

ISSN: 2179-5169

UCP | FACULDADES
DO CENTRO DO
PARANÁ

Ensino por Ideal

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

V.6, N.3, jul./dez. 2019

EXPEDIENTE

TRIVIUM – Revista Eletrônica Multidisciplinar
Revista semestral da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, UCP
ISSN: 2179-5169

Trivium é a uma publicação semestral da Faculdade do Centro do Paraná, UCP e tem como objetivo publicar artigos, resenhas e ensaios, tanto do público acadêmico interno, quanto da comunidade científica externa. Os trabalhos versam sobre assuntos pertinentes as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Exatas e Tecnológicas.

Diretora Geral da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná – UCP
Jane Silva Bühler Taques

EDITORA-GERENTE

Sônia Maria Hey

COMISSÃO EDITORIAL CIENTÍFICA

CONSELHO EDITORIAL

Jane Silva Bühler Taques

Sônia Maria Hey

Bruna Rayet Ayub

EDITORES ASSOCIADOS

Argos Gumbowski – UnC

Luis Paulo Gomes Mascarenhas – UNICENTRO

Mary Ângela Teixeira Brandalise – Departamento de Educação – UEPG

Wilson Ramos Filho – UNIGUAÇU

Regilson Maciel Borges – Departamento de Educação – UFLA

REVISORES CIENTÍFICOS AD HOC INTERNOS

Jane Silva Bühler Taques

Sônia Maria Hey

Andrcia Verlindo

André Rezende Petterson

Bruna Rayet Ayub

Daiane Secco

Daniele Fernanda Renzi

Helena de Oliveira Andrade

Ivo Ricardo Hey

Jean Pablo Guimarães Rossi

Karla Siebert Sapelli

Luciana Dalazen dos Santos

Paulo Ricardo Soethe

Ricardo Cardoso Fialho

Sandra Maria Papin Rodrigues

Tatiani Maria Garcia de Almeida

REVISORES CIENTÍFICOS AD HOC EXTERNOS

Adair de Aguiar Neitzel – UNIVALI

Alcimara Aparecida Föetsch – UNESPAR

Aline Lobato Costa – UEPB

Andrea Ad Reginatto – UFSM

Angélica Rocha de Freitas Melhem – UNICENTRO

Argos Gumbowski – UnC

Atilio Augustinho Matozzo – UNIGUAÇU

Breno Marques da Silva e Silva – UEAP

Cândido Simões Pires Neto – Centro Universitário Campo Real

Carla Cláudia Pavan Senn – UFPR

Claudemir de Quadros – UFSM

Cleverson Fernando Salache – UNICENTRO

Cyntia Bailer – FURB

Daniela Pedrassani – UnC

Eduardo Vieira Alano – EMBRAPA CERRADOS

Eliane Rose Maio – UEM

Elismara Zaias Kailer – UEPG

Fernanda Cristina Caparelli de Oliveira – UFS

Gabriel William Dias Ferreira – UFLA

Gabriela Caramuru Teles – USP

George Saliba Manske – UNIVALI

Hugo de Mattos Santa Isabel – UNIGUAÇU

Ivanildo dos Anjos Santos – UESC

Jair Ribeiro Junior – UEPG

Jesús Alberto Díaz Cruz – UNICENTRO
Josefino de Freitas Fialho – EMBRAPA CERRADOS
Juliane Andréa de Mendes Hey Melo – UNICURITIBA
Kelen dos Santos Junges – UNESPAR
Lauro Augusto Ribas Teixeira – Centro Universitário Campo Real
Luale Leão Correa – UNICAMP
Luiz Carlos Weinschütz – UnC
Luis Paulo Gomes Mascarenhas – UNICENTRO
Maria Luiza Milani – UnC
Mary Ângela Teixeira Brandalise – UEPG
Miriam Aparecida Caldas – Centro Universitário Campo Real
Nei Alberto Salles Filho – UEPG
Nevio de Campos – UEPG
Orcial Ceolin Bortolotto – UNICENTRO
Rafael da Silva Teixeira Teixeira – UFV
Regiane Bueno Araújo – Centro Universitário Campo Real
Regilson Maciel Borges – UFLA
Sandro Luiz Bazzanella – UnC
Selma Peleias Felerico Garrini – USJT
Simone Carla Benincá – Centro Universitário Campo Real
Simone de Fátima Flach – UEPG
Solange Cardoso – UFOP
Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM
Rui Mateus Joaquim – UCDB
Vera Lúcia Martiniak – UEPG
Verônica Gesser – UNIVALI
Virginia Ostroski Salles – UTFPR

REVISORES CIENTÍFICOS INTERNACIONAIS

Ana Paula da Silva – School of Veterinary Medicine – University of California Davis
Edgar Ismael Alarcón Meza – Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
Gabriel William Dias Ferreira – University of Georgia
Jhonny Diego Sosa – Escuela Naval Militar de La República Oriental Del Uruguay – Universidad de la Empresa – Montevideú
José Moncada Jiménez – Universidade da Costa Rica
Roberto Fernandez Fernández – Facultad de Derecho – León
Susana Costa e Silva – Católica Porto Business School – Porto
Susana Rodríguez Escanciano – Universidad de León – UNILEÓN
Sandra Sharry – National University of La Plata – Buenos Aires
Oscar Fabian Rubiano Espinosa – Libre de Colombia University – Bogotá

REVISÃO E ORGANIZAÇÃO

Sônia Maria Hey
Jefferson Silvestre Alberti dos Santos
Helena de Oliveira Andrade

REVISÃO DOS ABSTRACTS

Karla Siebert Sapelli
Renan Matheus Mendes

DIAGRAMAÇÃO

Trajano Santos filho

BIBLIOTECÁRIO

Eduardo Ramanauskas – CRB 9 1813

CAPA

Jefferson Silvestre Alberti dos Santos
Setor de Marketing da Faculdade UCP

T841 TRIVIUM: revista eletrônica multidisciplinar - UCP / Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP: – v. 6, n. 3, jul./dez. (2019) – Pitanga, 2019.

Semestral

ISSN 2179-5169

1. Periódico. I. Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP. II. Título.

SUMÁRIO

A vida portenha-marginal e popular de Guayaquil representadas na obra <i>El rincón de los justos</i> de Jorge Velasco Mackenzie	p. 6
<i>Emily Abreu dos Santos e Marco Antonio Chandía Araya</i>	
Corpos esculpidos: as academias de ginástica e a moda da década de 1980 ...	p. 26
<i>Débora Pires Teixeira, Karolina Cabral Kosa e Luanda dos Santos Alves</i>	
A tópica de Viehweg como forma de pensar indissociável do pluralismo de Harbele: substrato metodológico e a análise dos chamados <i>hard cases</i>	p. 42
<i>Aloisio Bolwerk e Laís de Carvalho Lima</i>	
Análise química e sensorial de iogurte de leite de cabra com redução das concentrações de sacarose	p. 60
<i>José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta, Arleia Medeiros Maia, Kelane dos Santos Lago, Gabriela Gomes da Silva, Pollyana Oliveira da Silva e Gabriela Almeida de Paula</i>	
Educação, tecnologias digitais e inovação: reflexões sobre o ensino superior brasileiro	p. 70
<i>Ketilin Mayra Pedro</i>	
A relação entre a prática educativa de Paulo Freire e os direitos humanos na perspectiva da cultura da paz	p. 80
<i>Lucilaine Machado Munefiça, Leni Aparecida Viana da Rocha, Mariléia Lilian, Kwiatkoski, Marisa Olegario de Jesus e Rommy Salomão</i>	
A identidade do professor na educação infantil – uma abordagem educativa.	p. 93
<i>Rosimeri Iurkiv e Leila Cleuri Pryjma</i>	
A desigualdade de gênero e o contexto escolar	p. 114
<i>Carlos Henrique Santos e Amanda de Paula Zimmer</i>	
Os aspectos de inclusão social na educação e no trabalho	p. 130
<i>Carlos Henrique Santos e Amanda de Paula Zimmer</i>	
Fritz Müller, entre a fé e a ciência	p. 144
<i>Jairo Demm Junkes e Sandro Luiz Bazzanella</i>	
Epistemologias da negritude: a contribuição da escrita de mulheres negras para a luta antirracista	p. 157
<i>Ana Paula Lima Cunha e Joceneide Cunha dos Santos</i>	
O jovem aluno da EJA: construindo novas identidades a partir do letramento	p. 178
<i>Silvane Aparecida de Freitas e Naubia de Souza Machado</i>	

Patronato municipal de Pitanga: uma discussão sobre a importância dos grupos de acompanhamento específico	p. 195
<i>Mirian Maria Kosak, Jessica Aparecida dos Santos Berardi, Mylena Jacinty e Debora Rickli Fiuza</i>	
Por que temem Paulo Freire? A educação em um cenário de riscos à democracia	p. 214
<i>Janine Marta Coelho Rodrigues e Priscila Morgana Galdino dos Santos</i>	
Territórios etnoeducacionais no Amazonas	p. 225
<i>Alva Rosa Lana Vieira e Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel</i>	
A memória dos trabalhadores em tempos de crise do trabalho: ainda há espaços de recordação?	p. 238
<i>Vanessa Silveira de Brito e Lobelia da Silva Faceira</i>	
Uma cidade, uma rua e um coração pulsante: a corrida de rua na cidade de Pitanga	p. 255
<i>Viviane de Fátima Manchur e Aline Fabiane Barbieri</i>	
O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação	p. 267
<i>Hellen Carolinne Rocha</i>	
A descoberta do outro: contribuições de Levinas para uma pedagogia da alteridade	p. 277
<i>Maurício Sandro de Lima Mota e Dalmo Radimack da Silva</i>	
Criança e natureza: relações com o desenvolvimento na primeira infância	p. 288
<i>Flavia da Silva Monteiro e William Teixeira Alves</i>	
Leituras e possibilidades de representar o espaço geográfico no ensino fundamental	p. 308
<i>Émerson Dias De Oliveira, Andressa De Lima Santos, Méury Katiê Ferreira Leopoldo e Joana Gabrieli Oliveira Silva</i>	
Vivências de prazer e sofrimento no trabalho em empresas familiares	p. 324
<i>Jessica Scartezzini, Vanessa Rissi e Cláudia Mara Bosetto Cenci</i>	
Abordagem ergonômica em espaços educacionais: estudo de caso em um laboratório de informática universitário em Guarapuava-PR	p. 339
<i>Matheus Rech, Felipe Goularte Peiter e Rafael Henrique Mainardes Ferreira</i>	
Comunicação, educação e tecnologia: reflexões interdisciplinares sobre o Kahoot	p. 353
<i>Jean Carlos da Silva Monteiro, Sannya Fernanda Nunes Rodrigues e Sheila Cristina Birino Pinheiro</i>	

O feedback e a aprendizagem na educação a distância	p. 368
<i>Naura Letícia Nascimento Coelho e Caroline Mitidieri Selvero</i>	
O ovo e a galinha, de Clarice Lispector: um diálogo possível com o materialismo lacaniano de Žižek	p. 381
<i>Alessandra Regina de Carvalho</i>	
Resíduo contaminante ao meio ambiente: um alerta sobre o óleo vegetal pós-consumo e alternativa de reaproveitamento por meio de atividade interdisciplinar	p. 393
<i>Juliana da Aparecida Ferreira e Angélica de Sousa Hrysyk</i>	
As condições de trabalho de professores designados no ensino básico da rede pública do estado de Minas Gerais, Brasil	p. 410
<i>Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz e Mishelle Ninho de Almeida</i>	
Vitamina D ou “vitamina do sol”: uma revisão de literatura	p. 428
<i>Daniele Fernanda Renzi e Gonzalo Ogliari Dal Forno</i>	
A álgebra e a capacidade de generalização por alunos do 7º ano do ensino fundamental II	p. 436
<i>Célia Barros Nunes e Sára Alves de Matos Rodrigues</i>	

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

**A VIDA PORTENHA-MARGINAL E POPULAR DE GUAYAQUIL
REPRESENTADAS NA OBRA *EL RINCÓN DE LOS JUSTOS* DE JORGE
VELASCO MACKENZIE ¹**

Emily Abreu dos Santos ²

Marco Antonio Chandía Araya ³

RESUMO: A vida portenha do Pacífico Sul está marcada por uma variedade cultural, resultado de um mosaico imigratório de bairros suburbanos, que surge a partir do contato constante de indivíduos, da marginalidade, e de uma vida paralela ao porto de embarque e desembarque. O presente estudo é produto de uma investigação que objetiva destacar a representação da vida marginal e da cultura popular presente na literatura através da obra de Jorge Velasco Mackenzie, *El rincón de los Justos*; e apontar a sua importância para a construção histórica da cidade-porto. Nesse sentido, a investigação se faz importante por proporcionar uma análise sobre a configuração dessa marginalidade que surgiu e esteve presente neste porto por anos, e que ainda se faz presente na sociedade. A investigação surge a partir da necessidade de estabelecer a existência de uma marginalidade portenha presente no Pacífico Sul, que estaria marcada por uma cultura diversificada, resultante da pluralidade de identidades, resistência e outros aspectos presentes em um bairro porto. O porto por sua parte surge como um espaço de habitat popular-tradicional para esses indivíduos, e, está marcado por uma memória histórica e cultural, que possuem rasgos dos divergentes modos de viver, e que a partir da existência de esta última, surge a necessidade de confirmar sua veracidade através dos discursos literários. Para a investigação foram utilizados os autores, Oliveira (2011); Valle, (s.d); Zapata (2016); Leighton e Leal (2017); e outros.

Palavras-chave: Porto de Guayaquil. Vida marginal. Cultura portenha. El Rincón de los Justos.

¹ Essa pesquisa é resultado do projeto de pesquisa do PIBIC/Interior, que busca configurar o imaginário urbano, portuário e popular da cultura portenha del Pacífico Sul.

² Graduanda em Licenciatura Letras – Habilitação em Língua Espanhola na Universidade Federal do Pará (UFPA). Ex-bolsista de pesquisa PIBIC/Interior. E-mail: emiabreus8@gmail.com.

³ Doutor em literatura latinoamericana. Docente efetivo da Universidade Federal do Pará - UFPA/Abetetuba.

RESUMEN: La vida porteña del Pacífico Sur está marcada por una variedad cultural, resultante de un mosaico inmigratorio de barrios suburbanos, que surge a partir del contacto frecuente de individuos, de la marginalidad, y de una vida paralela al puerto de embarque y desembarque. El presente estudio es producto de una investigación que objetiva destacar la representación de la vida marginal y de la cultura popular presente en la literatura a través de la obra de Jorge Velasco Mackenzie, *El rincón de los Justos*; y apuntar su importancia para la construcción histórica de la ciudad-puerto. En ese sentido, la investigación es importante por proporcionar un análisis sobre la configuración de esa marginalidad que surgió y estuvo presente en este puerto por años, y que aún está presente en la sociedad. La investigación surge a partir de la necesidad de establecer la existencia de una marginalidad porteña presente en el Pacífico Sur, que estaría marcada por una cultura diversificada, resultante de la pluralidad de identidades, resistencia y otros aspectos presentes en un barrio puerto. El puerto, por su parte, surge como un espacio de hábitat popular-tradicional para esos individuos, y, que está marcado por una memoria histórica y cultural, que posee rasgos de los distintos modos de vivir, y que a partir de la existencia de esta última, surge la necesidad de confirmar su veracidad a través de los discursos literarios. Para la investigación, fueron utilizados los autores, Oliveira (2011); Valle, (s.d); Zapata (2016); Leighton y Leal (2017); y otros.

Palabras Clave: Puerto de Guayaquil. Vida marginal. Cultura porteña. El rincón de los justos.

1 - INTRODUÇÃO

Uma das formas de difusão de uma cultura, de conhecimentos, costumes e outras características resultantes da relação social, é a literatura, que em seus diversos aspectos, pode ser considerada como uma forma de registrar as mais variadas experiências humanas, e contribuindo na construção uma memória coletiva. De acordo com Fischer, et al. (2007, p. 941) “a literatura, ou seja, o registro escrito, é um meio fecundo de compartilhar com aprendizes a sabedoria acumulada pela humanidade, permitindo a recriação dela, [...] Além disso, as asas da imaginação podem abrir-se para a representação da realidade [...]”. A literatura é configurada como um amplo espaço de manifestação e reflexão acerca da vida em sua realidade social e coletiva. Na literatura, surge a possibilidade de existir em uma única obra diversas vozes, distintos discursos, em que se possibilita a representação da realidade de um povo ou sociedade, permitindo assim, uma análise e valorização de uma cultura representada por meio do discurso literário.

Guayaquil, Equador, está localizada no Pacífico Sul, sendo a maior cidade do país e com o principal porto marítimo. O fluxo de navegação nos portos é intenso, desta forma ocorre à ligeira expansão de estabelecimentos comerciais, do embarque e desembarque de produtos e pessoas, resultando em uma vida paralela a esse fluxo comercial, com indivíduos que possuem diferentes vidas sociais imersos em um cenário que se diferencia dos centros urbanos. Vallejo (1995, p.329) aponta que no norte de Guayaquil permaneciam o luxo,

modernidade, vitrines e suas cores psicodélicas, e no sul da cidade encontravam-se apenas tudo que a cidade queria esquecer.

Guayaquil, [...] ha estado tergiversado por la tugurización de su centro urbano y la conformación de extensos ‘cordones de miseria’, se presenta no como la capital con su tendencia a la vida de una burocracia dorada sino como el espacio en donde surgen las migraciones de los sectores empobrecidos del campo y otras provincias del país, con lo que la ciudad se convierte en un caldero de ebullición de los sectores marginales (VALLEJO, 1995, p. 333).

Em determinadas obras literárias é possível verificar a presença de informações advindas da interação dos indivíduos em suas vivências cotidianas, como a que ocorre na obra analisada, *El Rincón de los justos* de Jorge Velasco Mackenzie (1991), em que há uma cultura popular ou de fronteira, que faz parte da construção do espaço-habitat portenho de Guayaquil.

A obra *El Rincón de los justos*, publicada originalmente em 1983, apresenta como cenário um bairro de Guayaquil, Matavilela, que tem como personagens pessoas que pertencem ao mundo denominado marginal, assim, como o lugar descrito, e o vocabulário usado. Todos esses aspectos são abordados a partir da visão estabelecida por todos os personagens do livro, estabelecendo traços de um modo de viver popular e tradicional.

A história contada na obra possui uma multiplicidade de pontos de vistas na narrativa. Em outras palavras, todos os personagens que fazem parte da história se caracterizam como uma voz narrativa e, com isso, emergem as primeiras características de uma cultura popular, onde todas as pessoas e manifestações produzidas e vividas por um povo caracterizam a cultura de determinado lugar, de modo que esses costumes e valores adquiridos são essenciais para a construção cultural. Conforme Catenacci (2001, p. 31), “o popular, olhando pelo prisma do folclore, é o que se refere à tradição, o depósito da criatividade camponesa, [...] da profundidade que se perderia com as mudanças exteriores da modernidade”, que é o que acontece no *El Rincón de los justos*, no qual, seus personagens trazem para suas palavras um discurso que traz marcas de suas diferentes realidades, o lugar em que vivem e as histórias que carregam.

Em relação à configuração pela qual a cultura popular é caracterizada, Zapata (2016, p. 789) enfatiza que, “se puede definir la cultura popular como aquella que debe su existencia a la multiplicidad de relaciones que coexisten en una sociedad, [...] pues toma de

su entorno aspectos diversos que le permite renovarse y distinguirse en su proceso de producción”.

Outro ponto visível na obra é a cultura marginal, uma vez que o contexto aponta para a existência de um meio ao que se considera marginal. Segundo Oliveira (2011, p. 31), "numa acepção estritamente artística, marginais são as produções que afrontam o cânone, rompendo com as normas e os paradigmas estéticos vigentes", como o que acontece na obra em análise, o autor utiliza mecanismos que fazem com que o livro fuja da literatura comercial e convencional existente. Para Leighton e Leal (2017, p. 88) a literatura marginal é “un nuevo campo literario que refleja la realidad social de los barrios al tiempo que recupera sus voces silenciadas. Esta literatura de los bordes interpela de forma activa a toda la sociedad y representan un ataque, una entrada brusca”. Diante disso, a marginalidade de *El Rincón de los justos* está presente através de seus personagens, da história contada e o espaço usado como palco, Matavilela, um bairro suburbano de Guayaquil que se caracteriza como espaço de habitat de muitos indivíduos, em que cada personagem se apresenta diante da sociedade considerada padrão, uma razão para se integrar nessa cultura marginal, rompendo com o modelo de sociedade existente.

O objetivo desta investigação baseia-se nas representações de uma cultura marginal-portenha e popular existente na literatura, na obra *El rincón de los Justos* (1991) de Jorge Velasco Mackenzie. Por esta razão, este estudo se apresenta significativo, pois, tem-se a possibilidade de confirmação da existência de uma cultura popular-portenha que está sendo esquecida com os avanços da modernidade que ocorrem na sociedade, mas que é imprescindível para a construção social, uma vez que a cultura tem consigo características de seus personagens reais, isto é, o popular. Que “[...] é o que se refere à tradição, o depósito da criatividade camponesa, da suposta transparência da comunicação cara a cara, da profundidade que se perderia com as mudanças” (CATENACCI, 2001, p. 31).

Analisar uma cultura popular e marginal não visa aplicar julgamentos sobre seu valor ou importância em relação a outros, no entanto, estudar essas culturas é identificar suas marcas e signos presentes em um dado contexto. Em termos metodológicos, o presente trabalho sintetiza as reflexões realizadas, a partir de uma investigação de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa. Para tanto, será usado como suporte tais autores, Oliveira (2011); Valle, (s.d); Zapata (2016); Leighton y Leal (2017); entre outros.

2 - REVISÃO TEÓRICA

2.1 CULTURA POPULAR

A cultura pode ser considerada como o resultado da integração e interação ativa dos indivíduos em determinado espaço, por isso, atualmente o conceito de cultura popular tem apresentado mudanças significativas advindas de costumes e manifestações populares pertencentes às pessoas, de forma que, as variações culturais de um lugar ocorrem através da fusão de costumes e contatos. Para Cucho (2004, *apud* ZAPATA, 2016, p. 789), “cuando se analizan las culturas populares éstas no son ni totalmente autónomas, ni pura imitación, ni pura creación. De este modo, [...] toda cultura particular es un ensamblaje de elementos originales y de elementos importados, de invenciones propias y de préstamos”, com isso, a cultura popular pode ser considerada heterogênea e, em sua constituição está a contínua mudança dos costumes populares, além da interação ativa de pessoas de diferentes lugares.

A cultura popular pode ser conceituada, segundo Vannucchi (1999 *apud* ASSIS; NEPOMUCEN, 2008, p. 2), como “o conjunto de conhecimentos e práticas vivenciadas pelo povo [...] livre de cânones e de leis, tais como danças, crenças, ditos tradicionais. [...] Tudo que é saber do povo, de produção anônima ou coletiva.” Além de fazer parte do conhecimento da população, a cultura popular é designada por ser contrária à cultura de elite, já que o popular é resultado da massa da sociedade, ou seja, faz parte da interação contínua dos indivíduos, obtida através do contato frequente de pessoas com diferentes origens. Por outro lado, a cultura de elite é feita pela aristocracia e, para ela, e “organizada num modelo de cultura da elite” (BURKE, 1997, p.4), quer dizer, é uma cultura que é feita a partir dos costumes das classes sociais mais altas, da mesma forma que a cultura popular é feita pelo povo e para o povo.

Por tanto, “a história do popular sempre foi relacionada com a história dos excluídos, que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado” (CANCLINE, 1989 *apud* CATENACCI, 2001, p. 31), e é por essa razão que, o popular está presente nos espaços marginalizados, que tem em suas tradições os conhecimentos adquiridos e repassados cotidianamente entre as pessoas, que contribuem para a composição cultural da sociedade, incluindo o vocabulário utilizado.

No entanto, a cultura popular não é homogênea, assim, a cultura popular dos bairros-portos não apresenta características semelhantes à cultura de outro lugar, ainda que seja popular e, ou, marginal. Isso porque, os costumes variam de acordo com o local, e é por esse motivo que existe o multiculturalismo em um país. Desta forma, o modo de vida dos indivíduos que compõem o espaço fronteiro do porto de Guayaquil, bem como costumes,

tradições, línguas, danças, festas, fazem parte da cultura popular especificamente desse bairro, que formam e caracterizam o habitat espacial desses indivíduos.

Por outro lado, a cultura popular exhibe sua relevância na construção histórico-social das cidades-portos, isto porque, juntamente com a cultura marginal ou de fronteira, molda as representações de comportamentos da cidade, livres dos padrões sociais e de cânones literários. Assim, manifestando o que se tem por uma sociedade heterogênea, “la cultura popular que habita estos ejes porteños son inherentemente contrahegemónicas y que la relación que establecen con el poder central es la de una pugna en la que se miden fuerzas centrípetas y centrífugas” (CHANDÍA ARAYA, 2016, p. 65). A cultura popular não é apenas a exibição do tradicional de uma determinada população, mas, a relação do que se tem na formação cultural do presente mesclado com o passado.

2.2 O MARGINAL NA LITERATURA

A cultura marginal é uma produção artística que não está incluída nos padrões tradicionais de cultura, é uma abordagem que reflete a realidade, dando voz àqueles que anteriormente não tinham. A expressão "literatura marginal" gera algumas variações em seu verdadeiro significado, nessas conformidades alguns autores apontam que sua definição está enraizada em obras que não fazem parte do cânone literário e que são escritas por indivíduos considerados marginais em relação ao que é aceito na sociedade. Como enfatiza Santos (2008, p. 187) que entende a “‘cultura marginal’, [...] como cultura ‘diferente dos’ ou ‘oposta a os’ paradigmas dominantes da civilização”. Assim, a literatura marginal pode ser configurada como a voz daqueles que são considerados minoria, e criadas por essas pessoas. Para Valle (s.d, p. 3-5)

[...] autores ligados a esse grupo passou a se autointitular marginal como uma forma de caracterizar sua produção [...] Dessa forma, assumir o lugar e a voz do marginal, com força suficiente para dar-lhes centralidade na dinâmica social, é subverter o mito de que “marginal” representa diversos aspectos tidos como negativos na sociedade, principalmente ligados ao roubo, ao crime e diversos outros tipos de violência. [...] O sujeito marginal deixa de ser um objeto representado (sociologicamente pelo intelectual letrado da primeira metade do século XX e performaticamente a partir dos anos de 1960 e passa a ser autorrepresentar e nomear seu movimento como “Literatura Marginal”.

Dessa maneira, a marginalidade desse grupo de pessoas não é apenas literária, mas manifesta-se como uma marginalidade vivenciada e sentida frente à ordem cotidiana

(HOLLANDA, 2004, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 32). De outro ponto de vista, a literatura marginal pode ser empregada como um meio de representação dos modos de vida desses indivíduos considerados marginais, onde os escritores utilizam as vivências periféricas ou marginais na literatura como um tópico a ser abordado para com a sociedade, recorrendo aos personagens literários para personificar e expressar, as realidades e os aspectos relacionados à cultura de um povo marginalizado.

O sujeito marginal emerge na literatura para dar voz aos subalternos⁴ que em diversas situações são julgados como perigosos. Silva e Tennina (2011, p. 13) relatam que foi no final da década de 80 que começaram surgir os primeiros textos produzidos por jovens não letrados, oriundos de regiões periféricas, e que, era através desses escritos que os autores apresentaram, em seu modo de escrever e nos temas, características de seus bairros de origem, do modo de viver e de falar. Para Ziborde (2004, p. 71)

O narrador marginal é um sobrevivente, a testemunha imiscuída nos fatos, o transmissor do que viu e viveu. Ele emerge, por exemplo, nas trajetórias de vida constantemente ficcionalizadas. Os textos apresentam personagens oprimidos que trilham existências curtas e acidentais, geralmente tristes. Vidas interrompidas em sua possibilidade material e emocional querem dizer que a infelicidade do sujeito da periferia, segundo expressa sua literatura, é resultado da insuficiência financeira e, também, da carência de certos nutrientes subjetivos como bondade, atenção, cuidado, carinho, amizade, amor. Os narradores marginais contam o que a experiência demonstrou em exaustivas e recorrentes amostras.

As obras que fazem parte da literatura marginal surgem no momento em que os autores e as histórias apresentadas nos textos se distanciaram das obras que existiam no cânone literário, desde a escrita até aos questionamentos e preocupações diante das eventualidades que ocorreriam na sociedade. O indivíduo marginal pode ser compreendido como aquele que não faz parte da cultura dominante, e, é esse o aspecto que começa a ser destacado nessa nova forma de literatura, onde os autores utilizam os grupos oprimidos como o personagem principal, e que “buscam firmar-se como escritores e intelectuais pela premissa de narrarem o vivido e a experiência que esse espaço urbano pode lhes proporcionar” (VALLE, s.d, p. 2).

A cultura marginal possui em sua estrutura, informações e características que fazem parte da construção social e identitária dos indivíduos na sociedade, uma vez que, a marginalidade é heterogênea, e fundamentada pela multiplicidade de culturas, gostos,

⁴ “[...] o sujeito subalterno é aquele pertencente aos grupos dominados e marginalizados que dificilmente tem direito à fala [...]” (SPIVAK, 2010 *apud* FERNANDES, 2017, p. 1).

costumes e contextos. E na literatura a marginalidade recria as manifestações de uma cidade-urbana diferenciada de tudo o que se deseja ser mostrado, e é por isso, que essa literatura é rejeitada. Algumas obras que possuem como temática a marginalidade, retratam as práticas, as experiências e as figuras representativas desse meio, como: o pícaro⁵, o bêbado, as prostitutas, o ladrão e todos aqueles que são classificados como marginais projetados em um cenário que representa a vida cotidiana desses indivíduos, expressando seus sentimentos, pensamentos e visões da realidade.

A palavra marginal é continuamente empregada a indivíduos ou grupos que de alguma forma não se inserem ao ambiente social, são pessoas que vivem à margem da sociedade, sendo forçadas a permanecerem isolados ou excluídos do centro da sociedade tradicional e dominante. A marginalização ocorre a partir de vários fatores, mas o que se destaca é a pobreza. Esse fator ocorre principalmente nas grandes cidades, onde os bairros periféricos são crescentes e seus moradores vivem em situações de descaso, sem acesso à saúde e à educação de qualidade.

Segundo o Diccionario de la Real Academia Española (*apud* BERRÍOS; GARCÍA, 2018, p. 45) o término marginal, atribuído a uma pessoa ou grupo, é alguém “que vive o actúa, de modo voluntário o forzoso, fuera de las normas sociales comúnmente admitidas”, ou seja, são pessoas que não se ajustam a sociedade. A palavra marginal pode ser atribuída a aqueles que historicamente foram excluídos ou ignorados por sua etnia, lugar de origem ou condição física, e a mesma denominação pode ser atrelada a quem vive à margem da sociedade por sua situação de pobreza (CRUZ, 2014, p. 15).

Portanto, nesse cenário, todos aqueles que não se encaixam na massa social sempre estiveram, subjugados e destinados a viverem a margem. E, na literatura surgiu a possibilidade de representação da vida dos grupos minoritários, ou marginais, pessoas que habitam os bairros suburbanos e que por anos não estiveram nas narrativas, ou não eram reconhecidos, e permitiu uma aproximação à realidade vivenciada por muitos moradores das cidades, optando pelas narrativas que possuem como cenário o cotidiano e a problemática do homem na sociedade.

En este estado de cosas, y con la complejidad que engendra la “vida de la ciudad”, encontramos el ascenso de personajes que nunca antes estuvieron tan presentes en nuestra narrativa; y que irrumpen, fundamentalmente, a partir del reconocimiento de la existencia de grupos llamados

⁵ “personagem de baixa condição social, que procura por todos os meios possíveis, a trapaça, o engano, o roubo, o rufianismo, ascender socialmente” (GONZALES, 1994 *apud* BOTOSO, 2011, p. 1).

“minoritarios” [...] que buscan su propia conciencia e identidad [...] (QUINDE, 2000, p. 33).

Os bairros-portos, como os de Guayaquil, são espaços diários de grande tráfego de pessoas e por isso, resultam em um complexo cultural, visto que são compostos pela pluralidade de informações, identidades, gostos, gêneros, etnias, religiões e costumes, como um conjunto sociocultural onde cada característica está ligada a outra, criando novas características resultantes dessas uniões, uma vez que a identidade de um povo é permanentemente mutável.

3 – VELASCO MACKENZIE E O MARGINAL EM *EL RINCÓN DE LOS JUSTOS*

Jorge Velasco Mackenzie é um autor equatoriano, Guayaquileno, nascido em 1949, cuja principal característica de suas obras é escrever narrativas que recriam a marginalidade existente na fronteira das cidades, destacando a vida portenha e os espaços urbanos, como, ruas, praças e bairros. Larreátegui Plaza (2013, p. 30) enfatiza que “[...] las representaciones en algunos relatos de Jorge Velasco Mackenzie (Guayaquil, 1949) son cercanas a esta ciudad moderna, pero que contienen algo más: una ciudad enferma [...]”, isto é, o autor usa os centros urbanos modernos como cenários em suas obras, entretanto sua abordagem é construída como uma representação das cidades e suas diferentes realidades sociais, permitindo o leitor olhar para o que está fora do centro urbano, ou seja, a marginalização das cidades.

A narrativa de Velasco Mackenzie caracteriza-se pela representação do indivíduo não heróico que vive em um conflito cotidiano com sua identidade e problemas sociais. Na obra *El Rincón de los Justos* (1991) o tema do marginal faz parte de sua narrativa, isto porque a história conta a vida de um ativo bairro de Guayaquil conhecido como Matavilela, cujo palco principal é uma casa de bebidas denominada como Rincón de los Justos, lugar de encontro dos moradores do bairro. E a partir disso, é possível perceber que o ponto de reunião dos personagens constitui um espaço de diversidade dentro da obra.

4 – ANÁLISE DA OBRA

Durante séculos, a literatura permaneceu em uma conformação concreta proposta pelo cânone literário, no entanto, muitos autores começaram a construir narrativas que apresentavam uma realidade ainda não discutida nas obras literárias, que tinham como tema principal o drama existencial populacional, suas derrotas e experiências, assim, emergindo um espaço suburbano como protagonista das histórias. Segundo Quinde (2000, p. 32), são

ciudades con sus particularidades, que no persiguen sino conformar un imaginario a través de los textos literarios, que permiten entender diferentes y singulares modos de apropiación del espacio urbano, delimitando sus fronteras (imaginarias) y estableciendo puentes simbólicos entre el espacio y la memoria colectiva. [...] Ciudades que cobijan a personajes de lo más inverosímiles, bondadosos, crueles, agónicos, espeluznantes, conflictivos, apocalípticos, etc.; que manifiestan sus sueños, sus aspiraciones, sus terribles desilusiones y descontentos frente a un sistema que los absorbe y les carcome el espíritu [...].

Portanto, a partir da representação desse cenário antes ignorado, emergem personagens que fazem parte de grupos minoritários da sociedade e que representam os seres de vida cotidiana e comum, pessoas que diariamente lutam pela vida e pelo alcance melhores (CARPENTIER 1984 *apud* QUINDE, 2000, p. 33).

Na novela *El Rincón de los Justos*, Jorge Velasco Mackenzie usa seu lugar de origem, Guayaquil, como instrumento para expressar e apresentar o caráter marginal crescente nos centros urbanos. Na narrativa do autor é possível verificar em alguns fragmentos do texto, a descrição do espaço onde os personagens sobrevivem diante da escassez, dificuldades e perigos, fazendo referência a forma de viver desses indivíduos na sociedade.

Tem-se na narrativa a descrição de um bairro perigoso que dispõe de suas próprias regras e seu modo de viver a partir da realidade existente, “Matavilela era una zona que se regía por sus propias leyes; alejados del lugar, los agentes del orden veían en esas calles una zona privada, mundo aparte y rojizo donde vivir era caer en el espacio de las vacilaciones” (MACKENZIE, 1991, p. 99), isto é, o espaço representa uma das características dos bairros suburbanos, no qual, são interpretados como um lugares violento e inseguro, e que seus habitantes são considerados marginais, até mesmo por seu modo de vida, em razão de que, as “narrativas se desarrollan en barrios localizados en los márgenes de las grandes urbes” (LEIGHTON; LEAL, 2017, p. 84).

Além do mais, é retratado outras referências espaciais do bairro, indicando que Matavilela é um lugar com coisas desconhecidas, um bairro que apresenta “un clima de ocio verdaderamente, sobre todo cuando el paseo parecía estrecharse con los puestos de los cachineros y la presencia de las putas” (MACKENZIE, 1991, p. 110). O autor cria um bairro que transpõe a essência de seus moradores, revelando as manifestações das pessoas que transitam pelas ruas do bairro, entretanto, é a noite que há um conglomerado maior nesse espaço, isso porque as pessoas se identificam com os ambientes do bairro.

Hacia la izquierda, siguiendo recto por la calle Colón, aparecía aquel callejón intrincado con sus salones oscuros que olían a grifa y aguardiente, bares donde, según iba oscureciendo las paredes manchadas los volvían más tétricos. Desde ese callejón se podía llegar hasta el cine Lux, pero aquello no se animaba hasta más tarde, cuando era la hora del Espacial y la cola se iba estirando, alargándose como un ciempiés hacia los gogones de las triperas que jodían el ambiente con olor nauseabundo. [...] Todo se avivaba con el humo de los cigarrillos que el Diablo Ocioso vendía por unidad a los espectadores (MACKENZIE, 1991, p. 110).

