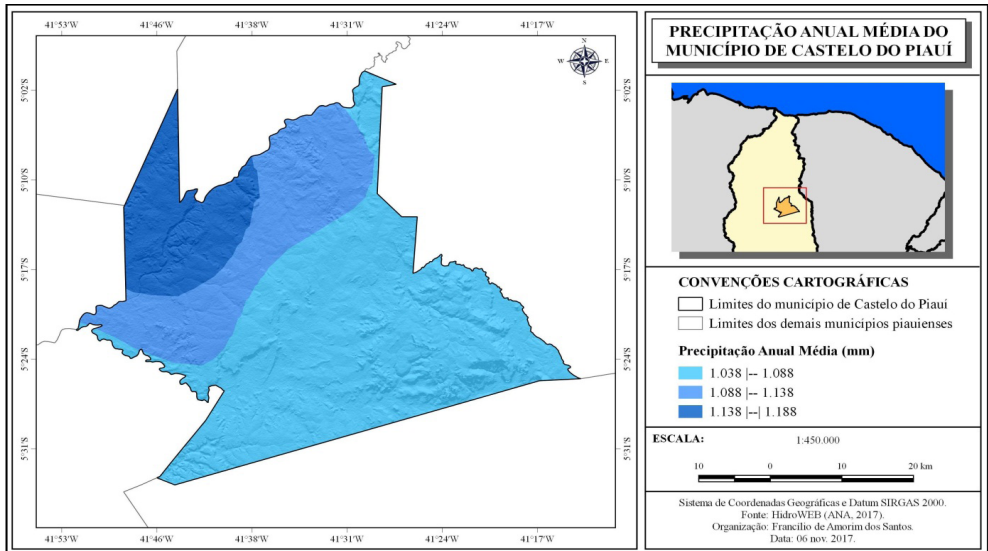


Fonte: MDE *SRTM* (USGS, 2017).

O município de Castelo do Piauí sofre influência direta da Zona de Convergência Intertropical (ZCIT), principal sistema atmosférico provedor de chuvas no setor norte do Nordeste do Brasil (NEB), notadamente no primeiro semestre do ano. Desse modo, o volume pluviométrico médio anual no município, considerando a série histórica de 1985 a 2001, variou de 1.038 mm a 1.188 mm (Figura 5), predominando em 61,6% da área níveis pluviométricos de 1.038 a 1.088 mm, particularmente concentrados entre janeiro a maio.

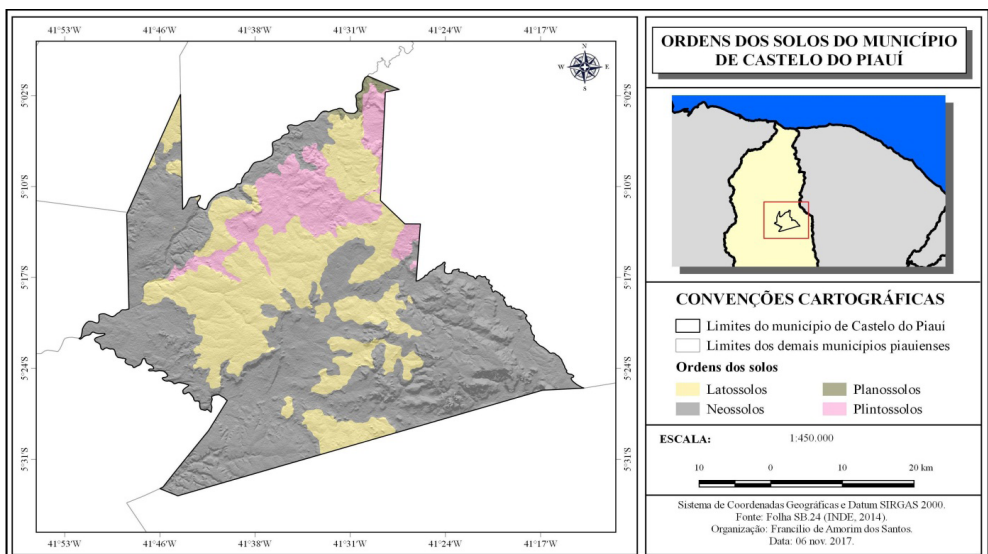
Em relação aos solos, o município em questão apresenta quatro ordens (Figura 6), a saber: a predominante na área são os Neossolos, que se distribuem por 66% da área, podendo-se distinguir duas subordens, os Neossolos Quartzarênicos e os Neossolos Litólicos; por sua vez, os Latossolos ocupam 27,7% do município estudado; os Plintossolos e os Planossolos estendem-se por 3,6% e 2,7% da área pesquisada, respectivamente (INDE, 2014).

Figura 5. Mapa da pluviometria média anual do município de Castelo do Piauí, considerando a série histórica de 1985 a 2001, produzido a partir de dados alfanuméricos de estações meteorológicas da ANA (2017).



Fonte: ANA (2017).

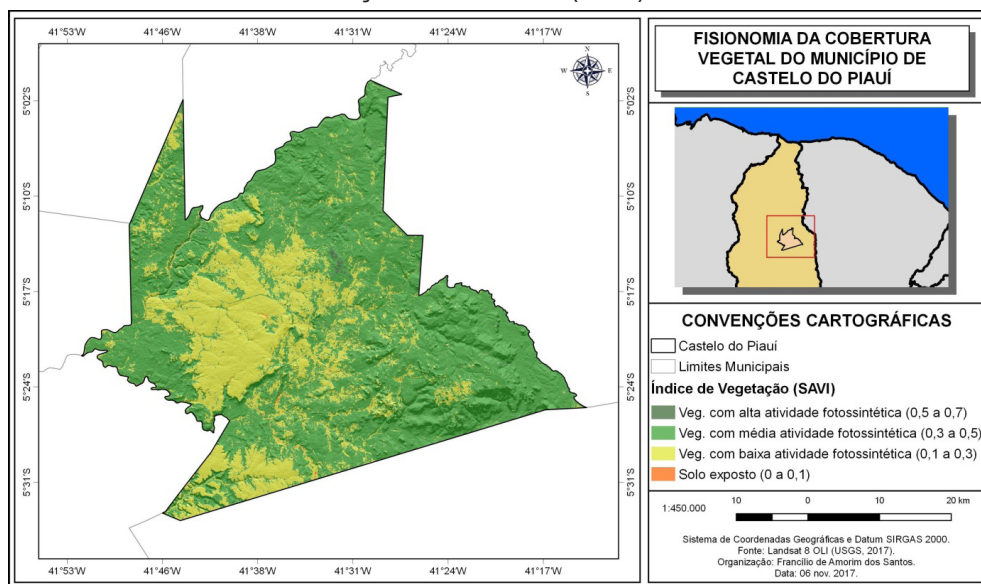
Figura 6. Esboço pedológico do município de Castelo do Piauí, feito a partir dos dados vetoriais da Folha SB.24.



