

As Ciências Humanas e a Produção Criativa Humana

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Ciências Humanas e a Produção Criativa Humana

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

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

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

C569 As ciências humanas e a produção criativa humana [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-208-1

DOI 10.22533/at.ed.081192903

1. Antropologia. 2. Teoria do conhecimento. 3. Pesquisa social.
I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 301

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2019

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

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As ciências Humanas e a Produção Criativa Humana

Considerando a relevância que vem sendo dada a criatividade no contexto social contemporâneo, analisar as produções científicas brasileiras sobre a criatividade na educação. A Criatividade, um fenômeno tão caprichoso e flexível de complexa definição.

Os desafios que surgem diariamente em nossa sociedade, nos requerem a capacidade de apresentarmos soluções a nossos problemas de maneira inteligente e criativa, portanto, é esta criatividade que nos direciona cada vez mais a novidade, seja através de um novo conceito, uma inovação, ou descoberta de uma nova realidade. Há quem pense que a criatividade é um talento nato, privilegio de algumas pessoas, no entanto todos nascemos com potenciais de criatividade, porém seu desenvolvimento requer uma constante utilização. O ideal seria se todos nós tivéssemos o potencial criativo estimulado em todas as fases de nossa vida, em todos os ambientes aos quais nos relacionamos. No entanto, a realidade nos apresenta situações, vivências e experiências diferentes, devido ao contexto social, histórico e cultural nos quais estamos inseridos. O ambiente familiar e escolar, recebe uma atenção especial, por ser os locais essenciais ao estímulo da criatividade, entretanto esse potencial as vezes é deixado de lado no ambiente escolar, uma vez que o mais importante neste ambiente é ser aprovado. Na realidade do ensino no Brasil e do próprio estudante que, por diversos fatores, como por exemplo o próprio meio escolar, familiar, social, histórico e cultural, dificultam seu desenvolvimento criativo, limitando seus projetos aos mais usuais. Apesar da criatividade ter sido amplamente pesquisada e estudada, tanto no campo da filosofia, quanto nos campos da psicologia e pedagogia, ciências humanas ou humanidades são conhecimentos criteriosamente organizados da produção criativa humana, estudada por disciplinas como filosofia, história, direito, antropologia cultural, ciência da religião, arqueologia, teoria da arte, cinema, administração, dança, teoria musical, design, literatura, letras apresentando várias contribuições em seus estudos, acreditamos que a produção científica criativa por estudantes e sociedade de modo geral é em sua maioria escassa, talvez por falta de recursos e até mesmo da própria criatividade das partes envolvidas. Nesta perspectiva, acreditamos que o desenvolvimento do potencial criativo no ambiente escolar, partindo da premissa de que a criatividade possibilita a motivação do estudante no processo de ensino-aprendizagem, torna-se possível assegurar que a partir da criatividade os alunos possam assumir um papel ativo neste processo, criando, decidindo e não apenas aceitando passivamente o que lhe é imposto pelo docente e ambiente educacional. A educação precisa ser vista como uma possibilidade de liberdade e criação, libertando o educando de ideias convencionais. O professor ao ensinar deve possibilitar um despertar a curiosidade do discente, capaz de conduzir o espírito investigativo, direcionando os alunos a exploração do conhecimento. Considerando que a criticidade tem certa relação com à criatividade, sendo que onde há criatividade, há criticidade,

logo, a partir da criatividade, poderemos possibilitar também o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo, comportamento que consideramos importante para o desenvolvimento de uma sociedade. Nosso trabalho aqui é mostrar que é possível compreendermos um pouco mais sobre a criatividade e sua relação com o processo de ensino aprendizagem, de maneira a possibilitar uma reflexão sobre nossas práticas educacionais, e verificarmos se estamos desenvolvendo ou reprimindo a criatividade em sala de aula, nos espaços educacionais e socioculturais. Neste esforço conjunto de reflexão está a diferença entre a complexidade. Considerando a relevância que a criatividade possui para o desenvolvimento de uma sociedade, a qual, é capaz de estimular o pensamento crítico-reflexivo, é necessário compreender como estão sendo desenvolvidas as pesquisas sobre criatividade na educação brasileira e quais os aspectos sobre a criatividade estão sendo focados? Nesse esforço conjunto de reflexão está a diferença entre a superficialidade do conhecer e a profundidade do saber. A produção da ciência não se resume ao sonho, mas ela está associada a uma real preocupação com a melhoria da vida das pessoas e ela só pode ser obtida pela criatividade, pela inovação e em todas as áreas do conhecimento. Diante das mudanças do mundo estamos diante de grandes desafios, de novas descobertas, talentos e inovações. No artigo **A CIDADANIA EM RISCO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS REGRAS SOCIAIS NA ATUAL SOCIEDADE DO CONSUMO**, o autor **JOSÉ ORLANDO SCHÄFER** buscar refletir sobre o momento histórico no homem e na formação cultural de cada sociedade e justificá-los a partir das suas origens, isto é, a partir da piedade, da família, da vida, da sociedade, da razão e do desejo/amor. No artigo as **ALTERAÇÕES INTRODUZIDAS NO CÓDIGO PENAL A PARTIR DA LEI 13.104/15: O FEMINICÍDIO NO ROL DOS CRIMES HEDIONDOS** as autoras Laiane Caroline Ortega, Lílian Mara Alves Garcia, Regina Maria de Souza, analisam as alterações realizadas no Código Penal (Lei 2.848 de 7 de dezembro de 1940) em seu artigo 121 e na lei 8.072 de 25 de julho de 1990, a Lei de Crimes Hediondos por meio da criação da Lei 13.104 (Lei do Femicídio) de 09 de março de 2015. No artigo **A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NO EXÉRCITO BRASILEIRO: UM CAMINHO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO**, o autor Ivan de Freitas Vasconcelos Junior, buscar mostrar a trajetória histórica das mulheres no Exército Brasileiro e elencar as dificuldades enfrentadas para a consolidação da igualdade de gênero dentro da instituição. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica em acervos e na internet considerando as contribuições de autores como Almeida (2015), Loiola (2009), Mathias (2005). No artigo **A HISTÓRIA DA AMÉRICA NA FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MORRINHOS**, os autores Léia Adriana da Silva Santiago, Marco Antônio de Carvalho Sangelita Miranda Franco Mariano, Nathiele Cristine Cunha Silva os discorrem sobre as propostas do SEM para o ensino de história e posteriormente, apresentar os dados coletados de um questionário aplicado aos alunos do ensino fundamental, de duas escolas públicas municipais da cidade de Morrinhos, no estado de Goiás, durante o ano de 2014, que intencionou

verificar o conhecimento que estes têm a respeito da História da América Latina e se este conhecimento tem possibilitado a construção de uma consciência da integração regional e da identidade latino-americana. No artigo **ALINGUAGEM E SUBJETIVIDADE DOS TEXTOS MIDIÁTICOS: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO POLITICO NA ATUALIDADE**, a autora Lariane Londero Weber buscou trazer a centralidade da análise de discurso que circula na mídia, para analisar um episódio político que obteve grande repercussão no primeiro semestre de 2017: o primeiro embate direto entre o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o juiz federal Sergio Moro, responsável pela condução da Operação Lava Jato. Como objetivo, pretende-se investigar a orientação discursiva da mídia nacional, que ocupa um lugar central nas relações entre os campos sociais e políticos, em abordar diversos temas através de abordagens enunciativas direcionadas ao contexto político e econômico atual. No artigo **ANÁLISE COMBINATÓRIA NO ENSINO SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE ERROS**, a autora "LUANA OLIVEIRA DE OLIVEIRA buscou relatar uma experiência desenvolvida com alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas, matriculados na disciplina de Matemática Discreta A, no período 2016/2. No artigo **Educação para as Relações Étnico –Raciais : Conhecimento e Prática Docente** os autores Alessandro da Silva Gomes, Bruna Corrêa Barradas, Maria da Conceição Pereira Bugarim, buscaram discutir sobre a temática Educação para as Relações Étnico-Raciais afetará de forma positiva a vida dos negros no Brasil, torna-se necessário para o brasileiro conhecer toda a história da origem de sua cultura. No artigo **DIREITO À EDUCAÇÃO: DO LEGAL AO REAL**, as autoras MARIA JOSÉ POLONI, NEIDE CRISTINA DA SILVA buscou no presente trabalho tem como objeto a análise do “texto legal” em relação ao “texto real”. Esse é um estudo de cunho bibliográfico, fundamenta-se nas obras de Freire, Cury e Monteiro. Os resultados demonstram que existe uma lacuna entre o “texto legal” e o “texto real”, ampliando as desigualdades no país. No artigo **FERRAMENTA METODOLOGICA PARA REUTILIZAÇÃO DE RESÍDUOS: RETHINK**, os autores Bárbara Fonseca Pinheiro Leão, Rodolfo Teixeira de Souza, Carlos Alberto Jorge de Oliveira Junior, buscaram propor uma nova ferramenta metodológica para o desenvolvimento de novos produtos, subsidiada pelo sistema de reaproveitamento de resíduos descartados, seja pela indústria ou por usuários domésticos ou também no redesign de produtos existentes. No artigo **ERRO, REPROVAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II COM HISTÓRICO DE REPROVAÇÃO**, os autores, Wanderlaine Beatriz Rodrigues de Moraes e Silva, Francismara Neves de Oliveira, Guilherme Aparecido de Godoi, Leandro Augusto dos Reis, Luciane Batistella Guimarães Bianchini buscaram analisar as significações de alunos do ensino fundamental ii de escola estadual do município de Londrina-pr. participaram 5 alunos que cursaram o 8º ano em 2016, com histórico de reprovação, expressando sua percepção da trajetória escolar, erro e fracasso escolar. No artigo **O ATO DE LER: UMA AÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA**

MEMÓRIA A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS, as autoras Mariana Tomazi e Sandra Aparecida Pires Franco buscaram promover a leitura dos professores e os educandos, possibilitando uma outra maneira de ver as obras literárias, tendo como análise as funções psíquicas superiores, em específico a memória. No artigo **LEI 10.639/03: CONSCIENTIZAÇÃO E ALIENAÇÃO NA EJA DA CIDADE TIRADENTES – SP**, as autoras NEIDE CRISTINA DA SILVA, MARIA JOSE POLONI investigou e analisou se e como os estudantes autodenominados negros, na Educação de Jovens e Adultos, foram impactados pelo estudo de História e da Cultura Afro-brasileira. A problemática que estimulou esta pesquisa foi a visão negativa que esses estudantes, formam de si e dos seus pares, em decorrência da desvalorização da sua origem e cultura. No artigo **O LÉXICO NO CIBERESPAÇO: ANÁLISE DE NEOLOGISMOS NO FACEBOOK**, os autores Rosemeire de Souza Pinheiro Taveira Silva, Gyovanna Gomes Silva Germano e Bruno Silva de Oliveira buscam analisar dos neologismos presentes em publicações dos usuários da rede social Facebook. A coleta das palavras foi feita através da análise diária das publicações, nas quais se procurava verificar o entendimento de todos os indivíduos que interagem entre si utilizando palavras não-dicionarizadas. No artigo **O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CAPOEIRISTAS NO MUNICÍPIO DE DRACENA**, os autores Deyvid Leite Lobo, Kaliane, Espanavelli Lobo e Bruno Pinto Soares buscam mostrar às condições socioeconômicas dos praticantes de capoeira, o que permitiu determinar o perfil global destes indivíduos e relacionar sua participação no processo de evolução da Capoeira, que por sua vez encontra-se no processo de inserção na dinâmica capitalista. A principal hipótese desta pesquisa, é que por não ser uma região tradicionalmente reconhecida pela prática da capoeira, teve condições diferentes das encontradas nos redutos tradicionais. No artigo **TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE SOCIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**, os autores Marcus Vinícius Spolle e Analisa Zorzi buscam apresentar a metodologia e os resultados do projeto de ensino ligado ao Curso de Ciências Sociais da UFPel denominado **Transposição Didática**. Para tanto, situamos o debate sobre os conteúdos próprios da Sociologia no Ensino Médio. No artigo **O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS AMBIENTES INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**, os autores a Lucilene Schunck C. Pisaneschi busca estudar dentro das pesquisas relativas à organização do campo educacional brasileiro, a temática acerca da formação docente, tem assumido um papel de destaque, possivelmente, pelo fato da relação direta que se estabelece entre a qualidade da educação básica e a formação dos educadores que nela atuam. No artigo **ÉTICA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE TOTEM E TABU E O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO**, os autores Emanuele Tamiozzo Schmidt, Mariane Henz e Vânia Lisa Fischer Cossetin através de pesquisa institucional sobre em que medida as intuições freudianas podem contribuir para pensar a dimensão da ética e da moralidade nos processos formativos/

educacionais na contemporaneidade. No artigo **ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA ACERCA DA PRODUÇÃO CRIATIVA HUMANA NA REDE FACEBOOK SOBRE O DIA INTERNACIONAL DA MENINA**, os autores, Solange Aparecida de Souza Monteiro, Heitor Messias Reimão de Melo e Paulo Rennes Marçal Ribeiro, os autores buscam apresentar uma análise discursiva sobre a circulação acerca do Dia Internacional da Menina. O Dia Internacional da Menina, que é comemorado no dia 11 de outubro, espalhou-se na rede social Facebook por meio de uma imagem comemorativa que retratava essa data. **No artigo IMPLANTAÇÃO DA HORTICULTURA ESCOLAR COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA PARA ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL**: os autores: Danielly Pereira dos Santos, Ana Cristina Gomes Figueiredo, Fernando José de Sousa Borges, Cassio dos Santos Barroso, João Carlos Santos de Andrade, Karla Agda Botelho Mota, Norton Balby Pereira de Araújo, Adalberto Cunha Bandeira e Samuel de Deus da Silva abordam sobre a importância da horticultura escolar uma ação que envolve professores e estudante. A pesquisa é do tipo descritiva exploratória, com delineamento de campo e bibliográfico, o objeto da pesquisa foi a Escola Estadual Girassol Tempo Integral Denise Gomide Amui. Foi aplicado um questionário a 30 alunos devidamente elaborado. Utilizou-se o método analítico para o levantamento de dados, já a coleta de informação foram *in loco*.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CIDADANIA EM RISCO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS REGRAS SOCIAIS NA ATUAL SOCIEDADE DO CONSUMO	
<i>José Orlando Schäfer</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0811929031	
CAPÍTULO 2	16
ALTERAÇÕES INTRODUZIDAS NO CÓDIGO PENAL A PARTIR DA LEI 13.104/15: O FEMINICÍDIO NO ROL DOS CRIMES HEDIONDOS	
<i>Laiane Caroline Ortega</i>	
<i>Lílian Mara Alves Garcia</i>	
<i>Regina Maria de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0811929032	
CAPÍTULO 3	23
A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NO EXÉRCITO BRASILEIRO: UM CAMINHO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO	
<i>Ivan de Freitas Vasconcelos Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0811929033	
CAPÍTULO 4	32
A HISTÓRIA DA AMÉRICA NA FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MORRINHOS	
<i>Léia Adriana da Silva Santiago</i>	
<i>Marco Antônio de Carvalho</i>	
<i>Sangelita Miranda Franco Mariano</i>	
<i>Nathiele Cristine Cunha Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0811929034	
CAPÍTULO 5	50
A LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE DOS TEXTOS MIDIÁTICOS: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO POLITICO NA ATUALIDADE	
<i>Lariane Londero Weber</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0811929035	
CAPÍTULO 6	60
ANÁLISE COMBINATÓRIA NO ENSINO SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE ERROS	
<i>Luana Oliveira de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0811929036	
CAPÍTULO 7	67
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CONHECIMENTO E PRÁTICA DOCENTE	
<i>Alessandro da Silva Gomes</i>	
<i>Bruna Corrêa Barradas</i>	
<i>Maria da Conceição Pereira Bugarim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0811929037	

CAPÍTULO 8	83
DIREITO À EDUCAÇÃO: DO LEGAL AO REAL	
<i>Maria José Poloni</i>	
<i>Neide Cristina da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0811929038	
CAPÍTULO 9	96
FERRAMENTA METODOLOGICA PARA REUTILIZAÇÃO DE RESÍDUOS: <i>RETHINK</i>	
<i>Bárbara Fonseca Pinheiro Leão</i>	
<i>Rodolfo Teixeira de Souza</i>	
<i>Carlos Alberto Jorge de Oliveira Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0811929039	
CAPÍTULO 10	108
ERRO, REPROVAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II COM HISTÓRICO DE REPROVAÇÃO	
<i>Wanderlaine Beatriz Rodrigues de Moraes e Silva</i>	
<i>Francismara Neves de Oliveira</i>	
<i>Guilherme Aparecido de Godoi</i>	
<i>Leandro Augusto dos Reis</i>	
<i>Luciane Batistella Guimarães Bianchini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290310	
CAPÍTULO 11	124
O ATO DE LER: UMA AÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS	
<i>Mariana Tomazi</i>	
<i>Sandra Aparecida Pires Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290311	
CAPÍTULO 12	130
LEI 10.639/03: CONSCIENTIZAÇÃO E ALIENAÇÃO NA EJADA CIDADE TIRADENTES – SP	
<i>Neide Cristina da Silva</i>	
<i>Maria Jose Poloni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290312	
CAPÍTULO 13	143
O LÉXICO NO CIBERESPAÇO: ANÁLISE DE NEOLOGISMOS NO <i>FACEBOOK</i>	
<i>Rosemeire de Souza Pinheiro Taveira Silva</i>	
<i>Gyovanna Gomes Silva Germano</i>	
<i>Bruno Silva de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290313	
CAPÍTULO 14	159
O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CAPOEIRISTAS NO MUNICÍPIO DE DRACENA	
<i>Deyvid Leite Lobo</i>	
<i>Kaliane Espanavelli Lobo</i>	
<i>Bruno Pinto Soares</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290314	

CAPÍTULO 15	170
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE SOCIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	
<i>Marcus Vinícius Spolle</i>	
<i>Analisa Zorzi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290315	
CAPÍTULO 16	181
O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS AMBIENTES INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	
<i>Lucilene Schunck C. Pisaneschi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290316	
CAPÍTULO 17	194
ÉTICA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE TOTEM E TABU E O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO	
<i>Emanuele Tamiozzo Schmidt</i>	
<i>Mariane Henz</i>	
<i>Vânia Lisa Fischer Cossetin</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290317	
CAPÍTULO 18	207
ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA ACERCA DA PRODUÇÃO CRIATIVA HUMANA NA REDE FACEBOOK SOBRE O DIA INTERNACIONAL DA MENINA	
<i>Solange Aparecida de Souza Monteiro</i>	
<i>Heitor Messias Reimão de Melo</i>	
<i>Paulo Rennes Marçal Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290318	
CAPÍTULO 19	218
IMPLANTAÇÃO DA HORTICULTURA ESCOLAR COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA PARA ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Danielly Pereira dos Santos</i>	
<i>Ana Cristina Gomes Figueiredo</i>	
<i>Fernando José de Sousa Borges</i>	
<i>Cassio dos Santos Barroso</i>	
<i>João Carlos Santos de Andrade</i>	
<i>Karla Agda Botelho Mota</i>	
<i>Norton Balby Pereira de Araújo</i>	
<i>Adalberto Cunha Bandeira</i>	
<i>Samuel de Deus da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.08119290319	
SOBRE A ORGANIZADORA	225

A CIDADANIA EM RISCO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS REGRAS SOCIAIS NA ATUAL SOCIEDADE DO CONSUMO

José Orlando Schäfer

life, society, reason and desire / love.

KEYWORDS: Citizenship, Crisis of Values, Social Norms, Consumer Society.

RESUMO: A humanidade enfrenta neste momento histórico, que é chamado até mesmo de fim de um período, uma profunda crise de valores. Está em busca de caminhos que indicam para uma saída desse impasse instalado. Embora não existam nos dias de hoje fundamentos absolutos para os valores que a humanidade acolheu, é possível buscá-los no homem e na formação cultural de cada sociedade e justificá-los a partir das suas origens, isto é, a partir da piedade, da família, da vida, da sociedade, da razão e do desejo/ amor.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania, Crise de Valores, Regras Sociais, Sociedade do Consumo.

ABSTRACT: Humanity faces in this historical moment, which is even called the end of a period, a deep crisis of values. It is in search of ways that indicate for an exit from this impasse installed. Although there are no absolute grounds for the values that humanity has accepted today, it is possible to seek them out in man and in the cultural formation of each society and to justify them from their origins, that is, from piety, family,

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo intenta lançar algumas considerações acerca da crise que a humanidade enfrenta quanto aos fundamentos para os valores¹ que escolheu na atual quadra da história, denominada de pós-modernidade ou modernidade líquida. À ideia de Deus como fundamento para os valores, o ser humano opôs a ideia de razão. Mas, esta, a razão, por tudo o que em seu nome se fez ao longo da história, perdeu a condição de fundamento absoluto para os valores. Assim, em decorrência disso, o homem está em busca de justificativas para os valores que sustentem a vida social na era da globalização. Muitas são as dificuldades, mas, não obstante isso, é possível indicar possíveis fundamentos que justifiquem hodiernamente os valores que dão sustentação para a vida em sociedade.

¹ O vocábulo *valor* é utilizado aqui como um conceito vinculado ao bem, à conduta correta, à vida boa e à moralidade.

2 | METODOLOGIA

O método utilizado na elaboração do artigo é o hipotético-dedutivo. A técnica da pesquisa é a da pesquisa bibliográfica.

3 | RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1 O homem e os seus valores na produção de regras de ação

O ser humano vive num mundo dinâmico e que está em constante transformação. Um mundo que, por isso, lhe é estranho; mas, embora pouco o conheça, com ele está em constante interação, voluntária ou involuntariamente. O ser humano afeta e é afetado pelo mundo em cada instante do seu existir, condição que faz parte da sua existência. Heráclito de Éfeso, nascido por volta de 540 a.C., retratava essa ideia dizendo que seria impossível entrar no mesmo rio duas vezes: “Tu não podes descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti”². Essa mesma ideia está poeticamente descrita na bela canção “Como uma onda”. Diz a canção: a vida vem em ondas como um mar, num indo e vindo infinito.³ Embora imerso na natureza, com a qual interage permanentemente, o ser humano, por possuir um certo grau de liberdade, dela emerge para demarcar um campo de individualidade e de autonomia: faz isso em relação à natureza em geral e aos seres humanos em particular.

Nessa sua relação com o mundo, o ser humano busca selecionar e classificar tudo aquilo que lhe afeta. São muitos os critérios que utiliza para tanto, mas, em essência, o mais importante critério é o da sua própria sobrevivência: busca selecionar e classificar como positivo aquilo que atua em favor da sua existência e de negativo aquilo que atua em contrário. Na base desse ato de selecionar e classificar está o ato de valorar: primeiro o homem valora os eventos que o afetam para, depois, selecioná-los e classificá-los. Essa seleção e classificação se manifesta mediante regras – normas ou máximas - que prescrevem um modo de ser e de agir no mundo. O ato de valorar não está apenas na base das regras morais, mas sim na base de todas as regras de conduta produzidas pelo homem. O ser humano é um ser que valora, seleciona, classifica e cria regras a partir da sua existência. O filósofo Friedrich Nietzsche, à sua maneira, explicou isso da seguinte forma:

[...] As práticas que são exigidas na sociedade refinada, o evitar cuidadosamente o ridículo, o que dá na vista, o pretensioso, o preterir suas virtudes assim como seus desejos mais veementes, o fazer-se igual, pôr-se na ordem, diminuir-se – tudo isso, como moral social, se encontra, ‘grosso modo’, por toda parte até o mais profundo do mundo animal – e somente nessa profundidade vemos o propósito que está por trás de todas essas amáveis precauções: quer-se escapar de seus perseguidores e ser favorecido na busca da sua presa... Os inícios da justiça, assim como os da

2 HERÁCLITO de Éfeso. *Os Pré-Socráticos – Vida e Obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 25.

3 SANTOS, Luiz Maurício Pragana dos Santos. *Como uma Onda*. Disponível em: <https://www.lettras.com.br/lulu-santos/como-uma-onda>. Acesso: 02/03/2018.

prudência, comedimentos, bravura – em suma, de tudo o que designamos com o nome de ‘virtudes socráticas’, é ‘animal’: uma consequência daqueles impulsos que ensinam a procurar por alimento e escapar dos inimigos.⁴

O ser humano, é possível concluir, é um ser que valora, seleciona e classifica e que, a partir disso, cria regras de conduta; porém, é um ser que existe individual e coletivamente. Em decorrência, existem regras estritamente individuais e sociais que dizem respeito ao ser individual na sua relação com os demais seres humanos.

3.2 As regras individuais e sociais

O ser humano é um ser que, pela sua natureza, existe individual e coletivamente ao mesmo tempo. Por isso, também existem regras estritamente individuais e as regras sociais. As regras estritamente individuais são constituídas, em essência, pelas estratégias do indivíduo para a sua própria sobrevivência: o orientam na sua relação consigo mesmo e com os demais fenômenos da natureza. Essas podem ser compreendidas imaginando-se, hipoteticamente, o mundo habitado por um único indivíduo: se existisse apenas um ser humano na face da terra, ele ainda assim seria um ser regrado; contudo, tais regras não teriam nenhuma natureza social e, pois, moral ou jurídica. Pois bem, esse sentido – inexistente nas regras individuais – aparece quando se está na presença de mais de um ser humano: quando o ser humano está com outros seres humanos é que são produzidas as regras aqui denominadas de sociais, decorrentes da condição social do ser humano: este nasce *do* e *com* outros seres humanos e, por isso, somente existe socialmente.

Nesse sentido, Hannah ensina que “nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos... Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos” (ARENDR, 1997, p 31). Assim, as regras sociais também podem ser definidas como estratégias do ser humano para a sua sobrevivência, mas, aqui, tendo presente a existência do outro: são regras construídas social ou coletivamente; por isso, por serem relacionais, devem-se pautar pelo princípio da simetria. Somente estas regras, que dizem respeito a outros seres humanos, podem possuir natureza moral e jurídica e, portanto, potencial para criar direitos e obrigações.

O filósofo François Jullien, com apoio no pensamento do filósofo chinês Mencius, que viveu no século IV, expôs essa questão, da seleção de valores e da produção de regras sociais, da seguinte forma:

[...] Mencius, questionado pelo príncipe sobre a moralidade, recorda-lhe uma anedota a seu respeito. Um dia, quando levavam um boi para o sacrifício, o príncipe deu ordem para libertarem o animal. Não suportando o ar amedrontado deste, pediu que o substituíssem por um carneiro. Mencius explica, de seguida, ao príncipe, por

4 NIETZSCHE, Friedrich. Aurora, pensamentos sobre os preconceitos morais (1880/1881). *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p 145.

que é que ele permitiu que matassem o carneiro em vez do boi: o príncipe tinha visto o olhar do boi, não o do carneiro, e esse olhar tinha desencadeado nele uma reação imediata, enquanto que o sacrifício do carneiro tinha permanecido uma coisa abstrata.

A partir deste exemplo, Mencius prossegue a sua reflexão, generalizando. Quem quer que seja, diz, que veja uma criança cair a um poço estende-lhe a mão sem refletir. Na verdade, em qualquer homem existe uma 'reação insuportável' em face de algo que ameace o outro. Em contrapartida, podem acontecer desgraças a outrem que não nos sejam insuportáveis. A moral consiste em mostrar aquilo que, à partida, não passa de uma 'reação ao insuportável' para a transformar na virtude de humanidade.⁵

Então, prossegue o filósofo francês, “o que subitamente revela a piedade é o facto de nós comunicarmos, dentro de nós, pela nossa existência. Nós estamos todos ‘ligados’ à existência. Sempre que essa existência comum é ameaçada em outrem, eu reajo em mim”.⁶

No pensamento chinês esse exemplo está ligado à concepção de que o ser humano, embora exista individualmente, está integrado ao outro. Mas no pensamento ocidental, essa mesma reflexão foi levada a efeito por diversos filósofos, dentre os quais Rousseau, a partir da ideia de individualismo. Rousseau, esclarece François Jullien, “... chegou a esta conclusão: ‘É para não sofrer que eu não quero que ele sofra.’ Diz ainda: ‘Se me interesso por ele, é por amor de mim’”.⁷ Claro que as palavras de Rousseau correspondem ao pensamento individualista de uma época, mas exercem grande e decisiva influência sobre o pensamento ocidental dos dias de hoje. De qualquer forma, esse exemplo dado pelo filósofo francês contribui com a reflexão que aqui se faz em duas medidas: na primeira, porque indica que o ser humano é um ser que cria as regras a partir da sua existência; na segunda, porque indica que as regras sociais são criadas a partir da relação com o outro.

No entanto, é certo que existe uma interação e uma tensão entre o individual e o coletivo do ser humano: porque é um ser individual condicionado a viver socialmente o ser humano experimenta uma constante tensão entre o individual e o social. Todas as regras produzidas pelo ser humano que vive em sociedade traduzem, em certa medida, essa tensão, estando, por isso, presentes nas regras éticas, morais e jurídicas, as quais são, em essência, regras sociais que dizem respeito à dimensão social do ser humano.

3.3 Considerações acerca das regras sociais

As regras sociais são regras que vinculam os seres humanos entre si. Para poderem vincular outros seres humanos, as regras sociais necessitam de justificativas que lhes emprestem validade, as quais podem ter origens muito variadas: a tradição, a

5 JULLIEN, François. A arte do Desvio. In: MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya e outros. *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Paris: Piaget, 1998, p. 169/170.

6 Idem, p. 172.

7 Ibidem, p. 171.

mitologia, a religião, Deus, a força, a razão, a vida, a natureza. Deus, como fundamento para as regras sociais, foi (e ainda é nos dias de hoje) de uma força incontestável. Por terem sido prescritos por Deus é que Moisés apresentou os dez mandamentos como possuidores de uma força própria e de um caráter universal e isso é aceito como uma verdade por milhões de pessoas ainda nos dias atuais. Num dado momento, porém, da história da humanidade, mais particularmente na história da civilização ocidental, a ideia de que as regras sociais poderiam ser justificadas a partir de Deus foi colocada em xeque. E isso ocorreu depois de muitos abusos cometidos durante o período que se convencionou chamar de Idade das Trevas, período durante o qual, em nome de Deus, foram cometidas as mais absurdas barbáries. Em decorrência disso, certos e determinados povos tomaram uma decisão que ainda nos dias hoje é perturbadora e possui um caráter revolucionário: proclamaram a sua emancipação dessa Idade das Trevas e declararam que esse Deus não mais poderia ser justificativa para os valores e as regras sociais. Chamaram, então, esse novo momento, de Idade das Luzes ou Moderna. Pensando sobre esse momento histórico, o filósofo alemão Friedrich Nietzsche decretou:

[...] Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos! Como nos consolar, a nós, assassinos entre os assassinos? O mais forte e sagrado que o mundo até então possuía sangrou inteiro sob os nossos punhais – quem nos limpará esse sangue? Com que água poderíamos nos lavar? Que ritos expiatórios, que jogos sagrados teremos de inventar? A grandeza desse ato não é demasiado grande para nós? Não deveríamos nós mesmos nos tornar deuses, para ao menos parecer dignos dele? Nunca houve ato maior – e quem vier depois de nós pertencerá, por causa desse ato, a uma história mais elevada que toda a história até então!⁸

André Comte-Sponville esclarece que, até o início da Idade Moderna, Deus era a verdade que fazia a norma: “isto é, a conjunção do Verdadeiro e do Bem, do ser e do dever-ser: é o ser perfeito, absolutamente real e absolutamente bom, de que tudo depende e que não depende de nada (o absoluto, portanto), que vale independentemente de tudo e sem o qual, na verdade, nada pode valer”.⁹ Mas, com a emergência da Idade Moderna, o ser humano deixou de acreditar nessa ideia. Então, por isso, Deus está socialmente morto. Ora, quando a modernidade rompeu com a religião ela, também, em decorrência, tirou Deus não apenas do fundamento do Estado como, também, do Direito e da moral, ocorrendo aí, como proclamaram alguns, o desencantamento do mundo e do ser humano ou, então, o fim do teológico-político: “Já não podemos basear em Deus a nossa coesão social, já não temos um fundamento que esteja socialmente disponível”.¹⁰ Logo, se Deus está morto – entenda-se, o Deus social, pois

8 NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. Aforismo 125. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

9 Comte-Sponville, André. In: MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya e outros. *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Paris: Piaget, 1998, p. 139.

10 Idem, p. 140.

¹⁰ KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes*. Rio de Janeiro: Ediouro, sd:70-1,79.

fora disso a crença em Deus é uma questão estritamente de fé individual – então, a única justificativa para a existência de regras sociais seria o próprio homem: o homem livre que se emancipou da Idade das Trevas.

Ora, quais seriam, então, as novas justificativas para a coesão social e para a existência das regras sociais? Esta é uma grande questão que a humanidade se colocou desde então. Na verdade, a partir disso o ser humano está em busca de valores, mas está também, e acima de tudo, em busca de algo que *justifique* os valores que decidiu acolher.

É sabido que a modernidade, ao se declarar emancipada da Idade das Trevas e ao proclamar o ser humano como o centro do novo mundo que criou, tratou logo de declarar que a justificativa para os valores que escolheu deveria repousar sobre um novo “Deus”, o qual chamou de “razão”. Todos os filósofos passaram a explicá-la e demonstrar a sua incontestável existência e importância: o ser humano emancipado, que surgia das cinzas da Idade Média, possuía algo acima de qualquer contestação: a razão ou a consciência! O homem consciente, que possui princípios inatos de justiça e de virtude e, pois, de razão, é que se emancipou da Idade Média. As regras que conduziriam o homem moderno, emancipado da Idade Média, seriam agora selecionadas e catalogadas pela razão e, por esse fato, estariam plenamente justificadas. O postulado máximo do racionalismo, o imperativo categórico, foi prescrito por Immanuel Kant¹¹ da seguinte maneira: Lei Universal: “Age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, através da tua vontade, uma lei universal”. Fim em si mesmo: “Age de tal forma que uses a humanidade, tanto na tua pessoa, como na pessoa de qualquer outro, sempre e ao mesmo tempo como fim e nunca simplesmente como meio”. Legislador Universal (ou da Autonomia): “Age de tal maneira que tua vontade possa encarar a si mesma, ao mesmo tempo, como um legislador universal através de suas máximas”.

Mas esse ufanismo inicial não se revelou nada animador ao longo da penosa caminhada que a humanidade realizou desde aqueles tempos até os dias de hoje. Primeiro, porque a razão parece não existir nas dimensões que a modernidade a proclamou: é limitada, não segue necessariamente uma linha reta e justa no discernimento das coisas e, muitas vezes, é justificativa para a prática de barbarismos. Segundo, porque parece que o homem é muito mais do que apenas um ser individual dotado de razão. Terceiro, porque o homem “emancipado das trevas” e, pois, livre, não conseguiu colocar-se à altura desse projeto: negou-se a assumir as responsabilidades que esse fato enseja. Em quarto, porque a própria individualidade, valor maior adotado pela modernidade, muitas vezes se mostrou limitada e fonte de abusos contra o próprio ser humano.

Diante disso, sem Deus e sem a razão como fundamentos absolutos, o homem se debate, nos dias de hoje, em busca de justificativas que sustentem os valores que

11 KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes*. Rio de Janeiro: Ediouro, sd:70 - 1,79.

adotou na sua caminhada ao longo da modernidade.

3.4 As regras sociais como produtos culturais

Ora, se a justificativa última para as regras adotados por uma dada sociedade não podem mais repousar sobre origens absolutas representadas, por exemplo, por Deus e pela razão, então, tais justificativas devem ser encontradas no próprio ser humano e nas relações que ele estabelece para produzir a sua existência. Assim, os valores e as regras de conduta que uma sociedade adota e as justificativas que os sustentam são produtos relativos e vinculados às suas respectivas formações culturais.

Esse ponto de vista pode ser melhor explicitado a partir das ideias defendidas por Herrera Flores no seu livro *Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais*¹². Embora o Professor Herrera Flores esteja a falar, na sua obra, da dignidade da pessoa humana e dos direitos humanos como processos para a sua realização, é possível ampliar o seu ponto de vista para dizer que os valores e as regras que uma sociedade adota – dentre os quais está a dignidade da pessoa humana – estão ligados aos processos culturais próprios. Com efeito, ao falar sobre o valor mais importante que uma sociedade deve possuir, que é a dignidade da pessoa humana, o citado autor defende que, embora esse valor tenha um caráter universal, está ligado a processos culturais próprios de cada povo. As reflexões produzidas pelo professor da Universidade Pablo de Olavide na formulação da sua teoria crítica, afasta toda pretensão de essencialismo e/ou jusnaturalismo para os valores e regras de uma dada sociedade e isso traz três consequências: 1) a conclusão de que os valores e as regras adotadas por uma sociedade – inclusive os direitos humanos - tal como são conhecidos, são fruto de uma cultura; 2) a negação da pretensão de universalidade desses valores e regras para todos os povos da terra; 3) a admissão de que toda formação social não somente cria a sua cultura como também tem o direito de criá-la sem se submeter a outras culturas, tidas como hegemônicas.

Assim, cada formação social constitui um processo cultural próprio e que constrói – cultural e historicamente – os seus caminhos para a dignidade. Por isso, ensina Herrera Flores, “qualquer formação social – não só a nossa – soube reagir diante de suas próprias realidades”¹³ e, pois, “criou e seguirá criando produtos culturais em função dos plurais, heterogêneos e multiformes entornos de relações nos quais se desenvolvem”.¹⁴ Nesse modo de ver a produção de valores e regras sociais, o Direito como um todo pode ser entendido como “a colocação em prática de processos (sociais, econômicos, políticos, normativos) que abram ou consolidem espaços de luta pela dignidade”, ou, então, como um “conjunto de práticas que potenciem a criação de dispositivos e de mecanismos que permitam a todas e a todos poder fazer a sua

12 FLORES, Joaquín Herrera. *Teoria dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

13 FLORES, Joaquín Herrera. *Teoria dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009, p. 1.

14 Idem, p. 1.

própria história”.¹⁵

Os valores e regras adotados por uma dada sociedade são produtos culturais e, pois, somente podem ser compreendidos e justificados a partir de cada formação cultural na qual existem.

3.5 Os limites da autonomia do ser humano

A partir das constatações lançadas, é preciso indagar acerca da possibilidade de a humanidade construir outras justificativas para os valores que selecionou e colocou no catálogo da modernidade. Contudo, antes disso, é preciso lançar algumas críticas acerca da ideia de autonomia absoluta do ser humano, ideia que foi possível a partir das ideias de liberdade e individualidade construídas pela modernidade. São valores caros para a modernidade, eis que se contrapõem a tudo aquilo que a Idade das Trevas representou: a total absorção do indivíduo pelo coletivo. Lá, o indivíduo era apenas um membro de um ser maior, do qual fazia parte. Estava condenado a viver como um membro de um ser maior, não importando o quanto doloroso isso poderia ser para a sua existência. Então, a modernidade acolheu a autonomia do ser humano como seu valor maior. Mas, será ela ilimitada como se postula?

A individualidade do ser humano é incontestável. Seria até mesmo impossível falar-se em ser humano se essa premissa fosse negada. Da mesma forma, possui, sim, o ser humano, um certo grau de liberdade. Então, é possível dizer, possui autonomia; mas é preciso dimensionar em que medida possui essa autonomia. Seria o homem totalmente independente dos condicionamentos que lhe impõem a natureza em geral e as relações sociais em particular? A resposta apresentada pela modernidade foi no sentido da total autonomia do ser humano e, este fato, a história vem demonstrando, é passível de contestação: uma visão crítica do projeto da modernidade deve lembrar que a autonomia do ser humano é limitada. E limitada por muitos fatores, como se demonstrará a seguir.

Com efeito, o primeiro limite se apresenta porque imposto pela própria natureza humana. A ciência está levantando atualmente consistentes suspeitas de que a autonomia do ser humana é, pela sua própria constituição, limitada¹⁶. O segundo pelo limite que lhe impõe a natureza em geral: o homem é afetado e afeta a natureza

¹⁵ Ibidem, p. 11.

¹⁶ As pesquisas realizadas na área da neurociência vêm levantando sérias dúvidas acerca da propalada autonomia do ser humano. Como observa Carlo Velho Masi: “Para os neurocientistas, na medida em que não existe uma divisão clara entre mente e cérebro e que a nossa atuação consciente representa uma ínfima parte de nossa atividade cerebral, todos estaríamos determinados, em nossos comportamentos, por processos que não poderíamos de fato controlar. A seguir-se à risca esse pensamento, portanto, ninguém poderia ser responsabilizado por seus atos. Seria o ocaso do Direito Penal. Os novos estudos cerebrais nos demonstram hoje que, quando nos tornamos conscientes de que tomamos uma determinada decisão, o cérebro já induziu esse processo. Isso traz à tona a dúvida sobre se as decisões humanas escapam de nosso controle e, conseqüentemente, se devemos ou não abandonar o conceito de responsabilidade pessoal” (MASI, Carlo Velho. Neurociência e Direito Penal: repensando o ‘livre arbítrio’ e a capacidade de culpabilidade. Disponível em: <https://canalcienciascriminais.com.br>. Acesso: 31/07/2017.).

de forma constante. Interage com a natureza. A natureza, em muitos aspectos, em contrapartida, condiciona o ser humano que, por isso, em certa medida, pode-se dizer, é dela prisioneiro. Esse é um aspecto. O outro é que nessa interação o homem pode, até mesmo, comprometer a própria natureza: coisa que está clara nos dias de hoje, mas que não foi levada em conta pelo projeto da modernidade. Por isso é que na ideia da modernidade o progresso é constante e a natureza pode ser submetida aos caprichos do ser humano. Ora, este é um limite para a autonomia que, nos dias de hoje, se apresenta de forma incontestável. O terceiro limite para a autonomia humana e que, logicamente, decorre da segunda, é que o homem é um ser social (que somente existe nesta perspectiva pois não existe numa individualidade absoluta) e, por isso, nas suas relações com os demais seres, não pode postular uma autonomia absoluta. O ser humano somente existe como ser social: quando se conhece como ser humano já é parte de uma sociedade, por menor que seja essa sociedade. Além disso, essa ideia de autonomia absoluta foi colocada em xeque ao longo da história da humanidade face às barbáries que permitiu que existissem: milhões de trabalhadores, por exemplo, foram submetidos a trabalho análogo ao de escravo em nome da ideia da autonomia nas contratações, o que determinou o surgimento do que se denominou chamar de “questão social”.

Como resultado dos embates sociais, a ideia de total autonomia do ser humano acabou por sofrer limitações bastante claras e que teve como avalista o denominado Estado de Bem-Estar Social: um Estado que, por um lado, passou a garantir a liberdade e, por outro, simultânea e contrariamente, passou a limitá-la. Isso, inegavelmente, representou muito para a história da humanidade: diminuiu a tendência quase doentia do ser humano para o egoísmo e para a barbárie, possibilitando a vida social e, até mesmo, alguns passos importantes em direção à civilização: o indivíduo, a sociedade e, em especial, o poder econômico, controlados e o cidadão protegido. Uma ideia generosa e que foi acolhida por grande parte dos países do mundo. Ideia tão revolucionária que alguns chegaram, apressadamente, a proclamar o fim da história. Mas eles estavam enganados! Algo fervilhava no interior desse Estado prometeico: o poder econômico se organizava e pedia passagem.

3.6 A autonomia sob risco na sociedade do consumo

De fato, o Estado de Bem-Estar Social cumpre pelos menos duas importantes funções: a de garantir a liberdade e a de limitá-la. Mas, por sobre os limites impostos, o poder econômico lançou os seus tentáculos, conquistou força e autonomia quase absolutas e vem impondo a lenta e gradual desintegração desse Estado Providência. E fez isso, fundamentalmente, apropriando-se do conhecimento produzido por toda a humanidade no último século e, ao mesmo tempo, se libertando da sua dependência em relação à força de trabalho. Por isso hoje, graças à modernidade e à revolução tecnológica que ela possibilitou, emergiu, nas relações sociais, um novo

ator: a corporação empresarial. Dona do melhor que existe em termos de tecnologia, sustentada pela globalização das finanças e por tudo o que a revolução tecnológica lhe proporciona, ela age livre, leve e solta na seara do mundo globalizado sem se submeter, quer a pessoas, quer a instituições coletivas: somente se submete à lei da concorrência, que é predatória, na maioria das vezes.

Acerca desse poder que chamou de “opressão socioeconômica”, assim se manifestou Ingo Wolfgang Sarlet:

[...] No que diz com tal amplitude deste dever de proteção e respeito, convém que aqui reste consignado que tal constatação decorre do fato de que há muito já se percebeu – designadamente em face da opressão socioeconômica exercida pelos assim denominados poderes sociais – que o Estado nunca foi (e cada vez menos o é) o único e maior inimigo das liberdades e dos direitos fundamentais em geral. Que tal dimensão assume particular relevância em tempos de globalização econômica, privatizações, incremento assustador dos níveis de exclusão e o aumento do poder exercido pelas grandes corporações, internas e transnacionais (por vezes, com faturamento e patrimônio – e, portanto, poder econômico – maior que o de muitos Estados), embora não se constitua em objeto desta investigação, não poderia passar despercebido e, portanto, merece ao menos este breve registro.¹⁷

Em face a corporação empresarial a modernidade está indefesa, pois jamais a pensou nos termos em que existe nos dias de hoje. Indefesa, a modernidade, que se fundou na ideia de liberdade individual, vai, lentamente, derretendo e se tornando liquefeita. O homem, de protagonista – na sociedade moderna – passa a ser um mero dado estatístico, um consumidor voraz, na sociedade comandada pelas corporações empresariais. Isso, porém, vem trazendo graves consequências para a natureza e, pois, para a vida dos seres humanos. Com efeito, é sabido que a natureza possui ciclos e ritmos. Tudo acontece dentro de um tempo, que pode ser chamado de tempo natural ou da vida. O ser humano integra a natureza e, por isso, também está submetido ao tempo da vida, que só existe plenamente dentro dessas condições. Por exemplo, as batidas do coração têm um tempo: dentro desse tempo existe vida; fora dele, o ser humano sucumbe. O tempo da natureza não é constante e, assim como as batidas do coração, sofre alterações: a natureza, como um todo, está em lenta e constante transformação! Mas tudo dentro do seu tempo. Do tempo natural.

Contudo, o ser humano, ao longo dos anos, iniciou um processo de alteração do tempo da natureza e, também, do seu próprio tempo. O primeiro e mais importante passo nessa direção foi dado pela descoberta da escrita. A partir daí, o ser humano pôde aumentar a sua memória e o seu conhecimento¹⁸, o que permitiu uma importante evolução na sua capacidade de acumular conhecimento desembocando na atual

17 SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade (da Pessoa) Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 10. ed. ver. atual. e ampl. – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015, p. 91.

18 É impressionante a grande capacidade que a sociedade moderna possui de acumular conhecimento! Isso deveria ser motivo de regozijo. Mas não é. É que, depois de acumular muito conhecimento, o homem moderno pode ser equiparado a uma Ferrari montada sobre um chassi de plástico: um motor potentíssimo para uma estrutura muito frágil. Um conhecimento potente para uma sociedade medíocre, quase sem valores éticos e morais. E, pior ainda, essa Ferrari está desgovernada! A huma-

revolução informática que vivenciamos. O ser humano passou a interferir na natureza e nas condições da sua própria existência.

Isso tudo seria muito bom se tais descobertas fossem utilizadas para engrandecer o ser humano, ajudando-o a viver bem e melhor. A viver naturalmente! Entretanto, não é isso o que está acontecendo. Com efeito, o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos anos – resultado do esforço da coletividade!! – foi apropriado, nos dias de hoje, por grandes corporações econômicas: criadas artificialmente pela humanidade, não têm como finalidade o próprio ser humano, mas a garantia da sua própria sobrevivência. São corporações – empresas – desumanizadas que existem em função de sua própria lógica: a disputa de mercados para a obtenção do máximo de lucratividade. Lucratividade, e não o ser humano, esse é o objetivo final das grandes corporações.

Para obterem bons índices nas bolsas de valores e, pois, para sobreviverem nos grandes mercados globalizados, as grandes corporações devem ter grande capacidade de concorrência, adaptação, inovação e produção. Mas isso tudo não é suficiente! Elas precisam de grandes mercados consumidores: vale dizer, necessitam de muita gente disposta a consumir e consumir muito. Ora, o tempo natural do ser humano é lento (naturalmente o ser humano consumiria algo aproximado do necessário para a sua sobrevivência) e, pois, esse tempo não atende aos interesses dessas corporações. Então, a saída é engenhosa: criem-se necessidades de consumo, mesmo que inexistentes.

nidade tem hoje, pela primeira vez na história, as condições reais não apenas de autodestruição como, também, de destruição de toda a natureza. E nada indica que aparecerá alguém para parar essa Ferrari. Parece, pelas disputas entre os países do G20, que não existe uma solução próxima. Porém, não se pode esquecer, tudo tem origem na grande doença que tomou conta do ser humano. Assim como ele pode ser destrutivo em relação a si mesmo também pode ser destrutivo, como sociedade, em relação a toda a natureza. E, mais, assim como a autodestruição de um ser humano é fruto de uma doença, a autodestruição da sociedade é, também, fruto de uma doença: uma doença coletiva. Essa doença coletiva tem a sua origem no individualismo e no egoísmo exacerbado que caracteriza a sociedade moderna. Individualismo e egoísmo que serviram de fundamento para o desenvolvimento de técnicas refinadíssimas que não têm como finalidade o enaltecimento da vida, mas sim, em última análise, a sua destruição: quando não é a vida que está em primeiro plano, mas sim interesses egoísticos (talvez econômicos), a destruição é sua consequência. O homem possui, hoje, um grande potencial de destruição. E não se fala apenas na bomba atômica, nas guerras e na má distribuição das riquezas. Fala-se, muito mais, na perigosa aventura humana no mundo da nanotecnologia, da manipulação genética e da destruição e contaminação do meio ambiente em grande escala. Compromete-se, com tais atitudes, até mesmo as possibilidades de as gerações futuras viverem com dignidade. Realmente não se tem a menor consciência das consequências que essa irresponsável aventura – comandada pelo grande poder econômico – produz e sequer se sabe aonde essa aventura levará. Mas uma coisa é certa: o poder econômico não age só. Ele age para alimentar a voracidade consumista da sociedade. Por isso a sociedade não é, como pode parecer à primeira vista, vítima indefesa: cada indivíduo é, em última análise, cúmplice de um grande crime que está em andamento: um crime contra a humanidade e contra a natureza. Essa responsabilidade será um dia assumida? A sociedade aceitará as responsabilidades que, indiscutivelmente, possui com relação à vida e à dignidade das gerações futuras? Pouco provável, pois isso exigiria ética e responsabilidade, coisa que já de muito tempo foi abandonado pelo caminho: esqueceu-se até mesmo a importante lição de Immanuel Kant: “Age sempre de tal modo que o teu comportamento possa vir a ser princípio de uma lei universal”. Muito pouco ainda resta! Mas, nessa toada, a Ferrari, desgovernada e em alta velocidade, segue perigosamente a sua jornada.

Testemunha-se, assim, o nascimento da sociedade do consumo. Não a sobrevivência do ser humano, mas das corporações, é o que importa. Em decorrência do grande poder acumulado, essas corporações não admitem se submeter aos limites impostos pelo Estado de Bem-Estar Social: em nome da necessidade do lucro e do seu tempo próprio a soberania popular e o sistema jurídico como um todo devem se adaptar às suas necessidades. Nesse ponto, por exemplo, um Direito do Trabalho flexível – com a terceirização, a Jornada flexível, o contrato intermitente e a prevalência do negociado sobre o legislado – atende a tais exigências. O Estado de Bem-Estar Social, que sempre teve a dignidade da pessoa humana como seu fundamento maior, passou a ser um empecilho para os seus interesses. Por isso, deve sofrer alterações para colocar no seu centro tais interesses.

A emergência das corporações desvinculadas das suas funções sociais é uma ameaça concreta à ideia de ser humano como portador de um espaço de autonomia e do Estado como garantidor dessa autonomia. O Estado e o consumo em função do lucro e não do ser humano, essa é a realidade da sociedade artificial das corporações e do consumo. O ser humano, porém, fora dos seus ciclo, ritmo e tempo de vida, não encontra as condições indispensáveis para a sua existência.

A questão que se coloca, considerando o grande poder que possuem tais corporações empresariais, é a de se saber de que forma pode a sociedade, nos dias de hoje, a elas se contrapor para garantir a sua autonomia e liberdade. Mas, apesar disso, o ser humano pode construir o seu próprio caminho, que pode ter início a partir da tomada de consciência quanto aos malefícios causados à autonomia e à existência digna do ser humano pela sociedade do consumo e pela ascensão das grandes corporações.

3.7 Algumas justificativas viáveis para as regras sociais

Nesse andar, se a ascensão das grandes corporações ameaça a autonomia e a dignidade do ser humano, se Deus está socialmente “morto”, se a razão não foi capaz de, por si só, sustentar a proclamada “emancipação” do ser humano, este está órfão de justificativas que sustentem as suas opções e, pois, para os valores e as regras que selecionou e catalogou como corretos para o seu existir. Hoje não se está tanto em busca de valores, mas de justificativas que sustentem as opções realizadas até aqui para o seu modo de vida. Se pensa que deve existir algo que justifique as regras sociais que decidiu escolher. O retorno ao “paraíso” não é uma possibilidade, isso porque o retorno à ignorância não é possível, mas também porque o ser humano moderno, tal qual Narciso, apaixonou-se por si próprio: ama a sua “autonomia”, a sua individualidade e os valores que selecionou, razão pela qual quer vê-los justificados, de uma ou de outra maneira. Pela natureza do momento que se vivencia, essa é uma tarefa carregada de dificuldades.

Com efeito, o momento atualmente vivenciado pela humanidade é explicado

pelos pensadores contemporâneos de muitas formas: como pós-modernidade, como hipermodernidade, como modernidade líquida, como o fim de um período, dentre outras terminologias. Para Jean-François Raux, a humanidade vivencia o fim de um período e esse fim teria, em essência, três componentes: o fim das certezas, o fim das ilusões e o fim dos determinismos. O fim das certezas, pois o futuro, seja na vida, seja na política, é incerto. O fim das ilusões, pois a barbárie é uma constante, sendo que o ser humano constatou que a história, o progresso e a moral não caminham lado a lado:

“A lição que é preciso tirar é clara: a História não tem moral e o progresso material e econômico de alguns não garante o desenvolvimento de outros. O progresso não tem sentido. A responsabilidade moral do homem não é dada por um sistema, mas pelo próprio homem. O sentido, tão reclamado no final de século XX, não é um dado exterior ao homem, mas uma escolha e uma construção do homem, feita no cotidiano, em cada dimensão da sua vida”.¹⁹

O fim dos determinismos se dá pelo fim da pretensão de o ser humano buscar explicar a si mesmo e o seu futuro por leis que o ultrapassam, por leis deterministas que somente poderiam ser aplicadas aos sistemas científicos.

Mas, não obstante isso, com apoio nos ensinamentos do filósofo André Comte-Sponville, é possível encontrar justificativas para os valores da sociedade contemporânea. Entende o filósofo francês que, embora os valores contemporaneamente não possuam mais fundamentos absolutos, os mesmos continuam a possuir justificativas relativas para aquilo que entendem ser a origem dos valores morais. Para além da piedade (Schopenhauer) e da família (Lucrecio), o pesquisador vê quatro principais origens para os valores morais, que são as seguintes:

1) a vida, uma vez que apenas um ser vivo pode ter moral: “e esta, muito provavelmente, serve, entre outras coisas, para assegurar a sobrevivência da vida, a conservação da espécie”²⁰;

2) a sociedade, pois sem moral a própria sociedade pereceria: “Durkheim tem razão ao apresentar a moral como sendo, entre outras coisas, aquilo que permite assegurar a coesão, a sobrevivência e o bem-estar, se possível, de uma sociedade. Uma sociedade que aceitasse o crime, o roubo... seria socialmente instável e estaria economicamente ameaçada”²¹;

3) a razão, pois a moral significa seguir uma regra de ação que possa ser universalizada: sem a razão “não poderíamos ter uma moral. Uma ação é moral quando pode ser universalizada, diz-nos Kant, e é a razão que nos dá abertura ao universal. Kant tem razão e, além disso, ele não faz mais do que retomar, à sua maneira, aquilo que toda a gente conhece. Agir moralmente

19 Raux, Jean-François. In: MORIN, Edgar, PRIGOGINE, Ilya e outros. *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Paris: Piaget, 1998, p. 12

20 Comte-Sponville, André. In: MORIN, Edgar, PRIGOGINE, Ilya e outros. *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Paris: Piaget, 1998, p. 148.

21 Idem, p. 148.

é sempre, mais ou menos, colocarmo-nos no lugar dos outros”.²² A razão não é um fundamento para a moral, mas não existe moral sem razão. É uma condição e uma origem. Toda razão deve conduzir para uma moral universal;

4) O desejo ou o amor. O desejo é a lei do corpo e o amor a lei do espírito humano. Ambos se completam e interagem e fazem parte da natureza humana: “Devo confessar uma coisa. Para saber o que devo fazer, não me interrogo se a máxima da minha ação é universalizável (o critério, na prática, não me parece nada operacional), mas, de maneira mais simples, o que é que eu faria se agisse por amor”²³ e, mais, “conheceis a fórmula de Santo Agostinho: ‘Ama e faz aquilo que queres.’ Isso diz o essencial. A moral é uma imitação do amor: agir moralmente é agir *como se* amássemos. É por isso que, quando o amor está presente, a moral não é necessária”.²⁴ Assim, “a moral é uma imitação do amor e é neste sentido que o amor conduz à moral. Amar o amor é, seguramente, submeter-se a ele, quando ele existe, mas é também, paradoxalmente, submeter-se precisamente onde ele falta: é agir por amor, quando se ama; e como se amássemos, quando não amamos! É nisto que o amor é uma das origens da moral”.²⁵

Dessa forma, se já não existem mais fundamentos absolutos para os valores adotados pelos seres humanos, é possível justificá-los a partir da sua origem. Sem fundamentos absolutos, os valores são, sempre, relativos e inter-relacionados. Valores aceitáveis, pode-se assim dizer, são aqueles fiéis às origens acima descritas e que são construídos socialmente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo mostrar que, inobstante a crise de valores que a humanidade enfrenta neste momento histórico que é chamado até mesmo de fim de um período, existem caminhos que indicam para uma saída desse impasse instalado. Para tanto, inicialmente mostrou-se que os seres humanos produzem regras individuais e sociais, tendo como parâmetro a sua própria existência e que as regras sociais dizem respeito à dimensão social humana. Contudo, o ser humano possui

22 Ibidem, p. 148. Destaca o autor que, “como Bergson comenta algures, a moral, em Kant, baseia-se, em última análise, no respeito pelo princípio da não contradição. E, claro, é uma concepção necessária. Mas esse princípio não produz um fundamento. A prova é que existem situações, mesmo que Kant o negue, em que temos o direito de mentir (por exemplo, a um doente) ou mesmo em que *devemos* mentir... E, depois, existe alguma ingenuidade em opor apenas a lógica à barbárie. Aquele que não tem medo de matar, de violar, de torturar, que lhe importa de violar também o princípio da não contradição?”. (Comte-Sponville, André. In: MORIN, Edgar, PRIGOGINE, Ilya e outros. *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Paris: Piaget, 1998, p. 148.).

23 Ibidem, p. 149.

24 Ibidem, p. 149/150.

25 Comte-Sponville, André. In: MORIN, Edgar, PRIGOGINE, Ilya e outros. *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Paris: Piaget, 1998, p. 150.

uma autonomia relativa que está ameaçada, nos dias de hoje, pela ação das grandes corporações econômicas que, agindo acima do indivíduo e do Estado-Nação, buscam submeter o ser humano e fazer dele um mero consumidor. Mas, de qualquer maneira, embora não existam nos dias de hoje fundamentos absolutos para os valores que a humanidade acolheu, é possível buscá-los no homem e na formação cultural de cada sociedade e justificá-los a partir das suas origens, isto é, a partir da piedade, da família, da vida, da sociedade, da razão e do desejo/amor.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. Pós-fácio de Celso Lafer. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: A construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial*. Tradução: Humberto Laport de Mello. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

FLORES, Joaquín Herrera. *Teoria dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

HERÁCLITO de Éfeso. *Os Pré-Socráticos – Vida e Obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

MASI, Carlo Velho. *Neurociência e Direito Penal: repensando o 'livre arbítrio' e a capacidade de culpabilidade*. Disponível em: <https://canalcienciascriminais.com.br>. Acesso: 31/07/2017.

MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya e outros. *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Paris: Piaget, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade (da Pessoa) Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 10. ed. ver. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

ALTERAÇÕES INTRODUZIDAS NO CÓDIGO PENAL A PARTIR DA LEI 13.104/15: O FEMINICÍDIO NO ROL DOS CRIMES HEDIONDOS

Laiane Caroline Ortega

graduanda do 8º semestre do Curso de Direito, do Centro Universitário de Santa Fé do Sul- SP.

Lílian Mara Alves Garcia

graduanda do 8º semestre do Curso de Direito, do Centro Universitário de Santa Fé do Sul- SP.

Regina Maria de Souza

Orientadora, economista IE/UFU, professora do Centro Universitário de Santa Fé do Sul, Mestre e Doutora UNESP/Franca.

SUMÁRIO: Resumo; Abstract; Introdução; A questão da mulher na sociedade; Alterações no artigo 121 do Código Penal com a Lei 13.104/2015 Lei do Femicídio; Legislação brasileira em defesa da mulher contra a violência; Conclusão; Referências.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Violência. Femicídio. Sociedade.

RESUMO: O presente artigo, analisa as alterações realizadas no Código Penal (Lei 2.848 de 7 de dezembro de 1940) em seu artigo 121 e na lei 8.072 de 25 de julho de 1990, a Lei de Crimes Hediondos por meio da criação da Lei 13.104 (Lei do Femicídio) de 09 de março de 2015. Esta inovação legislativa prevê uma tipicidade de homicídio qualificado, incluindo para o rol dos crimes hediondos a morte da mulher em razão da

condição do sexo feminino, tendo em vista o avanço e as modificações vivenciadas pela sociedade, repercutindo no cenário normativo. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica, com consulta a textos de referência para a temática e à legislação vigente, para isso, primeiro analisou-se a histórica relação de poder, submissão e inferiorização da mulher o que contribuiu para perpetuar o crescente fenômeno da violência contra a mulher e sua morte, e posteriormente examinou-se as alterações no artigo 121 do Código Penal para inserir o Femicídio e as características desta nova figura criminosa que constitui a última instância de controle sobre a vida ou morte da mulher e a evolução da legislação que trata da proteção dos direitos da mulher a qual tem papel elementar na formação da sociedade.

ABSTRACT: This article analyzes the changes made in the Criminal Code (Law 2,848 of December 7, 1940) in its article 121 and in Law 8,072 of July 25, 1990, the Law of Harmful Crimes through the creation of Law 13.104 (Law of the Femicide) of March 9, 2015. This legislative innovation provides for a typicity of qualified homicide, including for the role of heinous crimes the death of the woman because of the female condition, in view of the progress and changes experienced by society, affecting the normative scenario.

The article was elaborated from the bibliographical research, with reference to reference texts for the thematic and the current legislation. For this, first the historical relation of power, submission and inferiorization of the woman was first analyzed, what contributed to perpetuate the growing phenomenon violence against women and their death, and subsequently examined the changes in article 121 of the Criminal Code to insert the Femicide and the characteristics of this new criminal figure that constitutes the last instance of control over the life or death of women and the evolution of the legislation that deals with the protection of the rights of women, which plays an elementary role in the formation of society.

KEYWORDS: Woman. Violence. Femicide. Society.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente a mulher sempre foi pressuposto de inúmeras violências, desde a cultura milenar havia a subordinação, controle, discriminação, opressão e a violência contra a mulher sendo transmitido de geração em geração este pensamento, cabendo apenas a esta, aceitar o que lhe era imposto, sem questionar.

No Brasil esse assunto tem discussões jurídicas a partir da formação do Estado Democrático, devido às diversas formas de violência sofrida pelas mulheres, podendo ser física, psicológica, patrimonial, sexual, resultando na morte devido ao fato de ser mulher. Assim buscam-se através de dispositivos legais formas de regulamentar e punir tais atos, sendo que a partir de 1988 com a promulgação da Carta Magna da República Federativa do Brasil, a qual tem como um de seus fundamentos promover o bem de todos, sem discriminação, como elucida o artigo 5º inciso I, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”, verificando-se o princípio da igualdade, a igualdade fundamental entre homens e mulheres e a aplicação ao princípio da isonomia de gênero, que garante tratamento igual aos iguais e tratamento desigual aos desiguais.

No que se refere às políticas públicas de enfrentamento a crimes cometidos contra a mulher, estas devem sistematizar perante todos os Estados, havendo a participação de órgãos internacionais como a Convenção de Belém do Pará, a Lei nº 11.340/2006, e órgãos nacionais como a Lei “Maria da Penha” que definiu como forma de violência doméstica e familiar contra a mulher, a violência física, sexual, patrimonial, moral e psicológica como demonstra o artigo 7º desta lei, buscando a proteção da mulher, mas a Lei Maria da Penha não abordou a questão do homicídio de mulheres. A partir daí, foi promulgada a Lei 13.104/2015 alterou o Código Penal em seu artigo 121, colocando no rol de crimes hediondos, buscando a visibilidade da morte em razão da condição do sexo feminino, demonstrando que esses crimes não são mais graves, mas que eles apresentam características específicas, afetando a mulher pela sua própria condição de existência e não pela insegurança urbana dos crimes comuns, devendo assim ter um tipificação exclusiva, no sentido de retirar esse pensamento presente na sociedade

aplicando a conscientização da gravidade que esses podem ocasionar e punindo-os proporcionalmente.

2 | A QUESTÃO DA MULHER NA SOCIEDADE

Sob a perspectiva histórica, a figura da mulher na sociedade sempre esteve relacionada apenas realização de atividades familiares e domésticas, grave submissão, descontrole emocional, e sobre o domínio de seu cônjuge, propiciando um quadro estereotipado e colonizado pelos meios de comunicação da massa, desde a literatura infantil, como tece o conto da “Chapeuzinho Vermelho” a qual no início da história, demonstra coragem ao romper os limites territoriais que lhe foi imposto e encerra sua aventura com a lição de moral e transmitindo que meninas precisam andar na linha, caso contrário o “lobo mal” pega. Logo, foi perpetuado formas de violência contra a mulher que se demonstram de diferentes maneiras, sendo que geralmente são resultados de uma sequência de atos que levam a morte.

A violência física, ocorre pela utilização da força física, que atinge a saúde corporal ou a sua integridade. Já a Violência psicológica é a omissão ou a ação que cause dano emocional, a identidade, autoestima e ao pleno desenvolvimento da pessoa. A violência sexual refere-se a tentativas ou condutas de relação sexual mediante ameaça, uso de força, coação, coibindo o uso métodos contraceptivos. A violência Patrimonial é caracterizada pela ação que constitui a destruição total ou parcial de seus objetos e recursos econômicos destinados à manutenção de suas necessidades. E por fim a Violência moral é aquela que através da conduta do autor existe a configuração de injúria, calúnia e difamação.

O Brasil Colonial era regido pelas Ordenações Filipinas, um código legal que se aplicava a Portugal e seus territórios, o qual assegurava ao marido traído o direito de matar sua mulher juntamente com o homem quando houvesse o adultério, e essa não poderia exercer praticamente nenhum ato sem a deliberação de seu cônjuge. Fato que se verifica ao analisar o Código Civil de 1916 o qual limitava a pratica de certos atos da vida civil pela mulher, enquanto constituísse uma sociedade conjugal e determinando o homem como chefe da sociedade conjugal, de acordo com o art. 233 do código civil de 1916: “O marido é o chefe da sociedade conjugal, função que exerce com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos”(BRASIL, 2016, p.)