As pessoas que transitam cotidianamente em Matavilela fazem do bairro um espaço formado pela memória, contribuindo significativamente na construção histórica da cidade. “La Matavilela, como la denomina Velasco Mackenzie, constituye un barrio marginal que representa el imaginario simbólico de todos los sectores suburbanos de Guayaquil” (VAZQUEZ, 2018, p. 26), os seus personagens marginalizados simbolizam a cultura popular e o modo que vivem na grande cidade, ainda que apresentem uma realidade que se difere dos centros urbanos. Todavía, à noite, atinge uma perspectiva diferente com “[...] luces resplandecientes, sonidos de pitos, oscuridad, no el blanco ni el negro, apenas un color inestable y chillón, destellos de parabrisas fugaces reflejados en marcha sobre los cristales de los escaparates [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 112), no entanto, ao amanhecer, o bairro volta a apresentar os mesmos problemas de antes. Os setores que são denominados marginais são retratados como lugares com habitantes que possuem diferentes níveis de poder aquisitivo e que não dispõem da mesma qualidade de vida que a classe dominante, embora compartilhem um único espaço urbano (VAZQUEZ, 2018, p. 17).

Na narrativa é possível a constatação de descrições precisas sobre o surgimento do bairro de Matavilela, que “era un manglar, casas viejas paradas en el agua y camino de puentes” (MACKENZIE, 1991, p. 84), e em outro fragmento do texto os personagens descrevem as casas do bairro como pequenas e simples, sendo moradias com pisos de madeiras, além haver animais nocivos nas casas, como quando “los murciégalos

revoloteaban asustados cuando el paso rápido de la Martillo hundías las tablas [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 90). Nesses pontos, expõe-se que o autor utiliza a literatura como meio para indicar as condições de vida de indivíduos marginalizados nos territórios periféricos das grandes cidades, além de poder ser compreendido como um mecanismo de denúncia ao cenário vivenciado por essas pessoas.

Além do mais, são narrados episódios em que o personagem Fuvio Reyes observa a Leopoldina, esposa de Chacón, através dos buracos que existem nas paredes, e, nas casas “[...] los pisos están malos, dice Chacón, por decir algo y mirar los huecos, las juntas de las tablas abiertas por el sol [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 94). Com isso, é explícita a descrição de moradias deterioradas, mais uma vez remetendo a imagem dos bairros suburbanos das grandes cidades, que são marginalizados por sua realidade precária, além de não haver eletricidade em algumas casas do bairro. A marginalidade associada à favela, quase sempre é descrita de forma pejorativa, como um lugar sem água, sujo, cheio de lixo, e que prejudica a imagem agradável das cidades (PERLMAN, 1977 *apud* VALLE, s.d, p. 9).

Em *El Rincón de los Justos* Jorge Velasco Mackenzie cria uma obra com um bairro considerado zona vermelha, que possui pequenas ruas e está localizado na periferia da cidade, perto do porto, e longe do centro da cidade. Na história há trechos que indicam uma dualidade entre a realidade do centro das grandes cidades com o bairro marginal de Matavilela, como quando, uma jovem moradora do centro da cidade se depara com o modo de vida dos moradores do bairro suburbano e, reflete que “[...] en su barrio todo es distinto, calles anchas y limpias [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 98). Matavilela é um bairro repleto de diversidade em sua construção, é um lugar que vive indivíduos com uma carga cultural, costumes e vidas diferentes, pessoas que constroem esse espaço com suas essências e em suas diferentes formas de viver.

[...] metido en medio de aquel florero de miradas, de vistas que se iban detrás de los cuerpos, sobre los traseros prominentes o sobre los pechos que se abultan en las blusas de hilo. Porque las mujeres que salían de sus trabajos tenían obligatoriamente que caminar por allí, vivir por un momento ese clima de ebriedad y de fiebre, meterse en aquel ir y venir de cuerpos en ropa leve, de cuellos goteantes y sobacos húmedos. [...] Si era un entardecer, este se hacía largo, flotaba un olor penetrante de colonias baratas que lo empujaba a uno hacia los salones de la calle Calón mientras las luces se encendían. [...] (MACKENZIE, 1991, p. 110).

Outro personagem que é marginalizado na narrativa são as prostitutas, descrita como frequentadoras da casa das bebidas Rincón de los Justos, são mulheres que trabalham no bar e que dançam para atrair os homens embriagados que estão na casa de bebidas. Uma das personagens apontada como prostitutas é a “[...] Narcisa Martillo, puta barata como la llaman, que se deja sobajear de todos los borrachos del salón de la gorda Sepúlveda [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 75). Segundo Christine Delphy (1998 *apud* SWAIN, 2004, p. 24) a prostituição pode ser tomada como agenciamento social, de modo que a classe de homens faz uso da classe de mulheres. Isto é, as prostitutas são objetificadas socialmente.

Narcisa Martillo, que em algumas partes do texto é chamada Narcisa Puta trabalha no bar Rincón de los Justos e possui um relacionamento amoroso com Sebastián, outro personagem que sempre se encontra na casa de bebidas. “[...] El sebas es el salonero del Rincón de los Justos y Narcisa la muchacha que las caritativas quieren llevarse a un convento para convertirla en virgen [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 106).

Todavia, na obra a personagem Narcisa Puta não se relaciona com Sebas de modo forçado ou em troca de pagamento, em diversos fragmentos é notória que a personagem mantinha uma relação em busca de prazer. Narcisa exterioriza uma paixão por Sebas, e juntos protagoniza diferentes cenas de sexo no decorrer da história, e em uma dessas cenas “[...] la Narcisa levantó los muslos frente a él que se quedó mirando el pubis ennegrecido y húmedo. Anda, dijo ella con las dos manos puestas sobre las vellosidades y elevándose un poco [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 117). Ainda que a mulher prostituta seja vista como um objeto de oferecimento de prazer masculino, nas cenas de sexo que são descritas na obra, Velasco Mackenzie descreve cenários onde a personagem Narcisa busca prazer em meio a todas as situações diversas existentes em suas rotinas.

Narcisa é descrita no texto como puta, no entanto, ela não é a única prostituta, uma vez que a obra apresenta fragmentos que direcionam a existência de outras prostitutas no bairro, e que era um conhecimento de todos o que acontecia nas ruas, e “la visa al desnudo en esa calle de putas y ladrones [...] donde las putas hacían rebajas a sus clientes, estudiantes que buscaban emociones fuera del Colegio Mercantil [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 111). Para Dejourns (2010 *apud* FILHO, 2014, p. 115) “a relação com o trabalho é fruto de uma história, de um passado e de uma memória”, isto é, relacionar a prostituição ao trabalho é uma criação histórica que está enraizada na sociedade.

Outro personagem criado na história é a Narcisa Virgem, que pode ser compreendida como uma referência a alguma imagem de santidade, assim, surgindo mais uma dualidade na trama, pois, causar no leitor uma confusão quanto a existência das duas

personagens Narcisa. A Narcisa Virgem é representada por uma imagem de gesso exposta no bar, para que as pessoas possam depositar moedas. A Narcisa Virgem assim como os outros personagens, possui voz na narrativa.

Todito el día ha estado limpiando mi imagen de su Narcisita, mirándome repetida en la figura de yeso, cantando pasillos con un hilo de voz, sacando polvo del ojito burlón, [...] la gorda pasa y pasa el trapo por mi cara empalidecida, queita niñ, le dice a la perra que me encontró el año pasado enterrada en el lodazal y me trajo hasta su cuarto [...] La gorda Sepúlveda cierra las puertas del Rincón de los Justos y se dedica a cuidarme [...] La vieja da limosna en plata que yo gané con mi cuerpo: si la Gracia Divina no le hubiera traído el perdón en mi palo de santo, ya estaría perdida en el infierno de los avarientos [...] (MACKENZIE, 1991, p. 113-114).

Velasco Mackenzie quando escreve sobre o marginal traz para as suas obras situações que estão em contato com a pobreza e problemas diários, e assim descreve situações de realidade social. Para Cruz (2014, p. 10) o termo “marginal, atribuído a una persona o grupo, es alguien que —vive o actúa, de modo voluntario o forzoso, fuera de las normas sociales comúnmente admitidas [...]”, portanto, o indivíduo marginal é aquele que não está inserido na cultura predominante.

É construído na narrativa diferentes personagens, com características e atitudes que são encontradas no cotidiano da sociedade, são situações que de alguma forma representam contextos vivenciados em bairros suburbanos e centros urbanos. Para Leighton e Leal (2017, p. 84) “[...] la literatura marginal [...] visibiliza representaciones sociales vivenciadas en estos barrios que son considerados desde una perspectiva legitimista como lugares despreciables, de extrema violencia y pobreza”, bem como as criações literárias representam.

A personagem Leopoldina criada por Velasco Mackenzie gera uma relação de exibicionismo e erotização de seu corpo para um homem fora de seu relacionamento Leopoldina cria um envolvimento com o proibido, desenvolvendo por outro homem um prazer censurado. Uma mulher que dança e toca seu corpo para atrair os olhares de desejo, para que outro homem além de seu marido possa vê-la, e para Leopa tudo acontece como cerimônias que começavam quando ela “[...] sentía los pasos del Fuvio viniendo por el pasillo, llegaba a la escalerilla y ella corría a encender las luces porque la noche estaba oscureciendo el mundo, su mundo de libertades [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 75). Situações semelhantes às descrita em *El Rincón de los Justos* são rotineiras na sociedade, o autor traz a tona reflexões, casos de adultério que comumente são relacionados a pessoas de baixa renda, uma vez que, traições amorosas na classe alta da sociedade são pouco

mencionadas, para De La Llave (1994, p.160) as mulheres da classe nobre da castilla medieval tinham relacionamentos amorosos mais discreto ou a frequência de casos de adultério era em menor regularidade que com as mulheres da classe trabalhadora.

O bairro de Matavilela está localizado próximo à praças e parques, que são locais de passagem diária de pessoas, além de servir como ambiente de trabalho para vendedores, malabaristas, prostitutas e outros personagens que usam esse espaço como uma área para conseguir o seu sustento, como forma de suprir as necessidades de sobrevivência em meio ao ambiente urbano.

Partindo desse viés, Jorge Velasco Mackenzie cria um personagem que usa o parque como seu espaço de trabalho. Nas apresentações Cristof usa diferentes objetos para chamar a atenção das pessoas que andam pelas ruas e assim ganhar algumas moedas como recompensa pelas apresentações, e “el espectáculo de antorchas era el único número que atraía a los habitantes de la calle Calón. Las antorchas, gritaban la putas, y corrían hasta la plaza Victoria dejando sus esquinas vacías” (MACKENZIE, 1991, p. 106).

Em *El Rincón de los Justos*, além dos personagens e da realidade de vida do bairro de Matavilela representada na história, outro destaque é o léxico usado pelos personagens, incluindo o uso de palavras obscenas. No fragmento que Marcial retorna à casa do pai Mañalarga, o homem se surpreende com a chegada de seu filho e fala: “[...] ¡Carajo, hijo mío, qué susto! [...]” e completa dizendo; “[...] dejabas abandonada esa mierda de la milicia y te venías conmigo, dijo contento [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 113). Em outras passagens da obra também é possível encontrar outros personagens que fazem o uso de palavras grosseiras, como: “infierno, la mujer joven escucha aquella palabra, infierno, repite [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 98). O vocabulário utilizado nas obras tem uma função fundamental na literatura marginal, com o uso de gírias e erros gramaticais (LEIGHTON; LEAL, 2017, p. 88), é possível representar o modo de se expressar e a cultura dessas pessoas.

Os bairros-portos são marcados pelo fluxo contínuo de pessoas, o que influencia diretamente aos costumes e variações linguísticas existentes no bairro. Os termos gramaticais utilizados no texto são empregados como um mecanismo para refletir as vozes que compõem a história, resultando das interações cotidianas vividas por seus personagens na trama.

Na obra, o personagem Erasmo fala para as Caritativas que não compreende, mas, que “[...] verán, adú es amigo y también parcero y pana y yunta, cuatro palabras para una sola cosa. Cuando quieren decir calle, dicen lleca, ronda, patín, Matavilela, y peor no se entiende cuando hablan de robos, y dicen choreos [...]” (MACKENZIE, 1991, p. 138-139),

isto é, na fala do personagem tem a existência de uma variante no vocábulo adotado, e que, segundo Erasmo todas estas variações são “derivados del quichua que es la lengua que oyen a diario por estos alrededores, es decir por la plaza Central, por el parque Victoria, por el cine Lux, por toda calle[...]” (MACKENZIE, 1991, p. 139), por isso, o espaço urbano não é inalterado, ou seja, é assim que as cidades se constituem, com a heterogeneidade resultante das variações sociais e culturais dos povos que estão em constante transformação.

As diferentes formas de viver e relacionar dos personagens podem ser definidas como partes da cultura popular do espaço onde vivem, de modo que, essa cultura existe a partir da multiplicidade de relações na sociedade, que ao longo dos anos pode ser transformada, mas, o que aconteceu anteriormente permanece e contribui para a construção histórica social desse lugar. Para Valle (s.d, p. 4), na literatura, o narrador apresenta os acontecimentos do cotidiano através da ficção, mas que tem um significado extraliterário.

O jeito de viver, ou de sobreviver, de cada personagem e suas histórias se cruzam em momentos diferentes, para que juntos possam criar uma única narrativa, uma cultura a partir do contato direto e frequente dos moradores do bairro. Para Leighton y Leal (2017, p. 84) a literatura marginal proporciona uma representação social vivenciadas nesses bairros que são considerados desprezíveis, violentos e pobres.

Matavilela es un barrio habitado por proyecciones marginales de la experiencia social, materializadas en personajes que, en los años 70, conformaron la gran masa popular de Guayaquil. Espacios como estos fueron constantemente hostigados para desplazarse hacia los bordes de la ciudad, esteros en el caso de Guayaquil, donde su pobreza no desmintiera el avance de la modernidad que, con tanta pujanza, ansiaba visualizarse en la ciudad. La representación de esa tensión es un referente narrativo dentro de la historia (VIMOS, 2015, p. 242).

El Rincón de los Justos apresenta um bairro com problemas de saneamento e perigoso, um lugar suburbano situado perto do porto e longe do centro da cidade. Com a literatura marginal “estos autores establecen un puente entre realidades distintas, en un ir y venir que trasciende a los lugares” (LEIGHTON; LEAL, 2017, p. 84). As múltiplas relações existentes entre os personagens da obra podem ser interpretadas como parte da cultura popular da cidade, manifestando relevância na construção histórico-social dessa cidade-porto. Portanto, a cultura popular marginal que resulta da diversidade de pessoas e da realidade presente nos bairros-porto e suburbanos das cidades, pode contribuir na construção da história da sociedade, em razão da cultura de um lugar não ser única e nem imóvel, representando os diferentes modos de vida.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação foi possível identificar a existência da narrativa literária marginal nos textos literários, que surge como um espaço de representação da cultura e resistência dessas pessoas subalternas na sociedade. De modo que surge na literatura uma ascensão de personagens que nunca estiveram presentes nas narrativas literárias, e que agora passaram a existir simbolizando as chamadas minorias, como forma de consciência e de valorização identitária. Outro fator importante, é que, na constituição das cidades, seja na periferia ou não, a cultura popular e a marginal estão presente no desenvolvimento desses espaços, pois, são resultados da multiplicidade de pessoas e realidades dos bairros, e que contribui diretamente na construção da história da sociedade, isto porque a cultura de um lugar não é homogênea, nem imóvel, e representa as diferentes formas de viver dos indivíduos, e a sociedade se constitui a partir da união de pessoas, e a cultura a partir dos costumes e valores desses indivíduos.

Desta forma, *El Rincón de los Justos* de Jorge Velasco Mackenzie é estabelecido como uma representação de Guayaquil, de modo que a história reflete os acontecimentos presentes no cotidiano dos equatorianos. As múltiplas vozes presentes na obra dão vida aos indivíduos que se enquadram as características e aos acontecimentos narrados na história, ou seja, trazem em suas palavras uma língua que utiliza situações das realidades e experiências vividas. A realização desta pesquisa possibilitou a verificação da presença de uma cultura popular presente no espaço urbano, além das fortes marcas de uma cultura denominada marginal.

O fluxo de navegações marítimas em portos é intenso, havendo assim uma frenética difusão de costumes, tradições e saberes populares, e juntamente com o embarque e desembarque de produtos, manifesta-se uma vida paralela a esse fluxo comercial, com pessoas possuem a realidade e o cenário social diferente dos centros urbanos. Portanto, no livro *El Rincón de los Justos* é criado uma narrativa que faz referência forma de vida de distintas pessoas, de maneira que na história não há um protagonista, mas o bairro Matavilela é entendido como um herói para todos, isto porque é o lugar que acolhe todos os personagens. Com a narração, há a possibilidade do leitor adentrar na esfera do marginal através dos diferentes personagens, e para isso, o autor utilizou ferramentas que permitem destacar a realidade vivida em alguns setores de Guayaquil, proporcionando ao trabalho uma escrita realista.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Cássia Lobão; NEPOMUCENO, Cristiane Maria. Cultura popular: o ser, o saber e o fazer do povo. **Estudos contemporâneos de cultura**, v. 21, p. 3-24, 2008. Disponível em: http://ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos_Contemporaneos_Cultura/Est_C_C_A12_J_GR_260508.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

BERRÍOS, Camila; GARCÍA, Carolina. **Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas**. Santiago de Chile. Ariadna Ediciones, 2018. Disponível em: <https://www.oapen.org/download?type=document&docid=1000430>. Acesso em: 13 mai. 2019.

BOTOSO, Altamir. A recriação do pícaro na literatura brasileira: o personagem malandro. **Letrônica**, v. 4, n. 1, p. 122-135, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/7845/0>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BURKE, Peter. Culturas populares e cultura de elite. **Diálogos**, v. 1, n. 1, p. 01-10, 1997. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/37437/19408>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CATENACCI, Vivian. **Cultura popular: entre a tradição e a transformação**. São Paulo em perspectiva, v. 15, n. 2, p. 28-35, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392001000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 13 mai. 2019.

CHANDÍA ARAYA; Marco. Manifestaciones tempranas en el imaginario de Valparaíso. En el contexto de una cultura porteña del Pacífico Sur. **HYBRIS, Revista de Filosofía**, Vol. 7, Julio - 2016, p. 61-93. Disponível em: <http://revistas.cenaltes.cl/index.php/hybris/article/view/106>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CRUZ, Olga toledo. **La construcción de la realidad y el estereotipo del joven marginal en el cine venezolano del periodo 2002-2012**. Madrid, 2014. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Otoledo/Documento.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

DE LA LLAVE, Ricardo Córdoba. Adulterio, sexo y violencia en la Castilla medieval. **Espacio Tiempo y Forma. Serie IV, Historia Moderna**, v. 1, n. 7-1, 1994. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ETFIV/article/viewFile/3279/3137>. Acesso em: 04 jul. 2019.

FERNANDES, Carlo Eduardo Albuquerque. A subalternidade de protagonistas travestis na narrativa brasileira do século xx. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, Florianópolis, 2017, 12 p. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499436295_ARQUIVO_artigoMM13FAZENDOGENERO17.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.

FILHO, Luciano Ferreira Rodrigues. Prostituição: um estudo sobre as dimensões de sofrimento psíquico entre as profissionais e seu trabalho. **Revista Científica da UEM:**

Série Ciências da Educação, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em:
<http://www.revistacientifica.uem.mz/index.php/EDU/article/view/65>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FISCHER, Tânia et al. Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 41, n. 5, p. 935-956, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2410/241016439007.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

LARREÁTEGUI PLAZA, Pablo. Entre la memoria y el olvido: posmodernidad y literatura en dos autores latinoamericanos. **Serie Magíster**, v. 126. Quito, 2013. 100 p. Disponível em: <http://repositorionew.uasb.edu.ec/handle/10644/4014>. Acesso em: 23 abr. 2019.

LEIGHTON, Gabriela; LEAL, Amanda. Hibridismo y frontera en la literatura marginal contemporánea de Argentina y Brasil. Costa Rica: **Rev. Artes y Letras**, 2017. p 83-89. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/kan/v41n1/2215-2636-kan-41-01-00083.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

MACKENZIE, J. **El rincón de los justos**. Guayaquil. Libresa, 1991.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. **Literatura marginal: questionamento à teoria literária**. Juiz de Fora: Ipotesi, 2011. p. 31-39. Disponível em:
<http://www.ufjf.br/revistaiptotesi/files/2011/05/7-Literatura.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

QUINDE, Manuel Gonzalo Villavicencio. **Las voces subterráneas en la narrativa de Jorge Dávila Vázquez**. 2000. Dissertação de mestrado. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Disponível em:
<http://repositorionew.uasb.edu.ec/handle/10644/2639>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANTOS, Acácio Luiz. Representação de uma cultura marginal em “Sombras”, de Sérgio Sant’anna. **Rev. A Cor das Letras** — UEFS, n. 9, Rio de Janeiro, 2008. P. 187-196. Disponível em:
<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/viewFile/1549/1089>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, Simone; TENNINA, Lucía. “Literatura Marginal” de las regiones suburbanas de la Ciudad de San Pablo: el nomadismo de la voz. Juiz de Fora: **Ipotesi**, v.15, n.2 - Especial, p. 13-29, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaiptotesi/files/2011/05/6-Literatura-Marginal-de-las.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SWAIN, Tânia Navarro. Banalizar e naturalizar a prostituição: violência social e histórica. **Unimontes científica**, v. 6, n. 2, p. 23-28, 2004. Disponível em:
<http://ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/172>. Acesso em: 04 jun. 2019.

VALLE, Lígia Gomes do. **Literatura marginal: uma escrita sobre e sob violência**. Rev. Darandina, Juiz de Fora, s.d. 13 p. Disponível em:
<http://www.ufjf.br/darandina/files/2016/05/Artigo-Ligia-Gomes-do-Valle.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

VALLEJO, Raúl. **Petróleo, J.J. y utopías: cuento ecuatoriano de los 70 hasta hoy**. Tomado de Kipus, Revista Andina de Letras 4, UASB – Ecuador, 1995. Disponível em: <http://www.flacso.org.ec/docs/antlitvallejo.pdf?>. Acesso em: 29 nov. 2018.

VÁSQUEZ, María Patricia. **Guayaquil en su cantina: lo urbano en El Rincón de los Justos de Jorge Velasco Mackenzie**. Cuenca, Ecuador, 2018. Disponível em: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/handle/123456789/31722>. Acesso em: 04 jun. 2019.

VIMOS, Víctor. **Símbolo y poder en la novela El rincón de los justos, de Jorge Velasco Mackenzie**. Desde el Sur, v. 7, n. 2, p. 239-244, 2015. Disponível em: <http://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/122>. Acesso em: 03 jun. 2019.

ZAPATA, Jennifer. **La cultura popular: una discursión inacabada**. Venezuela: Razón y Palabra, 2016. Disponível em: <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/860>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ZIBORDE, Marcos. Literatura marginal em revista. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 24. Brasília, julho-dezembro de 2004. p. 68-88. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846191>. Acesso em: 20 nov. 2018.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

CORPOS ESCULPIDOS: AS ACADEMIAS DE GINÁSTICA E A MODA DA DÉCADA DE 1980

Débora Pires Teixeira¹
Karolina Cabral Kosa²
Luanda dos Santos Alves³

RESUMO: O presente estudo buscou analisar as imagens e os discursos surgidos e veiculados em publicações femininas na década de 1980, diante das novas relações estabelecidas entre o corpo, a difusão das academias de ginástica, as transformações na silhueta feminina e sua influência na moda. Metodologicamente, constitui-se de um trabalho documental realizado na revista *Desfile* da década de 1980. Os resultados evidenciaram a importância dos códigos de vestir para compreensão do culto ao corpo, bem como suas regras de exposição e ocultação. Notou-se a perpetuação do visual esportivo em cenários descolados de suas práticas, sem o apagamento das marcas de feminilidade.

Palavras-chave: História da Moda. Corpo. Mídia Impressa. Revista *Desfile*.

ABSTRACT: The present study sought to analyze the images and discourses that emerged and conveyed in feminine publications in the 1980s, in the face of the new relations established between the body, the diffusion of gymnastics, the transformations in the female silhouette and its influence on fashion. Methodologically, it is a documentary work carried out in the magazine *Desfile* of the 1980s. The results evidenced the importance of dress codes for understanding the cult of the body, as well as its rules of exhibition and concealment. The perpetuation of the sporty look was noted in the cool scenarios of its practices, without the erasure of femininity marks.

Keywords: Fashion History. Body. Printed Media. *Desfile* Magazine.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa; Viçosa/MG. Professora do Eixo de Indumentária do Curso de Licenciatura em Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ.

E-mail: deborapite@gmail.com/deborapires@ufrj.br

² Licenciada em Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ.

E-mail: karolikosa@hotmail.com

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ. Coordenadora técnica da Unidade de Produção de Artigos Têxteis, do Departamento de Economia Doméstica e Hotelaria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

E-mail: luarural@gmail.com

INTRODUÇÃO

Caracterizada por uma década de declínio, estagnação econômica, principalmente na América Latina, e por períodos de desestabilidade política e social, as tendências de moda da década de 1980 refletiram o comportamento de uma sociedade onde a ascensão social e econômica em convergência com uma maior consciência da autoimagem, promoveram o deslocamento dos hábitos de consumo privilegiando a marca e o valor simbólico agregado à grife (MENDES; HAYE, 2009).

A excessiva preocupação com autoimagem criou mecanismos de controle do corpo e padrões estéticos rígidos atrelados à prática de atividade física e à magreza. No decorrer do século XX, as transformações do corpo deram-se de forma acelerada, se comparadas aos períodos anteriores. Entretanto, foi nos 1980 que a busca pela perfeição corporal passou a ser uma obsessão, representando um marco nas modificações sobre o corpo em função da existência de um padrão de beleza.

O mundo contemporâneo acrescentou atividades ao corpo tanto na sua capacidade de produção de conhecimento quanto na sua possibilidade de transmissão de mensagens ao adotar diferentes setores da comunicação. O corpo, atualmente, é objeto de discussão de todos os veículos de comunicação em massa, seja no aspecto de saúde corporal, seja no estético, seja na criação de mensagens artísticas, e recentemente, como suporte para que os criadores, pela roupa, usem-no como base para emissão de mensagens (GARDIN, 2008).

Considerada como uma segunda pele, a roupa veste o corpo, bem como altera sua estrutura física, fornecendo-lhe novos traços, linhas, volumes e cores. A roupa é uma extensão do corpo, ela representa de forma temporária o que o corpo quer comunicar, podendo-se moldar aos desejos do indivíduo de forma fácil (CASTILHO, 2009 e CASTILHO; MARTINS, 2005).

Neste contexto, as questões que norteiam a problemática desta pesquisa são: o culto ao corpo, a difusão das academias de ginástica e as transformações na silhueta feminina interferiram nas tendências de moda da década de 1980? Como essas tendências foram absorvidas pelos editoriais de moda desta década?

Diante das novas relações estabelecidas entre o corpo, a difusão das academias de ginástica, as transformações na silhueta feminina e sua influência na moda, buscou-se analisar as imagens e os discursos surgidos e veiculados em publicações femininas na década de 1980.

REVISÃO DE LITERATURA

Os anos 1980 e o corpo ideal

A historiadora Mary Del Priore (2000), em seu livro *Corpo a Corpo com a mulher*, faz uma análise histórica das transformações do corpo feminino no Brasil. Segundo a autora, o século XX, de forma geral, trouxe importantes ressignificações para o corpo feminino, que envolvem o consumo de pílula anticoncepcional, a entrada da mulher no mercado de trabalho, a tirania da perfeição física, o aumento da esperança de vida, entre outros. Foi também ao longo do século XX que a mulher se despiu.

Para Del Priore (2000), logo no começo do século, o gosto pessoal de alguns estilistas, a adesão à prática de esportes, a ampliação da participação da mulher no mercado de trabalho e o movimento feminista libertaram as mulheres do espartilho e possibilitaram o encurtamento das saias. Ao longo desse século, outras partes do corpo feminino foram sexualizadas como nunca antes acontecera.

O ideal de magreza enquanto padrão de beleza passou a ser veiculado com as musas do cinema na década de 1930. Mas foi a partir dos 1970, que, junto com as bonecas *Barbie*, desembarcaram no Brasil, as numerosas máquinas e técnicas do corpo, o *boom* das academias de ginástica, instrumentos de um verdadeiro marketing de vivências corporais: o *body business*. Daí em diante, ser bela, jovem e magra deixou de ser uma questão de escolha, mas uma obrigação, possível a partir do consumo.

Para Le Breton (2011), nas décadas finais do século XX, um novo imaginário do corpo se desenvolveu. O corpo passou a ser uma espécie de alter ego, ou seja, um lugar privilegiado do bem-estar (a boa forma), do bem-parecer (as formas de embelezamento; *body-building*⁴, cosméticos, dietas etc.), paixão pelo esforço (maratona, jogging) ou pelo risco (escalada, aventura etc.). O corpo é, portanto, o signo do indivíduo, o lugar de sua diferença, de sua distinção e apresenta-se como uma espécie de parceiro a quem pedimos a melhor apresentação, as sensações mais originais e a ostentação de sinais mais eficazes. O corpo humano torna-se o melhor do homem, o mais próximo dele, o representante mais capaz de julgar o sujeito.

A partir do estudo do corpo dos fisiculturistas californianos, Courtine (1995) afirma que foi, principalmente nos anos 1980, que o chamado mercado do músculo e os serviços para a manutenção corporal se desenvolveram.

⁴ Cultura da malhação que se refere a remodelação do corpo pelos exercícios físicos ou cirurgias.

Importando práticas norte-americanas, a corpolatria⁵ assume novos contornos, sobretudo quando se fala das mulheres. E, diferente dos anos 1920, quando as atividades físicas tinham cunho terapêutico, a intenção passa a ser o desenvolvimento da musculatura da mulher. Nesse sentido, Berger (2006), destaca que a mídia e suas celebridades, como Jane Fonda, exerceram grande influência sobre o consumidor.

Os signos corporais tidos como femininos e masculinos se deslocam de um gênero para outro, tal como no caso da mulher que reivindica o direito à força e ao corpo musculoso, como do homem que despe seu corpo, tornando-o sexual. “O corpo não é mais um destino ao qual nos abandonamos, ele é um objeto que fabricamos à nossa maneira” (LE BRETON, 2011, p. 247).

Dessa forma, a partir de 1980, passou a vigorar a lógica do corpo com músculos contornados nas academias de ginásticas, acompanhado pelo:

(...) desejo de obter a tensão máxima da pele; o amor pelo liso, pelo polido, pelo fresco, pelo esbelto, pelo jovem; ansiedade frente a tudo que na aparência pareça relaxado, franzino, amarrotado, enrugado, pesado, amolecido ou distendido; uma contestação ativa das marcas do envelhecimento no organismo (COURTINE, 1995, p. 86).

Se no final da década de 1970 e início da década de 80, o sucesso nas academias do Rio de Janeiro, que logo se espalhou pelo país, foi a ginástica aeróbica, na transição da década de 80 para 1990 foi o momento de ascensão das academias no Brasil; o mundo da ginástica assistiu a uma reinvenção, a chamada revolução do *fitness* (SILVEIRA; NEVES, 2009).

Para além das academias, na década de 1980, a corporeidade se destacou de uma maneira nunca antes alcançada em termos de visibilidade e espaço na vida social. A “Geração Saúde”, em oposição ao padrão de comportamento representativo da geração de seus pais, levanta a bandeira antidrogas, com destaque para o tabagismo e o alcoolismo, da defesa da ecologia, do naturalismo e do chamado sexo seguro - fenômeno também fortemente relacionado ao advento da AIDS - que em alguns casos significa um novo enfoque da virgindade feminina, não mais vinculada ao casamento, aceitando o relacionamento sexual, desde que haja o envolvimento afetivo prolongado com o parceiro (CASTRO, 2007).

⁵ “Ao constituir o corpo como o elemento principal da identidade individual, a corpolatria está associada a uma forma de narcisismo corporal coletivo onde “fazer” boas impressões “se” torna equivalente a ter um corpo, o que se reflete na moda” (GOLDENBERG, 2007, p. 118).

O culto ao corpo e seus reflexos na moda

A moda é uma das formas de expressão do ser humano. A interação entre vestuário, contexto social, cultura e comportamento traduzem o significado implícito na escolha de moda do usuário; a moda é um reflexo da sociedade, do que acontece no mundo e ao redor das pessoas (BRAGA, 2005).

A moda da década de 1980 tornou-se plural e recebeu influências de diversas tribos e vertentes, tais como: os *punks* e os góticos, os *yuppies*, ídolos musicais pops e a explosão das academias, do estilo de vida saudável ligado à prática de atividades físicas, dentre outras.

No século XX, de acordo com Riello (2012), o desporto foi uma das atividades que mais influenciou o desenvolvimento da moda. Sem o desporto não se conseguiria compreender o êxito do vestuário casual, as escolhas cotidianas de milhões de consumidores, o surgimento de uma cultura juvenil da moda e, sobretudo, a associação entre formas específicas de vestuário (que definimos como desportivas) e as ideias de saúde, beleza e vitalidade. O desporto, mais do que qualquer outra atividade social, moldou a moda no século XX (RIELLO, 2012).

A expansão em massa das academias de ginástica, como meio para atingir o corpo “sarado”, ideal de beleza da década de 1980, foi um evento social que impactou a moda e o consumo de itens do vestuário. Os tecidos e modelagens que eram restritos a práticas esportivas e ao universo das academias, passaram a ocupar novos espaços no cotidiano. Influenciadas por esses fatores, as roupas se tornaram mais práticas, mais sintéticas, em cores cítricas, brilhantes e vivas.

Para Pollini (2007), o corpo, tonificado pelas práticas esportivas, foi realçado e a silhueta feminina ocidental “sequinha”, “marcada”, “apertada” era modelada pelos tecidos e modelagem justa ao corpo.

Moutinho e Valença (2000) destacam que a principal tendência, os *jeans*, recebiam detalhes diferentes nas boutiques e se misturavam a componentes elásticos a fim de fornecerem modelos justos ao corpo que eram complementados pelos *collants* (*bodies*). Os *joggings* eram usados em todas as ocasiões, assim como outras roupas esportivas de moletom, *lycra*, *jersey*, *de nylon*, *tactel* e *neoprene*. Começa-se a usar *leggings* e bermudas de ciclistas.

A década de 80 se caracterizou, ainda, pela febre dos *shoppings*, onde se instalaram muitas lojas dedicadas aos jovens, com roupas esportivas, para surfar, para andar de *skate* (MOUTINHO; VALENÇA, 2000).

O uso de acessórios esportivos também foi incorporado na moda casual, tal como é o caso das polainas, das faixas de malha na testa e nos punhos. Personagens midiáticos nacionais e internacionais solidificaram essa tendência, tais como: Xuxa e Cazuza, no Brasil, e Sylvester Stallone (como Rambo), nos Estados Unidos, eram frequentemente registrados com faixas na testa.

Outros elementos esportivos, como os tênis, foram incorporados nas vestimentas cotidianas, a exemplo dos tênis Iate e *All Star*, bem como dos relógios *Champions* com pulseiras plásticas móveis.

METODOLOGIA

A pesquisa classifica-se como qualitativa e documental produzida pela análise de editoriais de moda (imagem e texto) contidos na revista *Desfile* da década de 1980.

O processo de seleção das revistas foi realizado no arquivo do Grupo de Estudos VISTA – Vestuário, Indumentária, Sustentabilidade, Tecnologia e Meio Ambiente, pertencente ao Departamento de Economia Doméstica e Hotelaria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, durante os meses de setembro a novembro de 2018. Dentre as cento e vinte edições selecionadas pelo recorte temporal (Janeiro de 1980 a Dezembro de 1989), foram selecionadas edições pertencentes a diferentes períodos da década de 1980, que incluíssem o objeto de estudo deste trabalho.

Entrecruzando os enunciados verbais com os imagéticos, buscou-se compreender os discursos sobre o culto ao corpo e a incorporação do *sportswear* como uma das tendências de moda da década de 1980. Os resultados foram analisados a luz de teorias, como antropologia do corpo, a partir de estudos como David Le Breton, Miriam Goldenberg, Paula Sibilia, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As publicações brasileiras de moda voltadas para o público feminino datam de finais do século XIX, porém foi a partir dos anos sessenta que assuntos como sexo, carreira e lazer foram abordados pelas revistas. A maior liberdade para o debate de questões voltadas para o público feminino em diversos campos, a colocação da mulher no mercado de trabalho e o surgimento de um novo ideal feminino, onde a mulher não é apenas bela, mas bem sucedida profissional e sexualmente, são alguns dos pontos comuns em grande parte das revistas femininas surgidas a partir da segunda metade do século XX (RAINHO, 2014).

Muitas das publicações que hoje estão no mercado nasceram no período da virada dos 50 para 60, com o crescimento da indústria nacional de moda. Para aprender tudo isso, foi necessário meio século de revistas femininas práticas, prestadoras de serviço, repletas de conteúdo e qualidade de informação. Leitoras se tornaram, década a década, mais exigentes. De lá para cá foram importantes, numa sequência mais ou menos cronológica *A Cigarra*, *Jóia*, *Manequim*, *Claudia*, *Desfile*, *Setenta*, *Mais*, *Nova*, *Vogue*, *Criativa*, *Elle* e *Marie Claire*, fazendo correr em paralelo, no campo das fotonovelas, *Grande Hotel*, *Capricho*, *Sétimo Céu*, *Ilusão* e *Noturno* (SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO RIO DE JANEIRO, 2002).