Fonte: INDE (2014).

A imagem do satélite Landsat 8, sensor OLI, para o ano de 2016, indicou que classe de vegetação com alta atividade fotossintética ocupa 0,4% da área estudada e pode ser associada à presença da vegetação do tipo cerrado. Por sua vez, a classe de média atividade fotossintética, que pode ser aliada à vegetação do tipo caatinga arbórea, é encontrada em 70,4% do município pesquisado. Enquanto as classes de cobertura vegetal com baixa atividade fotossintética, ligada à caatinga arbustiva, e solo exposto distribuem-se, respectivamente, por 29,1% e 0,1%.

Figura 7. Fisionomia da cobertura vegetal do município de Castelo do Piauí, efetuado por meio de imagem do satélite *Landsat 8* OLI, com resolução espacial de 30 metros, associado ao emprego do índice de vegetação ajustado ao solo (SAVI).



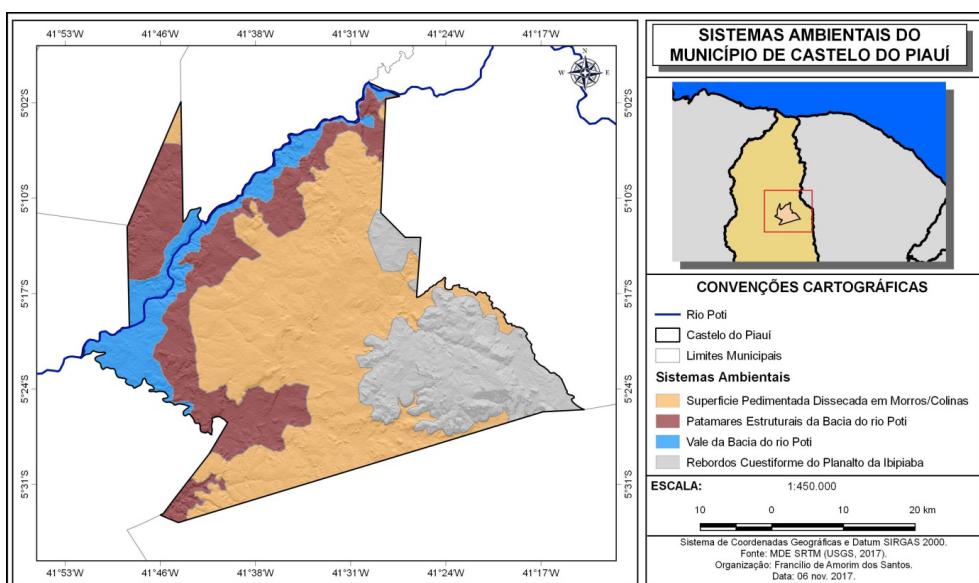
Fonte: USGS (2017).

Sistemas ambientais mapeados

As informações, supracitadas, associadas ao uso de SIG, notadamente por meio da Cartografia Temática, e trabalho de campo – realizado dias 4 e 15 de março de 2017 – possibilitaram realizar o

mapeamento de quatro sistemas ambientais no município de Castelo do Piauí (Figura 8), quais sejam: Superfície Pedimentada Dissecada em Morros/Colinas, que ocorre em 27,9% da área estudada; Patamares Estruturais da Bacia do rio Poti, que se estendem por 22% do município; Vale da Bacia do rio Poti, que ocupa 10% da área pesquisada; Rebordos Cuestiformes do Planalto da Ibiapaba, que se distribui por 19,9% do município de Castelo do Piauí.

Figura 8. Sistemas ambientais mapeados no município de Castelo do Piauí, tendo como base o MDE *SRTM*, uso de SIG e trabalho de campo.



Fonte: Santos e Aquino (2015). Adaptado pelo autor (2017).

Em termos gerais, foi possível identificar potencialidades e limitações dos referidos sistemas ambientais. Desse modo, podem-se indicar as seguintes potencialidades: os afloramentos de rochas areníticas da Formação Cabeças, que possibilitam a extração de rochas para a construção civil; presença do Parque Municipal Pedra do Castelo, que gera a possibilidade de visitação turística; a ocorrência de relevo plano a suave ondulado em mais de 80% da área; presença de Latossolos em quase 28% da área estudada, que possibilitam o desenvolvimento de atividades agropecuárias; a ocorrência de relevo

ruiniforme, particularmente ligados à dissecação do Planalto da Ibiapaba, que também possibilitam o desenvolvimento de atividades turísticas.

Por outro lado, as principais limitações ficam por conta do predomínio de Neossolos, que se estendem por 66% da área do município de Castelo do Piauí, solos jovens e altamente suscetíveis ao processo de erosão; relevo com declividade forte ondulado a montanhoso, encontrado em 3%, e que deve ser destinado à conservação.

Em suma, as informações aqui apresentadas permitiram a realização da contextualização ambiental e mapeamento de sistemas ambientais no município de Castelo do Piauí. Ao passo que, também, foi possível delinear potencialidades e limitações desses sistemas à luz da Cartografia Temática, como forma de subsidiar ações voltadas ao planejamento ambiental e este deve estar voltado ao uso racional dos recursos naturais e minimização dos riscos de degradação ambiental.

Conclusões

A Cartografia Temática apresenta-se como um conjunto de técnicas que, atualmente, associa o uso de arquivos vetoriais, matriciais e alfanuméricos, cuja integração possibilita visualizar particularmente os fenômenos naturais de forma espacializada. Nesse sentido, constitui poderosa ferramenta para subsidiar a elaboração e implementação de planejamento ambiental e minimizar o risco de degradação ambiental.

Ressalta-se que estudos ligados à padronização das formas de apresentação dos mapas temáticos têm evoluído bastante nos últimos anos, notadamente pela demanda Cartográfica aliada à Geografia com vistas a melhor representar e situar no espaço geográfico os fenômenos naturais e humanos e, por conseguinte, a identificação e a espacialização das potencialidades e limitações ao uso humano.

Referências

AGUIAR, R.B.; GOMES, J.R.C. (Org.). **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea, estado do Piauí: diagnóstico do município de Castelo do Piauí.** – Fortaleza: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2004.

ANA - Agência Nacional de Águas. Hidro Web - Sistema de Informações Hidrológicas. **Séries históricas – ano de 2003 a 2016.** Disponível em: <<http://hidroweb.ana.gov.br/>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BELTRAME, A.V. **Diagnóstico do meio físico de bacias hidrográficas: modelo e aplicação.** – Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.