Predominando esse pensamento até o século XIX e XX, quando ocorre a inserção da mulher no mercado de trabalho, vislumbrando os fatores econômicos, sociais e culturais e o avanço da industrialização. Um momento histórico para as mulheres foi em 1932 quando houve o reconhecimento e o direito de votarem e serem votadas, alterando o quadro político através da aprovação da Lei nº 9.100/95, que assegurou cotas para as mulheres nas candidaturas para cargos legislativos estimulando a sua

participação no contexto político, assim a mulher progressivamente inicia o período de conquista dos seus direitos, alterando os papéis desenvolvidos na sociedade.

3 | ALTERAÇÕES NO ARTIGO 121 DO CÓDIGO PENAL COM A LEI 13.104/2015

A Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, altera o artigo 121 do Decreto-Lei número 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o artigo 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.

A nova Lei alterou o código penal para incluir mais uma modalidade de homicídio qualificado, o feminicídio: quando crime for praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino. O § 2º-A foi acrescentado como norma explicativa do termo “razões da condição de sexo feminino”, esclarecendo que ocorrerá em duas hipóteses: a) violência doméstica e familiar, sendo imprescindível que esta violência tenha motivação diretamente ligada ao gênero feminino, por exemplo, uma briga de casal que chega ao resultado morte, quando motivada por um homem que acredita estar perdendo sua posição de superioridade perante a mulher e o contrário quando este mesmo resultado aconteça pelo cônjuge que seja dependente de drogas; b) menosprezo ou discriminação à condição de mulher, quando a morte ocorre por motivo de puro e obvio desprezo, desvalorização e depreciação à vítima; A lei acrescentou ainda o § 7º ao art. 121 do Código Penal estabelecendo causas de aumento de pena para o crime de feminicídio. A pena será aumentada de 1/3 até a metade se for praticado: a) durante a gravidez ou nos 3 meses posteriores ao parto, uma vez que este estado seja de conhecimento do autor do crime; b) contra pessoa menor de 14 anos, maior de 60 anos ou com deficiência; c) na presença de ascendente ou descendente da vítima, levando em conta que acarretará um trauma maior por envolver um terceiro, ainda que este não esteja presente no local do crime, basta que este acompanhe o crime por um meio de comunicação. Por fim, a lei alterou o art. 1º da Lei 8072/90 (Lei de crimes hediondos) para incluir a alteração, deixando claro que o feminicídio é nova modalidade de homicídio qualificado, entrando, portanto, no rol dos crimes hediondos (BRITO, 2015). Desta maneira se apresentando como um grande passo para a justiça voltado a proteção da mulher.

Segundo Barros (2015), o feminicídio pode ser definido como uma qualificadora do crime de homicídio motivada pelo ódio contra as mulheres, caracterizado por circunstâncias específicas em que o pertencimento da mulher ao sexo feminino é central na prática do delito. Entre essas circunstâncias estão incluídos: os assassinatos em contexto de violência doméstica/familiar, e o menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Os crimes que caracterizam a qualificadora do feminicídio reportam, no campo simbólico, a destruição da identidade da vítima e de sua condição de mulher.

Nesse sentido, a discussão ganha amplitude e permite identificar diversas

manifestações do feminicídio, podendo ser dividido em 03 tipos, de acordo com Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH, 2006), cuja tradução dessas classificações é trazida por Pasinato (2011, p. 236), em seu artigo “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. O Feminicídio íntimo, que se constitui dos crimes cometidos por homens com os quais a vítima tem ou teve uma relação íntima, familiar, de convivência ou afins. Incluem os crimes cometidos por parceiros sexuais ou homens com quem tiveram outras relações interpessoais tais como maridos, companheiros, namorados, sejam em relações atuais ou passadas.

Já o Feminicídio não íntimo refere-se ao cometido por homens com os quais a vítima não tinha relações íntimas, familiares ou de convivência, mas com os quais havia uma relação de confiança, hierarquia ou amizade, tais como amigos ou colegas de trabalho, trabalhadores da saúde, empregadores.

No que se refere ao Feminicídio por conexão, este é representado por serem aqueles em que as mulheres foram assassinadas porque se encontravam na “linha de fogo” de um homem que tentava matar outra mulher, ou seja, são casos em que as mulheres adultas ou meninas tentam intervir para impedir a prática de um crime contra outra mulher e acabam morrendo. Independem do tipo de vínculo entre a vítima e o agressor, que podem inclusive ser desconhecidos.

4 | LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EM DEFESA DA MULHER CONTRA A VIOLÊNCIA

A legislação referente às mulheres é vasta e dispersa em áreas como, seguridade social, direito do trabalho, penal, civil, eleitoral, entre outras. Merece destaque a legislação que aborda diretamente a questão da violência cometida contra a mulher.

Ao longo dos anos 1980 começaram a surgir políticas públicas para mulheres, especialmente na área de saúde e de combate à violência, e tem início a criação de delegacias especializadas no atendimento à mulher. Em destaque as normas a seguir no combate a violência contra a mulher.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 5º dispõe que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), assinada na 34ª sessão da Assembleia-Geral da OEA (Organização dos Estados Americanos) a 6 de setembro de 1994 (promulgada em 1996). Esta convenção foi adotada, uma vez que para o desenvolvimento individual e social, e para plena participação em todas as esferas de vida da mulher a violência deve ser eliminada.

Artigo 1º desta Convenção esclarece que, se entende por violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou

sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada (LEGISLAÇÃO DA MULHER, 2011).

Uma das leis mais comentada e de importância significativa é a Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha cria mecanismos que tem como diretrizes a integração da Defensoria Pública, do Ministério Público e o Poder Judiciário (área de segurança pública, saúde e educação por exemplo), a promoção de estudos, estatísticas, o respeito nos meios de comunicação, a implementação de atendimento policial especializado (delegacias da mulher), realização de campanhas educativas e celebração de convênios e pesquisas (LEGISLAÇÃO DA MULHER, 2011).

De acordo com a Legislação da Mulher, (2011), a Lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985 cria o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), o conselho tem como finalidade promover políticas para eliminar a discriminação, assegurando à mulher igualdade de direito, sua participação na política e economia. Por fim a Lei nº 10.714, de 13 de agosto de 2003 que tem por objetivo, autorizar o Poder Executivo a disponibilizar, em âmbito nacional, número telefônico destinado a atender denúncias de violência contra a mulher, o número de telefone disponibilizado para o território Nacional é o 180.

5 | CONCLUSÃO

Com base nas informações apresentadas ao longo do texto é possível verificar que a mulher ainda é alvo de submissão e de atos barbáries que resultam em sua morte, devido a motivo fútil ou torpe, necessitando assim de uma resposta do Estado para tais atos criminosos, pois o feminicídio refere-se à violação aos direitos humanos, o direito a vida, incompatível com o Estado de direito democrático o qual vivemos devendo o Estado recorrer a todos os instrumentos para extinguir esses pensamentos patriarcais.

Portanto, foi inserido no Código Penal a Lei nº 13.104/2015 que dispõe sobre o feminicídio, tornando hediondo o homicídio contra as mulheres por razões de suas condições de gênero, esta lei penal tem como objetivo coibir essas condutas e sancionar de forma rígida aqueles que praticarem tal ato pois antes da regulamentação a prática do crime em razão do gênero feminino era conhecido como crime passional (crime por amor) quem ama, não mata, cuida e protege.

A criação da qualificadora permitirá uma maior visibilidade aos crimes cometidos em razão do gênero, necessitando de políticas públicas em longo prazo com o intuito de prevenir e criar uma consciência crítica em relação a este ato repudiante ainda presente na sociedade, buscando o respeito, a igualdade e a fraternidade entre todos para que haja a garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana que norteia o ordenamento jurídico brasileiro.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. D. Estudo Completo do Femicídio, 13 de abril de 2015. Disponível em: <<http://www.impetus.com.br/artigo/876/estudo-completo-do-feminicidio>>. Acesso em: 27 mar. 2016

BIBLIOTECA DIGITAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação da Mulher, 4ª edição, 201. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 31 mar 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 3.071 de 01 de Janeiro de 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRITO, A. **Lei do Femicídio: entenda o que mudou**, 9 de março de 2015 Disponível em: <<http://aurineybrito.jusbrasil.com.br/artigos/172479028/lei-do-feminicidio-entenda-o-que-mudou>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

COMPROMISSO E ATITUDE. **Feminicídio: desafios e recomendações para enfrentar a mais extrema violência contra as mulheres**. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/feminicidio-desafios-e-recomendacoes-para-enfrentar-a-mais-extrema-violencia-contra-as-mulheres>>. Acesso em: 20 de fev. de 2016.

MIRANDA, M. B. **Homens e Mulheres - A Isonomia Conquistada**. Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania – Volume 2 – nº 1 – 2011 Disponível em: <http://www.facsao.roque.br/novo/publicacoes/pdfs/bernadete_drt_20111.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016

PASINATO, W. “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos de Pagu**, nº.37, Campinas July/Dec. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332011000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 mar 2016.

SECRETARIA DE REFORMA DO JUDICIÁRIO. **Diálogos sobre a justiça**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/publicacao_feminicidio.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NO EXÉRCITO BRASILEIRO: UM CAMINHO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

Ivan de Freitas Vasconcelos Junior

Centro Universitário Internacional

Curitiba/PR

RESUMO: Este estudo destina-se a mostrar um panorama histórico das mulheres na busca pela igualdade de gênero no Exército Brasileiro (EB). O artigo tem como objetivos: mostrar a trajetória histórica das mulheres no Exército Brasileiro e elencar as dificuldades enfrentadas para a consolidação da igualdade de gênero dentro da instituição. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica em acervos e na internet considerando as contribuições de autores como Almeida (2015), Loiola (2009), Mathias (2005). Além disso, buscou-se dados estatísticos e informações nas páginas eletrônicas do Exército Brasileiro e do IBGE. Concluiu-se que, embora haja uma ampliação progressiva no ingresso feminino no EB, a igualdade de gênero não é verificada em sua plenitude no acesso à linha militar bélica e no serviço militar voluntário. Dessa maneira, as mudanças ocorridas na legislação não atenderam aos discursos de empoderamento feminino em sua totalidade. Visando contribuir com a discussão do tema, foram elencadas três medidas para universalizar o acesso do público feminino ao EB: 1ª – Não limitar o ingresso de mulheres na linha militar bélica somente ao curso de Material

Bélico e de Intendência, permitindo-se que elas possam se especializar nos demais cursos (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações); 2ª – Acabar com a limitação de vagas imposta ao público feminino nos concursos públicos da Academia Militar das Agulhas Negras e Escola de Sargentos de Logística; 3ª – Permitir o acesso das mulheres ao serviço militar voluntário na graduação de Soldado.

PALAVRAS-CHAVE: Igualdade de gênero. Mulheres. Exército Brasileiro.

ABSTRACT: This study aims to show a historical overview of women in the search for gender equality in the Brazilian Army (EB). The objective of this article is to show the historical trajectory of women in the Brazilian Army and to highlight the difficulties faced in consolidating gender equality within the institution. A bibliographical research was carried out in collections and in the internet, considering the contributions of authors such as Almeida (2015), Loiola (2009), Mathias (2005). In addition, statistical data and information were searched on the websites of the Brazilian Army and the IBGE. It was concluded that, although there is a progressive increase in the female membership in the EB, the gender equality is not fully verified in the access to the warlike military line and in the voluntary military service. In this way, the changes occurred in the legislation did

not attend the discourses of female empowerment in its totality. Aiming to contribute to the discussion of the theme, three attitudes were added to universalize the access of the female public to the EB: 1st – Do not limit the entry of women into the military line only to the course of War Material and Intendance, allowing them to specialize in the other courses (Infantry, Cavalry, Artillery, Engineering and Communications); 2nd – Ending the limitation of vacancies imposed on women in public competitions of ‘Academia Militar das Agulhas Negras’ and ‘Escola de Sargentos de Logística’; 3rd – Allow the women’s access to the voluntary military service at graduation of Soldier.

KEYWORDS: Gender equality. Women. Brazilian Army.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como temática o panorama histórico das mulheres na busca pela igualdade de gênero no Exército Brasileiro (EB). Nesta perspectiva, foram utilizados os seguintes questionamentos para balizar o trabalho: Como ocorreu o ingresso das mulheres no Exército Brasileiro? Quais as dificuldades encontradas pelas mulheres dentro da instituição? Quais são medidas necessárias para a consolidação da igualdade de gênero dentro do EB?

No mundo atual, é perceptível o aumento dos debates acerca da inserção feminina nas instituições públicas. Tais debates são reflexos da transformação da condição feminina ocorrida no século XX, fruto da insatisfação do papel ocupado pelas mulheres na sociedade e do feminismo, movimento que buscava “chamar atenção para a invisibilidade das mulheres e a subordinação de gênero na política internacional e na economia global” (PECEQUILO, 2016, p. 213-214).

A conquista do mercado de trabalho foi um processo lento para as mulheres e, tratando-se daquelas profissões consideradas masculinas (como é o caso das Forças Armadas – FFAA), esse processo demorou um pouco mais devido a diversos obstáculos. A profissão militar sempre foi relacionada à virilidade, isso fez com que a mulher fosse vista como um corpo estranho nesse meio e sua participação fosse considerada uma exceção temporária. Esse fato foi corroborado por Mathias (2005), ao observar que, “como agentes de conflitos, a presença da mulher é sempre apresentada pelo seu caráter excepcional, desconsiderando que sua presença nas frentes de guerra e quartéis pode mudar a natureza mesma da batalha”.

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é mostrar a trajetória histórica das mulheres no Exército Brasileiro e elencar as dificuldades enfrentadas para a consolidação da igualdade de gênero na instituição?

2 | METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como

recurso metodológico e arcabouço teórico. A revisão da literatura partiu da análise de materiais publicados e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. Para tanto, buscou-se fundamentar a pesquisa nas ideias de autores como: Almeida (2015), Lima e Tardin (2015), Loiola (2009), Mathias (2005) e Pecequilo (2016). Além disso, buscou-se informações disponíveis nas páginas eletrônicas do Exército Brasileiro e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil, o primeiro registro de participação feminina em combate data de 1823. Trata-se de Maria Quitéria de Jesus que, naquela época, fugiu de casa disfarçada de homem quando partidários procuraram voluntários na Bahia para lutar pela independência do Brasil. Com o fim da guerra, Maria Quitéria recebeu o reconhecimento do Exército por sua bravura e heroísmo, sendo “promovida ao posto de cadete, condecorada com a Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul, pelo Imperador D. Pedro I e reformada com o soldo de Alferes” (LOIOLA, 2009, p.13).

Apesar dos feitos de Maria Quitéria serem reconhecidos pelo Estado brasileiro, as mulheres só vieram a ingressar oficialmente nas Forças Armadas em 1943 por ocasião da Segunda Guerra Mundial. Segundo o Exército Brasileiro (201-?), 73 mulheres foram enviadas para a Europa, sendo “67 delas enfermeiras hospitalares e 6 especialistas em transporte aéreo. [...] Após a Guerra, assim como o restante da FEB, as enfermeiras, em sua maioria foram condecoradas, ganharam a patente de oficial e licenciadas do serviço ativo”.

A presença feminina nas Forças Armadas só foi institucionalizada na década de 80 com a criação do Corpo Auxiliar Feminino da Reserva da Marinha do Brasil (em 1980) e do Corpo Feminino da Reserva da Força Aérea Brasileira (em 1982). O Exército institucionalizou o ingresso de mulheres somente em 1992 por meio de concurso público para a Escola de Administração do Exército (EsAEx), atualmente denominada de Escola de Formação Complementar (EsFCEEx).

A partir desse momento, a presença feminina começou a ganhar força com a adoção de novas formas de ingresso no EB. Dessa forma, foi estabelecido o serviço militar feminino voluntário para médicas, dentistas, farmacêuticas, veterinárias e enfermeiras em 1996; o ingresso no Instituto Militar de Engenharia (IME) e na Escola de Saúde do Exército (EsSEEx) ambos em 1997; e o Estágio de Serviço Técnico em 1998 para profissionais de nível superior que não sejam da área de saúde.

Até esse momento as mulheres só poderiam exercer funções administrativas, porém, em 2012, a presidente Dilma sancionou a Lei nº 12.705 atendendo a uma demanda reprimida do público feminino para o ingresso na linha militar bélica do EB. Agora as mulheres podem ingressar na linha de ensino bélico da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e da Escola de Sargentos de Logística (EsSLog), limitando-se

aos cursos de Intendência e Material Bélico. Vale lembrar que as mulheres ainda não podem realizar os demais cursos da linha militar bélica, ofertados pela AMAN (para formação de oficiais) e pela Escola de Sargentos das Armas – EsSA (para formação de sargentos). São eles: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações.

Embora se perceba um aumento nas formas de ingresso e na quantidade de mulheres nas FFAA (conforme Tabela 1), a quantidade de mulheres no Exército Brasileiro ainda é percentualmente mínima em relação ao efetivo total de militares. Pode-se observar esse fato através da Tabela 2, que mostra dados comparativos entre os efetivos das Forças Armadas brasileiras tomando-se como base o ano de 2014.

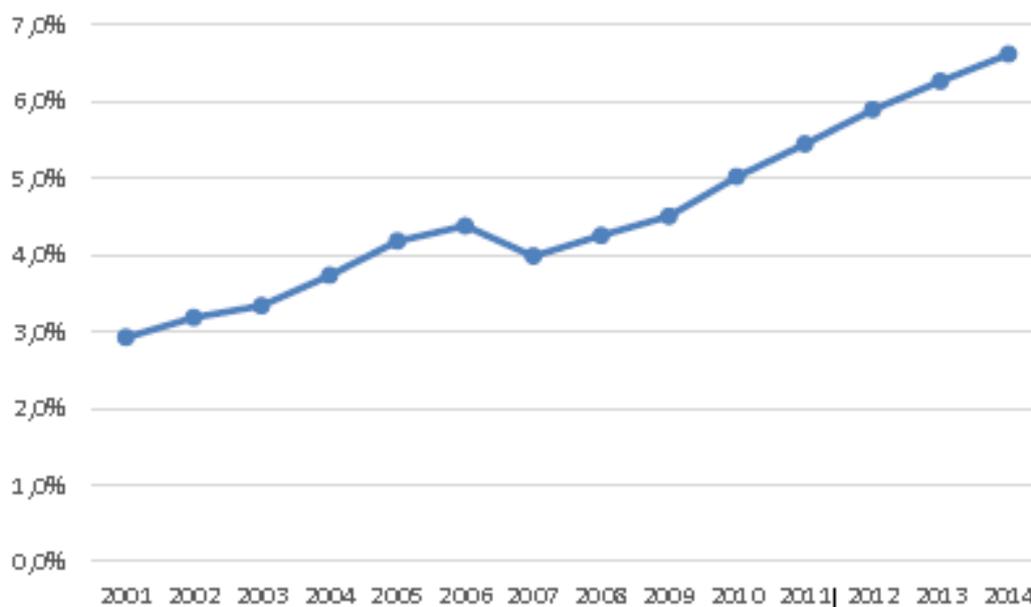


Tabela 1 – Evolução do percentual de mulheres nas FFAA brasileiras de 2001 a 2014.

Fonte: Secretaria de Coordenação e Organização Institucional do Ministério da Defesa citado por ALMEIDA, 2015, p. 15.

Instituição	Efetivo total de militares	Efetivo de mulheres	Percentual de mulheres na instituição
Exército	186.722	6.009	3,2%
Marinha	68.604	6.922	10,08%
Aeronáutica	67.614	9.322	13,78%

Tabela 2 – Efetivo feminino nas Forças Armadas brasileiras.

Fonte: Ministério da Defesa (2014) citado por LIMA e TARDIN (2015).

Ao realizar uma consultoria para a Câmara dos Deputados nas áreas de Defesa Nacional e Segurança Pública, Almeida (2015) apontou os principais argumentos utilizados para barrar o ingresso de mulheres nas FFAA que vão desde aspectos psicológicos até questões ligadas a crimes sexuais. Da mesma forma, ele também elencou os argumentos favoráveis (ou contra-argumentos) para a ampliação do acesso feminino na linha bélica e nos conflitos armados apresentando, para tanto,

dados de pesquisas realizadas ao redor do mundo. Assim, o consultor reuniu todas essas informações e elaborou uma tabela resumida (Tabela 3) de maneira a permitir a discussão ainda mais fundamentada do tema.

TENDÊNCIAS CONTRÁRIAS	TENDÊNCIAS FAVORÁVEIS
Argumentos	Contra-argumentos
<p>Aspecto psicológico: possíveis reflexos na liderança de mulheres sobre mulheres e de mulheres sobre homens; fragilidade psicológica da mulher em situações de stress continuado ou de altas pressões.</p>	<p>Oficiais sul-americanos em curso na ECEME [Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, instituição que tem a designação para realizar pesquisas e contribuir para o desenvolvimento da doutrina militar terrestre] em 2013-2104 relataram que mulheres são empregadas em missões de caçador (sniper) com melhor desempenho que a média dos homens. Existem milhares de terroristas e guerrilheiras em movimentos diversos no mundo. A Noruega já teve uma mulher como Comandante de Submarino. Todas essas situações exigem preparação psicológica muito grande. Existem, ao mesmo tempo, inúmeras mulheres em funções de liderança em instituições civis e militares, destacando-se: as magistradas, as promotoras, as Comandantes de Unidades Policiais (como a antiga Comandante do Batalhão de Choque do DF, primeira mulher no país a concluir em 1999 um Curso de Operações Especiais), delegadas e agentes das Policiais Civis e Federais, dentre muitas outras. Os riscos de vida que todas essas mulheres correm em suas funções diuturnamente são muito grandes; as decisões que têm que tomar, muitas vezes envolvendo vidas de subordinados, de criminosos e de vítimas, são bastante complexas. E elas têm cumprido suas missões com destaque. Estudos no âmbito da psicologia apontam que as diferenças entre homens e mulheres são muito menores, no seu conjunto, do que quando se analisa cada grupo sexual individualmente. Há influências sociológicas também na criação dos estereótipos sexuais, de forma que o mais sensato seria a análise de cada caso concreto: não se pode descartar um combatente simplesmente em função do seu sexo. Suas características individuais precisam ser medidas, avaliadas e testadas, como em qualquer seleção séria.</p>
<p>Aspecto Físico: mulheres seriam naturalmente mais fracas que os homens, o que não recomendaria que as mesmas tomassem parte dos combates de maior intensidade.</p>	<p>Uma quantidade significativa de mulheres participou e participa de combates ainda hoje, de modo especial, no contexto da OTAN [Organização do Tratado do Atlântico Norte] e em países como Iraque, Afeganistão e Síria, igualmente expostas aos rigores da guerra. A distribuição das capacidades físicas de homens e mulheres segue a Curva de Bell, que retrata sobreposição nos desempenhos nos dois sexos. Isso levaria a crer, o que nos parece bastante razoável, na existência de significativo número de mulheres que atingiriam índices físicos compatíveis com a média dos homens. Pesquisas sugerem até mesmo exercícios em que as mulheres teriam maior estabilidade e maior resistência à fadiga que os homens. É preciso que se julgue caso a caso.</p>

<p>Influência na coesão da tropa: a presença feminina poderia afetar o espírito de corpo em função de ciúmes, paixões, preocupações com o “sexo frágil”.</p>	<p>Segundo a pesquisadora Emília Takahashi, depoimentos de oficiais da Academia da Força Aérea sobre a presença de mulheres dentre os cadetes de Intendência apontam para o fato de que elas elevaram o nível de participação dos demais cadetes. Não retratam nenhum problema de coesão, ao contrário, após um período curto de adaptação, as mulheres estavam igualmente integradas e apresentavam, em algumas tarefas, desempenho melhor que os homens. Estudos realizados pelo US Army Research Institute for Behavioral and Social Sciences, na década de 1970, e pelo US General Accounting Office, no que tangia à Guerra do Golfo, não apontaram qualquer alteração na coesão da tropa pela presença das mulheres.</p>
<p>Questões ligadas aos crimes sexuais: possibilidade de as mulheres serem vítimas de estupros ou de assédio sexual.</p>	<p>Já há solução para o problema. O Código Penal Militar pune o crime de estupro, na paz, com pena de reclusão de 3 a 8 anos, conforme art. 232; na guerra, com fulcro no art. 408, há mesmo a possibilidade de aplicação da pena de morte. O treinamento conjunto de homens e mulheres fará com que todos se enxerguem como militares, diminuindo o risco, que há, em verdade, em qualquer universo que congregue sexos opostos ou mesmo sexos iguais. Não se pode esquecer, da mesma forma, o alto nível de valorização, por parte das Forças Armadas brasileiras, dos princípios constitucionais da hierarquia e da disciplina. Assim, qualquer transgressão, mínima que seja, na direção de um crime sexual atinge tais valores, porque não haverá Comandante em nossas Forças a permitir que algo dessa natureza ocorra. E se ocorrer aos moldes de relatos norte-americanos, em que o próprio comandante é o agressor, sempre haverá um Comandante superior para lhe aplicar as sanções cabíveis ou lhe denunciar para a Justiça Militar.</p>
<p>Papel da mulher na sociedade: as transferências constantes, as agruras do serviço militar poderiam afetar a família na medida em que a mãe não estaria mais tão presente.</p>	<p>Argumento preconceituoso que se esquece de que a opção pela entrada nas Forças Armadas, com todas as consequências dela advindas, é exclusiva de cada mulher. A decisão de ter ou não filhos; de quando tê-los e tantas outras pertencem a cada uma delas. Se elas quiserem arriscar suas vidas em prol de sua Pátria, não poderia haver limitações a essa vocação. A Constituição Federal e os tratados internacionais a que o Brasil se obrigou sopesaram questões como essa para definir que homens e mulheres são iguais perante a lei, de forma que ambos devem suportar as agruras do combate a fim de defender a Pátria a que ambos pertencem.</p>

Tabela 3 – Tendências acerca a ampliação da presença feminina nas Forças Armadas.

Fonte: ALMEIDA, 2015, p. 33-35.

Um outro empecilho enfrentado pelas mulheres é o acesso às graduações de Cabo e Soldado dentro do Exército. Almeida (2015, p. 32) explica que, por força do § 2º do Art. 143 da Constituição Federal (CF), as mulheres são isentas de prestar serviço militar obrigatório, “mas a elas deveria ser garantido efetivamente o direito de, se quisessem, adentrar as Forças também como soldados voluntários”. O § 3º do Art. 5º do Regulamento da Lei do Serviço Militar traz a previsão do serviço militar voluntário para o público feminino, a ser regulamentado de acordo com cada Força Armada segundo critérios de conveniência e oportunidade. Ainda seguindo o raciocínio de Almeida, o que ocorre é que as FFAA têm limitado o acesso das mulheres, por meio do serviço militar voluntário, nas graduações de Cabo e Soldado. No Exército

Brasileiro, por exemplo, só há a possibilidade de ingresso na graduação de Cabo Especialista Temporário.

Das informações apresentadas até o momento, verifica-se que:

a) Do ponto de vista salarial, não há diferenciação entre o segmento masculino e feminino, pois o pagamento do soldo se baseia no posto ou graduação do militar (indiferente de sexo);

b) Do ponto de vista da carreira administrativa, também não há diferenciação de ingresso na carreira militar, pois homens e mulheres disputam a mesma quantidade de vagas independente de sexo, sejam essas vagas de caráter temporário ou carreira;

c) Do ponto de vista da carreira operacional, as mulheres encontram dificuldades no ingresso no EB. Somente são disponibilizadas vagas nos cursos de Intendência e Material Bélico para as escolas militares de carreira: AMAN (para formação de oficiais) e EsSLog (para formação de sargentos);

d) Quanto ao ingresso da mulher por meio da prestação do serviço militar, a situação fica mais alarmante ainda, pois atualmente seu ingresso limita-se à graduação de Cabo Especialista Temporário, para isso, é necessário que possuam algum curso técnico ou profissionalizante.

Percebe-se, portanto, que é preciso repensar essa problemática. Privar as mulheres de ingressar na “carreira das armas” em iguais condições que os homens é violar o princípio constitucional da igualdade. Vale lembrar o que diz a Constituição Federal a respeito desse princípio:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (BRASIL. Constituição Federal, 1988)

Por se tratar de um direito individual e fundamental aos brasileiros, Almeida (2015, p. 4), afirma que “esse comando constitucional de igualdade é tão caro à República que foi alçado ao nível de cláusula pétrea, não podendo ser atingido por qualquer proposta tendente a sua abolição (Art. 60, § 4º, CF 1988)”.

O presente estudo, portanto, entende que as aspirações das mulheres por espaços mais amplos no EB são absolutamente legítimas. Entende-se que as mulheres têm condições suficientes para abraçar a “carreira das armas” e que o caminho para efetivação da igualdade de gênero dentro do EB passa pela valorização do desempenho do profissional em detrimento do sexo. Se a mulher consegue suportar as adversidades da caserna e, ao mesmo tempo, desempenha suas funções em alto nível, não há que limitar sua atuação nem impedi-la de entrar para a linha militar bélica da Força Terrestre. Nesse contexto, a capacidade combativa do EB em nenhum momento seria diminuída ou prejudicada por uma “suposta fragilidade feminina”.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) relativo ao ano de 2015, a população brasileira é composta por 51,48% de mulheres, isto é, mais da metade dos brasileiros (IBGE, 2015). A admissão da mulher sem quaisquer restrições é fundamental para se mudar o atual paradigma da sociedade brasileira. Dessa forma, aproveitar-se-ia as inteligências e competências de praticamente metade da população brasileira, que ainda se encontra impedida de ingressar no EB.

Portanto, para a igualdade de gênero ganhar força no EB, faz-se necessário a tomada das seguintes medidas:

1. Acabar com a limitação de vagas imposta ao público feminino nos concursos públicos da linha militar bélica, assim como, não fixar o ingresso das mulheres somente aos cursos de Material Bélico e de Intendência. Isso possibilitaria a especialização nas demais áreas da carreira militar (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações) e estimularia a ampla concorrência.
2. Permitir o acesso das mulheres ao Serviço Militar Voluntário na graduação de Soldado.

Com a adoção dessas medidas, os entraves colocados em torno da igualdade de gêneros no Exército seriam praticamente anulados. Cada vez mais mulheres ingressariam no EB e, em tese, mais delas alcançariam os altos postos de comando. A vocação militar está distribuída igualmente entre os brasileiros, independente do sexo do cidadão. Se hoje existe discussão em torno desse tema é porque as mulheres brasileiras desejam contribuir com a Defesa de Pátria em maior grau do que o Estado brasileiro lhe permite. Faz-se necessário, portanto, dar-lhes a chance de provar seu espírito de liderança e de poder de combate.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a participação feminina nas FFAA remonta aos idos de 1823 quando Maria Quitéria, disfarçada de homem, ajudou os brasileiros na luta pela independência do Brasil. No entanto, foi somente em 1992 que o Exército institucionalizou o ingresso de mulheres por meio de concurso público para a então Escola de Administração do Exército, atualmente denominada Escola de Formação Complementar.

A ampliação progressiva feminina no EB, não é sinônimo de acesso a todas as possibilidades que a carreira oferece. Vale lembrar que o público feminino ainda tem seu ingresso limitado na linha militar bélica e no serviço militar voluntário. As mudanças ocorridas na legislação não atenderam aos discursos de empoderamento feminino em sua totalidade.

O simples aumento na quantidade de mulheres não garantirá progressos nas perspectivas da igualdade de gênero. Trata-se de um processo lento e exige um repensar das relações entre homens e mulheres dentro dos quartéis que, conforme visto ao longo do trabalho, é totalmente viável já que as mulheres têm as condições

físicas e psicológicas suficientes para liderar tropas em combate. O que deve se feito, portanto, é dar uma chance para que elas provem seu valor e que os critérios de avaliação valorizem o desempenho, independente do sexo.

A Força Terrestre veio se adaptando às aspirações da sociedade ao longo dos anos. Surgem agora outras demandas que, mais cedo ou mais tarde, implicarão em transformações nos regulamentos do EB. Não é uma solução simples, mas as mulheres continuam empenhadas na discussão do tema e sociedade brasileira acompanha de perto as implicações desse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vítor Hugo de Araújo. **Mulheres nas Forças Armadas brasileiras**: situação atual e perspectivas futuras. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2015. 47p. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema21/2015_291_estudo-sobre-mulheres-nas-forcas-armadas-vitor-hugo>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 out. 2017.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **A história da mulher no Exército**. [201-?] Disponível em: <http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito/-/asset_publisher/6ssPDvxqEURI/content/a-historia-da-mulher-no-exercito?inheritRedirect=false>. Acesso em: 26 out. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Porcentagem de homens e mulheres (2015)**. Disponível em: <<https://teen.ibge.gov.br/sobre-o-brasil/populacao/quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 28 out. 2017.

LIMA, Lana Lage da Gama; TARDIN, Elaine Borges. **A mulher militar brasileira no século XXI**: antigos paradigmas, novos desafios. Revista Ágora (Vitória), v. 22, p. 70-82, 2015.

LOIOLA, Gelson. As mulheres no Quadro Combatente da PMES: 25 anos de Participação.

Revista Preleção – Publicação Institucional da Polícia Militar do Estado do Espírito Santo – Assuntos de Segurança Pública. Ano III, n. 5, abr. 2009. Vitória: PMES/DEI, 2009.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **As mulheres chegam aos quartéis**: gênero e forças armadas no Cone Sul. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **Teoria das relações internacionais**: o mapa do caminho – estudo e prática. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

A HISTÓRIA DA AMÉRICA NA FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MORRINHOS

Léia Adriana da Silva Santiago

Instituto Federal Goiano
Morrinhos - Goiás

Marco Antônio de Carvalho

Instituto Federal Goiano
Morrinhos - Goiás

Sangelita Miranda Franco Mariano

Instituto Federal Goiano
Morrinhos - Goiás

Nathiele Cristine Cunha Silva

Instituto Federal Goiano
Morrinhos - Goiás

RESUMO: O Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) compreende que as escolas do MERCOSUL são consideradas um espaço onde culturas regionais podem constituir-se e atuar no sentido de uma efetiva consciência de integração regional. Assim, o SEM, desde 1992, vem estabelecendo planos de ação que incluem propostas para o ensino de História e Geografia nas escolas do MERCOSUL. Nesse sentido, este texto tem por objetivo discorrer sobre estas propostas do SEM para o ensino de história e posteriormente, apresentar os dados coletados de um questionário aplicado aos alunos do ensino fundamental, de duas escolas públicas municipais da cidade de Morrinhos, no estado de Goiás, durante o ano de 2014, que intencionou verificar o conhecimento que estes têm a

respeito da História da América Latina e se este conhecimento tem possibilitado a construção de uma consciência da integração regional e da identidade latino-americana. O texto se concluiu sinalizando que as discussões realizadas pelo SEM apontam a necessidade de se pensar o ensino de História no âmbito da formação do bloco regional, ampliando as visões restritas do ângulo nacional, para o ângulo regional, como também sinalizou que o ensino transmitido aos alunos na cidade de Morrinhos e a memória que se tem constituído sobre a América Latina não têm possibilitado a formação da integração regional e da identidade latino-americana, uma vez que predomina a transmissão de conteúdos que colocam a História da América, na condição de ser a sobremesa de um menu cujo prato principal é a história europeia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história da América; Setor Educacional do MERCOSUL; alunos.

ABSTRACT: The Educational Sector of MERCOSUL (SEM) understands that MERCOSUL schools are considered a space where regional cultures may be constituted and act in the sense of an effective consciousness of regional integration. Thus, the SEM, since 1992, has established action plans that include proposals for teaching history and geography in MERCOSUL schools. Thus, the aim of this text

is to discuss on these SEM proposals for teaching history and, subsequently, presents collected data from a questionnaire applied to elementary school students, from two municipal public schools of the city of *Morrinhos* in the state of *Goiás*, in the year 2014, that intended to verify the knowledge they have about the history of Latin America and if this knowledge has enabled the construction of a consciousness of regional integration and of Latin American identity. The text was concluded by signaling that the discussions conducted by SEM show the need of thinking about the teaching of history in the training of the regional bloc, extending the restricted visions of national angle to regional angle, but they also signaled that the teaching transmitted to students in the city of *Morrinhos* and the memory that has been constituted on Latin America have not enabled the formation of regional integration and Latin American identity, once the transmission of contents predominates, that set the history of America as the dessert from a *menu* whose main dish is european history.

KEYWORDS: American History Teaching, MERCOSUL Education Sector, Students.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um projeto de iniciação científica, realizado no ano de 2014, que teve a finalidade verificar o que tem sido proposto pelo Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), para o ensino de História e posteriormente, correlaciona-lo com a pesquisa de campo realizada com os alunos que se encontravam na etapa final do ensino fundamental em duas escolas do município de Morrinhos, no estado de Goiás, intencionando perceber se o que é veiculado aos alunos a respeito da História da América Latina tem possibilitado a construção de uma consciência da identidade latino-americana e da integração regional, como propõe o SEM.

Neste sentido, ele traz no primeiro subtema os objetivos e finalidades dos planos de ação do SEM, incluindo o que tem sido posto para o ensino e história, e sintetiza as discussões realizadas pelos especialistas no ensino de História, em três seminários do ensino de História e Geografia, promovidos pelo Grupo de Trabalho desta área, no SEM.

No segundo subtema estão expostos os dados sobre a América Latina, coletados através de um questionário aplicado aos alunos que cursavam o nono ano do ensino fundamental, de duas escolas municipais, da cidade de Morrinhos/GO.

2 | O SEM E O ENSINO DE HISTÓRIA

No ano de 1991, o Brasil, junto com a Argentina, o Paraguai e o Uruguai formaram um bloco de cooperação regional, denominado de Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O campo econômico foi prioritário nesta tentativa de integração regional, por causa da necessidade de articulação das diversas economias frente

ao mercado mundial. Porém, a integração, não somente econômica, mas também política, social e cultural, entre os países que compõem um bloco regional, tem se tornado cada vez mais necessária. Estas políticas de integração, em outros âmbitos, têm sido justificadas pela necessidade de investimento estratégico na formação de recursos humanos e pela integração cultural e científica através do intercâmbio entre os distintos países, o que não exclui o viés econômico (RAIZER, 2007).

Frente a isto, a educação entrou na pauta da discussão desde o início da sua formação. Assim, após a instituição do MERCOSUL, a necessidade de uma integração educacional foi colocada em pauta, ainda no ano de 1991, na reunião ocorrida em 13 de dezembro, pelos Ministros¹ da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, na cidade de Brasília. Nesta reunião, foi assinado o Protocolo de Intenções, o qual considerava

- Que a Educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide e se desenvolva;
- Que a herança cultural dos povos latino-americanos e, particularmente, dos Estados Membros do MERCOSUL, é comum;
- Que estes povos comprometeram-se ante a História a empreender esforço conjunto que os conduza à prosperidade, ao progresso e ao bem-estar, com justiça social;
- Que o fator humano e a qualidade dos habitantes da Região constituirão uma sólida garantia de êxito no processo de integração;
- Que a melhoria dos fatores de produção requer necessariamente a elevação dos níveis de educação e de formação integral das pessoas;
- Que para fortalecer a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, a livre circulação de bens, serviços e fatores de produção, é fundamental considerar a Educação como elemento dinamizador que permitirá acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social e consolidar o caminho da integração;
- Que da Educação depende, em grande parte, da capacidade dos povos latino-americanos de se reencontrarem nos valores comuns e na afirmação de sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo;
- Que a Educação, como processo gerador e transmissor de valores e conhecimentos científicos e tecnológicos, além de sua finalidade formadora e produtiva, pode constituir-se em meio eficaz de modernização para os Estados Membros. (MERCOSUL EDUCACIONAL, PROTOCOLO DE INTENÇÕES, 1991, p. 1).

¹ Estiveram presentes nesta reunião os ministros Antonio Salonia, da Argentina; Antônio Teixeira de Souza Júnior, do Brasil; Hugo Estigarribia Elizache, do Paraguai e Guillermo García Costa, do Uruguai (MOMMA, 2001).

Gadotti (2007), entretanto, compreende que não é possível ser ingênuo em pensar que a educação pode, sozinha, resolver o problema da integração, mas ela é um fator importante de formação e consolidação de uma integração, já que esta se realiza a partir do momento em que as partes se reconhecem, mutuamente, como diversas. Neste aspecto, falar de integração é falar de ampliação e interação de laços econômicos, políticos, sociais e culturais, falar das semelhanças e das diferenças existentes e perceber que:

[...] a grande semelhança da América Latina está na sua unidade linguística, espanhol e português, línguas irmãs, mutuamente inteligíveis e base de nossa unidade cultural. As diferenças culturais devem ser defendidas e preservadas. Integrar não é dissolver ou justapor. É colocar em comum. (GADOTTI, 2007, p. 03).

A tentativa de constituição do MERCOSUL exigiu a adoção de medidas econômicas, tarifárias, técnicas e sanitárias dos produtos manufaturados por parte dos países-membros. Tornou-se necessária a elaboração de programas de formação de recursos humanos, a obtenção de padrões educacionais mínimos na região e o estabelecimento de critérios de equivalência de diplomas de nível superior, técnico e médio, e conhecimento mútuo entre os países do bloco (WASSERMAN, 1999).

Assim, na Reunião dos Ministros da Educação, ocorrida em 13 de dezembro de 1991, os ministros decidiram criar a Comissão dos Ministros da Educação, propondo ao Conselho do Mercado Comum (CMC), a organização de um subgrupo de trabalho no campo educacional.

Em 17 de dezembro de 1991, o Conselho do Mercado Comum (CMC), reunido em Brasília decidiu, através da Resolução 07/91 do CMC, criar a Reunião de Ministros de Educação (RME), cuja função era propor, através do Grupo do Mercado Comum, medidas visando à coordenação das políticas educacionais nos Estados Partes. Com a entrada em vigor da Reunião dos Ministros da Educação (RME), é institucionalizado o MERCOSUL Educacional, oficialmente chamado de Setor Educacional do MERCOSUL (SEM).

De acordo com o SEM, as escolas do MERCOSUL são consideradas um espaço onde culturas regionais podem formar-se e atuar no sentido de uma efetiva consciência de integração regional. Assim, o SEM, desde 1992, vem estabelecendo planos de ação que se constituem como principais documentos que orientam os trabalhos referentes ao MERCOSUL Educacional. Eles sistematizam objetivos, áreas e linhas de ação; expõem as áreas estratégicas identificadas para o desenvolvimento de programas - subprogramas, linhas de trabalho e atividades que orientam os esforços, não somente para a Educação Básica, como também para a Educação Tecnológica e para a Educação Superior.

Os objetivos estratégicos do SEM dão ênfase aos problemas fundamentais compartilhados e às políticas educativas nacionais. Ele estabelece como blocos temáticos à Educação Básica:

- A aprendizagem como um processo cultural: Língua, História, Geografia, Cultura e Novas Tecnologias. A incorporação de projetos e atividades relativos ao ensino das Línguas, da História e da Geografia do Mercosul, que utilizem as novas tecnologias na educação, reconhecendo a importância da dimensão política dessas áreas para a integração regional.
- Melhoramento da qualidade da educação para todos, dando ênfase na aprendizagem e gestão participativa contextualizada. Esse processo está ligado à flexibilidade e pertinência curricular e a participação está vinculada à autonomia dos atores na construção das aprendizagens ².

O primeiro Plano de Ação do SEM foi aprovado em 1º de junho de 1992, na cidade de Buenos Aires, na Segunda Reunião dos Ministros da Educação, e prorrogado em 1994, por mais três anos, na cúpula de Ouro Preto. Ele foi um plano de educação baseado em três programas centrais: formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração; capacitação de recursos humanos para contribuir no desenvolvimento e compatibilização; e harmonização dos sistemas educativos (MERCOSUL, MERCOSUL/CMC/DEC. n° 07/92, 1992).

Estes três programas centrais do Plano Trienal de 1992 carregavam as finalidades de promover o ensino de português e espanhol, nos diversos níveis de ensino, promover estratégias de ensino para o nível básico e médio, como também buscar proposições de mecanismos jurídicos, administrativos e acadêmicos que viabilizassem a compatibilização dos sistemas educativos.

Em 20 de junho de 1996, os ministros da Educação dos Estados Partes definiram, para o período de 1998-2000, as áreas prioritárias para o desenvolvimento de programas e projetos durante este triênio, as estratégias para a implementação de atividades e as linhas programáticas que orientariam a elaboração de projetos e as metas a serem cumpridas neste período.

Esse segundo plano teve como áreas prioritárias o desenvolvimento da identidade regional - por meio do estímulo ao conhecimento comum e a uma cultura de integração - a promoção de capacitação de recursos humanos e a melhoria da qualidade da educação. Em relação à área prioritária de desenvolvimento da integração regional, o Plano Trienal apresentou sete linhas programáticas para favorecer um ordenamento das atividades. Dentre estas linhas, se destaca “a implementação de programas que privilegiem a perspectiva regional na aprendizagem da História e da Geografia”. (MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano Trienal de Educação 1998- 2000. Acta n°09/96, 1996, p. 05).

O Plano trienal 1998-2000 ainda estabeleceu, especificamente, para o ano 2000, algumas metas que possibilitassem avaliar os avanços que foram registrados quanto aos objetivos fixados pelo Plano. Entre as linhas de ação e as áreas prioritárias estabelecidas nestas metas, estava a compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos, a partir de uma perspectiva regional, incluindo o desenvolvimento de proposta de metodologia e de produção de materiais acadêmicos, pedagógicos e

2 Esta citação está contida na Ata n°1/01, onde está redigido o Plano de Estratégias 2001-2005.

didáticos para o ensino da História e da Geografia.

Outro Plano de Ação do SEM foi aprovado em 28 de junho de 2001, na cidade de Assunção, no Paraguai, na XX Reunião de Ministros da Educação. De acordo com a ata desta reunião, o Plano Estratégico 2001-2005 foi elaborado pelo Comitê Coordenador Regional com as Comissões Regionais Coordenadoras de Áreas.

O Plano apresentou, em sua introdução, a redefinição da Missão do SEM, após dez anos de criação do MERCOSUL. Os Ministros da Educação redefiniram como missão do SEM

contribuir a los objetivos del MERCOSUR conformando un espacio educativo común, estimulando la formación de la conciencia ciudadana para la integración, la movilidad y los intercambios con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respecto a la diversidad cultural de los pueblos de la región. (MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano Estratégico 2001-2005, ata nº 1/01, 2001 p. 02).

O Plano também fixou metas que levassem em conta os projetos a serem executados na Educação Básica. Para o ensino de História e Geografia, foi fixada como meta a implantação de um curso de capacitação regional para professores de História e Geografia e o desenvolvimento de seminários bienais sobre o ensino de História e Geografia, integrando docentes de outras áreas.

As duas metas propostas pelo Plano de Ação para o ensino de História e Geografia foram parcialmente cumpridas, uma vez que no balanço geral desse plano, descrito no Plano do SEM 2006-2010, menciona, como meta alcançada, a realização do encontro dos especialistas do ensino de História e Geografia.

No que se refere ao Plano do Setor Educacional do MERCOSUL 2006-2010³, este apresenta a visão, a missão, os objetivos e as linhas estratégicas, os princípios orientadores e as características das ações previstas para o período.

O Plano do SEM 2006-2010, logo nas primeiras páginas do seu texto, reafirma a missão do Setor Educacional do MERCOSUL, que havia sido redefinida no Plano do SEM 2001-2005. Inserido neste Plano, no item VIII, está o Plano Operativo, contendo as metas, as ações e os resultados a serem obtidos neste período. Para a educação Básica, o Plano Operativo tem como metas, no que se refere ao Ensino de História, a:

- *Conformación de una red virtual de especialistas de historia y geografía para intercambiar nuevas perspectivas y producciones complementarias vinculadas a los contenidos regionales comunes,*
- *Inclusión de contenidos comunes que favorezcan la integración regional prioritariamente en el trayecto de la educación básica,*
- *Difusión de los productos de los Seminarios realizados de Historia y Geografía en la página web del SIC*⁴. (MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano del SEM 2006-2010,

3 Este Plano foi aprovado na XXIX Reunião dos Ministros da Educação dos países do MERCOSUL, Bolívia, Chile e Venezuela, na cidade de Montevideu, em 10 de novembro de 2005.

4 O SIC é o Sistema de Informação e Comunicação do MERCOSUL que, dentro do Plano Operativo, tem como uma de suas metas a criação e/ou a utilização dos espaços virtuais para publicar os

As ações, definidas para o cumprimento destas metas, foram: designar um especialista em História e Geografia de cada país para participar do foro virtual e definir uma coordenação do mesmo; produzir documentos sobre os conteúdos regionais comuns que contemplassem produções orientadas para novas visões, particularmente da história contemporânea; apresentar os conteúdos comuns de História e Geografia já contemplados nos programas vigentes; e, promover a incorporação de novos conteúdos associados às temáticas do MERCOSUL (MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano del SEM 2006-2010, Acta nº2/05, anexo IV, 2005).

Como resultados a serem obtidos até o final do período contemplado no Plano SEM 2006-2010, estão a conformação de redes de especialistas em História e Geografia; a incorporação nos currículos do conhecimento de história e geografia regionais; a difusão e a disponibilização nas páginas da web do SIC dos materiais surgidos dos Encontros e Seminários Regionais de história e geografia; e a formação e a capacitação docente que contemple a temática da integração regional.

O plano, 2011-2015, conforme observa Cicaré (2012), contempla o programa “Metas 2021: a educação que queremos para geração dos bicentenários”. Segundo esta autora, diante da evidencia de um novo contexto internacional e regional e de uma forte desigualdade nos resultados educativos, permanecendo em situação vulnerável, parte das populações historicamente excluídas, o plano SEM (2011-2015), aborda os principais desafios educativos, com o objetivo de melhorar a qualidade e a equidade da educação frente à pobreza e a desigualdade, assumindo o compromisso de investir na educação nos próximos dez anos.

O Plano de Ação (2011-2015) é claro em dizer que os países que fazem parte do cone Sul devem

Ser um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável (MERCOSUL/CMC/DEC Nº 20/11, p. 10).

Nesse sentido, o Plano tem como missão para os sistemas de educação dos Estados Partes e os Estados Associados,

Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (MERCOSUL/CMC/DEC Nº 20/11, p. 10).

materiais e produtos surgidos dos distintos encontros e seminários.

Das linhas estratégicas propostas no Plano de Ação (2011-2015), destacamos aquela que contém aproximações com o ensino de História:

1) Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente.

1.1 Promoção de ações para a consolidação de uma consciência cidadã favorável ao processo de integração regional. 1.2 Fomento de programas que proporcionem o fortalecimento das zonas de fronteira e a construção de uma identidade regional.

1.3 Desenvolvimento de programas de formação e reflexão em torno da cultura da paz, respeito à democracia, aos direitos humanos, memória histórica e ao meio ambiente. (MERCOSUL/CMC/DEC N° 20/11, p. 14)

Entre as ações previstas para a execução da linha estratégica citada acima, está o levantamento de conteúdos existentes sobre a integração regional e a produção de materiais sobre a História do MERCOSUL, para a difusão nos sistemas educacionais.

Para além dos Planos de Trabalho propostos pelo SEM, entre os anos de 1994 e 2002 o Grupo de Trabalho do Ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional atuou em reuniões e na organização de três seminários bienais do ensino de História e Geografia ocorridos entre os anos de 1997 a 2002.

A primeira atuação do GT ocorreu em 21 de dezembro de 1993, na cidade de Brasília, durante a V Reunião de Ministros da Educação, quando foi realizado um trabalho preliminar de discussão sobre os conteúdos mínimos de História, sobre os esquemas conceituais e os critérios metodológicos que orientariam a inclusão de conteúdos específicos de cada país nas reformas curriculares dos demais países. (SARAIVA, In MARFAN, 1998)

Entre os dias 28 de fevereiro a 1º de março de 1994, ocorreu em Buenos Aires, a primeira reunião de especialistas, onde foi acordada a produção de módulos de História, que deveriam ser redigidos pela Comissão Técnica Nacional Argentina do MERCOSUL Educacional, a partir de materiais e recomendações que fossem encaminhados pelos respectivos países. Os resultados desse trabalho foram enviados, em forma de “rascunho”, pelo Ministério da Educação da Argentina, para os demais países.

Ainda no ano de 1994, no mês de agosto, em Buenos Aires, foi assinado o “Protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível não técnico”, que também previa a incorporação gradativa dos conteúdos curriculares mínimos de História, de cada um dos países do MERCOSUL, “organizados por meio de instrumentos e de procedimentos acordados pelas autoridades competentes de cada um dos países signatários” (SARAIVA, In MARFAN, 1998, p. 17).

Na VII Reunião de Ministros da Educação dos Países do MERCOSUL, realizada em Ouro Preto, no dia 09 de dezembro de 1994, foi registrado o compromisso de concluir o trabalho de redação dos módulos de História, para o primeiro semestre de 1995. No entanto, a reunião dos delegados, que subsidiava e preparava a agenda para

a Reunião dos Ministros, avaliou os módulos e concluiu que os mesmos não poderiam ser aplicados, por entender que era uma pretensão muito elevada querer impor, sem uma discussão articulada com setores da sociedade, professores e especialistas nacionais, conteúdos não acordados pela via interna de discussão. Neste sentido, a posição do Brasil foi fundamental durante a reunião, ao apresentar, também, o caráter diversificado dos sistemas educacionais de cada país, uma vez que, no caso brasileiro, a descentralização educacional tornaria o módulo de História apenas uma peça recomendatória.

Além deste aspecto exposto pelo Brasil, o texto dos módulos, preparado pelos especialistas argentinos, apresentou problemas no ângulo da abordagem. Segundo Saraiva (In MARFAN, 1998), ele era marcado pelo nacionalismo historiográfico de cada país.

Diante desta complexidade para a adoção dos módulos, encaminhou-se uma nova proposta para o trabalho dos especialistas de História. Foi proposto que - com base nos conteúdos mínimos que haviam sido sugeridos no seminário de especialistas, ocorrido anteriormente em Buenos Aires - esses conteúdos fossem encaminhados e servissem como elementos de apoio no processo de discussão dos parâmetros curriculares nacionais, que estavam em andamento em todos os países que integram o MERCOSUL.

Entre os eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos específicos correspondentes em cada país, o documento trouxe a inclusão da história das sociedades e das culturas indígenas americanas, a diversidade cultural e os aspectos comuns, a construção da democracia e o processo de integração na região.

A respeito dos três seminários realizados pelo GT do ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional, existiu, nas discussões dos especialistas, o consenso de que os conteúdos de América Latina, no ensino de História dos Estados Partes do MERCOSUL, deveriam valorizar o que há de comum em suas trajetórias, para possibilitar a identificação de traços identitários comuns e favorecer o processo de integração regional. Os discursos também manifestaram os impasses entre a troca de paradigmas – que permite o enfoque histórico centrado na América Latina – e a “inclusão” de conteúdos no interior de uma história geral, que não pode mais ser ensinada apenas a partir do ponto de vista da Europa.

Assim, além dos eixos comuns, citados em parágrafo acima, outros conteúdos foram sinalizados nos discursos proferidos pelos especialistas, no decorrer dos seminários que foram sendo realizados, após a institucionalização das propostas curriculares dos países signatários. Os conteúdos sinalizados pelos especialistas foram: Fronteiras como espaço de intercâmbio e isolamento; passado colonial na perspectiva dos estudos comparados; os conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional; as ditaduras militares recentes e os circuitos de exílio; a produção cultural numa perspectiva histórica; a Educação Patrimonial; a destruição das formas de vida dos indígenas e o aparecimento de novos conceitos como:

conquista, cristianismo e aculturação; a entrada dos países americanos no mercado mundial como provedores de matéria-prima; o surgimento da burguesia industrial e da classe operária; o populismo; a abertura para o capital estrangeiro e a dívida externa; globalização (economia mundializada e o retorno à democracia).

A despeito do que tem sido trabalhado pelo SEM, desde o ano de 1992, no intuito de aprovar uma proposta curricular de História que tenha o enfoque regional e que contribua na construção de uma identidade regional, pesquisas realizadas no Brasil por Dias (2004), Silva (2006), Koling (2008) e Santiago (2012) sobre os conteúdos referentes à América Latina, a partir da década de 1950 e posteriormente à formação do MERCOSUL, têm sinalizado que ainda há o predomínio da visão de que a América entra para a história a partir da Europa. Os conteúdos veiculados na década de 1950, pesquisados por Dias (2004), e da década de 2000, pesquisados por Silva (2006), Koling (2008) e Santiago (2012) sinalizam para uma História da América que tematiza o contato dos povos americanos com os hispânicos, a América colonial, os processos de independência da América Latina e a América Latina no século XX.

Diante do exposto nos parágrafos acima, buscamos refletir, nas linhas que se seguirão, sobre os dados sinalizados pelos alunos do nono ano do ensino fundamental, a respeito do que tem sido veiculado sobre a América Latina, no contexto da sala de aula.

3 | O OLHAR DOS ADOLESCENTES SOBRE A AMÉRICA LATINA

O projeto desenvolvido na iniciação científica, no ano de 2014, buscou perceber o que tem sido veiculado sobre a América Latina para os adolescentes que se encontram na etapa de conclusão do ensino fundamental e se este conhecimento adquirido e memorizado tem viabilizado a formação da identidade e da integração regional, como propõe o Setor Educacional do MERCOSUL. Assim, foram levantadas algumas questões para serem respondidas no decorrer da pesquisa, que se referiam aos conteúdos transmitidos sobre as sociedades latino-americanas, no ensino de História e a memória que os alunos têm sobre a História da América Latina.

Para responder às questões propostas no projeto, a pesquisa foi sistematizada entre a análise de documentos escritos, como livro didático, Projeto Político Pedagógico, planos de trabalho do professor e a Proposta Curricular do município de Morrinhos e a aplicação de questionário aos alunos do nono ano do ensino fundamental das duas escolas municipais da cidade.

No que se refere ao questionário aplicado aos alunos este foi composto por questões de múltipla escolha e semiabertas. No colégio A⁵ 17 alunos responderam ao questionário e no colégio B, 40 alunos o responderam. Na instituição A o questionário foi respondido por 8 meninas que apresentavam idades variadas entre 14 a 16 anos e 9

⁵ Optou-se por não identificar os colégios, conforme as normas do comitê de ética do Instituto Federal Goiano.

meninos com predominantemente, 15 anos de idade. Já na instituição B, o questionário foi respondido por 19 alunas, apresentado idades variadas entre 14 a 16 anos e os meninos foram 21, com idades entre 15 a 17 anos.

1. Qual seu interesse sobre a história dos seguintes lugares:		
	Escola A	Escola B
a) A história da localidade onde vivo	0 alunos	3 alunos
b) A história da minha região	0 alunos	3 alunos
c) A história do Brasil	11 alunos	10 alunos
d) Outros países da América Latina	0 alunos	7 alunos
e) A história do mundo, incluindo a América Latina	6 alunos	17 alunos
2. A que você associa o período de colonização no Brasil e na América Latina:		
	Escola A	Escola B
a) Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral, etc)	8 alunos	10 alunos
b) Uma missão cristã fora da Europa	0 alunos	0 aluno
c) Grandes impérios de grandes nações europeias	3 alunos	3 alunos
d) O começo de um período de exploração	3 alunos	16 alunos
e) Um esforço europeu para o progresso em outros continentes	0 alunos	4 alunos
f) Desprezo e desrespeito com outras culturas (indígenas, negros, etc)	3 alunos	7 alunos
3. Qual país do continente Americano você mais conhece?		
	Escola A	Escola B
a) Argentina	0	5
b) Uruguai	0	0
c) México	0	5
d) Brasil	17	29
e) Paraguai	0	1
f) Chile	0	0
g) Peru	0	0
h) El Salvador	0	0
i) Venezuela	0	0
4. Quais as principais palavras que vem na cabeça quando você ouve falar em América Latina?		
	Escola A	Escola B
a) Países Subdesenvolvidos	5	25
b) Países Multiculturais	1	4
c) Países Democráticos	2	2
d) Países influenciados ideologicamente	0	1
e) Países que foram violentamente transformados no período colonial	8	7
5. Marque com um X no grupo indígena da América Latina você já ouviu falar?		

		Escola A	Escola B
a) Olmecas.		3	5
b) Maias		7	16
c) Incas		5	11
d) Astecas		1	3
e) Zapotecas		0	2
f) Toltecas		0	1
6. Você considera importante saber sobre a cultura e sociedade do povo da América Latina? Por quê?			
Escola A		Escola B	
a) Sim		14	37
b) Não		1	3
<p>7 alunos consideram a importância do estudo da América Latina para a obtenção de conhecimento.</p> <p>7 alunos consideram a importância do conhecimento da América Latina por ser nossa cultura.</p> <p>1 aluno que respondeu (NÃO), diz que isso não é importante em sua vida.</p>		<p>Os que responderam (NÃO) informaram não tem interesse de saber sobre a América Latina.</p> <p>Os que responderam (SIM), nove alunos informaram que acham importante o estudo da América Latina para a obtenção de conhecimento e também porque faz parte da nossa cultura.</p>	
7. Existem muitas diferenças entre os demais países da América Latina e o Brasil, destaque as principais delas. Por quê?			
Escola A		Escola B	
a) étnico	0	6	
b) econômico	5	13	
c) cultural	5	14	
d) idioma	3	6	
e) social	2	1	
<p>5 alunos consideram que cada país se destaca por uma coisa, 1 aluno considera que as terras brasileiras são férteis.</p> <p>5 alunos responderam que os demais países da América Latina têm uma cultura diferente da dos brasileiros.</p> <p>3 alunos consideram que os demais países falam idiomas diferentes do nosso.</p> <p>2 alunos consideraram as diferenças entre as classes sociais.</p>		<p>Os 6 alunos que responderam, o item “étnico”, citaram a desigualdade social. 13 alunos responderam que o Brasil tem economia mais forte que os demais países da América Latina e também citaram a exportação de matérias primas;</p> <p>Os alunos que escolheram o item “cultura”, dizem que todos os países têm a sua própria cultura;</p> <p>6 alunos responderam que os demais países da América Latina têm idiomas diferentes do Brasil.</p>	
8. Qual é o personagem “heroico” da América Latina que mais ouviu falar?			
Escola A		Escola B	
a) Che Guevara	4	5	
b) Simón Bolívar	12	22	

c) San Martin	0	10
9. Sinalize qual período da história da América Latina você mais estudou.		
	Escola A	Escola B
a) História pré-colombiana	2	4
b) História da colonização	10	26
c) Processos de independência	3	4
d) América Latina na primeira metade do século XX	0	2
e) América Latina na segunda metade do século XX	0	0
f)) América Latina hoje	0	4
10. Qual a maior potência econômica da América Latina?		
	Escola A	Escola B
a) Argentina	12	13
b) Uruguai	0	2
c) México	1	5
d) Brasil	3	7
e) Paraguai	0	2
f) Chile	0	3
g) Bolívia	0	2
h) Costa Rica	0	3
i) Venezuela	0	1
j) Equador	0	1
11. Você acha que os países da América Latina dependem da matéria prima e da economia de outros países? Por quê?		
	Escola A	Escola B
a) sim	10	30
b) não	2	9
	(SIM) Os países da América Latina são desenvolvidos e ricos em recursos naturais, mas dependem da economia de outros países. Não são autossuficientes. (NÃO) Os países da América Latina são bem sucedidos economicamente.	(SIM) A AL não tem todos os recursos e os países dependem da matéria prima ou a economia de outros países. (NÃO) Os países da AL são ricos em recursos naturais, são bem sucedidos economicamente e independentes.
12. Escreva, nas linhas abaixo, o que você sabe sobre o MERCOSUL		
	Escola A	Escola B
	- O Mercosul é um bloco econômico da América Latina, responsável pelas relações econômicas entre os países-membros.	- O Mercosul é um bloco econômico da América Latina; - O Mercosul é um grande mercado que envolve alguns países do Sul. - Conjunto de países para a produção de um determinado produto.
13. Escreva, nas linhas abaixo, o que você conhece e se recorda da História Latino-americana.		
	Escola A	Escola B

Os alunos informaram que são países subdesenvolvidos e que houve períodos de colonização e exploração por parte de outros países, causando as diferenças sociais.	Os alunos informaram que houve períodos de colonização e exploração por parte de outros países, período de independência de alguns países e período das Grandes Guerras. Porém muitos deixaram de responder.
---	--

Quadro 1 - Respostas Dadas Pelos Alunos ao Questionário Aplicado nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Morrinhos/Go

FONTE: Questionário aplicado aos alunos e sistematizado por Nathiele Cristine Cunha Silva.

Quando olhamos as respostas dadas pelos alunos no questionário, percebemos que ainda permanece um conhecimento sobre a história latino-americana, diretamente relacionada à história dos europeus. Os conteúdos apontados como os mais conhecimentos dos alunos, encontram-se dentro do período colonial e no processo de independência dos países da América Latina. Os personagens apontados como “heroicos”, que são Simon Bolívar e San Martin, também fazem parte do processo de colonização. Entretanto, coube observar que Che Guevara é sinalizado como um deles, mesmo fazendo parte da história contemporânea, que não foi citada por nenhum aluno, como um período estudado por eles.

Ao pensarmos na resposta dada pelos alunos, apontando Che Guevara como o personagem “heroico” temos que ressaltar que as representações construídas sobre o mito Che Guevara, vão além do que é transmitido enquanto conteúdo, na sala de aula. Tratando-se deste personagem da Revolução Cubana, seu mito está fortemente arraigado no imaginário social dos povos latino-americanos. Após sua morte, Che converteu-se em inspiração e objeto de homenagens de um sem-número de poemas e canções. Seu nome ocupou destaque especial em jornais, revistas, livros, teses, dissertações (VILLAÇA, 2006).

Ainda a respeito dos conteúdos mais conhecidos pelos alunos, vimos que estes têm sido veiculados nas propostas curriculares do Brasil, desde 1850 (SANTIAGO, 2012), evidenciando assim, que o conteúdo assimilado pelos alunos é muito mais fruto de permanências do que propriamente de mudanças advindas do que está sendo proposto pelo MERCOSUL Educacional.

Outro fator observado nas respostas dos alunos, que evidencia muito mais as permanências, do que propriamente as mudanças, referem-se aos grupos indígenas que mais ouviram falar. Das respostas dadas, os Maias e os Incas são os mais conhecidos. Estes grupos indígenas, de acordo com Santiago (2012), estão presentes desde 1930, nas propostas curriculares brasileiras.

Diante do exposto acima, percebemos que os temas dos povos indígenas, da colonização e dos processos de independência, citados pelos alunos, são transmitidos pelos professores, advindos de documentos prescritos, que segundo Goodson (1995) promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização e constitui um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada.

Elucubrando ainda sobre os documentos prescritos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam indícios da inclusão dos eixos comuns propostos pelos especialistas do GT do ensino de História do MERCOSUL Educacional, sobre o tema das culturas indígenas americanas - com o estudo dos impérios Inca e Asteca; sobre o tema da democracia - com o estudo do processo de democratização latino-americano - e sobre o processo de integração regional - com o estudo do MERCOSUL e outras formas de integração política e econômica.