Nesse contexto, a revista *Desfile* surgiu em 1969; não era uma publicação voltada exclusivamente para moda, oferecendo a seu público uma proposta sofisticada em relação ao tema, com produções de editoriais no exterior e apresentando diversas matérias, com temáticas variadas, voltadas ao universo feminino (RAINHO, 2014). A revista *Desfile* foi um grande (o próprio formato era maior) projeto gráfico e visual da editora Bloch, numa época, os anos 70, em que explodia a moda e o mercado da moda no país. Um diferencial dessa revista era a *Senhora Desfile*, primeira seção dedicada às mulheres “maduras (SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO RIO DE JANEIRO, 2002).

Segundo Braga e Prado (2011), na década de 1970, a concorrência entre revistas femininas focadas no consumo e na moda pronta se acirrava, até porque, em 1969, a Bloch lançara a *Desfile*, editada por Roberta Barreira – “com mais glamour e brasilidade” – justamente para fazer frente à *Claudia*, da Editora Abril, que investiu em um projeto ousado voltado para o público feminino, mais especificamente, às mulheres da classe média urbana. Não foi um marco de inovação, mas fez sucesso pela qualidade editorial. *Desfile* sobreviveu

até o fim da década de 1990, quando a editora Bloch entrou em crise financeira e sua falência foi decretada em agosto de 2000.

Na década de 1980 a *Desfile*, categorizada como feminina, dividia-se em seções com matérias relacionadas à moda atual, entrevistas com personalidades da época, receitas, dicas de decoração, horóscopo, sugestões de turismo, entre outros. Esses espaços se comunicavam de modo a representar a diversidade de facetas da mulher moderna, conforme se observa nas imagens analisadas a seguir.

A prática de atividades física, amplamente divulgada e recomendada durante a década de 1980, ocupava espaços nas diferentes seções da *Desfile*. Como exemplo desse comportamento, o editorial de moda *Corpo Ágil, Mente Alegre, Vibração*, de Outubro de 1988, impunha o exercício físico como uma “necessidade vital”, conforme mostra a Figura 1.

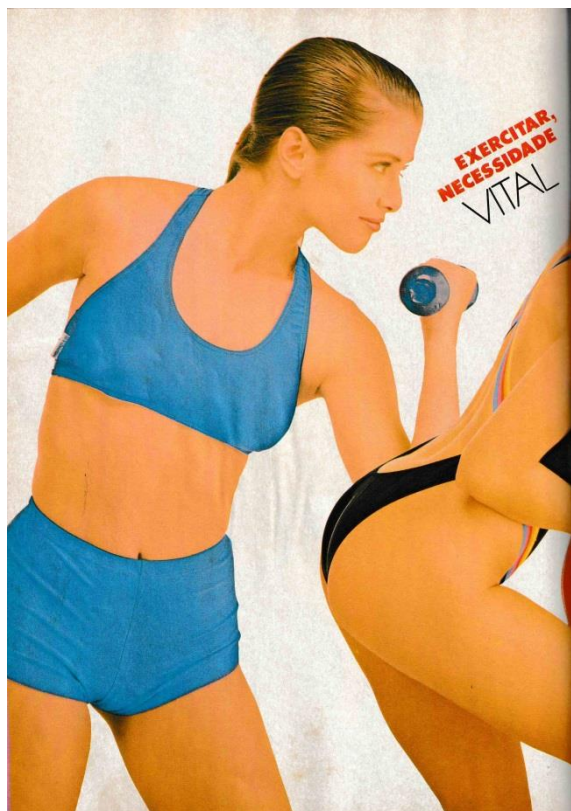


Figura 1: Exercitar, necessidade vital
Fonte: DESFILE, n.º 229, Outubro 1988, p. 74

Segundo o editorial:

Correr, pular, nadar. Muito movimento. Exercícios para manter o corpo saudável, sempre em forma. Cores fortes, contrastes vibrantes e intensas, enfatizando o clima de energia que todo o esporte transmite. Para acompanhar este ritmo, a roupa certa, adequada a cada modalidade esportiva, e que sai da academia para a rua sem o menor constrangimento, colorindo a cidade e trazendo muita alegria (DESFILÉ, n.º 229, Outubro 1988, p. 69).

Ao enfatizar a importância da atividade física para a vitalidade, a boa saúde e a boa forma, o editorial sugere o uso de peças para diferentes modalidades esportivas, como: o ciclismo, a natação, o boxe, a musculação, a ginástica rítmica, o surf etc. Segundo a revista, o conforto no momento do exercício é imprescindível, para isso, indica-se a adoção de roupas de material elástico (*lycra, cotton lycra* etc.) que permitem a movimentação corporal, pois “o essencial é liberar a energia” (DESFILÉ, n.º 229, Outubro 1988, p. 70).

O editorial também destaca a influência positiva das cores “fortes, vibrantes e intensas” na liberação de energia, demonstrando sua relação com a noção de atividade. A transitoriedade das roupas de ginástica e sua ocupação no cotidiano são destacadas no trecho do editorial “(...) sai da academia para a rua sem o menor constrangimento”.

A Figura 1 retrata modelos jovens, magras, com corpos a mostra e roupas esportivas compostas por material elástico.

Segundo o editorial: “um azul intenso e vibrante no conjunto com lycra de top com decote em U e short curtíssimo com laterais ligeiramente arredondadas, da Moamba” (DESFILÉ, n.º 229, Outubro 1988, p.74). Seminua, a modelo da esquerda performatiza um movimento da prática de musculação: a flexão de músculos do braço com apoio de pesos (halteres).

Conforme Del Priore (2000), ao longo do século XX a mulher foi se despindo. Se no início do século era impróprio mostrar determinadas partes do corpo, como os tornozelos, após o encurtamento das saias, ao longo desse século, outras partes do corpo feminino foram sexualizadas como nunca antes acontecera.

O nu na mídia, nas televisões, nas revistas e nas praias incentivou o corpo a desvelar-se em público, banalizando-se sexualmente. A solução foi cobri-lo de cremes, vitaminas, silicones e colágenos. A perna torneada, alisada, limpa, apresenta-se idealmente como uma nova forma de vestimenta, que não enruga nem “amassa” jamais. Uma estética esportiva voltada para o culto ao corpo, fonte inesgotável de ansiedade e frustração, levou a melhor sobre a sensualidade imaginária e simbólica (DEL PRIORE, 2000, p.11).

A sexualização do corpo feminino é reafirmada pelo detalhe no canto direito da Figura 1, no qual foram destacadas, pela roupa e pela postura, as nádegas da modelo.

Conforme a legenda do editorial: “Ousadia nos decotes no maiô preto com lycra e alças coloridas, da Poesia” (DESFIL, n.º 229, Outubro 1988, p.74).

Segundo Laver (1989, p. 270), a partir da década de 1970, “a moda realçou muito mais as nádegas do que na virada do século ou na década de 30, à medida que os jeans e as calças ficaram mais apertados e todas as malhas eram colantes. As nádegas passaram a ser a mais nova zona erógena (...)”. No Brasil, a bunda é considerada uma “paixão nacional”. Freyre (1984) afirma que o volume e o formato da bunda brasileira, somados a maneira de andar e produzir flexões de nádegas, frutos da miscigenação, pode ser considerado afrodisíaco e funcionar como um diferencial de feminilidade da mulher brasileira. Não raro nas revistas ilustradas e na mídia geral se faz presente a comercialização da imagem da bunda de mulher em anúncios atraentes.

Assim, o corpo feminino é objetificado para o olhar do outro. De acordo com Goldenberg (2005), para os homens brasileiros, a atração sexual por uma mulher deriva de sua bunda, do corpo e dos seios. Bourdieu (1995) afirma que a “dominação masculina”, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo e para o olhar dos outros como objetos receptivos, atraentes e disponíveis. “[...] é incessantemente sob o olhar dos outros, elas se veem obrigadas a experimentar constantemente a distância entre o corpo real, a que estão presas, e o corpo ideal, do qual procuram infatigavelmente se aproximar” (BOURDIEU, 1995, p. 82-83).

Mediante a valorização social do corpo marcado pelas práticas esportivas, o incentivo às atividades físicas não se limitava ao público jovem, como mostra a Figura 2, retirada do editorial *Ginástica das vovós*, de Janeiro 1984.

Segundo o editorial:

Muitas mulheres chegam aos 50 e sentem-se velhas, acham que a vida acabou. (...) Mas não sabem que ainda é tempo, mesmo para aquelas que nunca praticaram um exercício. E os benefícios para o corpo e para a cabeça são imensos, pelo menos é o que garante um grupo de mulheres que descobriu a alegria de viver frequentando uma turma especial para vovós na academia de Ligia Azevedo. Aqui, professora e alunas falam de sua experiência bem-sucedida. Mostramos também alguns movimentos que podem ser feitos em casa por todas as mulheres independente de idade, que desejam aprimorar a forma física (DESFIL, n.º 172, Janeiro 1984, p. 220).

Ao contrário da Figura 1, a segunda imagem mostra mulheres maduras. A roupa revela a silhueta corporal, sem expor a pele. O uso de polainas, um dos acessórios mais

marcantes dos anos 1980, também pode ser observado na imagem. As cores são mais discretas e em tons menos vibrantes. Com corpos recobertos por roupas de manga e calças compridas, em cores discretas, o editorial propõe o apagamento da velhice em detrimento à exibição de corpos jovens *seminus* com roupas em cores vibrantes. Assim, a Figura 2 atende a “moral da pele lisa” (SIBILIA, 2012).



Figura 2: Ginástica das vovós
Fonte: DESFILE, n.º 172, Janeiro 1984, p. 221.

Pela “moral da pele lisa” os corpos velhos são censurados na mídia e novos tabus e pudores converteram a velhice num estado corporal vergonhoso. “Os traços visíveis do envelhecimento, que se consideram marcas de fraqueza ou sinais de uma derrota e, por tal motivo, seriam moralmente condenáveis. À luz desse julgamento, ter a coragem de ostentá-los despudoradamente equivale a praticar uma nova forma de obscenidade” (SIBILIA, 2012, p.100).

Como afirma Foucault (p. 1996, p. 147), a sociedade te diz: “Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!” Goldenberg e Ramos (2003) corroboram essa afirmação ao destacar que o corpo trabalhado, cuidado, sem marcas indesejáveis (rugas, estrias, celulites, manchas) e sem excessos (gordura e flacidez) é o único que, mesmo sem roupas, está decentemente vestido.

Para Del Priore (2000), o século XX foi responsável pela exclusão da mulher velha da cena social. Com a força influenciadora do cinema e consequente exibição de rostos jovens, sensuais e maliciosos, envelhecer foi associado à perda de prestígio e afastamento

do convívio social. A obesidade passou a ser associada à velhice e, como a primeira é critério determinante da feiura, juventude e magreza imperam como modelo a ser copiado.

Concordando com Del Priore (2000), Lipovetsky afirma que com a chegada do século XX, pela primeira vez no mundo, os produtos e as práticas de embelezamento deixaram de ser um privilégio das classes mais favorecidas, iniciando-se uma era democrática da beleza, resultante da difusão dos cuidados estéticos. Ao longo das últimas décadas do século XX, a democratização das práticas de consumo dos produtos de beleza não apenas se intensificou, como também foi acompanhada por um deslocamento de prioridade, por uma nova economia das práticas femininas de beleza⁶ que institui o primado da relação com o corpo. Se antes do século XX havia a obsessão com o rosto, por uma lógica decorativa concretizada no uso dos produtos de maquiagem, nos artifícios da moda e do penteado, essa tendência foi substituída por práticas de beleza que enfatizam a conservação do corpo jovem e esbelto, com ampla valorização do rejuvenescimento, da tonificação e do fortalecimento da pele.

Fora do contexto das academias, o uso de roupas esportivas ultrapassou os limites dos espaços destinados a esse fim. Durante a década de 1980, as características do *sporstwear* podiam ser notadas em diversos momentos da vida social, como na subseção fixa *Detalhes*, de dezembro de 1980.

Embora não seja um editorial de moda destinado a práticas esportivas, a Figura 3 agrupa elementos ligados a esse universo, tais como: faixa de cabelo, shorts e blusas confeccionados em algodão flexível, cós com acabamento elástico e outros. A presença do patins na mão da modelo (esquerda da figura), reforça o cenário esportivo. Porém, esses aspectos não conduzem as modelos ao universo masculino, pois são utilizadas posturas, decotes, comprimentos, modelagens e complementos que remetem à feminilidade, como as estampas florais e os acessórios (laço de cabelo na modelo do centro da imagem, pulseiras, brincos etc.). Conforme Moutinho e Valença (2000), o *cooper*, a ginástica canadense, as comidas macrobióticas e vegetarianas, a homeopatia, a acupuntura e a moda da malhação estão a serviço de um novo ideal: ser feminina. Chega de parecer um rapazinho, e as ousadias passam a ser permitidas em nome da feminilidade.

⁶ É o que Naomi Wolf (1992) denominou de o “mito da beleza”: estratégia, pós 1950, que busca fazer com que as mulheres se ocupem mais da beleza do que qualquer outra questão em suas vidas, incluindo as lutas feministas. Neste contexto, o mito assume a tarefa de controle social, antes exercida pela mística da domesticidade, maternidade e castidade.

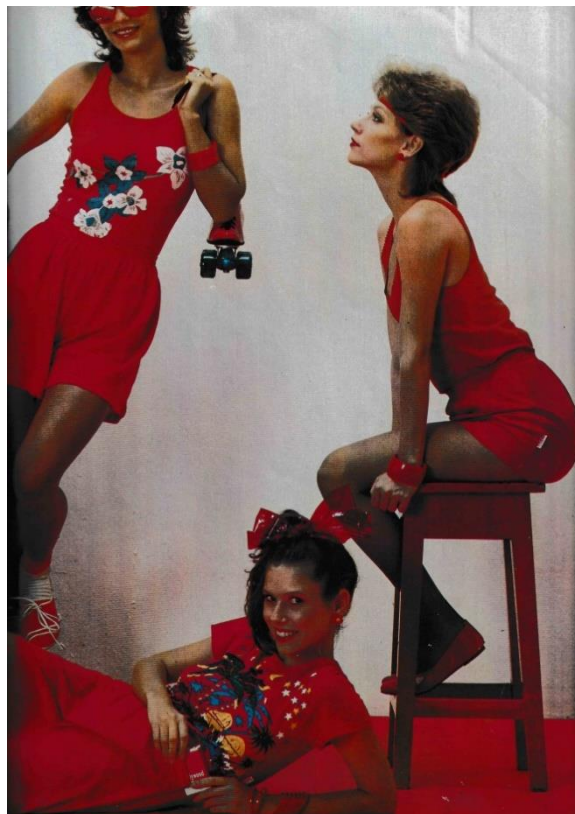


Figura 3: O esporte como tendência de moda
Fonte: DESFILE, n.º 135, Dezembro 1980, p. 197

Outro detalhe da imagem (FIGURA 3) é o uso da cor vermelha, mote de *Detalhes*. Segundo o editorial: “Vermelho, fogo, paixão, incendiário, vibrante como um toque de clarim. (...) há que haver um grito forte, uma vibração que só o vermelho garante” (DESFILE, n.º 135, Dezembro 1980, p. 196).

A cor vermelha está associada à força, energia, paixão, calor, ação, etc. A integração da cor vermelha a itens do universo esportivo reforçam a noção de movimento, de ação e de atividade que, segundo a revista, é uma necessidade vital para o ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as imagens e os discursos surgidos e veiculados em publicações femininas na década de 1980, diante das novas relações estabelecidas entre o corpo, a difusão das academias de ginástica, as transformações na silhueta feminina e sua influência na moda.

Considera-se que a corpolatria e a difusão das academias produziram reflexos na moda da década 1980 que, paulatinamente, foram sendo incorporados pelos editoriais de moda das revistas femininas, entre eles os contidos na revista *Desfile*. O conjunto das

fotografias e os textos evidenciaram a construção de discursos midiáticos favoráveis ao cenário marcado pelo incentivo à prática de atividades físicas e o culto ao corpo. Tais discursos enfatizam, ainda, o domínio do corpo ativo, ágil, jovem e magro que deveria ser construído mediante investimentos em práticas corporais.

Pela análise dos editoriais de moda, percebeu-se a ampliação do uso dos tecidos, das cores, das modelagens, bem como dos acessórios esportivos para o vestuário cotidiano. Nota-se a perpetuação desse visual em cenários descolados das práticas esportivas, o que reitera o estímulo à prática de atividades físicas em todas as idades. No entanto, o estímulo ao desenvolvimento da musculatura na mulher, não implica em perda de seus atributos femininos, o que é reforçado pelo uso de posturas, acessórios, modelagens e estampas.

As representações corporais e vestimentares de mulheres jovens e maduras se diferem, indicando a existência de padrão de juventude atrelado à beleza corporal, bem como sua permissão para a exposição, ao mesmo tempo em que se promove o apagamento da velhice.

Destaca-se ainda o papel importante das revistas de moda feminina. O valor documental de uma imagem de moda relaciona-se não apenas com o aspecto descritivo do comportamento e dos valores atribuídos a uma determinada sociedade e seu contexto, como também atesta a forma como a veiculação de discursos, suas particularidades e objetivos são construídos dentro dessa sociedade.

REFERÊNCIAS

BERGER, M. Corpo e identidade feminina. **Tese** (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, FFLCH, USP, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BRAGA, J. **Reflexões sobre moda**: volume I. 2. ed. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

BRAGA, J. **História da moda: uma narrativa**, 6 ed. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2007.

BRAGA, J.; PRADO, A. L. **História da Moda no Brasil**: das influências às autorreferências. Pyxis Editorial. 2011.642 p.

CASTILHO, K. **Moda e linguagem**. 2. ed rev. São Paulo: Anhembi morumbi, 2009.

CASTILHO, K.; MARTINS, M. M. **Discurso da moda**: semiótica, design, corpo. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

CASTRO, A. L.. **Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo**. 2 ed. São Paulo: Annablume/FAPESP. 2007.

COURTINE, J. Os Stakhanovistas do Narcisismo: Body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT´ANNA, Denise (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 86.

DEL PRIORE, M. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Senac. 2000.

FOUCAULT, M. Poder-corpo. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1996.

FREYRE, G. Uma paixão nacional. **Playboy**, n.113, Dezembro 1984.

GARDIN, C. O corpo mídia: modos e moda: OLIVEIRA, A. C de.; CASTILHO, K. **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008, p. 75-85.

GOLDENBERG, M. Gênero e corpo na cultura brasileira. **Psicologia Clinica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 65 – 80, 2005.

GOLDENBERG, M. **O corpo como capital**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2007.

GOLDENBERG, M.; RAMOS, M. S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, M (Org.). **Nu & Vestido**: Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 19-40.

LAVER, J. 1989. **A Roupas e a Moda**: uma história concisa. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIPOVETSKY, G. **A Terceira Mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MOUTINHO, M. R.; VALENÇA, M. T. **A moda no século XX**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

POLLINI, D. **Breve história da moda**. São Paulo: Editora Claridade, 2007. Coleção Saber de tudo.

RIELLO, G. **História da moda**: da Idade Média aos nossos dias. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2012.

SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Cadernos da Comunicação**. Série Memória/Mulheres em Revista. Junho de 2002.

SIBILIA, P. O corpo velho como uma imagem com falhas: a moral da pele lisa e a censura midiática da velhice. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, a.9, v.9, n.26, p.83-114, nov. 2012.

SILVEIRA, V. T.; NEVES, F. W. Corpo e mercado: a eficiência do sistema *Body Systems* de ginástica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA, 1, 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: UFPR, 2009. p. 1-11.

STEFANELO, C. M.; CASTILHOS, D. Mulheres e revista: transformações femininas e da moda evidenciadas por Elle Brasil. COLÓQUIO DE MODA, 8. **Anais do ...** . Rio de Janeiro – RJ Setembro de 2012.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rooco. 1992.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

A TÓPICA DE *VIEHWEG* COMO FORMA DE PENSAR INDISSOCIÁVEL DO PLURALISMO DE HARBELE: SUBSTRATO METODOLÓGICO E A ANÁLISE DOS CHAMADOS *HARD CASES*

Aloisio Bolwerk¹

Laís de Carvalho Lima²

RESUMO: Este artigo objetiva, considerando a insuficiência da exclusiva subsunção à estrita normatividade, além da vedação ao *non liquet*, não sendo a Tópica propriamente um método, mas uma forma de pensar, e com base em método integrativo, realizar um cotejo entre o que debatem estudos indexados, realizados entre os anos de 2012 e 2017, a fim de responder como poderia a Tópica contribuir por arcabouço metodológico à análise de casos difíceis (*hard cases*), a ponto de conceder a legitimidade aos argumentos soberanos no processo argumentativo. Por resultados, identificou-se que a interpretação, como esforço hermenêutico, consiste no cerne da Tópica de Viehweg, razão pela qual, pela necessária participação de todas as forças plurais, direta e indiretamente afetadas pela pretensa decisão, a resolução encontrada pelo exercício da Tópica, a partir da construção coletiva da endoxa e seleção de *topoi*, encontra legitimidade na Teoria Pluralista de Harbele, cuja conjugação eleva a Tópica a substrato metodológico, inclusive já aplicado pelo STF.

Palavras-chave: Tópica, Pluralismo, *Hard Cases*, Viehweg, Harbele

ABSTRACT: This article aims, considering the insufficiency of the exclusive subsumption to the strict normativity, besides the prohibition to the *non liquet*, being the Topica not exactly a method, but a way of thinking, and based on integrative method, to perform a collation between what indexed studies debate, conducted between 2012 and 2017, in order to answer how the Topica could contribute as a methodological outline to the analysis of hard cases, to the point of granting legitimacy to sovereign arguments in the argumentative process. As Results, it was identified that interpretation, as a hermeneutic effort, consists of the core of Viehweg's topic, which is why, by the necessary participation of all plural forces, directly and indirectly affected by the alleged decision,

¹Doutor em Direito Privado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor Adjunto de Direito Constitucional da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Professor Permanente do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos UFT/ESMAT. Líder do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos e Prestação Jurisdicional registrado no CNPQ. Advogado, Brasil. E-mail: bolwerk@uft.edu.br

² Mestranda em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Tocantins - UFT e Escola da Magistratura Tocantinense – ESMAT. Analista do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (SJTO). Membro do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos e Prestação Jurisdicional registrado no CNPQ, Brasil. E-mail: lais.mpt@gmail.com.

the resolution found by the exercise of the Topica, from the collective construction of *endoxa* and *topoi* selection, finds legitimacy in Harbele's Pluralist Theory, whose conjugation elevates the Topica to a methodological substrate, even already applied by the STF.

Keywords: Topica, Pluralism, Hard Cases, Viehweg, Harbele

Introdução

Tendo em vista a natureza complexa das relações sócio-jurídicas, além do movimento de busca pela efetividade de direitos, principalmente os sociais, inclusive sob as mutações que suplantam o arcabouço estritamente normativo, há evolução pelo afastamento do positivismo dito liberal. Não se admite, sob a ótica dessa efetividade de direitos, que a omissão legislativa em acompanhar as novas realidades seja óbice a uma aplicação direta dos preceitos constitucionais.

Nesse sentido, Rodrigues (2013, p. 18) dispõe que houve opção do constitucionalismo democrático pelo afastamento de uma visão orientada ao sistema, ou seja, de que a “Constituição é mera promessa axiológica, endereçada ao legislador na sua função de regulamentação infraconstitucional”. Nesse sentido, Campilongo (1994, p. 118) identifica verdadeira crise da legalidade como situação brasileira institucionalizada, a ser identificada no momento da judicialização de direitos fundamentais, em geral cláusulas gerais.

Segundo o autor, nesses casos, a função do julgador “não é meramente técnica. Ao contrário, é social e politicamente determinada”, vivendo o Judiciário “o dilema de adaptar seu repertório a situações inéditas”, não estando submetida sua apreciação à “observância estrita da norma jurídica”.

Nesses termos, não podendo valer-se o julgador da ausência de norma específica para negar apreciação do caso (*non liquet*), propôs Viehweg (2002) o resgate da tópica, que sob origens aristotélicas, que objetiva a análise de casos a partir do problema. Atienza (2016, p.38), que em certos momentos critica a referida forma de pensar, dispõe sobre a retomada da tópica, que se deu historicamente na Europa do pós-guerra no Direito e em diversas outras disciplinas.

O autor rememora que “a obra de Viehweg aparece muito pouco depois da irrupção da lógica moderna no mundo do Direito”, cuja contraposição é “uma das ideias centrais da obra de Viehweg e também um dos aspectos mais discutidos com relação à tópica jurídica”.

Com base na presente realidade, encontra-se na tópica de Viehweg um reconhecimento da ambiguidade das teorias jurídicas, vez que presentes elementos de descrição e explicação dos fenômenos do direito. Assim, conexas à realidade, o autor manifesta-se pelas teorias do direito como verdadeiras “teorias com função social”, razão

pela qual, segundo Ferraz Jr, que prefacia a obra do autor, pensar topicamente remontaria a conservar conceitos, máximas e arranjos principiológicos com um “caráter problemático, na medida em que jamais perdem sua qualidade de tentativa” (VIEHWEG, 2002, p. 3).

Com base no exposto, sendo verdadeira arte de disputa, poder-se-ia dizer que a tópica não seria propriamente um método, pois lhe faltaria rígido apego sistemático, mas um estilo, modo de raciocinar a partir do problema e em sua direção. O autor, sob a premissa elencada, indica que a visão do direito em sua estrutura formal podia ser entendida pela lógica, como verdadeira conexão dedutiva, pois a função da interpretação seria considerada em segundo plano e não como principal, sendo o inverso na Tópica.

Nesses termos, tem-se que o direito se amolda a sistema aberto, já que, conforme Atienza (2016, p. 40), “não pode representar o raciocínio jurídico como meramente dedutivo; apenas o movimento dos conceitos jurídicos é bastante circular”. O positivismo jurídico enxerga o direito sob um sistema rígido, “deixando em segundo plano as particularidades do caso concreto, e focando na proposição normativa previamente estabelecida” (ALMEIDA, 2012, p. 103).

A tópica, no caso, sendo modo de pensar a partir do problema, suscita a impropriedade da citada perspectiva, depositando mais valia ao decisor, na justiça de seu julgamento. A tópica, então, segundo o mesmo autor, “não consistiria em um conjunto de princípios capazes de julgar a adequação de justificativas apresentadas, ou hipóteses, mas um modo de pensar que permita a abordagem de problemas de forma a discorrer sobre eles, e para eles propor soluções”.

Deve-se reiterar que não se trata de decisionismo casuístico ou discricionariedade desenfreada, vez que a própria tese de incompatibilidade do positivismo ao Estado Democrático de Direitos e dá, segundo Madeira (2014, p. 269), “por jogar toda sua legitimidade no legislador ou no aplicador da lei, com a exclusão argumentativa dos destinatários das normas jurídicas”. Assim, não sendo a tópica propriamente um método, seu encargo na análise de casos difíceis, assim como desse “pós-positivismo”, “é construir um discurso jurídico capaz de legitimar o ativismo judicial garantidor da efetividade deste direito” (RODRIGUES, 2013, p. 19).

A tópica, portanto, se baseia inicialmente nos chamados *topoi*, lugares-comuns utilizados como ponto de partida na construção de uma disputa argumentativa. Segundo o próprio Viehweg (2014, p. 198), “são justamente adequados para iluminar esta situação de discurso que, de outra forma, dificilmente é aclarável”, concluindo-se que a tópica se volta, prioritariamente, como alternativa ao sistema, aos casos ditos difíceis.

Constitui-se pela ausência de substrato do sistema normativo, pois tal caso concreto (problema) não se amolda a qualquer norma previamente entabulada, embora presente o direito, mesmo que por meio de cláusulas gerais. Nesse caso, propõe a orientação de análise voltada à referida problemática, pelo “confronto dos argumentos que lhe são opostos com os que lhe são benéficos”.

Tal seleção, como completa Rodrigues (2013, p. 62) é guiada por estes pontos de vista, ou *topoi*, cujos resultados podem ou não responder ao problema. Como resume Viehweg (2014, p. 201), “a tópica tenta dar uma resposta a esse respeito. Aspira, pode-se dizer, a uma criatividade controlável”.

Desta feita, com base no arranjo situacional exposto, considerando a insuficiência da exclusiva subsunção à estrita normatividade, além da vedação ao *non liquet*, não sendo a Tópica propriamente um método, mas uma forma de pensar, propõe-se no presente artigo, com base em método integrativo, realizar um cotejo entre o que debatem estudos indexados, realizados entre os anos de 2012 e 2017, a fim de responder como poderia a Tópica contribuir por arcabouço metodológico à análise de casos difíceis (*hard cases*), a ponto de conceder a legitimidade aos argumentos soberanos no processo argumentativo.

Um panorama da Tópica de Viehweg: suas racionalidades frente ao dever de enfrentamento

Como se viu, a Tópica, embora de origens na teoria do discurso aristotélico, com posteriores contribuições de Vico e Cícero, como se verá, apresenta-se como “proposta contemporânea de retomada dos discursos retórico e dialético e diminuição da influência do discurso apodítico e sistemático na Ciência Jurídica” (MADEIRA, 2014, p. 275). Nesses termos, conforme conceitua Viehweg (2002), a dialética serviria por conjunto de opiniões opostas, cujo confronto sob processo crítico instala uma disputa. Tais opiniões, ou argumentos concluídos por meio de certas premissas, são o cerne da tópica.

Portanto, pode-se dizer que surge a Tópica do chamado “campo da invenção, da obtenção de argumentos”, o que para Cícero consiste “uma razão que serve para convencer de uma coisa duvidosa”, “contidos nos lugares ou *loci* – os *topoi* gregos – que são, portanto, sedes ou depósitos de argumentos”. Em contexto atual, Atienza (2016, p. 42) dispõe que, como contraponto de um modo de pensar sistemático-dedutivo, a “formação do juízo, pelo contrário, consistiria na passagem das premissas para a conclusão”.

Então, este sistema dedutivo, segundo Viehweg, somente poderia ser conservado acaso se pudesse rejeitar todos os casos a ele não enquadráveis, ou seja, devendo ser possível

o *non liquet*. Contudo, tendo em vista que uma decisão sempre é necessária, “o jurista deve continuamente alterar seu sistema, em maior ou menor medida, de acordo com as interpretações necessárias”. (2014, p. 125).

Com base na constatação acima, pode-se dizer que a tópica trouxe para a Jurisprudência, que para Viehweg possui significação de Ciência Jurídica, o que Rodrigues (2015, p. 257) afirma por “flexibilidade naquilo que concerne às reflexões sobre o Direito, o Estado e a Constituição frente à metodologia contemporânea do direito”.

Mas como de fato se exerce a tópica? Não obstante as críticas recebidas de que por si só poderia provocar casuísmos em excesso, inclusive por parte de Madeira (2014), também reconhece o autor que, para o exercício do pensamento tópico, deve-se basear na endoxa, conjunto de opiniões aceitas por todos, ou como dispõe Viehweg (2002), pelos mais sábios e ilustres. “Objetiva a persuasão, exige um compromisso ético entre os interlocutores assim como necessita de um consenso prévio em torno das premissas que serão utilizadas”, o que traduziu o citado autor pelo alinhavo de Viehweg, em visão moderna, “compromisso ético com os deveres de lealdade processual e ônus da prova” (2014, p. 279).

Assim, de forma simples, como elementos da Tópica, pode-se citar a endoxa, a escolha consensual dos *topoi*, além do debate em torno dos elementos do discurso tópico. Ainda, levando-se em conta a técnica do pensamento problemático, fato que se torna central é a noção de *topoi*, vez que a tópica consiste na busca e exame de premissas, caracterizando-se, como já dito, como “modo de pensar no qual a ênfase recai nas premissas, e não nas conclusões” (ATIENZA, 2016, p. 43). “Trata-se de fórmulas, variáveis no tempo e no espaço, de reconhecida força persuasiva, e que usamos, com frequência, mesmo nas argumentações não técnicas das discussões cotidianas”. (VIEHWEG, 2002, p. 4),

Conforme cita o autor, poder-se-ia exemplificar *topoi* por noções gerais como interesse, autonomia da vontade, boa-fé, direitos individuais, legalidade, interesse público e legitimidade, cuja consideração isolada classifica por tópica de primeiro grau. Organizand-os, o que chama catálogo de *topoi*, tem-se a tópica de segundo grau. Contudo, Madeira (2014) alerta que os *topoi*, na prática judiciária, não podem ser escolhidos unilateralmente, mas em conjunto e consensualmente.

Ademais, Viehweg (2002, p.5) dispõe que o “raciocínio tópico, que se vale dos repertórios de *topoi*, vale, portanto, em certos limites e toda vez que se tenta dar-lhes alcance maior, percebemos, de imediato, que ele se vê envolvido por contradições lógicas”, o que reforça a necessidade de se analisar o caso a partir do problema, em especial casos se não encontram solução exclusiva na base do sistema. A tópica, então, estaria na “base da

prudência”, entendido por Almeida (2012, p. 102) como “o uso apropriado da capacidade de discernimento do decisor”.

Quanto à sua precípua distinção, a Tópica entrega a busca pela correção e equilíbrio aos rigores da lei, o que Fernandes (2015, p. 252) chama de “equidade tópica”. Sua edificação por zona de problemas, segundo o autor, construiriam “raciocínios que gravitam em torno dos mesmos. Tais movimentos circulares impedem em demasia a vinculação lógica ao problema, pois admitem apenas conjuntos de deduções de curto alcance”.

Nesse sentido, como delimitação didática, Viehweg (2002, p. 17) conceitua a tópica como “uma técnica de pensar por problemas, desenvolvida pela retórica”, sendo absolutamente necessário, pelo menos, levá-la em consideração no desenvolvimento de uma teoria da práxis.

De fato, como se apegou o autor a outros teóricos da tópica, a citar Aristóteles, Cícero e Vico, este último, conforme traz Viehweg em sua tese de livre docência, apresenta a retórico, que chama de tópica, e a crítica, como métodos científicos, o último como novo método e o primeiro como antigo, cujo “ponto de partida é o *sensus communis* (senso comum, *common sense*), que manipula o verossímil (*verisimilia*)”. Observa-se que, embora Vico apresente o método novo por sua agudeza e precisão, dispõe que este se supera em desvantagens, citando “perda em penetração, estiolamento da fantasia e da memória, pobreza da linguagem, falta de amadurecimento do juízo” (2002, p. 20).

Não obstante as críticas de insuficiência da tópica como método, o que o próprio Viehweg reconhece, pois a conceitua por estilo, o autor subsidia sua tese com a conclusão de Vico ao sugerir a intercalação do antigo método com o novo, pois nenhum se efetivaria sem o outro.

Nesses termos, vale ressaltar que, segundo Fernandes (2015, p. 255), o Direito não tem logrado êxito em atender às demandas apresentadas, a citar aqueles provenientes dos complexos “conflitos supraindividuais”. Nesses termos, Madeira dispõe que “a tópica de Viehweg se debruça sobre os problemas jurídicos, liga-se à práxis” (2014, p. 281), o que Fernandes (2015) resume pela necessária aproximação da atividade jurídica do caso concreto, uma verdadeira “práxis da argumentação”, como nomeou Cícero (Viehweg, 2002, p. 31).

De fato, seja sob a ótica Aristotélica, que Viehweg interpretava por ênfase nas causas, enquanto a ótica de Cícero enfatizava os resultados, Viehweg constata a Tópica como integrante de uma das primeiras três artes da *trivium* (gramática, retórica, dialética,

aritmética, geometria, música e astronomia), sendo na contemporaneidade, segundo o autor, “técnica do pensamento”, portanto um exercício de retórica.

Como técnica, visa combater o que o autor designa por aporias, “uma questão que é estimulante e iniludível, designa a «falta de um caminho», a situação problemática que não é possível eliminar” (2002, p. 33), fornecendo caminhos de comportamento. Nesse caso, “o problema, através de uma reformulação adequada, é trazido para dentro de um conjunto de deduções, previamente dado, mais ou menos explícito e mais ou menos abrangente, a partir do qual se infere uma resposta” (2002, p.34), razão pela qual a ênfase se dá no problema, pois se operaria uma seleção de sistemas, e não o contrário.

Segundo Freitas (2016, p. 56), a ênfase da Tópica no problema se dá pela busca da solução mais justa e adequada, não havendo, para isso, rigidez na escolha dos pontos de vista. Nos casos difíceis, ou seja, uma aporia, “o intérprete dará maior relevo ao problema e partirá dele em busca do melhor sistema de solução, deixando de enfatizar o sistema, sem, contudo, abandonar arbitrariamente o conjunto de regras e princípios integrantes do ordenamento jurídico”.

Sobre essa forma de pensar, sendo a Tópica “um procedimento de busca de premissas” (VIEHWEG, 2002, p. 39), Madeira apresenta óbices à técnica vez que haveria nela “uma falta de previsão normativa e uma obscuridade sobre como tal técnica argumentativa pode ser utilizada sem ferir o princípio da reserva legal e o princípio da supremacia da Constituição”, sob pena de se ter “subjetividade metajurídica” (2014, p. 433).

Acerca do posicionamento crítico, o próprio autor, ao citar Perelman e sua teoria da argumentação jurídica, dispõe que “a tópica não conduz o juiz à arbitrariedade, mas lhe outorga uma liberdade para julgar segundo critérios de razoabilidade, aceitabilidade e equidade” (2014, p. 286). Além disso, a falta de normatividade é intrínseca a técnica que pretende sanar aporias, ou seja, situações problemáticas em que não há previsão normativa específica, seja pela existência de cláusula geral, antinomia ou o que se verá por mutação. Ao que parece ao presente estudo, a crítica do autor desconsidera, a mais do citado acima, a própria vedação ao *non liquet*, sem ofertar solução imediata, além de sugerir construção de uma Teoria de Argumentação.