BORATTO, I.M.P.; GOMIDE, R.L. Aplicação dos índices de vegetação NDVI, SAVI e IAF na caracterização da cobertura vegetativa da região Norte de Minas Gerais. In: Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, XVI, Foz do Iguaçu - PR. **Anais...** Foz do Iguaçu: 2013, p.7345-7352.

CPRM - Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais. **Mapas estaduais de geodiversidade: Piauí.** Rio de Janeiro: CPRM. 2006. Documento cartográfico em arquivo vetorial. Disponível em: <<http://geobank.sa.cprm.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Centro Nacional de Pesquisa de Solos (Rio de Janeiro, RJ). **Sistema brasileiro de classificação de solos.** – Rio de Janeiro: EMBRAPA-SPI, 2009.

GOMES, M.F.; QUEIROZ, D.R.F.; SANTOS, R.M. Cartografia Temática Aplicada: Carta Síntese de Poluição Ambiental da Área Central de Birigui-SP. In: Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, XIII, Viçosa - MG. **Anais...** Viçosa: 2009, p.1-16.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Malha municipal digital do Brasil: situação em 2015.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas_digitais/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

INDE - Infraestrutura Nacional de Dados Especiais. **Mapa de Solos da Folha SB.24 - Jaguaribe.** Escala 1:250.000. Disponível em: <<http://www.visualizador.inde.gov.br/>>. 2014. Acesso em: 27 nov. 2015.

LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LE SANN, J.G. O papel da cartografia temática nas pesquisas ambientais. **Revista do Departamento de Geografia**, n.16, p.61-69, 2005.

BASTA, L.; LOMBA, R.M. **Cartografia Temática aplicada ao diagnóstico municipal de Glória de Dourados - MS**. In: Encontro Nacional de Geógrafos, XVI, Porto Alegre - RS, **Anais...** Porto Alegre: 2010, p.1-11.

MARTINELLI, M. **Curso de Cartografia Temática**. Contexto: São Paulo, 1991.

MENDONCA, F. **Geografia física**: ciência humana? – São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, J.G.B.; SALES, M.C.L. Usuais: programas para uso em análise ambiental. **Revista Equador (UFPI)**, Vol. 5, n. 2, p.36-60, Janeiro/Junho, 2016.

PIAUI. Gabinete do Governador. Palácio de Karnak. **Projeto de Lei Complementar nº 004, de 14 de fevereiro de 2006**. Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí e dá outras providências. 2006.

SANTOS, C. Cartografia ambiental e planejamento territorial urbano. **Patrimônio: Lazer & Turismo**, v.6, n.7, p. 40-74, jul.-ago.-set./2009.

SANTOS, F.A.; AQUINO, C.M.S. Mapeamento das unidades geoambientais do município de Castelo do Piauí: subsídio ao planejamento ambiental. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.9, n.3, p.428-449, João Pessoa - PB. 2015.

USGS - United States Geological Service (Serviço Geológico dos Estados Unidos). Earth Explorer - Collection - **Landsat Archive**. Disponível em: <<http://earthexplorer.usgs.gov>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. Earth Explorer - **Digital Elevation** – SRTM 1 Arc-Second Global. Disponível em: <<http://earthexplorer.usgs.gov/>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

ELABORAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO FÍSICO-QUÍMICA DA FARINHA DE BATATA YACON (*SMALLANTHUS SONCHIFOLIUS*)

Jaciara Suerda de Medeiros¹

Jonas Luiz Almada da Silva²

1. Introdução

Atualmente, os consumidores têm se tornado mais exigente na procura de alimentos que lhes ofereçam algo além das necessidades diárias, com alta qualidade nutricional e sensorial que proporcionem bem estar. Foi pensando nessas pessoas que as pesquisas ganharam mais espaço principalmente nas áreas de nutrição e tecnologia em alimentos, com a necessidade de atingir este público algumas indústrias alimentícias estão inovando em diferentes tipos de produtos funcionais, a fim de satisfazer os clientes que buscam incessantemente qualidade de vida. (PEREIRA et al., 2011).

Diante deste contexto, cresce o interesse pelo desenvolvimento de “novos produtos com propriedades de alegações funcionais”, que

- 1 Jonas Luiz Almada da Silva. Possui graduação em Engenharia de Alimentos pela Universidade Federal do Ceará (2001), mestrado em Tecnologia de Alimentos (2004) e doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos (2013) pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor do curso técnico de nível médio em Alimentos e do curso superior em Tecnologia de Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Currais Novos. Tem experiência na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos, com ênfase em Microbiologia e Biotecnologia de Alimentos e Tecnologia das Fermentações Industriais, atuando principalmente nos seguintes temas: microrganismos, fermentação alcoólica, oligossacarídeos pré-bióticos.
- 2 Jaciara Suerda de Medeiros. Possui graduação em Tecnologia em Alimentos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2016). Tem experiência na área de Tecnologia em Alimentos

atendam aos anseios dos consumidores, ultimamente bastante exigentes quanto aos padrões de qualidade dos alimentos e conscientes da relação existente entre alimentação e saúde. (ROLIM et al., 2010).

A batata yacon (*Smallanthus sonchifolius*), é uma raiz tuberosa pertencente à família *Asteraceae*, de origem Andina, na América do Sul, suas raízes são semelhantes à batata doce em aparência, possuem gosto doce e polpa crocante, considerada alimento funcional e prebiótica, apresentam em sua composição inulina, fibras alimentares solúveis que auxiliam no equilíbrio dos níveis de açúcar no sangue, além de carboidrato de reserva tais como os fruto-oligossacarídeos (FOS) não digeríveis pelo organismo. (SANTANA; CARDOSO, 2008).

Além de ser um alimento com propriedades funcionais bastante promitentes, pode ser acrescida na dieta de qualquer pessoa especialmente naquelas que desejam restringir o consumo de açúcares e por diabéticos, sua raiz pode apresentar sabor semelhante ao de frutas como a pera, e com polpa levemente amarelada, crocante e aquosa. (PINHO; TORQUATO, 2012).

Esse tubérculo pode ser consumido *in natura*, na forma chips, vitaminas, sucos, chá proveniente das folhas, iogurtes e farinha podendo assim substituir o açúcar na produção de pães, bolos e biscoitos, e consumo de sucos, vitaminas, agregando mais valor ao produto (SANTANA; CARDOSO, 2008). Dentro deste contexto, este trabalho teve como objetivo a elaboração e caracterização físico-química da farinha de batata yacon bem como verificar seus parâmetros e comparar com o que estabelece a resolução RDC nº 263, de 22 de setembro de 2005/Anvisa que aprova o regulamento técnico para produtos de cereais, amidos, farinhas e farelos, determinando o valor máximo de 15% de umidade para farinhas e/ou pesquisas semelhantes.