Das respostas colocadas pelos alunos, vemos que há sinais de conhecimento de alguns destes eixos expostos pelos especialistas e pelos PCNs, uma vez que responderam a questão referente aos povos indígenas e a questão do MERCOSUL. Entretanto, percebemos que quando se tratam dos objetivos da existência do MERCOSUL, os alunos, afirmam que sua função é somente econômica. Não há sinais de qualquer outra função relacionada ao bloco. Nem mesmo em relação à inclusão do último país no bloco, a Venezuela, há evidências de um conhecimento de conteúdos alusivos aos processos políticos da atualidade da América Latina.

Ainda a respeito do viés econômico, dado perceptível nas respostas dos alunos, foi o modo como estes situaram os países da América Latina, dentro do contexto de uma história universal, classificando-os como subdesenvolvidos.

Ao pensarmos nas tendências historiográficas, que foram veiculadas na sala de aula das escolas brasileiras, podemos compreender a representação que foi exposta pelos alunos sobre a América Latina, uma vez que estamos diante do fato de que a história econômica privilegiou, num passado não muito distante, a sucessão de modos de produção, que incluía a luta das classes sociais, expunha um quadro histórico evolutivo, situava os indivíduos de acordo com seus lugares não necessariamente na sociedade, mas no desenrolar do processo produtivo, privilegiava uma história europeia e encaixavam o Brasil e a América Latina como estudos de caso para exemplificar os modos de produção (FONSECA, 1997) (MATHIAS, 2011).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemos fazer uma incursão nos planos de ação do SEM e nas discussões dos especialistas nos seminários promovidos pelo Grupo de Trabalho do Ensino de História e Geografia do MERCOSUL Educacional e trazer os dados de um questionário aplicado aos alunos do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Morrinhos/GO.

Nesse sentido, percebemos que a questão econômica foi um dos principais motivos para a criação do MERCOSUL, entretanto, também vimos que o MERCOSUL, desde a sua constituição, preocupou-se com a educação, embora esta preocupação não possa ser considerada um fator isolado dos demais processos de integração, que ocorreram simultaneamente em outros continentes. A educação passou a ser

um dos eixos importantes da transformação das economias e do perfil produtivo das integrações regionais.

Sobre os Planos de Ação do SEM vimos que estes colocaram, em sua pauta, projetos e atividades sobre o ensino de História que viabilizasse uma integração regional. No entanto, quando olhamos o plano que está atualmente vigorando, notamos que entre as suas ações e linhas estratégicas propostas, não há uma que seja específica para o ensino de História, há apenas indícios de que elas podem ser pensadas no ensino de História. Isto nos remete a refletir que tal silenciamento sobre a função do ensino de História como espaço para o processo de integração e formação de identidade regional, não se deve ao fato do SEM ter trabalhado no intuito de aprovar uma proposta curricular de História com enfoque regional, que contribuísse na construção de uma identidade regional e que a demora na oficialização desta proposta, pode ter sido “um forte indicativo da dificuldade que se tem em formular um projeto identitário, tendo como suporte a reformulação curricular de História que, por sua vez, envolve países com diferentes demandas, apesar de estarem integrados a um espaço regional comum.” (OLIVEIRA 2010, p. 128).

A respeito das discussões dos especialistas, pudemos perceber que há uma necessidade de se pensar o ensino de História no âmbito da formação do bloco regional, mas também no interior de cada país. Para isso, é possível ver que as discussões vislumbraram a necessidade de se ampliar as visões restritas do ângulo nacional, para o ângulo regional, superando, assim, tanto uma visão eurocêntrica de história, como uma visão que denigre o “outro” latino-americano.

Notamos que o ensino transmitido aos adolescentes na cidade de Morrinhos e a memória que se tem constituído sobre a América Latina não têm possibilitado a formação da integração regional e da identidade latino-americana. Predomina a transmissão de conteúdos que colocam a História da América, na condição de ser a sobremesa de um menu cujo prato principal é a história europeia (SOUZA, 2006).

Nesse sentido cabe questionar o que o SEM tem feito para que suas propostas cheguem até as escolas? Entende-se que o processo de construção de uma integração latino-americana, com a pretensão de formar a identidade regional, como objetiva o MERCOSUL Educacional, necessita colocar em suas metas a formação continuada dos professores, para divulgar, entre os Estados Partes e Associados, o que tem sido produzido da historiografia latino-americana a fim de que haja a inclusão de mais conteúdos que tematizem a América Latina, nas salas de aula, e produza um ensino da História menos fragmentado e marcado por permanências; tornar públicas as experiências que têm sido desenvolvidas nas escolas, pelos professores - em favor do ensino de História da América; colocar em pauta a noção da perspectiva do outro como um elemento central da democracia e retomar a realização dos seminários de especialistas - que deixou de fazer parte do cronograma do SEM - para que seja possível aprofundar o diálogo entre os especialistas do ensino de História, e o que objetiva a direção do MERCOSUL Educacional, na busca de um consenso sobre uma

proposta curricular regional que integre o ensino e a pesquisa sobre a América Latina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MERCOSUL EDUCACIONAL. Protocolo de Intenções. 1991. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/en/documents/doc.../203-protocolo-de-intencoes>>. Acesso em: 05/12/2011.

BRASIL. MERCOSUL. MERCOSUL/CMC/DEC. N° 07/92. 1992. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>>. Acesso em: 06/02/2009.

BRASIL. MERCOSUL EDUCACIONAL. Plano Trienal de Educação 1998-2000. Acta nº09/96. 1996. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 08/02/2009.

BRASIL. MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano Estratégico 2001-2005, Ata nº 1/01. 2001. Disponível em: < site <http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 10/02/2009.

BRASIL. MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano del SEM 2006-2010, Acta nº2/05. 2005. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 10/02/2009.

BRASIL. MERCOSUL EDUCACIONAL, Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015. MERCOSUL/CMC/DEC N° 20/11. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 04/02/2014.

CICARÉ, Adriana. Reflexiones sobre la integración regional y los derechos humanos. In: SARTI, Ingrid et al (org). Por uma integração ampliada na América do Sul no século XXI. FOMERCO/ PERSE: Rio de Janeiro, 2013, 31-42.

DIAS, Maria de Fátima S. Nacionalismo e Estereótipos: A Imagem sobre a América nos Livros Didáticos de História no Brasil. In: DIAS, Maria de Fátima S. (Org). História da América: ensino, poder e identidade. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2004, 49-64.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papyrus, 1997.

GADOTTI, Moacir. O MERCOSUL educacional e os desafios do século XXI. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em:< <http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em 12/07/2009.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOLING, Paulo José. O Ensino de História da América na Educação Básica: reflexões a partir dos livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná. In: VIII Encontro Internacional da ANPHLAC. Vitória, 2008. Disponível em:<http://anphlac.org/periodicos/anais/encontro8/paulo_koling.pdf>. Acesso em 12/10/2011.

MARFAN, Marilda Almeida (org.). O Ensino de História e Geografia no Contexto do MERCOSUL. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos, v.15, n.1, p. 40-49, Janeiro/Abril 2011.

MOMMA, Adriana M. As políticas educacionais brasileiras no contexto do MERCOSUL: perspectivas e desafios para o processo de integração. Dissertação. Campinas:UNICAMP, 2001.

OLIVEIRA, Thalita Maria C. R. A Política Curricular de História no MERCOSUL *Educacional*: investigando os discursos sobre “identidade regional”. Dissertação, Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Educação, 2010.

Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RAIZER, Leandro. Educação para a Integração: rumo ao Mercosul Educacional. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p. 156-169, 2007.

SANTIAGO, Léia Adriana S. Ensino de História da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana. Tese. Curitiba, UFPR, Centro de Educação, 2012.

SILVA, Vitória Rodrigues. **Concepções de História e de Ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos.** Tese. São Paulo, USP, Departamento de História, 2006.

SOUZA, Ivonete da Silva. **Estudos Latino-Americanos: a história e construção de uma disciplina escolar.** In: *Anais Eletrônicos do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História.* Belo Horizonte, 2006.

VILLAÇA, Mariana Martins. Representações de Che Guevara na canção latino-americana. **Projeto História**, São Paulo, v. 32, p. 355-370, jun. 2006.

WASSERMAN, Claudia. Ensino de História no Mercosul. In: XX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. *Anais História: fronteiras/ Associação Nacional de História.* São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999, p. 20.

A LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE DOS TEXTOS MIDIÁTICOS: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO POLITICO NA ATUALIDADE

Lariane Londero Weber

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: O discurso político é provavelmente tão antigo quanto a vida do ser humano em sociedade. A Retórica surgiu na antiga Grécia, ligada à Democracia e em particular à necessidade de preparar os cidadãos para uma intervenção ativa no governo da cidade. No início a retórica não passava de um conjunto de técnicas para melhor expressar e persuadir nas discussões. Assim, podemos afirmar que a história do pensamento político é uma história do discurso. Ou seja, os discursos políticos estão inseridos nos contextos reais da produção humana e são perpassados por ideologias, formadas no meio social e constituídas na historicidade, o que os torna suscetíveis a mudanças, no intuito de melhor conseguir persuadir os seus eleitores. O presente trabalho tem como centralidade a análise de discurso que circula na mídia, para analisar um episódio político que obteve grande repercussão no primeiro semestre de 2017: o primeiro embate direto entre o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o juiz federal Sergio Moro, responsável pela condução da Operação Lava Jato. Como objetivo, pretende-se investigar a orientação discursiva da mídia nacional, que ocupa um lugar

central nas relações entre os campos sociais e políticos, em abordar diversos temas através de abordagens enunciativas direcionadas ao contexto político e econômico atual. Para esta, mobilizamos conceitos, como discurso, mídia, ideologia, hegemonia de sentidos, política e poder, contando com um quadro teórico composto pela Análise de Discurso da linha francesa, Semiologia, Retórica, além de estudos políticos e midiáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso Político. Discurso Midiático. Política. Cultura.

ABSTRACT: Political discourse is probably as old as the life of human being in society. The rhetoric emerged in ancient Greece, linked to Democracy and in particular to the need for preparing citizens for an active intervention in city government. At first, the rhetoric was just a set of techniques to better express and persuade in discussions. Thus, we can say that the history of political thought is a history of discourse. That is, political discourses are embedded in the real contexts of human production and are permeated by ideologies, formed in the social environment and constituted in historicity, which makes them susceptible to change in order to better persuade their constituents. The present work was centralized in the discourse analysis that circulates in the media, to analyze a political episode that obtained great repercussion in

the first semester of 2017: the first direct clash between former President Luiz Inacio Lula da Silva and federal judge Sergio Moro, who is responsible for conducting the Lava Jato Operation. The objective was to investigate the discursive orientation of the national media, which occupies a central place in the relations between the social and political fields, in addressing several issues through enunciative approaches directed to the current political and economic context. For this, we mobilize concepts such as discourse, media, ideology, hegemony of meanings, politics and power, relying on a theoretical framework composed by Discourse Analysis of the French line, Semiology, Rhetoric, as well as political and media studies.

KEYWORDS: Political speech. Speech. Politics. Culture.

1 | INTRODUÇÃO

A centralidade deste trabalho está na análise de discurso empregado na mídia para analisar um episódio político que obteve grande repercussão na mídia brasileira no primeiro semestre de 2017: primeiro embate direto entre o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o juiz federal Sergio Moro, responsável pela condução da Operação Lava Jato.

O fato, de pronto, gerou polêmica no cenário político brasileiro. Porém, antes de empreender as análises, faz-se necessário conceituar aspectos basilares sobre o discurso político como aspecto introdutório e de descrição das condições do discurso que iremos observar sob um prisma discursivo de leitura.

O discurso político é, provavelmente, tão antigo quanto à vida do ser humano em sociedade. A Retórica surgiu na antiga Grécia, ligada à Democracia e em particular à necessidade de preparar os cidadãos para uma intervenção ativa no governo da cidade. A palavra grega “Rector” significava “orador”, o político. No início esta não passava de um conjunto de técnicas para melhor se expressar e de persuasão para serem usadas nas discussões públicas.

Na Grécia antiga, o político era o cidadão que, responsável pelos negócios públicos, decidia tudo em diálogo, no espaço público onde se realizavam as assembleias dos cidadãos, mediante palavras persuasivas. Daí o aparecimento do discurso político, baseado na retórica e na oratória, orientado para convencer o povo.

Ao longo de toda a História, o discurso político faz parte das campanhas políticas, constituído de argumentações fortemente persuasivas, com o intuito de tornar coletivas ideias e pensamentos, sobrepondo-se aos interesses da comunidade.

Assim, tivemos o intuito de verificar o papel da mídia nesse processo e o quanto o poder da persuasão está ligado à construção do imaginário que impulsiona os nossos sentidos e as nossas escolhas, mobilizadas por discursos que já ouvimos e vimos, e reconhecer como a mídia se posiciona em relação ao cenário político e econômico atual e entender como esse posicionamento direciona a produção de seus conteúdos e sentidos.

Como objeto (corpus) desta pesquisa foram selecionados e analisados textos vinculados em dois dos principais jornais do Brasil: o jornal Estadão e a Folha de São Paulo.

2 | O CONTEXTO POLÍTICO ATUAL

As transformações econômicas, sociais e políticas que vêm se desenvolvendo no mundo acarretaram e continuam acarretando tensões e conflitos nas relações entre sociabilidade, cultura e poder. Analisar o significado dessas transformações com um pensamento crítico que enfrente essas tensões é primordial e antecede, portanto, o debate acerca da política e seus componentes na contemporaneidade.

Para entendermos a ligação entre comunicação, política, poder político e espetáculo, Rubim (2000) retoma a história da política tendo seu nascimento datado por volta do século V antes de Cristo. Derivada da palavra politikós, originada de polis, a política, se consolidou com a obra Aristotélica intitulada de Política. Junto com essa nova noção, nasce também a prática política e a retórica que, por sua vez, surgiu “como uma técnica de convencimento pelo acionamento de procedimentos discursivos” (p.18). A ligação da comunicação com a política, através da retórica, tem então origem grega e já nessa época a comunicação era tida como instrumento para o campo político, amplificando opiniões e ideias políticas.

Rubim cita três aspectos essenciais na identificação da política na modernidade que, ao mesmo tempo, a diferencia da noção de política da sua fase anterior, são eles: o caráter formalmente não excludente da política moderna, a amplitude da dimensão pública da mesma e seu caráter representativo.

Ao dizer que a política moderna tem caráter “formalmente” não excludente, Rubim refere-se ao fato da “conquista” de uma ideia de cidadania que, nas palavras do autor, “pelo menos formalmente, deve incluir a totalidade dos membros de uma sociedade” (p.47). Na Grécia clássica, berço da política, o poder político era limitado aos homens livres nascidos na Cidade-Estado, ou seja, escravos, estrangeiros e mulheres eram excluídos, não eram considerados cidadãos. Sobre a diferença entre o período político atual e a Grécia clássica, o autor ressalta que “agora, também os subalternos têm direito adquirido à participação política” (p.47).

E que essa mudança no modo de pensar o poder político não é gratuita, mas sim “expressa uma longa e tenaz luta dos trabalhadores, das mulheres, enfim, de amplos e diversificados setores da sociedade em torno da conquista da cidadania” (p.48). É importante ressaltar que, a respeito da cidadania, esta ideia de que há uma participação integral do indivíduo na comunidade política nada mais é do que a concepção liberal elaborada por T. H. Marshall, amplamente debatido por diversos autores.

O direito adquirido à participação política, como cita Rubim (2000), não passa de uma “ilusão prática”, a mesma que faz com que todos pensem que “são iguais” diante

dos direitos civis. É claro que, se comparados com os camponeses feudais e escravos, os direitos civis (ir e vir, condições institucionais para o mercado de trabalho, salário em massa) dão liberdade aos “excluídos”, mas, simplesmente, para que esses “direitos” se transformem em condições materiais e ideológicas para a estrutura capitalista. Rubim (2000) afirma como questão essencial “a transformação necessária desta inclusão formal em participação real de todos, em níveis certamente diferenciados, no universo da política”.

O segundo aspecto essencial na identificação da política na modernidade apontado por Rubim (2000) se constitui na dimensão pública extensiva que transforma as localizações do sigiloso e o público na política moderna. Essa mudança é consequência da emergência do campo mídia que, conforme relata Rubim (1994) “não só instaura uma nova dimensão pública de sociabilidade, mas, indo adiante, transforma parâmetros de configuração do social forjados pela modernidade” (p.39).

A emergência deste espaço público significa uma grande revolução cultural uma vez que “torna visível as decisões que eram privativas das esferas de poder, permitem imaginar uma atividade pública, possibilita prever a ação dos outros, além de afirmar a importância da opinião pública na formação das deliberações políticas” (p.48). Ainda sobre essa relação entre política, dimensão pública e a comunicação mediática, Rubim, em outra obra, acrescenta:

A política já não controla de modo pleno a sua própria realização como atividade necessariamente pública. A complexidade da sociabilidade atual e o desenvolvimento da comunicação mediática, portadora do virtual monopólio da construção da dimensão pública da atualidade, subtraem da política o controle e o poder de se realizar como coisa pública. (Rubim, 1995).

A política na modernidade se torna mais visível, adquirindo uma nova dimensão pública ao mesmo tempo em que é modificada por essa publicização.

O último aspecto que identifica a política moderna é o caráter representativo que se transformou em um dos princípios de legitimidade fundamentais da política. De acordo com Rubim, a eleição é o rito central da forma de atribuição e escolha dos representantes. É preciso considerar que não se pode falar sobre representação sem falar também sobre a ideologia e sua função neste aspecto. É na representação que se exerce a função da ideologia da classe dominante, ou seja, o ponto de vista desta classe aparece para todos os sujeitos sociais e políticos como universal e não como interesse particular da mesma. Esse corpo de representações e de normas é o campo da ideologia no qual os sujeitos sociais e políticos explicam a origem da sociedade e do poder político; explicam as formas de suas relações sociais, econômicas e políticas.

Falar sobre política, então, é falar principalmente sobre ideologia, considerando que, através da ideologia são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de abafar o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular dando-lhe aparência do universal. Não há objetos sem ideários,

pois a partir do momento que este adquire sentido há por trás uma ideologia.

Estudar a política, portanto, é investigar não só seus discursos, debates e argumentações racionais. Dessa forma, conforme apontado anteriormente, é preciso ir além, recorrendo a outros elementos de produção de sentidos, dentre eles, a encenação. Rubim (2000), afirma que não se pode pensar uma política que não comporte encenação e questiona:

Como não conceber a política como uma conjunção díspar e tensa de argumentações, performances, discursos, produções múltiplas de sentidos, simpatias, sensibilizações, emoções; como atos, ritos, encenações, espetáculos, enfim? Todos eles, desde há muito tempo, aparecem e comparecem como legítimos e inerentes à política (p. 69).

Consoante as considerações feitas até então desse conjunto que forma a política (argumentos racionais e sua dimensão estética) e todas as mudanças ocorridas nesse campo, é importante demonstrar que o fato da política passar a ser exercida como atividade pública a coloca em correlação com a mídia que, por sua vez, efetiva sua publicização. O poder da mídia reside, de acordo com Rubim (1994), no poder de agendar temas relevantes do momento político, na construção de imagens sociais de agentes/atores/personagens da política e cenários políticos em um campo de forças que envolve configurações de diversos campos sociais, especialmente do político.

A comunicação é incorporada à política como indispensável à realização desta última, devido as mudanças da sociedade contemporânea com seu atual caráter midiático. Assim, a publicização passa a ser parte constitutiva do fato político e a comunicação deixa de ser exterior ou agregada à política.

3 | CULTURA POLÍTICA: A DISTINÇÃO ENTRE ESQUERDA E DIREITA

Para olhar a política sob uma ótica discursiva, como dito, sente-se a necessidade de fazer algumas considerações sobre a cultura política e a distinção entre os sentidos dos termos “esquerda” e “direita” utilizados tanto na política quanto pela mídia.

A cultura política define-se por valores expressos tanto nas práticas sociais e políticas como nos discursos políticos, historicamente formados. A construção da cultura política implica, portanto, interações entre partidos políticos, igreja, meios de comunicação, forças armadas, escolas, família, intelectuais, entre outros, e tem, como elemento orientador, as ideologias.

“Direita” e “esquerda” são termos antitéticos que há mais de dois séculos têm sido habitualmente empregados para designar o contraste entre as ideologias e entre os movimentos em que se divide o universo, eminentemente conflitual, do pensamento e das ações políticas (Bobbio, p. 49).

É originário da França o significado político dos dois termos ‘direita’ e ‘esquerda’.

Mais especificamente, na Assembleia Constituinte de 1789, na Revolução Francesa. Nessa Assembleia, os partidários do antigo regime se sentavam à direita, enquanto os defensores da nova ordem ficavam à esquerda. Sendo assim, atualmente a direita é composta por conservadores, com interesses na reprodução e manutenção do capitalismo; e a esquerda se compõe dos que desejam vencer tal sistema.

Sader define os termos direita e esquerda da seguinte forma:

Os que acreditam que o mercado supostamente livre define o destino de cada um são à direita. Os que acreditam, ao contrário, na justiça social e norteiam suas crenças, sua palavra e sua ação nesse sentido são à esquerda (Sader p.16).

Na linguagem midiática, o resgate semântico e os sentidos divulgados dos termos direita e esquerda é feito com uma orientação, de forma a esvaziar e desqualificar os signos de esquerda visto que a direita está, historicamente, identificada com o capitalismo, com a manutenção do status quo e com a elite, dona da mídia. A direita, de acordo com Sader, sempre associou a esquerda com comunismo que, por sua vez, era associado com ditadura e totalitarismo.

Os impérios de comunicação sempre foram poucos, fortes e poderosos e no Brasil, os grupos que detêm o controle da informação podem ser contados nos dedos das mãos. Apesar do decreto de 1967, que limitava em cinco o número de estações de TV de um mesmo grupo, a associação com emissoras afiliadas e retransmissoras e as concessões de canais que foram compradas e registradas em nome de outras empresas de um mesmo grupo, de familiares e até de amigos, permitiram o monopólio dos meios de comunicação.

4 | OS CONCEITOS DE PRÁTICA DISCURSIVA E PRÁTICA NÃO-DISCURSIVA

A apresentação dos conceitos de prática discursiva e prática não-discursiva, segundo Pinto (1989), parte da discussão sobre o que é o mundo social. A autora explica que pensar o social discursivamente implica a diluição das fronteiras entre o que é material e imaterial, uma vez que “se o real só é apreendido através de práticas articulatórias, a essência não existe enquanto tal, mas enquanto prática” (PINTO, 1989, p.20). Essas práticas articulatórias são formas combinadas de significados que se ligam a materialidades. Um conjunto de significações, que definimos como o conhecimento que temos sobre algo, conecta a relação entre linguagem e construção do mundo social. Ancorado por um contexto histórico que determina o significado de sua existência, o significado só se manifesta na sua relação prática com o discursivo.

Pela preocupação em “não reduzir a análise do social à teoria do discurso”, Pinto (1989) abre possibilidades para pensarmos em práticas discursivas e práticas não discursivas. Diz ela que os discursos só podem ser enunciados se embasados em práticas não-discursivas. Estas, por sua vez, são entendidas como “locais de

enunciação”, exemplificados pela autora como a universidade, o aparato social, o hospital, as casas de espetáculos teatrais. Constituem-se, portanto, como espaços públicos que se “institucionalizam como espaço de discursos específicos” (PINTO, 1989, p. 40).

O poder do discurso determina sua capacidade de permanência em uma dada sociedade, sua condição essencial é a de que nunca está completamente instaurado, sua permanência é sempre provisória. [...] um novo discurso sempre se instaura a partir dos significados criados na pluridiscursividade. Os novos sujeitos, os novos enunciados constroem-se a partir de velhos sujeitos, de velhos enunciados que criam condições de emergência do novo (PINTO, 1989, p. 38).

Compreendemos, nesse sentido, que as práticas não-discursivas se manifestam tanto nas condições de emergência quanto nas condições de existência dos discursos. São os antecedentes não-discursivos que sustentam e amparam as construções discursivas e seu conjunto de significações. Entretanto, Pinto (1989) salienta que não há uma relação de causalidade entre práticas discursivas e práticas não-discursivas.

No posicionamento adotado por Pinto (1989, p. 28), não há, nesses termos, possibilidade de pensar o social como um discurso único, capaz de ordenar/determinar seu funcionamento. A multiplicidade discursiva se estende aos sujeitos, uma vez que “cada sujeito é sujeito de uma variedade de discursos” (PINTO, 1989, p. 28).

5 | A MÍDIA E OS RECURSOS DISCURSIVOS NA POLÍTICA

Nesse sentido, pode-se afirmar que a história do pensamento político é uma história do discurso, ou seja, os discursos políticos estão inseridos nos contextos reais da produção humana e são perpassados por ideologias, formadas no meio social, e influenciadas pela historicidade, o que os torna suscetíveis a mudanças no intuito de melhor conseguir persuadir os seus eleitores.

Sobre a diferença entre o período político atual e a Grécia clássica, Rubim ressalta que “agora, também os subalternos têm direito adquirido à participação política”. E que essa mudança no modo de pensar o poder político não é gratuita, mas sim “expressa uma longa e tenaz luta dos trabalhadores, das mulheres, enfim, de amplos e diversificados setores da sociedade em torno da conquista da cidadania” (p.48). É importante ressaltar que, a respeito da cidadania, esta ideia de que há uma participação integral do indivíduo na comunidade política nada mais é do que a concepção liberal elaborada por T. H. Marshall, amplamente debatido por diversos autores.

A política na modernidade se torna mais visível, adquirindo uma nova dimensão pública ao mesmo tempo em que é modificada por essa publicização.

A mídia mudou as formas de abordagem e interação realizadas com o público até então, dando, assim, um poder nunca antes imaginado aos políticos que compõem a classe dominante, pois, tendo seus donos pertencendo a esta classe, os veículos

de comunicação não têm interesse em dar voz a uma classe que não a sua e isso, através da midiaticização, afeta o processo pelo qual as pessoas constroem sentido do mundo da política.

A mídia, enquanto mediadora dos leitores e da “realidade”, para Gregolin, é uma “vendedora de ilusões”, em função de duas características: a primeira é que a história sempre é representada como construção do presente, sem que haja passado; a outra característica refere-se ao sentido de “ao vivo”, segundo a qual a história ocorreria por si mesma, sem determinação ideológica. Por meio desses dois processos, cria-se a ilusão de unidade, de veracidade e de antecipação - trata-se, afinal, de uma “edição histórica” num caso e de uma “edição especial” em outro.

O que podemos observar, ainda em caráter inicial, é que há Pelo menos duas formações discursivas em embate, cujos discursos se materializam nas capas de revista e jornais. De um lado estão os responsáveis pela maior crise da história do país e, do outro lado do embate, a crise só existe porque inimigos políticos perversos a conceberam.

6 | ANÁLISES

Apresentado nas redes sociais como a luta do século, o embate entre os admiradores e detratores do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do juiz Sérgio Moro fez surgir a maior novidade da internet brasileira dos últimos tempos. Levantamento feito pela ao longo de 24 horas antes e depois do depoimento do ex-presidente Lula ao juiz Moro mostra que a polarização seguiu dominando as redes sociais. Embora menos organizada do que os grupos contra e a favor do ex-presidente Lula, este terceiro campo político revela uma tentativa de avaliação equidistante do depoimento do ex-presidente, muitas vezes criticando os dois protagonistas e o tom de guerra dos militantes partidários — e por vezes em tom satírico.

Mas, para além do debate em torno das personalidades envolvidas, o que a análise de redes sociais do evento político-jurídico da última quarta-feira (10/05) evidencia é também um certo reequilíbrio das forças organizadas nos dois principais campos políticos observados nas redes.

Veja 20 memes sobre o 'embate' entre Lula e Moro

A internet não perdoou e interpretou como 'embate' o depoimento entre o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o juiz federal Sérgio Moro. Teve internauta fazendo meme contrário e a favor do petista, e a maioria fez piada torcendo para que o magistrado e Lula 'se entendessem' no final.

11 de Maio de 2017 | 09h32

Batalha de MC's

A internet não perdoou e interpretou como 'embate' o depoimento entre o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o juiz federal Sérgio Moro. Teve internauta fazendo meme contrário e a favor do petista, e a maioria fez piada torcendo para que o magistrado e Lula 'se entendessem' no final

Reprodução/Twitter
11 de Maio de 2017 | 09h03



Folha de São Paulo

poder

Quadrinhos recriam depoimento de Lula a Moro e clima em Curitiba

RAFAEL GREGORIO
DE SÃO PAULO
ROBSON VILALBA
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

14/05/2017 © 15h23



Folha Explica em três minutos por que Lula teve que depor a Sergio Moro

DE SÃO PAULO
12/05/2017 © 11h06

'Estadão Notícias' condensa principais trechos do depoimento de Lula; ouça

Edição desta quinta-feira, 11, aglutina as principais declarações do ex-presidente no interrogatório conduzido pelo juiz federal Sérgio Moro, ontem, em Curitiba. O caso do triplex, a relação dele com diretores da Petrobrás, as menções à Marisa Letícia, o palanque político, o embate com Moro
Emanuel Bomfim
11 de Maio de 2017 | 05h39



colunistas

gregorio duviver

A batalha entre Lula e Moro não é ética, mas estética

15/05/2017 © 02h00

O ENCONTRO DO ANO

Depoimento de Lula a Moro expõe questões ideológicas e políticas

Ex-presidente será ouvido pela primeira vez como réu no processo envolvendo o triplex no Guarujá na próxima quarta-feira (10)



Saiba quem dos seus amigos leu

Kelli Kadanus [05/05/2017] [21h23]

7 | CONCLUSÃO

Saber ler e interpretar um discurso, especialmente o midiático, é um passo

importante e necessário para saber reconhecer o verdadeiro pensamento, a visão de mundo daquele que enuncia e qual sua verdadeira intenção com o enunciado. A partir daí, pode-se e deve-se exercer o senso crítico e formar, de fato, opinião, pois uma leitura feita sem reflexão, sem buscar as reais intenções do enunciador, contribui para que uma dada ideologia seja difundida e impregnada como um conjunto de verdades absolutas.

O principal objetivo deste estudo foi, a partir de uma análise crítica dos discursos das matérias jornalísticas anexadas, verificar a recorrência e a utilização de elementos culturais presentes na política brasileira. Isso se cumpriu na medida em que, por meio das análises, percebeu-se que a cultura, por ocupar todos os espaços sociais, envolver-se em todas as formas de atividade social e suas práticas, é inseparável também das questões políticas.

O que podemos observar, em termos de condições de produção, é que, nas textualidades analisadas, sentidos pejorativos e irônicos se materializam nas capas de revista e jornais, e nos interessa observar de que modo a cobertura e a divulgação do primeiro encontro direto entre o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o juiz federal Sergio Moro, responsável pela condução da Operação Lava Jato no Paraná, é formulada e que posições ideológicas funcionam neste discurso.

Quando pensamos nos sentidos que a construção do discurso da mídia produz na formação de leitores, é preciso levar em conta que, de acordo com o tipo de público atingido, as mensagens provocam efeitos diferentes. Essa ocorrência é determinada pela capacidade interpretativa e de leitura crítica de cada grupo de leitores. Diante disto, torna-se essencial descrever e analisar os discursos vinculados pela mídia, pois está é capaz de provocar mudanças no pensamento individual e coletivo, usando eficientemente a arte de reflexão.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Unesp, 2001.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **A mídia e a espetacularização da cultura**. In: _____. (Org.). (Discurso e mídia: a cultura do espetáculo). São Carlos: Clara Luz, 2003.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Comunicação e política**. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Com a palavra o senhor presidente José Sarney**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989

ANÁLISE COMBINATÓRIA NO ENSINO SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE ERROS

Luana Oliveira de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande - FURG,
Departamento de Matemática
Rio Grande – RS

RESUMO: Pretende-se, com este trabalho, relatar uma experiência desenvolvida com alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas, matriculados na disciplina de Matemática Discreta A, no período 2016/2. A disciplina objetiva: prover o aluno dos conceitos básicos no estudo das estruturas matemática que são fundamentalmente discretas, no sentido de não suportarem ou requererem a noção de continuidade, estimulando-o a construir provas formais que utilizem tais conceitos. O relato apresentado visa contribuir com o aprendizado destes conceitos, utilizando-se da metodologia de análise de erros, descartando a aplicação direta de fórmulas que infere num desenvolvimento automatizado e irracional das situações apresentadas. Buscamos contribuir com a formação dos graduandos envolvidos trazendo uma reflexão sobre a importância de uma aprendizagem significativa e de quanto o estereótipo de disciplina mais inacessível esteja atrelado ao trabalho do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Combinatória. Análise de Erros. Educação Matemática.

Formação de Professores de Matemática.

ABSTRACT: It is intended, with this work, to report an experiment developed with students of the Licenciatura degree in Mathematics of the Federal University of Pelotas, enrolled in Discipline Mathematics A, in the period 2016/2. The objective discipline is to provide the student with basic concepts in the study of mathematical structures that are fundamentally discrete in that they do not support or require the notion of continuity, stimulating him to construct formal tests that use such concepts. The present report aims to contribute to the learning of these concepts, using the methodology of analysis of errors, discarding the direct application of formulas that infers in an automated and irrational development of the presented situations. We seek to contribute to the training of the undergraduate students involved, reflecting on the importance of meaningful learning and how the stereotype of the most inaccessible subject is linked to the work of the teacher.

KEYWORDS: Combinatorial Analysis. Error Analysis. Mathematical Education. Teacher Training in Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

Neste relato apresentamos os resultados

obtidos do diagnóstico feito a partir dos erros e dificuldades apresentados pelos alunos, graduandos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas, matriculados na disciplina de Matemática Discreta A, no período de 2016/02. Neste trabalho resolvemos dar enfoque ao conteúdo de Análise Combinatória que apresenta conceitos que começam a ser ensinados nas séries iniciais com noções de multiplicação e no segundo ano do Ensino Médio com noções do princípio multiplicativo e de permutação, arranjo e combinação.

A turma em questão tinha inicialmente quinze alunos matriculados, dos quais dois desistiram da disciplina e do restante, cinco tiveram um mau desempenho, principalmente na área relacionada à Combinatória. Por este motivo foi realizada uma avaliação extra com estes cinco alunos, para que pudessem refletir sobre os conceitos combinatórios a partir de seus erros e assim esta avaliação deu início a esse trabalho.

2 | A AVALIAÇÃO DOS ERROS DOS FUTUROS PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES

Segundo Borasi (1996, p. 279) “apesar dos profissionais da educação estarem cientes de que erros ocorrem no processo de aprendizagem, nem todos eles têm consciência de que erros podem ser usados para potencializar os processos de ensino e aprendizagem.” Acreditamos que o erro não tem recebido atenção nem interpretação adequada por parte da comunidade educacional e, conseqüentemente, essa comunidade tem investido pouco diante da potencialidade do uso de erros no ensino formal.

Para Brousseau (1983, p. 172) “o erro é um conhecimento, que até certo ponto conduz ao acerto; contudo, a partir de determinado momento tal conhecimento se torna falho ou simplesmente inadaptável.” Para o autor o erro é considerado necessário para desencadear o processo de aprendizagem do aluno. Os erros não são imprevisíveis, mas se constituem em obstáculos.

Assim nesta avaliação as questões tinham foco nos principais erros que os alunos apresentaram na primeira avaliação que eram basicamente interpretação da notação, determinação do tipo de agrupamento apresentado e resolução incorreta de cálculos algébricos.

O critério adotado na escolha das questões foi encontrar situações em que o estudante tivesse de se posicionar como professor, e que as mesmas fossem extraídas de exames que este possivelmente venha a fazer como um futuro profissional da educação. Outro critério adotado foi encontrar situações realmente problemáticas, na qual o estudante pudesse refletir sobre o melhor caminho para sua resolução, sem prender-se às fórmulas, mas sim aos conceitos.

Foram utilizados problemas apresentados nas provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que avalia os conceitos e procedimentos sobre

contagem e análise combinatória daqueles que cursam licenciatura ou bacharelado em matemática, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEED/SP) e também da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD).

Abaixo apresentaremos as referidas questões:

Questão 1 (ENADE 2005): Ao trabalhar o conteúdo de análise combinatória, o professor propôs que os alunos calculassem quantos números distintos de três algarismos podem ser formados a partir de quatro algarismos escolhidos por eles. A seguir, são destacadas as escolhas dos algarismos e as respostas dadas por quatro alunos dessa turma: Ana, Luís, Paulo e Roni.

I. Ana escolheu os algarismos 0, 3, 5 e 7.

Sua resposta foi 24, por levar em consideração apenas números com algarismos diferentes entre si.

II. Luís escolheu os algarismos 2, 4, 7 e 8.

Sua resposta foi 24, por levar em consideração apenas números com algarismos diferentes entre si.

III. Paulo escolheu os algarismos 3, 4, 5 e 6.

Sua resposta foi 16, por levar em consideração a possibilidade de haver algarismos repetidos nos números formados.

IV. Roni escolheu os algarismos 1, 2, 3 e 4.

Sua resposta foi 64, por levar em consideração a possibilidade de haver algarismos repetidos nos números formados.

O professor verificou que é coerente com as escolhas e a resposta somente o que se justifica em

- (a) I.
- (b) II.
- (c) I e III.
- (d) II e IV.
- (e) III e IV.

Questão 2 (SEED/SP 2012): Após uma aula em que se chegou à generalização do Binômio de Newton, Antônio Carlos aplicou o que aprendeu para encontrar o valor numérico de $(1 + \sqrt{3})^3$. Observe os passos utilizados por ele durante a resolução.

$$1.^{\circ} \text{ passo: } \binom{3}{0} \cdot 1^3 + \binom{3}{1} \cdot 1^2 \cdot (\sqrt{3})^1 + \binom{3}{2} \cdot 1 \cdot (\sqrt{3})^2 + \binom{3}{3} \cdot (\sqrt{3})^3$$

$$2.^{\circ} \text{ passo: } \frac{3!}{3! \cdot 0!} + \frac{3!}{2! \cdot 1!} \sqrt{3} + \frac{3!}{1! \cdot 2!} \cdot 3 + \frac{3!}{0! \cdot 3!} \cdot 3\sqrt{3}$$

$$3.^{\circ} \text{ passo: } 1 + 3 \cdot \sqrt{3} + 3 \cdot 3 + 1 \cdot 3\sqrt{3}$$

4.º passo: $10 + 6\sqrt{3}$

Com relação ao observado, pode-se afirmar que

- (a) Existe erro no 1º passo.
- (b) Existe erro no 2º passo.
- (c) Existe erro no 3º passo.
- (d) Existe erro no 4º passo.
- (e) Não existe erro em passo algum.

Questão 3 (ANPAD 2015): O “amigo oculto” é uma tradição de fim de ano que tem por finalidade a troca de presentes entre os participantes. Primeiro, cada participante deve sortear um papel com o nome do amigo que presenteará. Depois, há o dia da troca, em que cada um deverá fornecer dicas par que os demais adivinhem quem será o presenteado. Escolhe-se quem começa a dar dicas, e o de, durante a brincadeira, algum participante presentear um amigo que já deu um presente, mas ainda haver amigos que não brincaram. Nesse caso, deve-se escolher quem recomeçará a brincadeira. Em um grupo de oito amigos, de quantas maneiras o sorteio pode ser feito de forma que o recomeço não aconteça?

- (a) 8.
- (b) 92.
- (c) 520.
- (d) 5.040.
- (e) 40.320.

Dos cinco alunos que tiveram um mau desempenho e que, portanto, poderiam realizar a atividade extra, apenas quatro a fizeram. Os erros cometidos pelos estudantes são apresentados na Tabela 1 a seguir:

	Questão 1	Questão 2	Questão 3
Aluno 1	sem erros	não desenvolvimento do Binômio de Newton	não compreensão do conceito de permutação circular
Aluno 2	erro de interpretação: números distintos e com repetição	não desenvolvimento do Binômio de Newton	sem erros
Aluno 3	erro de interpretação: números distintos e com repetição	erro algébrico no desenvolvimento do Binômio de Newton	sem erros
Aluno 4	erro de interpretação: números distintos e com repetição	não desenvolvimento do Binômio de Newton	não compreensão do conceito de permutação circular

Tabela 1 – Levantamento dos erros cometidos pelos estudantes
Fonte: elaborado pelo autor.

Baseado nas respostas dadas, podemos observar que há por parte dos

estudantes uma falha no conhecimento prévio dos conceitos combinatórios. Nota-se um aprendizado instrumental, onde é necessário apenas descobrir que fórmula usar, não faz-se uso do raciocínio e de grande interpretação, certamente por estes conteúdos não terem sido bem desenvolvidos anteriormente, o que faz com que o aluno automaticamente procure sempre um meio “mecânico” de resolução e não consiga fazer a interpretação e o raciocínio mais adequado para responder.

Conforme Santos (1993, p. 34) “crenças permanentes podem ser desafiadas e começam a mudar quando é dada a oportunidade aos estudantes de controlarem suas próprias aprendizagens e construir uma compreensão da Matemática.” É preciso dar aos alunos ferramentas que os torne capaz de resolver as mais diversas situações e não apenas fórmulas prontas para determinados tipos de exercícios. O ensino onde, o professor faz um exemplo e o aluno apenas reproduz, já deu claras demonstrações que não é suficientemente adequado a capacitar seus alunos no âmbito da matemática básica.

Assim, após a análise das respostas e a investigação das falhas dos alunos no desenvolvimento das questões, foi dada aos discentes a chance de reverem suas avaliações e obterem um retorno em relação ao ponto em que haviam se equivocado e de que forma isso poderia ser solucionado. Foi solicitado então que cada um tentasse resolver as mesmas questões utilizando-se não de fórmulas, mas dos conceitos associados ao raciocínio lógico, ficando claro aos mesmos tais conceitos, de forma que antes não se havia estado.

Embora estes estudantes tenham sido aprovados na disciplina, alguns ainda apresentam erros conceituais e comportamentais provenientes de um ensino básico que valoriza procedimentos e definições prontas, que devem ser repetidas e manipuladas sem atribuição de significado.

Sabo (2008, p. 1) ao falar dos discursos dos professores do ensino médio a respeito do ensino de análise combinatória, diz que,

Algumas vezes, observo professores afirmando que eles próprios não têm esses conceitos construídos de forma sólida e significativa, e, por esse motivo, evitam abordar o tema ou, optam, apenas, a apresentar aos alunos um processo de aplicação de fórmulas prontas, sem justificativas ou explicações. Assim sendo, o aluno necessita utilizar-se da memorização para aplicar a fórmula certa na resolução de problemas específicos, ou seja, o ensino de Análise Combinatória torna-se tecnicista e operacional.

Percebemos que esta atitude estava presente na resolução destes estudantes, por exemplo, ao buscarem resolver a terceira questão 50% dos estudantes buscaram diretamente um agrupamento relacionado à situação de organização de um amigo secreto, a permutação caótica, ou seja, utilizaram uma aplicação direta de um resultado sem sentido para a situação apresentada. O objetivo de escolha desta questão estava na interpretação da situação para a melhor escolha de resolução, isto é, através de uma permutação circular. Esta constatação aponta a necessidade de um trabalho

mais efetivo, no ensino de matemática a fim de proporcionar que o conhecimento matemático seja apreendido de forma correta pelo estudante.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos descartar os aspectos históricos que interferem nos procedimentos de aprendizagem matemática, especialmente de análise combinatória, que no princípio não fazia parte do cálculo aritmético. Segundo Wilson (1990, p. 957), “as regras básicas de contar e suas aplicações têm sido enfatizadas, desde as civilizações mais antigas por exemplos absurdos onde era destacada a elusiva propriedade da memorização”.

Porém, o que mais interfere num baixo aprendizado de conceitos deste tipo ainda é um ensino falho que está diretamente atrelado a má formação de professores. Um professor que não tem uma formação adequada não terá subsídio suficiente para ensinar qualquer conceito de outra maneira que não por memorização.

Aproveitamos o fato de estarmos num curso de formação de professores de matemática para através de atividades como esta enfatizar o quanto um ensino “mecânico” pode ser falho e principalmente do quanto podemos e devemos aprender com os erros de nossos alunos, e do quanto eles próprios são capazes de aprender com seus erros.

Durante a graduação muitas metodologias são apresentadas no intuito de que novos professores possam mudar o rumo da educação que deixa a desejar em alguns aspectos, porém poucas vezes estas metodologias são postas em prática durante a graduação. Ter essa experiência, como feito neste trabalho, faz com que o aluno, futuro professor, se aproxime de tal metodologia e seja capaz, através de um aprofundamento do tema, de compreendê-la quase que em sua totalidade, bem como se tornar capaz de utilizar-se da mesma quando necessário e em sua carreira que se está por iniciar. “o fenômeno do insucesso, nomeadamente na disciplina de Matemática, é reversível, desde que se invista decididamente no desenvolvimento curricular, na formação de professores e na investigação educacional” (Barros, p. 163, 1988). Se temos o intuito de desmistificar o ensino de matemática, seja em análise combinatória ou em qualquer outro conteúdo matemático, temos de dar ferramentas ao professor, não para que seja ele o “detentor de uma verdade absoluta”, mas sim o transmissor de um conhecimento humano que está ao alcance de qualquer um de nós.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Milton. **Caderno ANPAD** Fev 2013 a Fev 2016. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/316890614/Caderno-ANPAD-FEV-2013-a-FEV-2016>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

BARROS, Maria Guilhermina. **Insucesso em Matemática, Fenômeno Irreversível?** In Medidas que Promovam o Sucesso Educativo (Seminários realizados em Braga pela Comissão de Reforma do

Sistema Educativo). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. p. 163. 1988

BORASI, Raffaella. **Reconceiving mathematics instruction: A focus on errors**. Greenwood Publishing Group, p. 279. 1996.

BROUSSEAU, G. Les obstacles epistemologiques et les problemes en mathematiques. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 4, n. 2, p. 165-198. 1983.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SEED. **Prova Objetiva Professor De Educação Básica II – Matemática 2012**. Disponível em: <https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/19023587/f99f60f67ac0/prova021.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

SABO, R. D. **O ensino dos conceitos de análise combinatória e o livro didático: discurso de professores do Ensino Médio**. Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/ventos/matematica/ebrapem2008/upload/257-1-A-GT1_sabo_ta.pdf. Acesso em: 21 jul. 2016.

SANTOS, Vânia M.P. dos. **The impact of an innovative mathematics course on the beliefs of prospective elementary teachers**. Atlanta, 1993. p. 38 Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, em Atlanta, Georgia, em abril de 1993.

SINAES, **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE 2011**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/MATEMATICA.pdf. Acesso em: 22 jul. 2016.

WILSON, R. J.; LLOYD, E. K. **Combinatorics**. p. 952-965. 1990

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CONHECIMENTO E PRÁTICA DOCENTE

Alessandro da Silva Gomes

Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologia do Pará
Tucuruí – Pará

Bruna Corrêa Barradas

Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologia do Pará
Tucuruí - Pará

Maria da Conceição Pereira Bugarim

Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologia do Pará
Tucuruí - Pará

RESUMO: A discussão sobre a temática Educação para as Relações Étnico-Raciais afetará de forma positiva a vida dos negros no Brasil, torna-se necessário para o brasileiro conhecer toda a história da origem de sua cultura. A maior divulgação da Lei nº 10.639/03 pode ser aplicada nas escolas juntamente com a temática, e só vem a somar acerca da difusão desses ideais que tentam romper de vez a negatividade da imagem que o negro tem na sociedade. O presente estudo teve como objetivo investigar o nível de conhecimento pelos docentes do município de Tucuruí-PA, sobre o tema da educação para as relações étnico-raciais e oportunizar espaços de estudo e discussão. Torna-se importante a aplicação deste trabalho, pois além de obter as respostas

por parte dos professores, oportunizou-se espaço de conhecimento e diálogo sobre o tema. Os resultados obtidos e analisados mostraram pouco conhecimento dos professores sobre esta temática, além de que a maior parte dos docentes não conhecia a Lei e muitos, quase a maioria, ainda não participaram de formações iniciais e continuadas, no entanto, muitos deles mostraram já ter presenciado situações de preconceito entre os alunos. De forma positiva os professores têm trabalhado nas escolas a história e cultura afro-brasileira, contudo esse trabalho não está ligado ao foco das relações étnico raciais onde o negro possa ser verdadeiramente valorizado, a temática tende a não realizar um simples trabalho escolar, mas um trabalho de dinamização cultural, trabalhando na formação do aluno como cidadão, livre de preconceito e carregado de cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Afro-Brasileira. Lei nº 10.639/03. Professores.

ABSTRACT: The discussion on the theme of Education for Ethnic-Racial Relations will positively affect the lives of blacks in Brazil, it becomes necessary for the Brazilian to know the whole history of the origin of his culture. The greater dissemination of Law No. 10,639/03 can be applied in schools together with the theme, and only adds to the diffusion of these ideals that try to break the negativity of the image that

the black has in society. The present study had as objective to investigate the level of knowledge by the teachers of the city of Tucuruí-PA, on the subject of education for ethnic-racial relations and to provide opportunities for study and discussion. It is important to apply this work, because in addition to obtaining the answers from the teachers, a space of knowledge and dialogue on the subject was made available. The results obtained and analyzed showed little knowledge of the teachers on this subject, besides that most of the teachers did not know the Law and many, almost the majority, still did not participate in initial and continued training, however, many of them have already shown situations of prejudice among students. In a positive way, teachers have worked in Afro-Brazilian history and culture, but this work is not linked to the focus of ethnic racial relations where blacks can be truly valued, the subject tends not to perform a simple school work, but a cultural dynamization work, working on the student's education as a citizen, free of prejudice and loaded with culture.

KEYWORDS: Afro-Brazilian Culture. Law 10.639 / 03. Teachers

1 | INTRODUÇÃO

“Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola”. Existindo um certo silêncio no meio escolar, as reações diversas com relação a discriminação racial e o preconceito tendem a ser taxadas como “normais” nas diversas instituições educacionais, este fato gera incomodo, pois, a população negra em tempos atuais, ainda é a oprimida. (CAVALLEIRO, 2005).

Isso reflete na forma como as crianças e jovens negros e brancos começam a enxergar o mundo e criar suas concepções, fazendo suas reflexões acerca dos estereótipos estampados sobre a sua raça e sua cor de pele, levando pessoas negras e principalmente crianças com o imaginário sobre o mundo em construção a refletirem sobre si mesmas, “mas eu sou negro e sou feliz!?”, “sou negro e não sou preguiçoso”, “sou negro e não me acho feio” dentre outros questionamentos que podem surgir sobre as várias formas enganosas de se referir a pessoa negra que são mostradas de forma agressora, suja e repudiosa.

A escola pode ser o meio pelo qual consegue-se abrir uma discussão acerca da problemática das relações étnico-raciais e encontrar soluções para a mesma, podendo trabalhar na reconstrução de uma sociedade livre de um modelo social discriminatório e excludente. Formando um espaço de construção de novos valores, livres de estereótipos, com crenças e valores culturais sendo respeitados, fazendo resgate de toda uma história de lutas onde o negro foi protagonista e para isso a escola e seus professores devem estar informados acerca do assunto.

A temática pretende difundir ainda mais a Lei nº 10.639/03, além de conscientizar e levar ao debate acerca das ações afirmativas para os negros, a questão do

preconceito, alternativas de mudanças da visão negativa que o negro tem perante a sociedade, trazendo a transformação da mentalidade do jovem transformando em um novo pensamento positivo sobre a posição do negro como cidadão de direito igualitário e criando assim um novo modelo de sociedade mais íntegro.

2 | AS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAS NA ESCOLA

No trabalho de Gomes (2003), o autor relata sobre sua pesquisa realizada com professores da educação infantil acerca do uso e interpretação do material didático para as relações étnico-raciais, apesar das considerações positivas dos professores acerca da importância de se trabalhar a temática com os alunos os mesmos relatam que há dificuldades de realizar este trabalho, visto que em muitas situações, segundo os professores, há a necessidade de sair de sua zona de conforto, isso devido ao cenário em que tanto docentes quanto alunos estão inseridos, logo então, para melhor se trabalhar precisa-se ir além daquilo que é proposto e ter-se as melhores alternativas de aplicabilidade.

Castro (2011), em seu estudo acerca da formação continuada de professores sobre a Lei nº 10.639, relata que a formação inicial por si só não é o bastante na aquisição do conhecimento sobre relações étnico-raciais, o autor dá ênfase em seu trabalho que para melhor consistência sobre o tema deve haver a formação continuada e debates para dinamizar as estratégias de ensino.

Canen & Xavier (2011), enfatizam que “a formação de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania”. Um educador não conscientizado sobre essa problemática, que neste caso ocorre em muitas instituições, pode não perceber ou deixar que se prevaleça em sua sala de aula, situações de discriminação e preconceito entre os alunos, por meio de brincadeiras ofensivas, mesmo que sem intenção egoísta ou ataque a autoestima do aluno negro.

Serrano & Waldman (2010), relatam em seu livro sobre a história da África, como uma temática a ser trabalhada em sala de aula, trazendo a forte identificação que há entre as culturas africana e brasileira, essa miscigenação que foi contextualizada no período histórico colonial, que por muito tempo foi tratado de forma negativa, devido à escravidão sofrida pelos negros. Essa visão negativa tende a tomar outros rumos com implementação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o estudo da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país.

Nas escolas o professor deve estar atento a situações de discriminação e preconceito, principalmente em escolas da periferia, onde além do fator da cor, alunos de famílias pobres e carentes, onde qualquer situação de ofensa pode abalar

fortemente a autoestima do aluno, “concepções falsas sobre os negros também internalizadas pelo grupo étnico, dificultando a construção de uma identidade positiva, capaz de contrapor-se às concepções negativas, elaboradas historicamente pelos grupos brancos dominantes”. (VALENTE, 2005, p. 64).

3 | AÇÃO AFIRMATIVA, RELAÇÕES RACIAS E EDUCAÇÃO

“A questão fundamental que se coloca é como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior de modo geral, tirando-os da situação de 2% em que se encontram depois de 114 anos de abolição em relação ao contingente branco, que sozinho representa 97% de brasileiros universitários” Ações afirmativas, como as cotas é somente o início para a mudança de tal estatística, para equidade, visando a mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra, apenas como um instrumento ou caminho entre tantos a serem incrementados nesta luta por valorização de uma etnia. (MUNANGA, 2001, p. 34).

No Brasil, estudos realizados nas interfaces da educação e das relações Inter étnicas expuseram as dificuldades enfrentadas pelas crianças negras no sistema escolar, indicando a necessidade de serem encontrados mecanismos de combate ao preconceito e discriminação raciais ao nível da socialização primária e secundária, ou seja, na família e na escola. (VALENTE, 2005, p. 62).

Para Munanga (2001), A implementação de ações afirmativas só veio a trazer benefícios as pessoas atingidas por elas, durante muito tempo depois de muita discussão se essas ações iriam trazer reais benefícios ou não, as mesmas foram implantadas. Sabemos que tudo isso é apenas o início e ainda muito trabalho pela frente, a Lei nº 12.711 de agosto de 2012 que atingi de forma positiva as pessoas de baixa renda que frequentaram a escola pública, serviu de grande estímulo para o ingresso de estudantes pobres na universidade. A lei também trata em seu artigo 3º sobre o a pessoa negra, o texto diz assim:

Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto De 2012. Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012, s. I, p. 01)

Munanga (2001), diz que a aprovação da lei vem como modo de reparar, mesmo que de forma bastante pequena, o sofrimento causado ao negro durante séculos de escravidão, discriminação e exclusão, a lei vem a aumentar o percentual de pessoas negras nas faculdades, oportunizando a formação destas pessoas para que possam

de forma gradativa ingressarem no mercado de trabalho, desta forma contribuindo para o aumento de pessoas negras, tanto homens quanto mulheres no trabalho formal.

Sobre a questão de cotas como ação afirmativa, Munanga (2001, p. 34) afirma: “Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à ‘casta’ branca da sociedade. O uso desse instrumento seria transitório, esperando o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania”.

Numa sociedade onde segundo Munanga há uma negação sobre a questão da discriminação racial, torna-se necessário a aplicação de tais ações afirmativas por meio de leis que irão reger de forma obrigatória o processo de evolução quanto a posição do negro na sociedade.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1 O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, s. I, p. 01)

Serrano & Waldman (2010), relatam que a aprovação de Lei trouxe em paralelo às manifestações de apoio, reivindicações negativas, tendo como justificativa o cunho autoritário da lei e defesa da teoria da não necessidade da mesma. Outra vertente contrária a Lei seria a de os grupos étnicos que também têm contribuição na formação da cultura brasileira não foram abrangidos, levando esses grupos a negação da referida Lei.

A Lei nº 10.639/03 chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre quais, os negros. (RAMOS, SANTANA & SANTANA, 2011, p. 14).

A Lei nº 10.639, vem reparar erros que durante anos foram contatos nas escolas, faculdades e eventualmente estão fora dos livros didáticos, quem mais lutaria pelas causas dos escravos negros, senão os próprios?, Além de que muito precisa se falar que o negro tinha formação e profissão na abolição, muitos nomes deixados de lado da história, necessitam ter seu devido valor, sua história e luta valorizada.

4 | METODOLOGIA

Este trabalho além de oportunizar espaços de discussão acerca da temática relações étnico-raciais, fez aplicação de um questionário aos professores envolvidos. Quanto ao tipo de abordagem, foram utilizados os métodos de pesquisa qualitativos onde foram feitas as observações sobre as concepções, dúvidas e considerações que os professores demonstravam durante as palestras de formação que foram ministradas, e o método quantitativo com a aplicação do questionário onde pode-se concluir de forma concreta as observações feitas sobre o conhecimento dos professores sobre o tema.

Ao todo 17 professores de duas escolas municipais da cidade de Tucuruí/PA responderam o questionário, as respostas foram coletadas e feitas as comparações acerca de analisar o nível de conhecimento dos professores com relação a temática, situações de preconceito presenciadas entre os alunos e suas práticas pedagógicas. O questionário continha 10 perguntas, sendo 8 perguntas principais e 2 que dependiam da resposta da questão principal para serem respondidas. Os professores tiveram a oportunidade de responder livremente, logo após os questionários foram coletados.

As palestras de formação tiveram como objetivo levar o conhecimento sobre a temática ERER aos professores e sensibiliza-los sobre esta questão, para um grande número tratava-se da primeira formação onde estavam participando, muitas dúvidas aparentes acerca do tema e um certo desconhecimento do que estava sendo tratado podia ser observado e partindo desse ponto foram feitas múltiplas análises qualitativas dessas concepções.

Diligenciando sobre o intelecto dos professores acredita-se que o trabalho nas escolas da educação básica com relação a temática se torne mais eficaz, com todo corpo docente esforçado na mudança e na formação de uma sociedade mais igualitária, dessas escolas irão sair pessoas que difundirão suas ideologias no meio em que irão conviver. Uma juventude mais preocupada com o valor ao próximo, tendo suas concepções direcionadas na busca de uma sociedade mais equitativa fará com que as lutas sociais, por direitos se tornem mais justas, democráticas e conciliáveis. “É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática”. (GOMES, 2012, p. 99).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das respostas do questionário aplicado aos professores serão apresentados e discutidos a seguir, nos subcapítulos, os mesmos apresentam as perguntas.

5.1 Conhecimento sobre o tema, Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

As respostas para a primeira pergunta estão como mostra no gráfico 01. Um percentual considerável de professores estão por dentro da temática e detém algum conhecimento sobre o assunto, contudo não basta somente conhecer e sim praticar, mas como primeira análise o percentual mostrado no gráfico é satisfatório, demonstrando que os docentes têm noção do tema, e a partir daí se torna fácil a abordagem para aplicação das práticas pedagógica envolvendo a temática, logo então se torna, mais fácil esclarecer aos professores a importância de se trabalhar está temáticas nas escolas, como alternativa de diminuir as práticas racistas no meio escolar.

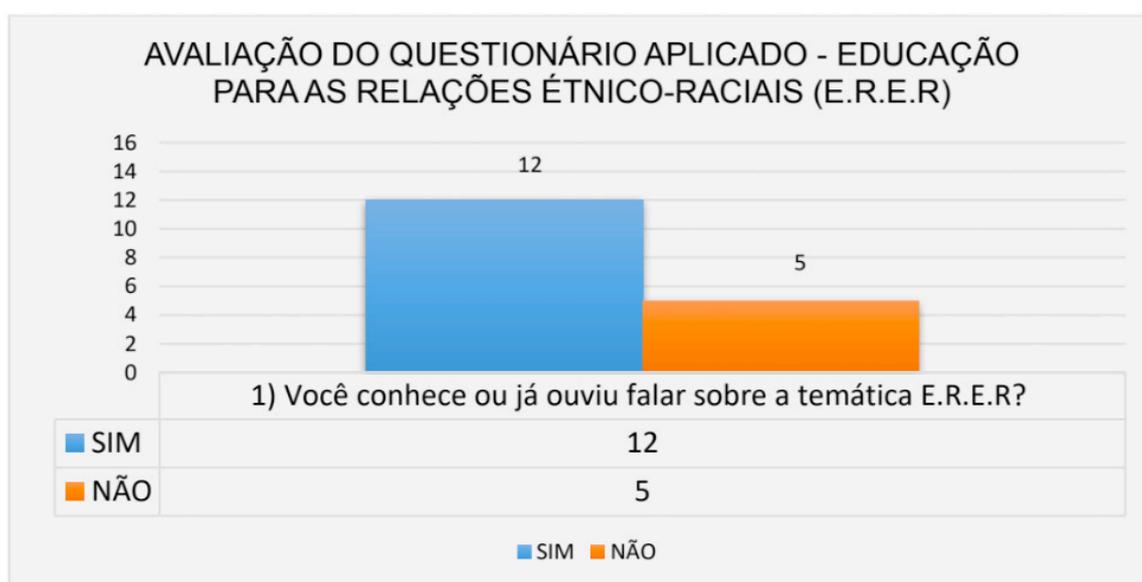


Gráfico 01: Gráfico de avaliação da primeira pergunta do questionário sobre ERER

Gomes & Jesus (2013), discutiram em seu trabalho que embora os docentes tenham conhecimento da temática ainda pouco se sabe sobre sua aplicabilidade e quais as orientações legais para se trabalhar em cima da lei, tendo vista que resta ainda uma pesquisa mais ampla sobre o assunto, pois os resultados que se tem são somente a níveis de cidades ou pequenas regiões, resultantes de artigos, teses de doutorados e monografias de trabalhos realizados desde antes e depois da implementação da lei.

5.2 Sobre a participação dos professores em palestras e oficinas de formação

Já nesta segunda pergunta do questionário podemos ver uma certa controvérsia, visto que embora muitos professores sejam conhecedores da temática a maior parte deles nunca participou de palestras ou oficinas relacionadas ao tema de acordo como demonstra no gráfico 02 desta. Esta falta de conhecimento mais aprofundado sobre o tema demonstra como ainda é falha a aplicação da Lei nº 10.639 nas escolas, visto que o corpo docente sem formação sobre o assunto não irá demonstrar postura de

interesse, e talvez não fique atento para a importância do mesmo, como sendo de grande valia na luta contra preconceito e discriminação racial e também como fator de resgate da história na valorização do negro como formador da cultura brasileira.

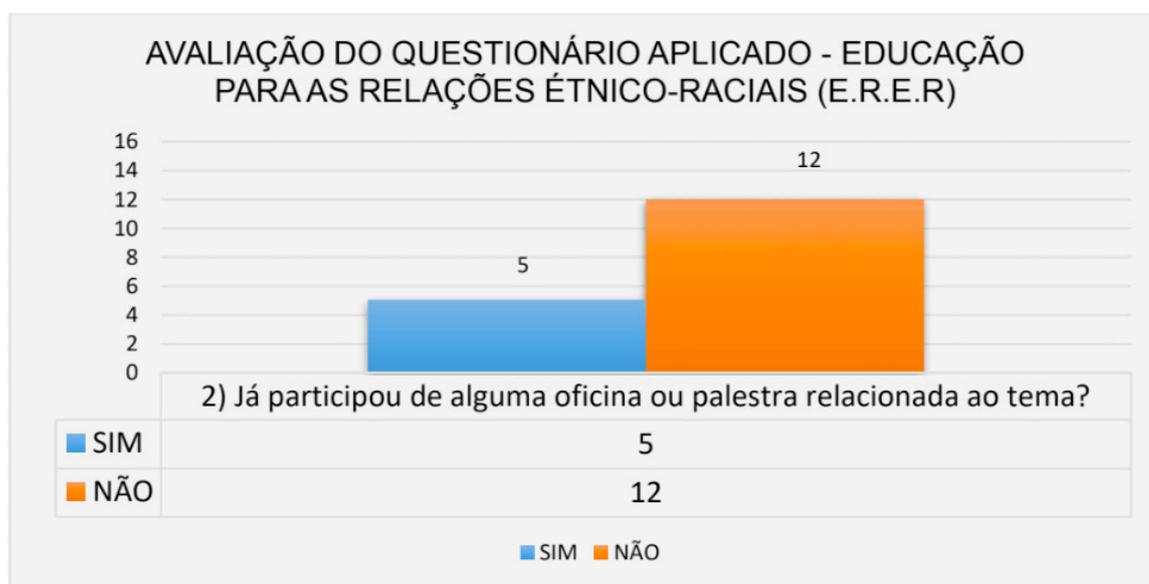


Gráfico 02: Gráfico de avaliação da segunda pergunta do questionário sobre EREER

A lei federal 10.639/2003 tornou-se um marco periodizado político, legal e histórico. A formação continuada, que até então era considerada uma panaceia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo. (PAULA & GUIMARÃES, 2014, p. 445)

Neste ponto de vista podemos ver a importância de oportunizar espaços onde se possa discutir e levar informação sobre a Lei nº 10.639 e a temática das relações étnico-raciais, dinamizando esse conhecimento os professores e todo corpo docente. Nas palestras realizadas podemos ver que os professores ainda tinham bastante dúvida de como se trabalhar a temática, e de como aplicar isso no dia a dia da escola, há uma falta de conhecimento mais ampla da cultura afro-brasileira tornando as formas de abordagens mais escassas, aumentando a dificuldade de pôr em prática esta tarefa.

5.3 Conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03?

Já se passaram mais de 10 anos desde a aprovação da Lei e o que se espera desse contexto é que ao menos uma grande parte dos docentes formados desde então nas áreas de licenciatura e também a grande massa já em exercício de profissão, tenham conhecimento sobre a lei e sua aplicabilidade, no entanto não é dessa forma que encontra-se a situação, como podemos analisar no gráfico sobre esta questão 03, onde quase metade dos entrevistados não tem conhecimento da lei e em paralelo a isso também não têm a ciência de sua obrigatoriedade. No quantitativo temos como

resultado sendo 9 dos 17 entrevistados que dizem ter conhecimento da Lei e 8 que dizem não ter conhecimento, podemos perceber um percentual de mais de 50% contado os professores que conhecem a Lei.