Viehweg, como já debatido, reconhece o risco de arbitrariedades, ratificando que tal análise a partir do problema abarca deduções de curto alcance. “É preciso que haja a possibilidade de os interromper a qualquer momento à vista do problema. O modo de pensar problemático é esquivo às vinculações. [...] Porém o domínio do problema exige

flexibilidade e capacidade de alargamento” (2002, p. 41), sendo a interpretação parte integrante da tópica.

Conforme o disposto até o presente, identifica-se que a tópica, como técnica, se faz em duas fases, quais sejam a postulatória, em que se delimita o problema e aquela destinada à fixação de endoxa e seleção dos *topoi*, que não podem se dar apenas ao final, como já exposto, espinha dorsal do exercício tópico.

Acerca da endoxa, vale mencionar que modernamente se referem ao arcabouço doutrinário, já que Viehweg (2002, p.42) a justifica por ser “menos inquietante se se tem em conta que os que disputam dispõem de um saber que já experimentou prévia comprovação, seja ela qual for, e que entre pessoas razoáveis só pode contar com aceitação se tiver um determinado peso específico”. Madeira, por sua vez, mesmo ávido crítico da tópica como teoria de argumentação, identifica que “a justificação de argumentos por meio da citação de juristas considerados mais sábios e ilustres é vista como uma obrigatoriedade no ambiente acadêmico-científico e usado, largamente, como técnica retórica de persuasão” (2014, p. 493).

Desta feita, pode-se considerar que, na análise de casos difíceis, delimitado o problema, a endoxa pode ser construída a partir dos posicionamentos doutrinários a favor ou contra o objeto de análise, selecionando-se os lugares-comuns, a formar-se um catálogo de *topoi* em busca da solução mais justa possível.

Conforme visto, durante o pensamento tópico, Viehweg não propõe um afastamento absoluto do sistema, vez que afirma ser possível “fazer conjecturas a propósito de onde está o trânsito efetivo do modo de pensar tópico para o sistemático dedutivo”. Fernandes (2015, p. 258), por sua vez, afirma que a “tópica não deve ser percebida como um rompimento radical ao positivismo jurídico, mas a abertura através de uma visão concretista do direito, de forma a torná-lo menos radical, possibilitando alterações e a participação do direito na realidade e vice-versa” e Freitas (2016, p. 55) conclui que “a incompatibilidade da tópica não é necessariamente com a noção de sistema, mas, sim, com a compreensão de um sistema jurídico fechado, completo, axiomático e lógico-dedutivo”.

Ainda, Viehweg estipula que o casuismo negativo ocorre quando se “busca lançar luz sob um sistema”, já que se tem por adequada o pensamento a partir do problema (2002, p. 48). Madeira exemplifica a postura tópica assente às chamadas cláusulas gerais, que dariam margem a interpretação, tornando maleável o sistema jurídico. Segundo o autor, “isso permitiria ao interprete, até mesmo, afastar a aplicação de uma lei se se considerasse que a mesma iria contra o interesse público” (2014, p. 285).

De fato, entende-se que a Tópica, como técnica, possui a capacidade de apoiar o julgador na apreciação das chamadas cláusulas gerais, dos casos difíceis, inclusive, como se observa, reconhecer a superação normativa. Contudo, como se observou, há reconhecido gargalo em sua instrumentalização, vez que pode levar o interprete a arbitrariedades, não por disfunção insanável, mas por incompletude metodológica.

Como se viu, Viehweg admite que sua teoria, sob ótica contemporânea, é técnica de pensar por problemas, desenvolvida pela retórica, não propriamente um método, já que neste a rigidez de fluxo legitima seus resultados. Portanto, há, de certo, insuficiência da tópica em prol de se legitimar as conclusões do interprete/julgador. Por conseguinte, sendo a interpretação o plano principal da tópica, assim como apropriada às “mudanças de situação”, como mesmo exemplificou Viehweg (2002, p. 22), encontra-se nela o preenchimento da referida lacuna.

O pluralismo de Harbele como substrato ao uso da tópica: contensão da casuística e indissociabilidade aparente

Sob o exposto até o presente, no sentido de se ter na interpretação o recurso necessário à Tópica como técnica, deve-se reconhecer que, das teorias de interpretação, tendo em vista a necessária intimidade do processo de pensar aporias com a realidade, a teoria pluralista de Harbele se mostra adequada à legitimação do processo tópico-problemático de Viehweg, em especial no contexto dos casos difíceis.

Conforme dispõe o ministro Gilmar Mendes, que prefaciou a obra do autor, “não existe norma jurídica, senão norma jurídica interpretada. Interpretar um ato normativo nada mais é do que colocá-lo no tempo ou integrá-lo na realidade pública” (2002, p. 9). Nesses termos, conforme o disposto, o exercício da interpretação envolve, inclusive, a sistemática normativa preestabelecida, quiçá cláusulas gerais ou omissões legislativas, cujo exercício interpretativo se faz a partir dos preceitos constitucionais.

Para Harbele, há necessidade, na interpretação, de certas questões essenciais, quais sejam os objetivos da interpretação, seus métodos e seus participantes, sendo necessária integrar a própria realidade constitucional ao processo, além do imperativo de inserção das Ciências Sociais, portanto, de uma interdisciplinaridade. Desta feita, quanto aos participantes do processo de interpretação, Harbele ressalta que “estão potencialmente vinculados todos os órgãos estatais, todas as potências públicas, todos os cidadãos e grupos, não sendo possível estabelecer-se em elenco cerrado ou fixado com números *clausus* de interpretes da Constituição” (2002, p. 13), sendo este o cerne de sua teoria.

Rodrigues (2013, p. 21), inclusive ao tratar da Tópica de Viehweg, reitera que, no tocante a construção do argumento corretivo, a exemplo de uma superação normativa pela realidade, como visto, “não se atrela tão somente à interpretação dada pelo magistrado ao texto positivado pelo legislador democrático, mas vai muito além, atingindo a esfera do controle intersubjetivo feito pela comunidade aberta”.

Como dito, sobre a Tópica, tem-se o afastamento do positivismo dogmático, cuja solução de arbitrariedades invoca um legitimador dos argumentos sobressalentes no processo retórico de endoxa e identificação dos *topoi*, em prol de solucionar o caso concreto apresentado. Nesse sentido, conclui-se, de certo, que a atividade do interprete, nesse caso, demonstra “que o direito deve ser criado e recriado no momento de sua aplicação ao caso concreto, a partir de argumentos racionalmente fundamentados” (FREITAS, 2016, p. 44).

Acerca disso, Harbele, ao citar Hesse, indica por interpretação “a atividade que, de forma consciente e intencional, dirige-se à explicação de sentido de uma norma” (2002, p. 14). Desta feita, com base nesse conceito, Santos (2014, p.43) interpreta que a intenção de Harbele é de esclarecer que a interpretação autêntica deve ser plural, ou seja, “em que todos os personagens sociais contribuem e fazem parte do processo hermenêutico (sobretudo em se falando de interpretação constitucional)”, conclusão correta, vez que Harbele expressamente reconhece que “como não são apenas os interpretes jurídicos da Constituição que vivem a norma, não detêm eles o monopólio da interpretação da Constituição” (2002, p. 15).

Nesses termos, pode-se questionar a tese do presente estudo de que o pluralismo de Harbele legitima as conclusões obtidas a partir da tópica-problemática de Viehweg, cujo conjunto proporcionaria, quanto a casos difíceis, verdadeiro substrato metodológico à sua análise. Contudo, Harbele (2002, p. 19) indica por necessária a utilização de técnica de pensamento retórico por parte do julgador, inclusive no processo interpretativo, vez que se deveria questionar “que interpretação foi adotada, a forma ou maneira como ela se desenvolveu e que contribuição da ciência influenciou decisivamente o juiz constitucional no seu afazer hermenêutico”.

Rodrigues (2013, p.69), por sua vez, em prol de se ratificar a sinergia entre os posicionamentos dos autores selecionados por plano de fundo desta pesquisa (Harbele e Viehweg), dispõe que “a tópica deve ser aplicada na resolução das questões surgidas no mundo da Ciência Jurídica, em especial no que se refere à interpretação”.

Conforme a matéria, Harbele observa a prática legislativa, cuja omissão ou observância ineficiente das mudanças da realidade pública, traz consigo a necessidade ainda

maior de um processo interpretativo de preceitos constitucionais, geralmente cláusulas gerais, e construção argumentativa.

Segundo o autor, sobre as manifestações parlamentares, diz que estas podem ter efeito, “ainda que sem significado jurídico-formal específico – sobre, v.g., a controvertida questão de admissão dos chamados inimigos da Constituição no serviço público, afetando, de maneira inquestionável a práxis administrativa” (2002, p. 25).

Ainda, Harbele reconhece a relevância das decisões que se conformam aos próprios termos da Constituição, pois geradora, em certo tempo, de “novos desenvolvimentos da realidade”. “Muitas vezes, essas concretizações passam a integrar o próprio conteúdo da Constituição” (2002, p. 27). Tais assertivas reconhecem o fenômeno da Mutação Constitucional e, ainda, a chamada Força Normativa dos Fatos.

Jellinek, em sua Teoria Geral, reconhece a precedência das relações reais às normas, que “a consideração da força normativa dos fatos não apenas nos permite entender exatamente as origens da lei, mas também a existência de status legal; porque o real geralmente tem uma tendência psicológica para se transformar em uma obrigação” (2000, p. 338).

Assim, conclui-se que o conceito de casos difíceis, de certo, conglomeram complexo exercício retórico e interpretativo, englobando em sua caracterização, as situações de superação da norma pela realidade. Madeira (2014, p.491) reconhece, ao tratar de Teoria da Argumentação, que “o trabalho dos legisladores não consegue acompanhar as mudanças da sociedade”. Almeida (2012, p. 105), por sua vez, complementa que “a eficiência do estilo tópico também faz-se presente no fato de que quando mudanças de situações são produzidas, é preciso encontrar novos dados para tentar resolver os problemas”.

Portanto, sendo certo que a tópica é meio retórico necessário à solução de casos difíceis, que reclamam mais que o mero ordenamento jurídico, Harbele (2002, p. 30) ressalta o pluralismo para o mesmo fim, aqui por legitimador, pois afirma que “a ampliação do círculo dos intérpretes aqui sustentada é apenas a consequência da necessidade, por todos defendida, de integração da realidade no processo de interpretação”. Viehweg, no mesmo sentido, exclama: “Sem interpretação não há jurisprudência!” (2002, p. 63).

Reconhecida a invariável conjunção entre os dois posicionamentos, Elian (2012, p. 40) chega a conclusão semelhante, embora elegendo por ponto conector o debate, elemento nuclear de ambos, vez que “na Tópica é reconhecido como instância de controle, fazendo com que a discussão de problemas permaneça na esfera da dialeticidade”.

Acerca do debate, Harbele inclui que a interpretação plural não se amolda apenas aos afetados diretos pelo objeto de análise, pois “quanto mais ampla for, do ponto de vista objetivo e metodológico, a interpretação constitucional, mais amplo há de ser o círculo dos que delas devam participar” (2002, p. 32), razão pela qual aplicável às complexas relações jurídicas, a citar o reconhecimento de direitos supraindividuais, além de se dizer que na Constituição, a tópica teria seu “campo ideal” (ALMEIDA, 2012, p. 114).

Novamente, sobre a crítica aos riscos de casuísmos, arbitrariedades e a interminável mutação constitucional (Coelho, 2017), em virtude da suposta abertura interpretativa dada ao julgador, deve-se citar Popper, presente na obra de Harbele, ao afirmar que, sendo a Carta Maior “um espelho da publicidade e da realidade”, “a objetividade científica não é produto da imparcialidade do cientista, mas o resultado do caráter social e público do método científico” (2002, p. 34).

De mesma forma, Coelho (2017, p. 12) reitera que da estrutura aberta, indeterminada, além de fragmentária das normas constitucionais “decorre que a sua efetivação exige, necessariamente, o protagonismo dos aplicadores, o que transforma a leitura constitucional num processo aberto de argumentação”. Tal protagonismo, segundo Santos (2014, p. 45), se dá pela polissemia de sentido de determinados elementos normativos, tornando “necessário se readequar o arsenal metodológico-interpretativo, a fim de evitar um esvaziamento funcional do direito (baixa efetividade)”, o que Viehweg indica por elemento da tópica na condição de “linguagem natural”.

Por fim, tendo-se reconhecido os termos em que Harbele apresenta sua Sociedade Aberta dos Interpretes da Constituição, o autor ainda sugere, tendo em vista os fenômenos gerados pela insuficiência do sistema normativo dogmático, que a “Teoria Constitucional enquanto teoria de legislação deveria pesquisar – o que até então não foi feito – as peculiaridades da interpretação constitucional levada a efeito pelo legislador” (2002, p. 54).

Em complemento, Viehweg (2002, p. 81), em perfeita harmonia com o acima indicado, dispõe que “basta constatar que a tópica se infiltra no sistema jurídico através da mencionada interpretação, exigida pelo estado efetivo do direito. O pensamento interpretativo tem de mover-se dentro do estilo da tópica”, razão pela qual “até que a legislação intervenha é preciso encontrar e evidentemente também aceitar pontos de vista ajustados às novas situações e que, não obstante, apareçam como concordes com os antigos” (2002, p. 52).

A conjugação de Harbele e Viehweg como arcabouço metodológico à análise de casos difíceis: observância da realidade

Nos termos do exposto, do ponto de vista dos casos difíceis, deve-se admitir que, de igual forma, também existem casos fáceis, cuja subsunção à lei seja realizada por mero silogismo, o que encontra coerência com a constatação de não afastamento absoluto da sistemática normativa. Os casos difíceis, por sua vez, e conforme Freitas (2016), conceituam-se pela ausência de resposta a ser extraída do ordenamento jurídico somente com o uso da dedução, razão pela qual Viehweg dispõe que “frente a problemas novos torna-se necessário anular, ao menos em parte, a perda de flexibilidade mediante uma interpretação adequada” (2002, p. 52).

No contexto das cláusulas gerais, inseridas em uma noção *lato sensu* de caso difícil, segundo Madeira (2014, p. 283), representariam “afrouxamentos planejados da vinculação legal, de forma a permitir um ajuste entre decisão e as circunstâncias concretas do caso narrado em juízo. [...] Tais cláusulas conferem ao julgador uma pretensa maleabilidade na interpretação e aplicação da lei”.

Não obstante as críticas já tratadas pelo autor acima, dispostas no presente estudo, observa-se coerência entre o conceito de cláusulas gerais e o uso da tópica-problemática, aqui elencada sob a idéia de substrato metodológico, demonstrando que deve ser aplicada, de fato, apenas a determinados episódios (SANTOS, 2014), portanto no contexto dos casos difíceis (*hard cases*). Atienza, em resumo, atesta que “a tópica deve servir para resolver aporias ou problemas impossíveis de afastar” (2016, pag. 43).

Nesse sentido, Almeida (2012, p. 112) dá à tópica natureza “situacional”, “levando em conta as particularidades concretas do caso, e destacando-se pela atenção dada ao fator pragmático da linguagem normativa, a ser utilizado como eficiente meio de correção de imprecisões”, não havendo se falar em afastamento do ordenamento para sua concretização ou inobservância à norma que se amolda ao caso concreto.

Encontra-se na idéia central de Viehweg, na verdade, a visão de indispensabilidade da lógica também para o direito. “Porém, no momento decisivo, a lógica tem de conformar-se em ficar em um segundo plano. O primeiro cabe à *ars inveniendi*, como pensava Cícero, quando dizia que a tópica precede a lógica” (2002, p. 83).

Ademais, segundo o autor alemão, o reconhecimento da Ciência jurídica como método, o que significaria um afastamento total da tópica, não é possível, vez que necessitaria da proibição de se interpretar dentro do sistema, de não se vedar o *non liquet* e, por maior revelador desta impossibilidade, de se “conseguir uma ininterrupta intervenção de

um legislador, que trabalhe com uma exatidão sistemática (ou calculadora) para tornar solúveis os novos casos que surgem como insolúveis, sem perturbar a perfeição lógica do sistema (ou cálculo)” (2002, p. 84).

Desta feita, tendo por base o citado pragmatismo do modelo tópico-problemático, Canotilho (2003, p. 1211) manifesta-se sobre a tópica de Viehweg, elencando por premissas do que ele já nomeia por método “o caráter prático da interpretação constitucional”, já que voltada a problemas concretos, e o “caráter aberto, fragmentário ou indeterminado da lei constitucional”, razão pela qual, mesmo sem expressamente mencionar, acaba por reconhecer a necessidade do pluralismo por legitimador, e a preferência pela análise do problema em casos sem resolução direta por submissão à norma.

Não obstante as observações do Canotilho, também quanto ao risco de arbitrariedades, há, de fato, evidências concretas de que há substrato metodológico adequado à resolução dos casos difíceis por parte da tópica e a interpretação aberta de Harbele. No mesmo sentido, embora Madeira (2014, p. 416) conclua em seu estudo pela incompatibilidade da tópica ao discurso processual, este se baseia em presunção negativa acerca do desejo de colaboração entre as partes para eleição de *topoi* e construção da endoxa, inclusive quanto ao “compromisso ético de abrir mão de seus interesses e compreensões pessoais em prol de um bem comum”.

Contudo, deve-se levar em conta que o estudo do autor se deu em 2014, portanto em momento anterior ao advento do Novo Código de Processo Civil, em cujo arcabouço principiológico consta expressa menção ao dever de cooperação, do qual não se nega por simples ausência de vontade.

Segundo Freitas (2016, p. 58), a maior constatação do uso da tópica na processualística brasileira se dá por sua utilização pelo STF, “conquanto não o reconheça explicitamente e o faça muitas vezes de forma acrítica, vem adotando a tópica, sistematicamente, quando da resolução dos casos complexos (*hard cases*)”.

Tais casos complexos, conforme Atienza (2016, p. 84), “são aqueles com relação aos quais a opinião pública (esclarecida ou não) está dividida de maneira tal que não é possível tomar uma decisão capaz de satisfazer a uns e a outros”, motivo pelo qual sua legitimação somente se concretiza pela interpretação pluralista.

Como exemplo prático, cita-se o julgamento do HC 123108/STF, em que se utilizou expressamente da Tópica, ao se analisar um “furto simples de um par de sandálias, avaliado em R\$ 16,00 (dezesesseis reais)”. Na análise do caso, relatado pelo Ministro Roberto Barroso, embora a conduta se adéque ao tipo penal expressamente constante na norma, em perfeito

silogismo, o STF reconheceu que “a ausência de critérios claros quanto ao princípio da insignificância gera o risco de casuísmos, prejudica a uniformização da jurisprudência e agrava a já precária situação do sistema carcerário”, portanto presente um caso difícil.

Desta feita, no momento, embora reconheça o relator a fraqueza da Tópica como método autônomo, ratificando a presente tese, atesta sua contribuição à “percepção de que fato e realidade são elementos decisivos para a atribuição de sentido à norma, mitigando o poder da norma abstrata e o apego exagerado a uma visão sistemática do Direito”.

Por substrato, ratifica que “o intérprete torna-se co-participante do processo de criação do Direito, completando o trabalho do constituinte ou do legislador, ao fazer valorações de sentido para as cláusulas abertas e ao realizar escolhas entre soluções possíveis”.

Nesses termos, ao utilizar o *topoi* insignificância, o STF chegou à conclusão de que este, “em caso de furto, exclui a tipicidade material nas hipóteses em que não se identifique relevante desvalor da ação e/ou do resultado, embora a conduta seja formalmente típica”, ratificando que tal abertura hermenêutica, conforme Fernandes (2015, p. 256), possibilita “maior acessibilidade à justiça, por permitir um debate que não exclua o senso comum, mas o contrário, que o revela e retoma”, ou por que “todo ordenamento jurídico tem de ser construído com a pretensão de ser justo” (VIEHWEG, 2002, p. 89).

Considerações Finais

Conforme disposto, o presente estudo propôs a realização de análise sobre como se daria a contribuição da Tópica, em um contexto metodológico, ao enfrentamento dos chamados *hard cases*, precisamente quanto a legitimação de argumentos soberanos no processo.

Como resposta à problematização, observou-se que a Tópica, como um exercício retórico a partir de problemas, traz em si um estilo de compor argumentos, cuja construção é feita sob uma ótica cooperativa e consubstanciada cientificamente, já que também sustentados por uma endoxa.

A despeito desta estrutura metodizada, sabe-se que a análise de *hard cases* se dá em um contexto de falta de equivalente no ordenamento jurídico, vez que fruto de cláusula geral, superação normativa ou mera omissão do legislador, cuja construção paradigma do argumento soberano (exercício tópico), somente poderia encontrar legítima aplicabilidade acaso conjugado a uma participação, no processo interpretativo, dos atores direta e

indiretamente afetados, substrato do pluralismo de Harbele, não somente aqueles que, no caso, ocupariam o tradicional polo ativo e passivo na demanda.

No tocante a esta necessária conjugação da Tópica a uma idéia de interpretação plural, pode-se extrair das decisões do STF, assim como dos preceitos constitucionais, quanto aos casos difíceis, a já, mesmo que de forma inconsciente, operacionalização do método tópico-problemático.

De forma legítima, o próprio sistema normativo viabiliza a participação popular nas decisões judiciais, em especial destaque àquelas em que o próprio sistema se omite, reforçando a convicção de que a adoção da retórica de Viehweg não representa o afastamento do ordenamento posto. A participação na construção do que se diz por catálogo de *topoi* deve se dar de forma conjunta e, para Harbele, por todos os afetados pela pretensa decisão, preceito que encontra guarida na institucionalização das chamadas Audiências Públicas, por exemplo.

Nesses termos, conforme o §1º do art. 9º da Lei nº 9.868/99, havendo necessidade de se esclarecer matéria ou questão fática ou de notória inexistência nos autos, a norma franqueia ao relator “fixar data para, em audiência pública, ouvir depoimentos de pessoas com experiência e autoridade na matéria”. Assim, eventual esforço retórico se legitimaria pela participação popular no processo de interpretação, revelando válida solução ao caso concreto em disputa.

Ainda, deve-se entender que a participação popular na interpretação da norma é um exercício para construção de premissas, assim como da endoxa, não necessariamente um apelo à mera coleta do que pensa uma maioria. Sob a perspectiva dos direitos fundamentais, e em papel verdadeiramente contramajoritário, como já o exerceu o STF no HC 104907, pode-se precisar proteger as minorias contra os excessos da maioria.

De igual forma, deve-se citar a figura do *amicus curie* (arts. 138; 927, §2º; 983; 1.038, I e II, do CPC) como mecanismo de participação da sociedade civil, em suas representações minoritárias, no processo de construção da resposta a um caso difícil, a citar a repercussão social, pois amplia o contraditório, ou seja, legitima igualmente o exercício tópico, indispensável à solução do *hard case*, a partir de um contexto de interpretação plural.

Viehweg debate o desenvolvimento futuro da tópica, como Teoria Retórica de Argumentação. Embora alguns críticos, como se viu, afirmem sua fraqueza quanto ao gargalo de uma fonte de controle e legitimação, constata-se que os estudos mais recentes encaram o método tópico-problemático como ideal às aporias de um sistema incapaz de prever todas as nuances das complexas relações sócio-jurídicas, cujas resoluções se

encontram em preceitos constitucionais abertos, ou na teórica viehwegiana, a partir dos *topoi*.

Por certo que a interpretação é essencial à análise a partir do problema, assim como a participação de todos na construção da endoxa e seleção dos *topoi*, portanto legitima-se o resultado dos enfrentamentos, ou argumento soberano, pelo pluralismo de Harbele.

Por fim, como desdobramento do presente, reforma-se a sugestão de Harbele, em sua Sociedade Aberta de Interpretes da Constituição, indicando-se por imprescindível o estudo dos próprios casuísmos legislativos, sob uma visão da precedência da realidade, ou melhor, de uma força normativa dos fatos, o que parece um verdadeiro gargalo destes tempos de norma pela política.

Referências

ALMEIDA, Juvencio Costa. Theodor Viehweg: jurisprudência, pensamento problemático e o retorno à tópica jurídica. In: **Revista Direito e Liberdade – ESMARN**, Natal, p. 99-116, 2012. Disponível em: http://www.esmarn.tjrn.jus.br/revistas/index.php/revista_direito_e_liberdade/article/view/520. Acesso em: 12 mai. 2019.

ATIENZA, Manuel. **As razões do Direito**: Teoria da Argumentação Jurídica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal - STF. **Habeas Corpus 123.108 MG**. Paciente: José Robson Alves. Coator: Superior Tribunal de Justiça. Relator: Min. Roberto Barroso, 3 de agosto de 2015. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/HC_123108_MLRB.pdf. Acesso em: 12 jul. de 2019.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. O Judiciário e a democracia no Brasil. **Revista USP**, São Paulo. n. 21. p. 116-125. 1994.

CANOTILHO, J.J Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Portugal: Almedina, 2003.

COELHO, Inocêncio Mártires. Métodos de interpretação constitucional. In: **Enciclopédia Jurídica da PUC-SP**, São Paulo, p. 2-29, 2017. Disponível em: https://enciclopediajuridica.pucsp.br/pdfs/control-interno_59224567dda34.pdf. Acesso em: 03 mai. 2019.

ELIAN, Cristiane de Oliveira. Diálogo entre Viehweg e Harbele. In: **Revista Jurídica da Advocacia-Geral do Estado**, Minas Gerais, p. 37-41, 2012. Disponível em: <http://www.age.mg.gov.br/revistas/revista-da-advocacia-geral-do-estado/1830-revista-juridica-da-advocacia-geral-do-estado-no-9-2012>. Acesso em: 07 jul. 2019.

FERNANDES, Luis Felix Boga. Theodor Viehweg e o papel renovador da Tópica na Filosofia do Direito. **Revista da ESMAM**, São Luis. n. 9. p. 247-267. 2015.

FREITAS, Paulo Cesar. A interpretação da Constituição e o método tópico orientado ao problema - uma análise sobre a aplicação da tópica de Viehweg na jurisdição brasileira como garantia dos direitos fundamentais. In: **Revista de Teorias da Justiça, da Decisão e da Argumentação Jurídica**, Curitiba, p. 41-61, 2016. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistateoriasjustica/article/view/1691/2223>. Acesso em: 06 jun. 2019.

HARBELE, Peter. **Hermenêutica Constitucional - A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição**: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

JELLINEK, Georg. **Teoría General del Estado**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

MADEIRA, Dhenis Cruz. **Argumentação Jurídica: (In)compatibilidades entre a tópica e o processo**. Curitiba: Juruá, 2014.

RODRIGUES, M.S. **Análise das decisões da Presidência do STF sobre o direito fundamental à saúde**. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3410>. Acesso em: 17 jun. de 2019.

SANTOS, D.F.S. **Hermenêutica jurídica e súmulas vinculantes: uma realidade paradoxal**. 2014, 107f. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Guarapuava, 2014. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/1776/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Douglas%20Schinermann.pdf>. Acesso em: 05 jun. de 2019.

SILVA, C.T.R. **A Perspectiva Tópico-Retórica e Pragmatista das Decisões Judiciais do Movimento do Direito Alternativo no Brasil**. 2016, 135f. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9648>. Acesso em: 25 jun. de 2019.

VIEHWEG, Theodor. **Tópica y filosofía del derecho**. Barcelona: Gedisa, 2014.

VIEHWEG, Theodor. **Tópica e Jurisprudência**. Brasília: UNB, 2002.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

ANÁLISE QUÍMICA E SENSORIAL DE IOGURTE DE LEITE DE CABRA COM REDUÇÃO DAS CONCENTRAÇÕES DE SACAROSE

José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta¹
Arleia Medeiros Maia²
Kelane dos Santos Lago³
Gabriela Gomes da Silva⁴
Pollyana Oliveira da Silva⁵
Gabriela Almeida de Paula⁶

Resumo: A caprinocultura leiteira apresenta fundamental importância como fornecedora de alimentos de origem animal de alta qualidade para a alimentação humana, com esse propósito o objetivo desse trabalho foi realizar as análises química e sensorial de iogurte a partir de leite de cabra adoçado com concentrações de 10% e 15% de sacarose. Para análise sensorial foi realizado um teste de aceitação onde os provadores avaliaram as amostras quanto aos parâmetros consistência, sabor, cor, aroma, aparência, acidez e doçura, por meio de uma escala hedônica estruturada de 9 pontos. A análise sensorial contou com a participação de 100 pessoas com idades entre 18 e 52 anos. Os resultados evidenciam que a maioria dos provadores gostaram muito dos produtos, com nota 2 em quase todas as características, sendo a única exceção apenas de sabor que apresentou a nota 1 como moda, portanto com alta taxa de pessoas que gostaram extremamente. Os parâmetros químicos analisados não diferiram entre os iogurtes, sendo que iogurte adoçado a base de leite de cabra obteve

¹ Doutorando em Zootecnia, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal – SP, Brasil, araujopimentarj@gmail.com, (21)972327693.

² Mestranda em Zootecnia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica –RJ, Brasil. arleiamedeirosmaia2017@gmail.com, (21) 972294107.

³ Graduanda em Zootecnia, Universidade Federal do Piauí, Bom Jesus – PI, Brasil. kelanesdolago@hotmail.com, (89) 981170555.

⁴ Graduanda em Zootecnia, Universidade Federal do Piauí, Bom Jesus – PI, Brasil. gabigomesnj@outlook.com, (89) 981202344.

⁵ Doutora em Ciência Animal, Professora Adjunta, Universidade Federal do Piauí, Curso de Zootecnia, Bom Jesus–PI, Brasil. pollyanasilva@ufpi.edu.br, (86) 99460167.

⁶ Doutora em Tecnologia de Alimentos, Professora Adjunta, Universidade Federal do Piauí, Departamento de Fitotecnia, Teresina–PI,Brasil. gabrieladepaula@ufpi.edu.br, (89) 981202344.

boa aceitação, indicando que pode ser comercializado, uma vez que o iogurte produzido com leite caprino tem grande potencial para ser fabricado, colocado no mercado e consumido.

Palavras-chave: Caprinocultura, Caprino, Leite Fermentado, Produtos Lácteos

Abstract: Dairy goat breeding is of fundamental importance as a supplier of high quality animal food for human consumption. The purpose of this work was to perform the chemical and sensory analysis of yogurt from sweetened goat milk with concentrations of 10% and 15% sucrose. For sensory analysis an acceptance test was performed where the tasters evaluated the samples for the parameters consistency, taste, color, aroma, appearance, acidity and sweetness, using a structured 9-point hedonic scale. The sensory analysis had the participation of 100 people aged between 18 and 52 years. The results show that most of the tasters liked the products very much, with a grade 2 in almost all characteristics, being the only exception of flavor that presented the grade 1 as fashion, therefore with high rate of people who liked it very much. The chemical parameters analyzed did not differ among yogurts, and goat milk sweetened yogurt was well accepted, indicating that it can be marketed, since goat milk yogurt has great potential to be manufactured, placed on the market and consumed.

Keywords: Goat production, Goat, Fermented Milk, Dairy Products

Introdução

A ausência de um mercado consumidor aliada a problemas de aceitação dos produtos derivados do leite caprino na região Nordeste levam os pequenos e médios produtores nordestinos à mudarem de atividade e em muitos casos, desistirem da produção de leite caprino (SANTOS, 2014).

Atualmente, a caprinocultura leiteira apresenta fundamental importância como fornecedora de alimentos de origem animal de alta qualidade para a alimentação humana, sendo que leite caprino fornece calorias e aminoácidos essenciais em proporções iguais ou superiores aos recomendados pela Organização Mundial de Saúde, além de apresentar alta digestibilidade (MILAGRES, 2005).

De acordo com Ribeiro (1997), o leite de cabra é utilizado na alimentação humana desde os primórdios da humanidade, já que os caprinos foram os primeiros animais a serem domesticados pelo homem capazes de produzir alimentos.

O leite de cabra é denominado um líquido branco, puro, de odor e sabor especiais e agradáveis. Devido aos seus benefícios nutricionais e suas propriedades que auxiliam a saúde, o leite de caprino e seus derivados representam um mercado bastante promissor para a indústria láctea. Existe um crescente interesse pela utilização do leite de cabra e seus derivados como alimento dotado de propriedades funcionais, em consonância com a atual tendência de alimentação saudável (OLALLA et al., 2009), evidenciando oportunidades de

diversificar e inovar o mercado de leite atendendo a novas demandas de produtos diferenciados e com propriedades de hipoalergenicidade (VARGAS et al., 2008).

Uma das alternativas para a produção de derivados de leite de cabra é na forma de iogurte, que é obtido por coagulação e diminuição do pH, resultados da fermentação láctica, realizada pelas bactérias lácticas *Streptococcus thermophilus* (*S. thermophilus*) e *Lactobacillus delbrueckii subsp. bulgaricus* (*L. bulgaricus*).

O iogurte de leite de cabra é um produto que apresenta boas características sensoriais e aceitabilidade. Segundo Araújo et al. (2012) as análises físico-químicas demonstraram alta similaridade entre os iogurtes feitos com leite de cabra e leite de vaca, no entanto, o iogurte de leite de vaca apresenta maior teor de gordura. O iogurte feito a partir de leite de cabra apresenta ainda, uma das melhores margens de rentabilidade para o fabricante desse produto, uma vez que não exige processo de concentração na sua fabricação. Esse produto pode ainda ser acrescido de polpas de frutas, purês, aromatizantes, possibilitando maior diversidade na sua apresentação (MARINHO et al., 2012).

A produção de iogurtes de leite apresenta excelente valor nutritivo. Geralmente a produção de iogurte industrial é feita a partir do leite de vaca, entretanto o leite de cabra vem se tornando uma alternativa atraente para a indústria de lácteos, já que este apresenta inúmeros benefícios para as pessoas que possuem alergia ao leite de vaca ou intolerância a lactose (ANTUNES, 2007).

Este estudo teve como objetivo realizar a formulação e análise sensorial de iogurte a partir de leite de cabra adoçado com diferentes concentrações de sacarose.

Material e Métodos

O estudo foi conduzido no laboratório de análises de alimentos da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Professora Cinobelina Elvas no município de Bom Jesus, região sul do Estado do Piauí que apresentam coordenadas geográficas: latitude 9°4'27''sul, longitude 44°21'30''oeste e altitude de 277m.

O leite foi obtido na Unidade de Pesquisa em Pequenos Ruminantes do Colégio Técnico de Bom Jesus vinculado a Universidade Federal do Piauí.

O iogurte foi formulado através da fermentação láctica do leite, pela ação dos microrganismos *Streptococcus salivarius subsp. thermophilus*, *Lactobacillus delbrueckii subsp. Bulgaricus*, *Lactobacillus acidophilus* e *Bifidobacterium* oriundos do fermento lácteo BIO RICH® para preparo de leite fermentado tipo iogurte natural.

Inicialmente foi realizada uma pasteurização a 65°C, por 30 min, em recipiente de aço inoxidável. Após a pasteurização, foi realizado o resfriamento do leite a 42-43°C e adicionado o fermento lácteo a uma proporção de 400 mg de fermento para cada 1 litro de leite pasteurizado.

Realizou-se a incubação até pH de 4,5 a 4,7, mantendo a temperatura de 42°C durante 8 horas com auxílio de estufa de cultura, em seguida, resfriado a 4 °C, por 4 h. A quebra da coalhada foi realizada por agitação, até textura homogênea. Logo após, realizou-se o resfriamento, em temperatura entre 4 e 7 °C e foi adicionado a sacarose e feito o acondicionamento em embalagens devidamente fechadas, rotuladas, resfriadas e armazenadas sob refrigeração a 4 °C, para utilização nas análises sensoriais. Para verificar a influência da concentração de sacarose na aceitação sensorial do iogurte a base de leite de cabra, foi adicionada diferentes concentrações de açúcar refinado, originando duas formulações com sacarose nas proporções de 10 e 15% do peso total obtido após retirado da estufa.

Após a fabricação, os iogurtes foram avaliados quanto aos teores de umidade (extrato seco total) pelo método gravimétrico, em estufa de 105°C por 16 h até peso constante de acordo com procedimento da Association of official analytical chemists – AOAC (1995); gordura pelo método de Gerber (KOSIKOWSKI E MISTRY, 1997); nitrogênio total pelo método de Kjeldahl – AOAC (1995), sendo que os valores de nitrogênio total foram multiplicados por 6,38 para obter os valores equivalentes em proteína; pH por potenciômetro, devidamente calibrado com as soluções padrões de pH 7,0 e 4,0; Acidez titulável por titulação em hidróxido de sódio seguindo a metodologia da AOAC (1995); cinzas em forno mufla, a 550°C até a obtenção de cinzas brancas, seguindo-se a metodologia indicada pela AOAC (1995); carboidratos por diferença.

Para análise sensorial foi realizado um teste de aceitação onde os provadores avaliaram as amostras quanto aos parâmetros consistência, sabor, cor, aroma, aparência, acidez e doçura, por meio de uma escala hedônica estruturada de 9 pontos, de acordo com a legenda: 1, gostei muitíssimo; 2, gostei moderadamente; 3, gostei regularmente; 4, gostei ligeiramente; 5, indiferente; 6, desgostei ligeiramente; 7, desgostei regularmente; 8, desgostei moderadamente; 9, desgostei muitíssimo (MINIM, 2010).