2. Revisão bibliográfica

2.1 Batata yacon (*Smallanthus sonchifolius*)

A batata yacon também conhecida como batata *diet*, é uma planta originária da região Andina, na América do Sul, pertencente a família *Asteraceae*. De acordo com a taxonomia, essa planta é dividida da seguinte maneira: superreino- Eucariontes; reino plantae;

sub-reino- Embriófita; filo- Tracófito; superclasse- Angiosperma; classe- Dicotiledônea; ordem- Asterales; família- Asteraceae (Compositae); gênero- *Smallanthus*; espécie- *sonchifolius*. (SANTANA; CARDOSO, 2008).

O tubérculo de yacon que é utilizada na alimentação vem sendo considerado um alimento funcional em decorrência de seus componentes designados como fibras alimentares solúveis e prebióticos, devido a sua baixa digestibilidade por enzimas do trato gastrointestinal humano, estímulo seletivo do crescimento e atividade de bactérias intestinais promotoras da saúde. (CORRÊA et al, 2009; VANINI et al, 2009).

No Brasil, essa batata geralmente apresenta coloração amarelo-clara ou amarela intensa conforme observa-se na figura 1. Os carotenóides são os pigmentos responsáveis pela coloração amarela, laranja e vermelha dos vegetais e frutas, além de alguns deles serem precursores da vitamina A. (SILVA, 2007).

Figura 1: Batata yacon (*Smallanthus sonchifolius*).



As suas raízes são semelhantes com as de batata doce em aparência, possuem sabor doce e polpa crocante, podendo ser ingerido na forma *in natura*. Seu consumo foi negligenciado até meados dos anos 80, quando foram descobertas em sua composição química substâncias que poderiam ser benéficas à saúde humana, tendo como principal carboidrato de reserva os fruto-oligossacarídeos (FOS), os

quais têm sido motivo de destaque por exercerem atividade bifidogênica. (SANTANA; CARDOSO, 2008).

O cultivo desta planta tem se disseminado por diversas regiões do mundo (Nova Zelândia, Japão, República Checa, Coreia do Sul, Tailândia, Filipinas, Rússia, Estônia, Eslováquia, China, Taiwan, dentre outros) e, até mesmo, no Brasil, por ser fácil de manipular, sendo fonte de componentes bioativos. (RODRIGUES et al, 2011).

Apesar dos notórios benefícios provenientes do cultivo do yacon tanto para obtenção das raízes e desenvolvimento de produtos quanto para o solo, as áreas onde a planta é cultivada no Brasil geralmente se restringem ao Estado de São Paulo. Logo, são requeridas mais pesquisas e divulgação a respeito das potencialidades da espécie para o plantio em diferentes tipos de condições climáticas. Igualmente são necessárias implementações de técnicas e processamentos para que a raiz – no pós-colheita – e seus produtos contenham maiores teores de componentes como os FOS e os polifenóis, bem como apresentem características que tornem o consumo mais atrativo e popular, posto que é um alimento promissor. (SANTANA; CARDOSO, 2008).

Os fruto-oligossacarídeos (FOS), que se apresentam como principais nutrientes encontrados na batata *yacon*, são considerados açúcares não convencionais, de grande interesse na indústria de alimentos por suas características funcionais, atuando como prebióticos, trazendo benefícios à saúde por não serem digeríveis pelo organismo, além de não contribuírem com o aumento do aporte calórico. Tendo como interesse a prevenção e tratamento de doenças como diabetes, já que essa batata é fonte de substâncias nutritivas que pode ajudar para um maior controle desses mecanismos. (ALMEIDA, 2011).

Por ser um alimento novo, pesquisadores está realizando estudos tanto com a batata yacon, como também a farinha, que vai desde a produção e caracterização química, potencialidade de cultivo, propriedades tecnológicas e funcionais, até estudos esse tubérculo na alimentação humana: aspectos nutricionais, funcionais, utilização e toxicidade, que garanta segurança quanto ao uso. (RODRIGUES et al, 2011; SANTANA & CARDOSO, 2008; BORGES et al, 2012).

2.2 Alimentos Funcionais

Em meados dos anos de 1960, surgiram os primeiros relatos ressaltando a importância de se desenvolverem estudos envolvendo a alimentação e sua estreita relação com a saúde, apontando para os impactos negativos do excesso de gordura e açúcar. (RAUD, 2008).

Os alimentos funcionais constituem hoje prioridade de pesquisa em todo mundo com a finalidade de elucidar as propriedades e os efeitos que estes produtos podem apresentar na promoção da saúde. O efeito benéfico de determinados tipos de alimentos sobre a saúde do hospedeiro é conhecido há muito tempo. Apesar disso, o estudo desses alimentos, atualmente denominados alimentos funcionais, e de seus componentes responsáveis por esse efeito, tornou-se intenso apenas nos últimos anos. (OLIVEIRA et al. 2002).

Segundo a Legislação Brasileira da portaria nº. 398 de 30/04/99, sobre a responsabilidade do Ministério da Saúde, o alimento funcional é:

Todo aquele alimento ou ingrediente que, além das funções nutricionais básicas, quando consumido na dieta usual, produz efeitos metabólicos e/ou fisiológicos benéficos à saúde, devendo ser seguro para o consumo, sem supervisão médica. (BRASIL, 1999).

São exemplos de alimentos funcionais a batata yacon, o alho, tomate, peixe, a maçã, a uva preta e a soja, farinha de casca de maracujá, iogurtes, leites fermentados e cereais, devido à ação de substâncias que protegem o sistema cardiovascular de doença e alguns tipos de alergias. (ANGELIS, 2001). Também nesse grupo inclui-se a linhaça e aveia que diminuem o risco de câncer de intestino. (ANJO, 2004).

Com base em estudos observou-se que o consumo de alimentos funcionais por diabéticos ainda é baixo e pode estar associado com a falta de conhecimento sobre alimentos funcionais, e a falta de divulgação sobre a importância de alguns desses alimentos no controle da doença. (ZAPAROLLI, 2013).