A implementação da Lei nº 10.639 como sendo fruto da luta dos movimentos sociais negros não pode ser deixada ao arquivamento, como acontece com muitas leis que são aprovadas e não tem seu devido cumprimento no Brasil. “A referida Lei visa o reconhecimento por iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos e valorização da diversidade através da mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras, respeitando-as em todos os aspectos, tantos físicos, quanto religiosos, evitando apelidos, brincadeiras, piadas em busca do conhecimento da sua história e, com isso, desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira”. O mesmo mito que dificulta o trabalho de disseminação da lei e a realização de um trabalho em prol de uma sociedade mais equânime. (RAMOS, SANTANA & SANTANA, 2011, p. 15)

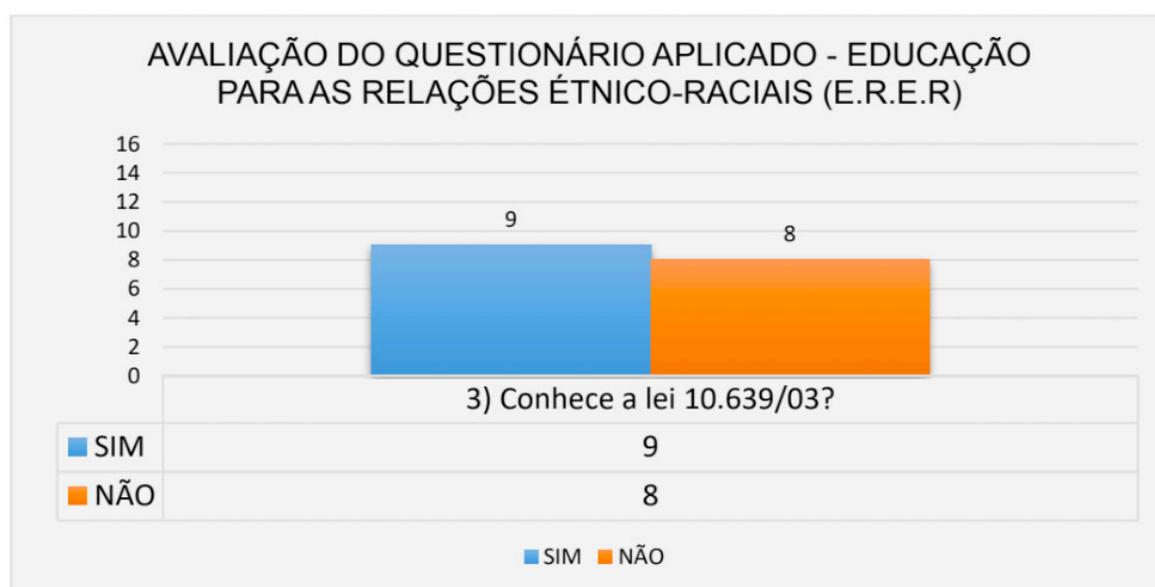


Gráfico 03: Gráfico de avaliação da terceira pergunta do questionário sobre ERER

5.4 O trabalho envolvendo a questão racial, história e cultura da África e cultura afro-brasileira na escola

Nesta questão podemos ver que a maioria dos professores diz estar trabalhando em suas escolas a questão racial, história e cultura da África e cultura afro-brasileira (gráfico 04), e apenas um professor diz não estar trabalhando, acredita-se que essa resposta se deve à falta de conhecimento do professor sobre as práticas pedagógicas da escola onde trabalha, visto que os outros responderam que sim, que essas questões são trabalhadas na mesma escola. Contudo analisando as respostas anteriores podemos ver que isto não é feito objetivando o desenvolvimento das relações raciais e sim apenas um simples trabalho escolar de datas comemorativas, não que isso seja algo a se desvalorizar, mas na luta pelas causas sociais, na luta pela igualdade

racial, isso precisa ser algo bem mais enfatizado trabalhando encima dos valores que irão se agregar na vida tanto do aluno quanto do próprio professor, com uma visão a verdadeira valorização da história do negro quanto protagonista na formação da cultura afro-brasileira.



Gráfico 04: Gráfico de avaliação da quarta pergunta do questionário sobre ERER

Coelho & Coelho (2013), em sua pesquisa em algumas escolas da região norte do país relatam os resultados positivos de escolas que trabalhavam com a prática da temática das relações étnico raciais, com maior valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, além do fortalecimento da identidade negra, com a dinamização do tema, os alunos negros relatam se sentirem bem mais à vontade no ambiente, não tendo que se preocupar com a agressão a sua autoestima devido fato de sua cor, os alunos também relatam que a convivência com os outros alunos melhorou bastante e de forma agradável.

Para os professores que responderam que “sim” para a quarta pergunta do questionário, uma outra pergunta foi feita, perguntando “de que forma” a questão racial, história e cultura da África e cultura afro-brasileira era trabalhado na escola (gráfico 04.1). A maior parte dos professores (10) responderam que o dia da consciência negra, comemorado no dia 20 de novembro, é trabalho na escola. O restante dos professores (5) respondera que realizam práticas de outras formas e um professor disse que fazem sarau na escola como forma de trabalho de práticas pedagógicas.

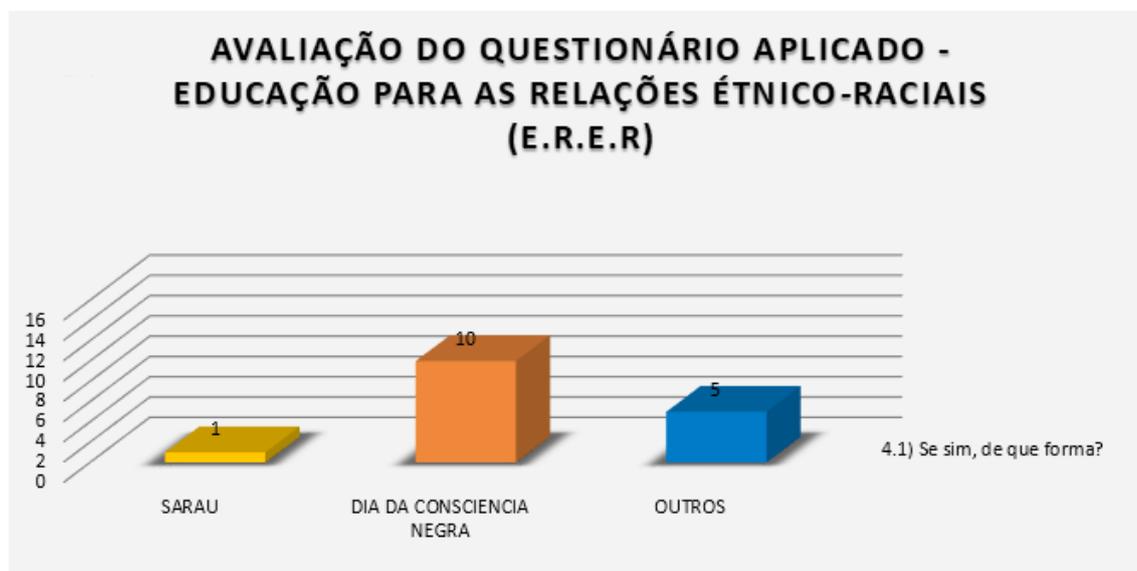


Gráfico 04.1: Gráfico de avaliação da subquestão da quarta pergunta do questionário sobre ERER

5.5 O papel das secretarias de educação na formação de professores

Nesta quinta pergunta do questionário podemos ver porque muitos professores desconhecem a temática e a Lei nº 10.639, como mostra o gráfico (gráfico 05), segundo os professores ainda há escassez de formação sobre a temática, e isso só vem a prejudicar o trabalho ou deixar de ser realizado um bom trabalho envolvendo as questões raciais.

Souza & Pereira (2013, p. 63) expõem em seus resultados que, ainda nos dias atuais, necessita ser feito um trabalho intensivo com secretários de educação e gestores, para que não somente entendam a obrigatoriedade, mas principalmente a importância de as escolas seguirem estas alterações feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para que consigamos contribuir para a formação de um Brasil que tome para si seus reais valores históricos e culturais.

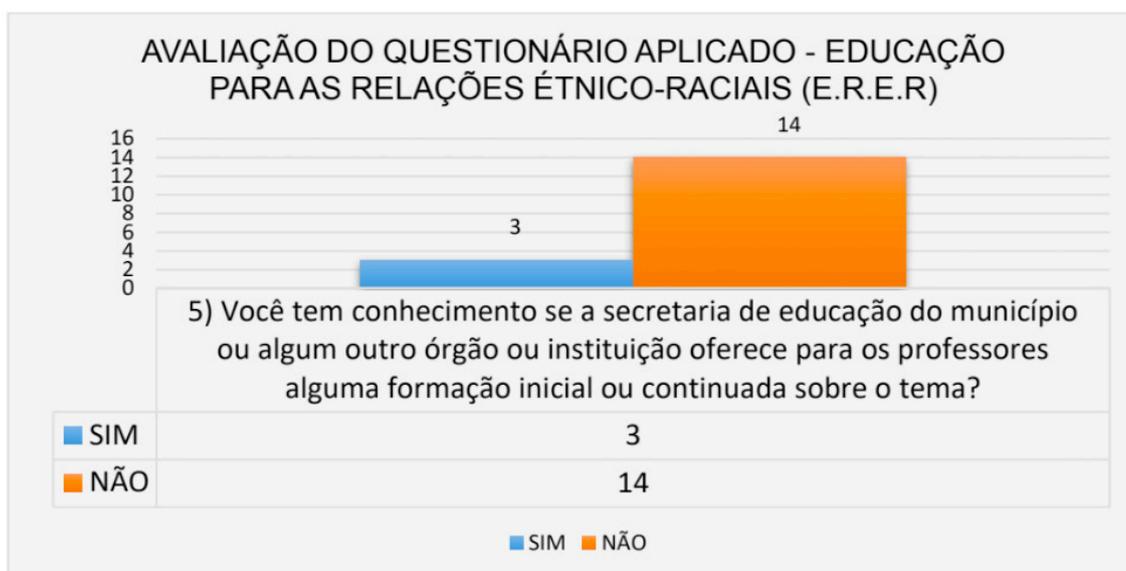


Gráfico 05: Gráfico de avaliação da quinta pergunta do questionário sobre ERER

Para os professores que responderam “sim” no questionário, uma outra pergunta em seguida questionava “como ocorre”, esta era uma questão aberta onde os professores podiam responder de forma livre, nesta questão obteve-se duas respostas sendo: Amostra e Formação continuada. Partindo dessa resposta podemos ver que a secretaria do município oferece formação relacionada ao tema das relações étnico-raciais, contudo analisando os dados obtidos na quinta pergunta (gráfico 05), podemos ver que poucos professores têm acesso a essas formações, resta aí um maior empenho da secretaria na divulgação dessas formações e maior difusão para que o número de professores com a formação possa aumentar no município.

5.6 Situações de preconceito e discriminação entre alunos

Esta pergunta nos traz uma das questões principais deste trabalho, podemos ver no gráfico 06, que a maioria dos professores (10) já presenciou situações de preconceito ou discriminação entre os alunos, visto que as escolas estão localizadas na periferia onde o percentual de alunos negros e pobres é grande, assim como também o de não negros pobres. As brincadeiras inocentes por partes dos alunos podem gerar, mesmo que sem intenção o desconforto gerado pelo racismo, e mais preocupante isso se torna quando as agressões são feitas de forma intencional.

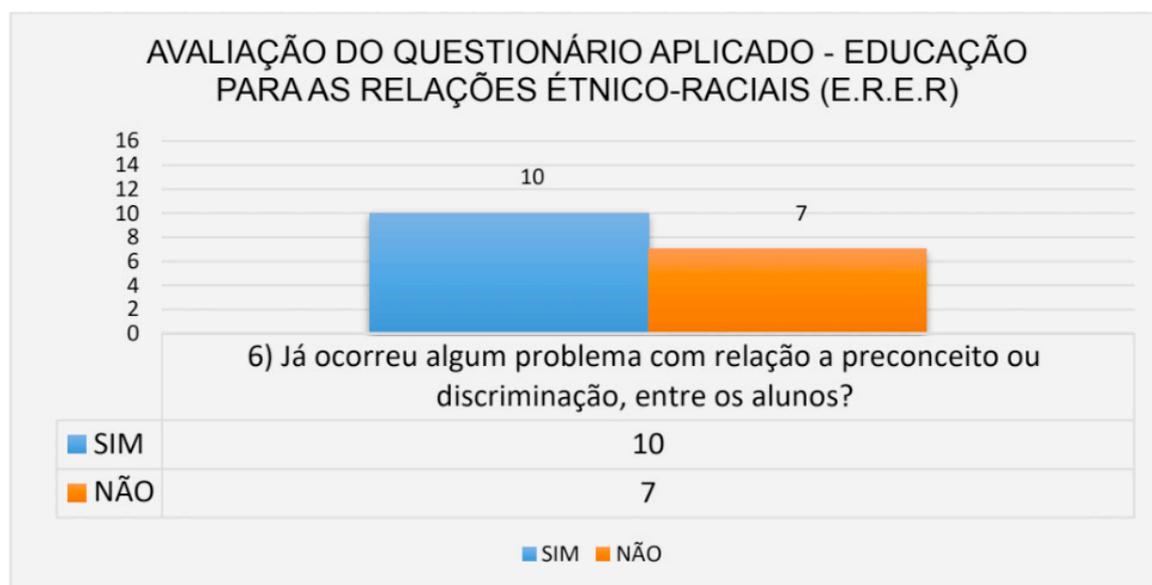


Gráfico 06: Gráfico de avaliação da sexta pergunta do questionário sobre EREER

Podemos analisar que o número de professores (7) que não presenciou nenhuma situação de racismo não é tão pequena, esta é uma situação que podemos sugerir que esse número pode estar associado a um problema já tratado anteriormente sobre o fato de que muitos ainda acreditam não haver mais preconceito racial e já não enxergam mais tal situação como algo criminoso e que fere direitos.

A questão da superioridade do branco existente sobre o negro não é algo cultural, trata-se de um pensamento covardemente difundido desde os tempos de escravidão

e que hoje resisti, exemplificando do que se trata exatamente o racismo, a modo que um determinado grupo de pessoas se acha superior a outro, sendo o conceito de raça não tendo embasamento científico algum. “A elite brasileira se auto identifica como *branca* e assume as características do branco-europeu como representativas de uma superioridade étnica. Em contrapartida, o negro é frequentemente considerado um tipo étnica e culturalmente inferior”. (FERREIRA & CAMARGO, 2011, p. 376, grifo do autor)

5.7 A necessidade de as relações étnico-raciais ser trabalhada na escola

Nesta questão podemos ver que a maioria dos professores de acordo com a questão veem a necessidade de estar trabalhando em suas escolas a questão racial, (gráfico 07). Este é um ponto positivo e um pontapé inicial para que as secretarias intensifiquem os trabalhos com a formação de professores que ainda não tiveram contato e desconhecem a temática das relações étnico-raciais e reforçar para aqueles que já passaram pela formação para que possam de forma conjunta estar trabalhando a temática nas escolas, com novas ideias e novas abordagens, nesta missão de disseminação da cultura africana e afro-brasileira, na luta contra o preconceito. Um professor respondeu “não” a esta pergunta, dizendo não ver a necessidade de as relações étnico-raciais serem trabalhadas em sua escola, podemos tirar algumas conclusões a partir desta resposta de que o mesmo não compreendeu muito bem do que se tratava a pergunta.



Gráfico 07: Gráfico de avaliação da sétima pergunta do questionário sobre E.R.E.R

A busca afim de atingir um alto percentual de pessoas empenhadas na luta por melhorias no quadro de igualdades sociais deve ser incessável, deve-se provar ao máximo de pessoas que a discriminação e o preconceito ainda existem em nossa sociedade e permeiam os mais diversificados locais e ainda é algo a precisar ser

remediado, impedindo sua reprodução. “Embora a diversidade cultural esteja presente em todas as sociedades, a questão racial no Brasil localiza-se num amplo e complexo campo, cujo interesse não é algo particular às pessoas que se identificam a esse grupo étnico-racial, ou a militantes dos movimentos negros, antes, é uma questão pertinente a toda a sociedade brasileira e toda a humanidade”. (SANTOS & MACHADO, 2008, p. 97).

5.8 O uso do material didático para o trabalho com a questão racial, história e cultura da África e cultura afro-brasileira.

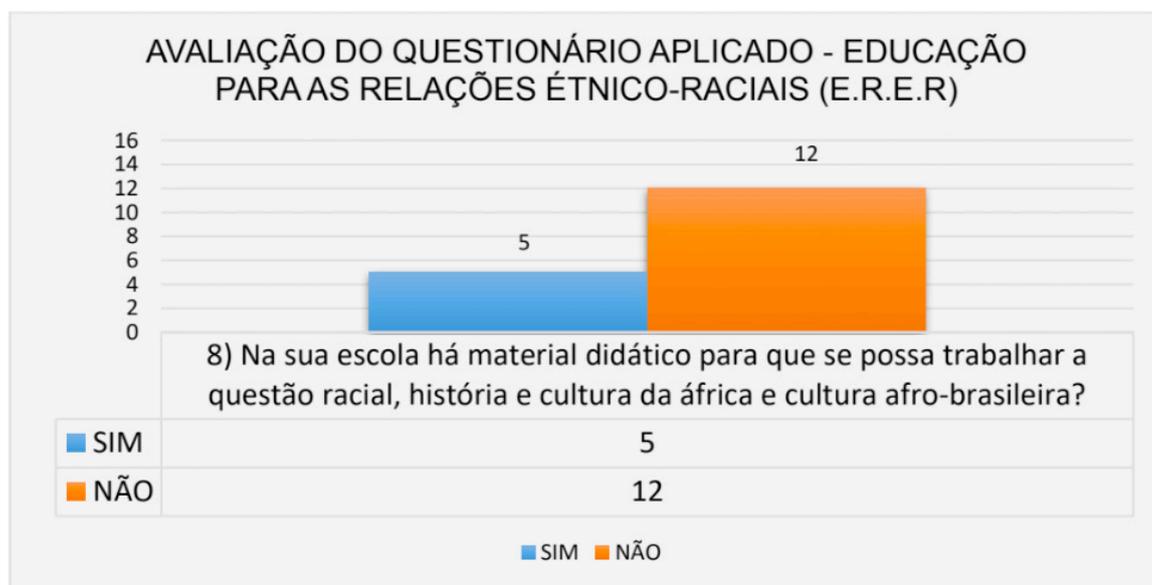


Gráfico 08 Gráfico de avaliação da oitava pergunta do questionário sobre E.R.E.R

O livro didático para as relações étnico-raciais visa trazer gravuras e um conteúdo que traga maior valorização da pessoa negra, não fazendo uso dos termos pejorativos usados em livros que durante anos circularam nas escolas de educação básica e que mesmo hoje, infelizmente ainda são reproduzidos, livros este que trazia uma imagem negativa do negro, colocando negros como pessoas tristes, feias, e em ocupações como: domésticas, garis, sendo estas ocupações pouco valorizadas na sociedade, enquanto que a imagem do homem branco, é sempre colocado, como loiro, de olhos azuis, em ocupações de grande importância social, como médicos, engenheiros e presidentes. “A educação brasileira, as escolas e os professores vêm sendo desafiados a incluir nos currículos, uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos afrodescendentes no Brasil, não mais estigmatizados conforme verificamos na história oficial”. (CASTRO, 2011, p. 27)

Souza & Pereira (2013, p. 61), afirmam que as publicações produzidas e distribuídas pelo MEC com o objetivo de auxiliar os docentes na abordagem das temáticas inerentes à Lei nº 10.639 não chegam a todas as escolas e que em algumas escolas que chegam a receber o material o deixam armazenados de forma

desorganizada, não obstante em alguns casos a chegada do material não chega ao conhecimento do professor.

6 | CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa constatou-se claramente que o principal problema para se trabalhar as questões raciais está na formação dos professores, pois o percentual dos que detém conhecimento acerca da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais demonstrou-se muito baixo. Resta desses, mais participação em formações relacionadas ao tema para que possam estar mais cientes sobre a importância e obrigatoriedade da Lei nº 10.639, e para que possam estar mais versados sobre as formas de abordagens que existem envolvendo a temática. Os professores precisam saber identificar as situações de preconceito que eventualmente possam presenciar no meio escolar entre os alunos, e necessitam aprender como lidar com essas ocasiões. A escola precisa ser o lugar onde o aluno é preparado para a diversidade e para a inclusão.

Um ponto positivo desta pesquisa foi perceber que as questões raciais estão sendo trabalhadas nas escolas mesmo que de forma ainda pouco efetiva. Existem formas de estar intensificando o trabalho acima destas questões, o trabalho realizado em cima do material didático pode ser realizado durante todo o ano, além de aulas expositivas e dinamizadas que envolvam a cultura, religião, dança e arte afro. Os educadores devem estar dispostos a romper com paradigmas e manter-se em constantes mudanças educacionais progressivas criando escolas inclusivas e de qualidade, preocupando-se em exercer o multiculturalismo nas instituições de ensino.

Podemos apontar o papel primordial das secretarias de educação municipais e estaduais como sendo de grande impacto nas questões raciais, podendo oferecer cursos de formação inicial e continuada e ofertando o material didático para ser trabalhado. As formações devem acontecer de forma intensa até que o grande contingente de docentes seja atingindo e a aquisição do conhecimento por todo o corpo docente possa despertar a importância de se trabalhar as questões raciais de forma efetiva nas escolas.

Elas também podem contribuir inserindo nas atividades anuais escolares atividades culturais afim de dinamizar os valores étnico-raciais e intensificar os trabalhos e atividades que já são realizados de forma íntegra e concreta. Com essas medidas gradativamente uma nova sociedade vai sendo construída, com novos pensamentos e valores morais e éticos de igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 2003, n. 104, 09 janeiro 2003. Seção I, p.1.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 2012, n. 124, 29 agosto 2012. Seção I, p.1.

CANEN, Ana.; XAVIER, G. P. M. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-813, set./dez. 2011.

CASTRO, Maria Zenaide Gomes De. **A formação continuada de professores na escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação (EAPE) referente a Lei 10.639**. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2011.

CAVALLEIRO, E. S. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 236 p. 2005. (Coleção Educação para todos).

COELHO, Wilma de Nazaré B.; COELHO, M. C. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso**. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

FERREIRA, Ricardo Franklin.; CAMARGO, A. C. **As relações cotidianas e a construção da identidade negra**. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 31, n. 2, p. 374-389, ago./dez. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteira, Minas Gerais, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino.; JESUS, R. E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. Sociedade e Cultural, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

PAULA, Benjamin Xavier.; GUIMARÃES, S. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

RAMOS, Aline Oliveira.; SANTANA, M.; SANTANA, J. V. J. **Relações étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de uma escola pública no município de Itapetinga/BA**. Educação, Gestão e Sociedade, Eça de Queiroz, n. 2, p. 1-32, jun./jun. 2011.

SANTOS, Sônia Querino S.; MACHADO, V. L. C. **Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (lei 10.639) e novos desafios**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África: A temática africana em sala de aula**. São Paulo: CORTEZ, 3ª Edição, 2010.

SOUZA, Florentina da Silva.; PEREIRA, L. M. S. **Implementação da lei 10.369/2003: mapeando embates e percalços**. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 62-76, jan./abr. 2005.

DIREITO À EDUCAÇÃO: DO LEGAL AO REAL

**Maria José Poloni
Neide Cristina da Silva**

RESUMO: Considerando a situação presente em relação a efetividade do direito à educação no país, observa-se que, apesar da existência de uma legislação que contempla o “direito de todos à educação”, constata-se que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, 8,3% da população de quinze anos ou mais do país era analfabeta, o que equivale a cerca de treze milhões de homens e mulheres desprovidas de noções mínimas de leitura, escrita e cálculo; noções estas que possibilitam acesso às condições de subsistência, educação, trabalho e cultura, dentre outras e que são exigidas para uma vida cidadã. Destaca-se que, ao considerar alguns fatores, tais como as diferentes regiões do país, a zona urbana e a rural, a raça/cor e o rendimento mensal da população, observa-se que as diferenças em relação a taxa de analfabetismo se expressam de maneira a apontar que os negros, os que vivem na zona rural, nas regiões menos desenvolvidas economicamente e os mais pobres lideram a taxa de analfabetismo. Assim sendo, e considerando que, apesar do preceito legal de que “todos são iguais perante a lei”, tal situação promove uma “desigualdade entre iguais”. Desta forma, o presente trabalho

tem como objeto a análise do “texto legal” em relação ao “texto real”. Esse é um estudo de cunho bibliográfico, fundamenta-se nas obras de Freire, Cury e Monteiro. Os resultados demonstram que existe uma lacuna entre o “texto legal” e o “texto real”, ampliando as desigualdades no país.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabetismo. Exclusão. Opressão. Educação. Direito.

ABSTRACT: Considering the current situation regarding the effectiveness of the right to education in our country, it can be observed that, despite the existence of legislation that contemplates the “right of everyone to have an education”, it is evident that, according to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), in 2014, 8.3% of the country’s population over 15 years old were illiterate. That’s an equivalent of about thirteen million men and women who lack the minimum skills for reading, writing or calculating. These abilities can allow the access to the proper conditions of subsistence, education, work and culture, among others, which are required for a citizen’s life. It is noteworthy that, when considering factors; such as the different regions of the country, urban and rural areas, race / ethnicity and monthly income of the population, differences in illiteracy rates are expressed in order to point out that afro-descendants, those living in the rural areas, the

least economically developed regions and the poorest, lead the illiteracy rate. That being so, and considering the fact that, despite the legal precept that “all are equal in the eyes of the law”, this situation promotes “inequality between equals”. Thus, this work has the objective of analyzing the “legal text” in relation to the “real text”. This is a bibliographical study, based on the works of Freire, Cury and Monteiro. The results demonstrate that there is a gap between the “legal text” and the “real text”, magnifying the inequalities in our country.

KEYWORDS: Illiteracy. Exclusion. Oppression. Education. Right.

1 | DIREITO À EDUCAÇÃO: ALGUMAS PALAVRAS

Em relação ao direito à educação, o art. 6º da Constituição Federal do Brasil de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, dispõe que o direito à educação é, antes de tudo um direito social, tal como “[...] a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.

Em que pese a atualidade do tema, reporta-se a Anísio Teixeira (1977), que na sua obra *Educação não é privilégio*, cuja primeira edição data de 1957, já contemplava uma análise da situação da educação no país e, como o próprio título menciona, a educação, à época, podia ser entendida como privilégio de poucos. Nesta mesma década, Freire (2003), em sua obra *Educação e atualidade brasileira*, já considerava a precariedade em relação ao acesso e à permanência de alunos nas escolas do país.

Apesar do reconhecimento da situação em relação à educação no país, em especial, quanto à necessidade de educação para todos, este direito foi, aos poucos, sendo construído, por intermédio de leis. Contudo, de fato, a efetivação deste direito não acompanhou a mesma dinâmica das normas expressas, sendo que o século XXI, ainda, conta com a não efetivação integral do direito na educação básica.

Em relação ao direito à instrução, Bobbio (1992, p.75) afirma que:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução [...]. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado da natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado da natureza porque não emergira na sociedade da época.

Monteiro (2015, p. 14), a esse respeito, afirma que “[...] o direito à educação é reconhecidamente prioritário. O seu primado é uma ideia recorrente nas fontes clássicas do pensamento pedagógico”.

Desse modo, o direito à educação no país ainda se constitui em objeto de pesquisa e reflexão por legisladores, educadores e pesquisadores em geral. Para tanto, tal abordagem necessita da revisão de determinantes de ordem política, histórica, social e econômica que induziram proposições legais, ao longo da história,

que formataram um cenário educacional pautado, desde o início, no privilégio à elite, no cuidado com a educação superior, em detrimento ao ensino das primeiras letras, desprovido cidadãos e cidadãs da aquisição de um direito que vai além da apreensão de conhecimentos, que se proponha à formação para uma vida cidadã, pautada em conhecimentos, valores e atitudes.

Apesar das Constituições Federais do Brasil, desde 1824, trazerem à tona a educação, o direito à educação, enquanto obrigatoriedade, surgiu na Constituição Federal do Brasil de 1934, em especial, para as 4 (quatro) primeiras séries do então denominado curso primário e, posteriormente, foi sendo complementado no decorrer do tempo, por meio de atos legais, em especial das Constituições Federais do Brasil e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, esse direito legal não foi conquistado por todos. Muitos homens e mulheres não usufruíram desse direito legal, como demonstram as estatísticas. Medidas legais foram tomadas, contudo, ainda temos no Brasil uma parcela significativa de analfabetos, como verificamos na tabela 1.

Ano	1920	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2011	2012	2013	2014
%	64	55,9	50,5	39,6	33,6	25,5	19,4	13,6	8,6	8,7	8,5	8,3

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (1920 a 2014)

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil (1920, v. IV, 4ª Parte-População) e IBGE, Censo Demográfico (1940 a 2013).

A tabela 1 expressa, no decorrer de décadas, a situação do analfabetismo no país, demonstrando a ausência da efetivação do direito de todos à educação, bem como uma desigualdade gerada pelo não acesso à educação formal, promovendo uma geração de excluídos não só do sistema educacional, mas também dos bens advindos da escolarização à época correta.

A exclusão total ou parcial, remete-nos ao princípio referente à igualdade entre homens e mulheres, proposto nos textos legais, tal como prevê o Art. 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]. (BRASIL, 1988)

Em relação à prioridade do direito à educação, enquanto componente fundamental para a vida, Monteiro (2015, p. 17), afirma que em relação à prioridade do direito à educação, a partir deste é “[...] que se aprende, nomeadamente, que se tem direitos e como exercê-los, assim como a respeitar e a agir em favor dos direitos dos outros, condição da vitalidade da democracia e da paz social”. Nessa perspectiva, o autor

ênfatiza que “[...] o direito à educação é o maior poder e a maior responsabilidade do mundo, porque o mundo é feito pelos seres humanos e um ser humano é o seu rosto, o seu corpo, seu nome e tudo o que a sua educação gerar de si [...]”.

A situação que se estabeleceu no país em função da não efetivação do direito à educação para todos, revela, ainda, uma diversidade entre os brasileiros, quando analisamos fatores tais como as diferentes regiões do país, a raça/cor e a situação econômica, dentre outros.

A influência desses fatores permite entendermos que o direito à educação, além de ser um privilégio de poucos, se constitui, também, num privilégio da maioria branca, residente nos centros urbanos e com situação sócia econômica favorável.

Desta forma, percebe-se que a efetivação do direito à educação, apesar de seus determinantes legais está atrelada a determinados fatores que, de forma velada, nutrem as diferenças entre iguais.

A esse respeito, Freire (1987) destaca a ação antidialógica que se faz presente, por meio de suas características, dentre as quais a opressão; opressão esta que atinge os que têm seus direitos negados, movidos pela alienação e pela manipulação de outros, que na condição de opressores, não permitem a concretização da igualdade, mas primam pela divisão. Nessa relação, os opressores conduzem à mitificação do mundo, de forma a ocultar a realidade. Assim, Freire (1987, p.135) pontua a existência do “[...] mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório [...]”, o que nos leva a compreensão de que a não efetivação do direito à educação conduz a opressão.

A opressão é uma antiga companheira da humanidade, seduz aqueles que se encontra em situações de destaque nas diferentes organizações sociais, desumanizando-os, uma vez que impede o outro de ser mais. Esse processo de desumanização muitas vezes é legalizado, como nos casos: da escravização dos povos ameríndios e africanos, do nazismo, do fascismo, do colonialismo, dentre outros.

A teoria antidialógica, que impõe a cultura do silêncio, está a serviço da opressão e muitas vezes é adotada pelas lideranças revolucionárias, que, assim como na fábula “A revolução dos bichos”, de George Orwell, mantêm a divisão do trabalho intelectual e do manual, acreditam no mito da ignorância do povo e, por isso, não realizam o diálogo; guardam para si “o leite e as maçãs”, deixando para o povo as migalhas. A liderança que adota a ação antidialógica deixa de ser radical e torna-se sectária.

Contrapondo a teoria antidialógica, no manuscrito da *Pedagogia do oprimido* (2013), Freire apresenta a Teoria da Ação Revolucionária, conceito em parte omitido das edições anteriores do referido livro. Nele, o autor afirma “[...] não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 2013, p. 144).

Desse modo, a transformação de uma realidade opressora exige uma teoria da ação revolucionária, em que os oprimidos são protagonistas e não meros expectadores

de uma liderança revolucionária, que persiste na divisão entre a práxis da liderança e a das massas oprimidas. A transformação da realidade opressora prima pelo diálogo e pela revolução, que devem ser concomitantes, como afirma Freire:

O diálogo é a “essência” da ação revolucionária. Daí que, na teoria desta ação, seus *atores*, *intersubjetivamente*, incidam sua ação sobre o *objeto*, que é a realidade que os mediatiza, tendo, como *objetivo*, através da transformação desta, a humanização dos homens. Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja “essência” é antidialógica. Nesta, o esquema se simplifica. Os *atores* tem, como *objetos* de sua ação, a *realidade* e os *oprimidos*, simultaneamente e, como *objetivo*, a manutenção da opressão, através da manutenção da realidade opressora (2013, p. 157).

E para construir uma ação transformadora são necessários dois elementos: primeiro, um projeto de sociedade diferente do instalado; segundo, um ator revolucionário, que se constrói com as convicções e compromissos críticos que resultam do processo de conscientização.

Considerando a importância de uma ação dialógica, acredita-se que o direito de todos à educação enquanto determinante legal e sua exequibilidade no atual cenário educacional se constitui num tema relevante e de interesse social, histórico, educacional, político e econômico, pois tratar da não efetivação do direito à educação é assumir que uma parcela significativa da população do país não tem acesso à educação formal ou teve uma participação restrita às séries iniciais do ensino fundamental, não chegando a concluí-lo.

Neste contexto, tornou-se comum ouvir ou pronunciar, com frequência, expressões como a necessidade pela busca da qualidade do ensino e outras; contudo entendemos que a qualidade só será atingida quando todos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, tiverem garantido o acesso e a permanência necessária nas escolas. Assim, acesso, permanência e qualidade na educação são inseparáveis. E a busca por uma educação de qualidade remete à necessidade de observar, não apenas o aparente, o tangível, mas também o que permeia todo esse contexto atual, repleto de diversas nuances.

2 | O DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA EFETIVAÇÃO NO PAÍS

A Constituição Federal do Brasil de 1988 expressa que a educação é direito de todos e de acordo com o inciso I, do art. 208, alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, expressa que:

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Pode-se observar que, a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, estabelecem o direito de todos à educação; bem como estabelece a obrigatoriedade da educação básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As incumbências do Estado para com a educação, nas diferentes etapas de ensino, estão expressas na legislação, em especial, no que se refere à obrigatoriedade e gratuidade; bem como destaca o [...] acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

Assim, observa-se que, de acordo com o art. 208 da Constituição Federal de 1988, inciso VII, § 1º, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”; bem como o § 2º destaca que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Desta forma, a lei estabelece que o direito a educação é inviolável e que a não oferta deste incorre em “reponsabilidade da autoridade competente”; ou seja, a mesma lei expressa que os pais ou responsáveis ao terem uma negativa de vaga devem recorrer ao Ministério Público a fim de solicitar a vaga nessa instância. Essa petição é acolhida e sua apreciação e juízo se fazem em “rito sumário”.

Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, além de estabelecerem a obrigatoriedade quanto a educação básica, estabelecem, também, as incumbências da União dos Estados e dos Municípios para com a educação, nas diferentes etapas de ensino.

De acordo com o art. 208 da Constituição Federal de 1988, inciso VII, § 1º, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”; bem como o § 2º destaca que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Em consonância com o texto legal, a educação é direito de todos e sua oferta irregular, acarreta responsabilidade da autoridade competente; ou seja, qualquer cidadão (ã) que não tenha o direito à educação respeitado, poderá impetrar ação judicial junto ao Ministério Público, a fim de obter o direito previsto legalmente.

De acordo com a tabela 2, a média de escolaridade da população de 18 a 29 anos de idade, no Brasil, no decorrer de, aproximadamente, duas décadas, cresceu 3,7%; o que comprova que, aliado ao acesso a permanência dos alunos no sistema escolar, também, não se concretiza de forma eficaz.

Ainda, em relação ao direito à educação e a perspectiva, no plano legal, de tornar o direito à educação, de fato, de todos e não de uma parte, tem-se o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), para o período de 2014 a 2024; o qual tem como diretrizes, dentre outras, a “erradicação do analfabetismo”, a “universalização do atendimento escolar” e a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Corroborando, outro texto legal aponta a necessidade de minimizar uma situação que revela desigualdades em relação ao

acesso e a permanência no sistema escolar.

Dessa forma, considerando o exposto, observa-se que os textos legais foram construídos no decorrer da história, pautados pelo contexto social, político e econômico de cada momento e, considerando, também, os dados relativos às taxas de analfabetismo e a escolaridade média no país, estabelecendo uma contradição: de um lado, os textos legais conferem a obrigatoriedade da educação básica no país; direito este público e subjetivo nestas etapas de ensino, expressando o dever do Estado para com a educação básica, obrigatória; porém, de outro, tem-se os reconhecidos institutos de pesquisa que demonstram, nos dias atuais, a existência de um contingente de jovens e adultos não contemplados com a educação formal, de direito público e subjetivo.

3 | O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO REAL

Para subsidiar esse estudo, destaca-se as taxas referentes à alfabetização e a média de anos de estudos referentes aos últimos anos, bem como agrega-se fatores referentes às diferentes regiões do país, raça/cor e renda, demonstrando que, para além do aspecto quantitativo, tais fatores contribuem para o acesso e a permanência de homens e mulheres na educação formal.

De acordo com o IBGE, em 2014, o país contava com uma taxa de 8,3% de pessoas analfabetas com mais de quinze anos de idade, o que equivalia a 13 milhões de pessoas desprovidas de noções mínimas de escrita, leitura e pequenos cálculos; o que, em parte, contribui para a não inserção destas no mercado de trabalho; bem como o acesso à cultura e outros bens.

E ao observar a taxa de analfabetismo nas diferentes regiões do país, a situação ganha contornos distintos, evidenciando diferenças que acarretam à população a ausência do direito à educação. Como evidenciado na tabela 2, que apresenta a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, no país e nas diferentes regiões, no período compreendido entre 2001 e 2014.

Brasil / regiões	2001	2007	2014
Brasil	87,6	89,9	91,7
Norte	88,8	88,6	91,0
Nordeste	75,7	80,0	83,4
Sudeste	92,5	94,2	95,4
Sul	92,9	94,5	95,6
Centro-Oeste	89,8	92,0	93,5

Tabela 2 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais – Brasil e regiões – 2001-2014

Fonte: IBGE/Pnad – Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2016 – Elaboração: Movimento Todos pela Educação.

A tabela 2 evidencia diferenças, em nível nacional, demonstrando diferenças à taxa de alfabetização nas diferentes regiões do Brasil. O que permite observar que as regiões Norte e Nordeste, possuem as menores taxas de alfabetização, em contraste com as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, o que leva a inferir que aspectos de ordem econômica, política e social corroboraram para com essa diferença.

Nesse contexto, os estados de Alagoas e Piauí, apresentaram, respectivamente, uma taxa de alfabetização de 78,0% e 79,8% de pessoas de quinze anos ou mais. Fato que demonstra que, nestes estados, cerca de 20% da população, ainda, não teve acesso à educação e, por consequência, não foi contemplada com o direito à educação, previsto legalmente.

Ao analisar a taxa de alfabetização de pessoas de quinze anos ou mais, considerando o fator raça/cor, observa-se que esse fator potencializa as diferenças:

Brasil/Ano	2001	2005	2009	2014
Branco	92,3	92,9	94,1	95,0
Pretos	81,3	85,4	86,7	88,8
Pardos	81,9	84,3	86,5	88,9

Tabela 3 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade – Por raça/cor (em %) – Brasil e regiões – 2001-2014

Fonte: IBGE/Pnad – Anuário Brasileira da Educação Básica, 2016 – Elaboração: Movimento Todos pela educação

Os dados apresentados na tabela 3 expressam que o fator raça/cor contribui para manutenção das diferenças em relação à taxa de alfabetização da população brasileira, fato que justifica rever o princípio da igualdade de todos perante a lei, sendo que, em que pese a igualdade de todos em relação à legislação, a diferença entre os iguais vai ganhando contornos que agregam fatores e, dentre eles, o da cor da pele. Algo que parece incomum num contexto em que a ciência evolui velozmente; porém, o desenvolvimento não compartilha dessas nuances que atingem homens e mulheres e aumentam a distância entre iguais; distância esta provocada inclusive pela ideia de hierarquização da humanidade por “raças”.

Lembrando que a ideia de raça não tem história conhecida antes da colonização da América e as relações sociais fundadas nessa ideia produziram identidades sociais novas: índios, negros e mestiços. Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação e hierarquização social.

Na América, a ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas pelas conquistas, assim como todas as formas de controle e de exploração do trabalho e dos produtos, que passaram a ser articulados em torno da relação capital-salário e do mercado mundial, o que configurou o novo padrão global de controle do trabalho e um novo padrão de poder. “As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de

raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 229).

No que diz respeito a não efetivação da educação para negros e negras, no Brasil, a justificativa se apresenta na própria história, uma vez que “o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que, nas escolas públicas do país, não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (MEC, 2004, p. 7).

Dessa forma, ao longo do século XIX e XX, as políticas de exclusão marginalizaram a população negra (pretos e pardos), resultando um quadro desigual em que pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas. Na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que de pessoas brancas na mesma situação. Aproximadamente 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2004).

No século XXI, a população negra continua às margens da sociedade, em uma situação subalterna em termos de mercado de trabalho, de acesso à educação, de cargos públicos e outros. Sujeitos a políticas governamentais que objetivam a segregação espacial de grande parte desse grupo, refletindo na desqualificação social dessa população (PINSKY, 1998; TELLA, 2008). Além disso, os negros permanecem menos tempo na educação regular, precisando recorrer à Educação de Adultos para tentarem concluir seus estudos.

Ainda em relação aos fatores que incidem na taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais, encontra-se outro fator que acompanha homens e mulheres no dia a dia de suas vidas. A tabela 4, apresenta a taxa de escolarização relacionada à renda obtida pela população.

Brasil	2001	2005	2009	2014
25% mais ricos	98,0	97,9	97,9	98,0
25% mais pobres	76,6	80,8	84,0	87,4

Tabela 4 – Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Por renda (em %) – Brasil – 2001-2014

Fonte: IBGE/Pnad – Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2016 - Elaboração: Movimento Todos pela Educação.

Constata-se que a relação entre a taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais e a renda obtida, contribuem para o estabelecimento de diferenças. Tal como os citados fatores que incidem nas diferentes regiões e o fator referente à raça/cor, deparamo-nos com o fator “renda” que atinge grande parte da população e expressa um referencial assustador quando relacionado à alfabetização da população brasileira.

Segundo consta da tabela 4, em 2014, enquanto na população pertencente aos 25% dos mais ricos a taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais foi de 98%; na população pertencente aos 25% mais pobres, a referida taxa foi de 87,4 %. Desta forma, um percentual de 10,6 % se traduz num fosso entre ricos e pobres, no quesito alfabetização.

Esse quadro tão desfavorável para a educação no país revela que, para além do não cumprimento do direito de todos a educação, um acréscimo de fatores que solidificam esse processo de exclusão da educação formal, reconhece-se, também, outro fator que se agrega aos demais e que se constitui no abandono da educação formal. Neste caso, posterior ao acesso, muitos abandonam a escola precocemente, sendo este fato observado quando da análise da escolaridade média da população brasileira.

Brasil/região	1995	2001	2007	2014
Brasil	6,6	7,7	9,0	10,0
Norte	6,6	7,4	8,2	9,3
Nordeste	5,1	6,2	7,8	9,1
Sudeste	7,4	8,5	9,8	10,5
Sul	7,2	8,4	9,6	10,3
Centro-Oeste	6,7	7,8	9,2	10,2

Tabela 5 – Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade – Em anos de estudo – Brasil e regiões – 1995-2014.

Fonte: IBGE/Pnad – Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2016.

Elaboração: Movimento Todos pela Educação

Os dados apresentados na tabela 5 demonstram que, apesar da escolaridade da população brasileira, na faixa etária de 18 a 29 anos, ter aumentado no decorrer dos anos, ainda há parte significativa da população, numa faixa etária produtiva, sem ter usufruído da educação básica. Os dados demonstram, também, que as regiões Norte e Nordeste do país são as que possuem uma população com menos anos de estudo, em contraste com as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, o que nos leva a inferir que aspectos de ordem econômica, política e social, colaboraram para com essas diferenças.

Desta forma, os dados comprovam que o direito à educação não se concretiza, de fato e que uma significativa parcela de crianças, adolescentes, jovens e adultos, é excluída total ou parcialmente da educação formal, que tem sido construída, ao longo da história, em bases legais, porém não se materializa nos portadores deste direito. Os textos legais que expressam um direito de todos à educação, mas quando se analisa e confronta-se com a realidade, com a sua efetivação, não há em consonância entre o legal e real, acarretando, assim, a ausência de direito real em relação à educação

formal.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o descompasso entre o direito dos todos à educação, expresso legalmente e os dados que revelam a não efetivação, por completo, deste direito, faz-se urgente a elaboração e implementação de políticas públicas referentes ao acesso e à permanência de alunos na educação formal, aliado à conscientização de que a educação é direito de todos e não de alguns. Essas políticas devem contemplar as ações afirmativas, que são políticas focais em benefício de grupos discriminados ou vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente, como grupos étnicos, religiosos, de gênero, castas etc., de modo que a implementação dessas políticas são determinantes não apenas para minimizar o índice de analfabetismo no país, mas, acima de tudo, para o usufruto da vida cidadã.

Para tanto, ainda existe um longo caminho, que passa pela superação da ideologia neoliberal que hoje se expressa nas relações de consumo e produção, apresentando-se como uma teoria científica e mostrando-se como a única maneira de conduzir a sociedade nos dias atuais. Essa ideologia defende a tese do estado mínimo e apoia-se no sucesso tecnológico para se legitimar, alegando que as ações afirmativas são discriminatórias e que em um país em que “todos tem as mesmas oportunidades de vencer na vida” não se justifica políticas específicas para determinados grupos étnicos e sociais.

Mas como o caminho se faz caminhando, Paulo Freire que fez tantas denúncias, também realizou anúncios e com sua hermenêutica crítica, demonstrou que o campo da cultura é extremamente importante e, que por meio de uma práxis contra a ideologia neoliberal, denunciando as situações de dominação social e alienação cultural, será possível superar o estado atual de alienação e dominação.

Para tal, Freire (2013) apresentou a teoria da ação dialógica, que possui como características: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural, demonstrando que a partir da problematização da própria opressão, o povo pode atender a sua vocação de ser sujeito e não objeto. Uma vez que por meio de ações de co-laboração, união e organização esses atores/sujeitos se encontraram em vários momentos da história para a transformação da realidade opressora e, esses encontros, voltarão a acontecer.

Sendo que a partir da síntese cultural, uma modalidade da ação que questiona a cultura estabelecida e as estruturas que a mantêm, será possível a efetivação da ação revolucionária, que ao contrário da ação antirrevolucionária ou anti-dialógica, deverá manter um caráter pedagógico, pois o diálogo é a essência da teoria e ação revolucionária.

REFERÊNCIAS

BOBBIO. N. **A Era dos Direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF, 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. IBGE. Pnad. **Síntese dos Indicadores Sociais 2000-2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Lei Federal n.º 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Lei Federal n.º 5.692/71, de 15 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases do 1º e 2º Grau. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 11/2000**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para educação étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2016.

CURY. C.R. **Os Fora de Série na Escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**: (o manuscrito). São Paulo: Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Ministério da Educação (MEC), 2013.

MENEZES, Ebenezer. **MOBRAL**: movimento brasileiro de alfabetização. 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/> Acesso em: 30 de out.2016.

MONTEIRO. A.R. **Paulo Freire**: o pedagogo do Direito à Educação. Coimbra, Pt. Edição do autor, 2015.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** LANDER, Edgardo (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p.227-278.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TELLA, Marco A. P. **Estigmas e desqualificação social dos negros em São Paulo e Lisboa.** *Revista Ponto e vírgula.* São Paulo, nº 3, 1º semestre de 2008. **Revista eletrônica semestral do programa de estudos pós-graduados em Ciências Sociais da PUC-SP.** Disponível em: <http://www4.pucsp.br/ponto-e-virgula/n3/artigos/15-marco.htm>. Acesso em 13 ago. 2010.

FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA REUTILIZAÇÃO DE RESÍDUOS: *RETHINK*

Bárbara Fonseca Pinheiro Leão

Faculdade de Itaituba

Itaituba-PA

Rodolfo Teixeira de Souza

Estácio de Belém

Belém-PA

Carlos Alberto Jorge de Oliveira Junior

Estácio de Belém

Belém-PA

RESUMO: A apropriação de bases metodológicas para o desenvolvimento de produtos desencadeia a proposta de estudo apresentada no artigo, onde pode-se fazer uma análise comparativa entre três metodologias distintas, Baxter (2000), “*design thinking canvas*” proposta por Neves (2014) e “Reuse” de Monteiro (2011) utilizadas em projetos de produtos, a quais serviram de referência para estudo. O objetivo deste trabalho é propor uma nova ferramenta metodológica para o desenvolvimento de novos produtos, subsidiada pelo sistema de reaproveitamento de resíduos descartados, seja pela indústria ou por usuários domésticos ou também no *redesign* de produtos existentes. A ferramenta metodológica visa apropriar profissionais que já desenvolvem produtos artesanais, que não conhecem metodologias para desenvolvimento de projeto de produto, e também apoiar o

aprendizado de alunos de cursos de design em práticas projetuais. A sustentabilidade é o ponto de partida em tais práticas, onde agregam valores do *ecodesign* aliado a conscientização ambiental. O resultado obtido foi a confecção da ferramenta metodológica *Rethink*, do inglês Repensar. O intuito dessa metodologia é ser uma proposta didática e de fácil compreensão para os artesões e alunos de design. O presente projeto está em fase de desenvolvimento, voltado as aplicações práticas com alunos e artesões.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de projeto, projeto de produto, sustentabilidade, *ecodesign*, *redesign*.

ABSTRACT: The appropriation of methodological bases for the development of products triggers the proposed study presented in the paper, where it is possible make a comparative analysis of three distinct methodologies, Baxter (2000), “*design thinking canvas*” proposed by Neves (2014) and “Reuse” of Monteiro (2011) used in design of products. These methodologies served as reference in the study. The point to propose a new methodological tool to development of new products, subsidized by the waste recycling system, by the industry, home users or on redesign of existing products too. The methodological tool aims to appropriate professionals who already develop craft

products, who are not familiar with methodologies for product design development, and support students' learning from design courses in design practices. Sustainability is the starting point in such practices, which add eco-design values coupled with environmental awareness. The result was the preparation of the methodological tool "Rethink". The purpose of this methodology is to be an educational and easily understood proposal for users. This project is in the development stage, facing the practical applications with students and artisans.

KEYWORDS: Design methodology, design of product, sustainable, eco-design, redesign.

1 | INTRODUÇÃO

Quando se pensa em práticas de design na contemporaneidade, pouco se tem noção da sua relação com o meio ambiente e com a sustentabilidade estratégica que ele pode influenciar no ciclo de vida dos produtos que entram a cada dia no mercado. O lixo produzido pela sociedade hoje é demasiadamente comprometedor ao meio ambiente, acarretando uma série de problemas no solo, na água e no ar dos principais centros urbanos. Há muito tempo esse fator acarreta diversos danos ambientais e sociais no mundo. Constantemente são pautas tratadas nas principais conferências sobre as nações unidas afim de se pensar soluções para diminuir o impacto destes resíduos no meio ambiente. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNEUMA), o lixo no mundo deve aumentar de 1,3 bilhão de toneladas para 2,2 bilhões de toneladas até 2025. Entretanto, o Ministério do Meio Ambiente afirma que existem formas de minimizar esse problema, através da utilização do três erres (3R's) – reduzir, reutilizar e reciclar. A reciclagem abrange a transformação a partir de materiais descartados para fabricação de produtos novos.

Através de uma pesquisa sistemática junto a coordenação da ONG Noolhar, identificou-se que os grupos de artesanato não se apropriam de processos de design no desenvolvimento de produtos. Através de ações educativas a ONG desenvolve um trabalho sustentável fortalecendo um despertar socioambiental para a conservação do meio ambiente junto a grupos de artesões da região metropolitana de Belém-PA.

Diante desse exposto identificou-se uma necessidade de relacionar as práticas projetuais de design ao desenvolvimento de produtos artesanais. Com isso, propõe-se como objeto de estudo a relação entre três metodologias distintas, Baxter (2000), *Design Thinking Canvas* (2014) e Reuse (2011) afim de criar uma ferramenta metodológica que possa subsidiar o processo de criação do artesão, juntamente com alunos do curso de design de produto.

O objetivo do projeto é a criação de uma ferramenta metodológica, com uma proposta didática e fácil compreensão, no intuito de auxiliar grupos de artesões que já dominam técnicas de manufatura no reaproveitamento de resíduos.

No decorrer deste trabalho será exposto cada metodologia individualmente destacando os principais métodos e ferramentas explanadas pelos autores. Após essa etapa será desenvolvida e relacionada as metodologias estudadas para o desenvolvimento da ferramenta metodológica *Rethink*. E por fim será apresentada a sua estrutura e suas propostas aplicações.

2 | DESENVOLVIMENTO

As práticas em design em quaisquer circunstâncias necessitam de um processo metodológico, a apropriação da metodologia no planejamento e desenvolvimento de produtos e o conhecimento de métodos é fundamental para o pensar design.

Para Redig (2006) a metodologia caracteriza a profissão do designer. Santos (2012) afirma que o método de projeto tem como objetivo auxiliar os designers em seus projetos, acrescenta também que estes servem como base para o ensino, na formação de futuros profissionais.

Baxter (2000), afirma que a função de uma metodologia é diminuir riscos e incertezas no desenvolvimento de um projeto de produto, realizando as etapas com a utilização dos métodos sistemáticos, para se chegar na melhor solução de forma mais precisa e com o mínimo de esforço.

Existe um grande número de metodologias de projeto no campo do design de produto, dentre as várias metodologias existentes definiu-se três, para utilizar como objeto de estudo. Uma metodologia referente desenvolvimento de projeto de produto industrial, outra relacionada a reutilização de resíduos, que adota os conceitos de *Ecodesign* (produção com materiais de baixo impacto ambiental, com eficiência energética, qualidade e durabilidade, modularidade, reutilização/reaproveitamento) como base e outra ferramenta metodológica mais contemporânea que se apropria do conceito de *game* na elaboração do projeto, tornando-a mais didática.

Baxter (2000), apresenta sua metodologia dividida em quatro etapas: primeira etapa é o planejamento do produto ou especificação da oportunidade, que consiste na justificativa, pesquisa e análise e origens da oportunidade, além da análise dos produtos concorrentes, pesquisa das necessidades de mercado, oportunidades tecnológicas, seleção da oportunidade de produto, preço do novo produto e o planejamento de estilo; segunda etapa define-se projeto conceitual onde engloba os objetivos, geração de conceitos, análises da tarefa, da função, do ciclo de vida, além da concepção do estilo e o simbolismo do produto; terceira etapa trata da verificação do desdobramento da função qualidade do produto, especificação do projeto e desenvolvimento do produto; quarta etapa aborda a configuração e o projeto detalhado, confecção do protótipo, definição dos materiais, montagem e otimização do novo produto, ainda nesta etapa apresenta-se os desenhos técnicos, testes, verificações e correções do produto final.

Essas fases são levadas em conta a partir da utilização de métodos sistemáticos,

o mesmo autor chama-os de ferramentas, “podem ser considerados um conjunto de recomendações para estipular ideias, analisar problemas e estruturar as atividades de projeto”. (BAXTER, 2000, p.5)

Como centro desta pesquisa foi considerada a metodológica Reuse, Monteiro (2011) enfatiza que a ferramenta tem por objetivo atuar na revalorização de resíduos, analisando e configurando o produto descartado, através de um novo conceito de utilização.

O Reuse consiste em uma ferramenta de *Ecodesign* para reutilização de produtos descartados que partem da problemática relacionada ao lixo, revalorizando e oferecendo um novo significado aos resíduos, aumentando a vida útil desses materiais.

Kazazian (2005), afirma que existem dois modelos de sistema produtivo, o linear que de um lado ocorre a entrada da matéria prima e o descarte do resíduo, mostrando-se incompatível com o meio ambiente, em contrapartida o modelo circular, que mostrasse em consonância o sistema produto natureza.

Na ferramenta reuse Monteiro (2011) sugere a etapa de revalorização do processo produtivo (Figura 1), tem como objetivo auxiliar os projetos referentes a reutilização de produtos descartados. Repensando o ciclo de vida do produto, levando em consideração a análise pré e pós descarte do resíduo.

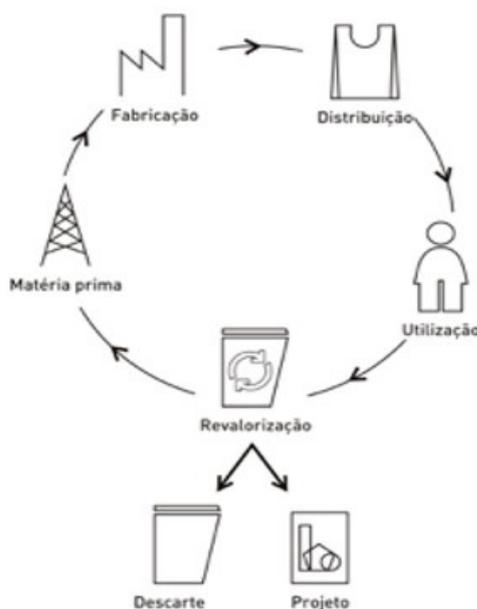


Figura 1 – Revalorização no ciclo de vida do produto.

Fonte: Monteiro, 2011, p.23

Löbach (2001), sugere que o designer tem a função de atender as necessidades humanas e mercadológicas, relacionando a três funções básicas: prática, estética e simbólica, respectivamente, visam atender aos aspectos fisiológicos do uso, relacionam-se ao uso sensorial e visual e por fim trabalha o simbolismo referente aos aspectos espirituais, psíquicos e sociais do uso.

O objetivo básico na elaboração de um produto é atender sua função prática, já as funções estéticas e simbólicas relacionam-se de formas diferentes dependendo do tipo de produto e sua relação com o usuário. Assim pode-se considerar as categorias de produtos industriais. Monteiro (2011) tangencia uma análise pré-descarte considerando as três funções básicas do produto ao seu grau de afetividade com o usuário (Figura 2).

O fator afetivo mantém seu valor referencial, nessa análise pré-descarte, de acordo com as categorias do produto. Os mesmos podem ser classificados como: baixa afetividade referentes a produtos de consumo; alta afetividade para produtos de uso individual; média afetividade indicado para utilização por um determinado grupo de pessoas e nenhuma afetividade para os produtos de uso indireto. (MONTEIRO, 2014)



Figura 2 – Categoria dos produtos industriais relacionada à afetividade com o usuário.

Fonte: REUSE, 2011, p.23

Monteiro (2011) afirma, essa relação de afetividade com o objeto é de extrema importância pois tem a possibilidade de interpretar as relações e ressignificar seus conceitos, na análise do produto descartado, pois defini os critérios para configuração das funções estéticas e simbólicas, mantendo-se fundamental para criação dos conceitos em seu processo de reuse dos resíduos em sua ferramenta.

Para completar essa relação será apresentado o mapa visual da ferramenta metodológica *Design Thinking Canvas* (Figura 3) que se deu a partir de uma pesquisa do laboratório de jogos digitais (GDRIlab) do departamento de Design da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, sob orientação do professor André Neves.

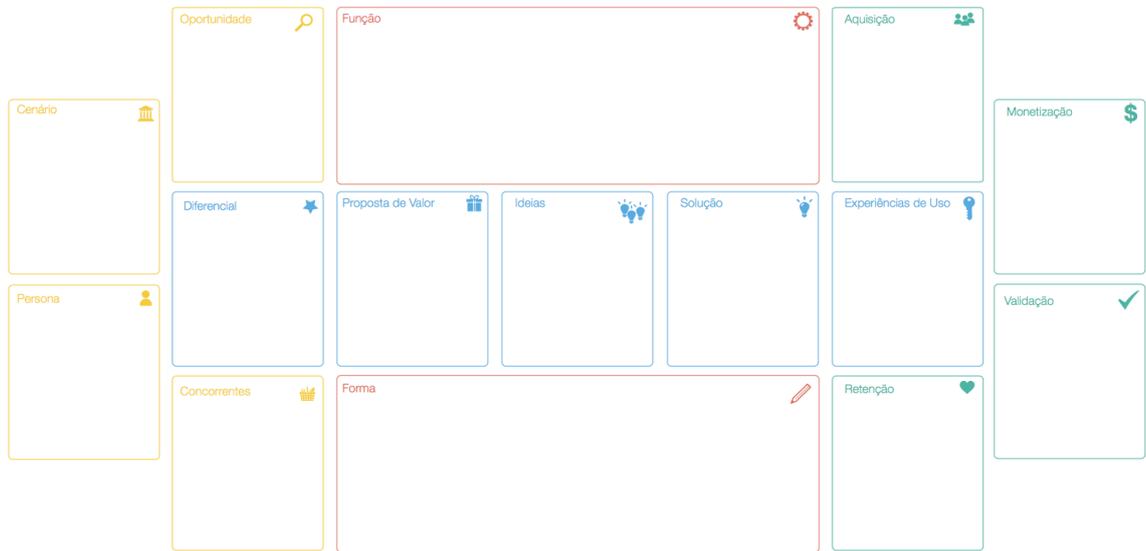


Figura 3 – Modelo do mapa visual utilizado no Design Thinking Canvas.

Fonte: Design Thinking Canvas, 2014, p.8

Essa ferramenta metodológica tem como característica apropriação de elementos de games, como o uso de cartas (Figura 4), que auxiliam designers em seus projetos, tornando-os mais didáticos para apresentação e compreensão. A estrutura metodológica pesquisada por Neves (2014) inspira-se no modelo *Business Model Canvas* (uma ferramenta de gerenciamento estratégico, que permite desenvolver e esboçar modelos de negócio novos ou existentes. É também um mapa visual pré-formatado. O modelo foi inicialmente proposto por Alexander Osterwalder.) a partir de um conjunto de métodos de design, onde sua função é orientar e facilitar a atividade de concepção de artefatos com características inovadoras.



Figura 4 – Modelo de cartas utilizadas no Design Thinking Canvas.

Fonte: Design Thinking Canvas, 2014, p.8

O design Thinking Canvas parte de quatro etapas principais (Figura 5), desdobrando e ordenando o ciclo de vida do projeto de produto. Que consiste na fase de observação, envolvendo o cenário, persona, oportunidades e concorrentes; a fase de concepção, onde inclui diferencial, valor, ideias, solução e experiência; a etapa

de configuração do projeto, com definições de função e forma e a última fase seria a publicação, através da aquisição, retenção, monetização e validação.



Figura 5 – Visualização da metodologia do Design Thinking Canvas.

Fonte: Design Thinking Canvas, 2014, p.12

Neves (2014) conclui que a ferramenta sendo apresentada de forma didática, trabalhando sob conceitos de gamificação (Gamificação não está relacionada apenas com o entretenimento, em muitos casos ela se apropria de mecanismos utilizados em jogos para resolver problemas práticos.) introduzindo o uso de cartas para a estruturação do processo de design tende a facilitar o desenvolvimento de produtos com características inovadoras.

2.1 Relações Metodológicas

Quando se pensa em projeto de design e em suas metodologias, é intuitivo o pensamento de novas soluções, tecnologias e avanços no campo da inovação, esse observação se torna possível quando se estabelece um conjunto de métodos, sejam eles abertos ou fechados, sendo esse segundo configurado em um modelo pronto para ser utilizado, mas que podem sofrer alterações, como afirma Santos (2005), onde observa que os métodos fechados deixem de lado questões importante nas competências e habilidades do aluno, como senso crítico, o pensamento reflexivo, o domínio do processo de design.

Santos (2005) considera que para um bom desempenho, o aluno saiba buscar e manter uma postura proativa no processo de design, o que que não deve acontecer na aplicação de modelos prontos. Em contraponto a esse pensamento observa-se em sala de aula, principalmente com alunos inexperientes que para ser confiança na prática projetual, o mesmo sente a necessidade de seguir um método fechado num

primeiro contato com um processo de design.

Através da relação das três metodologias explanadas acima, considerou-se o aprofundamento prático nas mesmas, objetivando entendê-las a fundo para subsidiar o processo de análises e correlação entre elas. Desta forma propõe-se a uma estrutura de métodos, a princípio fechada, para ser trabalhados entre alunos de design juntamente com grupos de artesões, que dominam as mais variadas técnicas artesanais e o manuseio de ferramentas de produção distintas entre si, afim de proporcionar um ambiente de cocriação, onde se repensa as novas possibilidades no desenvolvimento de produtos, mesclando o processo de design com a experiência e as práticas artesanais sustentáveis na concepção de novos produtos.

O objetivo é possibilitar na prática a utilização de métodos variados, entre os dois grupos, afim de relacionarem-se, desta forma expandir as práticas projetuais para uma estrutura aberta. Sempre levando em consideração o reaproveitamento de resíduos descartados na concepção dos novos produtos.

A proposta da ferramenta *Rethink* se apoia no fato de se repensar a relação entre as práticas metodologias apresentadas acima, no intuito de gerar um produto com conceitos de *ecodesign*. A tradução do termo *Rethink* para o português propõe sinônimos como, reconsiderar, reexaminar e reencaixar. Portanto quando se pensa na ferramenta *Rethink* pondera-se toda a ação de se questionar, indagar e rever processos e conceitos, seja na geração de produtos ou ideias, ou no fato de reconsiderar o ciclo de vida de um produto que teoricamente está apto ao uso, mas que perde sua função perante ao usuário, seja por desuso ou defasagem.

Considerando afirmação de Munari (2015), onde destaca que metodologias de projetos não são uma receita de bolo, já que cada um tem suas especificidades. Além dos conceitos defendidos por Santos (2005). A pesquisa propõe a construção de uma ferramenta metodológica passível de ajustes e reconsiderações em seus métodos, desde que a equipe projetual, tenha segurança e confiança no desenvolvimento da prática projetual.

O conceito central da ferramenta é o ato de repensar, no sentido de concepção de novos produtos e o ciclo de vida de produtos descartados, buscando um design inovador e sustentável.

Durante o processo de análises das inter-relações metodológicas na pesquisa, considerou-se a definição das etapas estruturais de Baxter (2000), Neves (2014) em suas metodologias como bases essenciais na estruturação central da ferramenta aliado a proposta de Monteiro (2011) em sua metodologia reuse.

Na primeira fase da ferramenta *Rethink* foi considerado o ato de observar, de planejar, de analisar os fatores de sustentabilidades do resíduo, Baxter (2000) sugere em seu processo que nesta primeira etapa a especificação da oportunidade, pesquisa e análise e origens da oportunidade além das oportunidades tecnológicas. Já Neves (2014) sugere inicialmente algumas observações que analisam o cenário, a persona, as oportunidades e os concorrentes, das quatro subetapas, considerou-se

as oportunidades, que de acordo com Baxter (2000) deve conter uma ideia central do produto, de forma clara e concisa.

Seguindo as diretrizes proposta por Monteiro(2011) da ferramenta reuse, que apresenta a análise do produto pré-descarte em sua etapa inicial, foi proposto como primeira etapa na metodologia *Rethink*, uma análise relacionada aos fatores de sustentabilidade dos resíduos disponíveis, repensando o que era, de onde veio e como fazer, três perguntas básicas que tornam o processo didático e de fácil entendimento as etapas de análise social do resíduo, análise de características físicas e produtivas para o novo produto.

A segunda da etapa proposta na ferramenta *Rethink* pondera as etapas iniciais de pesquisa das necessidades de mercado e seleção da oportunidade de produto propostas por Baxter (2000) enquanto Neves (2014) propõe a identificação de um cenário - segundo o mesmo autor são os diferentes ambientes onde serão inseridos o projeto -, a identificação de uma persona que caracterize o usuário alvo do projeto. Estas coordenadas subsidiam as etapa dois na metodologia proposta.