A análise sensorial foi realizada no *Campus* Professora Cinobelian Elvas da Universidade Federal do Paiuí com a participação de 100 pessoas com idade entre 18 e 52 anos, em cabines individuais, sendo os provadores não treinados. Os provadores foram instruídos sobre o preenchimento do formulário de avaliação e as amostras foram oferecidas

ao acaso, em copos de plástico descartáveis com capacidade de 50 ml, os quais foram codificados com números aleatórios de três dígitos, correspondendo aos iogurtes com 10 e 15% de sacarose. Durante a análise sensorial foi fornecidos biscoitos do tipo água e sal, para eliminação da impressão anterior entre a avaliação das amostras.

Os dados foram submetidos ao delineamento inteiramente casualizado, e posteriormente foram analisados através de Análise de Variância (ANOVA) por meio do programa estatístico Assistat, versão 7.6 beta (SILVA & AZEVEDO, 2009), e submetidos à comparação de médias pelo teste de Tukey a 5% de probabilidade.

Resultados e Discussão

Os iogurtes foram analisados quanto aos teores de umidade, gordura, proteína, carboidratos, cinzas, acidez titulável e pH (Tabela 1).

Tabela 1- Composição centesimal dos iogurtes adoçados com diferentes concentrações de sacarose.

	10% de sacarose	15% de sacarose	Valor p
Umidade (%)	81,91 ^a	80,89 ^a	0,11
Gordura (%)	2,15 ^a	2,07 ^a	0,19
Proteína (%)	3,52 ^a	3,61 ^a	0,15
Carboidratos (%)	8,67 ^a	9,42 ^a	0,07
Cinzas (%)	0,58 ^a	0,92 ^a	0,06
Acidez Titulável (% ácido láctico)	0,72 ^a	0,77 ^a	0,15
pH	5,33 ^a	4,99 ^a	0,32

Letras diferentes entre colunas na mesma linha indica que houve diferença estatística (P<0,05).

De acordo com as comparações entre as médias obtidas na avaliação físico-química pode-se observar que não houve diferença significativa ($p>0,05$) para umidade, gordura, proteína, carboidratos, cinzas, acidez e pH entre os iogurtes adoçados com diferentes concentrações de sacarose. Não foi verificada influência sobre o pH médio dos iogurtes o aumento da concentração de sacarose. Mundim (2008) obteve, na avaliação do pH em iogurte funcional com leite de cabra saborizado com frutos do cerrado e suplementado com inulina, valores de pH cujas médias variaram de 4,78 a 5,15, estando em conformidade aos encontrados no presente trabalho; os resultados obtidos para o pH foram pouco superiores

aos verificados por Bezerra (2010) na caracterização dos iogurtes elaborados a partir de leite de cabra, de búfala e suas misturas, cujos valores variaram de 4,64 a 4,83. Constata-se que a acidez em ácido láctico está dentro da faixa entre 0,6 e 2,0%, que é a recomendada pela legislação em vigor, para iogurtes (Brasil, 2007).

Na avaliação das proteínas verificou-se que não ocorreu diferença significativa entre as formulações de iogurte de leite adoçado com diferentes concentrações de sacarose. Os valores determinados foram inferiores aos encontrados por Bortolozo e Quadros (2007), na avaliação da composição centesimal do iogurte com inulina, cuja média encontrada foi 5,0%, e próximos aos determinados por Bezerra (2010) na caracterização dos iogurtes elaborados a partir de leite de cabra e de búfala, cujos valores encontrados variaram de 3,05 a 3,41%.

Nos teores de gordura observa-se que não houve diferença significativa entre as formulações de iogurte, sendo que os valores encontrado neste estudo foram inferiores aos relatados por Pereira et al. (2009) na caracterização de iogurte de leite de cabra acrescido com polpa de uvaia, cujo valor encontrado foi de 3,9%.

O teor de cinzas dos iogurtes com 15% de sacarose, que foi de 0,92%, sendo superior aos relatados por Bezerra (2010), que variou entre $0,61 \pm 0,06\%$ e $0,69 \pm 0,10\%$, na caracterização dos iogurtes elaborados a partir de leite de cabra e búfala, e inferior aos encontrados por Bortolozo & Quadros (2007) na avaliação da composição centesimal do iogurte com inulina, que encontrou valor de 1,52%.

Na tabela 2 são apresentas as análises descritivas, na forma de moda, média e desvio padrão, referente as notas de aceitação dos provadores da análise sensorial realizada com iogurte à base de leite de cabra com duas concentrações diferentes de sacarose.

Tabela 2- Moda, média e desvio padrão das notas de aceitação dos provadores, no sensorial realizado com iogurte a base de leite de cabra com duas concentrações diferentes de açúcar

10% de sacarose						
	Cor	Aroma	Sabor	Consistência	Brilho	Aparência Global
Moda	2	2	1	2	2	2
Média	2,17	2,66	2,13	2,52	2,50	2,30
DP*	1,52	1,69	1,64	1,90	1,46	1,58
15% de sacarose						
	Cor	Aroma	Sabor	Consistência	Brilho	Aparência Global
Moda	2	2	1	2	2	2

Média	2,31	2,65	2,28	2,62	2,60	2,37
DP*	1,55	1,70	1,60	1,96	1,74	1,52
DP*	1,55	1,70	1,60	1,96	1,74	1,52

*DP- desvio padrão

A moda indica a nota que mais se repetiu entre os provadores para cada característica dentro de cada tratamento. Logo a maior parte dos provadores gostaram muito dos produtos, pois a maioria apresentou nota 2 em quase todas as características, com exceção apenas de sabor que apresentou a nota 1 como moda, portanto a característica que obteve melhor resultado, com alta taxa de pessoas que gostaram extremamente.

Em estudo realizado por Bernardo et al. (2012) utilizando diferentes formulações de iogurte de leite caprino observaram que os índices de aceitabilidade dos produtos formulados apresentaram resultados satisfatórios, onde os aspectos cor, sabor, aroma e aparência foram aprovados pelo público. Estes resultados confirmam os dados obtidos em nosso estudo, visto que o nível de aceitabilidade também foi satisfatório.

As características sensoriais como cor, sabor e consistência estão entre os principais determinantes na aquisição e consumo, bem como na aceitação e preferência dos produtos alimentícios por diferentes faixas etárias, além de contribuírem para o monitoramento da qualidade dos mesmos. A avaliação das características sensoriais de um alimento é um fator que se mostra de fundamental importância, visto que a análise sensorial é um parâmetro para verificar a aceitabilidade do produto no mercado (CUNHA *et al.*, 2009).

Na tabela 3 são apresentadas as médias de aceitação, pelos provadores, do iogurte a base de leite de cabra com duas concentrações diferentes de sacarose.

Tabela 3- Médias de aceitação, pelos provadores, do iogurte a base de leite de cabra com duas concentrações diferentes de sacarose

(% de sacarose)	Cor	Aroma	Sabor	Consistência	Brilho	Aparência Global
10	2,17 ^a	2,66 ^a	2,13 ^a	2,52 ^a	2,50 ^a	2,30 ^a
15	2,31 ^a	2,65 ^a	2,28 ^a	2,62 ^a	2,60 ^a	2,37 ^a
Total	2,24	2,66	2,20	2,57	2,55	2,33
CV*(%)	68	64	74	75	63	66

*CV- coeficiente de variação

Não houve diferença estatística entre os tratamentos para nenhuma das características. A média total demonstrou que independente da porcentagem de açúcar o produto teve uma boa aceitação.

O coeficiente de variação (CV) foi alto em todas as características avaliadas, isso ocorreu devido que cinco dos provadores darem notas muito altas (7~9), havendo uma discrepância com os demais.

Oliveira et al. (2004) comprovaram que a aceitação ou rejeição de sobremesas lácteas encontrou-se intimamente relacionada com a cor, o sabor e a consistência que elas apresentaram; quanto à cor, os consumidores relataram que a tonalidade acentuada e brilhante de algumas amostras, como a da baunilha, foi um dos principais atrativos durante os estudos realizados com amostras de iogurte natural.

Com estes resultados apresentados na tabela 3, podemos inferir que a produção de iogurte de leite de cabra é uma excelente opção para contribuir com a caprinocultura leiteira tanto Nordeste quanto nacional, dando maior ênfase na utilização desse leite. Além disso, pode ser um alimento utilizado em creches, escolas e casas de repouso como parte do cardápio de merendas e lanches, visto que o iogurte de leite de cabra possui características nutritivas benéficas aos seres humanos, principalmente as crianças e idosos.

Conclusão

O iogurte adoçado a base de leite caprino obteve boa aceitação, indicando que pode ser comercializado, uma vez que o iogurte produzido com leite caprino tem grande potencial para ser comercializado e consumido. A produção de iogurte é uma boa estratégia para o aproveitamento do leite caprino produzido no Brasil, visto que trata-se de um produto alimentício com propriedades nutricionais relevantes e com potencial mercado consumidor. Os resultados obtidos com trabalho contribuem com informações inovadoras para o desenvolvimento de novos produtos com propriedades nutricionais e funcionais atrativas.

Agradecimentos

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela contribuição no desenvolvimento da pesquisa. Ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), pela concessão da

bolsa no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) e financiamento do projeto. Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ovinos e Caprinos (GEPOC), pela ajuda prestada e companheirismo. Ao Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ), pela concessão do leite de cabra utilizado durante todo período experimental.

Bibliografia

- ARAÚJO, T.F.; FERREIRA, É.G.; SOUZA, J.R.M.; BASTOS, L.R.; FERREIRAS, C.L.L.F. 2012. **Desenvolvimento de iogurte tipo sundaes sabor maracujá feito a partir de leite de cabra**. Revista do Instituto de Laticínios Cândido Tostes, Jan/Fev, nº 384, 67: 48-54
- ANTUNES, A.E.C.; MARASCA, E.T.G.; MORENO, I.; DOURADO, F.M.; RODRIGUES, L.G.; LERAYE, A.L.S. 2007. **Desenvolvimento de butter Milk probiótico**. Ciênc. Tecnol. Alim., v. 27, n.1,p. 83-90
- BERNARDO, W. da S.; LOPES, J.B. de O.; FREITAS, J.M.C; MACÊDO, A.M. 2012. **Avaliação da análise sensorial de iogurtes de leite de cabra saborizados com polpa de frutas tropicais**. In: VII CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, Anais... Palmas
- BEZERRA, M.F. **Caracterização físico-química e sensorial, reológica e sensorial de iogurte obtido pela mistura dos leites bubalino e caprino**. 2010. 100p. Natal: UFRN. Dissertação Mestrado.
- BORTOLOZO, E.Q.; QUADROS, M.H.R. **Aplicação de inulina e sucralose em iogurte**. Revista Brasileira de Tecnologia Agroindustrial, Ponta Grossa, v.1, n.1, p.37-47, 2007.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Instrução Normativa n.º 46, de 23 de outubro de 2007**. Regulamento Técnico de Identidade e Qualidade de Leites Fermentados. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2007.
- CUNHA, C.S.; CASTRO, C.F.; PIRES, C.V.; PIRES, I.S.C.I.; HALBOTH, N.V.; MIRANDA, L.S. 2009. **Influência da textura e do sabor na aceitação de cremes de aveia por indivíduos de diferentes faixas etárias**. Alim. Nutr. Araraquara, v.20, n.4, p. 573- 580, out./dez.
- MARINHO, M.V.M.; FIGUEIREDO, R.M.C.; QUEIROZ, A.J.M.; SANTIAGO, V.M.S.; GOMES, J.P. 2012. **Análise físico-química e sensorial de iogurte de leite de cabra com polpa de umbu**. Revista Brasileira de Produtos Agroindustriais, Campina Grande, v.14, n.Especial, p.497-510
- MILAGRES, M.P.; ARAÚJO, E.A.; PINTO, M.S.; FERREIRA, C.L.L.F. 2005. **O Uso do Leite de Cabra para a Elaboração de Iogurte**, Ciência do leite.
- MINIM, V.P.R. 2010. **Análise Sensorial: estudos com consumidor**, 2ª ed. ver. e ampl., Viçosa, MG, Ed. UFV, 308p.
- MUNDIM, S.A.P. **Elaboração de iogurte funcional com leite de cabra, saborizado com frutos do cerrado e suplementado com inulina**. 115p. Rio de Janeiro: UFRJ. 2008. Dissertação Mestrado

- OLALLA, M. 2009. **Nitrogen fractions of Andalusian goat milk compared to similar types of commercial milk**. Food Chemistry, v. 113, p. 835-838.
- OLIVEIRA, A.P.V; FRASSON, K.; ALMEIDA, T.C.A.; BENASSI, M.T. 2004. **Aceitação de sobremesas lácteas dietéticas e formuladas com açúcar**: teste afetivo e mapa de preferência interno. Ciênc. Tecnol. Aliment., Campinas, 24(4): 627-633, out.-dez.
- RIBEIRO, S.D.A. 1997. **Caprinocultura: criação racional de caprinos**, São Paulo: Nobel, 318p.
- SANTOS, C.S. 2014. **Diagnóstico da produção familiar de leite caprino em Mossoró-RN**: aspectos sociais, econômicos, ambientais e higiênico-sanitários. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFERSA, 139p.
- SILVA, F.A.S; AZEVEDO, C.A.V. 2009. **Principal componentes analysis in the software assistat** – statistical attendance. In: World Congresso n Computers in Agriculture, 7.
- VARGAS, M. 2009. **Physicochemical and sensory characteristics of yoghurt produced from mixtures of cows' and goats' milk**. International Dairy Journal, v. 18, p. 1146-1152

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Ketilin Mayra Pedro¹

RESUMO: Em meio às inúmeras mudanças ocasionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, não se pode deixar de discutir e/ou refletir sobre a inserção de artefatos tecnológicos nos processos educacionais. Não podemos ignorar que o estudante do século XXI apresenta interesses e habilidades diferenciadas, de modo que as instituições escolares e seus profissionais devem estar atentos as novas demandas. Neste contexto, não podemos pensar em conhecimentos prontos e acabados, mas sim em saberes flutuantes que são construídos e ressignificados coletivamente. Diante do exposto, o objetivo deste artigo constituiu-se em realizar uma revisão de literatura sobre a temática do ensino superior e as tecnologias digitais. O levantamento das produções acadêmicas foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e na *Scientific Electronic Library Online* – SciELO. Foram utilizados os descritores “ensino superior” e “tecnologia”. Para fins de análise dos dados, criaram-se as seguintes categorias temáticas: Formação Docente, Prática Pedagógica e Recursos/Estratégias. Os nove estudos encontrados descrevem e investigam experiências inovadoras por meio de estratégias e recursos diferenciados, evidenciando que é possível inovar e renovar as propostas didáticas do ensino superior, de maneira que a aprendizagem se torne um processo mais ativo e significativo. Deste modo, conhecer os recursos tecnológicos disponíveis e atribuir intencionalidade pedagógica à sua utilização é o primeiro passo para uma prática pedagógica exitosa, lembrando que não basta alterar os recursos, mas faz-se necessário repensar as metodologias, estratégias e a mediação ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação. Tecnologias Digitais. Ensino Superior. Recursos Tecnológicos.

ABSTRACT: With the innumerable changes caused by Digital Information and Communication Technologies, it is necessary to discuss and / or reflect on the insertion of technological artifacts in educational processes. The fact that the 21st century student has different interests and skills cannot be ignored, so school institutions and their professionals must be aware of the new demands. In this context, knowledge cannot be thought as ready and finished, but as floating knowledge that is collectively constructed and ressignified. Given the above, this article aimed to conduct a literature review on the subject of Higher Education and digital technologies. The survey of academic studies

¹ Doutora em Educação. Diretora e Docente do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Sagrado Coração - Bauru/SP. ketilinp@yahoo.com.br

was conducted in journals available on the Portal de Periódicos of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel – CAPES and in the Scientific Electronic Library Online - SciELO. The descriptors used were “Higher Education” and “technology”. To analyze data, the following thematic categories were created: Teacher Training, Pedagogical Practice, and Resources / Strategies. The nine studies found describe and investigate innovative experiences by means of different strategies and resources, showing it is possible to innovate and renew the didactic proposals of Higher Education, so that learning becomes a more active and meaningful process. Thus, knowing the available technological resources and assigning pedagogical intentionality to their use is only the first step to a successful pedagogical practice. Changing resources is not enough; it is necessary to rethink methodologies, strategies, and mediation throughout the teaching-learning process.

Keywords: Education. Digital Technologies. Higher Education. Technological Resources.

INTRODUÇÃO

Em meio às inúmeras mudanças e avanços da sociedade, em virtude das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, não se pode deixar de discutir e/ou refletir sobre a inserção de artefatos tecnológicos nos processos educacionais. Não podemos ignorar que o estudante do século XXI apresenta interesses, habilidades e necessidades diferenciadas, de sorte que as instituições escolares e seus respectivos profissionais devem estar atentos às novas demandas.

Segundo Moran (2015), devemos pensar a educação de modo cada vez mais híbrido, uma vez que a aprendizagem não se dá de maneira linear e em um único espaço, mas sim de variadas formas e em múltiplos locais.

Nessa perspectiva, autores como Braga (2018, p. 7) apontam que “[...] a estrutura neurofisiológica que sustenta a aprendizagem não está sendo corretamente estimulada com as atuais metodologias educacionais”, demonstrando a necessidade de incorporar recursos tecnológicos e metodologias de ensino diferenciadas em nossas práticas educacionais, as quais propiciem a personalização do ensino, a participação efetiva dos estudantes e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa.

Cabe destacar que as tecnologias digitais não devem ser consideradas como um fim em si mesmas, mas como recursos pedagógicos que podem favorecer e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, não podemos pensar em conhecimentos prontos e acabados, todavia, em saberes flutuantes que são construídos e ressignificados coletivamente. De acordo com Bacich *et al.* (2015, p. 51), o atual contexto tecnológico, marcado pela grande conectividade e interatividade, “[...] requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos

suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o processo de ensino e aprendizagem.”

Diante do exposto, o objetivo deste artigo constituiu-se em fazer uma revisão de literatura sobre a temática do ensino superior e as tecnologias digitais, a fim de explorar o conhecimento científico produzido na área. Segundo Costa e Zoltowski (2014, p. 56), a revisão de literatura “[...] é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”.

MÉTODO

Para a revisão de literatura, utilizaram-se os pressupostos de Akobeng (2005), Costa e Zoltowski (2014), que consistem em alguns pontos: delimitação da temática a ser pesquisada; escolha das fontes de dados; seleção dos descritores para a busca; busca e organização dos resultados; seleção de artigos; extração dos dados dos artigos selecionados e sua avaliação; após essas etapas, concretização da síntese e interpretação.

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e na *Scientific Electronic Library Online* – SciELO. Essas bases de dados foram selecionadas por reunirem um grande número de publicações, o que facilita as buscas, em âmbito nacional.

Foram empregados os descritores “ensino superior” e “tecnologia”. Entre eles, foi usado o operador *booleano* “AND” e, assim, foi formada uma *string*².

Como critérios de inclusão, elencaram-se os seguintes itens: possuir, no assunto, título, resumo ou palavras-chave, os descritores citados; o objeto de análise contemplar o uso de tecnologias digitais no ensino superior e ser caracterizado como relato de pesquisa (foram desconsiderados livros, resenhas e ensaios teóricos).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro levantamento das produções acadêmicas, efetuado no SciELO, foram encontradas 37 produções, das quais apenas seis atenderam aos critérios de inclusão. A segunda etapa do levantamento aconteceu no Portal de Periódicos da CAPES e resultou em 51 produções; destas, somente três foram selecionadas para compor o quadro de análise.

² Conjunto de descritores com operadores booleanos.

As produções acadêmicas datam de 2009 a 2018, sendo que os últimos três anos contam com o maior número de publicações. Para fins de análise dos dados, criaram-se categorias temáticas para agrupar as produções acadêmicas encontradas no levantamento. As categorias elencadas foram: Formação Docente (1), Prática Pedagógica (1) e Recursos/Estratégias (7), cada uma das quais será apresentada e discutida a seguir.

Na categoria Formação Docente, alocou-se a pesquisa de Melo *et al.* (2017), um estudo que investigou os vetores do “modo de ser” de docentes participantes do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). A pesquisa utilizou uma abordagem do tipo quanti e qualitativa, com aplicação de questionários e entrevista. Os resultados revelaram que o PARFOR propiciou experiências sociais diferenciadas aos participantes, evidenciando que as tecnologias digitais constituem um dos “modos de ser” dos docentes, pois tais recursos são adotados, principalmente, como fonte de entretenimento. Dessa maneira, fica evidente a necessidade de ampliar o emprego das TDIC, para que a educação formal se aproprie desse aparato tecnológico.

Para Camargo (2018), é imprescindível propor novas práticas pedagógicas em sala de aula, uma vez que, geralmente, os docentes incorporam práticas de senso comum ao longo da sua formação profissional e continuam a replicá-las, ao se tornarem professores.

Sobre o uso das TDIC, é fato que elas fazem parte do cotidiano não só dos estudantes, mas também dos docentes. A questão é que nem sempre exploramos o real potencial dos recursos tecnológicos, pois a utilização da tecnologia ainda está permeada por atividades de entretenimento, sendo necessário ampliar o uso para o desenvolvimento do “aprender a aprender” e da autonomia (MORAN, 2015).

A investigação de Coutinho *et al.* (2018), foi caracterizada como Prática Pedagógica. Esse estudo analisou práticas pedagógicas de uma universidade pública brasileira, sob o viés da motivação e inovação metodológicas no contexto da sala de aula. Participaram do estudo graduandos das áreas de ciências exatas e humanas, sendo adotados como instrumentos de pesquisa um questionário, um roteiro de entrevista e, igualmente, a observação participante. Os resultados de pesquisa evidenciaram que a metodologia orientada à resolução de problemas, o uso das TDIC, a proposição de atividades desafiadoras e o trabalho colaborativo potencializam a motivação dos estudantes e fornecem condições para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e enriquecedor.

Metodologias de ensino inovadoras e disruptivas são uma tendência na educação contemporânea, porque não basta inserir as TDIC nos currículos como um recurso pedagógico, mas é preciso alterar também as estratégias e as metodologias. Daros (2018)

aponta a relevância de revermos as práticas educacionais, considerando que estratégias diferenciadas e inovadoras são capazes de impulsionar o desempenho intelectual e motivacional dos estudantes.

Sete estudos foram categorizados como Recursos/Estratégias. A pesquisa de Fortes (2009) objetivou investigar o uso de *blogs* como recursos pedagógicos no ensino de Cálculo, em cursos superiores de Matemática. A metodologia adotada foi de caráter experimental, servindo-se de um *blog* como elemento articulador do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Cálculo. Para tanto, contou-se com a participação do professor, na elaboração e seleção dos materiais para o *blog*, e dos estudantes, os quais acessavam o *blog* enquanto ferramenta didática. Os dados de pesquisa revelaram que são necessárias competências tecnológicas para que o professor possa elaborar o *blog* de modo adequado, visto que a seleção e a organização dos conteúdos no ambiente virtual é um aspecto importante.

Os estudantes, por sua vez, apontaram que o aprendizado se torna mais dinâmico e interativo com o emprego de ferramentas tecnológicas, pois tal iniciativa aproxima professores e estudantes e atende às necessidades daqueles que nasceram em uma era digital e estão habituados com o uso cotidiano das TDIC.

O estudo de Moreno e Sonzogno (2011) versou sobre o processo de formação docente e analisou as concepções e práticas sobre aspectos didáticos e pedagógicos de pós-graduandos da área da saúde. Para a realização da pesquisa, foram utilizados questionários, relatos, mensagens postadas em fóruns de discussão e participação no *wiki*³. As concepções e práticas dos pós-graduandos mostraram que as inovações educacionais ainda são incipientes, na área da saúde, uma vez que ainda há o predomínio de pedagogias tradicionais. É preciso debater, de forma crítica e reflexiva, o contexto do Ensino Superior brasileiro, de sorte que seja possível refletir sobre as abordagens metodológicas e pedagógicas e buscar novos caminhos para o fazer docente.

Costa, Alvelos e Teixeira (2013) avaliaram a aceitação do uso da ferramenta *wiki* como um meio de ampliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Participaram da pesquisa cerca de 60 estudantes do curso de Engenharia e Gestão Industrial; a coleta de dados aconteceu em três fases: 1. aplicação de questionário sobre o conhecimento prévio dos estudantes sobre a ferramenta; 2. avaliação da participação dos alunos em uma experiência com a ferramenta; 3. avaliação da motivação dos alunos no uso da ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicaram que, embora os

³ Ferramenta do *Moodle* que possibilita a construção de textos de forma coletiva.

estudantes apresentassem conhecimentos sobre a ferramenta, na prática, foram encontradas dificuldades no modo de edição. Os estudantes ainda avaliaram a ferramenta como de fácil utilização, caracterizando-a como um recurso motivador para um processo de ensino-aprendizagem ativo e colaborativo.

A pesquisa de Correia *et al.* (2014) não abordou diretamente a adoção de um recurso tecnológico, mas relata a proposição de uma metodologia ativa e inovadora de ensino, motivo pelo qual a pesquisa foi incluída na revisão. O estudo investigou o emprego de mapas conceituais como forma de identificar pontos de interdisciplinaridade entre as disciplinas Ciências da Natureza e Psicologia, Educação e Temas Contemporâneos. Estudantes, de nível superior, das disciplinas mencionadas foram convidados e elaborar mapas conceituais, os quais, posteriormente, foram examinados por professores da área, com o objetivo de identificar a interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares. Os resultados do estudo demonstraram que os mapas conceituais podem ser considerados como um recurso pertinente para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso dos mapas pode estimular a interdisciplinaridade no currículo, propiciando uma maior integração entre os conteúdos propostos na matriz curricular.

A pesquisa de Cogo *et al.* (2016) investigou a experiência de docentes de uma universidade pública da Região Sul do Brasil, quanto ao uso de casos de papel e *role play* como estratégias de aprendizagem para o cuidado em enfermagem ao adulto hospitalizado. O método empregado foi o relato de experiência da estratégia de aprendizagem, durante a disciplina de Cuidado de Enfermagem ao Adulto I, contando com a participação de oito professoras ligadas ao curso de Enfermagem. Os resultados de pesquisa apontaram que as circunstâncias de cuidado narradas pelos casos de papel e encenadas pelo *role play* instigaram o aprendizado e possibilitaram uma aproximação entre a teoria e as situações reais de cuidado. Assim, os autores destacam o grande potencial de estratégias como essas, na preparação dos graduandos para os estágios supervisionados e também na atuação profissional.

Palacio e Struchiner (2016) analisaram o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em cursos de graduação em Saúde, e discutiram a introdução das ferramentas *blog*, *wiki*, glossário e fórum. A pesquisa desenvolvida teve caráter descritivo e exploratório, uma vez que observou as interações e o emprego das ferramentas mencionadas; na ocasião, 15 disciplinas da área da Saúde usavam o AVA. As ferramentas analisadas propiciaram uma produção colaborativa da aprendizagem, estimulando o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades de escrita, comunicação e trabalho colaborativo. Os autores

assinalam que, embora o AVA tenha um caráter inovador, para uma boa utilização do recurso, são necessárias mudanças na cultura acadêmica, a fim de que o professor entenda o seu novo papel em uma sociedade tecnológica e digital, o qual exige processos de ensino-aprendizagem mais significativos e voltados para uma participação ativa do estudante.

A pesquisa de Silva, Barone e Basso (2018) investigou o processo de construção de conceitos matemáticos por estudantes que adotavam as TDIC. Participaram da pesquisa estudantes da graduação em Licenciatura em Matemática de uma instituição federal de ensino superior. A abordagem metodológica adotada foi o experimento didático, de forma que os estudantes participaram de encontros, durante cinco semanas, com objetivo de utilizar recursos tecnológicos e refletir sobre seu uso. Os dados obtidos revelaram que as TDIC representam um potencial para o desenvolvimento das mais variadas formas de pensamento, possibilitando ao graduando a criação de conjecturas e hipóteses. A partir da exploração dos objetos virtuais propostos, os participantes puderam visualizar, validar ou refutar, de modo dinâmico, as hipóteses iniciais, promovendo assim uma reorganização e/ou reestruturação do pensamento, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A implementação de estratégias e recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas motiva e enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, há várias ferramentas e plataformas gratuitas na internet que podem ser empregadas no contexto educacional.

As tecnologias móveis proporcionam interatividade em todos os espaços e possibilitam a elaboração de ações diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem, “[...] aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos.” (MORAN, 2015, p. 34).

Cabe destacar que não bastam mudanças tecnológicas e metodológicas: para a conquista de avanços significativos, são necessárias mudanças institucionais, a fim de que as Instituições de Ensino Superior (IES) assumam uma nova postura e um compromisso com a formação continuada do corpo docente e a oferta de infraestrutura adequada para práticas diferenciadas. Daros (2018) ressalta que as IES devem implementar, nos seus currículos, atividades que integrem teoria e prática, de maneira que o fazer e o refletir aconteçam em todas as áreas e durante todo o processo de profissionalização.

Cabe destacar a importância da formação docente no processo de inserção das TDIC nos currículos. Segundo Carmo (2016), além do domínio sobre seu campo de saber, os professores precisam desenvolver ações didáticas conscientes e intencionais.

Moreira e Reis (2015) enfatizam o modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) como um dos caminhos para uma integração das TDIC de maneira bem-sucedida. De acordo com o modelo, os professores precisam apresentar: 1. conhecimento científico – conteúdos específicos da sua área de atuação; 2. conhecimento pedagógico – aspectos relacionados à didática e ao processo de ensino-aprendizagem; 3. conhecimento tecnológico – associado ao conhecimento das TDIC e sua aplicação em sala de aula.

Diante do exposto, é válido resgatar a teoria da curvatura da vara proposta por Saviani (2001): para endireitar uma vara, não basta colocá-la na posição correta, é preciso puxar para o lado oposto, a fim de que a mesma fique ao centro. Nesse sentido, não basta ignorar todo o conhecimento didático produzido até o momento, porém, é preciso avaliar o passado e, a partir dessa reflexão, pensar novas perspectivas para o futuro. Somente assim conseguiremos avançar na proposição de um ensino superior de qualidade, o qual contribua não apenas a formação para o mercado, mas uma formação integral do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar uma revisão de literatura sobre a temática do ensino superior e as tecnologias digitais, verificou-se que as produções acadêmicas que contemplam a temática ainda são incipientes. Os estudos encontrados descrevem e investigam experiências e vivências inovadoras, por meio de estratégias metodológicas e recursos pedagógicos diferenciados, evidenciando que é possível renovar e inovar, nas propostas didáticas do ensino superior, de modo que a aprendizagem se torne um processo mais ativo e significativo aos graduandos.

Nesse contexto, conhecer as TDIC disponíveis e atribuir intencionalidade pedagógica aos recursos tecnológicos utilizados em sala de aula constituem o primeiro passo para uma prática pedagógica exitosa, lembrando que não basta alterar os recursos, mas se faz necessário repensar as metodologias, estratégias e a mediação ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Os avanços tecnológicos apontam para uma aprendizagem cada vez mais ubíqua e aberta, exigindo assim uma renovação na didática do ensino superior. Logo, é preciso analisar as abordagens e as estratégias exitosas e repensar aquelas práticas que não proporcionam aos estudantes saberes contextualizados e significativos.

REFERÊNCIAS

- AKOBENG, A. K. Understanding systematic reviews and meta-analysis. **Archives of Disease in Childhood**, v. 90, p. 845-848, 2005.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. **In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.) Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-66.
- BRAGA, R. Apresentação. **In: FAUSTO, C.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.
- CAMARGO, F. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem. **In: CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso 2018. p.13-18.
- CARMO, V. O. **Tecnologias educacionais.** São Paulo, SP: Cengage, 2016.
- COGO, A. L. P. **et al.** Casos de papel e **role play**: estratégias de aprendizagem em enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.** [online], v. 69, n. 6, p. 1231-1235, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0277>. Acesso em: 04 set. 2019.
- CORREIA, P. R. M.; CORDEIRO, G. B.; CICUTO, C. A. T.; JUNQUEIRA, P. G. Nova abordagem para identificar conexões disciplinares usando mapas conceituais: em busca da interdisciplinaridade no Ensino Superior. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online], v. 20, n. 2, p. 467-479, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000200013>. Acesso em: 04 set. 2019.
- COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. Como escrever um artigo de revisão sistemática. **In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORF, J. Manual de Produção Científica.** Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.
- COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia **wiki**: um estudo prático no ensino superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 775-790, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 set. 2019.
- COUTINHO, K. S.; PASSERINO, L. M. HENRIQUES, R. B.; AVILA, M. M. Práticas pedagógicas inovadoras no ensino universitário: uma análise da motivação e da percepção dos alunos. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 310-330, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188560>. Acesso em: 04 set. 2019.
- DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. **In: CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso 2018. p. 02-12.
- FORTES, L. O. **Utilizando blogs como ferramenta de suporte a aprendizagem de matemática no ensino superior.** 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-

Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:
<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3114>. Acesso em: 04 set. 2019.

MELO, S. P., OLIVEIRA, L. C.; SANTANA, J. F. Figurações de discentes de um programa de formação de professores no ensino superior do Brasil: traçando seus modos de ser. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2), p. 336-356, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7742>. Acesso em: 04 set. 2019.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. **In:** BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.

MOREIRA, J. A.; REIS, A. M. M. Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 379-397, jul. 2015. ISSN 1981-416X. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1891>. Acesso em: 17 set. 2019.

MORENO, L. R.; SONZOGNO, M. C. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente **Moodle**: um compromisso social. **Pro-Posições [online]**, v. 22, n. 3, p. 149-164, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000300011>. Acesso em: 05 set. 2019.

PALACIO, M. A. V.; STRUCHINER, M. Análise do uso de recursos de interação, colaboração e autoria em um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino superior na área da saúde. **Ciênc. educ. (Bauru) [online]**, v. 22, n. 2, p. 413-430, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160020009>. Acesso em: 05 set. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, R. S.; BARONE, D. A. C.; BASSO, M. V. A. Cadeias de Markov e tecnologias digitais: reflexões sobre a construção de conhecimentos dos discentes em licenciatura em Matemática. **Ciênc. educ. (Bauru)**, v. 24, n. 3, p. 695-713, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180030010>. Acesso em: 05 set. 2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE E OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA CULTURA DA PAZ

Lucilaine Machado Munefiça¹
Leni Aparecida Viana da Rocha²
Mariléia Lilian Kwiatkoski³
Marisa Olegario de Jesus⁴
Rommy Salomão⁵

INTRODUÇÃO

A educação possui um papel primordial na perspectiva de construir uma cultura de Direitos Humanos, pela sua importância e alcance dentro do espaço social. Mas, para tal é fundamental uma educação que dialogue com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ressaltando a ação dialógica, visando a práxis do sujeito na sua realidade em que esteja inserido. A reflexão do conceito de práxis associado ao conceito de prática pedagógica em Paulo Freire, e, por conseguinte, a educação, no sentido mais amplo à ação transformadora, é uma discussão relevante e atual.

Não é apenas uma questão moral e ética, é também uma questão política e social, considerando que a garantia dos direitos sociais, políticos, civis como políticas públicas são

¹ Especialista em Gestão Escolar e Gestão em Espaços não Escolares, Licenciada em Pedagogia e Graduada 2º Licenciatura em História. E-mail: lucilainemistermassa@hotmail.com. Pesquisadora do Grupo “Cultura de Paz, Direitos humanos e Sustentabilidade” (UEPG).

² Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Assistente Social. E-mail: leni1818@yahoo.com.br. Pesquisadora do Grupo “Cultura de Paz, Direitos humanos e Sustentabilidade” (UEPG).

³ Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia. E-mail: marileiaf3@gmail.com. Pesquisadora do Grupo “Cultura de Paz, Direitos humanos e Sustentabilidade” (UEPG).

⁴ Graduada em Licenciatura em Pedagogia. E-mail: marisaolegario_14@yahoo.com. Pesquisadora do Grupo “Cultura de Paz, Direitos humanos e Sustentabilidade” (UEPG).

⁵ Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia. E-mail: rommy05@hotmail.com. Pesquisadora do Grupo “Cultura de Paz, Direitos humanos e Sustentabilidade” (UEPG).

condições para garantir a dignidade humana. Assim, a pergunta geradora das discussões foi a seguinte: qual a relação entre a prática educativa de Paulo Freire e os direitos humanos na perspectiva da cultura da paz?

A pesquisa apresenta como objetivo geral: discutir a relação entre a prática educativa de Paulo Freire e os direitos humanos na perspectiva da cultura da paz. Possui como objetivos específicos: analisar o conceito de direitos humanos a partir da Declaração dos Direitos Humanos e de reflexões atuais sobre o tema; reconhecer as principais contribuições de Paulo Freire no que diz respeito a uma perspectiva dos direitos humanos e a prática educativa no Brasil; refletir sobre o papel das práticas educativas na formação de uma consciência voltada à educação para a paz.

A fundamentação teórica da investigação indica três seções que se relacionam e integram a análise sobre o problema apontado: Reflexão crítica dos direitos humanos; A prática educativa na perspectiva de Paulo Freire; Papel das práticas educativas numa educação voltada para a paz.

A quarta seção aponta a metodologia da pesquisa apresentando e classificando a pesquisa e suas relações com o estudo proposto.

REFLEXÃO CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS

A dignidade é um princípio que faz com que o homem viva a partir da garantia de sua sobrevivência pela luta dos direitos humanos. Os Direitos Humanos reconhecem que a dignidade precisa ser garantida. No entanto, esses direitos ainda estão afastados das pessoas, pois esse direito aparentemente garantido não as atinge.