2.2 Utilização do tubérculo e da farinha de yacon (*Smallanthus sonchifolius*)

A utilização da farinha de batata yacon é feita a partir da raiz da batata, trazendo benefícios à saúde e proporcionando valor nutricional aos alimentos por ter os FOS como principal carboidrato de reserva não digerível pelo organismo e conter alto teor de inulina, podendo assim substituir o açúcar na produção de pães, bolos e biscoitos, consumo de sucos e vitaminas. (SANTANA; CARDOSO, 2008). Desse modo, tem sua aplicação em bolos de chocolate, biscoito tipo *cookie* e sequilho, pão, fermentado alcoólico, iogurte “light” e sorvete. (PADILHA et al., 2010; GOES et al., 2014; MORAES; SCHEID, 2011; BRANDÃO, 2013; PEREIRA, 2011; VASCONCELOS, 2010; VASCONDIO et al., 2013).

Estudos comprovam que bolos de chocolates contendo em sua formulação farinha de batata yacon, teve uma boa aceitabilidade, por apresentar alto teor de fibra alimentar, na forma de frutanos, que além de ação prebiótica, o mesmo vem sendo adicionado em diversos produtos alimentares, principalmente nos de padaria e confeitaria, devido às suas características reológicas: produtos leves e facilmente mastigáveis. (PADILHA et al. 2010).

Os biscoitos tipo *cookie*, recentemente, têm sido formulados a partir de resíduos com aproveitamento total dos produtos e subprodutos gerados durante o processo da raiz tuberosa de yacon, com a intenção de melhorar sua fortificação com fibra ou proteína, devido ao forte apelo nutricional que existe hoje em dia com relação aos alimentos consumidos, devido sua fácil preparação por ser leve e prático. (GOES et al. 2015).

O pão elaborado com a batata yacon *in natura*, é uma inovação na culinária voltada para pessoas diabéticas, pelo seu baixo aporte glicêmico, em decorrência disto alguns fatores controlam as respostas glicêmicas aos alimentos, podendo ser a quantidade de carboidratos no alimento, a natureza do amido e o procedimento dos alimentos, a combinação com outros nutrientes, apresenta fatores antinutricionais e outras substâncias que podem tornar a digestão mais lenta. (MORAES; SCHEID, 2011).

Dentre os produtos elaborados a partir da batata yacon, podem-se citar aqueles resultantes da tecnologia de fermentação, como as bebidas alcoólicas, cada vez mais estudadas, em razão do aumento deste segmento no Brasil e a valorização mercadológica das frutas utilizadas como matéria-prima. Por essas razões, foi desenvolvido um produto, a base da raiz, que mantenha sua qualidade nutricional e permita maior vida útil. (BRANDÃO, 2013).

Os biscoitos tipo sequilhos a base da farinha de yacon apresentou boa aceitação por parte dos consumidores com utilização destes como alimento alternativo do mercado para atender necessidades de restrição de açúcar na alimentação. Uma das formas de fortificar, enriquecer ou torná-los aptos para o consumo de pessoas portadoras de doenças como o diabetes. (PEREIRA, 2011).

O uso de farinha de yacon em iogurte “light” permite a obtenção de produtos com reduzido teor de gordura, baixo conteúdo de carboidratos e considerável teor de fibras, especialmente fibras solúveis, além de reduzido valor calóricos. (VASCONCELOS, 2010).

O crescente aumento da busca no mercado por produtos que apresentem fatores que estejam além de qualidade sensorial, nutricional e benefícios associados à saúde faz com que as pesquisas nesse ramo cresçam. Com isso foi elaborado um sorvete com extrato aquoso de yacon, em diferentes concentrações, analisando as características físico-química e sensorial. (VASCONDIO, 2013).

3. Metodologia

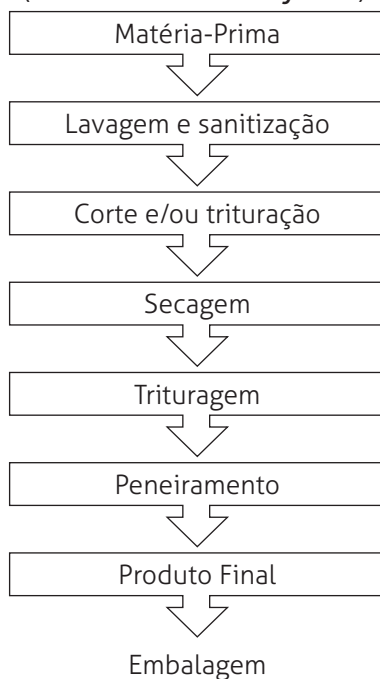
3.2. Obtenção da farinha de yacon

A batata yacon foi obtida em Fortaleza-CE sendo sua farinha elaborada no Laboratório de Produtos de Origem Vegetal no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN -*Campus* Currais Novos, de acordo com a Figura 2.

Para a elaboração da farinha, não houve o descascamento da batata yacon, evitando acúmulo de resíduos e perdas de nutrientes de acordo com a metodologia de SILVA et al. (2014) com modificações. As batatas foram pesadas para que ao final do processamento seja estimado o rendimento da farinha (%). Lavadas em água corrente

e sanitizadas em solução clorada a 150 ppm por 15 minutos, em seguida foram lavadas novamente para retirada do excesso de cloro, imersas em solução de metabissulfito (2%) durante 15 minutos que tem como finalidade evitar o escurecimento, trituradas e levadas à estufa de secagem com circulação de ar a 70 °C, durante 22 horas. Logo após a secagem, o produto foi novamente triturado em liquidificador Arno, tendo sua granulometria reduzida até a obtenção de uma farinha homogênea, sendo em seguida, armazenada em sacos plásticos e mantida em dessecador para evitar o aumento da umidade, até o momento das análises físico-químicas e futuras utilizações.

Figura 2: Fluxograma da elaboração da farinha de batata yacon (*Smallanthus sonchifolius*).



3.2. Caracterização físico-química

As análises físico-químicas foram realizadas nos laboratórios de Alimentos e Química Orgânica do IFRN, em triplicata.

3.2.1. Umidade

O teor de umidade foi determinado pelo método de secagem em estufa à vácuo a 60 °C até peso constante (IAL, 2008).

3.2.2. Cinzas

O resíduo mineral fixo (cinzas) foi obtido pelo método de incineração em mufla a 550 °C, até peso constante (IAL, 2008).

3.2.3. pH

A determinação de pH foi feita em pHmetro Thermo Scientific previamente calibrado com eletrodo (IAL, 2008).

3.2.4. Acidez Total Titulável (ATT)

A acidez total titulável (ATT) foi determinada por titulação por ácido-base, até a viragem para a coloração rosa persistente (IAL, 2008). Segundo Palomino e Rios (2004) o resultado foi expresso em porcentagem de ácido málico da amostra que é predominante em yacon.