Foram consideradas outras três questões norteadoras também nesta etapa (para que será, para onde vai e o que será o produto repensado) qualificando a possibilidade de estruturação da ferramenta *Rethink* a uma possível apropriação de elementos de gama, coo o uso de cartas, destacados por Neves (2014).

Com a definição das duas primeiras etapas, de análise do fator sustentável e análise dos fatores mercadológicos e de público, estrutura-se a primeira metade dos processos de design da metodológica *Rethink* (figura 6), onde houve planejamento, coleta e análise de dados, de mercado e público alvo, culminando da real definição do problema com a apresentação de qual produto será desenvolvido, levando em consideração todos os métodos e ferramentas de coleta e análise de dados estruturados nas etapas anteriores.

As propostas processuais definidas para a terceira etapa da ferramenta *Rethink* estão diretamente relacionada a geração de ideias, esboços e conceitos, analise das estruturas básicas dos resíduos, produção de modelos e testes de verificação estético-funcional do produto.

O primeiro passo nesta fase sujeita-se a análise e identificação das formas estruturais básicas dos resíduos disponíveis para o novo produto, após essa identificação relaciona-se cada forma ao seus respectivos materiais, feito isso inicia-se o processo de geração de conceitos para o novo produto através da criação de painéis semânticos, apoiado na hierarquia das necessidades do *design*, na qual se baseia nas necessidades de Maslow (1943) onde propõe uma divisão hierárquica em que as necessidades consideradas de nível mais baixo devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível mais alto. De acordo com Baxter (2000) a apropriação dos painéis semânticos indica o caminho para que produtos possam ser projetados para transmitir sentimentos e emoções, desta forma gera-se por seguinte seleciona-se os conceitos.

[...] a seleção de conceitos, não é uma simples do melhor conceito gerado. Ela envolve o uso da criatividade combinando diferentes conceitos, mesclando os aspectos positivos de vários conceitos, podendo até gerar novos conceitos durante o processo de seleção. Portanto, pode-se adicionar muitos valores aos conceitos inicialmente gerados. (BAXTER, 2000, pag.195)

Na quarta e última etapa do processo, finaliza-se com o detalhamento e configuração para a produção do produto, definição de tecnologias e manufaturas para a produção do produto, confecção de pranchas técnicas (vistas frontal; lateral e superior, com medidas), cortes e perspectivas, vista explodida (indicando componentes, materias e sistemas de montagem), confecção de protótipos e/ou produto final, sujeitando-o a testes com usuários em condições reais.

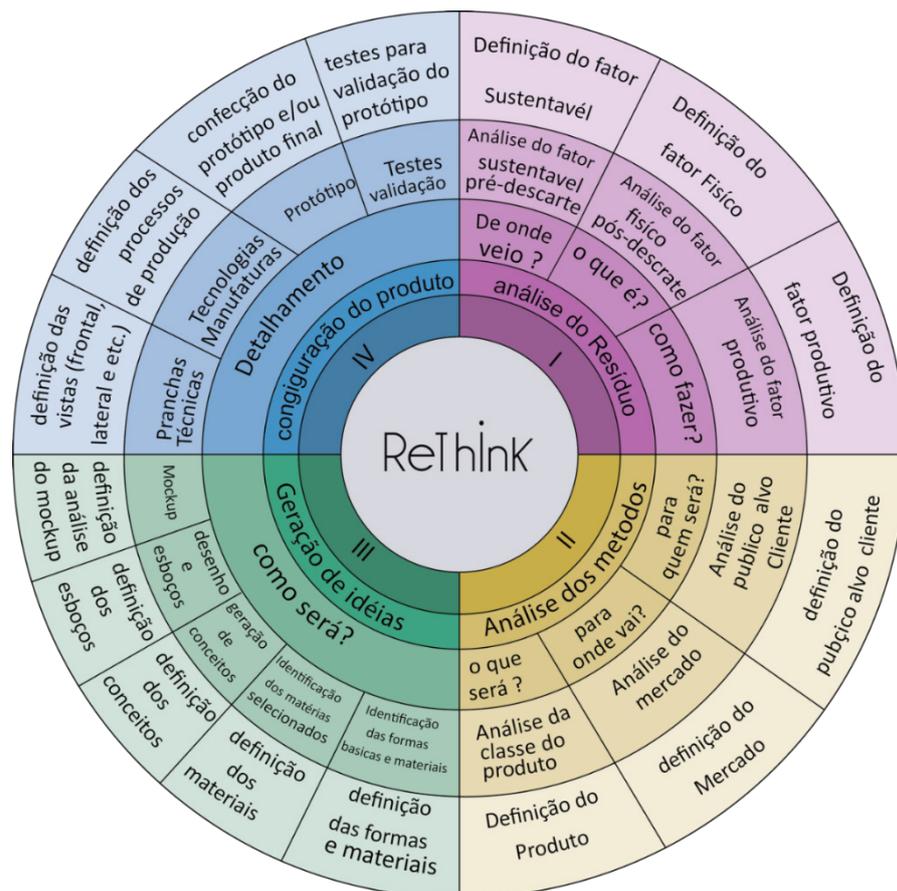


Figura 6 – Proposta da Estrutura final da ferramenta Rethink.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada em 2015.

Santos (2005) defende que a representação gráfica sob a forma de fluxogramas dificulta o entendimento dos reais fluxos do projeto e a visualização do processo como um todo, por esse motivo optou-se seguir o mesmo modelo de representação gráfica que o autor sugere na metodologia MD3E, onde aconselha iniciar de um ponto central de forma que possa ir desdobrando as etapas do processo, agregando a possibilidade de estrutura processual, ser visualizada em um todo, desta forma facilitando a percepção do fluxo a ser seguido.

O mesmo autor afirma que, desta forma pode-se concluir que a estrutura radial tem o objetivo de mostrar ao aluno que o projeto traz em si uma relação de causa e efeito, na medida em que estas são desdobradas e definidas, possibilitando de ter uma visão geral do projeto, identificando-se possíveis dependências entre elas.

3 | CONCLUSÃO

Conclui-se que o presente trabalho está em fase de desenvolvimento, voltado as aplicações práticas da ferramenta *Rethink*. Até o momento foi realizada uma prática com alunos do curso técnico de design de interiores, onde fora ministrado aulas para apresentação da ferramenta e esses alunos desenvolveram produtos a partir de resíduos, com a utilização da metodologia. Todas as dificuldades encontradas por eles foram registradas para se analisar e aprimorar a metodologia. As etapas seguintes seguem pela mesma linha, porém agora com grupos de artesões, onde deve-se de fato confirmar os prós e contras do *Rethink*, para posteriormente aperfeiçoar e chegar a etapa de confecção do jogo de tabuleiro.

REFERÊNCIAS

BAXTER, Mike. **Projeto de produto: Guia prático para o design de novos produtos**. São Paulo, 2000.

KAZAZIAN, Thierry. **Design e desenvolvimento sustentável – Haverá a idade das coisas leves**. Ed. Senac. 2005.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial: Bases para configuração dos produtos industriais**. São Paulo, 2001.

MASLOW, A. H. **A theory of human motivation**. *Psychological Review*, 50: 390-6,1943.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Brasil. Disponível na internet por http em: <<http://www.mma.gov.br/component/k2/item/7654-ecodesign>>. Acesso em 17 maio 2016.

MONTEIRO, Maécio. **Reuse: Ferramenta de ecodesign para a reutilização de produtos descartados**. Trabalho de conclusão de curso – Universidade do Estado do Pará, Curso de Graduação em Design de Produto. Belém, 2011.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. São Paulo, 2015.

MMA, Ministério do Meio Ambiente. **Lixo: Um grave problema do mundo moderno**. Brasil.

NEVES, André. **Design thinking canvas**. Recife, PE, 2014.

NOOLHAR. Belém. Disponível na internet por http em: <www.noolhar.org.br>. Acesso em 21 maio. 2016.

OSTERWALDER, ALEX et. al. **Value Proposition Design**. Brasil, 2014.

REDIG, Joaquim. **Sobre desenho industrial (ou design) e desenho industrial no Brasil**. Porto Alegre, 2005.

SANTOS, Flávio Anthero Nunes Vianna dos. **MD3E (Método de Desdobramento em 3 Etapas): Uma Proposta de Método Aberto de Projeto para Uso no Ensino de Design Industrial**. Tese de doutorado – PPGEP-UFSC. Florianópolis, SC, 2005.

ERRO, REPROVAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II COM HISTÓRICO DE REPROVAÇÃO

Wanderlaine Beatriz Rodrigues de Moraes e Silva

Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná

Francismara Neves de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná

Guilherme Aparecido de Godoi

Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná

Leandro Augusto dos Reis

Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná

Luciane Batistella Guimarães Bianchini

Universidade Norte do Paraná
Londrina – Paraná

RESUMO: A pesquisa objetivou analisar as significações de alunos do Ensino Fundamental II de escola estadual do Município de Londrina-PR. Participaram 5 alunos que cursaram o 8º ano em 2016, com histórico de reprovação, expressando sua percepção da trajetória escolar, erro e fracasso escolar. Adotou-se a abordagem qualitativa, na modalidade de estudo descritivo e a coleta dos dados ocorreu por meio de entrevista e desenhos. Utilizou-se gravador de voz e roteiro semiestruturado para entrevista, além de sulfite e lápis para a produção dos desenhos. Os resultados apontaram 3 eixos

representativos das significações produzidas pelos participantes: 1. Significado de Escola: predominou superficialidade na compreensão do direito à expressão e ausência da percepção da escola como libertadora das condições de sujeição, exclusão social e segregação e como espaço onde podem sanar dificuldades e superar erros. 2. Significados atribuídos à reprovação: a maioria não consegue realizar tarefas e atividades e se veem desencorajados. Evidenciam sentimentos como tristeza, vergonha, desânimo e baixa autoestima com a reprovação. 3. Significados atribuídos ao sucesso e fracasso escolar: apesar de compreenderem o erro como parte do processo de aprendizagem, revelam que os alunos repetentes são excluídos no interior da escola, rotulados e acabam por naturalizar a reprovação e se conformar com a posição que ocupam no contexto. Os resultados indicam a importância de considerar os sentidos atribuídos pelos protagonistas da aprendizagem - alunos - que vivenciam situação de insucesso escolar e de reprovação na proposição de políticas públicas educacionais e ações pedagógicas interventivas na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar; Reprovação; Erro, Teoria de Jean Piaget.

ABSTRACT: The research aimed to analyze the meanings of the Elementary School at Londrina-

PR. Five students from 8th grade that flunked out, participated on the research, they expressed your perception regarding journey, mistakes and failure at school. The research was carried out by qualitative approach, on the descriptive study model, and the data collection was performed by interview and draws. A voice recorder and semi structured script was used in the interview, beyond paper and pencil for draws. The results showed 3 meanings produced by the participants: 1. Meaning of School: superficiality in the understanding of the right of expression and absence of the perception of the school against subjection, social exclusion and segregation and as a space where they can cure difficulties and overcome errors. 2. The meaning attributed to the failed: most of them are not able to do homework and tasks and saw themselves discouraged. 3. The meaning attributed to the success and failed at school: even they are able to recognize the failure as part of the learning process, they revealed that students that flunked out, are excluded from the whole group inside of the school, tagged, and in the end, they recognize the failure as natural and accepts the position established into the context. The study shows importance to consider the meaning attributed by protagonist of the learning process – students – that experienced the failure condition at school, the proposal of the public educational polices, and interventional pedagogic actions at school.

KEYWORDS: Failure at school. Flunk out. Mistake. Jean Piaget Theory.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura da área da Educação e da Psicologia da Educação, que discute a aprendizagem escolar, ressalta que a aprendizagem é um fenômeno complexo e, portanto, refletir acerca do fracasso desse processo é igualmente amplo, pois são vários os fatores que constituem o aprender. Nesse processo estão inseridas várias formas de olhar para a questão, atribuindo causas ora à escola, ora ao sistema, à família do aluno, ao próprio aluno, professor etc. (PATTO, 1999). Uma das justificativas recorrentemente apresentadas pela escola para explicar o fracasso escolar “é atribuir ao aluno o seu próprio fracasso nas aprendizagens e às condições exteriores à escola, as desigualdades e perversidades sociais” (CARVALHO, 1997, p. 21).

O fracasso escolar não é um fenômeno contido pelos muros da escola, pois como nos lembra Bourdieu e Passeron (2013) a escola é tanto produtora quanto reprodutora da ordem social vigente e reproduz em seu interior as formas perversas por meio das quais mantém a exclusão dos incluídos. (LAHIRE, 2003). Nesse modelo de exclusão e de classificação de alunos competentes para aprender e os que não têm condições de aprender, encontra-se a questão do erro. Segundo La Taille (1997, p. 31), “os erros dos alunos podem dar pistas importantes sobre suas reais capacidades de assimilação”. Os erros evidenciados são necessários, pois permitem compreender o nível de desenvolvimento do sujeito. Deste modo, é melhor a presença dos erros do que a ausência deles no processo de aprendizagem.

O erro visto pelo professor como elemento indicativo de onde, como e quando intervir no processo de uma aprendizagem, potencializa a busca pela resolução de conflitos cognitivos e oferece espaço significativo para a evolução da inteligência. Para La Taille (1997), deve-se enfatizar a fala das crianças, pois quando não o faz e se despreza o erro delas, “o adulto rebaixa a auto-estima das crianças, levando-as a abandonar seus esforços espontâneos de reflexão” (LA TAILLE, 1997, p. 31). Além de ser visto pelo professor como construtivo, o aluno também precisa reconhecer o erro como parte de um processo de crescimento, portanto como algo positivo, não acabado em si mesmo, mas sim como parte do caminho da aprendizagem. Para La Taille (1997, p. 31) “nem sempre é fácil avaliar um erro”, visto que há várias formas de errar. Nesse sentido, o professor deve levar o aluno a considerar o erro para sua reflexão e perceber se isso tem ajudado a chegar ao objetivo proposto.

Carvalho (1997) evidencia que nós incorporamos a ideia de que erro e fracasso são pares inseparáveis ou companheiros necessários, conceitos sempre vinculados. Esse conhecimento social acerca dos pares por oposição tem impedido que outros pares sejam constituídos tais como: erro e conhecimento ou erro e esperança. Para o autor, “a constatação de um erro não nos indica, de imediato, que não houve aprendizagem, tampouco nos sugere inequivocamente fracasso, seja da aprendizagem, seja do ensino” (CARVALHO, 1997, p. 12).

Essa discussão acerca do erro como parte do processo de construção do conhecimento foi amplamente abordada na tese de Piaget acerca da evolução da inteligência. O erro é compreendido como importante alavanca para novas construções e tomada de consciência (LA TAILLE, 1997). De acordo com Carvalho (1997), o erro é apenas um dado que permite ver o fracasso não como a consequência do erro, mas como a interpretação dele. Ver o fracasso como consequência do erro é torná-lo o fim, ao passo que ver o fracasso como interpretação do erro, permite reconfigurar estratégias de ação em andamento, pois o processo ainda não foi finalizado. Para o autor, além dos múltiplos fatores que supervalorizam o fracasso, “temos feito diagnósticos pretensamente precisos e taxativos” (CARVALHO, 1997, p. 12), sempre ligando o erro ao fracasso como se fosse parte do percurso, sem outras opções.

La Taille (1997) ressalta que por meio dos conceitos de inteligência de Piaget (assimilação, equilíbrio e regulação), pode-se levar a criança a ter consciência do seu erro e não somente reconhecer que errou, mas “ter acesso à qualidade do seu erro” (LA TAILLE, 1997, p. 36). Desse modo o autor apresenta a visão acerca do erro na perspectiva construtivista dizendo que ele deixa de ser considerado “vilão absoluto, podendo tornar-se valioso aliado da pedagogia” (LA TAILLE, 1997, p. 36). Para Sanmarti (2009), o que precisa ser mudado em relação ao erro é a forma com que ele é visto no interior da escola, ocasionando a relação de temor. O autor evidencia que se faz necessário o aluno aprender a se regular, mudando a concepção do erro para algo normal dentro de suas possibilidades, “quando se percebe sua vertente positiva na aprendizagem, converte-se em algo criativo em vez de destrutivo” (SANMARTI,

2009, p. 44).

Assim sendo, o presente estudo objetivou analisar as significações de alunos com histórico de reprovação do Ensino Fundamental II de uma escola estadual paranaense, sobre como percebem a própria trajetória escolar, as situações de erro e de fracasso na escola.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo enquadra-se na perspectiva qualitativa, na modalidade de estudo descritivo. O método clínico-crítico piagetiano embasou a coleta dos dados, que teve como instrumentos entrevista clínica semiestruturada e produção de desenhos. Piaget (1979, p. 10) explica que o método clínico “coloca problemas, realiza hipóteses, faz variar as condições em jogo, e enfim controla cada uma de suas hipóteses no contato com reações provocadas pela conversa”.

Participaram 5 alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual paranaense, os quais foram nomeados por A1, A2, A3, A4 e A5. Os critérios de inclusão foram: alunos que tenham estudado em escola pública e com histórico de reprovação.

No primeiro momento ocorreu a entrevista clínica semiestruturada, realizada individualmente com base num roteiro composto por algumas questões desencadeadoras, por exemplo: *O que você sente quando erra? O que caracteriza um bom/mal aluno? Quando você percebe que errou? Você vê alguma relação entre o erro e aprendizagem?* Com a entrevista buscou-se estabelecer um diálogo acerca dos significados atribuídos pelos participantes à escola, à trajetória de escolarização, reprovação e erro.

No segundo momento, procedeu-se à elaboração dos desenhos. Atendendo ao indicado pela Pedagoga, a organização desta etapa foi de produção coletiva, na biblioteca da escola. Os participantes foram orientados a construir desenhos sobre os seguintes temas: *Qual significado da escola para você; Como você se sente na escola; Como você se sentiu ao reprovar; e Qual sua ideia sobre o sucesso e fracasso escolar.*

Por se tratar de um estudo de abordagem qualitativa, ao reunir os dados e interpretá-los, almejou-se encontrar a princípio, semelhanças e diferenças nas respostas dos participantes, buscando as repetições no modo de interpretar a realidade e as respostas diferenciadas, o que permitiu olhar para o conjunto de dados para que deles emergissem eixos de análise. Três eixos de análise se evidenciaram: 1. Significado de Escola; 2. Significados atribuídos à reprovação e 3. Significados atribuídos ao sucesso e fracasso escolar. Os procedimentos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos foram seguidos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seleção dos participantes foi mediada pela Pedagoga da instituição co-participante, que informou que na referida escola há uma sala específica para alunos repetentes e que seriam escolhidos dessa turma os participantes do estudo. Esse dado é relevante, porque evidencia um processo de segregação dentro da escola. O aluno que reprovou em uma série, caso não mude de escola, “nunca mais” estudará com colegas que não tem histórico de reprovação. Passa a compor o grupo dos repetentes na escola, em sala separada, limitando a interação entre eles e os demais alunos da escola, isto é, os não repetentes. Posto isto que se refere ao contexto onde os dados forma coletados, e, a partir dos sentidos que emergiram dos desenhos e respostas dos participantes, foi possível estabelecer três unidades de análise, discutidas a seguir.

3.1 Eixo 1 – Significado de Escola para os alunos do 8º ano

Os dados nesta unidade de análise indicaram que a escola é considerada boa por todos participantes do estudo. Os adjetivos empregados por eles nas falas foram: boa, legal e normal. Entretanto, chama atenção a contradição percebida entre as respostas dos sujeitos na entrevista e os desenhos construídos. Três participantes desenharam a escola como sinônimo de prisão, batalhão policial e diretoria em destaque, como podem ser observados nas representações a seguir.

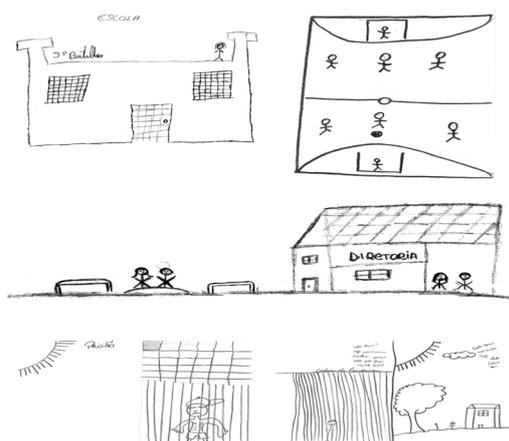


Figura 1 - Representação da escola na percepção dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa contradição evidencia a superficialidade de compreensão dos alunos sobre seu direito à expressão. Conseguem expressar no desenho seu descontentamento com a privação de liberdade que a escola impõe e na fala a descrevem como boa. Os papéis sociais na escola parecem polarizados. A escola não é vista por esses alunos como libertadora das condições de sujeição, exclusão social e segregação, como espaço onde podem sanar suas dificuldades ao ponto de superar seus erros. Pelo contrário, parecem olhar a escola como um lugar que os aprisiona, que impede

seu acesso e, portanto, é tida como negativa. Além dessa constatação os alunos demonstram um sentimento de desvalorização em relação à própria aprendizagem, demonstrando uma conformidade em relação ao não aprender, como se estivessem fadados ao fracasso. Quando os alunos referenciam a escola como uma prisão ou um batalhão policial, estão expressando em suas falas que nesse local não se pode ter voz e nem autonomia.

Os dados apontam a escola como um lugar de regeneração, no qual serão castigados caso não aprendam. Observa-se então que precisa ser mudada essa visão dos alunos em relação à escola, mas partindo de uma mudança no interior da própria escola. Para La Taille (1997, p. 42) “somente há atividade se houver motivação”, o autor declara a necessidade de os alunos serem motivados para a superação dos erros, ou seja, o erro nessa perspectiva deve ser valorizado, para que se conquiste o objetivo final, sendo esse processo realizado na escola pelos professores, pedagogos e todos os envolvidos nela. Para o autor “estamos em pleno campo da afetividade, pois é ela que “move” os indivíduos” (LA TAILLE, 1997, p. 42).

Para os alunos participantes da pesquisa, a diretoria da escola ocupa um lugar de destaque, ressaltando a escola como detentora do conhecimento e poder, onde quem entra ou passa por ela deve obedecer às regras impostas e determinadas, sofrendo consequências pelo não cumprimento. Entretanto, nesse mesmo contexto é possível perceber que a permanência desses alunos na escola e o fato de projetarem sua superação estando nela inseridos, passa por essa condição disciplinar da escola. Trata-se de um grupo de alunos com histórico de reprovação e de dificuldades de acompanhamento escolar. A disciplina, a autoridade do diretor, do corpo docente pode ser canalizada para produzir efeitos de organização pessoal e planejamento, o que pode se reverter em estratégias mais adequadas ao aprender.

A pesquisadora solicitou que os alunos desenhassem como eles se sentiam na escola e embora estivessem separados fisicamente para que não fossem influenciado um pelo outro, os 5 alunos retrataram a escola como uma prisão e sentindo-se como pássaros em gaiolas ou detentos em celas. Enquanto eles desenhavam, a pesquisadora notou que em dois desses desenhos apresentavam a fala “*pode subir*” e “*sobe agora*”, nesse momento a pesquisadora perguntou o que significava aquela expressão. Os alunos foram enfáticos relatando que ao serem mandados para a diretoria, sempre ouvem da Pedagoga essas frases, pois a sala da diretoria fica no piso superior da escola. Seria importante considerar em um processo de intervenção nessa realidade, os sentidos atribuídos pelos alunos ao “piso superior”, à relação de poder e ao acesso que deixam de ter à diretoria, como espaço para conciliação de interesses entre alunos e professores. É possível observar as representações a seguir:



Figura 2 - Sentimentos dos alunos em relação à escola

Fonte: Dados da pesquisa.

As representações anunciam que o modo como os alunos desenham a escola reflete como se sentem nela. Pôde-se verificar que os alunos, no caso do estudo realizado, assumem uma postura de réus e não de aprendizes, os sentimentos que poderiam indicar a busca pelo pertencimento, vinculação, se deflagram em sensação de abandono ou perda da liberdade. Diante das representações e das entrevistas, foi possível refletir acerca do quão importante é para esses alunos a superação da concepção de fracasso escolar e de erro, para que compreendam que todos podem aprender, e conseqüentemente encontrem “seu lugar” na escola.

Nesse sentido, para que haja uma mudança significativa no cenário escolar atual, se faz necessário o comprometimento da escola com o processo educativo, que intencionalmente exerça a escuta das distintas vozes dos sujeitos da aprendizagem e ao ouvi-los, busque identificar os sentidos atribuídos ao aprender, a escola e a própria vivência nesse espaço, com vistas a aprimorar as práticas nela desenvolvidas. Há estreita relação entre o modo como os alunos percebem a escola e como se percebem enquanto alunos, como protagonistas do processo de aprendizagem. Essa significação dos alunos será tratada no eixo a seguir.

3.2 Eixo 2 – Significados atribuídos pelos alunos sobre reprovação

Nesta unidade de análise estão reunidos os significados em relação à reprovação escolar e suas conseqüências. Vale lembrar que todos os alunos participantes possuem histórico de reprovação no ensino fundamental II, em alguma série, mas não conseguem atribuir a que se deu a reprovação. Demonstraram dúvidas em suas respostas quando perguntamos qual o motivo real da reprovação.

A1 – Sim, reprovei duas vezes. Em que matérias? Em matemática e geografia. Por quê? Bom eu acho que foi porque eu não entendia o que a professora explicava, e tinha vergonha de perguntar toda hora, porque daí ela fica até brava.

A2 – Já duas vezes, no sétimo ano e oitavo ano. **Em que matérias?** Não lembro muito bem em que matérias, acho que foi em matemática e geografia, mas não tenho certeza.

A3 – Sim, uma vez em história e inglês no quinto ano. **Por quê?** Ah eu acho que reprovei por causa que eu não entendia muito das matérias e as professoras nem ligava.

A4 – Eu já reprovei duas vezes é... uma foi no sexto e uma no sétimo ano. **Em que matérias?** Em Ciências e matemática. **Por quê?** Porque a professora de matemática falava que eu era muito bagunceira. **Mas você era?** ... nem tanto, gostava de conversar um pouco, daí não conseguia fazer os exercícios, as tarefas.

A5 – Eu já... já reprovei duas vezes, no oitavo ano. **Em que matérias?** Agora em que matérias eu não sei, porque parei de estudar nas duas vezes. **Porque você parou de estudar?** É... eu não me dava muito bem com meu padrasto daí fui embora morar com minha tia e a outra porque tava indo mal nas matérias e não quis ir mais, porque os professores falavam que eu não tinha mais chance de recuperar a nota.

Pelas respostas apresentadas pelos participantes, a maioria dos alunos não consegue realizar as tarefas e atividades e se veem desencorajados para continuar tentando. O participante A1 evidencia o constrangimento de expor suas dúvidas como barreira para aprender, pois se sente inseguro de perguntar o que não entendeu para a professora. Nessa situação cabe ao professor investigar “por que” o aluno não está aprendendo, orientá-lo, promover a aprendizagem do aluno, proporcionar atividades que tenham significado e que produzam novas experiências relacionadas às dificuldades apresentadas. Desse modo o aluno tomará consciência de seus erros e será motivado a melhorar seu rendimento. Os professores e a escola devem se preocupar com o processo formativo do aluno e não apenas focar na dificuldade que o aluno apresenta naquele momento. Como salienta Caseiro e Gebran (2008, p. 143) “o aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros”.

Outro elemento evidenciado durante as entrevistas foi a reação dos alunos no que concerne à reprovação e também à reação dos pais e amigos. Os participantes da pesquisa evidenciam sentimentos como tristeza, vergonha, desânimo e baixa autoestima com a reprovação. Perguntamos aos alunos como eles se sentiram quando souberam que haviam reprovado, e qual foi a reação dos familiares e amigos. As reações descritas pelos alunos participantes foram: a mãe do aluno A2 ficou triste, enquanto os pais do A3 optaram por castigar retirando o celular por um período, já os pais do A4 ficaram “bravos”, mas não tomaram nenhuma posição quanto ao ocorrido, e por fim, o pai do A5 não teve reação e a mãe pediu para o aluno estudar mais.

Diante desse quadro, podemos concordar com Torres (2004) quando ele ressalta que os pais geralmente assumem uma postura negativa em relação à capacidade de aprendizagem dos filhos, demonstrando expectativas muito baixas em relação ao

futuro. Assim, a família precisa estar atenta a cada momento de seu filho na escola, acompanhar mais de perto suas aprendizagens e suas dificuldades, suas experiências fora de casa, mantendo uma relação mais presente na escola. A família pode colaborar de modo significativo no processo de aprendizagem do aluno.

Outro aspecto relevante que destacamos acerca dos sentidos atribuídos pelos alunos à reprovação, diz respeito ao entendimento dos participantes quanto a ser um bom aluno quando já possui histórico de reprovação.

*A1 – Eu me acho mais ou menos, porque eu faço bastante bagunça, mas estou tentando melhorar. **Um aluno que já reprovou, pode ser considerado bom aluno? Por quê?** Eu acredito que sim, um aluno que reprovou pode sim ser considerado um bom aluno, só ele começar fazer as coisas na sala, respeitar os professores é isso.*

*A2 – Pra mim sim eu me acho sim um bom aluno, eu faço quase tudo. **Um aluno que já reprovou, pode ser considerado bom aluno? Por quê?** Pode sim, ele se esforça bastante daí ele reprovou somente em uma matéria aí pode melhorar.*

*A3 – No meu ponto de vista mais ou menos, porque eu bagunço um pouco não acho certo, mas não consigo parar de fazer bagunça. **Um aluno que já reprovou, pode ser considerado bom aluno? Por quê?** Vai da cabeça dele se ele reprovou uma vez e melhorar, sim ele pode ser um bom aluno.*

*A4 – Não me considero uma boa aluna porque não presto atenção na aula e tiro nota baixa. **Um aluno que já reprovou, pode ser considerado bom aluno? Por quê?** Um aluno que reprovou não pode ser considerado um bom aluno porque já perdeu um ano.*

*A5 – Não sou boa aluna, eu sou grossa quando um professor é grosso comigo e tiro nota baixa nas provas. **Um aluno que já reprovou, pode ser considerado bom aluno? Por quê?** Acho que pode sim ser um bom aluno, eu vejo por mim, mesmo reprovando eu quero estudar.*

Somente A2 se considera um bom aluno, os demais se consideram medianos ou afirmam “*não ser bom aluno*”. Quando perguntamos se eles acreditavam que um aluno que já reprovou pode ser considerado um bom aluno, os participantes A1, A2, A3 e A5 responderam que sim. Já para A4 isso não é possível, o participante explica que “*um aluno que reprovou não pode ser considerado um bom aluno porque já perdeu um ano*”. Podemos então entender que eles continuam na escola por acreditar que podem se superar, mas é evidente em seus depoimentos que para isso acontecer eles precisam mudar seu comportamento, prestar atenção na aula e terem o apoio do professor. Desse modo a relação do professor-aluno deve ser de cooperação. La Taille (1997) evidencia que isso deve ocorrer para o sucesso da aprendizagem do aluno. Os participantes foram solicitados a desenhar algo que representasse o sentimento que tiveram quando reprovaram um ano escolar. A Figura 3 reúne esses desenhos.



Figura 3 - Significados quanto à reprovação

Fonte: Dados da pesquisa.

Os desenhos anunciam que os alunos estão desmotivados, rotulados e atribuem sentido negativo a si mesmos em razão da reprovação. A repetência como forma de castigo está impregnada nas significações dos alunos que não percebem a crueldade a que estão sujeitos no interior da escola. Quando eles desenharam “burros”, como forma de representação de si mesmos, demonstram que estão condenados, que não percebem futuro para si. Tanto as razões para a reprovação quanto as condições de superação não estão acessíveis a eles. Não se apropriaram do próprio processo de aprendizagem. Não desenvolveram autonomia e não há implicação, engajamento do aluno na própria aprendizagem se ele não se sentir autor desse processo. Gualtieri e Lugli (2012, p. 48) salientam que alunos como os descritos “deveriam ser reconhecidos pela escola e o sistema como um sinal da necessidade de flexibilizar um modelo de organização escolar que não consegue enquadrar a todos”.

Nesse sentido, é preciso que os envolvidos na escola modifiquem o olhar para o não aprender e tudo o que se dá a partir dele, pois há muitas falhas no sistema de ensino que refletem diretamente nos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, rotulando, desprezando, eliminando os alunos, e estes não possuem forças para se defender e conseguir se manter na escola de forma digna e produtiva. Portanto, as reflexões sobre o fracasso escolar devem envolver não apenas professores, pedagogos e diretores, mas ser ampliada aos alunos, familiares e também à sociedade, para que a transformação seja genuína.

3.3 Eixo 3 – Significados atribuídos pelos alunos acerca do sucesso e Fracasso escolar

Nesta unidade de análise são apresentados os significados atribuídos ao sucesso e fracasso escolar. Levantando-se a questão sobre o que sentem quando erram, buscou-se compreender os efeitos da constatação do erro pelo aluno. Por

meio dos relatos foi possível depreender que quatro dos cinco entrevistados não se importam muito quando erram, acreditam na possibilidade de que se não aprendeu ali, aprenderão em outro momento, como se verifica nos seguintes excertos: A1 – *Não acontece nada (risos), quando eu erro eu me sinto normal, sempre refaço a atividade pra aprender*; A3 – *Eu me sinto normal, peço a explicação do professor e faço de novo, daí eu acerto*; A4 – *Eu fico normal e penso que depois eu aprendo, não ligo muito não*; A5 – *Eu me sinto normal, eu fico refletindo e tento fazer melhor na próxima vez*.

Os relatos dos alunos A1, A3, A4 e A5 apresentam certa naturalidade em aprender em uma segunda oportunidade. O aluno A1 demonstra segurança, pois sabe que pode aprender refazendo a atividade, já o aluno A3 evidencia a importância do trabalho do professor quando diz que quando recebe o auxílio do professor ele aprende, o aluno A4 diz não se importar com o erro porque aprende em outro momento e por fim o A5 relata que reflete sobre o erro e tenta fazer melhor numa próxima vez. Nesse sentido, fica evidenciado que os alunos têm internalizado o erro não como um vilão e sim como parte do processo do aprender.

Já o participante A2 disse o seguinte: A2 – *Fico muito nervoso, porque sempre penso que acertei aí mando pra professora e ela fala que você errou, daí fico nervoso, porque sempre faço tudo*. O relato de A2, por sua vez, apresenta a dificuldade de lidar com o erro, a frustração de ter pensado que estava certo e a constatação apresentada pela professora de que não está. Os sentimentos produzidos pelo constante erro e a sensação de incapacidade afetam o modo como os alunos significam o aprender, sua relação com o saber e como a aprendizagem de algo novo é recebido. O erro deve ser visto não como algo negativo e sim parte do processo do aprender, levando o aluno a refletir sobre suas ações para crescimento cognitivo (LA TAILLE, 1997).

Outro dado relevante trazido pelos participantes foi em relação às características que um bom aluno deveria ter, a esse respeito os participantes disseram: A1 – *Eu acho que pra ser um bom aluno tem que prestar atenção na matéria e tirar nota alta*. A2 – *O aluno tem que saber fazer as atividades e ser um bom aluno nas matérias, não conversar muito*. A3 – *Tem que respeitar os professores e os colegas e prestar atenção pra tirar nota boa na prova porque senão a gente reprova de novo*. A4 – *O aluno tem que estudar e prestar atenção na aula, pra ser bom pros professores ta ligado, e não ter que ir pra sala da diretora porque senão fica com fama de mau aluno*. A5 – *Estudar ué isso que precisa. **Só estudar?** É... porque se ele estuda daí não vai fazer bagunça e nem conversar daí ele aprende e os professores gosta de gente que presta atenção*

Os excertos demonstram que os participantes consideram a importância do bom comportamento para ser um bom aluno. O aluno identificado como A4 ressalta em sua fala “*fica com fama de mau aluno*”, percebemos que isso já está internalizado. Observa-se que um dos fatores para o aluno ser considerado “bom” está relacionado com o fato de ser quieto, mais ouvir do que falar e isso são características da escola tradicional, onde somente o professor poderia falar e o aluno receber tais informações sem questionar de forma passiva, onde o professor era visto como detentor do

conhecimento.

Os dados indicam que os alunos têm se preocupado mais em tirar a nota do que em aprender, essa não é somente uma preocupação dos professores, está impregnada nos alunos, porque a escola tem o poder de disseminar isso e é reproduzido desde sempre. Vê-se que a classificação como forma de avaliação tem sido fortemente utilizada ainda nas escolas, demonstrando a preocupação com a nota, medindo se o aluno aprendeu ou não. Para Luckesi (1995), a maior preocupação está em construir com o aluno o percurso de sua aprendizagem. Gualtieri e Lugli (2012, p. 71) afirmam que “o momento chave na determinação do fracasso escolar é a avaliação da aprendizagem, porque é por meio dela que se estabelecem quem pode ou não prosseguir no sistema e também é indissociável do planejamento de ensino”. Para os autores estamos tão presos na maneira que fomos moldados nas tradições escolares que dificilmente o docente consegue mudar sua concepção de ensinar porque já possui suas representações sobre aprendizagem que carregam do modelo escolar.

Outra questão levantada foi em relação ao erro, se quando isso acontece provoca alguma mudança em sua aprendizagem. Vê-se nos relatos abaixo:

A1 – Bom eu tento melhorar prestando mais atenção na aula, nem sei se muda nunca parei pra pensar nisso, já to até acostumada tirar nota baixa, daí nem espero muito sei que sempre erro, eu do até risada.

*A2 – Eu fico nervoso, mas eu tento melhorar. **Mas porque você fica nervoso? Porque achei que estava certo. O erro te traz mudança na sua aprendizagem? Ah eu não gosto de errar porque fica todo mundo me olhando e me chamando de burro, fala que eu nunca vou aprender, daí quando eu erro na prova nem falo pra galera da sala vai que eles ficam me zutando.***

*A3 – Eu tento meio que concertar, antes eu não perguntava para os professores acho que por isso que reprovei. **Você acha que quando você erra isso ajuda pra você aprender? Não porque se eu soubesse a resposta não precisava fazer de novo porque os inteligentes não erram e passam direto, quando a gente erra é porque não sabe né.***

*A4 – Quando eu erro eu acho que da pra melhorar me concentrando mais, sempre falo que na próxima vez vou fazer direito. **Mas na próxima vez você tenta melhorar mesmo? Depende se eu ver que vai dar pra passar de ano daí eu tento, mas quando não dá mais tempo de passar eu nem faço direito porque não vai adiantar mesmo.***

A5 – Sim eu aprendo, porque eu tenho a chance de saber que não era aquilo e refazer a atividade, então muda porque daí eu vou aprender.

O aluno identificado como A1, demonstra-se motivado, pois anuncia que refaz a atividade mesmo sabendo da possibilidade de tirar notas baixas. Sanmarti (2009, p. 41) evidencia o erro como “ponto de partida para aprender”, desse modo o aluno deve mudar sua concepção frente ao erro, e vê-lo como algo natural dentro do possível. Já o aluno identificado como A2, mostra-se descontente com a receptividade social, sente-se envergonhado perante seus pares quando erra. Seu descontentamento não

é com a possibilidade de errar, ele sente-se incomodado sim quando erra, mas refaz a atividade, sabe que pode aprender, mas o que parece determinante é o fato de os colegas saberem do seu erro. Para Sanmarti (2009, p. 41), o erro é “algo que os alunos aprendem a esconder para não serem punidos”. Para o autor, a sala de aula deve ser um ambiente tranquilo e não ameaçador para que os alunos se sintam seguros para percorrer a aprendizagem. No relato de A3, percebemos que o aluno considerado inteligente é “aquele que não erra e sim passa de ano direto”, isso vai totalmente oposto ao que Piaget nos apresenta, segundo La Taille (1997, p. 36):

O aluno pode, meio por sorte, acertar rapidamente, a resolução de um problema. Se acertar, sua tendência será, sem maiores reflexões, repetir suas ações num momento posterior, ao passo que, se errar sua tendência será a de refletir mais sobre o problema e sobre as ações que empregou para resolvê-lo.

O aluno A5, demonstra em sua fala certa convicção de sua aprendizagem a partir do erro, e ainda evidencia uma reflexão sobre o que não conseguia fazer antes do erro e o que mudou a partir desse momento. Isso só acontece porque este aluno não encara o erro como o fim do processo, sabendo se autorregular. Apresenta-se a seguir os desenhos que revelam como os participantes veem o sucesso e o fracasso escolar:

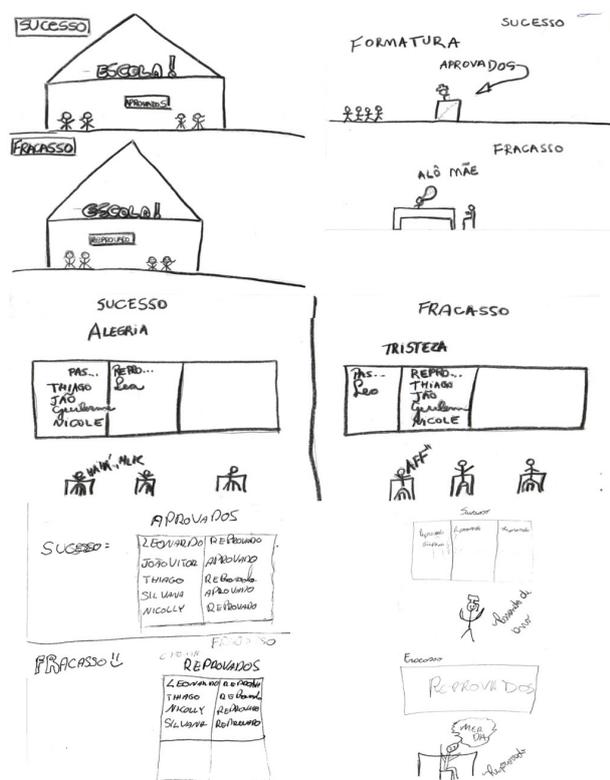


Figura 4 - Significados sobre o sucesso e o fracasso escolar

Fonte: Dados da pesquisa.

Através das representações é possível perceber que eles associam sucesso escolar com aprovação, alegria e formação, enquanto o fracasso é visto como sinônimo de reprovação e tristeza. Os sentimentos negativos e em especial a vergonha são

ressaltados em seus desenhos relacionados à repetência. Carvalho (1997, p. 11) salienta “a associação entre erro/fracasso apresenta-se em nossa mente quase como um substantivo composto ou um binômio, que freqüentemente culmina na reprovação do aluno”. Para o autor tem-se sido taxativo quando se fala do erro, sempre o associando ao fracasso, tanto que quando o erro é associado a algo positivo como, por exemplo, “êxito”, pode gerar estranheza nas pessoas.

Em suma, é possível reconhecer as marcas da exclusão, do silenciamento, da culpabilização, da negação e do abandono no interior da escola, permeando as construções desses alunos/sujeitos em formação. Considera-se necessário dar voz aos alunos que passaram pela experiência da repetência, porque representam um processo que é perverso, tanto nas diferenças de acesso ao saber, quanto nas condições de permanência no sistema excludente que cria suas próprias formas de comprovação de que a escola não pode ser para todos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar as significações de alunos com histórico de reprovação do Ensino Fundamental II de uma escola estadual paranaense, sobre como percebem a própria trajetória escolar, as situações de erro e de fracasso na escola. Quando os participantes se referiram ao “próprio fracasso denominado” na escola, percebeu-se correspondência entre as falas dos adolescentes e as discussões apresentadas no referencial teórico deste trabalho, isto é, o aluno é considerado o alvo principal dessa problemática, mas infelizmente como causador de seu próprio fracasso.

Os relatos e os desenhos trazidos pelos participantes nesta pesquisa permitiram esboçar alguns aspectos dos sentimentos dos alunos em relação à escola e deixou visível que eles demonstram sentimento de pertencimento quanto à instituição e atribuem à escola o posto de lugar onde podem aprender e superar as dificuldades existentes. Também geram expectativas positivas para situações futuras, mas apresentam algo contraditório quando evidenciam a escola como negativa, punidora e não libertadora, um lugar onde podem ser regenerados e se não alcançarem sucesso, serão castigados, pois quem não obedece às ordens impostas sofre consequências.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato dos alunos repetentes serem excluídos dentro da própria escola, alunos rotulados, que acabam por naturalizar a reprovação e se conformar com a posição que ocupam no contexto. Com relação à reprovação foi percebida uma dificuldade por parte dos alunos em resolver as atividades propostas e com isso surge a desmotivação pelo aprender, demonstram vergonha, tristeza e baixa estima quando reprovam. Em nossa análise, consideramos que o aluno tem capacidade de descobrir onde está errando e a partir daí tomar consciência dos erros e superá-los.

Os resultados demonstraram que os participantes acreditam ser possível superar as dificuldades e serem considerados alunos melhores, inclusive demonstram saber o que devem fazer através do interesse nas aulas, questionando quando necessário e conversando menos. Observa-se também que os alunos não se percebem como parte importante do processo da própria aprendizagem. Os resultados apontaram que os alunos têm a consciência de que todos podem aprender, e que além do empenho pessoal, o auxílio do professor é visto como fundamental.

Por fim, consideramos que o erro deve ser visto como um importante elemento para o processo ensino–aprendizagem porque revela os percursos do pensamento do aluno. Se trabalhado no contexto escolar, favorece a intervenção do professor no processo interno de elaboração da aprendizagem o que favorece ainda a mudança de concepção do erro como imagem negativa de constatação do fracasso/sucesso do aluno. O professor tem papel fundamental nesse processo, pois através do diálogo com o aluno e por meio da cooperação pode favorecer o processo de regulação da aprendizagem e desenvolvimento da autonomia. A escola pode, em suas ações cotidianas, promover espaços de superação da reprodução do fracasso por meio de reflexões críticas ancoradas teoricamente por meio de grupos de estudo, de discussão e análise de casos nas reuniões dos conselhos de classe advindos das problemáticas encontradas no interior da própria escola. Se a escola e os envolvidos nela começarem a ver o erro como parte do processo de aprendizagem do aluno, portanto, de uma forma positiva, as significações acerca do processo de ensino-aprendizagem pode modificar os quadros de repetência e evasão escolar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre e PASSERON Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Vozes, 2013. 6ª ed. Cap.1 Livro 2. **Capital Cultural e Comunicação Pedagógica**. p. 93-134

CARVALHO, J. S. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.1997. p. 11-24.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 16, p 141-161, jan./dez. 2008.

GUALTIERI, R. C. E.; LUGLI, R. G. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

LAHIRE, Bernard in: MARCHESI, GIL e cols. Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural. Vozes, 2003.Cap. 5. **As Origens da Desigualdade Escolar**. p. 69-75 e Cap. 10. **A representação Social do Fracasso Escolar**. p.124 -135.

LA TAILLE, Y. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-45.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

SANMARTI, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TORRES, R. M. Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 34-42.

O ATO DE LER: UMA AÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS

Mariana Tomazi

Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Londrina-PR

Sandra Aparecida Pires Franco

Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Londrina-PR

RESUMO: O presente relatório é resultado da participação em um projeto de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Londrina, o OBEDUC (Observatório de educação) um Programa em desenvolvimento desde 2012, sendo financiado pela CAPES que possui como finalidade reverter o baixo índice do IDEB (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica) por meio da realização de intervenção nas escolas da rede pública de Londrina, que visa contribuir para um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. O ponto de partida do trabalho foram as atividades relacionadas com o ato de ler priorizando a literatura, que possui como objetivo a promoção da leitura dos professores e os educandos, possibilitando uma outra maneira de ver as obras literárias, tendo como análise as funções psíquicas superiores, em específico a memória. Todo o projeto possui como referência de estudo o Materialismo Histórico e Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, a partir dos estudos a proposta foi a de

observar o encaminhamento do estudo com a prática para o desenvolvimento da memória e das funções psíquicas superiores.

PALAVRAS-CHAVE: Ação Docente. Aprendizagem. Memória.

ABSTRACT: This report is the result of participation in a research project at the State University of Londrina, the OBEDUC (Observatory of education) a Program in development since 2012 and is supported by CAPES, which has as purpose to reverse the low rate of IDEB (Education development index Basic) through the implementation of intervention in the public schools of Londrina, which aims to contribute to a better development of students' learning. The starting point of the work were the activities related to the act of reading prioritizing literature, which has aimed to promote reading teachers and learners, providing another way to see literary works, and to analyze the higher mental functions in particular memory. The entire project has as a study reference the Historical and Dialectical Materialism, Pedagogy Historical-Critical and Historical-Cultural Theory, from the studies the proposal was to observe the routing study and practice for the development of memory and higher mental functions.

KEYWORDS: Action Lecturer. Learning. Memory.

1 | INTRODUÇÃO

O projeto de Iniciação Científica está vinculado ao Observatório da Educação, intitulado A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem, que possui como base teórica os estudos do Materialismo Histórico e Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Neste projeto estiveram envolvidos docentes da Rede Pública de ensino, no propósito de uma ação docente interventiva, com contribuições dos estudos realizados nos Grupos de Estudos do Projeto e, posteriormente, a elaboração de um material pedagógico, conciliando a teoria com a prática. Vale destacar que as escolas participantes do projeto são aquelas que possuem um baixo índice de desempenho no IDEB da cidade de Londrina, uma vez que o Programa OBEDUC estabelece parceria com o INEP para as investigações e ações para a melhoria da educação brasileira.

O ponto de partida para o desenvolvimento do projeto de Iniciação Científica esteve pautado nos estudos das funções psicológicas superiores, em especial a junção de memória e literatura a fim de sustentar teoricamente as atividades desenvolvidas para a intervenção. Aferimos o diálogo entre o Materialismo Histórico e Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica e pudemos constatar que seria possível aliar a leitura à didática que seria proposta. Assim, debruçamo-nos na produção da proposta por meio de uma atividade prática que trouxesse significado aos educandos e à leitura literária, a fim de que pudessem por meio de seu próprio contexto e da leitura dos clássicos, a fim de elevarem suas funções elementares para as funções psicológicas superiores. Assim, a proposta objetivou a valorização da leitura para a elaboração de atividades que foram primordiais para a promoção e para a transformação da aprendizagem a partir da leitura de clássicos da literatura brasileira, relacionando-os com as reflexões filosóficas, possibilitando, assim, a relação entre o contexto literário e a contemporaneidade e sendo capaz de promover a intersecção entre a leitura e a memória.

Em seu texto Curso de Psicologia Geral, nos itens atenção e memória, Luria (1991, p.68) explica como são memorizadas as informações para que futuramente possam ser acessadas.

Nesta atividade, sugere-se a uma pessoa lembrar seletivamente de um material que lhe foi proposto, conserva-lo e em seguida reproduzi-lo ou memoriza-lo. É natural que em todos esses casos a pessoa deve distinguir nitidamente o material que lhe propuseram recordar de todas as impressões secundárias e na reprodução limitar-se justamente a esse material, sem introduzir nele quaisquer impressões estranhas ou associações. A atividade mnésica de homem é uma forma de atividade na qual o processo de memorização está separado do processo de recordação ou reprodução por certo lapso de tempo, as vezes breve, as vezes considerável.

Pela citação, pode-se constatar que a atividade destinada à realização de memorizar e gravar as informações na memória pode ser desenvolvida por meio da atenção sobre o assunto abordado, para que, posteriormente, possam ser utilizadas e

reproduzidas. Essas atividades são denominadas de atividades mnésicas.

Para tanto, a proposta foi pensada e elaborada dentro da matéria de Geografia, com o referente assunto sobre o terreno do bairro onde os adolescentes moravam e a reflexão de uma obra literária o Quinze de Rachel de Queiroz que relata uma situação contrária ao daqueles educandos, em especial em relação a distribuição da água e da região brasileira. A aplicação da intervenção aconteceu em uma sala de oitavo ano do Ensino Fundamental e como supracitado visa propiciar por meio da fundamentação teórica outra práxis para a transmissão do conhecimento.

2 | MATERIAL E MÉTODO

Para o início da intervenção foi planejado um questionário a fim de identificar se os educandos possuíam conhecimento científico acerca de conceitos característicos para o conhecimento geográfico: meio, lugar e ambiente. A sala foi dividida em 6 grupos, com cerca de 5 a 6 educandos em cada grupo. Muitos ficaram com dúvidas sobre como responder e para conceituar as palavras determinadas pela professora, foi permitido a utilização do dicionário, propiciando um entendimento maior dos educandos acerca do assunto.

Depois do questionário, a docente responsável pela disciplina iniciou uma explicação sobre os conceitos, apresentando a leitura de um texto da literatura brasileira. O trecho selecionado foi do livro O Quinze de Rachel de Queiroz, por explicar uma situação social vivida pela personagem diante das dificuldades ocasionadas pelo lugar e região em que viviam. Desse modo, o desenvolvimento das atividades acontecem a partir da proposta para a produção de uma maquete feita pelos próprios estudantes. Para a execução, foi necessário que trouxessem papelão, a fim de que montassem o relevo do próprio bairro. Esta atividade utilizou seis aulas.

O trabalho da maquete estava concentrado no recorte do molde na folha sulfite e depois no papelão, para que assim pudesse ficar mais nítido os relevos. Como eram quatro moldes foi um pouco demorado para o corte de todas as partes. Após o recorte, os estudantes colaram em cima de uma base feita do mesmo material, em seguida a realização da pintura, e para cada relevo foi utilizada uma cor.

Na finalização do trabalho, a professora retomou os conteúdos que foram abordados durante o processo de construção da maquete, também foi realizada uma releitura, do texto, a fim de que os educandos alcançassem um maior entendimento e estabelecessem uma relação com as suas vivências e contexto social. O trecho selecionado é do livro O Quinze de Rachel de Queiroz, pois em uma das últimas chuvas fortes que ocorreu na cidade, a escola acabou sendo destelhada e deixou a biblioteca alagada. A partir da leitura do texto escolhido foi possível proporcionar aos educandos uma visão de outra realidade que foi a questão da seca que a autora passou durante a juventude no nordeste do país.

No momento do questionário oral quando se perguntou do texto os educandos começam a explicar a realidade deles, uma das alunas relatou “quando chove é difícil vir pra escola, tem ruas que possui muita pedra, barro” (A3); em outra fala “quando passa no jornal que eu assisto que as pessoas precisam pegar água em caminhão pipa é bem complicado, e deu pra ter uma outra visão de realidade, que aqui a gente tem problema quando chove e eles por falta de água” (A21).

A leitura de um texto que descreve uma realidade completamente oposta a dos estudantes foi importante para que eles tivessem a percepção de outro contexto social. Na fala supracitada de uma adolescente deixa claro que o objetivo foi atingido quando ela compara as duas realidades.



Figura 1: Maquete do relevo do bairro realizado pelos educandos.

Fonte: Elaboração da atividade pelos alunos do 8º Ano.

Com o trabalho realizado foi possível por meio das respostas dos educandos observar qual a percepção que eles possuíam antes do relevo do bairro. Pelos dizeres percebeu-se que foi positivo a construção da maquete e a realização de discussão promovida pelo docente, principalmente no momento em que se pode notar qual foi a apropriação acerca do conteúdo trabalhado, analisando-as com as diferentes respostas dadas pelos educandos no início da atividade.

Como o primeiro questionário os estudantes ficaram com muitas dúvidas e o uso do dicionário se fez necessário, então as respostas ficaram muito parecidas, pois os estudantes copiaram o que estava descrito lá. No final do trabalho ficou evidente a mudança, pois no questionário oral realizado aos adolescentes, a diferença ficou nítida quando conseguiram descrever o lugar onde eles moram, alguns dos estudantes até apontou na maquete o local em que habitava. A maioria das frases que foram retiradas do dicionário estava assim “Espaço que ocupa ou pode ocupar uma pessoa, uma coisa” (A17) e depois da intervenção um das frases que foram repetidas era “o trabalho foi importante para perceber o lugar onde eu moro, antes não tinha parado

para observar como é o relevo e agora entendo o porquê é tão difícil quando chove” (A14).

No começo do trabalho os estudantes tiveram dificuldades para responder. Após a intervenção, pode-se perceber o que apropriaram de conhecimento científico, pois as respostas foram condizentes acerca do conteúdo e pode-se vislumbrar a intersecção entre o científico e a percepção sobre o próprio bairro, caracterizando assim que houve atenção durante as atividades. Foi perceptível também observar a capacidade de memória que os estudantes obtiveram do lugar onde vivem e as relações estabelecidas com a leitura da obra literária sobre as dificuldades encontradas pela personagem em outras regiões brasileiras.

O trabalho teve, portanto, como objetivo que os educandos por meio da leitura selecionada e da realização da maquete conseguissem compreender como se constitui o relevo do bairro, em que eles moram. Em uma das perguntas realizadas no final do processo foi referente sobre qual era a memória do lugar onde vivem antes e o que mudou com o trabalho, uma das respostas foi “Antes eu não sabia responder, agora a visão que eu tenho do bairro mudou, por que nunca parei para perceber que tem lugares mais baixos e outros mais altos”. Em outra fala que pode-se observar a percepção dos estudantes após a intervenção foi no momento em que a professora levou os adolescentes na rampa da escola para que eles observassem os diferentes relevos a partir da paisagem, um dos educandos ressaltou “parece o formato de uma tigela, por que tem um lugar mais alto e outro mais baixo”, com essa expressão foi possível notar que ele compreendeu os desníveis do relevo onde moram, alterando a memória que possuíam do bairro.

Houve a percepção de que o conteúdo científico e o contexto social estão imbricados e que a leitura de uma obra literária que reflete uma realidade distante pode ser indicador de uma ação que eleva o educando a uma capacidade de conhecer e se apropriar da cultura e do conhecimento de outras localidades e regiões, ampliando a sua visão de mundo e compreendendo que cada local e cada região apresentam problemas sociais que podem ser superados pela ação do homem.

3 | CONCLUSÃO

No final de todo o processo de intervenção, a professora responsável levou os estudantes em uma rampa da escola em que era possível perceber o relevo representado na maquete. Com isso foi realizado um questionário oral com cada grupo, para observar quais as considerações que os próprios educandos fizeram do trabalho realizado. Com a fala deles ficou nítido a diferença de concepção e percepção do próprio bairro após a intervenção. Uma das falas que resume a fala da sala em geral foi “antes do trabalho eu não tinha visão de como o bairro era e nunca parei para prestar atenção, mas depois de toda essa atividade a percepção do lugar onde moro

mudou, agora sei a forma do relevo e consegui entender o porquê é difícil em dias de chuva” (A09).

Pode-se constatar que o trabalho realizado foi positivo. Pode-se perceber de forma direta seu significado para os educandos por meio de suas falas. Portanto, foi possível evidenciar a intersecção entre a teoria e a prática. Assim, por meio dessa atividade vislumbramos as falas dos estudantes sobre a visão de memória do bairro antes e depois da realização da intervenção.

Vale destacar que a leitura do texto literário permitiu que os estudantes conseguissem perceber uma realidade diferente da qual eles estavam acostumados a vivenciar. Após o processo de intervenção os educandos conseguiram compreender o relevo, que alterou a memória e a percepção que eles possuíam antes da realização do trabalho.

REFERÊNCIAS

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral atenção e memória**. Volume III. 2º ed.1991.

QUEIROZ, Rachel. **O quinze**. 16. ed. Rio de Janeiro. Livraria José Olímpio Editora, 1973. p. 71-72.

LEI 10.639/03: CONSCIENTIZAÇÃO E ALIENAÇÃO NA EJA DA CIDADE TIRADENTES – SP

Neide Cristina da Silva
Maria Jose Poloni

RESUMO: O presente estudo, teve como objeto a pesquisa de opinião que, sob a forma de inquérito, foi aplicada e analisada a partir da metodologia da Escala de Likert, em uma escola pública estadual de Cidade Tiradentes, na periferia da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, que investigou e analisou se e como os estudantes autodenominados negros, na Educação de Jovens e Adultos, foram impactados pelo estudo de História e da Cultura Afro-brasileira. A problemática que estimulou esta pesquisa foi a visão negativa que esses estudantes, formam de si e dos seus pares, em decorrência da desvalorização da sua origem e cultura. Em relação aos métodos e procedimentos, utilizados na pesquisa de campo, todos os educandos do ensino médio da EJA, responderam à pesquisa de opinião, totalizando 90 (noventa). As análises foram realizadas a partir do referencial teórico de Paulo Freire e os resultados demonstraram que a efetivação da referida Lei ainda não é total, no entanto, a pesquisa de opinião, corrobora com a hipótese de que a introdução de História e Cultura Africana e Afro-brasileira promove a tomada de consciência e contribui enquanto instrumento da conscientização da negritude

dos estudantes. Apesar dos resultados ainda não serem positivos, esta pesquisa possibilitou a reflexão sobre como os estigmas da escravidão ainda ecoam na periferia de São Paulo, destacando que nesta se encontram grande parte dos oprimidos e apontando que a partir da conscientização destes, ocorrerá a possibilidade de libertar e transformar “as quebradas” da nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade Tiradentes – SP. Educação de Jovens e Adultos. Escala Likert. História e Cultura Afro-brasileira. Lei nº 10.639/03.

ABSTRACT: The current study had as its objective the opinion survey that, as an inquiry, was applied and analyzed by using the Likert Scale methodology, in a state public school in City of Tiradentes, on the São Paulo city outskirts. It is a quantitative research, that investigated and analyzed whether and how the self-described black students in Young and Adult Education were impacted by the study of Afro-Brazilian History and Culture. The problem that motivated this research was the negative perception that these students had about themselves and their peers, due to the depreciation of their origin and culture. Regarding the methods and procedures used in the field research, all high school students of EJA answered the opinion poll, adding up to 90 (ninety) participants.

The analysis of the data was based on Paulo Freire's theoretical framework and the outcomes showed that the implementation of this Law is not yet complete; however, opinion polls corroborate the hypothesis that the introduction of African and Afro History and Brazilian Culture subjects promotes awareness and contributes as an instrument of students' Afro-Brazilian consciousness. Although the results are still not positive, this research made it possible to reflect about the stigma of slavery, and how it still echoes in the outskirts of São Paulo. This emphasizes that this population represents a great part of the oppressed ones and points out that from the awareness of these, the possibility of breaking free will occur and transform the underprivileged areas of our society.

KEYWORDS: Tiradentes City - SP. Young and Adult Education. Likert Scale. Afro-Brazilian History and Culture. Law 10.639 / 03.

INTRODUÇÃO

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, tendo uma postura permissiva diante da discriminação e do racismo. No que diz respeito à educação, o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, no art. 69 expressava que, nas escolas públicas, os escravos não poderiam realizar a matrícula e, portanto, não poderiam frequentar a escola.

Dessa forma, ao longo do século XIX e XX, as políticas de exclusão marginalizaram a população negra, resultando disso um quadro desigual em que pessoas negras têm, até hoje, menor número de anos de escolaridade do que as brancas. Na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de negros (as) não alfabetizados é 12% maior do que de brancos (as) na mesma situação. Aproximadamente 15% das crianças brancas, entre 10 e 14 anos, encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (Dados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004).

Em relação ao ensino médio em 2013, de acordo com dados do IBGE/Pnad, a taxa de matrícula de alunos negros nesta etapa de ensino foi de 48,2%, enquanto que de pardos foi de 50,8% e de brancos foi de 62,6%, o que demonstra uma desigualdade no que se refere ao acesso e a permanência desses alunos.

No século XXI, a população negra, continua às margens da sociedade, em uma situação subalterna em termos de mercado de trabalho, de acesso à educação, a cargos públicos e outros direitos; figurando como sujeitos de políticas governamentais que objetivam a segregação espacial de grande parte desse grupo, refletindo na desqualificação social dessa população (PINSKY, 1998; TELLA, 2008). Além disso, os(as) negros(as) permanecem menos tempo na educação regular, precisando recorrer à Educação de Jovens e Adultos para tentarem concluir seus estudos.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica destinada

à inclusão escolar daqueles que tiveram negado o direito ao ensino regular na idade própria, aqueles que foram “marginalizados e excluídos dos benefícios das conquistas econômicas, política, sociais e culturais” (ROMÃO; GADOTTI, 2007, p. 9). É, portanto, na Educação de Jovens e Adultos que vamos encontrar o maior número de negros e negras, por causa dessa discriminação étnico-racial histórica.

A educação voltada para esse público não pode ser infantilizada e deve considerar que o jovem e o adulto possuem sua visão de mundo, saberes diversificados relacionados ao trabalho e às culturas específicas, que é um ser pensante e, muitas vezes, atuante na comunidade. Evita-se, assim, o que Vieira Pinto (2007, p. 87), nomeou de “o equívoco da infantilização do adulto, concebido como um atraso”, que parte da concepção ingênua do processo de educação de adultos, que o considera como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente.

Cabe considerar que não existe uma única modalidade de educação e ela não é um privilégio da escola, pois a educação está presente em diversas áreas da sociedade e, como afirma Freire, “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre as suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (1979, p. 61).

Por não haver homens e mulheres isolados (as), optou-se por delimitar o universo experimental que se circunscreveu ao distrito da Cidade Tiradentes, localizada no extremo leste do município de São Paulo, cuja população de 220 mil habitantes, é formada, predominantemente, por migrantes nordestinos (as) e negros (as), com índices de analfabetismo que chegam a atingir, no limite, 20% dos habitantes (*site* subprefeitura de Cidade Tiradentes, 2011).

Portanto, o objeto da pesquisa foi a verificação do diferencial no reconhecimento da própria identidade étnico-racial dos estudantes autodeclarados negros, após a realização dos estudos de acordo com a nova Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

PESQUISAS DE OPINIÃO

As pesquisas de opinião foram realizadas na escola experimental, com base na escala Likert, que exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de cinco opções (afirmações) sobre temas que, no fundo, constituem objetos ou dimensões dos objetos que se pretende pesquisar. Cada quesito permite cinco categorias de respostas, que variam de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”.

Na primeira fase da pesquisa de campo, todos (as) os (as) alunos (as) do 1º, 2º e 3º termo do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos responderam à pesquisa de opinião, totalizando 90 (noventa) estudantes.

O instrumento de coleta de opinião foi construído com dez assertivas, que objetivaram exprimir as hipóteses da pesquisa. Os (as) alunos (as) deveriam responder ao instrumento de acordo com um esquema de 5 (cinco) alternativas e, portanto, cada

aluno (a) teve sua opinião registrada em cada quesito no próprio instrumento, optando por uma das 5 (cinco) alternativas: discordo totalmente, discordo parcialmente, não tenho opinião formada, concordo parcialmente, concordo totalmente.

UNIVERSO EXPERIMENTAL

Aplicados os instrumentos, as respostas entraram em fase de tabulação e interpretação.

Após a tabulação geral, foram destacados 20% dos atores que, no conjunto dos quesitos, apresentaram os menores escores, bem como os 20% que apresentaram os maiores escores. Portanto, teve-se 18 (dezoito) atores com as menores somas e 18 (dezoito) com as somas mais altas.

De acordo com a escala Likert, a fórmula para calcular o grau de consistência de um instrumento de pesquisa de opinião é:

$$C = d / n$$

Na qual:

C = consistência

$d = \sum ma - \sum me$

n = número de casos (da amostra para o teste de consistência = 18)

De acordo com Scherer (2011) o método Likert, determina como limite mínimo inferior para verificar se um quesito é ou não consistente o grau 2 (dois). Portanto, os quesitos com grau de consistência inferior a 2 (dois) devem ser descartados, reformulados ou, em último caso, tabulados e interpretados, mas, sempre, relativizando os resultados.

A princípio, os quesitos de I a V versam sobre *se e como* a História e Cultura Afro-brasileira são trabalhadas em sala de aula, buscando aferir se as diretrizes da Lei 10.639/03 são contempladas e se proporcionam uma tomada de consciência dos estudantes, alusiva a essa temática.