O direito não é algo absoluto. Não nasce com o sujeito tampouco é garantido apenas pela criação de uma lei. Os direitos humanos são compostos por um processo que perpassa por construções culturais e históricas que variam conforme são cobradas e conforme o Estado está disposto a cumprir. Variam também de acordo com a perspectiva ideológica vigente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento surgido em junho de 1948 a partir dos acordos entre os países integrantes da ONU (Organização das Nações Unidas). Seu contexto histórico localiza-se no período pós Segunda Guerra Mundial, “após os massacres e atrocidades decorrentes do fortalecimento do totalitarismo estatal da década de 1930” (SCHAFRANSKI, 2011, P. 78), quando os acontecimentos da referida guerra mostraram ao mundo a capacidade destrutiva de certas visões de mundo. Seu objetivo foi

formular direitos considerados fundamentais à pessoa humana, que deveriam ser por esse motivo, defendidos e propagados por todos os Estados.

A Declaração é a primeira parte de três etapas definidas pela Comissão de Direitos Humanos para a criação de uma rede de proteção mundial e foi publicada apenas três anos após formação da ONU, pois era urgente para essa organização a definição de normas internacionais para assegurar os direitos humanos. Nas palavras de Schafranski (2011) “prometia solenemente a redação e a promulgação de uma Declaração que proclamasse os direitos humanos”. Para reforçar esse pensamento, adiante, a mesma autora apresenta:

Essa Carta [de criação da ONU] representou a criação e posterior desenvolvimento de um inédito sistema normativo e institucional, que objetivava conter os poderes dos Estados Nacionais por meio da pactuação em âmbito internacional (SCHAFRANSKI, 2011, p. 79).

Posteriormente, em 1966, foram publicados dois documentos complementares à Declaração. Tais documentos deveriam especificar o que foi afirmado na primeira declaração, ampliando a definição de direito humanos e seus sujeitos, são eles: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Segundo Herrera Flores (2009), os documentos representam a imagem que o mundo vivia na época: em um contexto de Guerra Fria, no qual duas ideologias se enfrentavam ambas buscando a hegemonia mundial, cada uma com suas convicções, distintas uma da outra. Esse contexto influenciou, conforme o autor, a definição do escopo de cada Pacto, o primeiro correspondendo à ideologia liberal; o segundo correspondendo à ideologia social-democrática (SANTOS, 2010).

O conjunto dos três documentos é chamado de Carta Internacional dos Direitos Humanos, com validade global, “sistema global de proteção” (SCHAFRANSKI, 2011), os direitos neles afirmados como universais, indissociáveis e inerentes à pessoa humana. Possuem nesse conceito formulado na Declaração, validade para todos os seres humanos, independente de cultura, país de origem, raça e etnia, podendo ser invocados sempre que algum indivíduo ou grupo social sentir-se violentado. Os direitos humanos têm como base a igualdade, a liberdade e a dignidade.

No entanto, e nisso nos apoiamos em Herrera Flores (2009) e Santos (2010), analisando o que diz a Declaração e vendo a realidade na qual o mundo se encontra, podemos perceber que existe uma incoerência entre a teoria (documentos internacionais) e a prática, pois uma vez garantido em norma internacional cada um dos direitos humanos, os mesmos

não ocorrem na realidade da maioria das pessoas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos convive diariamente com as violações desses mesmos direitos, e não raro:

A fonte primária das mais massivas violações de direitos humanos – milhões e milhões de pessoas condenadas à fome e má nutrição, pandemias e degradação ecológica dos seus meios de subsistência – reside na dominação do Norte Global sobre o Sul global, agora intensificada pelo capitalismo neoliberal global (SANTOS, 2010, p. 436-437).

O que nos faz pensar que: se os direitos humanos são de fato universais e já nascidos com o indivíduo, qual o motivo de não haver acesso a eles para tantas pessoas?

Herrera Flores (2009) e Santos (2010) trazem importantes reflexões a esse respeito, ele define os direitos humanos não como garantias, mas como processos, “o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida” (HERRERA FLORES, p. 28). Tais bens seriam: “expressão, convicção religiosa, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico, etc.” (idem, ibidem). Resultados provisórios porque sua validade encontra-se sempre ameaçada pelas variações do contexto sócio-cultural, podendo ser desestruturados caso as necessidades fundamentais de cada grupo cultural sejam desconsideradas em benefício de uma visão de mundo única.

A PRÁTICA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE E OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA CULTURA DA PAZ

A prática educativa na perspectiva de Paulo Freire

Os anos 50 foram marcados pelo surgimento diferente de alfabetizar do educador Paulo Freire e dos círculos populares de cultura, fatos que proporcionaram a sistematização de um ideário e de experiências que conhecemos nos dias atuais por educação popular e que na década de 60 geraram movimentos populares de todas as ordens que tinham como diferencial a valorização do diálogo e a interação como fundamentos necessários para garantir a libertação do educando e o direito a educação básica. Parafraseando Freire (1979), vislumbrar uma educação em duplo plano instrumental, capaz de preparar técnica e cientificamente a população para o mercado de trabalho, atendendo as necessidades concretas da sociedade, para isto Freire elaborou uma proposta alfabetização de adultos, cujo princípio básico era a leitura do mundo e as experiências do educando, desta forma suas propostas de alfabetização partiam da realidade de vida do aluno para o aprendizado da técnica de ler e escrever.

Assim, o método Paulo Freire chamava a atenção dos educadores e políticos da época, pois seu método acelerava o processo de alfabetização de adultos e tinha como ponto fundamental as palavras geradoras, podemos dizer que o método consiste em três momentos entrelaçados: investigação temática, tematização e a problematização. A partir dessas etapas a realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, segundo o autor a “educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora” (FREIRE, 1979, p.16).

Portanto, Freire elabora uma forma de educação interdisciplinar, com o objetivo da libertação dos oprimidos, ou seja, a humanização do mundo por meio da ação cultural libertadora, evitando a lógica mecanicista que considera a consciência como cópia da realidade. Entende-se que se torna indispensável o caráter de encontros de consciências no ato de aprendizagem, visto que “a educação é a transmissão de uma consciência à outra”, de algum aprendiz que já possui a outra que ainda não tem. Pinto (2003, p. 48), ressalta que a educação é também fator de ordem consciente determinada pela consciência social e objetiva do sujeito de si e do mundo. Segundo ele, a alienação educacional pode ser uma característica da atividade pedagógica, alertando para a necessidade imprescindível que o educador transforme a sua realidade, sendo antes de tudo o seu próprio povo, passando da consciência ingênua à crítica.

Nessa perspectiva, o professor deve compreender a educação como prática social, intransferível de uma sociedade a outra, servindo aos objetivos e interesses das lutas pelo desenvolvimento e transformação do indivíduo. O alfabetizando adulto é visto como detentor de um saber, no sentido do conceito de cultura e sujeito da educação, nunca objeto dela, já que essa se concretiza em um diálogo amistoso entre os sujeitos educadores – educandos. Assim o conhecimento é visto como produto da existência real, objetivo, concreto e material, do homem e de seu mundo. Freire (1979, p.4) ressalta a importância da dimensão cultural no processo de transformação, pois “a educação é mais do que uma instrução, para ser transformadora deve enraizar-se na cultura dos povos”. Nesse sentido a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto do alfabetizando é considerada invasão cultural, porque não emerge saber popular.

No pensamento de Freire (1967, p.19-20) o aluno “não é um depósito que deve ser preenchido pelo professor”, juntos podem aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades na realidade da vida, pois o educador é somente mediador no processo de ensino-aprendizagem e aprende junto com seu aluno. A educação é vista por Freire (1967, p. 23) como uma “Pedagogia Libertadora” capaz de torná-la mais humana e transformadora

para que homens e mulheres compreendam que são sujeitos da própria história. A liberdade torna o centro de sua concepção educativa e esta proposta é explícita desde as primeiras obras por ele construídas. Nas suas expectativas os analfabetos deveriam ser reconhecidos como seres humanos produtivos, que possuem uma cultura, e o papel do educador deve ser de profundo comprometimento de transformação social com os educandos.

Cabe ao professor mediar a aprendizagem sempre priorizando a bagagem de conhecimentos trazida pelo aluno da sua vivência mundana, transpondo esse conhecimento prévio para o conhecimento letrado. Contudo, para essa adequação se tornar viável, não basta somente revermos o material didático, é preciso não só o educador repense o seu papel enquanto mediador de uma aprendizagem que priorize a bagagem de conhecimento trazido por seus alunos, mas também a flexibilidade das instituições em permitir a realização de um bom trabalho diferenciado.

O caráter pedagógico determina os processos educativos que segundo Cavalcante e Silva (2012, p. 56) “ocorre em situações histórico-sociais concretas”. Neste sentido o trabalho pedagógico está implicado em relações humanas, neste sentido diferenciado pelas práticas educativas em objetivos humanos para formação humana. Libâneo (2002, p. 34), completa: “O processo educativo se viabiliza como prática social precisamente por ser”. Não compreende apenas o estudo e o ensino mas as práticas educativas suscitando questões morais e teóricas. Freire (1996, p. 39) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática,” colocando o trabalho docente como reflexão da prática pedagógica que busca as auto avaliações dos sujeitos envolvidos e assim emergem reflexões e renovações em termos de conhecimentos, metodologias, posicionamentos, saberes, crenças, consciência pessoal e profissional.

O crescimento do trabalho pedagógico decorre do crescimento mútuo dos sujeitos que se completam. Não se trata de uma ação solitária, mas uma prática solidária. Tardif (2002, p. 275) explana sobre o campo científico da Pedagogia, teoria e prática do fenômeno educativo, “[...] não é o domínio dos conhecimentos destas áreas todas, mas a capacitação para, a partir da transdisciplinaridade, proceder à leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construindo um saber situado culturalmente. A educação se dá em ambiente formais e não formais, num conceito evidenciado pela de prática pedagógica assumida por Paulo Freire segundo Pio; Carvalho; Mendes (2014, p. 05771) se inter-relacionam, “a educação na acepção de sentido mais amplo é a ação transformadora” sendo oportuno e atual.

Paulo Freire (2001, p.45) tinha como objetivo socializar os indivíduos nos diferentes contextos vislumbrando diferentes conhecimentos para alcançar diferentes resultados um

novo conceito pedagógico estabelecido através das diferentes maneiras para realização nos diferentes contextos capaz de proporcionar o despertar. O diálogo, principal instrumento, proporciona o despertar da consciência de sujeito inserido num processo de alfabetização, a prática educativa que integra o diálogo e a reflexão possibilita ao ser humano reflexão e compartilhamento dessa. A relação de diálogo possibilita o crescimento e o enriquecimento por meio da participação de diferentes conhecimentos levando em consideração o saber do outro.

Sendo preocupação voltada para uma democratização da educação onde “o sujeito histórico social busca sua autonomia e reflexão sobre o significado filosófico da alfabetização” que está ligada a ética e ao sonho coletivo. A existência humana é que permite, portanto, denúncia e anúncio, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua negação com a verticalidade de poder. (FREIRE, 2001, p.47).

Enfatiza-se um olhar direcionado à prática Pedagógica no Brasil baseado no princípio da docência, analisar suas tendências bem como seus aspectos, desafios e possibilidades que são contributivos na compreensão do papel da pedagogia na formação do professor. Compreendendo e rompendo com visão separatista entre teoria e prática do fazer pedagógico.

Em outras palavras, o fazer pedagógico deve conciliar a teoria e prática, a fim de aplicar na realidade sócio histórica apresentada pelo profissional da educação, a capacidade de se encontrar e confrontar a realidade educacional e sociocultural, e a partir dessa identificação, planejar as ações futuras a serem desenvolvidas, de modo a fortalecer a autonomia e emancipação cidadã. Para tal efeito se concretizar é preciso que o “fazer” pedagógico ou práxis não seja nem prático e nem teórico, mas que se complementem de forma dialética.

Ao responder as exigências de democratização fundamental, nos onde inserimos no processo histórico, renunciamos o papel de simples objeto, o que nos exige enquanto sujeitos a necessidade de uma educação que não descuide da vocação ontológica do homem de ser sujeito e não descuidar das condições peculiares da sociedade, que vivencia constante mutação, transição e contradição. Sendo a educação pautada e propositada em processo histórico, tem função ética de estimular e habilitar para a libertação através da conscientização.

Papel das práticas educativas numa educação voltada para a paz

A escola é o lugar em que a educação se realiza de forma sistemática, e o ofício de professor é o de orientar para saberes e fazeres que realmente auxiliem para a construção de vidas, socializando e cooperando para a consciência de pensar no bem-estar coletivo (BELTRAME, 2007). Desta forma, na prática do dia a dia, o conhecimento das leis, normas, deveres e direitos cidadãos é possível assegurar ações conscientes na expectativa de uma cidadania ativa levando a uma cultura de direitos humanos e conseqüentemente a paz social. Os princípios que regem de modo geral a Educação em Direitos Humanos (DH) são, segundo Candau (2000):

Compromisso com a vigência dos DH visando a construção da cidadania, da paz e da justiça; Compromisso com a educação em DH como meio para a transformação social, construção da cidadania e a realização integral das pessoas e dos povos; Afirmação da dignidade de toda pessoa humana, grupo social e cultura; Respeito à pluralidade e à diversidade (CANDAU, 2000, p. 77).

A educação possui um papel primordial na perspectiva de construir uma cultura de DH, pela sua importância e alcance dentro do espaço social, mas para tal é fundamental uma educação interagindo com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É uma ação dialógica, visando à práxis do sujeito na realidade em que esteja inserido. Entende-se que a teoria é ligada à prática, e com dizia Paulo Freire (1979): nada mais prático que uma boa teoria. Teorizar é iluminar a ação, é decifrá-la, é aprender o movimento do real, portanto, algo por essência relacionado à prática. Precisamos fundamentalmente buscar a uma teoria que possa servir de guia para a prática, por outro lado,

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação (Vasquez, 1977, p. 206).

A possibilidade de refletir sobre o seu trabalho e elaborar propostas que promovam a aprendizagem dos alunos depende em grande parte dos conhecimentos teóricos do que o professor, os quais aliados à experiência pessoal e profissional permitir construir novas possibilidades de olhar a prática e analisá-la. Partindo desse pressuposto devemos considerar que para modificar efetivamente a realidade se faz necessário a ação e não tão somente as ideias. Sendo assim, o que visamos é a práxis, ou seja atividade teórico –prática.

Compreendendo a necessidade de intervenção teórica na prática de forma criadora e reflexiva.

A Práxis explicada por Pio; Carvalho; Mendes (2014, p. 05772) é “atividade material do homem social, na qual refletimos sobre a complexidade da categoria “, e práxis vista por Paulo Freire é a prática pedagógica que é evidenciada em Pedagogia do oprimido “uma prática por transformação social” (1997, p. 32), Konder avaliza esse concepção quando fala sobre a práxis,

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (1992, p. 115).

São pensamentos e ideias na formação e prática docente, onde dialoga-se com a realidade objetiva e subjetiva da docência. Uma atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade. Segundo Vázquez, práxis é a “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (1997, p. 3). Portanto, há necessidade de os professores tornarem-se conhecedores da teoria que abarca sua prática profissional, sendo conscientes de seu papel e atuantes ativos no intuito de intervir sobre as necessidades de aprendizagem dos seus discentes na conquista de sua dignidade e direitos, ampliando assim a configuração de um Estado presente e democrático.

Montoro, (1999, p. 28) assinala que “não basta ensinar direitos humanos. É preciso lutar pela sua efetividade e acima de tudo, trabalhar pela criação de uma cultura prática desses direitos”. Segundo o mesmo autor, a atitude docente constitui-se a partir das demandas educativas, das concepções de ensino e aprendizagem e das atividades propostas. Entende-se essa prática pedagógica como importante estratégia de enfrentamento dos problemas pertinentes ao campo educacional, a partir da formação dos sujeitos, ressaltar os direitos humanos. Uma educação fundamentada na paz deve ajudar o educando a elaborar a sua escala de valores humanos, a qual determinará boa parte das decisões de suas vidas; a aprender a solucionar problemas; a reagir sem violência ao comportamento das outras pessoas; a buscar soluções para a preservação do ecossistema, são possibilidades e caminhos que conduzem para a paz. (BELTRAME, 2007).

A reflexão de educar para a paz sustenta-se em contribuir para um desenvolvimento harmonioso do ser humano buscando com o educando uma forma de fomentar a cooperação,

a honestidade, a solidariedade, o compromisso com a verdade, a liberdade de expressão, o respeito, requisitos que se fortalecem pelo comprometimento coletivo.

Hoje, no que se refere as questões legais pode-se citar as mudanças ocorridas no artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ao inserir-se o inciso X. Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018, a qual estabelece ações destinadas à promoção de cultura de paz nas escolas.(BRASIL, 2018) A ênfase consiste em planejar e viabilizar ações de conscientização que combatam as diferentes formas de violência na sociedade brasileira, tais medidas promovem respeito à pluralidade e à diversidade; compromisso com a dignidade humana e cidadania.

Freire, (1978, p.26) em sua concepção de Pedagogia Libertadora tem como ponto de partida toda prática educativa situada no concreto, na realidade, e no meio existencial. Ele defende uma permanente postura crítica entre o homem e suas relações com a realidade. A educação para a paz, nos dias de hoje, é uma necessidade. Seguramente, uma tarefa que jamais estará pronta, ela se faz um direito e um dever de todo o educador, sejam estes da educação formal ou informal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente artigo foi desenvolvido na perspectiva de uma pesquisa exploratória, com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008). O estudo bibliográfico foi norteada pela reflexão dos direitos humanos em Herrera Flores e a prática educativa em Paulo Freire numa perspectiva da educação para a Paz. Assim, como salienta Cervo e Bervian, (1983, p. 55):

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Para a realização da discussão e resultados foi utilizada uma abordagem qualitativa com o levantamento, comparação e interpretação de dados aos referenciais teóricos e legislação vigente. Matheus (2009, p. 545), comenta que a transformação de um conjunto de estudos qualitativos em um novo estudo “requer sensibilidade teórica do pesquisador para desconstruir e analisar os dados das pesquisas, a partir do processo indutivo e interpretativo”.

O estudo deste trabalho foi fundamentado em ideias e pressupostos de teóricos que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos nesta análise: a prática pedagógica que visa noção de direitos humanos e autonomia na construção de cultura de paz. Para, tais objetos foram estudados em fontes secundárias como trabalhos acadêmicos, artigos, livros e afins, que foram aqui selecionados.

A questão central do trabalho voltou-se para uma indagação de como o conceito de práxis pode ser articulado à prática pedagógica a partir dos significados atribuídos por Paulo Freire e suas contribuições à sociedade brasileira no que diz respeito aos direitos humanos. Assim sendo, o trabalho transcorreu a partir do método conceitual-analítico, visto que utilizamos conceitos e ideias de outros autores, semelhantes com os nossos objetivos, para a construção de uma análise científica sobre o nosso objeto de estudo, “determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Inferimos que a teoria pedagógica de Paulo Freire, fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade a partir de uma práxis libertadora, revolucionária. Portanto, a pedagogia freiriana se concretiza na relação teoria-prática, inovando, ao alocar o conceito de práxis relacionando-o à educação e orientando-o à emancipação humana.

O método de pesquisa escolhido favorece uma liberdade na análise de se mover por diversos caminhos do conhecimento, possibilitando assumir várias posições no decorrer do percurso, não obrigando atribuir uma resposta única e universal a respeito do objeto.

Os resultados da pesquisa mostram que o conceito de práxis é muito promissor à prática pedagógica, ressaltando maior aprofundamento na formação docente mais voltada para o processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento. Os desafios e a busca constante de alternativas de trabalho como profissional da educação pressupõem troca, experiência, interações sociais, novas aprendizagens, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Freire destaca a educação como um ato de conhecimento, uma aproximação com a realidade na qual o sujeito está inserido. Ela tem função de construir a autonomia do sujeito, através da sua responsabilidade ética, social e política, econômica, cultural, entre outras (1996). Nesse sentido temos nela um instrumento fundamental no sentido de refletir sobre

os Direitos Humanos, desse modo, a educação é compreendida como um dos principais instrumentos de formação da cidadania, inerente a sua essência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização destes estudos buscou contribuir para uma análise crítica em relação ao formato de prática pedagógica utilizado e incitado na área da educação, estudos como esse podem contribuir na formação do profissional docente, assim como para políticas públicas de valorização e formação continuada desses profissionais e aumentar o número de pesquisadores, pois, quando analisamos o processo de realização das pesquisas levantadas, supõe-se desenvolver uma criticidade metodológica que poderá auxiliar na identificação de lacunas na própria pesquisa, assim como instigar estudos posteriores que venham a agregar ou refutar tal ideia. Não se esgotando em mera passividade, mas criando e recriando e integrando-se com o contexto e suas condições ao responder aos seus desafios.

As reflexões realizadas nesse estudo sobre a perspectiva crítica dos direitos humanos e a prática educativa em Freire possibilitaram indagações sobre as desigualdades sociais, uma vez que a igualdade, a liberdade, a justiça, entre tantos direitos, embora sejam postos como universais, não encontram respaldo na realidade. Para que todos tenham acesso a esses direitos, os autores analisados apresentam como essencial considerar as necessidades de cada sociedade e cada cultura, num processo dialógico, sem estabelecer como única determinada visão de mundo.

Sabendo de nossa incompletude explanada por Freire em variados estudos, a temos como subsídio para constante busca por aprendizado significativo, ocasionado através da práxis diária pautada na tríade de finalidades: descortinar o conhecimento acumulado em um determinado campo, permitindo ser utilizado por pesquisadores ou por profissionais para avançar os estudos ou aprimorar o trabalho; na construção de novas teorias, redefinir existentes ou desenhar novos estudos; e na condução de pesquisas que permitam verificar a validade empírica de efetividade de modelos e quadros teóricos.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Maria do Carmo Uggeri. **Utopia realizável: a educação para a paz permeando a prática educativa.** 2007, 101 f. Dissertação (Mestrado, Educação nas Ciências) - Curso de Pós-Graduação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/legislacao/leis/lei-no-13632-de-6-de-marco-de-2018>,

CANDAU, Vera M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Educação & Sociedade, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria da Prática da Liberdade**. São Paulo: Cortez Editora, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ED. São Paulo: Atlas, 2008.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de: Carlos Roberto Garcia; Antônio Henrique Graciano; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do Direito**. 25ª ed., São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. **Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência**. Eduece: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, Fortaleza, v. 2, p.1-12, 2014. Disponível em:

<<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/PR%C3%81XIS%20E%20PR%C3%81TICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEX%C3%95ES%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20A%20DOC%C3%8ANCIA.pdf>>.

Acesso em: 22 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SCHAFRANSKI, Sílvia Maria Derbli. **Os direitos humanos e o novo contrato social: reflexos atuais na ordem jurídica brasileira**. São Paulo: Schoba, 2011.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

A IDENTIDADE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ABORDAGEM EDUCATIVA

Rosimeri Iurkiv¹
Leila Cleuri Pryjma²

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo discutir, analisar e delinear a identidade do professor na Educação Infantil. Percebe-se que a Educação Infantil vem ganhando notoriedade, em especial nas últimas décadas, nas discussões sociais, educacionais e também acadêmicas. Sendo assim, muito se tem questionado e debatido sobre a identidade do professor de Educação Infantil, colocando-a como de grande importância, devido à sua relevância no processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento humano. Assim, percebemos que a Educação Infantil é uma das mais importantes fases da educação, é o primeiro momento da infância, em que a criança fica longe da família e se oportuniza um contato com as demais pessoas da sociedade, trata-se de um espaço de desenvolvimento, no qual se dá início ao processo de escolarização e formação de um sujeito pensante, autônomo, crítico e criativo. Dessa forma, acredita-se que os profissionais que vão ensinar precisam estar preparados para atendê-las, formando e desenvolvendo com os alunos um vínculo, assim a aprendizagem ocorrerá de maneira significativa na vida do aluno, para a realização dessa tarefa, esses profissionais precisam compor uma identidade, que vem sendo construída dia a dia em sala de aula, e é essa identidade que buscamos identificar. O trabalho em debate utilizará a análise bibliográfica. Em suma, acredita-se que esta pesquisa despertará novos olhares à área da educação, sendo uma das contribuições para a construção da identidade docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Representação Social. Identidade do professor. Criança.

ABSTRACT: The present research aims to discuss, analyze and delineate the identity of the teacher in Early Childhood Education. It is noticed that Early Childhood Education has been gaining notoriety, especially in the last decades, in social, educational and academic discussions. Thus, much

¹ Pós-graduada em Interdisciplinaridade Docência na Educação Básica, pelo Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Centro – Oeste UNICENTRO, E-mail: rosimeriurkiv@gmail.com

² Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado, Elaboração, Execução e Avaliação de Projetos Pedagógicos e Coaching Educacional, Mestre em Educação pela UEL, Doutora em Educação pela Unesp, Pós doutoranda em Educação pela PUC/PR, coordenadora do grupo de Pesquisa “Representações Sociais, Subjetividade e Identidades (IFPR/CNPq), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais “ POFORS/PUC/PR/CNPq e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Representações Sociais e Educação” UEL/CNPq. E-mail: leila.pryjma@ifpr.edu.br

has been questioned and debated about the identity of the teacher of Infant Education, placing it as of great importance, due to its relevance in the process of teaching / learning and human development. Thus, we realize that Early Childhood Education is one of the most important phases of education, it is the first moment of childhood, in which the child is away from the family and if there is an opportunity for contact with other people in society, it is a space of development, in which the process of schooling and formation of a thinking, autonomous, critical and creative subject begins. Thus, it is believed that the professionals who will teach must be prepared to attend to them, forming and developing with the students a bond, so the learning will occur in a meaningful way in the life of the student, to accomplish this task, these professionals need compose an identity, which is being built day by day in the classroom, and it is this identity that we seek to identify. The work under discussion will use the bibliographic analysis. In sum, it is believed that this research will awaken new looks to the education area, being one of the contributions for the construction of the teaching identity.

Keywords: Early Childhood Education. Social Representation. Identity of the teacher. Kid.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do viés que a Educação Infantil ganhou notoriedade e passou por várias mudanças, que englobam diversos aspectos que envolvem desde a forma de ver e conceber a criança até a percepção de como ensiná-la e educá-la, bem como a mudança do perfil dos profissionais que trabalham na Educação Infantil, nesse sentido, traçamos este estudo. Essas mudanças, segundo Oliveira (2011), dizem respeito aos estudos e a luta pela educação de qualidade da infância. Ao olharmos para as instituições de Educação Infantil, percebemos que professores estão buscando novas formas de educar e ensinar, para formar sujeitos mais atuantes em seu meio, ou seja, críticos e pensantes que não aceitem a realidade assim como ela é, mas que possam modificá-la. Este cenário é fértil para se questionar, debater e pesquisar a identidade do professor de Educação Infantil.

Trabalhar com essa fase do ensino exige predisposição para resolver problemas dos outros e para os outros, logo, precisa estar preparado para a resolução dos problemas, fato que requer competência profissional e emocional. Compreende-se que a profissionalidade docente se articula profundamente com sua personalidade, visto que o mundo globalizado do século XXI fomenta a construção de uma nova sociedade, que rompe com os padrões hegemônicos de antes. Uma mudança social gera uma mudança pessoal, assim temos um novo perfil de professores e um novo perfil de aluno. Os professores em geral, não só os de Educação Infantil precisam saber disso: o aluno de hoje não é o aluno que ele foi, conseqüentemente a escola precisa mudar. O fato de a escola mudar implica que essa mudança ocorra na prática e não somente no discurso.

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a

ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído ‘de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores’ (GIROUX,1995, p. 101).

Esse novo professor precisa desenvolver um vínculo com seus alunos, assim a aprendizagem ocorrerá de maneira significativa na vida do aluno, por isso, acreditamos, que esses profissionais possuem uma identidade, a qual buscaremos ao longo deste artigo identificar.

Pensando na questão, do trabalho e o papel do professor na Educação Infantil, com este artigo buscamos identificar quais elementos compõem a identidade do Professor de Educação Infantil?

Desta forma, destacamos que os principais objetivos do trabalho são discutir e identificar as representações sociais da identidade dos professores que trabalham na Educação Infantil, analisando os possíveis núcleos centrais dessa representação, elencando a identidade do professor de Educação Infantil e discutindo como Ser professor de Educação Infantil é tratado e percebido pelos professores em sala de aula.

Sendo assim, esta pesquisa objetiva analisar a identidade dos professores que trabalham na Educação Infantil, pautado em revisão de literatura que envolvam a Teoria das Representações Sociais.

No que se refere à metodologia, este trabalho utilizará da análise bibliográfica, para a busca da Representação Social da identidade dos docentes de Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica envolve além da identidade, a profissionalidade docente e os saberes que envolvem a prática docente.

Assim, através desses dados chegaremos à representação social, do que é ser professor de Educação Infantil.

2. DELINEANDO UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

2.1. Identidade

A Educação Infantil tem por meta a inclusão no mundo social, nas aprendizagens sobre o espaço em que a criança vive. O contexto vivido neste primeiro momento de escolarização, favorece as descobertas, a exploração do mundo, das coisas reais e a aprendizagem sobre si (BRASIL, 2009). Assim, as atividades desenvolvidas dentro e fora

da sala de aula, bem como o contato com as demais crianças e com o professor vão contribuir para a formação da identidade não só do professor, mas também da criança.

Ressaltamos que a relevância de possuir - se uma identidade é primordial, para qualquer ser humano ser identificado em meio aos demais. Como também possuir uma identidade profissional é necessário para a construção do sujeito e da sociedade como um todo.

Assim:

Toda identidade é um conjunto de representação que a sociedade e os indivíduos têm sobre aquilo que dá unidade e uma experiência humana que, por definição é múltipla e facetada, tanto no plano psíquico como no plano social. Essas representações evidentemente são construídas de forma diferentes segundo os diversos tipos de sociedade e os conjuntos de valores, de ideias e normas (MARQUES, 1992, p.91).

Desta forma, a identidade é um processo de construção baseado em valores, na sua história de vida, nos saberes de cada um. E essa identidade está sempre sujeita a mudanças. Ela é construída em seu contexto cultural, tanto nas particularidades do plano psíquico, como no plano social. É nessa relação que construímos nossa identidade.

As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p. 19).

Bauman (2005), ressalta que toda identidade é construída através de culturas e da relação com os outros, ao mesmo tempo que essa identidade é construída no nosso dia a dia, ela já existe por meio dos nossos ancestrais que de alguma forma já herdamos uma determinada identidade, essa é aprimorada, revelada e construída com as características de cada um e com a interação com os outros indivíduos da sociedade.

“O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo” (BAUMAN, 2005, p. 35). Nessa busca pela identidade, na sociedade em que vivemos, pautada atualmente em tempos líquidos³, quem não possui uma identidade, não existe, ela está a cada momento em constantes transformações.

³ Termo utilizado por Bauman (2005), ao se referir as rápidas mudanças ocorridas na sociedade, “líquidos” porque tudo muda tão rapidamente, nada é feito para durar, para ser “sólido”.

Desta forma, “para os professores, consideramos que, toda identidade é socialmente construída no plano simbólico da cultura. Ela é um conjunto de relações e representações” (PIMENTA, 1999, p. 92).

Percebemos que a identidade do professor pode ser entendida como única e ao mesmo tempo diversa, ou seja, ela é constituída pela identidade profissional e pela identidade pessoal. Ela se define no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída nas relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, com as pessoas, com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam nesta construção de identidade (DUBAR, 2005).

Para Pimenta:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 1997, p.07).

Pimenta (1997) ressalta que cada pessoa, assim cada professor constrói significados diferentes à construção de sua identidade. E este aspecto varia de acordo com o cotidiano de cada um, seus valores, sua história de vida, suas características e a relação que estabelece com os demais professores, influencia na construção de sua identidade pessoal e profissional.

A identidade é construída e reconstruída com o passar do tempo, ela vem sendo cada vez mais destacada e estudada, não existe pessoa que não possui uma identidade. Ela é importante não só pela identificação dos sujeitos, como também para a construção dessa diversidade entre as pessoas. “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (PIMENTA, 1997, p.06).

Na perspectiva da Psicologia Social, o homem é concebido como um ser social que se constitui mediante um processo de interação, dessa forma, os professores elaboram pensamentos sobre seu trabalho e sobre sua identidade. A identidade segundo a perspectiva de Erick e Erikson (1972), um dos autores cujos estudos sobre o tema são bastante difundidos, a identidade tem:

Como modelo o indivíduo em situação de competência e eficácia sociais; “crise de identidade”, “crise de identidade” são terminologias empregadas que sugerem uma forma abstrata, atemporal e a-histórica de concebê-la. Quando se referem ao conceito de identidade, os autores empregam expressões distintas como imagem, representação e conceito de si; em geral, referem-se a conteúdos como conjunto de traços de imagens, de

sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele próprio. Na literatura norte-americana o termo consagrado é “self” ou “self concept”, correspondendo a conceito de si; a tradição europeia privilegia a noção de representação de si. A identidade pode ser representada pelo nome, pelo pronome eu ou por outras predicções como àquelas referentes ao papel social. No entanto, a representação de um objeto ausente (o si mesmo). Sob este ponto de vista a identidade se refere a um conjunto de representação que responde a pergunta “quem és” (Apud. JACKES, 1998, p.160-161).

Justamente neste ponto que nos pautaremos, na identidade que se refere a um conjunto de representação que está diretamente ligado ao sentido de compreensão de ser humano, de pessoa e de qual lugar ocupa no mundo e como se vê em sua profissão.

3. O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.

A Educação Infantil, neste século, encontra-se historicamente numa fase bastante avançada e finalmente foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Seu objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o sócio emocional. Percebe-se que a primeira infância é um período crucial na vida das crianças, é nesta fase que elas adquirem capacidades fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que irão impactar na sua vida adulta, por isso, pesquisar os educadores de Educação Infantil se tornou algo importantíssimo na Ciência da Educação.

A trajetória do fortalecimento das políticas públicas de Educação Infantil é bastante longa, hoje vemos que muitas mudanças e conquistas ocorreram, depois de muita luta e reivindicações, além do desenvolvimento de muitas pesquisas para compreender a criança, suas fases e o próprio currículo (OLIVEIRA, 2011), além do reconhecimento dos educadores que atuam nesta fase. (PIMENTA, 1997).

Essa educação para a criança pequena, hoje, é uma questão de direito, diferenciada de anos atrás em que a criança não era vista como prioridade e nem respeitada, antigamente as instituições eram classificadas como caritativa e de custódia, com principal objetivo de cuidar e abrigar diversas crianças, muitas abandonadas pela família, sem vínculos educacionais e ainda havia inúmeras instituições que eram de iniciativas religiosas.

Atualmente, este cenário está diferente, agora a criança é tratada como um ser de direito desde o ventre de sua mãe e muitas leis as amparam e trazem até elas o direito de uma vida de qualidade. Como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); O

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); a Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), entre outras.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil os objetivos envolvem a integralidade da criança, são eles:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração [...] (BRASIL, 1998, p.63).

Não podemos deixar de destacar que a Educação Infantil também foi consequência de uma série de transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no país. Uma destas transformações foi a valorização e a inserção da mulher no mercado de trabalho, o que trouxe ainda mais a necessidade de haver um espaço no qual as crianças fossem cuidadas e educadas, para que assim a mãe pudesse trabalhar (ANDRADE, 2010).

Com o passar do tempo aumentou a demanda e a oferta da educação. Sendo um direito e não um privilégio de poucos.

Uma das primeiras conquistas para a Educação Infantil ocorreu através da Constituição Brasileira em 1988, que garante até hoje o atendimento em creche e pré-escola às crianças, assegurando, dessa maneira, o seu direito à educação (BRASIL, 1988). Foi um documento imensamente significativo na valorização e reconhecimento da infância, dele nasceram outros que reforçaram a ideia de assistência educativa para a criança. Daí em diante, muitas leis voltadas às crianças começaram a surgir, trazendo cada vez mais direitos a elas.

A exemplo desses direitos podemos citar em 1990 a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. (BRASIL, 1990). Este Estatuto possui um conjunto de leis específicas para cuidar das pessoas menores de 18 anos que vivem no Brasil. Ele prevê proteção integral às crianças e adolescentes brasileiras. Igualmente, estabelece os direitos e deveres do Estado e dos cidadãos responsáveis por estas crianças. A criação do ECA foi um desdobramento das garantias à infância e à adolescência previstas na Constituição de 1988.

Algum tempo depois, com a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), também trouxe muitos benefícios para Educação Infantil, reconhecendo como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas.

A LDB posiciona a criança em seu lugar de direito na sociedade e estabelece a ela não apenas o caráter assistencialista, como também o direito a uma educação de qualidade.

Sendo assim, A LDB é resultado de uma reorganização nas estruturas políticas e econômicas do país aliada a um processo democrático na educação, que culminou no reconhecimento e valorização da educação infantil, não apenas como a primeira etapa da educação, porém a mais importante para o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor de crianças, principalmente a partir dos 3 anos de idade. (SILVA; PEREZ, 2010)

A Constituição reconhece no capítulo III, Art. 205 que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988). Desta forma, com as instituições de educação infantil a criança não é só responsabilidade da família, pois agora a educação escolar divide uma responsabilidade juntamente com a família e a sociedade, oportunizando um novo ambiente para que a criança possa se identificar e socializar em seu desenvolvimento.