3.2.5. Higroscopicidade

Na higroscopicidade foi pesada 1,0 g da amostra em pó e espalhada uniformemente sobre placas de Petri (9 cm de diâmetro), onde foram mantidas em dessecador por 90 minutos contendo solução de cloreto de sódio (NaCl), permitindo assim uma área superficial considerável na interação entre ar úmido X pó, e colocadas em dessecador com uma atmosfera de umidade de 76% UR a 25 °C. A cada 10 minutos as amostras foram pesadas para verificar a cinética de absorção de umidade até o equilíbrio, obtendo-se assim a higroscopicidade onde foi calculada pela diferença de peso (GOULA; ADAMOPOULOS, 2010).

3.2.6. Grau de *caking*

As placas de Petri contendo as amostras úmidas utilizadas na análise de higroscopicidade foram levadas à estufa a vácuo em

temperatura de 70 °C para secagem, sendo pesadas consecutivamente até peso constante numa variação menor que 0,5%. Em seguida as amostras secas foram pesadas e transferidas para uma peneira com tela de 500 µm de diâmetro e agitadas por 5 minutos, o peso do pó remanescente na peneira foi medido e determinado o Grau de *caking* (JAYA; DAS, 2004)

3.2.7. Proteína bruta

Para a determinação de proteína foram realizadas três etapas essenciais, sendo elas: digestão, destilação e titulação. (IAL, 2008)

3.2.8. Teor de lipídios

A análise de lipídios da farinha de yacon foi determinada no aparelho de extração de gordura automático marca TECNAL TE-044-5/50, utilizando éter de petróleo como solvente orgânico. Conforme metodologia do Instituto Adolf Lutz (2008) com modificações.

3.2.9. Fibra bruta

O procedimento utilizado para a determinação de fibra bruta foi determinado segundo metodologia do Instituto Adolf Lutz. (2008)

3.2.10. Fração glicídica

O método utilizado será o cálculo por diferença, na qual deve ser considerada a matéria integral e o resultado expresso em g.100 g⁻¹ na base úmida, conforme o método da AOAC. (1995)

4. Resultados e discussões

4.1. Composição química da farinha de yacon (*Smallanthus sonchifolius*)

A elaboração da farinha de yacon foi realizada a partir de 2,927 Kg de batata *in natura*, de acordo com a figura 3, obtendo-se 330

g de farinha, como mostra a figura 5, resultando em um rendimento de 11,27%. Já Rodrigues et al. (2011), em estudos sobre produção e caracterização química da farinha de batata yacon encontraram um rendimento inferior, 9% em sua farinha. Após ter passado pelo processo de secagem conforme a figura 4. Este baixo rendimento pode estar relacionado ao alto teor de água presente na raiz, sendo em torno 83 a 90% do peso fresco, em decorrência disso o valor energético da raiz é baixo. (LACHMAN et al., 2004).

Figura 3: Batata yacon *in natura*



Figura 4: Batata yacon seca



Figura 5: Farinha de batata yacon



4.2. Análises físico-químicas

As análises foram feitas em triplicata, de acordo com os métodos analíticos da AOAC (1995), Instituto Adolfo Lutz (2008), Goula e Adamopoulos (2010), GEA (2010) e JAYA e DAS (2004). Os resultados obtidos podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1: Parâmetros físicos e físico-químicos da farinha de batata yacon (*Smallanthus sonchifolius*).

Análises	Resultados
Umidade (%)	2,21±0,08
Cinzas (%)	4,51±0,02
pH	5,50±0,02
Acidez total titulável (% ácido málico)	6,00±1,04
Proteína bruta (%)	4,88±0,39
Teor de lipídios (%)	4,00±0,66
Fibra bruta (%)	15,86±0,24
Fração glicídica (%)	68,54±1,30
Higroscopicidade (%)	94,37±0,03
Grau de <i>caking</i> (%)	89,00±3,29

Fonte: Próprio autor (2016)

De acordo com Brasil (2005), a umidade para farinhas não pode exceder o valor de 15%. Rodrigues et al. (2011), em pesquisa sobre produção e caracterização química da farinha de batata yacon obtiveram 6,9% de umidade e 5,4% de resíduo por incineração, valor superior ao encontrado neste trabalho, que apresentou 2,21%±0,08 para umidade e 4,51%±0,02 cinzas. Isso pode residir no fato do referido autor ter utilizado temperaturas mais baixas de secagem para obtenção da farinha (55 °C/48h) do que as utilizadas na presente pesquisa (70 °C/22 h), e outro tipo de cultivar, uma vez que o mesmo obteve a matéria-prima no mercado local da cidade de Viçosa-MG.

O teor de umidade é importante por avaliar a quantidade de água presente nos alimentos, pois o resultado estando fora do que é estabelecido resulta em grandes perdas na estabilidade química, deterioração microbiológica, alterações fisiológicas (brotação), e na qualidade geral dos alimentos. (GOMES; OLIVEIRA, 2011)

A importância de ser realizada análise de cinzas em alimentos é quantificar os elementos minerais que se apresentam na cinza sob a forma de alguns compostos químicos dependendo das condições de incineração, e o da composição do alimento. (CECCHI, 2003).

Estudos realizados por Pereira (2011) utilizando farinha de yacon na elaboração de biscoito tipo sequilhos, encontrou pH 4,73 e

acidez total titulável 7,46% em ácido málico, valores semelhantes aos encontrados neste trabalho, sendo $5,50 \pm 0,02$ para pH e $6,00\% \pm 1,04$ de acidez. Segundo o autor o yacon contém alto teor de acidez que pode estar relacionado com a presença de ácidos cítrico e similares e o pH pode influenciar na coloração escura do produto final.

Análises de acidez estão relacionadas com avaliação de qualidade e conservação em alimentos. A medida de pH é importante tanto do ponto de vista microbiológico como também químico, pois indica o grau de deterioração, atestado pela acidez ou basicidade desenvolvida. (GOMES; OLIVEIRA, 2011)

Nos teores de proteína bruta e fibra bruta da farinha elaborada, foram obtidos os valores de $4,88\% \pm 0,39$ e $15,86\% \pm 0,24$, respectivamente. Gonçalves (2010) no desenvolvimento de uma massa alimentícia funcional a base de extrato em pó farinha de yacon (*Polymnia sonchifolia*) e farinha de arroz por processo de extrusão termoplástica, alcançou 5,10 % para proteínas e 4,75 % de fibra bruta. Desse modo, segundo o autor, os diferentes resultados na composição química do tubérculo podem estar relacionados a fatores como variedade, época de cultivo, região, tipo de solo e grau de maturação.