Os quesitos VI e IX referem-se a como o (a) negro (a) é retratado (a) no material didático utilizado pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos; se ainda há uma visão hegemônica na qual os negros são representados como: escravos, trabalhadores braçais, crianças pobres, suspeito padrão ou se existe uma valorização da história e cultura do negro no Brasil, proporcionando uma reflexão sobre as causas do preconceito racial.

Nos quesitos VII e X, objetivou-se aferir se os educandos continuam reproduzindo o discurso racista, no qual as únicas coisas que os negros se restringem a fazer são música e esporte e, a maioria dos deles são pobres, porque não trabalham e não procuram estudar para melhorar de vida.

Por fim, no quesito VIII, procurou-se avaliar se a introdução do ensino de história e cultura afro-brasileira promoveu mudanças na visão que o educando possui sobre a importância do negro na sociedade e se, passou a orgulhar-se da descendência negra nas famílias brasileiras.

Quadro I

QUESITO I

Nas aulas de História foram discutidos temas relacionados à História e Cultura dos negros na África e no Brasil.

OPÇÕES	Nº	%
Discordo totalmente	25	27,78
Discordo parcialmente	14	15,56
Não tenho opinião formada	17	18,89
Concordo parcialmente	20	22,22
Concordo totalmente	14	15,56
TOTAL	90	100,00

Com relação à assertiva I, o grau de consistência para o quesito foi de 2.05, atendendo, assim, aos padrões da Escala Likert. Nesse item, 18,89% dos educandos não têm opinião formada sobre o assunto; 43,34% discordam total ou parcialmente da afirmação e 37,78% concordam total ou parcialmente com a assertiva. Embora as opiniões estejam divididas, predomina a opinião dos respondentes de que História e Cultura dos negros não é ensinada na EJA da Escola de Tiradentes.

Considerando a Lei 10.639/03, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências”, tem-se que a maioria dos entrevistados da escola experimental, 43,34% afirma que não discutem, nas aulas de História, essa temática e, deste modo, de acordo com os entrevistados, as aulas na Educação de Jovens e Adultos, não contemplam o que a Lei 10.639/03 determina. Segundo eles, a escola continua a enfatizar um currículo que privilegia a cultura hegemônica, em que a história do branco, ocidental e opressor continua a ser apresentada como a história da humanidade, não permitindo ao educando uma tomada de consciência com relação à relevância da sua própria história.

Portanto, “nessa situação os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é difícil, mas imprescindível aprendizado – é a pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2005, p. 22).

E se a esses educandos é negada uma educação emancipadora, que lhes proporcione uma aproximação crítica da realidade com o objetivo de desvelá-la,

ultrapassando sua esfera espontânea para chegar numa escala crítica, na qual segundo Freire, “o homem assume uma posição epistemológica” (2008, p. 30) e considerando que a humanização é vocação dos homens e mulheres, que tem essa vocação negada na opressão e no currículo oculto e práticas educacionais da EJA, caberá aos seus educandos perder o medo da liberdade exigindo o seu direito de ser mais.

Quadro II

QUESITO III

Quando a história e cultura dos negros foram trabalhadas em sala de aula, os negros eram representados como: escravos, preguiçosos, marginais e crianças pobres.

OPÇÕES	Nº	%
Discordo totalmente	40	44,44
Discordo parcialmente	15	16,67
Não tenho opinião formada	15	16,67
Concordo parcialmente	14	15,56
Concordo totalmente	6	6,67
TOTAL	90	100,00

A assertiva III do instrumento de coleta, apresentou grau de consistência de 2.11. Nessa assertiva, pode-se observar que 16,67% dos educandos, não têm opinião formada sobre o tema; 61,11% discordam total ou parcialmente da afirmação e 22,23% concordam total ou parcialmente com a afirmação de que os negros continuam representados nas escolas como subalternos e marginais.

Por isso, para os educandos da Cidade Tiradentes, nas ocasiões em que a questão dos negros foi tratada em sala de aula, eles não eram apresentados apenas de forma pejorativa. Porém, é preciso ser cauteloso na interpretação, pois, em muitas ocasiões, o opressor (nesse caso, o próprio sistema de ensino) se solidariza com os oprimidos, para evitar que eles desvelem o mundo da opressão e se libertem; apresenta uma falsa generosidade para evitar a radicalização e para acentuar, nos oprimidos, a sua atração pelo opressor. “É como se a metrópole dissesse e não precisa dizer: façamos as reformas, antes que as sociedades dependentes façam a revolução” (FREIRE, 2005, p. 185).

Contudo, são nos momentos em que ocorrem as brechas do sistema, que os (as) negros (as) oprimidos (as) podem emergir do silêncio, fazendo novas reivindicações, rompendo com a cultura do silêncio e não mais aceitando o mito da “inferioridade natural”. É o momento em que se pode superar a consciência semi-intransitiva, na qual, segundo Freire, há uma quase imersão na realidade, predominando uma visão fatalista, na qual as classes dominantes raramente são questionadas, para o nível de consciência-ingênua, em que “a capacidade de captação se amplia e, não apenas, o

que antes não era percebido passar a ser, mas também muito do que era entendido de uma certa forma o é agora de maneira diferente” (FREIRE, 2010, p. 88).

Desse modo, em períodos em que está em pauta a valorização da história e cultura do (a) negro (a), se faz necessário aprofundar a discussão sobre os 500 anos de opressão e marginalização dos (as) negros(as) no Brasil, bem como radicalizar (no sentido de se ir à raiz dos problemas) as reivindicações para transformação dessa realidade.

Quadro III

QUESITO V

Estudar e discutir temas como preconceito racial, discriminação e marginalização dos negros, me causou constrangimento (fiquei sem graça).

OPÇÕES	Nº	%
Discordo totalmente	53	58,89
Discordo parcialmente	8	8,89
Não tenho opinião formada	14	15,56
Concordo parcialmente	9	10,00
Concordo totalmente	6	6,67
TOTAL	90	100,00

De acordo com o teste de consistência do Quadro II, pode-se observar que o quesito V (cinco) atingiu 2.05 no grau de consistência.

Neste quesito, 15,56% dos educandos não têm opinião formada sobre a assertiva nele contida; 67,78% discordam total ou parcialmente e 16,67% concordam total ou parcialmente sobre a afirmação de que estudar e discutir assuntos relacionados ao racismo e marginalização dos (as) negros (as) lhes causou constrangimento.

Desse modo, poder-se-ia concluir que discutir o racismo e a marginalização do (a) negro (a) é algo rotineiro nas salas de aulas e não inibem os educandos.

Entretanto, não é demais lembrar que as respostas dos sujeitos medem, apenas, a tendência das opiniões a respeito do tema e que eles não fizeram pesquisa para se manifestarem em relação ao instrumento de coleta de opinião. Além disso, suas respostas podem exprimir não um traço de sua consciência de classe, mas um determinado grau de alienação, resultante de sua própria situação de dominado enquanto “hospedeiro” da visão de mundo de seus opressores, nos termos da teoria da alienação em Freire. A verificação do processo de conscientização ou do grau de alienação mencionado deve ser verificado por outros instrumentos de pesquisa.

Há outro aprendizado demasiado importante mas, ao mesmo tempo, demasiado difícil de ser feito [...]. Refiro-me ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe. [...]. A

discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem contudo, o corte de classe, eu pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a 'cor' da ideologia (FREIRE, 2009, p. 156).

É preciso considerar que trabalhar temas polêmicos é um desafio para o (a) educador (a) que, se não for progressista e enxergar as contradições da sociedade, objetivando despertar a consciência crítica de seus educandos, certamente evitará essas questões, ou apenas irá abordá-las com a visão da classe dominante e considerando o estudante como mero depositário de conteúdos alheios que lhe são informados, perpetuando, assim, uma educação bancária e passiva, em que predomina a ausência do diálogo. Todavia, o educador progressista e engajado, não tem tempo para esperar a democratização e transformação da sociedade, para democratizar a escolha e ensino do seu conteúdo (FREIRE, 2009); necessita urgentemente romper a cultura do silêncio e, por meio da ação-reflexiva, transformar a apatia e questionar ao educando e a si mesmo sobre o preconceito racial, a marginalização da comunidade negra e o extermínio de sua juventude que, diariamente, é aniquilada nas favelas das grandes cidades e que, por conta da domesticação das mentes das massas, elas apoiam o extermínio de sua própria gente.

Quadro IV
QUESITO VI

Os livros, apostilas e materiais didáticos utilizados em sala de aula, mostram os negros como: escravos, trabalhadores braçais, crianças pobres, jovens e adultos a margem dos benefícios da sociedade.

OPÇÕES	Nº	%
Discordo totalmente	22	24,44
Discordo parcialmente	11	12,22
Não tenho opinião formada	20	22,22
Concordo parcialmente	20	22,22
Concordo totalmente	17	18,89
TOTAL	90	100,00

No quesito VI, o grau de consistência foi de 2.5. Ele é alusivo à representação pejorativa do negro no material didático. Aqui, o universo pesquisado encontra-se equilibradamente dividido: 22,22% dos estudantes não têm opinião formada sobre o tema; 36,66 % discorda parcial ou totalmente da afirmação e 41,11% concordam parcial ou totalmente com a assertiva. O equilíbrio nos percentuais das respostas, inclusive no que diz respeito aos que não têm opinião formada sobre a assertiva,

demonstra, em primeiro lugar, que o quesito foi bem elaborado, pois é respondido com uma grande variação de opiniões.

É notório que as conquistas dos negros na última década – como, por exemplo, a sanção da Lei 10.639/03 – contribui para a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. No entanto, não é por decreto que se muda a mentalidade de um povo. A classe dominante continua a domesticar as mentes dos oprimidos, com a imposição da visão de mundo da minoria branca e rica. Alienadas e alienantes, essas classes apresentam os negros, as negras e os indígenas como incivilizados, incultos, preguiçosos e que, quando produzem alguma riqueza, é sob o medo do açoite.

Os livros didáticos são grandes aliados dos dominadores, pois contam a história do povo brasileiro a partir da chegada do colonizador branco, ressaltando a importância de falar a língua portuguesa, de aceitar o Deus católico e de trabalhar sob o jugo dos colonizadores para o próprio bem daqueles “selvagens e hereges” negros e índios.

Diante desse cenário, tem-se o desafio de se reconstruir, com os educandos e educadores, a imagem positiva dos ascendentes negros, elevando a autoestima dos estudantes afrodescendentes. Não obstante, como superar o contexto discriminatório se, quando os educandos e educadores, têm contato com os livros didáticos disponibilizados pelo Estado, deparam-se com conteúdos pedagógicos que revelam outra realidade; isto é, um contexto dominado por conteúdos de fundo eurocêntrico?

Como afirma Freire (2009, p.102).

É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de interdição do corpo consciente, a que estejamos submetidos

Parafraseando Amílcar Cabral, que fala na reafirmação das mentes, é iminente a necessidade de olhar menos para a Europa e mais para a África e América Latina, mirar países que, como o Brasil, sofreram com a colonização, com a escravidão e com o quase extermínio de sua gente, promovendo a “descolonização das mentes” (PEREIRA *apud* FREIRE, 1978, p. 20). Sem dúvida, o livro didático tem um papel relevante nesse processo e deve ser elaborado (principalmente os adotados pela rede pública) considerando a diversidade cultural e histórica do país, representando os negros e as negras em suas diversas atuações e ações, não apenas como o escravo, o trabalhador sem qualificação ou a criança miserável.

Quadro V

QUESITO VIII

Após estudar e discutir assuntos relacionados ao preconceito racial, a marginalização dos negros, história e cultura afro-brasileira, minha visão sobre a importância dos negros na formação da sociedade modificou-se e passei a orgulhar-me da descendência negra nas famílias brasileiras.

OPÇÕES	Nº	%
Discordo totalmente	18	20,00
Discordo parcialmente	11	12,22
Não tenho opinião formada	19	21,11
Concordo parcialmente	6	6,67
Concordo totalmente	36	40,00
TOTAL	90	100,00

O grau de consistência dessa assertiva foi de 2.16 e, portanto, ela deve ser tabulada, analisada e interpretada. Não têm opinião formada sobre o quesito 21,11% dos estudantes; 32,22% discordam parcial ou totalmente e 46,67% concordam parcial ou totalmente de que discutir assuntos relacionados ao preconceito racial, marginalização do negro, história e cultura afro-brasileira modificou a visão que o estudante da educação de adultos possuía de si e dos seus pares.

Ora se a “vocalização do homem é ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 2008, p. 38), a educação deve ajudar ao homem e a mulher a chegar a ser sujeito, a refletir sobre sua situação concreta, para emergir consciente e intervir na realidade, deixando de ser um espectador, para ser um ator. Desse modo, a educação é uma aliada no processo de transformação da consciência ingênua para a consciência crítica. Entretanto, não se deve mistificar a educação ou a consciência, pois elas não se transformam com uma educação de transferência de conteúdos; modificam-se, apenas, na práxis, ou seja, na ação informada pela consciência crítica sobre a realidade. É na práxis, por meio de uma educação problematizadora, que os alunos descobrem as razões que se ocultam na cultura da dominação, emergindo da consciência semi-intransitiva, que aceita a opressão como vontade divina e possui uma visão mágica dos fatos; ou da consciência transitivo-ingênuo que acredita na dicotomia entre teoria e prática, ao nível de consciência crítica, que significa consciência de si, enquanto classe para si e que se constitui na práxis.

Desse modo, o resultado da pesquisa de opinião na escola da Cidade Tiradentes, corrobora a hipótese da presente pesquisa: a introdução de História e Cultura Africana e Afro-brasileira promove a tomada de consciência e é um instrumento da conscientização da negritude dos (as) alunos (as) negros (as) do Ensino Médio da EJA.

Quadro VI

QUESITO IX

Os livros, apostilas e materiais didáticos utilizados em sala de aula, trabalham as questões relacionadas à valorização da história e cultura dos negros no Brasil, proporcionando uma reflexão sobre as causas do preconceito racial.

OPÇÕES	N.º	%
Discordo totalmente	21	23,33
Discordo parcialmente	6	6,67
Não tenho opinião formada	19	21,11
Concordo parcialmente	23	25,56
Concordo totalmente	21	23,33
TOTAL	90	100,00

O último quesito das assertivas aplicadas na escola experimental que apresentou grau de consistência adequado 2.38. Teve como objetivo servir de instrumento de controle do quesito VI, que afirmava que nos livros didáticos os negros eram apresentados como trabalhadores braçais, crianças pobres, etc.

Por sua vez, o quesito IX, afirma que os livros didáticos valorizam a história e cultura do negro. Os resultados são: 21,11% dos educandos não possuem opinião formada; 30% discordam parcial ou totalmente e 48,89% concordam parcial ou totalmente com a assertiva.

Nesse caso, percebe-se a coerência entre as respostas das duas assertivas, se observa a distribuição percentual das respostas a cada uma das cinco opções de respostas. O material didático para a EJA é precário, uma vez que, no Ensino Médio da EJA, esse material é limitado, pois não é oferecido pelo Estado e os educandos só têm acesso a algum material de apoio por meio da política interna da instituição, que disponibiliza para a EJA parte do material didático enviado ao Ensino Médio Regular.

Apesar do descaso com a EJA, percebe-se que na escola da Cidade Tiradentes, existe uma cultura de resistência que, por meio de certas “manhas”, procura socializar o material que lhes é enviado. A questão agora é analisar qual a natureza política e ideológica dos conteúdos disponibilizados, a quem eles servem e como são trabalhados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos entrevistados da escola experimental, 43,34% afirma que não é discutida nas aulas de História, a temática de história e cultura afro; deste modo, de acordo com os entrevistados, as aulas na Educação de Jovens e Adultos, não contemplam o que a Lei 10.639/03 determina.

Concernente a representação do (a) negro (a) na escola, 61,11% discordam total ou parcialmente da afirmação de que os negros continuam representados nas escolas como subalternos e marginais. Porém, é preciso ser cauteloso na interpretação, pois, em muitas ocasiões, o opressor (nesse caso, o próprio sistema de ensino) se solidariza com os oprimidos, para evitar que eles desvelem o mundo da opressão e se libertem.

Quando questionados se estudar e discutir assuntos relacionados ao racismo e a

marginalização dos (as) negros (as) lhes causou constrangimento, 67,78% discordam total ou parcialmente da afirmação, possivelmente, porque o tema é pouco abordado.

Alusivo à representação pejorativa do negro no material didático, 41,11% concordam parcial ou totalmente com a assertiva. Considerando que os livros didáticos são grandes aliados dos dominadores, os educadores progressistas devem ser cuidadosos e estimular o diálogo sobre a representação do negro no material didático e em outros veículos, pois como será possível resgatar a autoestima do estudante negro se seus ascendentes continuam sendo representados como escravizados passivos e crianças miseráveis?

O quesito VIII inquire o entrevistado, se após estudar e discutir assuntos relacionados ao preconceito racial, a marginalização dos negros, a história e a cultura afro-brasileira, a sua visão sobre a importância dos negros na formação da sociedade modificou-se, 46,67% concordam parcial ou totalmente, que quando a temática é tratada, existe um empoderamento dos estudantes negros.

Desse modo, o resultado da pesquisa de opinião na escola da Cidade Tiradentes, corrobora com a hipótese de que a introdução de História e Cultura Africana e Afro-brasileira promove a tomada de consciência e se constitui instrumento da conscientização da negritude dos (as) estudantes negros (as) do Ensino Médio da EJA. No entanto, a aplicação da Lei ainda é incipiente e os (as) professores (as) da rede estadual de São Paulo, necessitam discutir mais a temática da educação para as relações étnico-raciais, contribuindo com o resgate da contribuição do povo negro na história e na cultura do país.

Apesar dos resultados ainda não serem totalmente positivos, esta pesquisa possibilitou-nos a reflexão sobre como os estigmas da escravidão ainda ecoam, na periferia de São Paulo e, apesar de concordarmos que o grau de conscientização é diferente entre todos os negros, consideramos que é na periferia que se encontram grande parte dos oprimidos e será, a partir da conscientização dos periféricos e marginalizados, que será possível libertar e transformar “as quebradas” da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 1.331-A de 17 fevereiro de 1854** que “aprova o Regulamento para a reforma do ensino secundário do Município da Côte”. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fe. Acesso: 24 de Junho de 2014.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei federal Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em

_____. **Lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003** que “altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso 24 de Junho de 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para educação étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMÃO; José Eustáquio. GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SCHERER, Ana Paula de Oliveira. **Paulo Freire e a educação infantil: a experiência de Chapecó**. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE COORDENAÇÃO DAS SUBPREFEITURAS. **Dados Demográficos dos Distritos pertencentes as Subprefeituras**. 2008. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em 08 out. 2010.

TELLA, Marco A. P. **Estigmas e desqualificação social dos negros em São Paulo e Lisboa**. *Revista Ponto e vírgula*. São Paulo, nº 3, 1º semestre de 2008. Revista eletrônica semestral do programa de estudos pós-graduados em ciências sociais da puc-sp. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/ponto-e-virgula/n3/artigos/15-marco.htm>. Acesso em 13 ago. 2010.

O LÉXICO NO CIBERESPAÇO: ANÁLISE DE NEOLOGISMOS NO FACEBOOK

Rosemeire de Souza Pinheiro Taveira Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano, IF Goiano

Iporá - Goiás

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, UNESP

Araraquara-São Paulo

Giovanna Gomes Silva Germano

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás, IFG.

Goiânia - Goiás

Bruno Silva de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano, IF Goiano

Iporá – Goiás

Universidade Federal de Uberlândia, UFU

Uberlândia - MG

RESUMO: Este estudo ancora-se na observação e análise dos neologismos presentes em publicações dos usuários da rede social *Facebook*. A coleta das palavras foi feita através da análise diária das publicações, nas quais se procurava verificar o entendimento de todos os indivíduos que interagem entre si utilizando palavras não-dicionarizadas. A partir disto, as palavras coletadas passaram por uma verificação nas seguintes obras lexicográficas: *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010), *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009)

e *Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia* de Bariani Ortêncio (2009), e em seguida foram organizadas em fichas lexicográficas. Ao mesmo tempo em que as palavras foram coletadas, verificadas e organizadas, também foram realizados estudos sobre o léxico, a língua e ciberespaço.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Neologismo. Facebook.

ABSTRACT: This study is anchored in the observation and analysis of the neologisms present in publications of users of the social network Facebook. The collection of words was done through the daily analysis of the publications, in which it was sought to verify the understanding of all the individuals that interact with each other using non-dictionarised words. From this, the collected words were verified in the following lexicographic works: *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010), *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (2009) and *Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia*, by Bariani Ortêncio (2009), and then they are organized into lexicographic fichas. At the same time as the words are collected, verified and organized, studies on lexicon, language and cyberspace are also carried out.

KEYWORDS: Lexicon. Neologism. Facebook.

1 | INTRODUÇÃO

Em um mundo no qual a globalização se espalhou de forma célebre, diversas culturas, com suas mais peculiares características, passaram a interagir entre si de um modo nunca visto, isto é, as novas invenções e tecnologias possibilitaram que a sociedade se conectasse e interagisse mesmo estando a quilômetros de distância e portando níveis socioculturais distintos. Um dos maiores pontos de encontro para a colisão dessas culturas atualmente é o ciberespaço, ambiente virtual, não-presencial que permite uma sociabilização que impacta em vários aspectos a vida cotidiana, inclusive nas relações sociais e linguísticas.

Neste contexto, destacamos a rede social *Facebook*, na qual os usuários podem publicar textos, fotos e frases, inter-relacionando-se com indivíduos em diferentes contextos, faixa etária, nível sociocultural, econômico e geográfico.

O *Facebook* é um espaço virtual em que possibilita o indivíduo se expressar de diferentes maneiras, até mesmo criando e modificando o léxico e a gramática de uma determinada comunidade linguística, isto porque a expressiva espontaneidade proporcionada pelo ambiente virtual oportuniza uma escrita digital, caracterizada por abreviações, novas construções sintáticas, aspectos fonológicos diversificados e neologismos. Para tanto, é por meio “dos meios de comunicação de massa e obras literárias que os neologismos recém-criados têm oportunidade de serem conhecidos e, eventualmente, de serem difundidos” (ALVES, 2007, p.06).

O neologismo comporta a criação lexical, por meio da criação de uma nova palavra, denominando neologismo formal ou pela atribuição de um novo significado a uma palavra já existente, neologismo conceitual. Assim, ao observar este ciberespaço, este trabalho objetiva observar os neologismos publicados e a reação dos usuários frente a estas novas palavras. Consoante a este intuito, é possível refletir: o neologismo utilizado por indivíduos ao comunicar-se no *Facebook*, mesmo não sendo dicionarizado, é de fácil compreensão? Os neologismos mais recorrentes apresentados no *Facebook* são formais ou conceituais?

Para refletir sobre tais questões, estruturamos nosso estudo nos moldes lexicográficos por meio de pesquisas diárias no *Facebook* no período de um ano; seleção de neologismos, observação do entendimento dos usuários na comunicação, averiguação dos “candidatos a neologismos” nos dicionários, organização das fichas lexicográficas e análise das informações coletadas, em paralelo, foram realizados estudos teóricos que tangem o léxico.

2 | CIBERESPAÇO: SOB OS PARÂMETROS LEXICAIS

O ciberespaço é um ambiente que possibilita uma pessoa transitar por inúmeras redes sociais, como o *Twitter*, *Instagram*, *Tumblr* e *Facebook*, as quais proporcionam

ao usuário uma liberdade que não é encontrada tão facilmente em outros meios de comunicação atuais. Cientes disto, nossa pesquisa se ambienta na rede social *Facebook*, a qual se destaca entre as demais pela grande quantidade de usuários sendo utilizada por um público variado.

O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY 2000, p. 17).

O ciberespaço é um espaço, não homogêneo, que influencia na construção social e linguística do indivíduo, visto que a falta de delimitação (geográfica, cultural, ética e linguística) pode trazer desafios para o usuário, pois este, em um “espaço sem limites”, ao mesmo tempo que se sente sozinho, percebe que está conectado a milhares de pessoas.

Partindo deste pressuposto, podemos analisar as palavras de Simon (2014, p.01), “a linguagem é um traço cultural adquirido em função de o indivíduo pertencer a determinada sociedade”. A colisão sociocultural formada neste aglomerado de pessoas em um único ambiente, mesmo que este seja virtual, permite que os indivíduos utilizem das palavras em suas publicações e comentários como uma forma de expressão identitária, apresentando a sua cultura e os valores adquiridos com ela ao longo de sua vida, para que assim eles interajam com as inúmeras realidades diferentes das suas.

Desta forma, este ambiente virtual influencia na linguagem e conseqüentemente na escrita, pois estimula o indivíduo a produzir e a se reproduzir, utilizando das palavras existentes e/ou de neologismos.

Valente (2012, p.11) defende que neologismo “é a palavra nova, inventada, não dicionarizada”. Isto é, a inserção de novas unidades no léxico compreende a formação de palavras ou significados não dicionarizados. O mesmo autor defende que:

Os neologismos não se criam aleatoriamente, mas sim a partir do sistema linguístico (a Língua), visto que nele estão previstos. Para inventarmos palavras, devemos partir da combinação de seus elementos estruturais que se distribuem no que, linguisticamente, denominamos campo “aberto” (ou infinito) e campo “fechado” (ou finito) (VALENTE, 2012, p. 13, grifos do autor).

Em uma formação neológica, o usuário normalmente utiliza mecanismos linguísticos existentes para a formação de novas unidades léxicas. No campo “aberto”, temos os radicais, estes podem possibilitar a formação de diversas palavras. Já o campo “fechado” é composto por desinências nominais e verbais, vogais temáticas e afixos.

Um neologismo elaborado, segundo o sistema linguístico, é importante para o renovar lexical, mas também “as criações espontâneas das camadas populares também

enriquecem nosso léxico e confirmam-nos a dinamicidade da língua (VALENTE, 2012, p. 17). Independente do processo de formação utilizado, no ciberespaço, o neologismo é criado para atender a um contexto sociocultural, histórico, político, dentre outros, a fim de fazer uma reflexão, crítica, curtição ou brincadeira.

3 | PASSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE

As obras lexicográficas utilizadas em nosso estudo para análise dos “candidatos a neologismos” são os dicionários *Aurélio da Língua Portuguesa* (2010), *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009) e *Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia* de Bariani Ortêncio (2009), sendo os dois primeiros escolhidos devido ao grande leque de palavras presentes e o reconhecimento nacional como referência para pesquisa sobre o léxico e a língua, e o último pelo fato de o mesmo conter palavras e expressões típicas da região do Brasil Central, as quais não poderiam ser encontradas nas demais obras utilizadas, porque a maioria dos neologismos encontrados pertencem a usuários residentes na região centro-oeste.

Para a realização deste estudo, utilizamos a seguinte metodologia: analisar e coletar os supostos neologismos diariamente; organizar os neologismos e seus exemplos em fichas lexicográficas; verificar se os demais usuários compreenderam os novos significados ou significantes atribuídos as palavras; buscar nos dicionários já citados os possíveis neologismos; abonar do estudo as palavras dicionarizadas; e separar os neologismos formais dos conceituais.

Para a realização deste estudo, durante um ano, diariamente coletávamos neologismos, por meio das nossas contas pessoais no *Facebook*. Para que as palavras encontradas fossem pré-selecionadas e passassem para a fase de procura nos dicionários, nos quais era obtida a confirmação da mesma como neologismo, o método de escolha dava-se pelos conhecimentos já adquiridos por nós pesquisadores, tanto pelo costume com a forma de utilização do léxico na rede social, quanto pelos livros e textos abordados durante a pesquisa.

Uma lista dos candidatos a neologismos era formada e validada, segundo os dicionários, diariamente. As novas palavras e as unidades léxicas que recebiam um conceito diferente do dicionário eram organizadas em fichas lexicográficas. As fichas lexicográficas foram compostas da seguinte forma: neologismo, tipo de neologismo, contexto de uso no *Facebook*, sentido dicionarizado e um contexto de uso.

Número da Ficha – neologismo

Tipo do neologismo

Contexto de uso no Facebook

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

Registro do dicionário Aurélio.

2 – Houaiss

Registro do dicionário Houaiss.

3 – Ortêncio

Registro do dicionário de Ortêncio.

4 – Alusão de acordo com o contexto: 1. Espaço para a alusão; 2. Explicação; 3. Definição.

Ficha- Modelo de ficha lexicográfica

Autoria própria

1 – BRASILIAR

Neologismo formal

*“Indo **Brasiliar** com os bebês...”*

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2 – Houaiss

N/E

3 – Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: Ir à cidade de Brasília.

2 – BUGAR

Neologismo formal

“Buguei com essa imagem.”

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2 – Houaiss

N/E

3 – Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: Confundir-se.

3 – COLORIDICES

Neologismo formal

*“Não há dias cinzentos para quem sonha **coloridices**.”*

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2 – Houaiss

N/E

3 – Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: 1. Fantasias; 2. Pensamentos bons e positivos; 3. Cheio de vida e de cor.

4 – DESCURTIR

Neologismo formal.

“Aff, vou **descurtir** essa página idiota.”

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2 – Houaiss

N/E

3 – Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: 1. Deixar de seguir uma página da rede social *Facebook*; 2. Desaprovar algo.

5– DESVER

Neologismo formal.

“Se eu pudesse **desver** isso, eu juro que **desveria!**”

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2 – Houaiss

N/E

3 – Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: 1. Apagar da memória algo que já foi visto; 2. Esquecer.

6 – FODA

Neologismo conceitual.

*“Aquele filme é muito **foda...**”*

Registro em Dicionários

1- Aurélio

1. Cópula; 2. Coisa desagradável ou difícil de executar ou suportar (p. 961).

2- Houaiss

1. Cópula; 2. Aquilo que se suporta com dificuldade (p. 909).

3- Ortêncio

1. Difícil de tolerar. 2. Ato sexual (p. 332).

4- Alusão de acordo com o contexto: 1. Bom; 2. Ótimo; 3. Incrível.

7 – KIBAR

Neologismo formal.

*“**Kibe**i mesmo, me julguem.”*

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2 – Houaiss

N/E

3 – Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: 1. Copiar; 2. Publicar algo da autoria de outro indivíduo; 3. Plagiar.

8 – MITAR

Neologismo formal.

*“Cara, você vai **mitar** com o seu comentário...”*

Registro em Dicionários

1- Aurélio

N/E

2- Houaiss

N/E

3- Ortêncio

N/E

Alusão de acordo com o contexto: Fazer algo que atrai a atenção das pessoas.

9 – MORRER

Neologismo conceitual.

*“**Morri** com a cara que ela fez”.*

Registro em Dicionários

1– Aurélio

1. Perder a vida; exalar o último suspiro; falecer, finar-se, expirar, fazer ablativo de viagem, perecer. 2. Extinguir-se, acabar (se), findar. 3. Sumir gradualmente; desaparecer. 4. Perder a cor e o vigor; estiolar-se. 5. Ficar suspenso; interromper-se. 6. Ficar no esquecimento; perder a eficácia. 7. Terminar, acabar, findar. 8. Perder o movimento. 9. Perder o brilho; tornar-se menos vivo. 10. Parar de funcionar. 11. Acabar, terminar, chegar. 12. Lançar suas águas; desaguar. 13. Experimentar em grau muito intenso. 14. Ter grande afeição, grande amor. 15. Desejar, querer ardentemente. 16. Satisfazer uma dívida; pagar. 17. Achar-se no fim da vida. 18. Experimentar, sofrer. 19. Padecer ou sofrer, desejando intensamente; finar-se. 20. Morte. (p. 1427).

2 – Houaiss

1. Perder a vida; finar-se; falecer, expirar. 2. Perder gradualmente a força, a intensidade; Desaparecer, sumir. 3. Chegar ao fim de uma trajetória, de um percurso; Acabar, finalizar. 4. Desaparecer da memória; Cair no esquecimento. 5. Sofrer, padecer. 6. Experimentar forte sentimento. 7. Despende. 8. Parar de funcionar. 9. Fim da vida, morte (p. 1319).

3 – Ortêncio

1. Deixar o carro apagar o motor, no auge de sua força. 2. Descorar. 3. Apagar a lâmpada. 4. Terminar; acabar. 5. Pagar (p. 501).

4- Alusão de acordo com o contexto: 1. Surpreender-se; 2. Assustar-se.

10 – POSTÁVEL

Neologismo formal

*“Eu e meu namorado...essa foto tá **postável**?”*

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2 – Houaiss

N/E

3 – Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: Uma informação (foto, vídeo, frase ou texto) que pode ser publicada.

11– RACHAR

Neologismo conceitual.

*“**Rachei** com essa tirinha.”*

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

1. Dividir no sentido de comprimento. 2. Abrir fendas ou gretas. 3. Partir ou dividir violentamente; abrir de meio a meio. 4. Partir em estilhaços, fragmentar, lascar. 5. Maltratar com palavras, ofender, injuriar. 6. Bater, surrar. 7. Dar a alguém a metade, dividir. 8. Dividir proporcionalmente. 9. Repartir, dividir. 10. Lascar-se, fender-se, gretar-se (p. 1768).

2 – Houaiss

1. Abrir rachadura (s) em ou adquirir rachadura (s); fender(se), partir(se). 2. Abrir de meio a meio. 3. Fazer em estilhas; lascar. 4. Dividir longitudinalmente. 5. 6. Dar (a alguém) a metade (de algo). 7. Dividir proporcionalmente; repartir. 8. Ferir, produzindo racha. (p. 1602)

3 – Ortêncio

1. Ir para o rumo certo (p. 643).

4 - Alusão de acordo com o contexto: Divertir-se.

12– SAMBAR

Neologismo conceitual.

“O elenco de *Harry Potter* **sambou** com essa atuação...”

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

1. Dançar o samba. 2. Dançar. 3. Dar repetidos saltos (p. 1883).

2- Houaiss

1. Movimentar-se ao som do samba. 2. Frequentar e/ou desfilar em escolar de samba. 3. Ser posto de lado, ser alijado, ser despedido. 4. Não acontecer. 5. Não dar certo, gorar, acabar. 6. Ser preso. 7. Estar muito folgado (p.1701).

3- Ortêncio

1. Surrar (p. 683).

4- Alusão de acordo com o contexto: 1. Arrasar; 2. Fazer algo incrível;

13– SHIPPAR

Neologismo formal.

“Pessoal, vocês **shippam** Percy e Annabeth?”

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2 – Houaiss

N/E

3 – Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: 1. Aprovar um casal fictício ou real; 2. Torcer para que um romance aconteça.

14 – STALKEAR

Neologismo formal.

“Tem gente que só sabe **stalkear** mesmo.”

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2 - Houaiss

N/E

3 - Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: Passar um período considerável de tempo recolhendo informações de determinado indivíduo, como fotos, vídeos ou quaisquer outras publicações atuais ou antigas.

15– TUMBLAVAL

Neologismo formal.

“E aí pessoal, acham que a foto está **tumblavel**?”

Registro em Dicionários

1 – Aurélio

N/E

2– Houaiss

N/E

3 – Ortêncio

N/E

4 – Alusão de acordo com o contexto: Digno de ser publicado na rede social Tumblr.

Dos neologismos organizados em fichas lexicográficas 4 (quatro) são conceituais e 11 (onze) formais. Isto é, 4 (quatro) sofreram alterações no conceito e 11 (onze) na forma. Os neologismos conceituais “Foda”, “Sambar”, “Rachar” e “Morrer” não passaram por nenhuma mudança formal, mas obtiveram o acréscimo de um novo significado, o qual não está dicionarizado. Já nos neologismos formais “Tumblavel”, “Stalkear”, “Shippar”, “Postável”, “Mitar”, “Kibar”, “Desver”, “Descurtir”, “Colorídes”, “Bugar” e “Brasiliar”, podemos perceber dois mecanismos que influenciaram as suas construções:

1) Derivação prefixal

Geralmente, o prefixo *des-* é dotado de uma carga negativa, opositiva de “separação” da base a que se une (ALVES, 2007). No caso destes verbos “Desver” e “Descurtir”, portando um sentido contrário a base

(ver e curtir) o prefixo *des-* transmite um sentido de “deixar de” e “esquecer”.

2) Derivação sufixal

Pode ser feita por meio de nomes ou verbos.

O prefixo *-ice* é um sufixo que forma substantivo a partir de adjetivo. No contexto analisado, o neologismo formado por derivação sufixal nominal “Coloridices”, não está apenas relacionado com as cores, mas a com um contexto de “Fantasias”, “Pensamentos positivos”. Outro sufixo nominal é *-vel*, que possibilita a prática de uma ação, frequentemente transforma verbo em adjetivo (ALVES, 2007). A título de exemplificação, temos os neologismos “Postável” e “Tumblavel”.

O sufixo verbal *-ar*, transforma substantivos em verbos. A título de exemplificação, temos os verbos derivados de palavras de língua portuguesa: “Mitar” e “Brasiliar”. Também temos os neologismos formados por palavras de língua inglesa: “Stalkear”, “Shippar”, “Kibar” e “Bugar”. Os verbos derivados de *-ar* revelam a “prática de ação relativa à base que lhes deu origem” (ALVES, 2007, p.34). Independente se a base do neologismo está em língua portuguesa ou estrangeira, quando está formado com o sufixo *-ar* expressa ação.

Ao confeccionar estas fichas lexicográficas, pudemos observar que os neologismos, sejam formais ou conceituais, necessitaram do contexto de uso para serem compreendidos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As buscas diárias por neologismos no Facebook permitiram a extração e análise das mensagens publicadas pelos usuários da rede social, que contribuíram para o entendimento do uso da língua como ferramenta de construção linguística.

Para tanto, após observações, coletas de palavras, contexto de uso, e verificação em dicionários de muitos candidatos a neologismos, foram descartados mais de 10 (dez) “candidatos a neologismos”, por apresentarem significado ou significante dicionarizados, permaneceram apenas 15 (quinze) neologismos.



Gráfico- Neologismos formais e conceituais

Autoria própria

No ciberespaço, especificamente na rede social *Facebook*, neste estudo, encontramos mais neologismos formais, porém não podemos generalizar que são os mais utilizados.

Ao se expressar culturalmente, o indivíduo “brinca” com o léxico, utilizando-o em suas mais diversas formas e modificando-o ao mesmo tempo. Tomemos como exemplo a palavra “Putá”, atualmente ela é utilizada para expressar duas ou mais situações, a mais comum delas seria para se referir a uma garota indecente ou “garota de programa”. Entretanto, ela pode ser utilizada como um adjetivo para se referir ao quanto a pessoa está com raiva ou desapontada. A palavra utilizada como exemplo esteve presente em nossa lista de candidato a neologismo, foi selecionada como um possível neologismo conceitual, mas, ao passar pela verificação nos dicionários, acabou sendo descartada da pesquisa, pois o significado julgado neológico estava dicionarizado. Para entender melhor a forma com que o léxico passa por modificações e como os indivíduos interagem com as mesmas, compreendendo os novos significados e significantes por meio do contexto, observamos a palavra “Foda”. Nos dicionários utilizados neste estudo, a palavra em questão está como algo ruim, desagradável ou referido ao ato sexual. Entretanto, em nossas observações, recolhemos a publicação de um usuário que dizia “Caramba, que filme foda!” e, no contexto em que analisamos, percebemos que o sentido se mostrava como algo positivo e interessante, diferentemente do que constava nos dicionários. Percebemos também que, mesmo tratando-se de um significado novo, todos os indivíduos que curtiram ou comentaram a publicação entenderam perfeitamente o sentimento expresso pelo usuário que o publicou.

Assim, este ambiente virtual permitiu para que os usuários compreendessem os neologismos por meio do contexto, pois em nenhuma publicação (imagens, palavras e *emojicons*) não transmitiram espanto, dúvida ou curiosidade a respeito das novas

lexias e significados.

Logo, com base nestes estudos podemos inferir que os neologismos formais encontrados no *Facebook* têm sido mais recorrentes. Para tanto, independente do aspecto conceitual ou formal do neologismo, os indivíduos estão renovando o léxico da língua e não estão precisando de realizar buscas nos dicionários para entender a mensagem.

5 | CONCLUSÃO

Após meses de estudo e pesquisa, analisando tanto palavras, quanto a compreensão dos usuários frente aos neologismos, mesmo que de forma indireta, foi possível atingir um apreciável leque de informações relevantes e que atenderam aos principais objetivos deste estudo, além de aumentar a percepção de como a língua portuguesa é mutável em suas mais diversas formas.

A rede social *Facebook* mesmo abrangendo uma quantidade e diversidade de indivíduos, mostrou-se um ambiente virtual acessível para cada um se expressar de forma espontânea, sem preocupações com os padrões formais da língua.

Neste jogo de palavras e invenções, alguns neologismos que permeiam o ciberespaço são dicionarizados, outros são descartados. No grupo de unidades neológicas analisadas, percebemos que pessoas de diferentes faixas etárias as compreendem mesmo sem serem dicionarizadas ou tendo uma baixa frequência de uso, pois o contexto pragmático permite tal compreensão.

Logo, vivenciamos que o Facebook é um palco onde as personagens se representam por meio de uma língua virtual, que “tudo” linguisticamente é permitido. Para acompanhar e se expressar sobre os acontecimentos pessoais, históricos, sociais e midiáticos, ora se faz necessário criar palavras novas, ora criar significados novos para palavras existentes, pois o importante é se transmitir e se expressar e comunicar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo, Ática, 2007.

COELHO, Braz José. **Linguagem: Conceitos Básicos**. Coleção Sala de Aula. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEITE, Marli Quadros. **Aspectos de uma língua na cidade: Marcas da transformação social no léxico**. In: PRETI, Dino (org). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: FFLCH/ USP, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

ORTÊNCIO, Waldomiro Bariani. **Dicionário do Brasil Central: subsídios à Filologia**. São Paulo: Ática, 2009.

SIMON, Maria Lúcia Mexias. **Linguagem e Cultura**. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/completo/Linguagem%20e%20cultura%20-%20MARIA%20L%C3%9ACIA.pdf. Acessado em: 09.07.2014.

VALENTE, André. **Neologia na mídia e na literatura: percursos linguístico-discursivos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CAPOEIRISTAS NO MUNICÍPIO DE DRACENA

Deyvid Leite Lobo

Centro Universitário de Adamantina
Adamantina – São Paulo

Kaliane Espanavelli Lobo

Centro Universitário de Adamantina
Adamantina – São Paulo

Bruno Pinto Soares

Centro Universitário de Adamantina
Adamantina – São Paulo

RESUMO: Pesquisa de caráter descritivo qualitativo, com recorte espacial delimitado pelo município de Dracena, estado de São Paulo, que pertence à Mesorregião de Presidente Prudente, seiscentos e cinquenta quilômetros a oeste da capital. Foi realizada durante o segundo semestre de dois mil e dezesseis, com o objetivo de buscar informações referentes às condições socioeconômicas dos praticantes de capoeira, o que permitiu determinar o perfil global destes indivíduos e relacionar sua participação no processo de evolução da Capoeira, que por sua vez encontra-se no processo de inserção na dinâmica capitalista. A principal hipótese desta pesquisa, é que por não ser uma região tradicionalmente reconhecida pela prática da capoeira, teve condições diferentes das encontradas nos redutos tradicionais. Para esta pesquisa foi realizada um levantamento histórico através do uso de História Oral, tendo

como fonte a memória dos mestres de capoeira. O recorte temporal teve como marco inicial o ano de fundação da cidade, mil novecentos e quarenta e cinco, abrangendo outubro de dois mil e seis.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira. Socioeconômico. História Oral. Dracena. Perfil.

ABSTRACT: This is a qualitative descriptive research, with a spatial clipping delimited by the municipality of Dracena, state of São Paulo, which belongs to the Meso region of Presidente Prudente, six hundred and fifty kilometers west of the capital. It was carried out during the second semester of two thousand and sixteen, with the objective of seeking information on the socioeconomic conditions of capoeira practitioners, which allowed to determine the overall profile of these individuals and to relate their participation in the process of evolution of Capoeira. is in the process of insertion into capitalist dynamics. The main hypothesis of this research is that because it is not a region traditionally recognized by the practice of capoeira, it had different conditions from those found in traditional strongholds. For this research was carried out a historical survey through the use of Oral History, having as a source the memory of the masters of capoeira. The temporal cut had as initial mark the year of foundation of the city, one thousand nine

hundred and forty five, covering October of two thousand and six.

1 | INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa descritiva qualitativa sobre a Capoeira, que é reconhecida como esporte nacional, e está presente em mais de 150 (cento e cinquenta) países, com uma história de resistência desde sua criação durante o período colonial escravista brasileiro. Surgindo não apenas como forma de resistência física, mas também cultural vindo da necessidade do negro de reconstruir sua identidade humana, como disse Mello (2002).

Motivo de divergência entre alguns historiadores, sua origem ainda não é confirmada com exatidão, alguns, como Mello, afirmam que a capoeira consiste em uma manifestação de resistência carregada de elementos da cultura africana, sendo readaptada para a nova realidade do negro africano. Há também aqueles que defendem que a capoeira teve sua origem com os povos indígenas e estes transmitiram para os escravos, onde Silva (1995), mostra vários elementos que confirmam isso, ao mostrar o livro do padre José de Anchieta, do Guilherme de Almeida e o relato do navegador Martim Afonso de Souza que afirmam terem visto índios praticando capoeira.

Mesmo não tendo sua origem confirmada, sabe-se que a capoeira ganhou expressividade ao ser associada ao negro cativo, com o decorrer do tempo a capoeira foi usada como arma pelos negros do Quilombo dos Palmares para impedir as tentativas de invasão de Domingos Jorge Velho em 1687, que contava com mais de sete mil homens bem armados e treinados, que somente teve êxito após vinte e quatro tentativas contra homens que só usavam o corpo e armas rudimentares como defesa.

É uma prática que foi fundamentada no meio rural, pelos escravos, e acabou sendo expandida para os centros urbanos e outros grupos sociais, com essa disseminação por todo o território com ênfase nas cidades portuárias, a capoeira ganhou forma de jogo, quando praticada nas horas de lazer dos *forros* (escravos libertos) e mestiços que mantinham grande contato com os escravos que também frequentavam estes ambientes.

Com toda essa expansão houve a transformação de vários elementos, sua característica de transmissão baseada na oralidade, acabou gerando formas distintas entre si, onde os dois principais modelos foram os desenvolvidos nas cidades de Rio de Janeiro e em Salvador, onde no primeiro ocorriam as chamadas Maltas e no segundo surgiram as Rodas de Capoeira. Os Maltas eram facções que disputavam territórios na cidade e sua participação nas festividades, onde escoltavam as bandas marciais que eram protegidas por esta, das maltas rivais, com as quais eventualmente terminavam em brigas generalizadas, o que fez com que a capoeira fosse duramente reprimida, sendo quase extinta. Já nas Rodas de Salvador os capoeiristas desafiavam-se, e assim como no caso do Rio de Janeiro, os capoeiristas foram perseguidos, por

estar ligada ao negro, ao candomblé e aos preconceitos da época, além de muitas vezes ser associada a práticas ilícitas. Foi considerada crime em 1890 pelo Decreto nº 847 com o título “Dos Vadios e Capoeiras”.

Durante a Primeira República, fazendeiros contratavam capoeiras para coagir eleitores à votarem em seus candidatos políticos. Os capoeiristas tiveram também um papel uma notável participação durante a Guerra do Paraguai, assim como em diversos outros momentos da história do Brasil, como mostra OLIVEIRA:

Os estudos históricos da capoeiragem leva-nos a refletir que os capoeiras não eram simplesmente “marginais”, massa de manobras dos interesses da elite política brasileira. A presença de capoeiras em momentos significativos de nossa história, seu envolvimento em motins, revoltas, instituições políticas e militares deve ser ressaltada, assim como, sua participação na guerra contra o Paraguai, maior conflito armado que o Brasil já se envolveu. A leitura que se deve ter sobre esses indivíduos não pode ser simplesmente a de “marginais que formavam bandos a mando de políticos, [que] foram deportados para Fernando de Noronha”, e sim a de sujeitos que a partir de suas práticas culturais e cotidianas, interagiram com o processo histórico da sociedade brasileira. (Oliveira, 2003, P. 11)

Com a Política do Nacional Desenvolvimentismo de Getúlio Vargas a capoeira deixou de ser crime, para isso, como afirma Mello foi necessário de africanizá-la e colocá-la de acordo com os valores aceitos pela classe branca, para que fosse aceita.

Nesse momento surge Manoel dos Reis Machado, ou como era conhecido, mestre “Bimba”, que em 1937 conseguiu a autorização da Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública da Bahia, para ensinar capoeira em sua academia, onde criou um novo estilo que ficou conhecido como a Capoeira Regional, ou Capoeira Regional Baiana. Em contrapartida a este novo estilo, deu-se o nome de Capoeira Angola para o antigo estilo, que continuava sendo praticado por vários grupos, entre os angoleiros, um que teve grande destaque e influência na defesa deste estilo foi Vicente Ferreira Pastinha, o mestre “Pastinha”.

Ganhando uma projeção nacional e admiração de intelectuais, a capoeira baiana passou a ser referência e alguns mestres passaram a migrar para as outras regiões do país. Em 1973 a capoeira é reconhecida pela Confederação Brasileira de Pugilismo, efetivando a capoeira como esporte, e em 23 de outubro de 1992 é fundada a Confederação Brasileira de Capoeira que começou a organizar eventos, e regulamentar as regras, o que gerou algumas divergências de pensamentos entre os grupos de capoeira, que achavam que ao fazer isto estavam quebrando algumas tradições da Capoeira.

A capoeira praticada em academias possibilitou a formação de um novo estilo de capoeira, a Capoeira Contemporânea, onde os alunos desses antigos mestres espalharam-se pelo Brasil e outros países, e em cada grupo formado novos elementos e técnicas são adotadas. A partir daí é ocorre a institucionalização da capoeira, onde grupos com estruturas de empresas que contribuíram para o espalhamento da Capoeira pelo globo.

Nesse panorama o professor e pesquisador José Luiz Cirqueira Falcão afirma em sua pesquisa que a capoeira, como outras formas de expressão, são compulsoriamente introduzidas, em novas dinâmicas, alheias às suas condições originais, este autor buscou em suas obras esmiuçar, as relações próprias desta relação, sugerindo assim, o que atualmente é conhecido como capoeira, um dos fatores de muito pouco se parecer com o movimento original é resultado de uma intervenção do capitalismo, como aponta FALCÃO:

Convictos de inextrincável articulação das relações dos sujeitos com a realidade social em que estão inseridos, consideramos oportuno problematizar, inicialmente, um jogo bem mais amplo que o jogo efetuado numa roda de capoeira, mas que nele imprime subliminarmente seus mais poderosos códigos. Trata-se da inserção da capoeira no processo de reestruturação do capitalismo e mundialização do capital. (Falcão, 2006, p. 6).

Com essa nova forma de ensinar através das academias, a capoeira deixou de ser transmitida pela convivência e a relação de amizade entre aluno e mestre, passando a ter características de uma troca comercial.

Além das academias e grupos, a Capoeira já faz parte do currículo de várias escolas, havendo um projeto de um Programa Nacional de Capoeira, que visa incentivar e valorizar a capoeira, onde o Ministério da Educação pretende incluir essa prática esportiva no ensino fundamental.

A trajetória histórica assim como a participação dos principais elementos que envolvem esta temática, foram e são largamente estudados. No entanto ficam na sombra destes grandes monumentos criados, uma grande massa de fenômenos particulares que sofrem influência diretas do seu meio, por este motivo nesta pesquisa buscou descrever como se desenvolveu a capoeira em um ambiente distante dos centros tradicionais, buscando resgatar a história da Capoeira no município de Dracena, estado de São Paulo, e as características socioeconômicas de seus praticantes.

2 | O RESGATE DA MEMÓRIA

Nesta pesquisa, cujo principal objeto era a busca por descrever o perfil socioeconômico dos capoeiristas, tentou-se realizar um resgate histórico da capoeira no município de Dracena, em razão das limitações em relação ao cronograma, não foi possível desenvolver uma busca abrangente, como seria necessário para o melhor esclarecimento do desenvolvimento da capoeira em Dracena. O trabalho com história Oral apesar de geralmente trazer à luz novas perspectivas, nesse caso foi utilizado como a principal fonte de pesquisa. A busca das chamadas fontes primárias não surtiu resultados que contribuíssem para um resultado satisfatório. Portanto muitas questões ficaram em aberto, aguardando sua análise à posteriori.

O Grande desafio ao trabalhar com história Oral é a credibilidade da fonte. Durante

sua coleta, que geralmente se dá através de entrevistas, podem ocorrer diversos tipos de distorções, e que podem ser causadas pelo interesse particular do pesquisador ou do entrevistado. Esta característica não é de exclusividade do uso da fonte oral, no entanto essa peculiaridade se acentua durante a entrevista, o pesquisador deve manter uma certa cautela, como aponta VOLMAN:

Para ele, não se trata de propor interpretações da mensagem que lhe é comunicada, mas de saber que o não dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até mesmo estruturantes do discurso e do relato. Não cabe desesperar-se com mentiras mais ou menos fáceis de desmascarar nem com o que pode ser tomado como contraverdades da palavra fonte. (Voldman, 2006, p. 38).

Este fenômeno ocorre com também aponta a pesquisadora Danielé Voldman, pois ao fornecer seu relato, a testemunha pode se sentir oprimida pelo pesquisador, são duas forças que interagem neste caso, a primeira que busca transmitir sua versão do fato, e a outra que buscará escavar a verdade oculta. Este sem dúvida é um fator que quem trabalha com fontes orais deve ter em mente.

Os relatos dos Mestres apontam que a década de 1980, foi decisiva para capoeira em Dracena. Foi quando o Primeiro Grupo surge e passa a funcionar regularmente em um Centro comunitário do Bairro CECAP, que atualmente chama-se Parque Dracena. Anteriormente os Capoeiristas formavam rodas na Praça da Igreja de Nossa Senhora de Fátima, mas não constituíam um Grupo, eram rodas abertas para a participação de qualquer capoeirista.

Desde então a Capoeira disseminou-se para outros espaços, como escolas e projetos. Outros Grupos provenientes de outras cidades fizeram participações em Dracena ministrando aulas durante algum tempo, como é o caso do Grupo de Capoeira Brasileirinho Unoeste, que durante alguns anos teve um representante dando aulas no Projeto PRIMEC, que atualmente é conhecido como Projeto Criança Feliz, situado no bairro MetrÓpole. De uma forma geral praticamente as aulas sempre foram gratuitas, embora em alguns momentos as academias de musculação oferecessem aulas pagas, onde faziam uma parceria com os próprios grupos que já funcionavam na cidade.

Os capoeiras relataram que houve uma maior procura pelas aulas durante os anos 2000 e 2002, onde mais de uma centena de pessoas frequentavam as aulas, relatam que vários fatores contribuíram para esse acentuado aumento, e entre eles destacam-se ao destaque promovido pela mídia neste período, onde a capoeira enquanto esporte era tratada em novelas e mesmo grupos musicais, um destaque para o grupo musical Terra Samba. Passado à euforia deste momento os novos adeptos, que eram jovens em sua maioria, gradativamente foram abandonando a prática, ao passo que atualmente um número comparativamente pequeno frequenta assiduamente. No entanto na contramão deste movimento, os grupos que ora mantêm-se em funcionamento promovem eventos de proporções notáveis, que através de investimentos de recursos próprios e arrecadação de doações realizadas por parceiros

do comércio local, atraem capoeiristas de diversos grupos, até mesmo de estados vizinho.

Estes grupos, são praticantes da capoeira conhecida como contemporânea, que é a um estilo que reúne elementos da capoeira Regional Baiana, e movimentos do *Breakdance* e ginástica olímpica.

3 | O PERFIL SOCIOECONOMICO DOS CAPOEIRISTAS

A Capoeira em todos os seus aspectos apresenta uma heterogeneidade, sendo esta talvez sua principal característica. Esta pluralidade é palpável ao olharmos para os resultados desta pesquisa. No entanto alguns aspectos predominam dentre os demais e nos permitem então delimitar um perfil ou modelo típico.

Devido aos fatores existentes nos primeiros anos de sua formação, a Capoeira apresenta em sua cerimonialística um gama muito grande de elementos oriundos das culturas e dos povos africanos e indígenas, um destes é sem dúvida sua musicalidade, onde seu principal instrumento, o *berimbau*, é considerado um dos mais antigos do mundo, e sua representação na Roda de Capoeira, geralmente em trio (o Gunga, o Médio e o Viola), é uma referência direta aos atabaques utilizados no Candomblé (Rum, Rumpi e Lê). No entanto as ligações com as antigas práticas foram gradualmente sendo substituídas, de acordo com o tempo e as influências do ambiente onde estão inseridos os Capoeiristas, como aponta os dados desta pesquisa, onde no grupo de voluntários predominou os cristãos.

Alguns pesquisadores apontam como responsáveis pelo espalhamento da Capoeira pelo território brasileiro, a figura do mestiço, que por gozar de uma condição de liberdade negada aos povos vindos do continente africano, pode exercer este papel. Em razão do processo de miscigenação ocorrido durante toda a história do Brasil, é muito difícil encontrar pessoas que não sejam fruto dessa mistura de etnias, em nossa pesquisa pedimos aos voluntários, que se definissem por seu tom de pele. Através dessa questão podemos então verificar que os que se definiram como Pardos representaram a maioria. Também observamos que apesar de não haver restrições para a participação feminina, apesar de importante o seu contingente é bem inferior à masculina. A renda média destes indivíduos concentrou-se aproximadamente na faixa de dois salários mínimos, e seu setor profissional concentrou-se na indústria e setor de serviços, a maior parcela tem residência própria, e seu estado civil é solteiro. A maior parte estudou até o Ensino fundamental II, e apesar da população com dezoito anos ou menos, ser significativa, há uma predominância de adultos de várias idades diferentes e com um tempo de prática que varia de cinco a vinte anos.

3.1 Os Dados Obtidos

O uso do questionário apesar de cercear as possíveis respostas dos voluntários

foi a melhor opção disponível ao alcance desta pesquisa. Foi entregue a exatamente todo o contingente presente nos dois dias destinados à coleta destas informações, a visita posterior foi mesmo desnecessária, pois segundo informações dos próprios capoeirista haviam outros praticantes frequentavam os treinos de maneira intermitente.

A primeira questão é em relação ao sexo do capoeirista, e como dito acima apresenta uma predominância da presença masculina, com a proporção de 10/02, e neste caso as duas voluntárias têm dezoito anos ou menos, e tempo de prática de capoeira na faixa de cinco a oito anos.

A faixa etária dos participantes oscilou, mas manteve uma concentração de 05/12 dos praticantes com idade igual ou inferior a dezoito anos. Como demonstra o Gráfico 1.

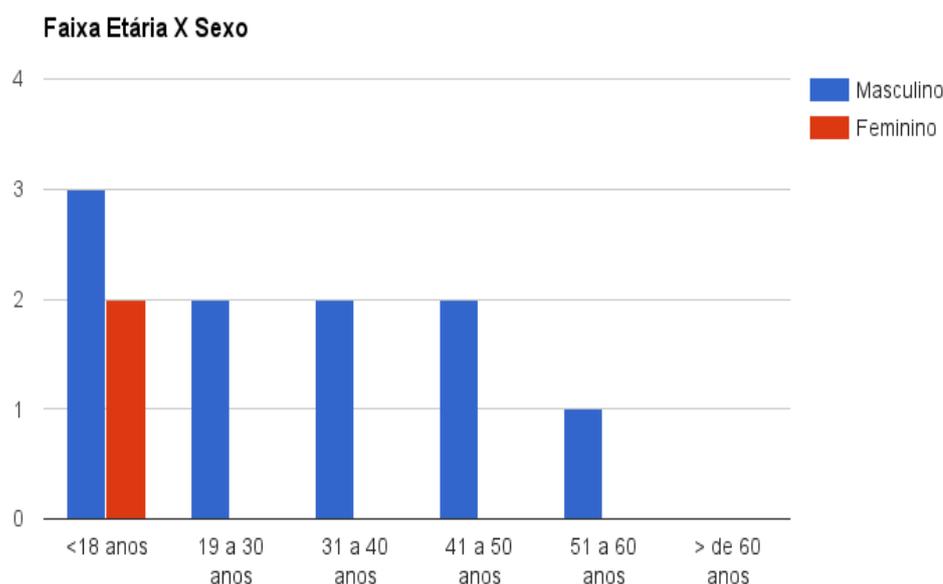


Gráfico 1. Comparativo de Faixa Etária por Sexo.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados na pesquisa. LOBO; LOBO, out. 2016.

A predominância dos indivíduos que se consideram Pardos (41,7%), representa a minoria quando comparada com o acumulado dos outros três grupos encontrados, sendo eles os Brancos (25%), Negros (25%) e indígenas (8,3%), nesta pesquisa não houve representantes do que se consideram com tonalidade de pele Amarelos. A classificação da tonalidade de pele segue o modelo utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Considerando a realidade do interior do estado de São Paulo, foram usados na coleta de informações no que diz respeito a religião. Os cinco possíveis grupos mais comuns, sendo eles os Católicos (58,3%), Protestantes (25%), Espíritas, Umbanda/Candomblé e o grupo de indivíduos denominados aqui como os Sem Religião (16,7%), que podem ser indivíduos que não se identificam com nenhuma religião ou mesmo

ateus.

O tempo de prática deste também foi objeto desta investigação, foi estabelecido o critério de recorte menores nos primeiros anos, em razão do comportamento volátil dos mais jovens. Ficando assim as divisões, portanto: de 1 a 4 anos (33,3%), de 5 a 8 anos (25%), de 9 a 15 anos (8,3%), de 15 a 20 anos (8,3), com 20 anos ou mais (25%). Ver Gráfico 2.

Tempo de Prática dos Capoeiristas

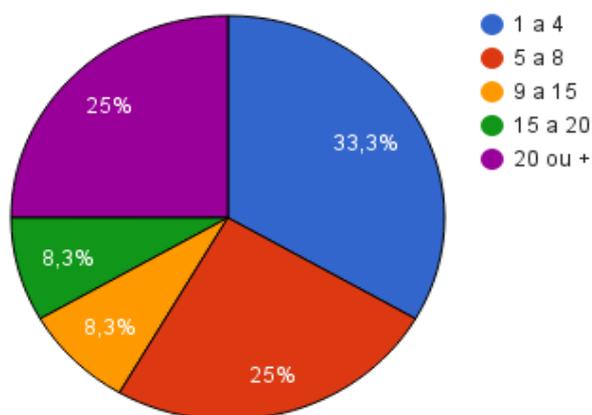


Gráfico 2. Tempo de Prática dos Capoeiristas.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados na pesquisa. LOBO; LOBO, out. 2016.

Ao abordar a temática das condições de moradias, foram utilizadas cinco alternativas, com o intuito de restringir as possibilidades, são elas: Moradia Própria (66,7%), Alugada (33,3%), cedida, em habitação coletiva: hotel, hospedaria, pensionato, república, entre outros e aqueles que não tem moradia.

A renda foi abordada, também dividida em faixas salariais mensais tendo como critérios as características econômicas do município de Dracena segundo as informações do SEADE, ficando dividida em também seis alternativas: Até 1 salário mínimo (16,7%), de 1 a 2 salários mínimos (33,3%), e 2 a 4 salários mínimos (16,7%), de 4 a 10 salários mínimos, mais de 10 salários mínimos e não tenho renda (16,7%). Ainda houve alguns voluntários que não responderam essa questão (16,7%).

A busca da informação sobre o nível de ensino dos voluntários, foi da forma mais simples possível dividindo os em seus respectivos níveis, sendo eles: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II (41,7%), Ensino Médio (25%), Ensino Técnico, Ensino Superior e Pós-graduação. Houve também alguns capoeiristas que optaram por não responder (33,3%).

Também foi objetivo deste questionário obter informações sobre de qual setor da economia provinha está determinada parcela da população, foram seis questões que

abordaram diretamente este objetivo: Agropecuária, Indústria (25%), Setor de Serviços (16,7%), Funcionários Públicos, Aposentados - Pensionistas e Desempregados (25%). Nesta questão também houve a omissão por parte de alguns voluntários (33,3%).

3.2 Análise dos Dados

O município de Dracena localiza-se no extremo oeste do estado de São Paulo, região de colonização relativamente recente (iniciada em meados de 1930), e juntamente com suas cidades vizinhas compõem a Nova Alta Paulista, que como aponta a pesquisadora Izabel Castanha Gil “Trata-se de uma área formada por municípios que se associaram e criaram Associação dos Municípios da Nova Alta Paulista - AMNAP...” (Gil, 2008, p. 47), que no contexto estadual tem uma representação bastante singela, onde a área de seus trinta municípios somadas juntas representam apenas 3,4% do território estadual, sua população 0,9%, sua arrecadação tributária total 1,5%, e seu colégio eleitoral 0,9%

(Gil, 2008). Em contrapartida apresenta níveis de desenvolvimento humano considerado alto segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Mesmo levando em consideração um mostra de análise pequena, pode-se tirar alguns resultados, pois mesmo a ausência é objeto de estudo. Grupos de Capoeira ou Associações funcionam desde a década de 1980, alguns capoeiristas que começaram neste período chegaram às graduações de professores e mestres (de Capoeira), no entanto a grande maioria acabou por abandonar a prática, dentre estes remanescentes não há mulheres, mais da metade dos praticantes já o fazem a mais de quatro anos, o que demonstra um esforço no engajamento da manutenção da prática.

Portanto devem existir algum (s) fator (es) que façam com que a permanência neste esporte seja desafiada. Os fenômenos responsáveis por interferência na permanência dos capoeiristas, pode-se dizer através do contato ocorrido durante a realização desta pesquisa, estarem associados à falta de apoio por parte do poder público ou privado e/ou a existência de um preconceito enraizado, seja ele de cunho social, religioso ou étnico, embora esta afirmação seja apenas uma suposição, e para melhor esclarecimento seja necessário um estudo mais profundo.

As condições de moradia e faixa salarial bem quanto ao nível de ensino demonstram uma forte participação da população proveniente das chamadas classes médias e baixas. De uma forma geral as aulas de capoeira são majoritariamente gratuitas, o que possibilita o acesso a toda a população que tenha o interesse em participar. A ausência de representantes das classes mais altas neste esporte também não possível afirmar com precisão.

Os que se auto reconhecem como Brancos somam $\frac{1}{4}$ da mostra de voluntários, sendo os Negros e Pardos representantes da maior parte dos integrantes, este dado vai na contramão da característica étnico-racial do município que é aproximadamente o

inverso, como aponta o censo de 2000 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Este fato tem estreita relação com a condição social dos praticantes, e que foi descrita acima.

4 | CONCLUSÃO

A partir destas informações obtidas, pode-se afirmar que como esperado na hipótese, a capoeira dracense tem características destoantes da tendência geral. Embora haja um esforço por parte de alguns capoeiristas, que almejam obter renda através do ensino da capoeira, podendo ser em academias ou escolas públicas, as aulas eram predominantemente gratuitas. Nos relatos fornecidos nas entrevistas, os mestres relataram a existência de aulas pagas, oferecidas em academias de musculação, no entanto simultaneamente, aulas de capoeira eram oferecidas nas escolas e centros comunitários dos bairros.

Porém, esta realidade somente é possível graças à realidade da própria região onde encontra-se o Município de Dracena, parece que esta característica profissionalizante da capoeira se encontra em estado embrionário, em razão da demanda de consumidores deste serviço. Fato que obriga os adeptos deste esporte, carregado de símbolos e valores culturais, a fazê-lo por lazer ou como um possível complemento de renda. Salvo, no excepcional caso de um dos mestres que participaram da entrevista, que leciona em escolas, e também oferece aulas em uma academia de artes-marciais, por esta razão, identifica-se que a forma com que se manifesta a Capoeira encontra-se em plena transformação, e não se pode prever se esta tendência vai consolidar-se, portanto, não invalida a tese.