Da Constituição Federal (1988), passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), todos eles nasceram com o objetivo de promover mudanças significativas para a Educação Infantil e para a criança, propiciando cada vez mais desenvolvimento e direitos à aprendizagem. São documentos que possibilitaram, em alguns aspectos, promover mudanças na política de Educação Infantil.

A partir do momento em que se percebe que toda e qualquer experiência vivida na infância é determinante para o desenvolvimento social, físico e psicológico do indivíduo, inúmeras leis e documentos foram criados, adotadas e reformulados, como observamos anteriormente.

Conforme pudemos perceber de forma implícita, não só a Educação Infantil sofreu mudanças, mas a própria ação docente foi marcada e geradora de representações para se adequar ao novo contexto. Segundo Roldão (2007) o que caracteriza e distingue o professor de outros atores sociais e agentes profissionais é a ação de ensinar, ou seja “o que se entende por ensinar” conceito esse que não é consensual, nem estático. Por isso, nos debruçaremos um pouco sobre o conceito de reflexões e saberes docentes.

4. OS SABERES DOCENTES

O comportamento docente é guiado por seus pensamentos, juízos e decisões (PACHECO, 1995) e envolve atitudes práticas, decisórias, altamente racionais e conscientes porque constrói progressivamente o conhecimento no decorrer da interação com o contexto sociocultural que intervém e constrói continuamente esse contexto, colocando em prática sua teoria de mundo. Reconhecer o docente como ser da práxis é reconhecer que seu agir é apoiado em reflexões e saberes (THERRIEN, 1997).

O reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores, tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes, permitiram estudos dedicados a esta questão, os saberes docentes, ocasionando um crescimento e uma diversificação cada vez maior no que diz respeito a esse tema.

Autores como Pimenta (1999, 1997) e Tardif (2002), entre outros, discorrem a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência.

Para Tardif (2002, p.54), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Partindo dessa ideia de pluralidade, compreendemos que o saber docente possui várias características.

Indissociáveis da identidade destes atores sociais, os saberes da experiência constituem os fundamentos da prática docente e da competência profissional refletindo tanto a dimensão individual quanto a coletiva de seus autores. Legitimados na práxis, a verdade que eles carregam refere à situação e ao grupo social que lhe dá significado (THERRIEN, 1997, p.18).

Os saberes refletem contradições e conflitos do sistema social, são dinâmicos e às vezes contraditórios, derivados das diferentes fontes de sua aquisição e das relações que os professores estabelecem entre estas fontes e esses saberes. Vemos que eles constroem e reconstroem seus conhecimentos conforme a sua vivência e necessidade de utilização dos mesmos.

Os saberes docentes podem ser fonte inspiradora para o trabalho do professor. Algo que poderá fazê-lo repensar o seu fazer pedagógico, no cotidiano escolar. A figura do professor é de suma importância para a prática pedagógica, pois envolve na atividade de ensinar pessoas, histórias, memórias e experiências, deve-se possuir uma mente aberta, um

conhecimento amplo e desenvolver sempre um trabalho coletivo. Este professor precisa se ver como um aluno em constante crescimento e transformação, apto a mudar e a melhorar.

Para Pimenta (1999, 1997) os saberes docentes são construídos através de saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

O docente desde muito cedo já possui saberes da experiência, pois quando ele chega na escola já traz de casa o que é ser professor através de suas vivências e experiências adquiridas ao longo de sua trajetória o que podem dar a ele a visão das formas pelas quais ensinar, quais contribuíram para a sua formação, percebendo um dos primeiros passos do que é ser um bom professor. Os saberes da experiência, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão.

Os saberes do conhecimento dizem respeito às áreas do conhecimento propriamente ditas, sendo especificamente os conhecimentos dos conteúdos disciplinares. Esse saber é fundamental para que o docente possa conduzir uma aula.

Já Tardif (2002) apresenta que a prática docente mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes pedagógicos são espécies de doutrinas ou concepções centradas em uma determinada ideologia e quando estas são dominantes é incorporada à formação profissional dos professores. Os saberes disciplinares são incorporados pela prática através da formação inicial e contínua oferecida pela universidade. Os saberes curriculares são incorporados ao longo da carreira profissional dos professores e envolve os discursos, os objetivos, os métodos e conteúdos a partir dos quais a escola apresenta os saberes sociais e, enfim, os saberes experienciais que são baseados no seu trabalho cotidiano, são validados pela experiência individual ou coletiva sob a forma de *habitus*⁴ e de habilidades, de saber - fazer e saber - ser. Para Tardif o professor ideal seria:

(...) alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (TARDIF, 2002, p.39).

⁴ Com o intuito de aprofundar o conhecimento a respeito da noção de *habitus*, recorremos a Bourdieu (1983) que diz ser o *habitus* uma “interiorização do exterior”, modo sob o qual a sociedade está depositada nas pessoas, sob a forma de disposições duráveis, e que as guiam nas suas respostas às solicitações do seu meio social. Não é uma aptidão natural, é social. É durável, mas não é estático ou eterno.

Ou seja, cada saber vem para complementar um ao outro (PIMENTA, 1999, 1997). A prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes. Não podemos deixar de destacar, que o professor dedica uma parte importante da sua vida para desempenhar esta profissão e que muitas vezes é questionado sobre a sua prática docente, ele possui uma enorme responsabilidade com a qualidade da educação e é ao redor dele que os saberes docentes se constituem.

A questão da profissionalização docente está entre os principais temas que envolvem desafios presentes na docência no mundo atual.

Hoje, é fundamental lembrar que a formação docente está mais voltada em atender as necessidades do mercado, apoiadas nas políticas educacionais em sintonia com o ideário neoliberal, do que às necessidades de uma sociedade em constante transformação e à realidade das escolas e estudantes (VIEIRA; MIGUEL, 2015 p.152).

Nesse cenário, o profissional docente encontra-se num

intenso processo e redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas, o que determina que os professores sejam chamados a desempenhar um conjunto alargado de papeis, numa dinâmica de reinvenção da profissão de professor (MORGADO, 2005, p.109).

Devido ao momento histórico que vivemos, é fundamental que todas as propostas de educação articulem teoria e prática, para que o educador construa e transforme a sua aula, o seu ensino e assim a sua prática pedagógica. Novos cursos, palestras, formação de professores, devem ser mais realizados, desta forma ocorrerá a valorização da docência enquanto mediação, para a superação das dificuldades e do descaso ainda existente na educação.

Toda nova transformação, implementação de novas leis, tem como propósito melhorar a qualidade da Educação Infantil, e os saberes docentes, podem intervir e complementar cada vez mais o processo de formação dos profissionais, aumentando a qualidade que envolve desde o nível de ensino até a prática docente.

O reconhecimento dos saberes docentes pode ampliar o olhar do professor, sendo fonte inspiradora para seu trabalho, levando a repensar sua prática pedagógica. Ao pensar em educação presenciamos ainda muitos impasses, como dificuldades de aprendizagem, formação de professores, o currículo, entre outros existentes. Através dos saberes definidos por Pimenta (1999, 1997) e Tardif (2002), pode-se ter uma inspiração para o educador do

século XXI repensar sua prática pedagógica, redefinindo sua forma de ensinar, só assim nascerá um novo professor, capaz de lidar com o aluno e a realidade atual, que com certeza não é a mesmo de ontem.

5. O QUE SÃO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representação social foi originalmente formulado por Serge Moscovici, durante a década de 50, na França. As representações sociais podem ser vistas como um fenômeno, um conhecimento, mais que um conceito. O autor destaca que há diversas mudanças na sociedade o que o faz pensar que as representações sociais são assim construídas através destas mudanças. Moscovici (1978) também se refere a uma representação social enquanto uma rede de conceitos e imagens que interagem entre si, cujos conteúdos evoluem continuamente. Assim compreende-se que elas não são dadas e sim construídas com a representação social de cada indivíduo.

Toda representação procura dar coerência a algo, seja ele um objeto, conceito, ideia, que nas palavras de Moscovici (2011, p.70), são sistemas que procuram “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade formar opiniões”. Assim, essas opiniões, são as representações dadas por cada pessoa, através das suas ideias.

É complicado destacarmos apenas um conceito, de representação social dentre os diversos existentes. Assim, a seguir trazemos algumas definições.

Para Jodelet, (1994, p. 36) representação social: “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social.” A autora em suas pesquisas busca compreender os processos pelos quais a representação social é formada.

Para Abric (1994, p. 188): a representação social “é produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ao qual ele é confrontado e lhe atribui uma significação específica. O autor em suas pesquisas destaca que a representação social é organizada e distribuída entre os sistemas central e periférico.

Já na perspectiva de Doise (1985 p.246), as representações sociais são como “... princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Doise dá real atenção à constituição de determinada representação, que são formadas através do contexto de cada indivíduo.

Já a abordagem dialógica de Ivana Marková (1997), utiliza e enfatiza o pensamento dialógico para estudar uma representação social.

Percebemos que todas essas abordagens são relevantes para o estudo das representações sociais, nesse trabalho, optamos pela abordagem de Abric, e sua teoria que consiste em apreender a forma como as representações são organizadas e distribuídas nos dois sistemas, o central e o periférico.

A teoria da representação social vem para definir todo o trajeto da pesquisa bibliográfica. Ela auxiliará na reflexão sobre o modo de pensar de cada professor de Educação Infantil, formando ao final da pesquisa um pensamento coletivo, com a opinião de todos. Assim, as representações sociais apresentaram-se como forma de o sujeito e o grupo explicarem a realidade do que é ser professor na Educação Infantil.

As representações sociais têm por funções explicar aspectos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, orientar práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois que elas são realizadas (ABRIC, 1998).

5.1. Teoria do Núcleo Central

Para Abric (1994 e 1998), toda representação social é organizada e distribuída por um núcleo central constituído de elementos que ocupam uma posição de destaque nessa estrutura, e um sistema periférico responsável pela atualização e contextualização da representação, sendo que a alteração em alguns de seus elementos ocasionaria uma modificação na representação.

Compreendemos então que o núcleo central é um componente mais permanente das representações sociais, sendo tratado pelos pesquisadores como uma referência para orientar percepções sobre o objeto estudado. Os elementos dispostos no núcleo central, correspondem a parte mais estável que não se modifica, é por intermédio do núcleo central, e do modo como os elementos nele estão dispostos, que se determinam as diferenças entre as representações, passíveis até de possuírem os mesmos elementos, mas que, organizados de um outro modo, dão origem a uma outra representação.

Abric observa ainda que o que define a centralidade em uma representação são os critérios qualitativos. Assim, não basta um elemento aparecer maciçamente em um núcleo para determinar sua centralidade, já que o decisivo é o fato de ele dar significado à representação (ABRIC, 1994 e 1998). O sistema periférico é um complemento indispensável do núcleo central, pois atualiza e contextualiza constantemente, permitindo uma diferenciação, em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos.

Desta forma tanto o núcleo central como o sistema periférico possuem um papel específico, mais complementar em toda representação.

5.2. Quadro de Quatro Casas

De acordo com Abric (1994), o teste por associação de palavras, diferentemente de métodos clássicos como a entrevista e o questionário, possibilita ao pesquisador reduzir as dificuldades e os limites das expressões discursivas habitualmente utilizadas nas pesquisas de representações sociais, facilitando seus objetivos e interpretações. Para tal, geralmente utiliza-se o software EVOC para o tratamento dos dados coletados, este é um recurso informativo que organiza os dados de forma a distribuir os resultados em um “quadro de quatro casas”, no qual se leva em consideração a frequência e a ordem de importância atribuída pelos sujeitos. O “quadro de quatro casas”, criado por Abric (2002) é dividido em dois eixos onde ficam distribuídas as palavras evocadas pelos sujeitos de acordo, com maior e menor frequência. As palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, provavelmente, elementos do núcleo central da representação estudada. As palavras que se situam no quadrante superior direito fazem parte da primeira periferia ou “zona de periferia próxima” ao núcleo central. No quadrante inferior direito, denominado segunda periferia ou “periferia propriamente dita”, aparecem os elementos de menor frequência e no quadrante inferior esquerdo, denominado zona de contraste, encontram – se os elementos evocados com menor frequência, porém mais próximos aos elementos do núcleo central (ALVES MAZZOTTI, 2007).

Abric (2003) destaca que nem todas as evocações que se encontram no quadrante do núcleo central são necessariamente centrais, podendo ter um menor valor significativo, mais certamente o núcleo central encontra-se neste quadrante.

Em suma, acredita-se que esta técnica de pesquisa é riquíssima em pontos positivos para a interpretação de dados estudados.

6. A PESQUISA

Na pesquisa em questão utilizamos da análise bibliográfica, está será essencial para garantir o que anteriormente foi planejado, identificar as representações sociais dos professores de Educação Infantil.

Para tal pesquisa utilizaremos da análise de três artigos intitulados:

- Educação Infantil: Representações Sociais de Professores de uma rede municipal, de Gonzaga e Pullin (2012);

- Professora de educação Infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres, de Haddad (2009);

- Professora de Educação Infantil: representações sociais e identidade profissional, de Silva (2013);

Realizou - se uma análise bibliográfica através da comparação com os dados dos três artigos, assim destes artigos escolhidos, optamos, por trabalhos que também utilizaram a teoria das representações sociais no contexto da Educação Infantil, por meio do professor e assim, promoveremos nossa discussão.

7. CENÁRIO DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

No primeiro artigo de Gonzaga e Pullin (2012), intitulado “Educação Infantil: Representações sociais de professores de uma rede municipal”, foram entrevistados 53 professores que atuam na Educação Infantil, a pesquisa foi aplicada em dezembro de 2011 a professores que atuavam numa rede municipal de ensino do estado do Paraná que contava com 219 profissionais. Com esta pesquisa, as autoras objetivaram analisar as representações sociais sobre Educação Infantil de professores da Educação Infantil.

Para a composição das amostras de participantes foram adotados os seguintes critérios: Estar regendo alguma turma de Educação Infantil no ano 2011, trabalhar em um dos CMEIS, localizados na zona urbana do município. Assim constituíram a amostra de 53 professores. Destes 32 professores são mais velhos e atuam a mais tempo na profissão e 21 atuam a pouco tempo.

O segundo artigo de Haddad (2009) objetiva identificar as representações sociais de estudantes de pedagogia, sobre a profissão de professor de Educação Infantil.

Participaram da pesquisa 89 estudantes do primeiro ano do curso de pedagogia da UFAL⁵, dos períodos matutino, vespertino e noturno ingressantes em 2008. A maioria dos sujeitos é do sexo feminino (95,5%), com idade entre 18 e 21 anos, estado civil solteiro (86,5%) e renda familiar de até quatro salários mínimos (88,8%). Mais da metade (59,6%) dos estudantes analisados não trabalhavam, faziam apenas faculdade, e dos que trabalhavam apenas 11,2% atuavam na Educação Infantil. Daqueles que responderam ter alguma experiência na Educação Infantil (28,1%), a maioria considera-se pouco satisfeita nesta profissão (HADDAD, 2009, p.92).

⁵ Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O terceiro artigo analisado é de Silva (2013), intitulado como: Professora de Educação Infantil: representações sociais e identidade profissional, busca compreender as representações sociais do ser professora de Educação Infantil, das docentes de Jaboatão dos Guararapes e suas articulações com a identidade profissional. Neste trabalho foram escolhidas para a pesquisa instituições públicas municipais e privadas de Educação Infantil. Destacam que a oferta na rede privada é predominante. E o atendimento na rede pública é insuficiente, devido ao pequeno número de instituições existentes, ainda muitos não têm acesso à educação. Participaram da pesquisa 134 professoras de Educação Infantil. A maioria das professoras participantes está na faixa etária e idade entre 31 e 40 anos. Destas 105 cursaram o magistério. 82 são graduadas em pedagogia, 27 estão ainda cursando e 17 informaram ter feito outros cursos de licenciatura. Foi optado trabalhar apenas com o gênero feminino, tal realidade do quadro docente. Este trabalho foi realizado nos meses de março a julho de 2012.

8. CAMINHO METODOLÓGICO

Nos três artigos analisados foi realizado o teste de associação livre de palavras que solicitava aos participantes que escrevessem as 5 primeiras palavras que viessem à mente, associadas ao tema indutor proposto. Em seguida era solicitado que organizassem estas palavras em ordem de importância, da mais importante para a menor e o final justificar o porquê de determinada palavra ser a mais importante.

No primeiro artigo o tema indutor proposto era “Educação Infantil é...”

No segundo artigo as questões de evocação livre envolveram quatro palavras indutoras: “creche”; “pré escola”; “criança” e “professor”;

E no terceiro artigo, o tema indutor: “ser professora de Educação Infantil...”

9. ANÁLISE E DISCUSSÕES

Após todos os dados serem rodados no software EVOC, no primeiro artigo foram constatadas 265 respostas registradas, destas 122 foram diferentes e 93 palavras diferentes.

Ao analisá-las a palavra “brincar” foi a de maior frequência, seguida de “cuidar”, “educar” e “desenvolver”.

Podemos interpretar que possivelmente o destaque da palavra “brincar” sugere a predominância dessa ação, ou seja, por meio de atividades lúdicas desenvolve-se o aprendizado da criança, o que estaria associada à identidade de Educação Infantil para os

professores, provavelmente devido aos processos formativos iniciais e continuados culturais, sociais experienciados pelos professores dessa rede de ensino.

Ao analisarmos os elementos do segundo artigo presenciamos que as palavras que se destacam em relação ao tema indutor “creche”, são criança; cuidado; professor; brincadeira; brinquedo; educação e ensino; No teste de importância atribuído, criança recebe a maior frequência, mas o cuidado é a palavra mais prontamente evocada. A alta importância e saliência atribuída às palavras criança e cuidado sugere que esses elementos compõem o núcleo central da Representação Social da palavra “creche”. Em que o cuidado ainda é predominante em relação a criança. Ao analisarmos os elementos relacionados ao tema indutor “pré escola”, destacam-se as palavras criança; aprendizagem; alfabetização; professor e brincadeira. Assim, supõe-se que criança e aprendizagem sejam os possíveis núcleos centrais de “pré escola”. Ao pensar em escola relacionamos ao ensino de alfabetização e aprendizagem.

Ao analisarmos os elementos relacionados ao tema indutor “criança”, destacam-se as palavras cuidado; carinho; educação; alegria e amor; através destas palavras percebe-se a imagem de uma criança feliz, amada, que precisa de muito carinho para desenvolver-se.

Ao analisarmos os elementos relacionados ao tema indutor “professor”, destacam-se as palavras ensino - ensinar; educador; responsabilidade; aparentam ser o núcleo central de professor, o qual aparenta desde muito cedo carregar consigo um olhar de responsabilidade.

Neste segundo artigo busca-se compreender a definição do núcleo central o trabalho dos professores de Educação Infantil relacionando os elementos centrais presentes em cada um dos 4 estímulos indutores que compõem o campo profissional da Educação Infantil. Para cada tema indutor destacou-se uma palavra diferente. Destacamos também que o público deste artigo é diferenciado dos outros dois, visto que são graduandos em Pedagogia e alguns não trabalham como professor.

No terceiro artigo chegaram ao final de 670 palavras evocadas das quais aparecem em destaque alegria; amor; carinhosa; comprometimento; criatividade; dinamismo e dedicada; foram as mais frequentemente evocadas e hierarquizadas como as mais importantes pelos participantes. Compreendemos que o núcleo central dessa representação destaca também como já dito anteriormente a imagem de uma criança alegre, amorosa, no qual é necessário um professor dedicado, comprometido e criativo ao relacionar – se com esta criança.

Percebemos uma relação entre os três artigos, nos quais ainda o cuidado e a brincadeira, são predominantes com a criança de Educação Infantil. As palavras estão relacionadas à história e à ideologia do cada grupo. As palavras destacadas não são tão diferenciadas, até mesmo no segundo artigo analisado, em que são graduandos de Pedagogia, os alunos ainda em processo de formação também possuem uma visão ampla do cenário da Educação Infantil, parecida com a dos professores já formados. Vemos que a representação social de ser professor de Educação Infantil está relacionada em torno de aspectos passados, culturais e atuais.

10. PARA NÃO CONCLUIR

Neste trabalho, buscamos estudar a construção da identidade do professor como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir das práticas metodológicas adotadas, as possíveis atividades desenvolvidas, e a relação professor e aluno dentro da sala de aula.

Não podemos nos esquecer de que os professores no seu cotidiano constroem suas representações sociais relacionadas com a realidade de cada um, relacionando também com o seu consciente e inconsciente.

As pesquisas estão apontando que o núcleo central de ser professor na Educação Infantil está relacionado com o sistema de valores, ligados à história e à ideologia do cada grupo. Também está relacionada em torno de aspectos passados, culturais e atuais. Percebe-se que dentre os três artigos debatidos as palavras em destaques não são de tão diferentes realidades. E possuem praticamente o mesmo significado, com poucas variações.

Desta forma, o estudo é relevante não só pela necessidade de compreender de que maneira o papel do professor de Educação Infantil deve ser formado e qual a identidade deve se buscar, mas também para delinear a identidade do professor de Educação Infantil, que já está em sala, salientando que este profissional é de suma importância na vida do aluno.

Enfim, acredita-se que esta pesquisa despertará novos olhares para esta área da educação, sendo uma das contribuições para a construção da identidade do docente de Educação Infantil.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito que se desenvolver na Educação Infantil, vejamos que em nenhum trabalho analisado, surgiu termos que se referenciassem a aprendizagem, essencialidade. O sucesso da educação depende de algumas (ou muitas?) mudanças urgentes. O objetivo maior

da educação é o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas quem está com a criança boa parte da sua vida são professores, se os próprios professores não estão bem e não compreendem a relevância de seu trabalho, isso refletirá nos alunos, nos seus saberes, na aprendizagem e por fim na sociedade.

O professor de Educação Infantil precisa de atenção especial. Necessita de uma formação mais real voltada para os desafios atuais e menos ideológica, pois de que adianta idealizar o professor deste século se as condições de trabalho não permitirem que o mesmo atue com este ideal, que o mesmo pense, que tenha tempo de pensar educação, de promover momentos de real estudo em sua formação em serviço. Deixaremos a última frase incompleta, para provocar o leitor à reflexão: Precisamos pensar no professor de Educação Infantil...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação Social**. Goiânia: AB, 1998 p. 27-38.
- ABRIC, J.C. **Méthodologie de recueil des représentations sociales. Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, J.C. **L' Approche Structurale des Représentations Sociales: Développements Récents** Psychologie et Sociaté, 4, 81 – 103. 2002.
- ABRIC, J.C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimnto recentes. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. da S.(ORG). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia e. UCG 2003. p. 37-57.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. **Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação. Rio e Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.
- ANDRADE, L.B.P. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio e Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. de 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. de 26 de dezembro de 1996.

- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 63.v. I.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- COSTA, C. V. da. **Representações Sociais Sobre a Educação Infantil – As vozes das professoras**. 2009.
- DOISE, W. **Les représentations sociales: définition d'un concept**. *Connexions.*, 45, 243-253. 1985.
- DUBAR, C. **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação**. Edição 1015. Rainha & Neves, Lda/Santa Maria da Feira. Setembro, 2005.
- GIROUX, H. A. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação**. In: SILVA, T. T. D. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- JACKES, M. G. C. Identidade. In.: NEVES, M.; et al. **Psicologia Social e Contemporânea: livro texto**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- JODELET, D. **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In: Jodelet, D. (dir.). *Les représentations sociales*. 4 ed. Paris, Presses Universitaires de France. 1994.
- LAKATOS. E. M.; MARCONI. M. D. A.. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 edição. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARKOVÁ, I. **Language and authenticity**. *Journal for the Theory of Social Behavior*. 27 (2-3), 265 – 275. 1997.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.
- VIEIRA, A. M. D. P.; MIGUEL. M. E. B. **Tendências pedagógicas na formação do professor: entre a Escolástica e a pedagogia educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba, Appris, 2015.
- MORGADO, J. C. **Currículo e Profissionalidade docente**. Porto, PT: Porto Editora, 2005.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011
- PACHECO, J. A. **O Pensamento e ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIMENTA. S. G.. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997.
- ROLDÃO, M. C. A Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, jan./abr. 2007.

SILVA, V. G. da, PERES, R. G. Educação integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**. Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez. 2012

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. **Educação em Debate**. Fortaleza, v.19, n.33, 1997.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

A DESIGUALDADE DE GÊNERO E O CONTEXTO ESCOLAR

Carlos Henrique Santos¹
Amanda de Paula Zimmer²

RESUMO: O presente trabalho visou discutir questões relacionadas à desigualdade de gênero na sociedade e suas influências em relação ao posicionamento educacional escolar, uma vez que, a escola notada como representante do amplo espaço social torna-se muito importante na discussão acerca da perspectiva social em relação aos discursos de questões de desigualdades de gênero, sexista ou racista. Este estudo ainda ressaltou e discutiu além da desigualdade de gênero, questões voltadas para a luta por igualdade de identidade, movimentos e lutas, bem como suas influências no trabalho e no ambiente educacional. Concluiu-se que o diálogo estabelecido no enfoque de desconstrução deste contexto histórico de desigualdade, traz ao meio escolar a compreensão, a conscientização e o respeito às diferenças, principalmente no que tange ao contexto dos gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: gênero, desigualdade, trabalho, educação.

GENDER INEQUALITY AND THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: The present work aimed to discuss issues related to gender inequality in society and its influences in relation to school educational positioning, since the school perceived as representative of the broad social space becomes very important in the discussion about the social perspective in relation to Discourses on issues of gender, sexist or racist inequalities. This study also highlighted and discussed, in addition to gender inequality, issues related to the struggle for equality of identity, movements and struggles, as well as their influence on work and the educational environment. It was concluded that the dialogue established in the deconstruction approach of this historical context of inequality, brings to the school environment the understanding, awareness and respect for differences, especially regarding the context of the genres.

KEY-WORDS: gender, inequality, work, education.

¹ carlos.h.s@hotmail.com

² amandapz@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ambiente educacional abarca múltiplos conteúdos e temas que se derivam de diversas concepções e áreas de estudo, dentre elas estão àquelas relacionadas às questões de gênero e diversidade, proporcionando uma extensa discussão acerca das diferenças e de concepções históricas e culturais.

O espaço sócio cultural diversificado da escola traduz em um amplo sistema a diversidade característica da sociedade, com todo o dinamismo cotidiano junto a um único espaço com as mais variadas diversidades, sejam elas sociais, econômicas ou culturais, como no caso dos gêneros.

Esse campo de análise desempenha importantíssimas funções na compreensão sociológica de estudos voltados para a notável desigualdade nas camadas sociais, todavia também traz marcos imprescindível quanto às lutas por igualdade ao decorrer da história. Atualmente esses sujeitos ou fatos sociais ainda são presentes com incentivo e consistência representados por movimentos que buscam defender e assegurar seus direitos por meio de suas reivindicações.

As questões relacionadas a desigualdade de gênero quando estabelecidas na pauta escolar tornam-se uma prática imprescindível, uma vez que a escola notada como representante deste amplo espaço social torna-se um mediador para promover este espaço diversificado e instrumento na construção de uma identidade social dos indivíduos. Este papel ou função da educação escolar outrora passa por mudanças de concepções de acordo com a evolução da sociedade, por meio destas complexas relações sociais e conflitos de identidade são normatizadas novas estratégias com o intuito de compreender diferenças individuais e coletivas visando um crescimento impero entre a sociedade e os pontos de vista educacionais.

O processo de estruturação de tais temas almejam estipular conteúdos a sem trabalhados de forma simultânea, ou seja, tratar de forma problemática as questões de diversidade, como gênero, sexos, relações étnico-raciais, dentre outras, tais como a abordagem de aspectos como misoginia, homofobia e racismo, promovendo propostas curriculares que além de ousadas tornam-se demasiadamente necessárias e oportunas no contexto escolar. Essa proposta contribui para propor uma compreensão dos fatos sociais baseando-se na realidade do aluno e de suas experiências, com saberes que contemplam as culturas de forma ampla e com pluralidade destas questões aos grupos sociais ou culturais.

O conceito de gênero e seus aspectos de desigualdade imperam sobre a sociedade e surgem necessidades em proporcionar a desconstrução desta oposição ou desvalorização entre os sexos, no ambiente escolar a abrangência de conteúdos voltados para a igualdade determina mudanças quanto aos valores e o respeito a uma identidade coletiva em relação a estes temas. Este trabalho bibliográfico busca discutir e levantar assuntos com relação a desigualdade dos gêneros e suas influencias no que tange o âmbito educacional escolar.

2. A DESIGUALDADE DE GÊNERO

O termo desigualdade de gênero pode ser definido pela conjunção entre o contexto das duas palavras, uma vez que, igualdade está associada a uma questão de estabelecer direitos e deveres de forma igualitária, ou seja, sem priorizar ou depreciar quaisquer características. Por outro lado gênero, trata-se de um conceito ou nomeação social, sendo assim um termo de referência principalmente a aspectos culturais e sociais relacionado aos sexos.

Neste contexto denota-se uma diferenciação entre o conceito sexo e gênero, uma vez que o sexo designa um caráter genético e anatômico fisiológico, já o gênero trata-se de uma determinação científica social relacionada à construção do sexo na sociedade, de maneira que o uso dos termos expressam sistemas de relações que incluem o assunto sexo, que, todavia, vai muito além das questões desta simples diferença biológica, formando uma referência às convenções e assuntos ligados à cultura social, papéis e comportamentos nas relações entre homens e mulheres.

Atualmente, denota-se que um dos fatos sociais presentes e relacionados a esta desigualdade entre o gênero está muito associado à desvalorização das mulheres em relação ao homem em alguns setores da sociedade, principalmente na área profissional em relação ao mercado de trabalho, uma vez que considera-se na maioria das vezes que as mulheres são inferiores, incapazes ou frágeis para desempenhar atividades ou executar uma mesma tarefa desempenhada por homens.

As questões voltadas para a identidade de gênero abrangem campos que se destacam pela ênfase em relação ao tema, como no caso da sociologia, que se dedica muito a estudos dentro desta pauta e aos seus valores, conceitos e a sua função social. O gênero, enquanto formação da identidade do indivíduo define-se pelo quanto este se amolda com a questão de ser, pertencer ou se identificar com o sexo masculino ou feminino no decorrer da vida, influenciados diretamente por questões de ordem fisiológica, biológica e social.

De acordo com Scott (1990) ao conceituar o gênero como uma categoria de exímia utilidade para uma análise histórica na educação e na realidade, este é utilizado para designar ou estabelecer as semelhanças sociais entre os sexos. Para o autor as justificativas de ordem biológicas são rejeitadas e tornam-se mais importantes as questões de gênero que são indicadoras de uma construção social na relação ou comparação dos sexos.

A igualdade de gênero ou igualdade sexual pode ser considerada como a base para a constituição de uma sociedade com práticas de ordem livre, seja de preconceitos ou de outras formas de discriminações.

Dentro a este conceito tanto homens quanto mulheres devem sentir-se livres para realizar suas escolhas e buscar seu desenvolvimento de competências de natureza pessoal de forma com que não esteja atrelada a interferências ou por limitações providas de características relacionadas ao seu sexo (CARLOTO, 2000).

Neste contexto de igualdade pode-se considerar que todas as formas de responsabilidade, os direitos assegurados e as oportunidades devem estar igualmente proporcionados ou concedidos aos gêneros, de maneira que não haja restrições ou diferenciação entre masculino ou feminino.

2.1 Gênero e trabalho

As relações nas questões entre gênero e o trabalho são historicamente evidenciadas por diversos aspectos relacionados a comparações, demonstrando logo de início certos parâmetros de desigualdade, uma vez que, geralmente ao se comparar coloca-se o homem como padrão de análise para com as mulheres.

De acordo com Silva et. al (2010), esta identidade de comparação pressupõe em relação ao trabalho uma conduta necessária de reconhecimento do indivíduo com dignidade e de caráter, que quando comparado entre os gêneros acaba possibilitando condições que intercalem o cumprimento dos seus deveres e suas obrigações, sendo assim assumindo responsabilidades.

A realidade de trabalho das mulheres ocorreu de forma sistêmica e ainda sofre diversas influências sociais marcantes no caráter do gênero, estas em características relacionados à jornada e a distribuição de tarefas nos postos de trabalho, de forma que, ainda quando estas conquistam e promovem-se em ocupações iguais às do sexo masculino ainda permutam diferenças fazendo com que os cargos e funções com maior valor sejam ocupados por homens e com remuneração melhor.

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), ao se considerar a média salarial do brasileiro em relação ao sexo, a demonstração indicou que as mulheres ganham salários muito inferiores que os homens nos mais diversos tipos e formas de trabalho, demonstrando ainda que em casos no qual a remuneração é considerada de acordo com a escolaridade a diferença é ainda maior na comparação de acordo com o caráter de nível de estudo (IBGE, 2012).

No entanto, denota-se que atualmente há uma afirmação enorme de que mudanças estão ocorrendo, já que às mulheres, como exemplo que historicamente estiveram e ainda estão relativamente com desigualdades de gênero, neste contexto com a entrada paulatina e progressiva nos meios e mercado de trabalho e seu acesso a lugares anteriormente designados somente a homens, os quais atualmente decorrem de predominância do sexo feminino, como em diversas profissões liberais e não liberais que obtiveram transformação pautada em movimentos e lutas feministas com bastante relutância em quase todos os países do ocidente nas últimas décadas.

Com relação ao gênero e suas demandas em políticas que visam estabelecer enfrentamento quanto às desigualdades afirma-se que:

Esse processo veio acompanhado de uma profunda discussão sobre a construção das feminilidades e masculinidades nos diferentes processos de educação e pela organização política das mulheres na luta contra o preconceito e as discriminações e pela construção da igualdade. A superação das discriminações implica a elaboração de políticas públicas específicas e articuladas (FERRAZ e KRAICZYK, 2010, pg. 42).

Esta relação do gênero e do trabalho conota uma realidade de disparidade nas questões de ajuste de remuneração e principalmente ao que diz respeito ao reconhecimento ou merecimento entre os sexos, demonstrando uma evidente desigualdade sociológica e histórica nos mecanismos e meios de trabalho apesar das constantes mudanças.

2.1 Desigualdades de gênero no trabalho

A desigualdade relacionada ao gênero vai muito além de questões de restrições ou igualdade de direitos, está atrelada a diversos contextos e conceitos de injustiças nos mais variados ambientes, dentre estes pode destacar o trabalho.

Segundo Kergoat (1996) a divisão sexual do trabalho situa-se no centro da discussão relacionada ao poder ou domínio que a classe masculina exerce sobre as mulheres, já que,

tais convivências e relações de caráter social envolvendo os sexos existem em os mais variados lugares, em todos os ambientes e em todos os níveis sociais. Os autores ainda ressaltam que em meio às relações de gênero no trabalho, esta divisão sexual decorre de diversas formas e experiências vivenciadas no cotidiano, implicando em desafios na gestão de qualquer trabalho ou emprego.

A forma de separação de trabalhos entre os sexos corrobora em uma estrutura hierárquica, relacionadas aos contextos de organização, distribuição, atribuições e de responsabilidades, aspectos estes que são rotulados desde há muito tempo por meio de tarefas denominadas específicas para cada sexo. Por mais que estudos priorizem a maioria da análises de gênero com assuntos referentes a mulher, ainda ocorrem geralmente de forma explícita também referentes aos homens, uma vez que, na medida na qual tal conceito estabelece o aspecto social dos sexos ocasiona e determina o emprego e análise de distintas formas ao estudar o gênero na sociedade.

Neste contexto ocorrem divisões sociais de forma particularizada e com alguns princípios estabelecidos na organização do trabalho, um deles é o princípio de separação, fazendo com que existem afazeres apenas para homens ou somente para mulheres, além do princípio de hierarquia o qual estipula e preconiza de forma com que o trabalho do homem tenha e desempenhe mais valor em relação ao trabalho feminino (ARAÚJO E ROTENBERG, 2001).

As relações sociais de sexo e divisão do trabalho modulam-se historicamente e socialmente de maneira com que este termo se associa a algumas práticas exemplares destas divisões, como no caso desigual dos afazeres domésticos entre os sexos, já que evidenciam a natureza demasiada em conflitos relacionada aos deveres e responsabilidades destinadas apenas para a mulher, sendo elas profissionais e familiares.

Araújo et.al (2006) propõe que essa divisão de maneira subitamente desigual no tangente das atividades domésticas determina e configura a relação de dupla jornada de trabalho com atividades extremamente extenuantes de responsabilidades, com possíveis formas diversificadas e maneiras do sexo masculino desempenhar essas funções de duplicidade, ocasionando maior causalidade de estresse determinadas na maioria das vezes pela falta de lazer e descanso .

Na sociedade contemporânea o trabalho de ambos os gêneros traz características muito diferenciadas para com a sociedade de determinado tempo, contudo ainda se torna de muito necessária a propagação da luta e de meios para diminuir as injustiças determinadas ao longo do tempo pela desigualdade de gênero.

Para Hirata e Kergoat (2007) nesse sentido surge uma ideia de designação ou divisão entre os gêneros, ou seja, consideram-se homens dentro a uma esfera no aspecto produtivo e mulheres à esfera de caráter reprodutivo, fato este que estabelece consequente e simultaneamente certa assimilação das funções principais aos homens, dando-se a constatar que estes detêm postos de maior valor social.

Estas configurações estabelecidas pela divisão do trabalho por ordem de gênero demonstram o caráter de desigualdade neste processo, já que demonstra no contexto social a desvalorização e a errônea compreensão relacionada a qualificação ou competências entre os gêneros.