As proteínas têm funções nutricionais e biológica, estando associadas às atividades vitais, sendo os maiores constituintes de toda célula viva. Já as fibras alimentares são carboidratos que não são digeríveis pelos organismos humano e animal e, são insolúveis em ácido e base diluídos em condições específicas, trazendo sensação de saciedade e bem estar a essas pessoas que consomem esse tipo alimento. (CECCHI, 2003)

A fração glicídica da farinha correspondeu a $68,54\% \pm 1,30$. Em pesquisas de Padilha et al. (2012), os mesmos caracterizaram as propriedades funcionais de bolos de chocolate formulados com raízes tuberosas de yacon (*Smallanthus sonchifolius*) estabelecendo valor 66,80% de carboidratos, valores semelhantes ao presente estudo. Todavia, a temperatura de secagem da farinha dos referidos autores foi mais baixa ($55\text{ °C} / 24$ horas), enquanto que a do presente estudo utilizou uma temperatura mais elevada ($70\text{ °C} / 22$ h), essas diferenças podem ter influenciado nos resultados da análise.

Os carboidratos são os constituintes principais dos organismos vivos juntamente com as proteínas e os lipídeos, podendo ser

classificados em mono, oligo e polissacarídeos além de ser fonte abundante de energia. Esses constituintes têm várias funções importantes nos alimentos, como nutricional, adoçantes naturais, matéria-prima para produtos fermentados, principal ingrediente dos cereais, propriedades reológicas da maioria dos alimentos de origem vegetal (polissacarídeos) sendo os responsáveis pela reação do escurecimento em muitos alimentos. (CECCHI, 2003)

Vasconcelos (2010) em pesquisas sobre a caracterização físico-química e sensorial de iogurte “light” com farinha de yacon (*Smallanthus sonchifolius*) obteve para análise de lipídeos da farinha um valor de 0,27%, inferior ao encontrado no presente estudo 4,00%±0,66. Segundo Esau (1986) os lipídios são encontrados em menores quantidades nas raízes, caules e flores e com maior frequência nos vegetais como, sementes, frutos e folhas.

O teor de lipídeos é caracterizado como compostos orgânicos altamente energéticos, contendo ácidos graxos essenciais presentes no organismo, atuando como transportadores das vitaminas lipossolúveis. (IAL, 2008). Os óleos e gorduras estão presentes em células de origem vegetal e animal, as gorduras possuem funções nutricionais importantes, suprimindo calorias (9 Kcal/g) e ácidos graxos essenciais, sendo responsáveis pelo isolamento térmico e permeabilidade das paredes celulares; contribuem para o sabor e palatabilidade dos alimentos e também pela sensação de saciedade após a alimentação. (RIBEIRO e SERAVALLI, 2007).

A higroscopicidade mede a capacidade que os pós-alimentícios tem de absorver água quando exposto a temperatura ambiente, sendo a umidade relativa mais alta do que a umidade do conteúdo em equilíbrio. Visto que, ela está diretamente ligada com a estabilidade física, química e microbiológica. Ter o conhecimento sobre o comportamento higroscópico destes produtos é essencial, pois, permite estabelecer condições de secagem, embalagem e armazenamento. (OLIVEIRA, CLEMENTE, COSTA, 2014).

Analisando a higroscopicidade da farinha de yacon foi encontrado um valor de 94,37%±0,03, sendo considerado um alimento extremamente higroscópico, este resultado pode estar relacionado à quantidade de açúcares que a batata apresenta (GEA, 2010) corroborando com Jaya e Das (2004) que afirmam que produtos, onde na sua

composição contém açúcares (sacarose, glicose e frutose), sendo os principais responsáveis pela absorção de água, devido à capacidade dos grupamentos hidroxílicos neles contidos de formarem pontes de hidrogênio com moléculas de água. Em trabalho realizado por Franco et al. (2016) avaliando os efeitos da secagem *foam-mat* nas propriedades físico-químicas e microestruturais de suco de yacon em pó, obtiveram o valor de 22% com temperatura de secagem a 70 °C, em que o tubérculo foi cortado em fatias com espessura de 0,5 cm; já na presente pesquisa a raiz foi triturada e seca nas mesmas condições de temperatura do referido autor, sugere-se que a absorção de água foi menor em decorrência do modo como foi processada.

Entende-se por grau de *caking* a quantidade de pó aglomerado que fica retido em uma peneira de 500 µm de diâmetro da malha. O pó submetido à análise de *caking* absorve inicialmente a umidade do ar, em um sistema fechado com 76% de umidade relativa até seu equilíbrio, sendo em seguida retirada a umidade por secagem para a formação das partículas aglomeradas. (GEA, 2010)

No grau de *caking* foram encontrados $89\% \pm 3,29$, sendo considerado muito aglomerante (GEA, 2010), pós-alimentícios que apresentam grau de *caking* menor que 10% não têm capacidade de aglomeração, enquanto que uma variação de 10,1 a 20% são considerados fracamente aglomerantes, e de 20,1 até mais de 50% muito aglomerantes podendo ser considerados extremamente aglomerantes quando estes valores se aproximam de 100%.

Os valores obtidos para o grau de *caking* da farinha demonstram que, mesmo com reduzido conteúdo de umidade, o produto obtido apresentou alta capacidade aglomerante.

Conclusão

Ao final deste trabalho pôde-se concluir que a batata yacon apresenta grande relevância para a produção de farinha, obtendo um rendimento de 11,27% com valores de umidade em $2,21\% \pm 0,08$; estando dentro do que estabelece a legislação brasileira para umidade de farinhas;

Nas análises físicas e físico-químicas da farinha foram determinadas $4,51\% \pm 0,02$ de cinzas; $5,50 \pm 0,02$ para pH; $6,00\% \pm 1,04$ acidez

total titulável em ácido málico; proteína bruta $4,88\% \pm 0,39$; teor de lipídios $4,00\% \pm 0,66$; fibra bruta $15,86\% \pm 0,24$ e fração glicídica $68,54\% \pm 1,30$;

A farinha de batata yacon apresentou características de um produto extremamente higroscópico com valores de higroscopicidade em torno de $94,37\% \pm 0,03$.

O produto apresentou ainda um grau de *caking* $89,00\% \pm 3,29$ classificando-o como um pó com alta capacidade de aglomeração. Os resultados das análises estão condizentes com o que já foi encontrado na literatura.