REFERÊNCIAS

Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia, v. 24, p. 87-102, 2009.

ARAÚJO, P. C.; JAQUEIRA, A. R.. **A luta da Capoeira**: Reflexões acerca da sua origem.

Artigo sobre a **Titulação da Roda de capoeira como Patrimônio Imaterial**. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/noticiasdestaques//asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1230742>. Acesso em: 08 de Junho de 2016 às 23:38.

Civilização. Revista História Hoje, São Paulo - ANPUH, v. 1, p. 2, 2003.

FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 393 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Bahia, Bahia. 2004.

FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas-SP, v. 27, p. 59-74, 2006.

GUIMARÃES, A. C. A.; Fontoura, A.R.R. . **História da Capoeira**. Revista da Educação Física,

Maringá, v. 13, n. 2, p. 141-150, 2. sem. 2002.16

GIL, Izabel Castanha. **NOVA ALTA PAULISTA: 1930-2006 - Do desenvolvimento contido ao projeto político regional**. 2. ed. São Paulo: Scortecci, 2008. v. 01.

História e Civilização. Revista História Hoje, São Paulo - ANPUH, v. 1, p. 2, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados sobre **Gênero e Cor da Pele no Município de Dracena no ano 2000**. <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,351440&cat=1,2,3,4,-3,129&ind=4707>> Acesso em: 29 de Outubro 2016.

IPHAN, **Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira**. Dossiê, Brasília – DF, 145 p. 2014.

VOLDMAN, D. **Definições E Usos**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. F. (ORGS.) Usos E Abusos Da História Oral. Rio De Janeiro: editora FGV, 2016, p. 15-61.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, A. S.. **A história da capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal**. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança., 2002, Ponta Grossa/PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. **Bandos de marginais: os capoeira no livro didático** Portal da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), sobre o **Perfil dos municípios paulistas**. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>> Acesso em 29 de Outubro de 2016.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tabela da pesquisa realizada em 2010 sobre os **municípios brasileiros**. Disponível em: <<http://www.webcitation.org/6lYLoOoJw>>. Acesso em 29/10/2016.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), tabela desenvolvida sobre os **Municípios de São Paulo: Índices de desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/ranking-idhm2010.pdf>>;(p.6). Acesso em 04/06/2016 às 16:07.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense,16. Ed., 91. P. 2012.

Senso 2015: **Dados do Município de Dracena**. Disponível em:<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=351440&search=sao-paulo>> Acesso em 04 de Junho de 2016 às 15:58.

SILVA, G. de O. **Capoeira do engenho à universidade**. Editora CEPEUSP . Eª ed.São Paulo, 1995.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE SOCIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Marcus Vinícius Spolle

UFPel, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política
Pelotas – Rio Grande do Sul

Analisa Zorzi

UFPel, Faculdade de Educação
Pelotas – Rio Grande do Sul

RESUMO: O objetivo do presente artigo é apresentar a metodologia e os resultados do projeto de ensino ligado ao Curso de Ciências Sociais da UFPel denominado *Transposição Didática*. Para tanto, situamos o debate sobre os conteúdos próprios da Sociologia no Ensino Médio. Abordamos, ainda, de um lado, o conceito de *Transposição Didática* a partir, principalmente do referencial de Yves Chevallard, Marie-Alberte Joshua e, de outro lado o desdobramento em termos de aprendizagem e cooperação que esse processo empreende. Em seguida o texto destaca o formato metodológico que o projeto vem constituindo na efetivação das propostas de transposição realizadas pelos licenciandos do curso na disciplina de Estágio I em Ciências Sociais. Na sequência do artigo, apresentamos os resultados obtidos com o projeto e o relato da construção de duas transposições didáticas realizadas no segundo semestre de 2018. Por fim destacamos, nas considerações finais, a pertinência e a importância do desenvolvimento

do projeto de transposição didática para a formação dos licenciandos e para a construção de materiais didáticos-pedagógicos para o público do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Transposição Didática, formação de professores, metodologia de ensino, cooperação.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present the methodology and results of the teaching project linked to the Social Sciences Course of UFPel called Didactic Transposition. For this, we place the debate on the proper contents of Sociology in High School. We also approach the concept of Didactic Transposition from the point of view of Yves Chevallard, Marie-Alberte Joshua, and on the other hand the development in terms of learning and cooperation. Next, the text highlights the methodological format that the project has constituted in the implementation of the proposals of transposition carried out by the licenciandos of the course in the discipline of Stage I in Social Sciences. Following the article, we present the results obtained with the project and the report of the construction of two didactic transpositions carried out in the second half of 2018. Finally, we highlight, in the final considerations, the relevance and importance of the development of the didactic transposition project for the training of the graduates and for the construction of didactic-pedagogical

materials for the public of the High School.

KEYWORDS: Didactic Transposition, teacher training, teaching methodology, cooperation.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é relatar a experiência e os resultados do projeto de ensino, sobre transposição didática, desenvolvido desde 2017 com os alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas.

O projeto nasceu a partir da iniciativa dos professores da disciplina de Estágio, especificamente no Estágio I, Estágio de observação e preparação para a docência aos alunos de licenciatura do curso em Ciências Sociais, que levantava a necessidade de elaboração de material didático a partir da leitura e discussão no estudo dos textos de clássicos de autores das Ciências Sociais.

Em 2016, ainda sem encaminhar uma proposta de projeto de ensino para universidade, foram iniciadas as primeiras tentativas de desenvolver a ideia da transposição e o método que seriam, mais tarde, utilizados no projeto. As turmas de Estágio I deste período confeccionaram no final do semestre duas transposições dos clássicos das ciências sociais, uma sobre a divisão do trabalho social (Durkheim) e outra sobre a ética protestante e o espírito do capitalismo (Weber). Embora essa atividade não tenha sido testada no semestre seguinte na disciplina de Estágio II, ela apresentou resultados tão positivos que os professores que ministravam estas disciplinas resolveram propor um projeto de ensino, encaminhado e desenvolvido com a turma Estágio I no ano de 2017.

Assim, a proposta encaminhada foi de desenvolver material didático para ser utilizado na disciplina de estágio de docência. Ou seja, os alunos licenciandos realizaram a **Transposição Didática** com os textos selecionados dos clássicos e autores contemporâneos das Ciências Sociais, especialmente para ensinar os alunos do Ensino Médio, durante a sua experiência de prática docente.

Nesse sentido, diante do fato de que, muitas vezes, será durante o Estágio de Docência, no Ensino Médio, que os licenciandos terão oportunidade de experimentar práticas pedagógicas diferenciadas e desenvolver material didático apropriado, definimos como o projeto da **Transposição Didática** como um espaço importante para tal produção.

Para dar conta da problematização da experiência do Projeto de Ensino com a **Transposição Didática**, destacado acima, dividimos o presente texto nos seguintes tópicos: 1) A Sociologia e o trabalho com conceitos, temáticas e teorias, com o intuito de apresentar ao leitor os objetos próprios dessa disciplina; 2) Transposição didática: do saber sabido ao saber ensinado, no qual localizamos as referências que tratam da **Transposição Didática** enquanto um método de abordagem dos conteúdos a

serem ensinados; 3) A Metodologia e o processo de construção dos textos a partir da transposição didática; 5) Resultados obtidos a partir de dados gerais e da exposição do processo de duas transposições didáticas trabalhadas no semestre 2018/2; 6) Considerações Finais.

2 | A SOCIOLOGIA E O TRABALHO COM CONCEITOS, TEMÁTICAS E TEORIAS

Um dos desafios que o professor de Sociologia enfrenta no ensino da disciplina no Ensino Médio é pensar nas mediações possíveis entre o conteúdo e os estudantes, produzindo, assim, um aprendizado significativo a estes. Nesse contexto, há que se ter a definição de um programa de estudos que tenha como enfoque os conceitos, as temáticas e as teorias (ZORZI, 2009, p.105), ou ainda, a articulação entre esses elementos.

Freire (1979) e Ianni (1986) chamavam a atenção para se pensar os conteúdos programáticos da escola a partir da realidade dos estudantes para que estes possam construir um aparato conceitual que os ajude a entender criticamente o mundo em que vivem e as relações nas quais estão inseridos. Por um lado, Freire (1979) destacou a importância da constituição de “Temas Geradores” que articulam as questões centrais relacionadas a situações-problemas que os sujeitos enfrentam. Por outro lado, Ianni (1986) trabalhou na perspectiva da abordagem do ensino de sociologia a partir “das relações, dos processos e das estruturas” sociais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Zorzi (2009), tratou dessa questão abordando os Parâmetros Curriculares com a intenção de desdobrar uma proposta que efetive a articulação desses aspectos, mas salientando as especificidades didáticas de cada uma delas.

Nesse sentido Zorzi (2009) destaca:

Conforme as orientações curriculares, *“os conceitos são elementos do discurso que se referem à realidade concreta”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 117). Portanto, faz parte da elaboração sociológica trabalhar conceitualmente a realidade social que se busca compreender e os fenômenos sociais que se queira explicar. Entretanto, deve-se ter o cuidado de não trabalhar com os conceitos de forma isolada e desconexa com teorias e temáticas. Por isso, no documento destaca-se: *“Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas)”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.117) (ZORZI, 2009, p.107).

Conforme, ainda, a autora, “os **conceitos** aparecem como ferramentas interessantes (...) tendo em vista as possibilidades de mediar a compreensão dos fenômenos sociais dos estudantes” (ZORZI, 2009, p.108).

Dando sequência a exposição do que ensinar em Sociologia no Ensino Médio, temos o enfoque a partir de **temáticas** relacionadas à “realidade dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos” (ZORZI, 2009, p.108), tendo como objetivo proporcionar ao estudante a compreensão do seu mundo a partir de uma perspectiva

sociológica (ZORZI, 2009).

Por fim, Zorzi (2009) traz a dimensão da **teoria** para compor o programa de ensino e destaca que: “O trabalho com teorias aborda a análise das relações, processos e estruturas (...), a partir do enfoque dos modelos explicativo que propõe uma reconstrução da realidade social a luz de alguns elementos conceituais” (ZORZI, 2009, p.109). Nesse sentido, uma abordagem teórica necessariamente está articulada a um determinado sistema conceitual, e ambas podem ser úteis na análise de determinados temas.

3 | TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO SABER SABIDO AO SABER ENSINADO

Dentro do cenário de problematização do que e como trabalhar na disciplina de Sociologia, a **Transposição Didática** aparece como interessante instrumental que permite tanto o professor construir uma nova mediação entre um conteúdo a ser ensinado e o estudante, quanto aproximar, através de uma linguagem didática os conceitos, as temáticas e as teorias para que esse possa utilizá-los na análise do contexto social em que está inserido.

A proposta, então, utilizou-se da metodologia de **Transposição Didática** (CHEVALLARD, 1985), que parte de uma linguagem acadêmica e traduz para uma linguagem didática do Ensino Médio, mais próxima do aluno. O autor discute a relação entre a teoria (saber sabido) e a sua transformação para saber a ser ensinado e, por fim, o saber ensinado com uma linguagem acessível para o aluno.

O processo de transposição, segundo Lucas Dinguini (2008), tem como perspectiva a modernização do saber escolar, a partir de novas teorias e novos modelos; a atualização do saber ensinar, principalmente inovando o currículo; articular os saberes, científico com o escolar; transformar o saber em exercícios e problemas e por fim tornar o conceito mais compreensível.

Para que esse processo seja tenha sucesso, é necessário que o educador conheça a realidade do educando, o meio cultural, social, para que pense a linguagem e os exemplos mais próximos deste.

Para o autor, o trabalho de transposição didática requer estratégia de organização do processo de ensino aprendizagem. Assim, a transposição é o processo de transformar a linguagem do conhecimento científico, expresso em teorias, enunciados, leis, em conhecimento escolar, didaticamente adaptado a sala de aula. É através da didática que se pode fornecer os princípios, métodos e técnicas que tornam possíveis o processo de ensino-aprendizagem. (DOMINGUINI, 2008)

Para tanto, um primeiro momento desse processo é a seleção dos conteúdos a serem ensinados. Os conteúdos de ensino são “um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos

alunos na sua prática de vida” (LIBÂNEO, 1990, p. 448). Assim, para Dominguíni, os conteúdos devem ser selecionados pelo seu valor funcional, informativo e formativo. (DOMINGUINI, 2008, p.9)

Depois de selecionados, os conteúdos sofrem um processo de transformação, adaptação ao conhecimento escolar, criando-se uma nova linguagem, mais próximas dos alunos que facilita o processo de ensino e de aprendizagem.

O movimento de construção da transposição didática resulta de um esforço dos licenciandos de apreensão conceitual, busca de elementos da vida dos alunos do Ensino Médio, que podemos chamar de objetos socioculturais, e apresentação em forma de texto da abordagem selecionada para fazer a mediação entre o conteúdo da disciplina e os sujeitos alvo da transposição.

Nessa perspectiva, podemos inferir que há todo um processo de pesquisa, apropriação e criação por parte dos licenciandos que trabalham em grupo. Sendo assim, a aprendizagem desses se torna rica pela perspectiva de coordenar diferentes aspectos associados a transposição didática, como a apropriação conceitual, a pesquisa, a coordenação de diferentes pontos de vista na negociação do conteúdo e do material a ser utilizado, a construção de um texto coletivo, os ajustes da linguagem utilizada, entre outros.

Zorzi (2018) observou, na análise da autonomia intelectual de estudantes de licenciatura em Pedagogia, que há um processo de síntese entre a dimensão individual e a dimensão social no desenvolvimento dos sujeitos em formação. Ou seja, na medida em que os licenciandos qualificam seu sistema conceitual na busca pela explicação de fenômenos, o fazem em cooperação com colegas, professores e outros sujeitos.

De acordo com a autora:

(...) temos clareza de que tanto na dimensão individual quanto na dimensão social ou coletiva, o progresso do pensamento não se dá de forma isolada, o sujeito vai resolvendo as questões que se colocam a ele na medida em que colabora e que apreende a partir dos outros sujeitos elementos necessários para fechar os sistemas conceituais com os quais se confronta, ficando evidente também a necessidade de compreender as relações como solidárias ao processo de desenvolvimento do sujeito (ZORZI, 2018, p. 74).

Nesse contexto, portanto, a transposição didática também aparece como um importante recurso tanto por oportunizar os licenciandos a qualificarem seus entendimentos dos conceitos, teorias e temáticas relacionadas, nesse caso, à sociologia, quanto por se constituir num contexto de trabalho em grupo no sentido da cooperação.

4 | A METODOLOGIA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS A PARTIR DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A metodologia desenvolvida no projeto foi sendo construída no processo de inserção de novas propostas de trabalho junto aos conteúdos das disciplinas estágio I e II do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, pelos professores que ministravam as mesmas, pois foi diagnosticado que havia uma necessidade de desenvolver material didático que pudesse ser aplicado e testado em sala de aula, já que a disciplina de prática de ensino, que desenvolve material didático, não possibilita a aplicação imediata dos recursos.

O primeiro procedimento metodológico do projeto é iniciar a discussão com os alunos sobre o que é transposição didática, através da apresentação e discussão de textos teóricos e de experiências pedagógicas sobre o tema.

Depois, em um segundo momento, é feita a apresentação da experiência de uma transposição feita pela turma anterior, no qual se discute os conceitos trabalhados no texto, a propriedade da linguagem utilizada, a sua lógica, os exemplos utilizados, e se esses estão dentro da realidade social e cultural dos alunos do ensino médio.

Em um terceiro momento, divide-se a turma em dois ou mais grupos e inicia-se a discussão sobre a escolha do tema/autor das ciências sociais, levando em conta os interesses dos licenciandos e a realidade escolar que estes estão confrontando no estágio de observação e que irão se deparar mais tarde no estágio de regência. A partir desta discussão é feita a divisão da turma por livro escolhido para transposição.

Após a escolha dos textos a serem transpostos, inicia-se o quarto momento, do trabalho em grupo (cooperação), em que cada componente deve fazer a leitura e levantamento conceitual do livro (mapa conceitual), para depois comparar com os demais componentes as leituras conceituais feitas.

A partir do mapa, inicia-se o sexto momento, em grupo, de seleção dos conceitos que formarão a transposição, delimitando assim, se será feita a transposição de todo o livro ou parte dele.

O sétimo momento se faz a partir da construção textual da transposição. São desenvolvidas as questões da linguagem mais apropriada aos anos/etapas do Ensino Médio, características socioculturais dos alunos; os exemplos práticos do conceito trabalhado e o material que será utilizado como ilustração (fotos, charges, etc). Além disso, também são levantados endereços de sites, recomendação de leituras e músicas referente ao tema.

A transposição é apresentada, depois de pronta, para a turma de licenciandos e aos professores da disciplina de estágio I, para que todos possam trocar sugestões sobre o texto. A partir das sugestões, o grupo finaliza a transposição para disponibilização no site do projeto.

Depois de elaborada e apresentada para todos os alunos da turma e aos professores de estágio, a transposição é discutida com objetivo de finalizar o texto

e verificar se o material didático desenvolveu as ideias e conceitos de forma clara, concisa e com uma linguagem compatível com o público alvo, os alunos do Ensino Médio. Os textos, resultantes das leituras e reflexões devem ter clareza de vocabulário, de ideias, especialmente devem ser fiéis aos conceitos de cada autor.

Além disso, os exemplos e propostas pedagógicas a serem utilizadas no ensino da Sociologia devem ter coerência com as características culturais e intencionalidades dos alunos dessa etapa do Ensino. Esses dados, sobre as características dos alunos do ensino médio, são colhidos pelos licenciandos em seu trabalho de observação de estágio.

Como a elaboração é feita no semestre anterior a entrada na sala de aula no estágio regência, os estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais têm a oportunidade de experienciar a produção de material didático a ser trabalhado no Ensino Médio.

Ainda, este material produzido com o grupo de colegas e com o auxílio dos professores, na graduação, pode ser utilizado no desenvolvimento do conteúdo dessa disciplina na atuação desses licenciandos como professores, depois de formados.

Além disso, o projeto criou um site (<https://wp.ufpel.edu.br/transposicaosociologia/repositorio-e-transposicoes/>) que dá o acesso aos licenciandos e licenciados às experiências de transposição desenvolvidas pelas turmas anteriores. Assim, foi criado um banco de material didático desenvolvido por este projeto de ensino, que se alimenta com as diferentes turmas de estágio, no curso de Ciências Sociais.

Dentro do projeto também está previsto a proposta de organização de um livro eletrônico do material didático transposto no Curso de Ciências Sociais, que estará disponível para outros docentes e/ou quando do exercício da docência, conjuntamente com o site.

5 | RESULTADOS OBTIDOS

Nestes dois anos de projeto, foram desenvolvidas oito transposições didáticas de obras de diferentes autores das ciências sociais, tanto clássicos como contemporâneos, por 40 discentes. O projeto vem desenvolvendo, no segundo semestre de 2018, mais duas transposições com 22 licenciandos.

Os licenciandos participantes do projeto, ao trabalharem as transposições em sala de aula, como parte das atividades de seu estágio regência, já atingiram 12 escolas públicas, 1 municipal, 9 estaduais e 2 Federais dentro do município de Pelotas, o que corresponde à aproximadamente 800 alunos do ensino médio.

Além disso, o site tem disponibilizado o material didático para discentes do curso e, principalmente, para os egressos que se tornaram docentes da rede pública e privada de ensino.

Um exemplo dessa experiência, vem sendo desenvolvida com a turma do segundo

semestre 2018 da disciplina de estágio I, um grupo escolheu trabalhar com o livro “O Leviatã” de Hobbes e outro o “Carnavais, Malandros e Heróis” de Roberto DaMatta. Na sequência, abordaremos a dinâmica de trabalho dos grupos na construção das transposições didáticas das referidas obras.

5.1 “O Leviatã” de Hobbes Contado Em Livro de “Memes”

O grupo que escolheu trabalhar com a obra de Hobbes, “O Leviatã” contou com sete (07) licenciandos que se organizaram para a leitura e o destaque dos principais conceitos tratados no livro. Nesse momento, foi realizado o trabalho de forma mais individual no qual cada um pontuou e construiu um mapa conceitual a partir de seu entendimento dos postulados abordados pelo autor.

Na dinâmica seguinte, houve o debate entre eles sobre suas compreensões conceituais, no qual os estudantes buscaram construir sínteses de seus entendimentos com o objetivo de definir os conceitos que iriam abordar e de que forma o fariam para a construção do texto para a transposição. Esse foi um movimento de negociação entre os integrantes do grupo em que ficou claro a necessidade entre eles de contemplar os diferentes pontos de vista na construção de algo em comum: o objeto e a mediação da obra lida.

Outro ponto que levantou um debate comprometido do grupo foi o formato da transposição. No contexto de definição do que teria que ser abordado no trabalho, ou seja, o sistema conceitual de Hobbes explorado em “O Leviatã”, houve a procura pelo esclarecimento da diferença entre um texto acadêmico e um texto didático. Após essa definição, o grupo ainda tinha que resolver o formato desse texto didático. Todo processo passou por diversas rodadas de negociações e nesse sentido, o grupo como todo buscou contemplar a contribuição de cada um.

Após esses primeiros encaminhamentos: escolha da obra, leitura e destaque conceitual, definição em grupo do que e como abordar o conteúdo na transposição, debate sobre as características do texto didático, uma das integrantes sugeriu, ao restante do grupo, a construção de um livro que contemplaria tanto a produção textual quanto figuras que identificasse o contexto do conteúdo. Os demais integrantes do grupo aceitaram prontamente e logo surgiu a ideia de usar “memes” no livro, visto que o público alvo da transposição didática é composto por adolescente e o grupo tinha como preocupação central trabalhar os conceitos abordados na obra a partir de uma linguagem próxima a esses sujeitos.

Na sequência, o grupo ainda construiu um sumário que serviu como roteiro do que queriam abordar no livro e, a partir disso, foram definidas as tarefas de cada um dos integrantes para a composição da transposição. E assim, os licenciandos alternaram momentos de escritas individuais e momentos de escritas coletivas até o fechamento do livro e apresentação deste aos colegas e professores.

Torna-se interessante abordar, ainda, algumas ferramentas utilizadas pelos

licenciandos nessa construção. Se por um lado, eles tiveram o espaço da aula para tecer os debates e negociações pertinentes à produção da transposição didática utilizando inclusive seus smartphones e o notebook da professora para pesquisa e produção textual, por outro, os licenciandos seguiram trabalhando a partir de um arquivo compartilhado no google docs, o que demonstra a organização definida pelo grupo na busca pela cooperação.

Outro destaque importante relaciona-se ao processo empreendido pelo grupo, no qual foi possível perceber um intenso debate sobre todos os aspectos compreendidos na construção da transposição. Sendo assim, o sentido da cooperação, abordada por Piaget (1973) na composição de um sistema de argumentação e contra-argumentação, na valorização das proposições do outro e na autoria coletiva tem o potencial de se efetivar na proposta pedagógica da transposição didática. Nesse sentido, além de se configurar num espaço de produção de material didático para trabalhar com estudantes do Ensino Médio, ela também proporciona o aprendizado e a cooperação entre os licenciandos.

5.2 “Carnavais, Malandros e Heróis” de Roberto Damatta

Depois discutir os mapas conceituais do texto de DaMatta, o grupo, formado por sete (7) participantes, pontuou as principais ideias do autor e decidiu trabalhar os conceitos de espaço da casa, da rua, o significado do carnaval e, por fim, o sentido da expressão “você sabe com que está falando?”.

O passo seguinte foi, a partir de um editor de texto virtual, fazer uma sequência do sumário do texto. Ainda individualmente, foi postado os itens conceituais do sumário, para que depois o texto fosse comparado e sintetizado.

Em sala de aula foi fechada a organização conceitual do texto e iniciou-se a pesquisa, utilizando-se principalmente a internet, de exemplos e situações que ilustrassem os conceitos selecionados.

As principais ideias do autor, que explicaram a diferença entre o público e privado no Brasil, foram desenvolvidas no texto transposto, utilizando-se de situações cotidianas, principalmente àquelas relacionadas com a realidade do aluno do ensino médio. Trabalhou-se com charges sobre estas situações, para depois apresentar o “fenômeno” do carnaval como espaço de alívio das tensões sociais. Buscou-se exemplos desse espaço como resoluções das tensões de gênero, homens que se “fantasiam” de mulheres; de classe, a empregada que vira “rainha” na escola de samba; de raça, o “*Black Face*” do branco fantasiado de africano.

Por fim, o texto finaliza com a ideia de que, depois do carnaval, a sociedade brasileira volta ao cotidiano da incorporação das hierarquias e das desigualdades, a partir do uso, pelas pessoas, da expressão “você sabe com quem está falando?”. Essa expressão foi trabalhada também com exemplos de situações de “carteiraço”. Cabe ressaltar, que o grupo ainda disponibilizou no texto recomendações de livros,

endereços de sites de vídeos, filmes e músicas que o leitor pode acessar.

Depois das escolhas dos exemplos, o grupo revisou o texto, modificando o vocabulário para uma linguagem mais próxima do aluno, para depois, apresentar a transposição finalizada para os colegas de turma. A apresentação possibilitou a reflexão coletiva sobre a transposição, o que ajudou ao grupo fazer a última revisão antes do encaminhamento para a postagem no site.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta metodológica da *Transposição Didática*, como destacado no artigo, tem oportunizado a produção de materiais didáticos-pedagógicos que visam, principalmente, pensar em estratégias de aproximação dos conteúdos das Ciências Sociais aos estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, cientes de que o objetivo de problematizar conceitos, temas e teorias nessa etapa formativa dos sujeitos não é especializá-los nessa área científica, o foco do projeto é oferecer instrumentais que possam ser utilizados para uma análise crítica da realidade em que estão inseridos.

A partir dessa perspectiva então, as obras escolhidas para a transposição passam por um debate sobre a pertinência das questões suscitadas por elas. Para ficar nos exemplos abordados no artigo, por um lado, “O Leviatã” de Hobbes permite levantar questões relacionadas à formação e a importância do Estado e as relações sociais travadas pelos sujeitos ao longo da história da humanidade, por outro lado, “Carnavais, Malandros e Heróis” de DaMatta adentra na estrutura das condutas de atores sociais ligados a importantes ritos da sociedade brasileira buscando explicar a gênese de ações e expressões utilizadas no Brasil. Sendo assim, há a possibilidade de a partir da mediação docente, recolocar tais processos na análise de temas atuais e que permeiam o cotidiano dos estudantes do Ensino Médio.

Por fim, cabe ressaltar que o projeto da Transposição Didática vem trazendo resultados importantes no contexto da formação dos licenciandos do Curso de Ciências Sociais da UFPel. Além de diferentes produções de diversas obras já realizadas pensando na mediação didática-pedagógica para o Ensino Médio, o projeto vem proporcionando um momento de aprendizado rico e de trabalho em grupo no sentido da cooperação, elementos que por si só já justificam a sua relevância.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage Éditions: Grenoble, 1991.

CHEVALLARD, Yves; JOHSUA, Marie-Alberte. **Um exemplo de análise da transposição didática**: a noção de distância. v. 3.1. Grenoble: Le Pensée Sauvage, 1982.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DOMINGUINI, Lucas. Transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e escolar, in **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 7, n 2, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

IANNI, Octávio. **O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus**: fundamentos da educação brasileira. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese de doutorado em Educação, PPG em Educação PUC. São Paulo, 1990.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. São Paulo: Companhia Editora Florense, 1973.

PINHO ALVES, José. **Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático**. In: Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17. no 2. Florianópolis, ago/2000a.

ZORZI, Analisa. **A Sociologia no ensino médio**. In: Universidade Luterana do Brasil. Metodologia do Ensino em Ciências Sociais. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 105-110.

_____. **Entre o Social e o Individual: As trocas intelectuais e as trajetórias cognitivas no desenvolvimento da autonomia intelectual**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2018.

O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS AMBIENTES INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Lucilene Schunck C. Pisaneschi

Doutoranda em Educação pela UNINOVE; Pós-Graduação – UNINOVE; Universidade Nove de Julho. lupisaneschi@yahoo.com.br

RESUMO: Dentro das pesquisas relativas à organização do campo educacional brasileiro, a temática acerca da formação docente, tem assumido um papel de destaque, possivelmente, pelo fato da relação direta que se estabelece entre a qualidade da educação básica e a formação dos educadores que nela atuam.

Se existe uma certa unanimidade no que diz respeito a esta relação, podemos arriscar dizer que tal existência estende-se à necessidade de se pensar a formação inicial de professores sob novas bases. Entretanto, às formas de organização dessa formação têm inflamado os debates na área. A Legislação educacional, consubstanciada pela atual Lei de Diretrizes e Bases, acabou por delinear a possibilidade de diversificação institucional dos centros formadores. Dentro deste contexto é que se inserem os Institutos Superiores de Educação, pensados como um espaço de agregação dos cursos de formação.

O panorama legal desenhado na última década nos leva à necessidade de entender o que efetivamente vem a ser esse novo modelo organizacional e, quais as suas implicações

no processo de organização do campo educacional brasileiro. O presente trabalho tem como objetivo verificar quais as prerrogativas da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a formação dos professores da escola básica, tendo como foco a constituição dos Institutos Superiores de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Formação inicial de professores; Institutos Superior de Educação; Legislação educacional.

INTRODUÇÃO

Uma das características que tem marcado o cenário educacional é a preocupação, por parte dos Sistemas de Ensino, das Universidades, dos educadores, dos sindicatos e da comunidade em geral, com a qualidade da educação, em especial no que se refere ao ensino básico. Tal qualidade aparece frequentemente vinculada ao processo de formação dos profissionais da educação.

Entretanto, as concepções em torno das quais se organizam esta qualidade e esta formação têm assumido conotações bastante diversas dados os distintos interesses em jogo. Interesses estes, vinculados ao lugar social ocupado pelos diferentes sujeitos na sociedade. Essa localização social é decisiva nas orientações dos programas formativos,

especialmente, no que diz respeito às definições e implementações das políticas públicas em educação.

Entendemos que as discussões acerca da temática da formação docente devem partir da premissa de que a formação é um dos elementos constituintes de um processo maior e mais complexo: o da profissionalização. Neste sentido, estamos falando de um pressuposto que parte da necessidade de se pensar as bases da formação e da profissionalização a partir de um projeto de desenvolvimento profissional, o que pressupõe a articulação entre a formação inicial, a formação em serviço e a (re) significação das condições reais de exercício do trabalho docente.

O foco de nossas reflexões neste trabalho tem como base a formação inicial dos professores que atuam na escola básica e suas relações com a moldura legal que vem sendo desenhada nas últimas décadas.

O processo de transformação do sistema capitalista e a sua conseqüente implicação na revisão dos modelos produtivos acabaram impondo novas demandas à sociedade contemporânea.

Esse contexto acabou por definir um profundo programa de Reformas tanto dos modelos de Estado, quanto das formas de organização dos sistemas de ensino. No Brasil, as reformas no campo educacional, tiveram no Ministério da Educação e Cultura o instrumento de articulação dos princípios e de execução das ações que foram dando forma à reorganização do campo educacional brasileiro. É dentro desse complexo sistema de ajustes ao novo modelo produtivo que os limites das instituições de formação de professores têm sido apontados.

Que pesem as divergências políticas e ideológicas e as conseqüentes críticas em relação a esse processo de ajuste, o que a nosso ver, são extremamente legítimas, o fato é que a insatisfação com o percurso que a formação dos professores da educação básica e a unanimidade em relação à necessidade de construção de um novo patamar formativo, são hoje uma realidade inquestionável.

As propostas que visam (re) significar o percurso dos “modelos” de formação docente partem de princípios e levam a apontamentos bastante diversos. Do ponto de vista da reorganização legal do campo educacional brasileiro, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acabou propondo uma nova forma de organização das instituições superiores de formação de professores; apontando para a possibilidade de diversificação institucional dos centros formativos. Essa possibilidade acabou acrescentando inúmeras questões no que diz respeito às relações de poder no campo da Educação Superior brasileira.

Acreditamos que a educação é uma esfera eminentemente política, o que faz dela, um campo privilegiado de disputas. Portanto, as discussões em torno da sua configuração, o que inclui, a formação dos profissionais da escola básica nada tem de neutralidade. As diferentes orientações dadas respondem à diferentes Projetos Políticos.

As considerações que aqui serão apresentadas representam um momento dentro

da pesquisa de mestrado que estamos desenvolvendo no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e como tal, limitar-se-á a verificar as prerrogativas legais para a formação de professores, tendo como foco o surgimento dos Institutos Superiores de Educação e servirá como base para o prosseguimento da nossa investigação.

A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS EDUCADORES DA ESCOLA BÁSICA - MODELOS EM QUESTÃO

A multiplicação das discussões realizadas em congressos, seminários, cursos e a intensa produção acadêmica revelam o papel de destaque que a temática acerca da formação docente tem assumido no campo educacional brasileiro.

O processo de reorganização dos modelos de produção e das relações de trabalho presentes no recente cenário internacional tem trazido novas demandas à escola básica, que passa a ser alvo de profundas críticas em razão da sua “incapacidade” de responder positivamente à estas exigências.

Tais críticas repousam especialmente na dificuldade que a escola moderna tem demonstrado em lidar com o aumento das vagas e a inserção de novos grupos sociais no ambiente educacional e acabam refletindo num movimento de culpabilização dos professores pelos fracassos que o modelo escolar têm demonstrado frente a essa nova realidade que se desenha.

Essa responsabilização parece ser um dos motores que tem movimentado os cursos de “capacitação”, e posto em xeque os modelos de formação inicial. Em relação à primeira, o que se verifica é que esta tem assumido, para muitos, um certo caráter messiânico, como se fosse capaz, por si só, de “reparar” ou “recompensar”, todos os males e “deficiências” de uma formação inicial precária e limitada.

Tal crença nos remete a dois importantes processos. O primeiro diz respeito à descaracterização da própria essência da formação continuada, entendida por nós como uma construção coletiva, permeada por um compromisso político com “a causa da educação”, que “articula o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do educador” (LIMA, 30:2001).¹

O segundo, coloca em xeque os modelos de formação inicial de professores e as instituições por ela responsáveis. Um cenário marcado pelo descontentamento e pela descrença em relação à esta formação, e pela presença de indicativos cada vez mais sólidos do seu processo de fragilidade, tem gerado inúmeras manifestações em favor de uma revisão dos seus mecanismos organizacionais.

Se há um consenso de que a formação dos professores da escola básica deva se dar em novas bases, o mesmo não ocorre em relação ao percurso a ser trilhado em direção à essa construção. Em linhas gerais, podemos destacar duas tendências em relação às propostas que visam (re) significar os modelos formativos. A primeira

¹ LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação continuada dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Tese de doutorado, USP, 2001.

pauta-se nas questões de ordem curricular, o que inclui, renovações no campo dos programas e métodos educacionais. A outra, diz respeito à um movimento em prol de um processo de revisão institucional das entidades formativas e nos remete a questões estruturais relativas à própria organização da educação superior brasileira.

A nós, interessa uma investigação mais aprofundada em relação à esta segunda tendência, pois acreditamos que diferentes práticas institucionais tendem a remeter, à diferentes práticas curriculares.

As discussões a respeito dessa perspectiva têm sido marcadas, entre outros, por um intenso embate em torno da defesa do modelo universitário frente à perspectiva legal, consubstanciada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz a possibilidade de diversificação institucional.

Alguns estudiosos têm defendido essa nova possibilidade. Para eles, não se trata apenas de discutir se a Universidade é ou não o centro de excelência no processo de formação docente, e sim de contextualizar esse debate, a partir de duas perspectivas: O real papel que esta instituição tem assumido frente ao desafio de qualificar o processo de formação inicial de professores, e, de que modelo de Universidade estamos falando.

Entendemos que qualquer discussão em torno dessas questões, têm como premissa o fato de que a organização dos diferentes espaços de formação de professores, em nível universitário, sintetiza as lutas existentes no interior do campo da educação superior brasileira e refletem, portanto, diferentes posturas e interesses políticos, econômicos, ideológicos e culturais.

UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Modelo Universitário - Entre avanços e limites

Os primeiros cursos de formação de professores em nível superior surgiram no Brasil, no bojo dos diferentes projetos de universidade emergentes nos anos 30, o que os colocou na confluência de duas diferentes tendências. Uma pautada na defesa incondicional do modelo universitário voltado para a pesquisa e para o desenvolvimento dos “estudos desinteressados”; outra, vinculada a proposta de instalação das Escolas Normais Superiores, caracterizadas por um caráter mais profissional.

Embora os pioneiros de 1932 defendessem a idéia de que a formação para o exercício da docência – em todos os níveis da educação - fosse realizada em nível superior, e que a Universidade deveria ser a instituição por excelência, responsável por essa tarefa, esta defesa, não se efetivou.

Mais de 40 anos se passaram e boa parte dos profissionais que atua(r)am na educação básica ao longo desses anos tiveram sua formação em nível médio e não superior.

A legislação Federal dos anos 60 instituiu a Universidade como modelo único de organização do ensino superior, mas contraditoriamente, o poder público fomentou uma política mercantil que- pautada na lógica – de investimentos mínimos nos setores

públicos da educação brasileira impulsionou a expansão desenfreada das instituições superiores privadas, que se organizaram em torno das faculdades isoladas.

Esse processo de expansão do ensino superior privado, estritamente vinculado aos projetos políticos que foram sendo assumidos ao longo da nossa história, passou por momentos de refluxos e avanços, mas acabou se consolidando como o principal canal de acesso ao ensino superior no Brasil, e com uma presença preponderante das faculdades isoladas em relação às Universidades.

As defesas em prol da universidade enquanto espaço institucional privilegiado da produção científica e dos estudos educacionais, tem fornecido as bases para a defesa dessa instituição como *locus* inquestionável da formação docente. Argumentam – os seus defensores – que essa atividade não pode e não deve ser desassociada do contexto de fomento da pesquisa científica.

Por outro lado, mesmo entre os defensores da Universidade como espaço de formação de professores, as críticas em relação ao papel que esta instituição tem desempenhado frente a esse desafio são inúmeras.

Para muitos, a Universidade tem se mostrado “incapaz” de equacionar a questão da formação dos educadores da escola básica, estando numa situação de inércia no tocante à necessária (re) significação das licenciaturas, que de maneira geral, encontram-se pautadas no velho modelo 3+1, que tanto tem sido criticado, em razão da sua pobreza, tanto do ponto de vista da chamada “formação de conteúdo”, quanto da pedagógica.

A situação das licenciaturas no interior das Universidades brasileiras, caracterizada pelo baixo prestígio em relação ao bacharelado, segundo Pereira, vincula-se à própria organização da instituição universitária, e às relações de poder que se estabelecem no seu interior. (PEREIRA, 2000, p. 184).

Para o autor, o modelo universitário ao fazer da pesquisa sua principal atividade, coloca as atividades de ensino num patamar de menor status acadêmico, uma vez que a produção advinda da investigação científica são acumuladas em forma de capital científico. Nesse movimento, “*o ensino de graduação, mais especificamente, o ensino voltado para a formação profissional vai seguir um processo gradativo de perda de espaço institucional e de importância simbólica.*” (p.195).² Soma-se a essa situação a desvalorização profissional da carreira do magistério, que, afeta diretamente as questões da formação inicial de professores.

Esse desprestígio das licenciaturas no interior da Universidade e o descaso político frente às limitadas condições de exercício da docência levam alguns pesquisadores a questionar o papel da Universidade frente à questão da formação dos educadores que atuam na escola básica, pontuando que, no espaço da universidade, não se constituiu um *locus* institucional específico para a formação docente, o que tem contribuído para o comprometimento cada vez maior da qualidade dessa formação.

2 PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. SP, 2000, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº111.

Esse quadro se agrava ainda mais, quando se leva em conta o número de Universidades Privadas em relação às Públicas.³ Essa situação leva muitos estudiosos a indagarem sobre qual Universidade estamos defendendo a hegemonia no processo de formação docente? Estariam a maioria das Universidades Privadas, organizadas a partir de um patamar de excelência no campo da pesquisa, ensino e extensão? Quais são as reais condições em que a -maior parte delas- tem formado nossos professores?

Acresce-se a este cenário o fato de que a formação dos nossos educadores estar sendo feita em instituições isoladas de ensino superior. Um levantamento realizado na cidade de São Paulo demonstra que de 138 instituições de educação superior, 96 são compostas por faculdades isoladas ou integradas, sendo 95 delas privadas. Do total destas instituições, 66 oferecem cursos de licenciatura, sendo 63 privadas.

Essa rede de relações tem orientado duas tendências: Uma propõe uma revisão institucional das Universidades, de forma que, estas, possam melhor responder à necessidade de reorganizar a formação inicial de professores.

Dentro desse ambiente uma outra possibilidade vem sendo defendida: A de que a criação de um *locus* específico para a formação de professores, poderia ser facilitada pelo processo de diversificação institucional...

REFORMAS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE- UMA DAS FACETAS DO PROCESSO DE DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL

Para Dourado, Oliveira & Catani (2003), o ponto de partida para se analisar o papel da educação superior na atualidade, é sua relação com o processo de reestruturação do Sistema Capitalista. Segundo os autores, o cenário que se desenha nas políticas de educação superior, é marcado por tensões e desafios que ultrapassam os conflitos do campo educacional, estendo-se para uma esfera maior, que é a de reorganização do sistema produtivo contemporâneo e dos modelos de Estado.

No Brasil, o governo FHC se encarregou de implementar o processo de “ajuste” do Estado brasileiro frente a esse movimento. No campo educacional uma moldura legal foi construída tendo o MEC como um instrumento privilegiado na articulação dos princípios e na execução das ações que foram dando forma à reorganização deste setor. É nesse cenário, nos dizem alguns autores⁴ que a Reforma da Educação Superior precisa ser entendida, e dentro dela, os debates acerca das políticas de formação de professores.

Em relação às orientações dessas políticas, Maués (2003), nos diz que, a lógica

3 A Cidade de São Paulo, que é considerada uma área privilegiada no que diz respeito aos estudos e produções científico-acadêmicas, apresenta 15 Universidades, destas, apenas 03 são públicas. Ver anexo I

4 SILVA JR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. Estratégias e Ações Governamentais para a reconfiguração do Estado e da Educação Superior. In: Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reforma do Estado e Mudanças na produção. SP, Cortez, 2ªed. 2001.

pautou-se no receituário dos organismos internacionais. Segundo a autora, podemos destacar uma série de pontos dessa cartilha⁵. No tocante à formação inicial, um dos movimentos verificados é o processo de incentivo a Universalização/profissionalização: Tal processo é caracterizado pela busca de uma melhor qualificação, viabilizada pelo aprofundamento dos conhecimentos e pelo maior domínio no exercício da profissão. A questão que se coloca aqui pontua a autora, é que esse acesso à educação superior, tem sido feito pelo viés das instituições privadas, de maneira aligeirada e alicerçada num princípio meramente técnico-funcional respondendo, assim, à lógica do mercado.

É nesse contexto que muitos autores situam o processo de diversificação institucional e diferenciação de cursos que foi proposto pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ratificada por uma série de Resoluções, Indicações e Pareceres do Conselho Nacional de Educação; incluindo-se aí, o incentivo aos cursos de formação de professores a serem oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação, e a “criação” do Curso Normal Superior, para a formação de profissionais que atuam junto à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

Na contra-mão desse ideário, especialmente, no que diz respeito ao processo de diversificação institucional proposto para a Educação Superior brasileira, temos pontos de vista bastantes diferentes dos até aqui apontados...

Diversificar para

A pesquisadora Bernadete Gatti chama a atenção para o fato de se pensar sobre duas questões cruciais quando se fala da formação de professores em nível superior.

Para a autora, diante do contexto emblemático em que esta questão se encontra, é urgente a necessidade de se rever o papel das instituições universitárias, e tal processo, passa pela defesa do “não ao monopólio” e “não à exclusão”.⁶

O não ao monopólio refere-se à aceitação de que a formação docente possa ser realizada por outras organizações institucionais que não a universitária, o que na prática, já acontece há muito tempo.

É preciso diversificar sim para aumentar as oportunidades de participação e os leques de opções teórico-práticas. (...). Entidades de diversas naturezas poderiam assumir um papel importante no aumento das oportunidades formativas. (op. cit.p.71).

Não à exclusão, perpassa pelo bom senso de apesar do reconhecimento do limite que a Universidade brasileira tem demonstrado diante da questão da formação dos nossos professores, é premissa reconhecer também, o seu papel de “co-responsabilidade” nesse processo. Dito de outra forma, não se trata de impor a existência exclusiva de um ou outro modelo organizacional, e sim, de perceber a

5 MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de professores. Cadernos de Pesquisa da FCC, nº118, SP. 2003, p.100-103.

6 GATTI, B. Formação docente: O confronto necessário: Professor x Academia. SP, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº 81, 1992.

importância que a coexistência desses diferentes modelos podem trazer ao processo formativo. O que está posto, portanto é a necessidade de se pensar a formação de professores a partir de novas bases institucionais.

A aceitação desse pressuposto nos remete a um movimento em prol da construção de uma identidade para a formação docente. A construção dessa identidade, a partir dos princípios aqui defendidos, vincula-se à criação de um locus institucional específico para o trabalho formativo, que pode e deve estar atrelado à Universidade ou a outras formas de organização institucional.⁷

Essa rede composta por posições tão diversas, e por vezes, contrárias, não reflete simplesmente o “melhor” ou o “pior” caminho, mas sim, um trajeto, marcado por concepções, posições, e certas formas de ver o mundo e conceber as relações sociais que nele se constroem continuamente.

É precisamente nesse cenário que se inserem as discussões acerca dos Institutos Superiores de Educação...

OS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO -

AVANÇOS, LIMITES E PERSPECTIVAS DE PESQUISA

O processo de reorganização acadêmica que foi implantado a partir da atual moldura legal, classifica o ensino superior nas seguintes instâncias: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação ou Escolas Superiores.

Em termos legais, os ISES (Institutos Superiores de Educação), representam um esforço oficial de tentar construir um novo locus institucional para a formação de professores. Embora o desejo de criação desse “novo” espaço já aparecesse como meta no Plano Decenal de Educação para todos, foi somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que os Institutos aparecem como uma realidade a ser construída, na medida em que a LDB 9394/96, em seu artigo 62, previa que a formação de professores seria feita em Universidades ou em Institutos Superiores de Educação.

As Diretrizes gerais para a criação desses ambientes institucionais foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CP 115/99 e pela Resolução CP. 01/99. O primeiro, serviu de base para a elaboração da presente Resolução, que regulamentou a criação dos ISES.

A prerrogativa legal que embasa a criação dos Institutos, os qualifica como organizações acadêmicas:

⁷ Para RISTOFF, D.I. – a redefinição do sistema de educação superior não significa o fim da universidade, esse sistema precisa contemplar tipos de instituições diferenciadas, articuladas entre si e com identidades próprias. RISTOFF, D.I. Avaliação da Educação Superior: Flexibilização e Regulação. In: DOURADO, L. F. & CATANI, A. M & OLIVEIRA, J. F. de (Org.) Políticas de Educação Superior: transformações recentes e debates atuais. SP, XAMÃ, Goiânia, 2003, p.137-157.

[...] de caráter profissional, (que), visam a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica [...]. (CP.01/99, Art. 1º).

Essa legislação também forneceu os “indicativos” acerca da instituição do Curso Normal Superior, que posteriormente teria suas normas estabelecidas pelo Parecer CNE/CES 970/99.

Ao definir que os Institutos deveriam ter projeto institucional próprio de formação de professores, a lei procurou garantir que o processo formativo tivesse uma especificidade no campo da formação para o magistério, e que essa especificidade estivesse atrelada ao ofício da docência, ou seja, que tivesse garantido o seu caráter profissional.

Em relação à sua organização, pode firmar-se:

- I. Como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- II. Como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- III. Como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição. ” (CNE Resolução 01/99, Art. 3º).

O que podemos observar nessa orientação, e que vêm reafirmada no parágrafo único do presente artigo é que:

Em qualquer hipótese, os Institutos Superiores de Educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos de cada curso.

No que diz respeito às Universidades e Centros Universitários, estes “ decidirão no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram” (Art.11)

A questão central aqui em foco é possibilitar um outro tratamento aos cursos de formação de professores. A aposta na criação de um ambiente específico para o preparo da docência, que conte com um projeto institucional definido, que seja capaz de estabelecer articulações entre as diferentes licenciaturas abrigadas e que dialogue com os projetos pedagógicos de cada uma destas licenciaturas, tem como finalidade fornecer um caminho para a constituição de uma identidade institucional aos cursos de formação de professores.

Nessa linha, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, através de uma série de deliberações e indicações, estabelece os critérios para o credenciamento dos Institutos no estado e fornecem orientações curriculares para a organização dos

mesmos.⁸

Estas orientações pautam-se na Resolução CNE/CP 01/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, esta, como os demais dispositivos legais que orientam ou deliberam acerca das temáticas em questão, constituem-se como objetos de análise por parte de muitos intelectuais, que numa perspectiva crítica apontam os diferentes pontos que, por vezes, sintetizam os limites da legislação em vigor e seu vínculo com determinados pressupostos teóricos que, na visão de muitos, comungam com o ideário reformista que tem caracterizado a política educacional brasileira.

Muitas dessas críticas são a nosso ver, legítimas e dignas de atenção. É exatamente esse movimento reflexivo que alimenta o processo de revisão dos instrumentos legais, buscando aproxima-los de uma realidade mais próxima e possível de mudanças.

Contudo, tentaremos destacar aqui alguns pontos – no entrecruzamento ente as DCNs de formação de professores e os Institutos Superiores de Educação - que consideramos significativos, uma vez que, podem vir a representar avanços reais nos rumos das políticas e programas de formação docente, desde que, efetivamente postos em prática.

O primeiro ponto a ser destacado é o esforço de se garantir que, qualquer que seja a forma de organização acadêmica em que os cursos de formação sejam oferecidos, que esta garanta uma estrutura institucional com identidade própria. O eixo que parece ordenar essa construção é a definição do caráter profissional da docência.

Esse percurso que nos parece primar pela constituição de uma marca identitária pode favorecer ou não a construção da profissionalização docente.

É preciso que se tenha cuidado para não revestir esse caráter profissional com uma manta técnico-funcional, pautada única e exclusivamente na lógica do “savoir faire”, antes, é necessário avançar no sentido de construção da *autonomia intelectual* dos nossos futuros professores; o que pressupõe além do domínio dos conhecimentos das diferentes áreas e o conhecimento do universo educacional, que vai além da relação ensino- aprendizagem. Essa autonomia é, portanto, pressuposto para o percurso de constituição de uma postura crítico-reflexiva que deve servir de base para os processos formativos, de sorte que os futuros docentes possam desenvolver uma postura que lhes permita problematizar os fundamentos do exercício da sua profissão, tanto do ponto de vista teórico-prático, quanto político e ideológico.

Por outro lado, o reconhecimento explícito de que o preparo para a atuação junto ao magistério significa o preparo para o exercício de uma profissão, pode contribuir para desconstruir antigas interpretações que viam nessa função, conotações que iam da “missão” ao “sacerdócio”, negligenciando o seu aspecto profissional, de forma que fosse bastante útil a diferentes interesses, na medida em que essa indefinição sinalizava para a desqualificação da profissão docente.

8 A esse respeito ver: CEE Indicação 07/2000; CEE Deliberação 08/2000; CEE Indicação 12/2001; CEE Indicação 21/2002.

O princípio relacional que a legislação propõe entre institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, é outro elemento que merece destaque, na medida em que busca superar a extrema falta de diálogo e fragmentação que hoje caracteriza quase todas as instituições formadoras.

A previsão por parte das instituições formadoras de espaços e condições para as discussões e o trabalho coletivo entre os formadores é um elemento de extrema importância. Há muito, as pesquisas acerca da formação continuada de professores têm apontado a riqueza que os espaços no interior das unidades escolares, coletivamente organizados a partir de um projeto pedagógico, fornecem à formação desses professores. Nada mais coerente do que trazer essa experiência para a formação dos formadores. Tal princípio pauta-se na crença de que o conhecimento é socialmente produzido, e elemento indispensável no percurso da profissionalização docente, esteja ela no nível em que estiver.

Por fim, voltemos aos ISEs. As Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam a obrigatoriedade da criação dos institutos superiores de educação, em instâncias não detentoras de autonomia universitária; como espaços agregadores das licenciaturas. A Resolução CNE/CP.01/99, determina os critérios para a criação destes institutos. Na configuração do corpo docente que comporá os institutos a legislação prevê, em seu artigo 4º, § 1º, que será de titulação pós-graduada, conforme determina o Art. 66 da 9394/96, preferencialmente em áreas relacionadas aos conteúdos curriculares da educação básica e incluirá, pelo menos:

- “I. 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor
- II. 1/3 (um terço) em regime integral”,
- III. Metade com comprovada experiência na educação básica”

Algumas críticas tecidas a essa determinação passam pelo argumento de que houve um rebaixamento das exigências da composição do corpo docente, que nas instituições universitárias era de 1/3 de mestres e doutores. Em relação a esse argumento João Cardoso Palma Filho contrapõe dizendo que:

[...] não leva em conta que esse quantitativo não é exigido por curso, mas sim para a totalidade do corpo docente da Universidade. Também não leva em conta o fato de que a maioria dos cursos de licenciatura, inclusive os de pedagogia, está funcionando em instituições de ensino não- universitárias. (FILHO, 2004, p. 153).

Em termos legais, portanto, os Institutos Superiores de Educação, constituem-se em instâncias obrigatórias no processo de organização institucional e oferecimento das licenciaturas, para as instancias não universitárias, o que significa então, a maioria das nossas instituições de ensino superior.

Entretanto um breve olhar sobre a realidade nos revela que essa obrigatoriedade não se consubstanciou na prática, tanto no que diz respeito às instituições privadas, que segundo alguns teóricos, tinham nos institutos um excelente nicho de mercado,

quanto nas públicas, que reconhecem a dificuldade de ampliação do número de vagas a partir da criação de novas organizações, num contexto político de contenção de gastos públicos e “privatização branca” dos direitos e serviços sociais.

Na cidade de São Paulo, segundo os dados do INEP, das 66 instituições superiores que oferecem cursos de licenciatura, temos apenas 06 Institutos Superiores, todos eles privados. No Estado de São Paulo, esse número aumenta para 52, sendo apenas 01 públicos, localizado na cidade de Paulínia.⁹ Em relação aos cursos ofertados por esses institutos a maior parte é composta pelo Normal Superior, com habilitações tanto para educação infantil como para as séries iniciais do ensino fundamental. (Ver anexo III: Distribuição dos ISES em São Paulo).

Uma questão, portanto, se faz presente: A despeito das defesas ou das restrições em relação à essa nova forma de organização institucional, o fato é que ela não se firmou.

Do ponto de vista do setor público, nos perguntamos por que um estado como São Paulo, que tem a maior parte dos seus educadores formados pelas instituições privadas, de caráter não universitário, e provavelmente os mais complexos sistemas de ensino do país, não vislumbrou com a proposta dos institutos, uma possibilidade de expansão das vagas da educação pública e gratuita em nível superior?

A professora Núria Hanglei Cacete em sua tese de doutorado (2002, p. 195), já sinalizava para essa possibilidade:

Do ponto de vista do poder público, seria inviável propiciar a formação de professores pela via da ampliação e expansão do modelo de universidade dado o volume de investimentos necessários. Nesse sentido, a criação dos institutos superiores de educação pelo setor público, unindo esforços da esfera estadual e municipal, ao mesmo tempo em que requer menores custos de implantação, ofereceria uma alternativa de cursos de licenciatura públicos e gratuitos, dado que, no estado de São Paulo, essa possibilidade inexistia para além das universidades públicas.

Em relação ao setor privado, que historicamente tem se firmado hegemonicamente na configuração do ensino superior brasileiro, e, se a proposição legal dos institutos realmente representa um “acordo” tácito entre o “mercado educacional” e o então governo FHC, como fazem crer alguns pesquisadores, por que a expansão desse modelo também não se deu por essa via? Estariam os critérios e as exigências para a criação dos ISES além da velha e “boa” lógica de baixos investimentos e retorno rápido e satisfatório; ou os problemas são com a redução da demanda? Estaria a profissão docente desaparecendo?

A intenção revelada por parte do poder público, expressa na atual legislação educacional, procurou através da proposta de instituição desse novo modelo organizacional criar um locus institucional específico para a formação de professores que pudesse favorecer a constituição de uma identidade formativa a esses cursos e

⁹ Instituto de Ensino Superior FUPESP – Paulínia – São Paulo, categoria administrativa: Municipal.

à profissão docente. Teriam os ISES condições concretas de se firmarem como esse espaço diferenciado no processo de constituição de uma identidade institucional aos cursos de formação? Como esse novo ambiente institucional, criado especificamente para lidar com a docência, tem respondido, ou não, às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores? Para além das questões teóricas, quais seriam as possíveis contribuições dos institutos superiores de educação no processo de formação de professores?

Acreditamos que a melhor forma de tentar responder algumas dessas provocações seja através de um estudo empírico, que possibilite, a partir de uma criteriosa investigação elucidar os limites e as possibilidades; os recuos e avanços, enfim, as possíveis contribuições que essa experiência institucional pode conferir a formação de professores.

É nesse contexto que se insere nossa pesquisa de mestrado. Através de um estudo de caso, buscaremos responder algumas das questões aqui levantadas e cremos que tal investigação poderá contribuir para o avanço das discussões acerca das políticas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

CACETE, Núria Hanglei. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: Da Faculdade de filosofia ao Instituto Superior de Educação, a referência da formação do professor de Geografia.** Tese de doutorado, SP, USP, 2002.

FILHO, João Cardoso Palma. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** SP, Editora da UNESP, 2004.

GATTI, B. Formação docente: **O confronto necessário: Professor x Academia.** SP, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº 81, 1992.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação continuada dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** Tese de doutorado, USP, 2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de professores.** Cadernos de Pesquisa da FCC, nº118, SP, 2003, p.100-103.

MELLO, G. N & REGO, T.C. Formação de professores na América Latina e Caribe: Busca por inovação e eficiência. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe** Brasília. Julho de 2002.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **As relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas.** SP, 2000, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº111.

RISTOFF, D. I Avaliação da Educação Superior: Flexibilização e Regulação. In: DOURADO, L. F. & CATANI, A. M & OLIVEIRA, J. F. de (Org.) **Políticas de Educação Superior: transformações recentes e debates atuais.** SP, XAMÃ, Goiânia, 2003, p.137-157.

SILVA JR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. Estratégias e Ações Governamentais para a (re) configuração do Estado e da Educação Superior. In: **Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reforma do Estado e Mudanças na produção.** S.P, Cortez, 2ªed. 2001.

ÉTICA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE TOTEM E TABU E O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO

Emanuele Tamiozzo Schmidt

Acadêmica de Psicologia, Bolsista PIBIC/UNIJUÍ (2017/2018) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Ijuí – Rio Grande do Sul

Mariane Henz

Acadêmica de Psicologia, Voluntária PROAV/UNIJUÍ (2017/2018) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Ijuí – Rio Grande do Sul

Vânia Lisa Fischer Cossetin

Doutora em Filosofia, professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Ijuí – Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente texto é um recorte de uma pesquisa institucional mais ampla a respeito da relação entre ética, psicanálise e educação. Seu principal objetivo é apresentar estudos e discussões desenvolvidos a partir das teorizações freudianas sobre a internalização da lei e a questão da culpa, pelo mito da Horda Primitiva, em *Totem e tabu*, e sobre o lugar e o papel do superego da cultura no processo de humanização, em *O mal-estar na civilização*. A intenção é verificar em que medida as intuições freudianas podem contribuir para pensar a dimensão da ética e da moralidade

nos processos formativos/educacionais na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Moral; Psicanálise; Educação.

ABSTRACT: The present text is an excerpt from a broader institutional research concerning the relationship between ethics, psychoanalysis and education. Its main objective is to present new perspective and debate the Freudian theories on the internalization of law and the question of guilt, by the myth of the Primordial Horde, in *Totem and Taboo*, and on the place and role of the culture superego in the process of humanization, in *The malaise in civilization*. The intention is to verify in what extent the Freudian intuitions can contribute to the thought of the dimension of ethics and morality in the formative/educational processes in the contemporaneity.

KEYWORDS: Ethic; Moral; Psychoanalysis; Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte do projeto de pesquisa institucional “Educabilidade, moralidade e justificação: perspectivas éticas para a formação humana” e seu principal objetivo é apresentar estudos e discussões desenvolvidos a partir das teorizações

freudianas sobre a internalização da lei e a questão da culpa, pelo mito da Horda Primeva e sobre o lugar e o papel do supereu da cultura no processo de humanização. A intenção é verificar em que medida as intuições freudianas podem contribuir para pensar a dimensão da ética e da moralidade nos processos formativos/educacionais na contemporaneidade.

Para tanto, além de considerar comentadores do campo da psicanálise e da filosofia, estes estudos centraram-se em dois importantes textos de Freud, a saber: *Totem e tabu*, para explicitar a origem da religião e da moralidade; e *O mal-estar na civilização*, para ajudar a compreender o processo civilizatório ao qual os humanos foram submetidos e o papel desempenhado pela cultura nas relações humanas e sociais.

2 | TOTEM E TABU E A EMERGÊNCIA DA SOCIABILIDADE

Em *Totem e tabu*, Sigmund Freud parte de uma reflexão antropológica para explicar a origem do social. Trata-se, segundo o próprio psicanalista, de uma abordagem sobre “[...] a origem da religião e da moralidade [...]” (FREUD, 2012, p. 17), a partir da análise da função do totem e do tabu no comportamento de tribos primitivas australianas. O comparativo permite a Freud tecer importantes contribuições psicanalíticas quanto à constituição dos neuróticos contemporâneos. Sobre o totem, assim Freud o descreve:

Via de regra é um animal, comestível, inofensivo ou perigoso, temido, e mais raramente uma planta ou força da natureza (chuva, água), que tem uma relação especial com todo o clã. O totem é, em primeiro lugar, o ancestral comum do clã, mas também seu espírito protetor e auxiliar, que lhe envia oráculos, e, mesmo quando é perigoso para outros, conhece e poupa seus filhos. Os membros do clã, por sua vez, acham-se na obrigação, sagrada e portadora de punição automática, de não matar (destruir) seu totem e abster-se de sua carne (ou dele usufruir de outro modo). O caráter do totem não é inerente a um só animal ou ser individual, mas a todos da espécie. De quando em quando são celebradas festas, em que os membros do clã representam ou imitam, em danças cerimoniais, os movimentos e as características de seu totem (FREUD, 2012, p. 19-20).

Freud ressalta ainda que “em quase toda parte em que vigora o totem há também a lei de que *membros do mesmo totem não podem ter relações sexuais entre si, ou seja, também não podem se casar*. É a instituição da *exogamia*, ligada ao totem” (2012, p. 21, grifo do autor). Apesar de outros autores não considerarem a ligação entre o totem e a exogamia, Freud aponta traços fortes desse vínculo, afirmando que aqueles que descendem do mesmo totem são parentes sanguíneos, configuram uma família na qual “[...] os mais remotos graus de parentesco são vistos como obstáculo absoluto à união sexual” (2012, p. 25). Dessa relação surgem os “nomes de parentesco”, que indicam laços sociais, exatamente como hoje, em nossas famílias, chamamos por tio, tia, irmão. O sistema do totem, nesse sentido, passa a constituir a base de todas as

demais obrigações sociais e restrições morais da tribo (FREUD, 2012).

É justamente refletindo sobre o horror ao incesto, que Freud vai analisar o quadro neurótico, exatamente porque ele surge

[...] da forte aversão do homem a seus antigos desejos incestuosos, desde então submetidos à repressão. Daí não carecer de importância, para nós, mostrar que os povos selvagens ainda veem como ameaçadores, e merecedores de rigorosas medidas de defesa, os desejos incestuosos humanos fadados a se tornarem inconscientes (2012, p. 41).

No tabu, por sua vez, haveriam duas direções opostas: “por um lado quer dizer ‘santo, consagrado’; por outro, ‘inquietante, perigoso, proibido, impuro’ [...]. Assim, o tabu está ligado à ideia de algo reservado, exprime-se em proibições e restrições, essencialmente” (2012, p. 42). Freud adverte, porém, que as restrições do tabu não se equivalem às proibições religiosas, porque não derivam de um mandamento divino, mas têm validade por si mesmas. Também se diferenciam das proibições morais por não fazerem parte de um sistema cujas privações apresentam-se como necessárias e, enquanto tais, assim fundamentadas. “As proibições do tabu”, explica Freud, “prescindem de qualquer fundamentação; têm origem desconhecida; para nós obscuras, parecem evidentes para aqueles sob o seu domínio” (2012, p. 42-43).

A dispensa da justificção, assim, permite compreender porque o castigo imputado àquele que viola o tabu “[...] era originalmente deixado para uma instância interior, de efeito automático”, de modo que “[...] o tabu ferido vingava a si mesmo” (2012, p. 45). É dessa forma, na análise freudiana, que os antigos sistemas penais desenvolvidos pela humanidade remontam ao tabu, sobretudo quando é impossível recuperar as razões de certas restrições. Como não é possível identificar a fonte do tabu, posto que ela deriva de um poder mágico, inerente aos indivíduos – inclusive podendo o tabu ser transmitido através de objetos inanimados – é praticamente impossível identificarmos as razões das restrições (FREUD, 2012). Mais que isso, para Freud, não apenas os indivíduos desconhecem as causas, como sequer lhes ocorre perguntar: “[...] eles apenas as cumprem como algo óbvio, e estão convencidos de que uma transgressão será punida automaticamente, de forma severa” (2012, p. 47). Por isso, quem viola uma proibição deste tipo, assume a si mesmo a carga pela quebra do tabu. Na interpretação freudiana, não há cultura que escape a estas consequências.

Como proibições primitivas impostas a uma geração, o tabu significa um patrimônio herdado psiquicamente, cujas restrições são “[...] mantidas de geração em geração, talvez simplesmente devido à tradição, levada pela autoridade dos pais e da sociedade” (FREUD, 2012, p. 60). Freud alega que tais proibições do totemismo apresentam-se mediante duas leis fundamentais: “[...] não liquidar o animal totêmico e evitar relações sexuais com os indivíduos do mesmo totem que são do sexo oposto” (2012, p. 61). Ele alerta que o tabu está voltado a coibir os desejos humanos mais intensos e profundos, de modo que a sua transgressão existe no inconsciente como

uma força igualmente intensa. Por isso a obediência ao tabu revela sempre uma postura ambivalente quanto ao seu alvo (FREUD, 2012).

Freud está indicando, com isso, uma questão importante: o fundamento do tabu é sempre uma ação proibitiva que produz importantes impactos no inconsciente, pois “[...] o indivíduo que violou um tabu torna-se ele mesmo tabu, porque tem o perigoso atributo de tentar outros a seguir seu exemplo” (2012, p. 62). Por provocar a inveja alheia, teria, nas palavras de Freud, um efeito *contagioso*, “[...] na medida em que todo exemplo convida à imitação, e por isso tem de ser evitado” (2012, p. 62). Além disso, por revelar “[...] um mandamento da consciência” a violação do tabu “[...] faz surgir um terrível sentimento de culpa, que tanto é evidente em si como de procedência desconhecida” (2012, p. 112).

Para reforçar essa sua intuição, Freud recupera os estudos de Robertson Smith, sobre a refeição totêmica, contando o que teria ocorrido na horda primeva:

Certo dia, os irmãos expulsos se juntaram, abateram e devoraram o pai, assim terminando com a horda primeva. Unidos, ousaram fazer o que não seria possível individualmente. (Talvez um avanço cultural, o manejo de uma nova arma, tenha lhes dado um sentimento de superioridade). O fato de haverem também devorado o morto não surpreende, tratando-se de canibais. Sem dúvida, o violento pai primevo era o modelo temido e invejado de cada um dos irmãos. No ato de devorá-lo eles realizavam a identificação com ele, e cada um apropriava-se de parte de sua força. A refeição totêmica, talvez a primeira festa da humanidade, seria a repetição e a celebração desse ato memorável e criminoso, com o qual teve início tanta coisa: as organizações sociais, as restrições morais, a religião (2012, p. 216-217).

Acompanhando o pensamento freudiano, podemos perceber aí a existência de um sentimento ambivalente. É verdade que ao matarem o pai os irmãos identificaram-se com ele, contudo, conjuntamente, produziu neles um arrependimento, um sentimento de culpa, pois também o amavam. De certa forma, nenhum dos filhos poderia, de fato, tomar o lugar do pai, pois esse pai morto passou a valer mais que quando vivo. “Assim criaram, a partir da *consciência de culpa do filho*, os dois tabus fundamentais do totemismo, que justamente por isso tinham de concordar com os dois desejos reprimidos do complexo de Édipo” (FREUD, 2012, p. 219, grifo do autor), ou seja: não matar o pai e não possuir a mãe. Na leitura de Freud, o que decorre destes dois tabus dá origem à moralidade.

Também a proibição do incesto surge como forma inaugural da sociabilidade, pois como todos possuíam a mesma força seria impossível que possuíssem todas as mulheres que desejassem para si sem conflito. Nesse sentido, o totemismo foi “[...] um contrato com o pai, em que este concedia tudo o que a fantasia da criança podia dele esperar, proteção, cuidado, indulgência, em troca do compromisso de honrar a sua vida, ou seja, não repetir contra ele o ato que havia destruído o pai real” (FREUD, 2012, p. 220-221). E a religião totêmica, então, origina-se justamente dessa “[...] tentativa de acalmar esse sentimento e de apaziguar o pai ofendido, mediante a obediência a *posteriori*” (Ibid., p. 221, grifo do autor). Derivadas desta religião primordial, as demais

religiões buscam solucionar o problema da culpa diante da qual a humanidade jamais conseguiu encontrar sossego. Por isso, Freud pode afirmar que “a sociedade repousa então na culpa comum pelo crime cometido; a religião, na consciência de culpa e no arrependimento por ele; e a moralidade, em parte nas exigências dessa sociedade e em parte nas penitências requeridas pela consciência de culpa” (Ibid., p. 223).

As primeiras prescrições e restrições morais da sociedade primitiva foram por nós concebidas como reações a um ato que deu a seus autores a noção de crime. Eles se arrependeram desse ato e decidiram que ele não poderia mais se repetir, e que sua execução não deveria trazer nenhuma vantagem. Essa criativa consciência de culpa não desapareceu entre nós. Nós a vemos atuando nos neuróticos, de forma associal, a fim de produzir novos preceitos morais, continuadas restrições, como penitência para os malfeitos cometidos e advertência para outros a cometer. [...] na base da consciência de culpa dos neuróticos se acham apenas realidades psíquicas, e não factuais. A neurose caracteriza-se, então, por colocar a realidade psíquica acima da factual, por reagir a pensamentos de forma tão séria como as pessoas normais reagem às coisas reais (FREUD, 2012, p. 241-242).

O pensamento, para os primitivos, é convertido em ato quase que simultaneamente, enquanto, para os neuróticos, o próprio pensamento já seria suficiente para fazer surgir a culpa. “Em Freud”, segundo Maria Rita Kehl, “o pensamento é indissociável da condição humana, mas não nos salva do erro – nem do mal” (2002, p. 95). Portanto, ainda que pensemos não nos tornamos inteiramente livres, porque seríamos sempre remetidos a esta complexa relação com o pai:

[...] no complexo de Édipo reúnem-se os começos da religião, moralidade, sociedade e arte, em plena concordância com a verificação psicanalítica de que esse complexo forma o núcleo de todas as neuroses, até onde elas foram acessíveis ao nosso entendimento. Surge-me como uma surpresa que também esses problemas da vida psíquica dos povos permitam uma solução a partir de um único ponto concreto, que é a relação com o pai (FREUD, 2012, p. 238).

A proposição freudiana é a de que, pela análise psicológica dos povos primitivos, é possível compreender a importância do pai, enquanto uma herança a ser sustentada, tal como a função Nome-do-Pai – representante da função paterna para Lacan. Mais que isso, reconhecer a necessidade de sempre haver um pai, que, para Freud, pode ser comparado com a existência de um Deus para uma religião, com a de um rei para um império, ou mesmo com a de um presidente para um país. Relacionando a psicologia dos povos e a efetivação da função do Nome-do-Pai com a modernidade, e trazendo esse tema para a reflexão das questões da moral e da ética, Kehl (2002) afirma que o excesso de tolerância moral na contemporaneidade e o desfrute ilimitado dos prazeres são incapazes de livrar o sujeito da infelicidade neurótica. E mais, segundo ela, “[...] a sociedade contemporânea, que, em vez de proibir, obriga os sujeitos a gozarem, nem por isso conseguiu estabelecer um compromisso ético entre os prazeres e o bem [...]” (KEHL, 2002, p. 102). A psicanalista adverte que não se trata de um bem supremo, mas àquilo que pode ser concebido como o bem de cada um. Nesse sentido, “[...]”

os prazeres e os bens podem funcionar, na sociedade de consumo, como peças da muralha na qual o sujeito vai instalando as convicções necessárias à sua alienação” (KEHL, 2002, p. 102).

A questão central, aqui, diz respeito à impossibilidade de fundarmos “[...] uma ética sem que algum significativo represente, no inconsciente, a Lei que barra o excesso de gozo e impõem a cada sujeito uma renúncia à plena satisfação pulsional” (KEHL, 2002, p. 104). Desse modo, tal Lei e, também o Nome-do-Pai, representariam as condições para que possamos pensar uma ética, em meio à qual “[...] a filiação e a dívida simbólica correspondente asseguram ao sujeito as marcas inconscientes que dão consistência ao ser” (KEHL, 2002, p. 106). Ainda que sejam, segundo Kehl, condições insuficientes para permanentemente construirmos um destino individual e indagarmos sobre o seu lugar no mapeamento das determinações do laço social.

3 | MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO: O PREÇO DA CULTURA

Em *O mal-estar na civilização*, o pai da psicanálise retoma o significado da palavra *civilização*, descrevendo-a como a soma das realizações e instituições que nos afastam da animalidade de nossos ancestrais e que teriam dois fins: “[...] a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si” (FREUD, 2010, p. 48-49). Freud parte do suposto de que não somos humanamente indeterminados ao nascer, e que todo indivíduo da espécie precisa ser inserido num mundo simbólico para vir a ser humano, dada a precariedade de sua condição inata. Este mundo simbólico é o que podemos denominar de *cultura*, nas palavras de Freud, “[...] todas as atividades e valores que são úteis para o ser humano, colocando a terra a seu serviço, protegendo-o da violência das forças naturais etc.” (Ibid., p. 50). Convém esclarecer que *úteis*, aqui, refere-se a tudo aquilo que é mobilizado em favor da causa humana, em suma, da humanização do indivíduo. Todo esforço civilizacional implica em afastar os humanos daquilo que Freud denomina de *forças naturais* que, como qualquer outro indivíduo da espécie animal, lhe são inatas. Não é por acaso, então, que civilização e cultura são complementares para Freud. Os primeiros atos culturais do homem, a exemplo do domínio do fogo e da agricultura, deram início às primeiras civilizações. Dessa forma também a ciência e as criações humanas são igualmente consideradas produtos culturais, ao mesmo tempo que a introdução neste universo e a sua apreensão são a condição para a sua humanização (FREUD, 2010).

Mas isso ainda não é tudo. Humanizar os indivíduos da espécie é insuficiente, é preciso criar as condições para que estes indivíduos se relacionem entre si. Por isso, Freud pode dizer que “a vida humana em comum se torna possível apenas quando há uma maioria que é mais forte que qualquer indivíduo e se conserva diante de qualquer indivíduo” (2010, p. 56). Eis aí o traço civilizatório inequívoco mediando as relações sociais humanas: a cultura. Sua função, segundo o psicanalista, é organizar

tais relações, do contrário, o critério para a organização social seria dada pela lei do mais forte, pelo o que decairíamos ao estado de natureza. A proposição freudiana aponta para a ideia fundamental de que a baliza cultural indica a possibilidade de “[...] substituição do poder do indivíduo pelo da comunidade” (2010, p. 57), de tal modo que “[...] a exigência cultural seguinte é a da justiça, isto é, a garantia de que a ordem legal que uma vez se colocou não será violada em prol de um indivíduo” (2010, p. 57).

A pergunta é, então, o que implica civilizar? E qual o preço a pagar por esta civilização ou introdução na cultura? Começamos pela segunda questão. Já no título da obra freudiana, há o indicativo de que este não é um processo sem custo, na terminologia freudiana, sem *mal-estar*. Quanto à primeira questão, temos que admitir com Freud de que humano algum emerge senão da contenção de suas pulsões, da coerção de suas ações egoístas, isto é, na contramão dos instintos. Para ambas as questões, Freud identifica como que um caminho alternativo, uma espécie de mediania: a sublimação. Segundo ele, trata-se de uma das formas de “[...] destino imposto ao instinto pela civilização” (FREUD, 2010, p. 60). Certa disposição dos instintos sexuais, enquanto um traço da evolução cultural que possibilita a consecução de atividades outras, tais como as científicas e as artísticas, decisivas para o processo civilizatório. É importante destacar que, apesar de Freud não tematizar a questão, obviamente que muito antes de a sublimação entrar em cena o recalque já teria cumprido com a sua finalidade primeira que é a de defender o ego. A sublimação, por sua vez, se diferenciaria do recalque por ser, digamos assim, por excelência, o mecanismo que permite o convívio em sociedade. Ou seja, para Freud, a sublimação seria um tipo particular de atividade humana que extrai da pulsão sexual a sua força, mas a desloca para objetos socialmente valorizados (ROUDINESCO; PLON, 1944, p. 734).

Outros sacrifícios, todavia, são requeridos. Como herança ocidental cristã, a sociedade civilizada, para Freud, exige ainda que “amemos ao próximo como a nós mesmos”, ou ainda que devemos “amar aos inimigos”. Tais exigências partem do suposto de que o ser humano é “[...] uma criatura branda, ávida de amor, que no máximo pode se defender, quando atacado”, ignorando o fato de que “[...] ele deve incluir, entre seus dotes instintuais, também um forte quinhão de agressividade” (FREUD, 2010, p. 76). É justamente a tendência à agressividade característica do ser humano, sentida por e em nós, que justificaria o fato de a pressupormos nos demais. Este seria o fator de perturbação nas relações intersubjetivas, “obrigando a civilização a seus grandes dispêndios” FREUD, 2010, p. 77).

Civilização, portanto, não há sem a imposição de limites aos instintos agressivos humanos e a aposta de que, dessa contenção, outras formações psíquicas reativas favoráveis ao convívio possam emergir. Se a cultura, afirma Freud,

impõe tais sacrifícios não apenas à sexualidade, mas também ao pendor agressivo do homem, compreendemos melhor porque para ele é difícil ser feliz nela. De fato, o homem primitivo estava em situação melhor, pois não conhecia restrições ao instinto. Em compensação, era mínima a segurança de desfrutar essa felicidade

por muito tempo. O homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança (FREUD, 2010, p. 82).

Assim, a civilização encontra na natural tendência à agressão do ser humano o seu maior obstáculo, sobretudo ante a necessidade de vivermos juntos. E é da imposição de renúncia às pulsões que emerge, segundo Camila Junqueira (2006), o senso ético, expresso na forma de consciência moral que, por sua vez, apresenta-se exigente de outras renúncias pulsionais. Por isso, “[...] para Freud, os sentimentos éticos e a consciência moral não são uma disposição inata do homem, são, na realidade, construídos a partir de uma necessidade de convivência em comunidade” (JUNQUEIRA, 2006, p. 50). Comunidade esta, que Freud assegura ser responsável pela formação do Supereu, de cuja influência procede a cultura. Tal Supereu da cultura impõe severas exigências ideais, de modo que seu não cumprimento gera um alto grau de punição mediante angústia da consciência (FREUD, 2010). Por isso é que a ética, entendida como o conjunto de exigências e disposições comportamentais necessárias às relações civilizadas humanas, são tão importantes quanto frágeis. Pois elas contradizem as tendências instintivas humanas, as quais já estariam, em boa medida, dadas. Assim mesmo, precisam estar sempre no horizonte das elaborações e construções humanas.

Junqueira lembra que os conceitos de ética e de moral, para Freud, apesar de serem tomados da tradição filosófica, são concebidos como sinônimos, indicando a busca pela “[...] distinção entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, uma ciência dos costumes” (2006, p. 67). Para ela, o contributo de Freud, nesse sentido, encontra-se

[...] na especulação acerca da gênese dos sentimentos éticos e morais no indivíduo e na sociedade. Segundo ele, tais sentimentos não são naturais ou inerentes ao espírito humano como pensaram alguns filósofos e, sim, criados a partir da convivência em comunidade, e se justificam a partir da necessidade de domínio das forças da natureza – uma necessidade da ordem da sobrevivência da espécie (2006, p. 67).

Freud defende, portanto, que o bem e o mal podem ser definidos a partir da nossa relação de dependência com outras pessoas. Ele não busca definir a natureza do bem e do mal, tampouco realizar uma fundamentação da ética. Sua crença, para Junqueira, encontra-se no fato de a psicanálise poder dizer da origem e das formas de manutenção dessa ética através do amor e da necessidade. Para a psicanálise, então, o que importaria é que a ética “[...] enquanto produtora de um sistema de valor, está na origem de certas patologias psíquicas” (JUNQUEIRA, 2006, p. 67). Significa que Freud teria percebido que a construção da convivência comunitária se dá “[...] sobre uma cota de renúncia pulsional, especialmente no que tange aos impulsos sexuais e agressivos, em que as normas éticas se apresentam como balizas para essa renúncia” (JUNQUEIRA, 2006, p. 67). Uma adesão a tais balizas, por seu turno, só é possível

porque os indivíduos portam um aparelho psíquico capaz de organizar e dar destinos às pulsões.

4 | A CRISE ÉTICA ENTRE O RECONHECIMENTO DA LEI E A DESMORALIZAÇÃO DO CÓDIGO

Haveria uma crise ética no mundo que Maria Rita Kehl situa a partir de duas vertentes: “[...] uma diz respeito ao *reconhecimento da lei*, outra, à *desmoralização do código*” (2002, p. 13, grifo da autora). Quanto à primeira, a autora afirma não estar se referindo às leis constitucionais dos países, mas sim à lei do incesto, à lei universal que funda nossa condição de seres culturais. Por não estar escrita em lugar nenhum, impõe-se como que externa e estranhamente aos grupos humanos, delimitando e legitimando a existência social. Diz respeito à sua origem mítica, impossível de ser localizada na história, tampouco atribuída alguma autoria (KEHL 2002).

Ora, as sociedades modernas têm na liberdade, na autonomia individual e na valorização narcísica do indivíduo seus grandes ideais, pilares de novos modos de alienação, orientados para o gozo e para o consumo. Cada geração se constitui pelo rompimento com o que ainda teria restado de “tradição” para as gerações anteriores. Cada indivíduo se crê pai de si mesmo, sem dívida nem compromisso com os antepassados, incapaz de reconhecer o peso do laço com os semelhantes, vivos e mortos, na sustentação de sua posição subjetiva (KEHL, 2002, p. 13-14).

A interpretação da psicanalista é a de que esta crise se deve ao não reconhecimento da lei, ou seja, da incontornável dívida simbólica que temos com nossos antepassados fruto de nossa própria “[...] condição humana marcada pela linguagem e pela vida em sociedade” (KEHL, 2002, p. 14). A perda da sustentação da lei na cultura, segundo ela, tem sido produzida e alimentada por um mercado movido pelo gozo, resultando em angústia. “Ou seja: não se trata de uma falta de gozo, pois esta é constitutiva da condição humana, mas da suposição de falta de um objeto imaginário do qual o sujeito se acredita privado (pelo Outro), e que cabe a ele recuperar a qualquer custo” (KEHL, 2002, p. 16).

Quanto à segunda vertente, a desmoralização do código, Kehl explica que diversamente da lei, “[...] o código tem uma origem; tem certa autoria, ainda que difusa, e depende de técnicas de divulgação e propaganda para se tornar consensual, dispensando razões e explicações: “Isto não se faz”. “Mas por quê?” “Porque não.” [...] dispensa até mesmo o esclarecimento [...]” (KEHL, 2002, p. 18-19). Também, aqui, segundo ela, as formações imaginárias são efeito de uma mídia muito atuante e que não permite questionamentos e criações, pois impõe versões “concretas dos fatos”. Tais “formações imaginárias mobilizam os afetos e dispensam o pensamento”, mas “[...] não é possível fundar uma ética sobre os afetos, sejam eles ‘bons’ ou ‘maus’.” (Ibid., p. 27), da mesma forma que também “[...] é impossível basear uma ética em critérios

puramente abstratos, que não levem em conta os afetos, os aspectos particulares de cada escolha, a condição subjetiva dos agentes” (Ibid., p. 27). Por tal razão é que a psicanálise jamais poderia ser concebida como um modo de conformar ou acomodar os sujeitos na cultura, justamente porque a questão do juízo moral, do que seja o bem ou o mal desde o inconsciente, está sempre em suspensão. Ademais, se por um lado os valores e juízos morais são sempre condicionados pelo elemento objetivo cultural, também são relativizados pelo caráter subjetivo do modo singular de subjetivação de cada sujeito dos elementos da cultura. O que não significa, na interpretação de Kehl, que Freud admita o relativismo moral, mas que sejamos “[...] um pouco mais tolerantes com as falhas alheias, um pouco mais humildes em relação a nossas qualidades” (2002, p. 29).

O momento culminante da desmoralização do código, para a psicanalista, encontra-se na modernidade. Naquele contexto, emerge “[...] um sujeito a um só tempo centrado no *eu* e carente de *ser*” (2002, p. 39, grifo da autora), no sentido de que sua filiação não o representa no campo simbólico, como antes. Nas sociedades tradicionais essa carência de ser “[...] era camuflada pela estabilidade das estruturas simbólicas de parentesco, que conferiam às pessoas um lugar, um nome, um destino, referenciados pela comunidade e dificilmente modificados ao longo da vida” (KEHL, 2002, p. 40). A modernidade, assim, alega Ferry (2012), nos permitiu uma ampliação maior de nossa liberdade ao lançar-nos no anonimato, de modo que nossa identidade passou a ter cada vez menos chance de ser preservada. Somos confundidos pela coincidência de nomes, pelo mesmo trabalho que desempenhamos relativamente às outras pessoas. Já não somos mais únicos e identificáveis. Nesse sentido, somos mais desprovidos de “filiação simbólica”.

Nas sociedades tradicionais, tanto o ser (filiação) como o bem e a verdade (as restrições morais e os mitos que estabelecem em nome do que elas se dão) precedem a entrada dos indivíduos no mundo, e estão claramente decididos e prescritos no código da cultura. Além disso, as consequências das infrações aos tabus também estão prescritas; o sujeito pode escolher transgredir, mas sabemos claramente o que está transgredindo e qual o preço a pagar por seu ato (KEHL, 2002, p. 50, erro da autora).

Logo, aquilo que denominamos de crise ética da modernidade não pode ser dissociada das noções acerca do bem, da verdade, do justo. O sujeito moderno viu-se, assim, desamparado, pois ruíram praticamente todas as suas certezas e se viu impossibilitado de fazer qualquer apelo a alguma instância transcendente a si mesmo. Porém, “se o desamparo é parte da condição humana, as grandes formações da cultura têm como função proporcionar, num mundo feito de linguagem, algumas estruturas razoavelmente sólidas de apoio para esses seres por definição desgarrados da ordem da natureza” (KEHL, 2002, p. 53). Tais estruturas seriam, para a autora, a tradição, a religião, os mitos, os antepassados. É exatamente, neste contexto de desmoronamento das sociedades tradicionais, que a ética volta a recobrar o seu lugar.

É aí que o sujeito perde as razões dadas pelas estruturas de parentesco para sua submissão à Lei, de modo que o lugar *de fora* que dava sentido à interdição se inscreve agora no inconsciente; as formações do inconsciente desempenham a função das formações sociais. É aí também que começamos a compreender a ligação que existe entre a Lei e o desejo. É porque o desejo é tributário da Lei [...], que o sujeito se vê sempre separado do objeto de seu desejo por uma distância, que é exatamente o que permite que o desejo se mantenha (KEHL, 2002, p. 108, grifo da autora).

Diante disso, Kehl propõe uma alternativa ética possível para a modernidade: “se a psicanálise tem condições de propor um valor que ocupe um lugar deixado vazio pelo bem supremo na modernidade, ainda que nesse caso tenhamos de dispensar o adjetivo *supremo*, esse bem é a alteridade” (2002, p. 192, grifo da autora). Sua hipótese é a de que, para além da ética da condução na clínica, “o corpo teórico da psicanálise tem condições de sustentar, [...] que a aceitação do outro em sua semelhança na diferença é condição essencial para se construir alguma proposta ética para os tempos atuais” (2002, p. 192, grifo da autora). As relações que recusam a alteridade, negam o Outro porque o tomam tão-somente como objeto do seu desejo. O desafio, assim, estaria em buscar modos de nos relacionarmos para além da dimensão da posse, por conseguinte, da necessidade de objetificação, que só faz reduzir a humanidade. E é importante que se diga: não só do Outro, mas nossa também, cuja constituição depende dessa alteridade inicialmente objetificada. Por isso, frequentemente tais relações são permeadas ou mesmo conduzidas sob a égide da violência e da perversão.

5 | DESFECHOS: O ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE ÉTICA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Desde Kant (1996, p. 15), fomos alertados de que não somos determinados biologicamente. Ou seja, não encontramos e, provavelmente, nunca encontraremos o humano na natureza. O enigma de seu advento não seria tão grande se não soubéssemos ao menos duas coisas: a de que a humanidade é uma construção criativamente elaborada; e a de que o valor humano se encontra justo no fato de cada indivíduo subjetivar diferentemente as interações com outros humanos.

É aí que o pensamento freudiano em *Totem e tabu* e *O mal-estar na civilização* revela-se tão importante. Ele nos permite entender que a condição humana, ainda que já sempre imersa na linguagem, precisa estar voltada para além de sua condição primeva, no sentido de que a humanização se dá na contramão desta condição que está sob o domínio das pulsões, e que encontra seu modo de sustentação na cultura. Caminho este que a humanidade não percorre sem dor. Tamanha é a dificuldade deste empreendimento.

Desde os gregos, uma das preocupações centrais dizia respeito à possibilidade de equilibrar as pulsões mais irascíveis e a razão. É nesse íterim que a dimensão

ética da vida humana se instaura, para Hermann, num espaço de ambiguidade que reconhece “[...] a fragilidade do humano com suas paixões, e, por outro, a tentativa permanente de construir normas que regulem a convivência humana para além da particularidade” (2001, p. 11). Na modernidade, esta demanda se apresenta como uma exigência ética da educação, cuja finalidade é não apenas fazer com que cada educando se compreenda como membro de uma comunidade, mas encontrar modos de justificar a educação articulada com a ideia de bem (HERMANN, 2001). Isso porque o enlace entre ética e educação é incontornável, uma vez que todo “[...] ato educativo pressupõe a aceitação de um determinado *ethos*, de determinados princípios morais. Esses princípios se presentificam na ação pedagógica, a ponto de a educação ser impensável sem eles” (Ibid., p. 20, grifo da autora).

O debate ético, sobretudo na modernidade, parte do suposto de uma ausência de natureza humana. Assim como em Freud, portanto, sem uma predisposição para o social. Daí a necessidade de pensarmos a condição humana ao lado de certas normatizações. Obviamente não como meras prescrições de regras fixas e universalíssimas, mas como a própria reflexão sobre elas (VÁZQUEZ, 1980). Filosoficamente concebida, então, trata-se de compreender racionalmente os princípios que balizam as ações humanas e, além disso, cogitar valores e diretrizes que orientem as práticas educativas. Estas dimensões não estão dissociadas. Ainda que estejam enraizadas nos costumes, Nadja observa que para chegarmos a sermos éticos nos é exigido hábito, prática, ou seja, requer esforço voluntário e controle da razão sobre os impulsos (HERMANN, 2001). Segundo tal concepção, quanto mais nos afastamos e mais limites impomos ao que é instintivo e pulsional em nós, mais nos humanizamos, logo, mais livres nos tornamos, justamente porque não há liberdade na natureza.

Freud admite que a educação é uma tarefa impossível, uma vez que não há regularidade e lógica na resposta educativa dos sujeitos. Por isso, ela só pode ser pensada desde a perspectiva de uma ausência de um sentido humano preconcebido e a ser cumprido, como se houvesse um receituário ou uma disposição espontaneamente derivada do neonato. É preciso, por isso, que outros humanos, que a cultura, que a tradição, que a educação, intervenha introduzindo cada pequeno humano no mundo simbólico da cultura.

Chegamos, então, ao ponto fundamental perseguido desde o início destes escritos: não chegamos a tal estado de liberdade, para falar com Kant, de civilidade, para falar com Freud, e de eticidade, para falar com Hermann, sem educação. Não há educação que se justifique senão a partir de um certo ideal de humanidade ou de civilidade, que autorize alguns humanos a intervirem na vida de outros.

O importante a ser considerado aqui, é que aquilo que se deseja, do ponto de vista dos indivíduos recém-chegados que precisam ser humanizados, é que este é um campo em aberto, infinito. Porque as possibilidades de vir-a-ser humanos são simplesmente imponderáveis. Porém, é preciso delinear alguns contornos posto que a finalidade é humanizar, então alguns balizadores precisam ser definidos e assumidos.

Não se trata de fazê-lo aqui. Nos textos investigados, sequer Freud faz quaisquer prescrições. Interessou-nos, contudo, constatar a defesa freudiana da necessidade de contenção das pulsões e, em boa medida, da necessária coerção das subjetividades como condição para a emergência da sociabilidade.

Vimos que a concepção de Freud é a de que a civilização, a cultura, e a organização do aparelho psíquico nos indivíduos permitem a imposição de limites e a destinação das pulsões pela renúncia das demandas individuais em detrimento das coletivas. O desafio, então, seria pensarmos um ponto arquimediano deste problema, porque aquela imposição e destinação também só são possíveis se levarmos em consideração tanto o aspecto universal que norteiam os princípios éticos e a pretensão das normas morais, os quais regem a vida social humana, quanto o modo singular de sua subjetivação pelos sujeitos implicados.

REFERÊNCIAS

FERRY, Luc. **A revolução do amor**: por uma espiritualidade laica. Tradução de Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). In:_____. **Obras completas, volume 18**: o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu (1912-1913) algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e dos neuróticos. In:_____. **Obras completas, volume 11**: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. [Coleção O que você precisa saber sobre...]. 152p.

JUNQUEIRA, Camila. Ética e Consciência Moral na Psicanálise. São Paulo: Via Lettera: Fapesp, 2006. 176p.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Ed. Unimep, 1996.

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michael. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1980.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA ACERCA DA PRODUÇÃO CRIATIVA HUMANA NA REDE FACEBOOK SOBRE O DIA INTERNACIONAL DA MENINA

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Heitor Messias Reimão de Melo
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

RESUMO: A Análise de Discurso Crítica, pensada e, primeiramente, teorizada por Norman Fairclough, possibilita, ao analista, compreender as mudanças da sociedade por meio das práticas discursivas, linguísticas e as próprias práticas sociais. Pautados nesse viés, este artigo apresenta uma análise discursiva sobre a circulação acerca do Dia Internacional da Menina. O Dia Internacional da Menina, que é comemorado no dia 11 de outubro, espalhou-se na rede social *Facebook* por meio de uma imagem comemorativa que retratava essa data. No entanto, essa data não é de conhecimento geral, assim como o dia das crianças que é comemorado um dia depois, o que nos interessou em utilizar essa imagem como objeto do nosso trabalho. Portanto, temos como objetivo, para este artigo, compreender o “poder dizer” dos sujeitos em rede, partindo do método-teórico tridimensional, proposto por Fairclough (2001). Tendo, por seu caráter emancipatório, resposta para a pergunta: na rede social, qualquer sujeito está autorizado a publicar e discursivizar sobre qualquer assunto?

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso Crítica; Menina; Facebook.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, a menina sempre foi enxergada como um sujeito frágil e, por vezes, pré-determinado. A Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2012, defendeu que a menina se enquadra “nos grupos mais excluídos e discriminados” (ONU, 2012) e, por isso, o dia 11 de outubro se tornou o Dia Internacional da Menina. Essa atitude da ONU (2012), portanto, coloca em visibilidade as condições precárias em que inúmeras meninas vivem e, também, as precauções que não estão sendo tomadas, uma vez que “reconhece a necessidade de se ampliar as estratégias para eliminar as desigualdades de gênero em todo o mundo” (2012).

Esse artigo, que, inicialmente, tem como campo temático a circulação em rede sobre Dia Internacional da Menina. Justifica-se em analisar um assunto social que está em visibilidade, como a imagem que circulou na rede *Facebook*.

Por isso, a imagem acerca do Dia Internacional da Menina, que circulou no dia 11 de outubro do ano de 2016, na rede social *Facebook*, uma das principais ferramentas para que o discurso de criatividade, bem como as Ciências Humanas possam circular, é tida como a materialidade empírica, *corpus*, a ser

analisada. Sendo assim, após o corpus delimitado, o próprio recorte nos lança uma problemática para o trabalho: na rede social, qualquer sujeito está autorizado a publicar e discursivizar sobre qualquer assunto, e tem como objetivo de trabalho compreender o “poder dizer” dos sujeitos em rede.

O artigo se dividirá em 4 seções, sendo a primeira *Análise de Discurso Crítica*, no qual abordaremos a ADC e o método tridimensional. A segunda seção é *Dia Internacional da Menina*, em que apresentamos uma contextualização do que seja o dia da menina. Em *Possíveis Sentidos* faremos a análise do texto e da imagem que circulou na rede *Facebook*, e, por fim, em *Efeitos de fim* trataremos as considerações finais deste artigo.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica (ADC) surge na possibilidade em ser uma ampla disciplina que atua nas análises de textos/discursos, se constitui, assim como as outras vertentes de Análise de Discurso, no modelo teórico-metodológico, mas, principalmente, preocupado com as diversas práticas da vida social. Na fronteira entre a área da Linguística e a área da Ciência Social Crítica, ou produção da Ciência Humana, a ADC se atenta em estabelecer um formato analítico capaz de relacionar os dispositivos do poder e os recursos linguísticos discursivizados por pessoas ou grupos sociais.

Dessa forma, as aluídas análises, empíricas em ADC, movimentam-se no campo de sentido entre o linguístico e o social, porque a própria sociedade já reconhece(u) o discurso enquanto uma maneira de prática social, forma de (manipulação) sobre o mundo e a sociedade. Nesta percepção, o discurso é socialmente organizado – uma vez que é, justamente, por meio do discurso que as estruturas sociais se constituem – e organizado socialmente – pois são os comandos sociais gerados que dão as variantes dos discursos e como ele se ordena.

Tendo o social e o linguístico enquanto alicerce da teoria, a ADC tem como característica fundante o seu caráter emancipatório. Se busca, na interpretação investigativa da/na relação entre prática social e discurso, (des)naturalizar questões que servem de veículo para as estruturas de dominação, com o próprio intuito de privilegiar a (des)articulação dessas estruturas. Dessa forma, ADC objetiva-se a desenvolver o estreitamento em suas teias entre teorias sociais e métodos diversos de análise do discurso.

Dessa forma, a ADC, proposta por Fairclough em 1989 e aprimorada teórica e analiticamente em 1992, parte-se da noção do que seja discurso em três dimensões, o texto, a prática discursiva e a prática social – de acordo com os próprios pressupostos analíticos. Por isso, portanto, a análise será, neste trabalho, fundamentada nas três etapas.

Para o método tridimensional, Fairclough (2001, p. 101), em *Discurso e mudança*

social, propõe o modelo para a realização da prática discursiva, do texto e do social. Vejamos representado na figura abaixo:

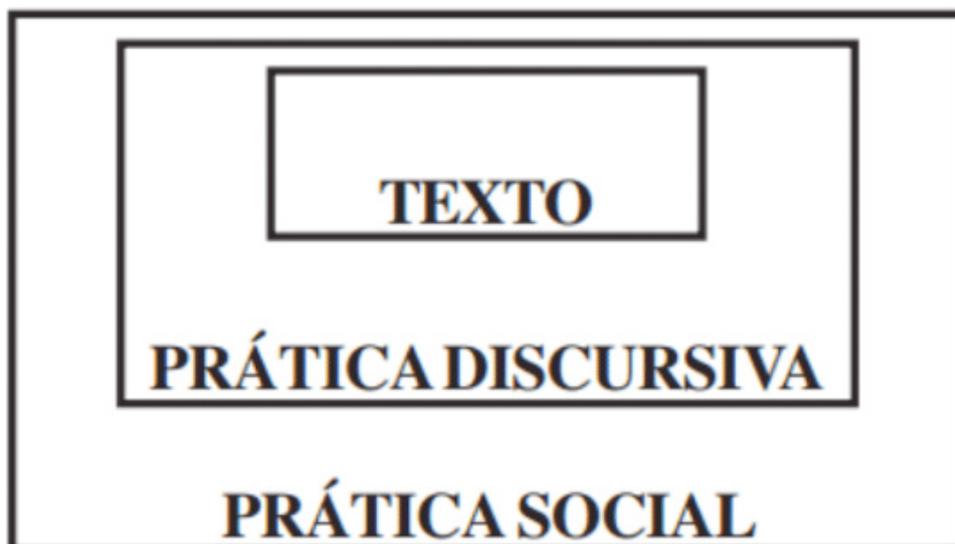


Figura 1 - Concepção Tridimensional do Discurso em Fairclough (2001, p. 101)

Primeiramente, entende-se por prática discursiva os processos da produção, da distribuição e do consumo do texto, que, muitas vezes, partem dos processos sociais como econômico; político; e institucionais particulares. Dessa forma, nota-se que a prática discursiva não é sólida e/ou unificada entre os diferentes tipos de discurso, ela varia de acordo com os fatores sociais envolvidos em suas “condições de produção”. A prática discursiva é fundante na relação entre o texto e a prática social para a análise, segundo Fairclough (2001):

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre ‘pistas’ no texto. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 35-36)

Desta forma, ao partir das condições de produção das práticas sociais para iniciar a análise, este modelo de análise do texto é detalhado em categorias. Segundo Fairclough (2001), as categorias são de análise textual, o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. De acordo com o autor, Ramalho e Rezende (2004) discorrem a seguir:

São categorias da análise textual, o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. O estudo do vocabulário trata das palavras individuais – neologismos, lexicalizações, relexicalizações de domínios da experiência, superexpressão, relações entre palavras e sentidos – e a gramática, das palavras combinadas em frases. A coesão trata das ligações entre as frases, através de mecanismos de referência, palavras de mesmo campo semântico, sinônimos próximos e conjunções. A estrutura textual refere-se às propriedades organizacionais do texto em larga escala, às maneiras e à ordem em que elementos são combinados. (RAMALHO E REZENDE, 2004, p.4)

Para a ADC, sob a perspectiva de Fairclough (2001), as práticas discursivas participam, efetivamente, também, nas atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto, assemelhando-se às práticas discursivas. Elementos textuais, como coerência e intertextualidade, integram as categorias de análise, sendo o “poder” do enunciado, por meio dos atos de fala, a cristalização dos pressupostos ideológicos referentes ao desempenho enunciativo. Essa análise relaciona, centralmente, a intertextualidade com o interdiscurso, concomitantemente, para analisar o texto sobre a discursividade.

Para o autor, ao teorizar sobre as práticas sociais, está análise relaciona-se aos aspectos ideológicos e hegemônicos da/na instância discursiva a ser analisada. De acordo com Fairclough (1997), a investigação baseia-se na inserção do texto no entrave hegemônico da *(des)*articulação e *(re)*articulação da ideologia. Sendo, para o teórico, as categorias ideologia os aspectos que permitem o texto a ser investigado ideologicamente, que, segundo Fairclough (1997), são as pressuposições, a metáfora e o estilo os responsáveis, ideologicamente, a dar o sentido das/nas palavras. Ainda, respaldado no analista crítico, a categoria hegemônica está intrinsecamente relacionada às práticas sociais, que podem ser subsidiadas pelas práticas políticas, econômicas, culturais e ideológicas.

Para tanto, o autor, em *Discurso e mudança social* (2001), exemplifica, didaticamente, as categorias do método tridimensional em um quadro, organizado para compreensão das dimensões a serem analisadas. A seguir:

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	ideologia sentidos pressuposições metáforas hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Figura 2 - Quadro das categorias de análise proposta por Fairclough (2001) no método tridimensional

Compreender o tridimensionalismo proposto por Fairclough (2001), é compreender que a proposta teórica parte de uma análise crítica do texto por meio das práticas sociais que estão enraizadas nas estruturas sociais, reflexionando na linguagem/ discurso social.

Por fim, o método auxilia na análise, porque, de acordo com Fairclough (2000), a ADC integra o elemento da língua como materialidade do processo social. Distinguindo da utilização da língua de Saussure, a utilização da língua para a ADC é moldada no social, não no individual, ou seja, o autor utiliza do léxico discurso para validar o propõe usar o “o uso de linguagem como forma de prática social” (FAIRCLOUGH,

2001, p. 90).

A utilização da linguagem, principal produtora criativa das ciências humanas, ou em outras palavras, a inserção da linguagem enquanto uma ação não é senão o ato de percepção do sujeito sobre suas práticas sociais. Dessa forma, a linguagem é utilizada/pensada para o controle das estruturas sociais e para (*des*)estabilizar esses próprios controles. A ADC, por essa esteira, surge, como consequência, dos entraves sociais, e partem dos diversos modos de entrada para analisar o texto/discurso sobre a perspectiva das práticas sociais. Em outras palavras “a análise de discurso crítica é, em primeiro lugar, uma característica da vida social contemporânea e, só secundariamente, uma tarefa acadêmica¹.” (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000, p. 370 – tradução própria).

DIA INTERNACIONAL DA MENINA

A imagem, utilizada para este artigo, circulou pela rede *Facebook* e poderia ser compartilhada, sendo que, ao compartilhar a imagem, a rede o “autorizava” a escrever alguma “legenda” sobre a foto e/ou dava a opção de adicionar um “tema” à sua foto (perfil), para todos os sujeitos que acessarem suas contas na rede. Dar-se-á, com isso, um efeito de enunciados logicamente estabilizados que, segundo Pêcheux (1990), consiste no evento histórico do surgimento do enunciado.

Por meio da noção que o autor apresenta sobre o logicamente estabilizado, entende-se que para Davallon (1999), a publicidade utiliza a imagem em complementaridade com o enunciado linguístico para tornar presentes às qualidades de um produto e conduzir, assim, o sujeito da rede a se recordar de suas qualidades, mas também a fazê-lo se posicionar em meio ao grupo social dos consumidores desse produto, a se situar e a se representar nesse lugar.

O interesse em buscar uma imagem que tenha circulado pela rede *Facebook*, parte da ilusão de Orlandi (2005), em que o os sujeitos “têm o direito” em dizer tudo, assim, de publicar, compartilhar e pôr-se a visibilidade.

No entanto a imagem era sugerida apenas no primeiro acesso a sua conta, e representa um fato ocorrido e que, parafraseando Davallon (1999), é um acontecimento singular no tempo, sendo que uma vez ignorada, ela não se encontrava mais no início do *feed de notícias*. A seguir a imagem:

1 Traduzido de: el análisis crítico del discurso es, en primer lugar, una característica de la vida social contemporánea y, sólo secundariamente, una tarea académica



Figura 3 - Imagem vinculada no *Facebook* dia 11 de outubro de 2016

Respaldados no que afirma Pêcheux (1990), a imagem se configura na estabilização dos enunciados estabilizados – o qual irá compor trechos analíticos –, assim, a prática social que se constitui a análise da Análise do Discurso Crítica (ADC), no que Fairclough (1997) considera fundante para sua análise.

Ainda, por se tratar de rede midiática, o *Facebook* se (*re*)significa em um espaço autorizado a circular opiniões, ocorrendo a ilusão, que consiste Orlandi (2005), em poder discursivizar sobre tudo na rede. Discursivizando sobre os assuntos sociais, os próprios sujeitos legitimam a rede e o próprio órgão de fomento que visibilizou a data comemorativa. Valida-se, assim, o que Bourdieu (1998) afirma, que para ser considerado institucional e se legitimar discursivamente, os sujeitos precisam reconhecê-la enquanto tal.

Dessa forma, já reconhecida, a imagem circulou no *Facebook*, no dia 11 de outubro de 2016, acerca do Dia Internacional da Menina. Segundo o *site* das Organizações das Nações Unidas no Brasil (ONU), o Dia Internacional da Menina foi comemorado pela primeira vez no dia 11 de outubro de 2012, desde então a data vem sendo lembrada e comemorada. De acordo com a página:

O Dia Internacional das Meninas, celebrado pelas Nações Unidas pela primeira vez neste dia 11 de outubro, marca os progressos realizados na promoção dos direitos das meninas e mulheres adolescentes e reconhece a necessidade de se ampliar as estratégias para eliminar as desigualdades de gênero em todo o mundo (ONU, 2012).

A data comemorativa, no entanto, não é de conhecimento de boa parte dos sujeitos e Bourdieu (1998), esclarece que por meio das posições ideológicas que ONU ocupa,

“segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (BOURDIEU, 1998, p. 160), um discurso social feminista, o torna autorizado a discursivizar sobre esses assuntos, uma vez que a ONU é conhecida por trabalhos antropológicos.

Ainda, segundo o *site*, a preocupação, a criação dessa data, que ironicamente antecede o dia das crianças (12 de outubro), se fez e faz importante pelas condições que muitas meninas e adolescentes do mundo, “especialmente aquelas que vivem em situação de extrema pobreza ou estão sujeitas à discriminação de gênero e a outros tipos de violência” (ONU, 2012).

A ONU ainda fala sobre a gravidez na adolescência, que, “segundo o Ministério da Saúde, em 2004 a taxa era de 8,6 por grupo de mil nascidos vivos, tendo passado para 9,6 por mil nascidos vivos em 2009” (ONU, 2012). Ainda, a menina de 12 a 17 anos ocupa 2% da estatística da responsabilidade por um domicílio e são “as meninas e adolescentes as maiores vítimas de violência e exploração sexual (ONU, 2012).

Também sobre a gravidez, a página destaca que a maternidade se torna a única opção de vida para as adolescentes, e torna-se uma sequência de “reprodução de padrões de exclusão e manutenção da pobreza, representando grave ameaça ao desenvolvimento pleno e à realização dos direitos dessas meninas e adolescentes, como educação e saúde” (ONU, 2012).

Segundo Fairclough (2001), entendemos que as reproduções pré-estabelecidas, ou seja, a posição sujeito determinada de que a menina/adolescente deva assumir uma posição determinada socialmente, é uma reprodução histórica e simbólica. Por esses motivos, a ONU (2012) se manifestou acerca da menina, da posição menina, do sujeito menina e das suas condições, e defende que:

Os contextos de vulnerabilidade aqui descritos afetam desproporcionalmente as meninas adolescentes e perpetuam um ciclo de iniquidades, pobreza e violência. Por isso, as agências das Nações Unidas recomendam aos governos a adoção de medidas urgentes, decisivas e orquestradas para garantir que cada menina tenha o direito de viver plenamente sua adolescência e desenvolver todo o seu potencial. Ou seja, um presente e um futuro com direitos e equidade, sem violência e discriminação.

POSSÍVEIS SENTIDOS

Respaldados em Fairclough (2001), iniciaremos a análise partindo do texto. O *corpus*, a imagem apresentada na seção anterior, traz o seguinte enunciado: “**Para todas as meninas ao redor do mundo. Todas as meninas merecem igual acesso à saúde, educação e às necessidades básicas do ser humano. No dia Internacional da Menina, adicione um tema à sua foto do perfil para demonstrar seu apoio às meninas de todo o mundo**”.

Dessa forma, nota-se que a formulação textual traz o título “*Para todas as meninas ao redor do mundo*” no qual dá um efeito de direcionamento às crianças do

gênero feminino. Por meio dessa expressão introdutória do texto fica evidenciado que a intenção da rede *Facebook* era propagar sua “campanha” a nível mundial. Entretanto, título e texto não possuem congruência, uma vez que o título se direciona às meninas e o texto se direciona a qual sujeito, a fim de demonstrar seu apoio à causa.

Ainda, apresenta dois verbos; merecem e adicione. O primeiro verbo, “merecem”, compõe a oração “*merecem igual acesso à saúde, educação e às necessidades básicas do ser humano*” e é conjugado na terceira pessoa do plural, no caso “elas”, as meninas, no tempo verbal do pretérito imperfeito, no qual indica que por um tempo as meninas recebiam os benefícios das necessidades básicas e, lá no passado mesmo, deixaram de recebê-los com eficácia, e no modo subjuntivo, no qual representa uma ideia ou ação hipotética.

O segundo verbo presente no texto é o “adicione”, no qual aparece no modo do imperativo afirmativo, no qual supõe uma ordem, uma sugestão ou um pedido, o imperativo é indeterminado no tempo, mas por supor uma ação que ainda acontecerá, ele é conjugado com sentido de futuro.

Dessa forma, discursivamente, pelas conjugações dos verbos, o texto cria efeitos de sentidos nos sujeitos ao deparem com o tema, na possibilidade em apoiar o dia das meninas, pois é de cunho mundial o conhecimento da desvalorização e inferiorização sofrida por elas. E por se tratar de um assunto mundial, a página do *Facebook* traz na imagem, meninas na cor amarelo, sem expressões faciais, com formatos de cabelos e com roupas diferentes, no qual entendemos como uma forma de criar um possível efeito de não padronizar o que, realmente, seja a menina. Uma vez que a prática discursiva abordada pela rede seja de igualdade, não de segregação, diferenciando-as por cor, sexualidade, classe social, e outros assuntos que concomitantemente refletem nas práticas sociais.

Sendo assim, Fairclough (2005) em seu artigo *Análise Crítica Do Discurso Como Método em Pesquisa Social Científica* – traduzido para o português por Iran Ferreira Melo –, afirma que toda prática social “inclui os seguintes elementos: a – Atividade produtiva; b – Meios de produção; c – Relações sociais; d – Identidades sociais; e – Valores culturais; f – Consciência; g – Semiose” (FAIRCOULGH, 2005, p. 308-309). Sendo isso, consideramos a atividade produtiva tanto quanto eficaz quanto os meios em que essa atividade será produzida.

Desta forma, entendemos a rede *Facebook* como um meio de produção, dada o reflexo das atividades sociais, tais como as postagens que evidenciam, por meio do linguístico, a relação entre sujeitos, a relação com a imagem, colocando em visibilidade as ideologias constituintes do espaço social.

Como já foi citada na seção à cima, a justificativa em buscar uma imagem que circulou pela rede *Facebook*, se dá ao fato de que nos dias de hoje a rede se tornou um veículo em que os sujeitos possuem a “ilusão” (Orlandi, 2005) de serem sujeitos “livres” e que podem discursivizar sobre qualquer assunto.

Assim, tomamos o Discurso dos sujeitos em rede enquanto espetacularização de

uma sociedade que valida “a realidade” social e a estabiliza, por meio de um discurso que se legitima, colocando-se em um lugar institucional. Por isso, respaldados por Bourdieu (1998, p.82), para ser considerado institucional, o discurso de autoridade precisa ser reconhecido enquanto tal, ou seja, “perante todos e em nome de todos, o consenso sobre o sentido do mundo social que funda o senso comum”, conseguinte, afirmamos que o *Facebook* se configura e é (*re*)conhecido perante os espaços autorizados a discursivizar sobre os assuntos que atinge diretamente o social.

Seguindo esse pensamento, no ensaio “A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos”, publicado no livro de mesmo título, Bourdieu (2014) realiza “uma análise crítica sobre o processo de criação, circulação e consagração dos bens culturais” e “explicita os conflitos internos de cada espaço do social, a luta pela conquista de uma autoridade, as estratégias de legitimação das ‘verdades’”, conforme destaca Setton (2002, p. 13) na apresentação da obra. Dessa forma, entendemos que estamos, nessa parte da análise, tratando sobre as relações e as identidades sociais. Por isso, embora Bourdieu não discuta as essas relações de força associadas à rede midiática e seus sujeitos que transitam neste espaço, mas aborde os agentes do processo de “poder dizer”, como instituições de fomento, equivalente a ONU, sociólogos, ou as próprias meninas que sofrem com gravidez/abuso/exploração doméstica na infância/adolescência, expondo os imbricamentos entre valor cultural e comercial, consideramos que os pensamentos do autor, sobre a circulação e os conflitos deste espaço social, permitem pensar, hoje, a participação do sujeito comum (não especializado/pesquisador) que faz uso das redes sociais, mais especificamente do *Facebook*, no sentido de usufruir o seu “poder dizer” sobre a menina.

O “poder dizer” flexiona na consciência da emancipação social do sujeito em poder ou não dizer sobre a menina, em postar a foto com o tema e/ou se manifestar na rede de qualquer maneira, compartilhando, curtindo ou comentando. Refletindo na semiose de como agir, sendo que a “representação e *autor*-representação de práticas sociais constitui os discursos, que são as várias representações da vida social” (FAIRCLOUGH, 2005, p. 311).

Publicar, adicionar o tema, comentar, compartilhar e utilizar as ferramentas do *Facebook*, a favor do dia e das manifestações que circulam acerca da menina, faz com que os debates sobre o assunto estejam em pauta, visibilizando, tanto a rede quanto a ONU, na efetiva luta pelas minorias, possibilitando que o linguístico interfira nos discursos e, conseqüentemente, nas práticas sociais. Para as relações e “as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva” (FAIRCLOUGH, 2001: 289-290), entre rede *Facebook*, Dia Internacional da Menina e manifestações na rede, traz representação e/ou transformação.

EFEITOS DE FIM

Elencados em nossa justificativa, este artigo se propôs a analisar uma imagem acerca do Dia Internacional da Menina, tanto enquanto imagético, enquanto texto e sua circulação em rede. Este trabalho, realizado na esteira da teoria da Análise de Discurso Crítica é extremamente importante por dialogar com a justificativa da proposta, que é analisar um assunto social que está em visibilidade, como a imagem que circulou na rede *Facebook*, e buscar os possíveis efeitos que circulam acerca da mesma.

Calcados no nosso objetivo geral, que é a compreensão do “poder dizer” dos sujeitos em redes, nos preocupamos em responder, por meio da análise, se na rede social, qualquer sujeito está autorizado a publicar e discursivizar sobre qualquer assunto?

Segundo Fairclough (2001) e em todos os seus textos publicados, o campo linguístico age sobre os sujeitos acerca da experiência da realidade por meio do conhecimento de mundo partilhado (as ideias, as experiências); do ideológico (moldado social); representativa/interacional da linguagem, principal produtora criativa das ciências humanas; do exterior (social) para o interior (individual); do interior ao exterior. Sobretudo, sobre o controle do outro, que consiste na interação dos papéis do social, e as expectativa do receptor, e o controle/interação com o texto.

Dessa forma, afirmamos que o sujeito está autorizado a discursivizar sobre qualquer assunto em rede, dada a consciência emancipatória crítica da sociedade representada por meio da língua, do linguístico, do texto.

Por isso, apoiamo-nos de Fairclough (2001), entender a linguagem como prática social, significa pôr em evidência que os discursos são estruturados ou constituídos no seio da sociedade e que por eles também (*auto*)constituem. Embora manifestar em rede parece ser efêmero, estas práticas languageiras reproduzem efeitos sobre o social, uma vez que há o enlace entre sujeito, contexto social, cultural e linguagem, na organização da sociedade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como Método em Pesquisa Social Científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. In: WODAK, R. **Methods of critical discourse analysis**, 2 ed. Londres: Sage, 2005. p. 121-138.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. WODAK, R. Análisis crítico del discurso. In: _____. **El discurso como interacción social**. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2000, p. 367-404.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sócio-política e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-104.

ONU. **ONU celebra Dia Internacional das Meninas**. 2012. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/onu-celebra-dia-internacional-das-meninas/>> Acesso em 11 de Out. 2016.

ORLANDI, E. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação de Sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Orlandi. Campinas, SP. Ponte, 1990.

_____; DAVALLON, Jean; ACHARD, Pierre; DURAND Jacques; ORLANDI Eni. **Papel de Memória**. Trad. de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

RAMALHO, V. C. V. S. RESENDE, V. de M. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: Implicações teórico-metodológicas. 2004.

SETTON, M. G. J. [2002]. Apresentação. In: BOURDIEU, P. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2014. p. 9-15.

IMPLANTAÇÃO DA HORTICULTURA ESCOLAR COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA PARA ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Danielly Pereira dos Santos

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO
Araguatins-Tocantins

Ana Cristina Gomes Figueiredo

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO
Araguatins-Tocantins

Fernando José de Sousa Borges

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO
Araguatins-Tocantins

Cassio dos Santos Barroso

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO
Araguatins-Tocantins

João Carlos Santos de Andrade

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO
Araguatins-Tocantins

Karla Agda Botelho Mota

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO
Araguatins-Tocantins

Norton Balby Pereira de Araújo

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO
Araguatins-Tocantins

Adalberto Cunha Bandeira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO

Araguatins-Tocantins

Samuel de Deus da Silva

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO
Araguatins-Tocantins

RESUMO: A necessidade do fornecimento de alimentos variados e fonte de diferentes nutrientes sendo importantíssimo na fase inicial de aprendizagem dos estudantes. A horticultura escolar é uma ação capaz de envolver o corpo docente e discente da escola. Por isso, um meio de estimular o aprendizado dos alunos é apresentando essas técnicas principalmente aos alunos de ensino fundamental. O objetivo geral desse trabalho é utilizar a horticultura escolar como técnica alternativa de ensino para desenvolver a aprendizagem dos alunos de ensino Fundamental. Os específicos: Estimular a aprendizagem dos alunos com atividades inovadoras, ensinar aos discentes e docentes as técnicas de construção e produção de hortaliças. A pesquisa é do tipo descritiva exploratória, com delineamento de campo e bibliográfico, o objeto da pesquisa foi a Escola Estadual Girassol Tempo Integral Denise Gomide Amui. Foi aplicado um questionário a 30 alunos devidamente elaborado. Utilizou-se o método analítico para o levantamento de dados, já a coleta de informação foram *in loco*.

Dentre os alunos que participaram da pesquisa 57% cursavam o 5º ano, 23% o 4º ano e 20% o 3º ano do ensino fundamental e para 57% dos alunos este foi o primeiro contato com a horticultura. O projeto despertou 100% interesse dos alunos e 83% dos entrevistados conseguiram associar as aulas práticas dentro de alguma disciplina na grade curricular. A horta escolar montada na escola como método alternativo obteve ótimos resultados e os alunos conseguiram assimilar as práticas com matérias e aprenderam novas técnicas de produção e condução de horticultura.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem, Educação, Hortaliças, Metodologia.

ABSTRACT: The need to provide varied foods and sources of different nutrients is very important in the initial phase of student learning. School horticulture is an action capable of involving the faculty and students of the school. Therefore, a way to stimulate student learning is by presenting these techniques primarily to elementary school students. The general objective of this work is to use school horticulture as an alternative teaching technique to develop the learning of elementary school students. The specifics: To stimulate the students' learning with innovative activities, to teach the students and teachers the techniques of construction and production of vegetables. The research is descriptive exploratory, with a field and bibliographic design, the object of the research was the State School Girassol Tempo Integral Denise Gomide Amui. A duly completed questionnaire was applied to 30 students. The analytical method was used for the data collection, since the information collection was on loco. Among the students who participated in the research, 57% attended the 5th year, 23% the 4th year and 20% the 3rd year of elementary school and for 57% of the students this was the first one counted on horticulture. The project aroused 100% interest of the students and 83% of the interviewees were able to associate the practical classes within some discipline in the curriculum. The school vegetable garden set up as an alternative method obtained excellent results and the students were able to assimilate the practices with materials and learned new techniques of production and conduction of horticulture.

KEYWORDS: Teaching-Learning, Education, Horticulture, Methodology

1 | INTRODUÇÃO

A imagem de um indivíduo é refletida através dos seus hábitos alimentares, desenvolvendo a mente e o corpo de acordo com seu hábito alimentar, fazendo-se necessária uma alimentação saudável e adequada em cada fase de desenvolvimento e da vida, obtendo funções distintas, mas importantes para todas elas. (CUNHA, 2014).

Deste modo, cada alimento possui função específica para o bom funcionamento do corpo humano, por isso a necessidade do fornecimento de alimentos variados e fonte de diferentes nutrientes sendo importantíssimo na fase inicial de aprendizagem dos estudantes (RAMOS, 2014).

Visto isso, a produção de hortaliças pode ser vista como uma ciência aplicada,

atividade agroeconômica, ou atividade educativa. Para os pesquisadores, a ciência aplicada interessaria mais, no entanto, para os agricultores, extensionista, agentes de assistência técnica preferem o segundo enfoque, já os educadores de ensino fundamental ficariam com o último, ou seja, a realização de atividades educativas dentro da unidade escolar (FILGUEIRA, 2013).

Por isso, a horticultura escolar é uma das ações que consegue envolver o corpo docente e discente da unidade educativa, despertando o interesse pela alimentação saudável, e propicia os conhecimentos e habilidades que permitam aos alunos a produzir, selecionar e consumir alimentos de forma adequada e segura. Além disso, um meio de estimular o aprendizado dos alunos é apresentando essas técnicas principalmente aos alunos de ensino fundamental. (RODRIGUES, 2012).

Essas últimas citações estão muito longas... acho que precisa modificar tbm ne??

Pois é nesta fase que as crianças têm mais dificuldades de aprendizagem, sendo dever da unidade escolar buscar recursos que estimulem à absorção dos conhecimentos através de técnicas alternativas, envolvendo aquelas crianças que não conseguem acompanhar o mesmo desenvolvimento que os demais discentes.

Rodrigues (2012), ainda afirma que o baixo índice de desenvolvimento escolar se deve muitas vezes à falta de comunicação e estratégias pedagógicas para que a educação não seja excludente no processo de escolarização.

A base nacional comum curricular também afirma que é na faixa etária do ensino fundamental que demandam um trabalho minucioso, organizando as atividades de acordo com o interesse demonstrados pelas crianças de acordo com seu convívio, pois com essa base, elas ampliam a compreensão do que acontece ao seu redor, favorecendo suas operações cognitivas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

O objetivo geral desse trabalho é utilizar a horticultura escolar como técnica alternativa de ensino para desenvolver a aprendizagem dos alunos de ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: Estimular a aprendizagem dos alunos com atividades inovadoras, ensinar aos discentes e docentes as técnicas de construção e produção de hortaliças, aumentar o leque de áreas de conhecimento no ensino fundamental, produzir alimentos mais saudáveis na alimentação para fornecer na merenda escolar.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo descritiva exploratória, com delineamento de campo e bibliográfico. O objeto da pesquisa foi a Escola Estadual Girassol Tempo Integral Denise Gomide Amui, com sede na Rua Quintino Bocaiúva 494, na cidade de Araguatins-Tocantins, representada pela diretora Sintia Aparecida Gabriel Alves Vieira.

Foi realizada uma pesquisa de campo aplicando-se um questionário devidamente elaborado por alguns alunos do curso de bacharelado em agronomia do Instituto

Federal do Tocantins- IFTO-Campus Araguatins que montaram um projeto de extensão com horticultura nas dependências do objeto da pesquisa, esse projeto teve duração de 5 meses com início no mês de março a julho de 2017 e serviu como desdobramento para a análise e construção deste trabalho científico.

O questionário foi aplicado para as três turmas que participaram das aulas práticas no projeto, de cada turma aplicou-se o questionário a 10 estudantes, a amostra foi feita de forma aleatória totalizando 30 (trinta) alunos entrevistados que cursavam do terceiro ao quinto ano. Utilizou-se o método analítico para o levantamento de dados, já a coleta de informação foram *in loco*.

O questionário serviu como base para criação de dados estatísticos apresentado nesta pesquisa, e utilizou-se de dados secundários para fundamentação do trabalho e complementação dos dados obtidos. Também se utilizou um aplicativo do pacote Office (Word) para a tabulação dos dados coletados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A montagem do projeto de extensão surgiu da dificuldade dos professores em apresentar técnicas alternativas para melhorar o interesse e aprendizagem dos estudantes. A horticultura escolar foi uma opção, pois além de ser um método inovador de incentivo ao aprendizado, é um meio de incentiva-los a cultivar e consumir hortaliças de qualidade na merenda escolar.

Para que o projeto de extensão fosse realizado com êxito e de modo que despertasse o interesse tanto das crianças quanto dos funcionários da escola, a implantação da horta escolar foi realizada seguindo todas as etapas desde o planejamento, limpeza da área até a colheita e todos puderam acompanhar cada processo, aumentando assim o leque de conhecimentos acerca da produção de hortaliças.

Segundo LIZ (2006), essas etapas são indispensáveis em qualquer atividade agrícola, uma vez que cada processo complementar o outro, pois assim diminui os impactos ambientais, traz benefícios sociais e conseqüentemente aumenta os bons resultados.

Dentre os alunos que participaram da pesquisa 57% cursavam o 5º ano, 23% o 4º ano e 20% o 3º ano do ensino fundamental, medida que a horta tomava forma, as aulas práticas foram aumentando e com isso seus interesses pela horticultura também houve progresso. Isso devido as técnicas de associação que as professoras utilizavam para associar suas respectivas matérias às práticas realizadas na horta. Ademais, para 57% dos alunos este foi o primeiro contato com a horticultura como mostra a figura I.

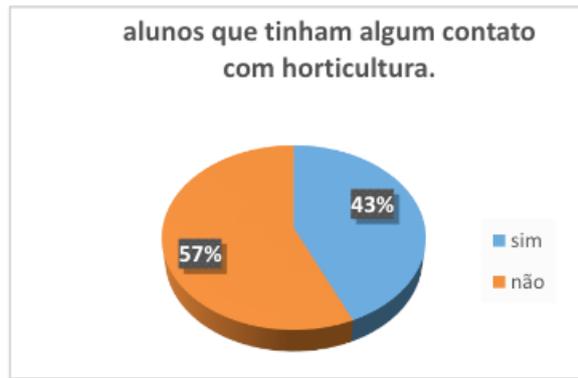


Figura I: Mostra a quantidade de alunos que tinham algum contato com horticultura

Fonte: IFTO- 2017

Segundo Morais (2016), a utilização de recursos inovadores em sala de aula é importante, pois torna conteúdos mais complexos em algo fácil para assimilação. Neste sentido, o uso de diferentes recursos didáticos é tido como estratégia forte para o incentivo do aprendiz. E de acordo com as docentes do objeto de pesquisa, esses recursos é muito oportuno, pois tira o aluno da rotina de sala de aula e acabam despertando mais sua atenção na hora de explicar os conteúdos.

Contudo, o projeto despertou 100% interesse dos alunos, pois todos os entrevistados consideraram importante a realização da prática na escola, isso fez com que todos se disponibilizassem a continuar com as atividades para fins didáticos (figura II e III), além de economizar gastos com hortaliças consumindo as que são produzidas dentro da própria escola após o término do projeto.

Morais (2013) ainda ressalta que o desinteresse de muitos estudantes é em função da falta de motivação, e pelas dificuldades que os professores enfrentam em repassar conteúdos de maneira expositiva. Logo cada professor possui suas próprias condutas para realização do seu trabalho, mas nem sempre conseguem alcançar suas metas, pois cada aluno possui níveis de dificuldade de aprendizagem diferentes.



Figura II e III: Mostram a quantidade de alunos que acharam importante a realização da prática na escola e a quantidade de alunos que se disponibilizaram a conduzir a horta.

Fonte: IFTO 2015

Outro ponto significativo com a implantação da horta escolar, foi o fato de que 83% dos estudantes entrevistados conseguiram associar as aulas práticas dentro de alguma disciplina na grade curricular vide (Figura IV).

Nesta linha Lopes (2003), afirma que o professor é responsável por desenvolver métodos alternativos para que todos os indivíduos absorvam o conteúdo, possibilitando assim o aprendizado nas matérias mais complexas. Para Jesus (2008), o professor possui o papel de liderança, por isso deve sempre influenciar seus alunos a se interessarem pelas aulas, estando sempre atentos e comportados, além de participativos para que obtenham bons resultados.

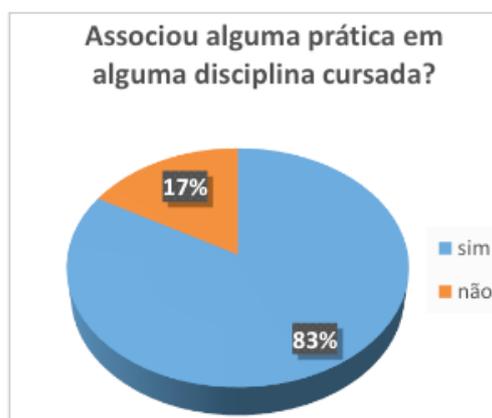


Figura IV: Mostram a quantidade de alunos que conseguiram associar as matérias com alguma disciplina.

Fonte: IFTO 2015

Para Jesus (2008), o professor possui o papel de liderança, por isso deve sempre influenciar seus alunos a se interessarem pelas aulas, estando sempre atentos e comportados, além de participativos para que obtenham bons resultados. Visto isso, fica evidente que a horticultura escolar traz benefícios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A horta escolar montada na escola como método alternativo obteve ótimos resultados, pois além das professoras conseguirem apresentar um método inovador na aprendizagem dos estudantes, as culturas que foram colhidas na escola foram destinadas a merenda escolar. Assim os alunos conseguiram assimilar as práticas com matérias e aprenderam novas técnicas de produção e condução de horticultura.

REFERÊNCIAS

CUNHA, L. F. da. **A Importância de uma Alimentação Adequada na Educação Infantil**. 2014. 32p. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) -Universidade Tecnológica Federal do Paraná,

Medianeira, 2014.

FILGUEIRA, Fernando Antônio Reis; **Novo Manual de Olericultura: Agrotecnologia Moderna na Produção e comercialização de hortaliças**. 3 ed. Viçosa, Mg 2017.

JESUS, Saul Neves de: **Estratégias para motivar os alunos**. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008.

LOPES, A. O. **Aula expositiva: superando o tradicional**. In: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas Papyrus, 2003, p. 35-48.

LIZ, Ronaldo Setti de.. **Etapas Para o Planejamento e Implantação de Horta Urbana**. Comunicado Técnico. Embrapa Hortaliças. 1 ed. ISSN 1414-9850, Brasília-DF2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: . Acesso em: 20 Agosto. 2017.

MORAES, Tatyane da Silva: **Estratégias Inovadoras no Uso de Recursos Didáticos para o Ensino de Ciências e Biologia**. 2016 pag 14. (Tese de Mestrado). Universidade do estado da Bahia.

RAMOS, Sandra Vanderici: **Manual prático para uma alimentação Saudável**: 2 ed. pag 11. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. São Paulo 2014.

RODRIGUES, P.. **A importância nutricional das hortaliças**. [Editorial]. Embrapa Hortaliças. Ano I. nº 2. p 6-9 Mar/Abr de 2012.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raci

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-208-1