Referências

- ALMEIDA, N.T. Utilização de farinhas de linhaça e de batata yacon na elaboração de bolos como alternativa para pacientes com Diabetes *mellitus*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- ANGELIS, R. C. Novos conceitos em nutrição. Reflexões a respeito do elo dieta e saúde, v. 38 - no. 4 - out./dez. 2001
- ANJO, D. L. C. Alimentos funcionais em angiologia e cirurgia vascular. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 3, n. 2, p. 145- 154, 2004.
- BRANDÃO, C.C. Desenvolvimento de fermentado alcoólico de yacon. 2013. 77 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos) – Universidade Federal de Goiás, 2013.
- BRASIL. Resolução RDC nº 263, de 22 de setembro de 2005, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Aprova o "REGULAMENTO TÉCNICO PARA PRODUTOS DE CEREAIS, AMIDOS, FARINHAS E FARELOS". Diário Oficial da União; Poder Executivo, de 23 de setembro de 2005.
- BRASIL. **Secretaria de Vigilância Sanitária do Ministério da Saúde**. Portaria nº 398, Brasil, 1999.
- BORGES, J. T. S. et al. Yacon na alimentação humana: aspectos nutricionais, funcionais, utilização e toxicidade. *Scientia Amazonia*, v. 1, n.3. 2012.
- CECCHI, H.M. Fundamentos teóricos e práticos em análise de alimentos. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003. p. 49-116.
- CORRÊA, C. M. et al. Plant regeneration through somatic embryogenesis of yacón [*Smallanthus sonchifolius* (Poepp. and Endl.) H. Robinson]. **Brazilian Archives of Biology and Technology**, v. 52, n. 3, p. 549- 554, 2009.
- ESAU, K. **Anatomia das plantas com sementes**. São Paulo: Edgard Blucher, 1986. p. 293.
- GOES, T. S. et al. Elaboração de biscoitos tipo cookie com farinha de resíduos do processamento de extrato de yacon, p. 3741-3748. In: **Anais do XX Congresso Brasileiro de Engenharia Química - COBEQ 2014 [= Blucher Chemical Engineering Proceedings, v.1, n.2]**. São Paulo: Blucher, 2015.

GOMES, José Carlos.; OLIVEIRA, Gustavo Fonseca. **Análises físico-químicas de alimentos**. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2011.

GOULA, A. M.; ADAMOPOULOS, K. G. A new technique for spray drying orange juice concentrate. *Innovative Food Science and Emerging Technologies*, v.11, p.342-351, 2010.

GEA Niro Research Laboratory. Analytical methods dry milk products. GEA Niro analytical methods. Soeborg, Denmark, 2003.

GEA Niro Research Laboratory. GEA Niro analytical methods. 2010. Disponível em: <http://www.niro.com/methods>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

INSTITUTO ADOLFO LUTZ. **Normas analíticas do Instituto Adolfo Lutz: métodos químicos e físicos para análise de alimentos**. 4.ed. São Paulo, 2008. 1.020p.

JAYA, S.; DAS, H. Effect of maltodextrin, glycerol monostearate and tricalcium phosphate on vacuum dried mango powder properties. **Journal of Food Engineering**, 63, 125 – 134, 2004.

LACHAN, L. et al. Saccharides of yacon [*Smallanthus sonchifolius* (Poepp. Et Endl.) H. Robinson] tubers and rhizomes and factors affecting their content. **Plant soil environment**, Czech Republic, v.50, n.9, p.383-390, 2004.

MORAES, C. B.; SCHEID, M. M. D. Produção de pães com yacon e avaliação de aceitação pelos diabéticos. In: **Anais do XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba**. São José dos Campos-SP, 2011.

OLIVEIRA, M.N. et al. Aspectos tecnológicos de alimentos funcionais contendo probióticos. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas Brazilian Journal of Pharmaceutical Sciences** vol. 38, n. 1, jan./mar., 2002.

PADILHA, V. M. et al. Perfil sensorial de bolos de chocolate formulados com farinha de yacon (*Smallanthus sonchifolius*). **Ciênc. Tecnol. Aliment.**, Campinas, 30(3): 735-740, jul.-set. 2010.

PALOMINO, R. G. Q.; RIOS, A. C. Obtención y caracterización fisicoquímica del harina de yacon (*Smallanthus sonchifolius*). 2004.

PEREIRA, M.A. et al. Biscoito tipo sequilhos elaborado com farinha de yacon. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INOVAÇÃO/SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2.1.,2011. Barbacena. Anais... Barbacena: IF Sudeste MG, 2011. p. 18-21.

PINHO, Jéssica Carolina de.; TORQUATO, Alex Sanches. Elaboração de um bolo diet com a batata yacon (*Smallanthus sonchifolia*). **UNINGÁ Review**. 2012 Abr. No 10(1). p. 94-103. Disponível em: < http://www.mastereditora.com.br/periodico/20130803_1549012.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2015.

RAUD, C. Os Alimentos funcionais: nova fronteira da indústria alimentar análise das estratégias da danone e da nestlé no mercado brasileiro de iogurtes. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 16, n. 31, p. 85-100, nov. 2008.

RODRIGUES, F.C. et al. Farinha de yacon (*Smallanthus sonchifolius*): produção e caracterização química. **Rev Inst Adolfo Lutz**. São Paulo, 2011;70(3):290-5.

ROLIM, P. M et al. Análise de componentes principais de pães de forma formulados com farinha de yacon (*Smallanthus sonchifolius* (Poepp.) H. Rob.). **Rev. Ceres, Viçosa**, v. 57, n.1, p. 012-017, jan/fev, 2010.

RIBEIRO, Eliana Paula; SERAVALLI, Elisena A. G. **Química de alimentos**. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2007. p. 112.

SANTANA, I.; CARDOSO, M. H. Raiz tuberosa de yacon (*Smallanthus sonchifolius*): potencialidade de cultivo, aspectos tecnológicos e nutricionais. **Ciência Rural**, v.38, n.3, mai-jun, 2008.

SILVA, et al. Caracterização físico-química de farinha de casca de limão. IN: ANAIS DO X CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE- CONGIC. Pau dos Ferros-RN, 2014.

VANINI, M. et al. A relação do tubérculo andino yacon com a saúde humana. **Ciência, Cuidado e Saúde**, n. 8 (suplem.), p. 92- 96, 2009.

VASCONCELOS, C. M. Caracterização físico-química e sensorial de iogurte "light" com farinha de yacon (*Smallanthus sonchifolius*). 2010. 70 f.

Dissertação (Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos) - Universidade Federal de Viçosa- Minas Gerais, 2010.

VASCONDIO, et al. Caracterização e avaliação sensorial de sorvete com extrato aquoso de yacon. 2013. 9 f. **e-xacta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 155-163. (2013). Editora UniBH.

ZAPAROLLI, M. R. et al. Alimentos funcionais no manejo da diabetes mel-litus. **Revista Ciência & Saúde**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 12-17, jan./abr. 2013.