3. ASPECTOS DA LUTA POR IGUALDADE DE GÊNERO

As desigualdades históricas relacionadas ao gênero promovem discussões relacionadas a esses conceitos há muito tempo e remetem momentos de lutas pela igualdade desde o século XVII, marcando períodos que se destacaram em alterações nos conceitos e definições, diferenciando seus termos nas diferenças entre os sexos masculino e feminino.

A ação de luta por igualdade e identidade de gênero foi intensificada próxima ao século XX e estimulada a partir do início dos primeiros movimentos feministas, de forma que estes estiveram marcados por alguns ícones e consolidando-se no processo (SOIHET R, 1998). Dentre a estes marcos o autor ainda destaca como muitos outros, a conquista pelo direito ao voto, importantíssimo na questão de desconstruir os parâmetros de preconceitos e estereótipos que até hoje são entranhados no meio social em relação ao gênero.

Estudos demonstram que no Brasil o nível de desigualdade é um dos maiores entre os gêneros, no qual de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), as mulheres brasileiras desempenham suas funções recebendo aproximadamente quase um terço a menos que os homens em cargos similares.

Nesta concepção o aspecto de caráter profissional torna-se apenas um dos tantos exemplos entre muitos os aspectos de falta de igualdade existentes entre os sexos, determinando por tal característica se o indivíduo pode ou não implicar ou desempenhar de privilégios ou obrigações em meio a estes variados ambientes.

As reflexões relacionadas ao uso epidemiológico dos gêneros ou sexos demonstram que no início da vida este assunto na maioria das vezes pode estar atrelado a diferenças biológicas, de forma que, expressam apenas formas fisiológicas que com o desenvolvimento do indivíduo e sua evolução através da inserção social ocasionam interações por meio de

fatores que competem uma diminuição do papel do sexo para uma categoria mais complexa, neste caso o gênero (OLINTO, 1998).

Com a ascensão do crescimento da onda feminista ocorreu fixaram-se novas categorias nos níveis sociais que procuraram rejeitar o então determinado aspecto biológico para a diferenciação sexual, a qual estabelecia e enfatizava uma construção no ambiente social de forma substantiva ao masculino e feminino.

De acordo com Lemos (2005), para exemplificar melhor esta afirmação coloca-se em destaque algumas expressões para determinar as relações entre os gêneros, dentre elas a segregação associada a força de trabalho e os problemas oriundos da discriminação quanto ao salário, bem como as expectativas relacionadas a conduta sexual e até mesmo os casos de violência familiar. Contudo, destaca-se que, por mais que haja uma notável hegemonia do sexo masculino na sociedade, as ações e o papel da mulher nunca deixam de serem marcantes, sendo eles definidos como saberes de função maternal, poder social, entre outros, ainda assim segundo o autor não se pode definir tais poderes da classe feminina partindo do princípio de situações na qual não está sujeita a poderes de certa inferioridade como os destacados acima.

Entender tais influências sociais da mulher a partir do suposto acima significa compreende-los como uma expropriação daquilo que são instrumentos característicos que demarcam e constituem a superioridade do sexo masculino, desta forma, estaria sendo utilizado contra a própria classe feminina.

O conjunto de valores e funções está destacado também no predomínio de livros didáticos e paradidáticos relacionados a gêneros, sobre os quais:

A figura da mulher é ausente ou caracterizada como menos qualificada que o homem contribui para uma imagem de inferioridade feminina, por um lado, e superioridade masculina, por outro. É o caso dos livros em que a mulher ocupa os lugares de menos prestígio, como, por exemplo, a organização e limpeza da casa, ou quando aparece como ajudante nas atividades masculinas, como enfermeiras e garçonetes. Silenciosamente, vão sendo demarcados, com uma linha nada imaginária, os lugares dos homens e os lugares das mulheres (SCHRAIBER et. al, 2005, pg. 18).

Ao destacar a visto do autor denota-se que para o autor tanto homens quanto mulheres que estiverem entrepostos ou fugirem a este roteiro pré-definido de valores humanos, estarão com suas ideias ameaçadas, distintas do padrão ou violadas, ou seja, o seu grupo social naturalmente está mantida e respaldado dentro de um conjunto valorai e de ideias

eximamente machistas, exercendo controle de forma a fortalecer o caráter com mecanismos de propostas de negação de valores ou oportunidades igualitárias.

O processo destacado como natural ou biológico em questões de gênero, de etnia, de raça ou de orientação sexual, marcado nos séculos XIX e XX vincularam-se pela restrição da cidadania de alguns tipos de grupos sociais, como no caso das mulheres, período no qual se utilizavam justificativas para tais segregações como no exemplo da restrição do direito ao voto para as mulheres baseando-se na ideia de que elas possuíam cérebro menor ou menos desenvolvido que o sexo masculino (CARLOTO, 2000).

O autor ainda destaca outros movimentos sociais típicos de luta contra discriminações, como no caso da homossexualidade, que já foi destacada como uma espécie fora de padrões e até conceituada como anomalia da natureza. Todavia com as democracias típicas da modernidade as desigualdades já não justificam mais o não acesso de certos grupos à cidadania e no seio da sociedade já praticamente não se encontram atitudes etnocêntricas e biologistas.

Neste conceito do gênero e as desigualdades impostas pela sociedade, destacam-se que:

Muitos acreditaram que haviam raças e sub-raças, que determinariam, geneticamente, as capacidades das pessoas. Da mesma forma, pesquisas foram realizadas para provar que o cérebro das mulheres funcionava de modo diferente do cérebro dos homens (ARAÚJO et. al, 2006, pg. 23).

Esta perspectiva utilizada o processo de naturalização das eventuais diferenças étnicas ou raciais e de gênero marcaram os séculos XIX e XX vinculando-se à uma restrição quanto ao acesso de direitos à cidadania para estes grupos, sendo formalizada por princípios políticos d igualdade somente depois da Revolução Francesa, estabelecidas pelas democracias modernas de caráter liberal (SOIHET R, 1998).

Dentre a esta concepção os conceitos relacionados às lutas das mulheres por igualdade de gênero torna-se a se exigir análises mais pluralistas, compreendendo-se que os conceitos e representações sobre ambos os sexos são diversos e detém muitas particularidades, seja em análises comportamentais ou sociais.

Observa-se que as concepções de gêneros diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1997, p. 22-3).

A questão de gênero no Brasil, segundo o autor tomou maior expressão através das lutas do movimento feminista considerado contemporâneo somente a partir de 1970, sendo

que esteve se articulado com demais movimentos sociais, dentre eles, os de luta pela moradia, melhores oportunidades nas condições de vida, políticos, contra o racismo, além dos movimentos homossexuais.

Deste modo, a luta do feminismo foi se estabelecer de maneira a se impor junto a diversas mobilizações diferenciadas procurando demonstrar esta convivência em meio as diversidades, desta forma sem negar as particularidades, mesmo que inicialmente a questão do ser feminista abarcasse conotações negativas e fosse considerado um movimento imoral, com o reformismo burguês muitas mulheres e homens que rotulassem-se a esta ideologia obtinham perante a sociedade certa conotação de anti-feminina (SARTI, 1988). Soihet (1998) destaca que com as atuações da classe feminista então estabelecida com certa difusão na sociedade a questão do gênero organizou-se e começou a ser implantado com intuito de discutir de forma mais abrangente nas questões relacionado principalmente pelo meio acadêmico nas ciências humanas por volta dos anos de 1980.

Os primeiros trabalhos relacionados a discussão da importância do tema apresentados com ênfase acadêmica e em publicações em livros científicos surgiram neste período destacado pelo autor, sendo que se utilizaram enunciados e ou definições nas discussões voltadas a este até então novo conceito, denominado gênero. Desta forma ocorre um crescente quanto as indagações relacionadas abarcando importância ao tema, tornando foco e discussão de forma simultânea nos meios intelectuais e em disciplinas distintas.

O movimento feminista brasileiro esteve acompanhado ou difundido também por uma extensa forma de disseminação criada na maioria das vezes por pesquisadoras com ênfase nas causas voltadas as mulheres no país, com estrutura de organização que poderiam ser encontradas desde os centros acadêmicos até em organizações populares, como no caso das sindicais (ARAÚJO et. al, 2006).

Este contato de maneira constante entre o meio de pesquisadoras e pesquisadores, acadêmicos e os militantes, tornou-se relevante e ganhou evidencia na sociedade brasileira, difundindo-se e determinando a implantação do assunto nos mais variados cenários e ambientes, até chegar a sua pratica social e ao meio educacional.

4. A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA

A discussão atrelada as práticas sociais e sua relação som a diversidade e lutas de gênero são demasiadas ao longo da história e definidas a partir das concepções masculino e

feminino, em diferentes contextos e representações com significados que são conferidos a questões de diferença corporal, comportamental e a maneira com que os gêneros são compreendidos como fatos de ordem social.

Segundo Louro (2003) as instituições sociais destacadas e construídas por meio das relações de gênero estão presentes na família e principalmente na escola, a qual forma sujeitos que a frequentam e a ela mesma de forma a produzir por meio desta relação um conjunto de representações de gênero, étnica e racial na educação.

Portanto a escola é um espaço nos quais representações e significados quanto aos gêneros masculino e feminino são classificados em sua ordem social, construindo e reproduzindo-se de maneira a serem aprendidas e ensinadas, sendo também um espaço onde a instituição é legitimada de diferentes formas, uma delas a construção do conceito de gênero, referindo-se também à orientação sexual, questões relacionadas a geração e a classe social por exemplo.

Neste papel a educação levada em conta na conscientização relacionada a importância da forma de igualdade entre a concepção de gênero deverá estar unida a um desenvolvimento da sociedade igualitária, íntegra e democrática, estando presente e inserida em um modelo educacional desde os primeiros anos de vida (JESUS, 2006).

O debate pautado na inserção de novas metas relacionadas ao combate à discriminação, desigualdade de gêneros e identidade se intensificou por meio de propostas dos planos de educação no Brasil desenvolvendo-se por meio de focos no ensino através de medidas de educação para a igualdade sexual.

No que diz respeito a ocupação dos espaços físicos, relacionamentos entre estudantes, docentes e procedimentos de ensino, as estratégias para avaliação exprimem noções de masculino e feminino de maneira mais natural possível inscritas na concepção de gênero junto ao meio escolar.

A educação em seu amparo legal no que diz respeito a questão da diversidade, inclusão e igualdade demonstra que:

Assegura o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no país), sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, pg. 04).

Ao assumir a incumbência responsabilidade no resgate das limitações sociais, dentre elas estas questões educacionais, o estado precisa estar disposto a dialogar e desenvolver

políticas públicas que estejam de maneira efetiva e duradoura na educação, seja no âmbito do público adolescente, jovem ou mesmo adulto, intervindo na ordem de tais manifestações.

A estratégia que abrange a ampliação do investimento do setor público está atrelada à mobilização dos setores da sociedade que buscam reconhecer a legitimidade dos aspectos das diferenças, concepção esta que vem correspondendo às demandas sociais cada vez mais em seu papel de estratégia ao visar uma educação pautada na diversidade.

Na prática educacional ocorreram questionamentos a alguns pontos relacionados à organização para a prática pedagógica no cotidiano, uma vez que, os enfoques dos planos educacionais foram segundo especialistas no mínimo conservadores nos temas relacionados ao gênero e a orientação sexual na escola, mesmo que tenha sido estabelecido e produzido com pauta nas desigualdades de gênero (BRUSCHINI et. al, 2002).

A questão de estruturar essas diferenças no contexto escolar abarca um debate delicado, aberto e com concepções de doutrina e ordem, de maneira que a escola esteja preparada para trabalhar em seus conteúdos as não verdades absolutas, mas reflexões pelas quais seja possível que os estudantes compreendam os contextos das implicações políticas e éticas das posições. A partir destas noções ao tema e por meio da mediação da escola que os alunos poderão construir sua opinião própria neste debate, uma vez que a educação não se trata de doutrinação, mas de promovedor de valores sociais aprofundados e de fundamental importância para a sociedade.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), o Ministério da Educação propõe que ao discutir estes temas e questões com os docentes brasileiros, almeja-se contribuir e auxiliar a escola como formadora de pessoas para tais contextos, dotando-se do senso crítico que é sua característica e instrumentos denominados conceituais, posicionando-se com equilíbrio quanto às diferenças e variações.

Para a SECAD (2012), Neste contexto cabe à escola se responsabilizar e contribuir para que não ocorra o aumento na discriminação e a continuação da cultura de preconceitos contra mulheres, também contra todos aos que não sejam ou correspondem à ideologia de masculinidade como sexo dominante, neste caso incluem na diversidade os gays, os travestis e as lésbicas, por exemplo.

Segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, admitida em maio de 2011 pelo Conselho Nacional da Educação, para que constituam mecanismos para conquistar a inclusão social, a estrutura educacional escolar deve:

Fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2011, pg. 9).

O que as diretrizes buscam ou enfocam com estas estruturas está relacionada com fatores que pretendem contribuir nas mais demasiadas formas na superação dessa construção que é considerada equivocada, que asseguram que os grupos sociais que são discriminados se tornam a favorecer a sua própria discriminação, sendo assim o currículo educacional embasa formas a superar tais ideias que trazem responsabilidades para o âmbito educacional na transformação da sociedade.

De acordo com Bruschini et. al, (2002) as reflexões do tema e estes exemplos incluídos às formas de discriminações estão respectivamente contraídas a escola, demarcando este como um dos principais desafios educacionais no contexto de gênero de orientação sexual.

Esta pode ser considerada uma experiência que gera ou acarreta certas repercussões na questão da formação de identidade de cada indivíduo, incidindo nas esferas sociais, sendo indispensáveis no quesito de proporcionar o reconhecimento das diferenças. Em particular, a escola torna-se um lugar privilegiado no aspecto de promover o reconhecimento destas pluralidades de identidades, comportamentos e diferenças.

Neste enfoque, Silva (1996) enfatiza que a importância da discussão do tema na educação escolar partindo desta perspectiva de criticidade e problematização, esta que se associam ao questionamento destas chamadas relações entre poderes e hierarquias sociais que oprimem as diferenças, como no caso dos gêneros, com processos de exclusão, tornando as concepções trazidas pelas propostas curriculares às rotinas educacionais importantíssimas a preservar as distinções.

As políticas educacionais estabelecidas precisam levar em consideração discussões relacionadas às funções da escola no que se refere à construção social, neste enfoque o autor ainda destaca que:

A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada seguimento numa caixinha isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir formas igualmente

transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade. (SILVA, 1996, pg. 29).

Uma das medidas essenciais para que o resultado esperado seja alcançado está relacionada à capacitação dos educadores, com uma importância fundamental para que este processo de inclusão ocorra dentro dos aspectos teóricos, práticos e metodológicos do ensino, sendo capazes de promover a participação e cooperação na diversificação e inserção social e cultural.

A importância da discussão acerca da educação a partir da perspectiva social crítica, traz percepções e distinções ao estudante em relação a discursos que pautem em questões de misoginia, sexista ou racista e possibilita que ocorra um diálogo considerado favorável para a desconstrução de tal contexto histórico estabelecida de forma díspar e com natureza preconceituosa discriminatória (CARRARA, 2009).

Na fomentação de tais processos que auxiliam na construção de uma identidade de cidadania e reconhecimento de direitos, respeito e pluralidade, a educação permite o reconhecimento de tais diversidades, como de gênero, etnia, classe social, crenças, cultura, orientação sexual, além de outras diferenças que podem acarretar discriminação.

A implementação destas ações que visam promover igualdade de gênero no contexto escolar, bem como a identidade e orientação sexual, encontram respaldo em propostas dadas pelo governo relacionadas à educação e conscientização, estando contidas em programas nacionais de direitos humanos, como no caso do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres em 2004, que estabelece certo enfrentamento a questão do sexismo e atitudes de homofobia (DIRETRIZES CURRICULARES, 2011).

Um dos fatores essenciais para assegurar e garantir mecanismos de inclusão e promoção de igualdades na educação está relacionada ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência, principalmente a questões que envolvem gênero e sexo. Portanto é preciso que a experiência do ambiente escolar esteja articulada a estes conceitos no processo de concepção social construída e introduzida na sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a desigualdade entre gêneros se estabeleceu na sociedade historicamente e determinado na maioria das vezes por fatores de discriminação ou exclusão social, estando presente em diversos setores da sociedade, como no meio de trabalho por exemplo. Essa luta por igualdade decorreu por muitas formas e movimentos que visavam e

que ainda almejam uma identidade igualitária com direitos, oportunidades e reconhecimento iguais, visando promover atitudes mais tolerantes quanto às diferenças na sociedade.

No contexto escolar, questões de igualdade de gênero estão focadas por meio diversas iniciativas pautadas nas discussões de identidade de gênero e orientação sexual, sendo implantadas no meio escolar visando contribuir na formação de discernimento e compreensão das diferenças, com ações que visam promover igualdade de gênero no contexto escolar, bem como a identidade e orientação sexual em propostas dadas pelo governo relacionadas à educação e conscientização. A importância da discussão acerca da educação a partir da perspectiva social crítica, traz percepções e distinções ao estudante em relação a discursos que pautem em questões de desigualdades, de gênero, sexista ou racista, possibilitando o diálogo seja estabelecido na desconstrução de tal contexto histórico que rege a sociedade de maneira díspar com natureza discriminatória, principalmente ao que se refere a questões de gênero.

REFERÊNCIAS

Araújo TM, Godinho TM, Reis EJFB, Almeida MMG. **Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde**. Ciências & Saúde Coletiva. 2006.

Araújo TM, Rotenberg L. **Relações de gênero no trabalho em saúde: a divisão sexual do trabalho e a saúde dos trabalhadores**. In: Assunção A, A, Brito J, organizadores. *Trabalhar na saúde: experiências cotidianas e desafios para a gestão do trabalho e do emprego*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; 2001.

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

Carloto, C, M. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. Serviço Social em Revista, 2000.

CARRARA, Sérgio. **Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo**. In: Revista Bagoas. UFRN, Natal, 2010.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Ministério de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB Nº:5**, 2011.

Ferraz D, Kraiczky J. **Gênero e Políticas Públicas de Saúde** – construindo respostas para o enfrentamento das desigualdades no âmbito do SUS. Revista de Psicologia da UNESP, 2010.

Hirata H, Kergoat D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa mensal do emprego. **Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

- JESUS, Beto de et. al. **Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.
- Kergoat D. **Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho**. In: Lopes M, J, M, Meyer D, E, Waldow V, R, organizadores. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.
- Lemos CG, Bueno JMH, Balão S, Silva LB, Silva PL. **Carreira profissional e relações de gênero: um estudo comparativo em estudantes universitários**. Boletim de Psicologia. 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- Olinto, M, T, A. **Reflexões sobre o uso de gênero e/ou sexo em epidemiologia: um exemplo dos modelos hierarquizados de análise**. Revista Brasileira de Epidemiologia, 1998.
- Scott, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. 1990.
- Silva M, E, D, C, Alvarenga W, A, Silva S, S, Barbosa L, D, C, S, Rocha S, S. **Resistência do homem às ações de saúde: percepção de enfermeiras da estratégia saúde da família**. Revista Interdisciplinar NOVAFAPI, 2010.
- Schraiber L, B, Gomes R, Couto M, T. **Homens e saúde na pauta da saúde coletiva**. Ciência & Saúde Coletiva. 2005.
- Soihet R. **História das mulheres e história de gênero um depoimento**. Cadernos Pagu, 1998.
- SARTI, C. A. **Família e individualidade: um problema moderno**. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.) **A família contemporânea em debate**. 3.ed. São Paulo: EDUC: Cortez, 1988.
- SILVA FILHO et al. **Ética, responsabilidade social e governança corporativa**. Campinas, São Paulo: Alínea, 1996.
- _____. **Gênero: questões para educação**. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade – SECAD**. Inserido em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em 13, maio, 2017.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

OS ASPECTOS DE INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

Carlos Henrique Santos¹
Amanda de Paula Zimmer²

RESUMO: A inclusão se destaca por vários aspectos na sociedade, tais como o ambiente educacional e o mercado de trabalho, neste contexto há uma grande preocupação em suprir tal demanda para atender a pessoa com deficiência dentro das necessidades de forma igualitária e responsável, traçando a partir daí novos desafios para empresas e instituições de ensino. Este resumo teve como finalidade destacar e discutir os aspectos que norteiam a inclusão no meio social educacional e do trabalho, buscando destacar os conceitos e evoluções deste processo. O trabalho também ressaltou aspectos relacionados ao histórico e mecanismos da inclusão na educação e no mercado de trabalho, destacando os reflexos que isso acarreta na sociedade. Desta forma conclui-se que estes são áreas, espaços muito importantes ao que tange os debates acerca deste processo de inclusão, contribuindo para a compreensão de sua evolução, seus conceitos, suas definições e reflexos no meio social, para que acelerem e melhorem as políticas públicas e empenhos voltados para adaptações da sociedade na inclusão da pessoa com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, educação, trabalho.

THE ASPECTS OF SOCIAL INCLUSION IN EDUCATION AND WORK

ABSTRACT: Inclusion is highlighted by several aspects in society, such as the educational environment and the labor market, in this context there is a great concern in meeting such demand to attend to the disabled person within the needs in an egalitarian and responsible way, tracing from there New challenges for companies and educational institutions. This abstract had the purpose of highlighting and discussing the aspects that guide the inclusion in the social and educational environment of the work, seeking to highlight the concepts and evolutions of this process. The work also highlighted aspects related to the history and mechanisms of inclusion in education and in the labor market, highlighting the repercussions that this entails in society. In this way, it is concluded that these are areas, very important spaces for discussing this process of inclusion, contributing to the understanding of its evolution, its concepts, its definitions and reflexes in the social environment,

¹ carlos.h.s@hotmail.com

² amandapz@hotmail.com

so as to accelerate and improve policies Publics and efforts aimed at adapting society in the inclusion of people with disabilities.

KEY WORDS: Inclusion, education, work.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão vem sendo foco de inúmeras discussões atualmente em seus mais demasiados aspectos e abrangências, sendo está a principal ferramenta para a inserção social de indivíduos especiais. Dentre estes podemos destacar o âmbito escolar em sua estrutura educacional e o espaço reservado a estas pessoas no atual mercado de trabalho, de forma que analisar e investigar sobre esta temática tornou-se foco e base para diversas abordagens e novos estudos.

Neste contexto há uma grande preocupação em suprir tal demanda a fim de realizar um atendimento e suporte adequado para este tipo de público, seja nos mecanismos de inserção junto ao mercado de trabalho ou para a adequação da rede de ensino, almejando atender todas as necessidades do aluno ou de pessoas inseridas em tarefas empregatícias de forma igualitária e responsável, traçando a partir disto novos desafios para empresas e instituições de ensino.

De forma sistêmica, a inclusão se pauta e fundamenta em uma concepção que se baseia em princípios de cuidados e atenção à diversidade, visando atender a um nível de qualidade para todos, de tal forma a se considerar o paradigma da inclusão e a busca pela adequação ao atendimento com perspectivas que busquem garantir o acesso à educação, a melhoria das condições de aprendizagem, ao trabalho e a participação das pessoas especiais em toda esfera social.

A inclusão torna-se um mecanismo de preservação da diversidade social, seja no trabalho, na escola, ou mesmo em grupos de convívio social de modo que a difusão e a aprendizagem da consideração e o respeito às singularidades de cada cidadão esteja difundida, contextualizada e habituada na sociedade como processo de moldagem ou aprendizagem individual. Este fato não se restringe apenas a educação e inserção social voltada a pessoas com características ou necessidades educacionais especiais, necessita-se de uma conscientização a despeito do fato de se aderir, agregar e aceitar particularidades e individualidades, ou seja, a inclusão passa a ser um estágio de melhora se tratando de uma educação para todos.

As características e abordagens da inclusão assumem um papel fundamental dentro de uma sociedade, valorizando as diferenças e privando pelo respeito ao indivíduo, sem

distinção de raça, credo, ou religião, possibilitando uma educação de qualidade, e assegurando o acesso ao mercado de trabalho de forma inclusiva, através deste estudo bibliográfico busca-se conhecer melhor estas o histórico destas abordagens do processo de inclusão, mecanismos de acesso à educação de qualidade e inserção no mercado de trabalho, além de conceitos e evolução dos processos de inclusão social.

2. O CONCEITO DA INCLUSÃO

O conceito de inclusão no meio social está associado ao conjunto de meios e ações que almejam a diversificação e combatem a exclusão de pessoas na em sociedade, visando em oferecer a todas iguais oportunidades de acesso a bens e serviços, sejam estas pelas mais variadas formas ou diferenças sociais, tais como educação, deficiência, dentre outros.

A inclusão está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Mas os excluídos socialmente são também os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas, como cadeirantes, deficientes visuais, auditivos e mentais. Existem as leis específicas para cada área, como a das cotas de vagas nas universidades, em relação aos negros, e as que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

De acordo com Sassaki (1997) a inclusão é um tipo de processo no qual os sistemas sociais se adaptam a fim de incluir pessoas com necessidades especiais, de forma com que estas também se preparam para finalidades de assumir seus papéis dentro da sociedade. O autor ainda ratifica que por meio desse processo possibilita-se trocar, compreender, oferecer a ampliação da autonomia através da colaboração, respeitar, lutar contra a exclusão, valorizar as diferenças, ou seja, transpõe barreiras criadas para as pessoas criadas pela sociedade.

O papel de uma sociedade em se tratando da inclusão é de atribuir a ideia e conciliar esta mediação por meio de construção do conhecimento, socialização e interação do indivíduo, sendo esta considerada como tentativa de reedificar e programar o convívio e inserção deste público, compreendendo que além da reflexão e do papel social isto é um direito de todos.

A inclusão é um processo dinâmico e gradual, está se resume em “cooperação/solidariedade, respeito às diferenças, comunidade, valorização das diferenças, melhora para todos, pesquisa reflexiva” (SANCHEZ, 2005, p. 17).

Neste contexto de inclusão, compreender as individualidades e diferenças torna-se inicialmente uma das principais formas para que o meio social se envolva a este conceito, abranger este papel a fim de dialogar e reconhecer a importância do convívio das pessoas com deficiência, formar a partir disso uma forma de pensamento inclusivo nos diversos âmbitos e esferas reconhecendo o cidadão em seu estado de direitos pelo qual a sociedade deve ser ajustada. Para tanto, a discussão acerca do tema rompe paradigmas e formas de discriminação quanto a inclusão destas pessoas no meio educacional e no mercado de trabalho, todavia torna-se necessário que a sociedade como um todo esteja aberta a discutir, entender e reconhecer o potencial e a oportunidade a todo cidadão.

3. HISTÓRICO DO PROCESSO DE INCLUSÃO

O processo de inclusão ao decorrer do tempo passa por evoluções, alterações e rompimento com paradigmas estabelecidos na sociedade, estes historicamente relacionados à falta de compreensão e derivados da pouca inserção de pessoas com deficiência na maioria dos setores e camadas sociais.

No decorrer da história da humanidade, é possível observar que as concepções relacionadas às deficiências evoluíram na coletividade conforme as suas crenças e aos valores culturais, também estão associadas às compreensões de homem em relação a estas pessoas ocasionando ao decorrer do tempo transformações sociais em diferentes momentos históricos (BRASIL, 2000).

Entretanto, denota-se que tanto os mecanismos educacionais quanto os processos de inclusão no mercado de trabalho estabeleceram-se não só através de práticas de socialização e aprendizado, mas também em conformidade a adequação de planos, normas e leis que estabelecem igualdade de direitos e de oportunidades educacionais e trabalhistas para todos.

Dentre ao período histórico do processo de inclusão no Brasil é possível evidenciar diversas práticas e teorias sociais de discriminação, as quais promoveram infinitas condições de exclusão em variados aspectos, como na educação por exemplo. Nessa época, segundo (BRASIL, 2001) essa exclusão social caracterizada na maioria dos casos pela ignorância, abarcava enorme rejeição a pessoa com deficiência, pela qual a família, a escola e a sociedade em geral condenavam tal público de maneira muito preconceituosa, excluindo-os da condição social.

Os autores ainda enfatizam que tal processo de exclusão e preconceito designado à pessoa com deficiência estipulavam os deficientes mentais particularmente com internações

em orfanatos e manicômios, dentre outras formas de "tratamento" em instituições que os diagnosticavam como doentes anormais, não tão distante alguns tipos de deficiência foram apresentadas e referidas historicamente como aleijadas, em outros períodos como mal constituídas, débeis, anormais ou até mesmo deformadas, exemplo da deficiência mental, física e sensorial.

De acordo com Stainback (1999), pode-se afirmar que o processo de inclusão social obteve redundância e prevalência após os anos noventa no qual se obteve uma melhor resposta quanto aos movimentos, os quais defendiam ressignificação para a educação ampliando-se não apenas em sua abrangência no caso da educação infantil até o ensino superior, mas também bem como aos alunos aos qual a busca pela igualdade era destinada, neste caso alunos com deficiência e necessidades educativas especiais.

O autor ainda ressalva que neste período foram unidas forças com o propósito que visou promover o movimento de inclusão:

A influência desse movimento foi sentida fora do campo da educação especial e nos tribunais, sendo parte dos esforços gerais visando à reforma da educação (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 42).

Apesar de alguns obstáculos iniciais, denota-se que a expansão da discussão acerca da inclusão buscou estabelecer e alcançar uma difusão mais ampla, sendo que desde este período tanto as escolas quanto a sociedade aderiram e foram sendo normatizadas dentro de formas e práticas cada vez mais inclusivas.

A educação no processo de inclusão pode ser entendida como um processo de encorajamento e direcionamento dentro da sociedade visando adaptar e aceitar indivíduos com precisões educacionais especiais para que estes consequentemente sejam preparados e inseridos em seus papéis na coletividade.

Mantoan (2002) enfatiza a inclusão neste processo de mediação educacional se caracteriza ao distinguir, valorizar e compreender as diferenças, a diversidade das turmas ou alunos e a particularidade de cada um dentro do processo de constituição do conhecimento, de forma coletiva e individual.

A Educação Especial e o mecanismo de inclusão desde o seu início procuraram adotar princípios democráticos, estes que prezam por bases constitucionais de igualdade, liberdade e respeito à dignidade. Sendo que de acordo com Brasil/SEE (1994) tais princípios tornaram-se norteadores nesse processo com fundamentos que embasam princípios que

estabelecem normalização, destacam o processo de integração e as características de individualização.

Um dos principais passos a se romper com estas concepções foi estabelecido ao âmbito educacional, uma vez que, com o tema sendo discutida na escola a educação foi atribuída a um papel importantíssimo em questões como orientação, valorização e aceitação das diferenças, almejando resgatar valores culturais e respeito.

Neste contexto de segregação à pessoa com deficiência, Paulon e Freitas (2005) tornou-se comum responsabilizar apenas a escola de ensino regular por problemas de exclusão de alunos, de forma que, este fato de se construir um aprendizado demonstrava que o fato do não saber trabalhar com as diferenças em pessoas com deficiência estava sendo atribuída somente a mesma por se colocar de forma segregada e discriminatória.

Efetivar a ideia de inclusão não é tarefa fácil, deriva de muitas dificuldades em sistematizar e organizar políticas públicas que empenhem de forma abrangente o acesso aos seus cidadãos a tais políticas advindas por direito, contudo fundamentada na compreensão de diferenças.

Contudo o aprender e construir conforme os autores colocam, estava sendo estabelecido até então pelas políticas educacionais de forma equivocada, não devendo restringir-se apenas a escola, já que, a qualidade, inclusão e a não discriminação deve ser tratada como um fato social, entre outros fatores, a atribuição destas novas dimensões não devem estar presente na escola e sim no que consiste em uma mudança na forma de pensar da sociedade.

A implementação do documento subsidiário à política de inclusão por meio da educação inclusiva veio a contribuir com a superação deste equívoco e eliminou esta distância entre os ensinos básico regular e especial e trouxe além de uma perspectiva inclusiva uma significativa efetivação do direito de todos os alunos ao processo de escolarização (PAULON e FREITAS, 2005).

Esta discussão que ocorreu acerca das responsabilidades também propiciou que outros fatores da inclusão fossem destacados, diferente da visão da integração discutida até então no âmbito educacional a discussão adquiriu postos e diferentes propostas também para outras atividades e setores da sociedade, como no caso da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, estes por meio de documentos legais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, exemplo disso são normas legais que asseguram um percentual reservado para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, principalmente no setor público, assim como no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996 e a Declaração de Salamanca (1994) que abordam algumas particularidades referentes à inclusão social e escolar desse público.

4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os conceitos e pensamentos da formulação de uma educação inclusiva são baseados em princípios que incluem planos de desenvolvimento por meio da interação, da socialização e através da construção do conhecimento, de modo a poder entender diferenças e contribuir para que estas estejam inseridas na sociedade a partir da escola.

De acordo com Ferreira (2005) a inclusão abrange uma filosofia que busca a valoriza e busca estabelecer a diversidade, as habilidades e as necessidades do ser humano de forma natural e desejável, proporcionando às comunidades a oportunidade de aderir e corresponder a uma condução da aprendizagem e do crescimento como um todo, atribuindo a cada indivíduo da sociedade uma função de valor.

No campo da educação e suas dimensões pedagógicas tais ideias são embasadas de forma legal junto à sua prática, buscando efetiva-las ao contexto das necessidades impostas a este modelo de educação inclusiva, contudo, também exige certa ampliação quanto a esta discussão relacionada às políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão (BRASIL, 2001).

Considerando as pretensões almejadas em uma sociedade inclusiva destacada pelos autores do documento citado acima relacionado a políticas de inclusão, podemos consentir que as instituições organizadas e que visam estabelecer os modelos, reproduzem com destaque e eficiência suas relações sociais. O estabelecimento para a ordem e para o progresso da educação inclusiva advém ideias que colocam a escola como parte de um conjunto de difusão da ideia junto ao meio social, ou seja, não foi colocada somente para ser inclusiva, mas para ser propagar a ideia como forma de conduta social.

Em aspecto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) se interpõe a estabelecer o direito de todos à educação, sendo dever tanto do estado quanto da família para promovê-la:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996 pg. 3).

O artigo descrito acima demonstra a forma na qual é regida a educação dos cidadãos como um todo e sem exceções, ou seja, assegurando uma de suas garantias fundamentais previstas, neste caso a igualdade, abarcando condições iguais no acesso e na permanência na escola.

Algumas particularidades no que se refere a este mecanismo de inclusão social e escolar da pessoa com deficiência podem ser ressaltadas, dentre elas aquilo que se entende por educação especial e que para o que almeja atingir esta lei a modalidade deverá ser preferencialmente oferecida a rede regular de ensino aos alunos com necessidades especiais. Há ressalvas também de que quando necessário deverá ser solicitado serviços de apoio especializado junto à escola regular, a fim de atender às necessidades estabelecidas pelas características ou peculiaridades de alunos dentro a modalidade de educação especial.

Em conformidade com a Declaração de Salamanca (1994) tais normas devem contribuir para que a rede de ensino disponibilize recursos necessários para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, sendo que estes recursos devem ser disponibilizados visando a garantia da formação de professores atendentes destes alunos, além de concretizar um sistema de educação que seja integrado e eficaz junto ao desenvolvimento da escola inclusiva.

Os autores ainda evidenciam a responsabilidade política por meio da implantação de políticas públicas do governo voltados para pessoas com deficiência ou necessidades especiais, as quais buscam efetivar este processo de inclusão de forma prática por meio de recursos de qualidade junto ao cenário da educação de toda a sociedade.

O contexto de inclusão deve estar situado e estimulado junto a sociedade, de forma que não somente o cenário educacional por si só deva proporcionar momentos que sejam enfáticos dentro do processo educacional, abarcando derivadas formas para que as pessoas compreendam o valor da diversificação e da inclusão de pessoas com deficiência.

Conforme destaca o autor Miltler (2003), no contexto da educação e sua estrutura voltada para esta adequação, a inclusão deve viabilizar uma reestruturação deste ambiente como um todo, visando à melhora de forma a assegurar que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades educativas e igualitárias oferecidas pela escola.

Frente a esta situação, denota-se que a concretização deste padrão de escola legitimamente inclusiva almeja e baseia-se entre outros aspectos principalmente no zelo de princípios e valores éticos, uma vez que, projeta e dissolvem ideais de cidadania, justiça e práticas pedagógicas que priorizam o aluno de forma individualizada, respeitando sua

particularidade em sua maneira, sobretudo em seu processo de aprendizagem, abrangendo um compromisso e a busca pelo empenho de toda a comunidade escolar.

Este debate acerca da educação especial e inclusiva passou por muitas modificações e ganhou mais consistência por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), este que traça metas para o país cumprir em um curto período de tempo, mesmo que estas tenham sido acompanhadas por muitas divergências.

5. CONCEITO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O MERCADO DE TRABALHO

O conceito de inclusão junto ao mercado de trabalho sempre esteve associado a dificuldades quando voltado para a pessoa com deficiência, por mais que ocorram significativos progressos em relação no mercado de trabalho ainda existem muitos ajustes a serem organizados, principalmente ao que tange valorização destas pessoas e a compreensão de sua importância no meio social diversificado.

Pesquisas demonstram que grande parcela da população adquire ao decorrer do tempo algum tipo de deficiência ocasionado por acidentes de trânsito ou armas de fogo, sem contar aos indivíduos com deficiências de origem biológica, sendo que destes, somente uma pequena parte consegue entrar para mercado de trabalho de acordo com o sistema de lei de cotas (BRASIL, 2012). Desta forma, o governo cria formas e mecanismos a fim de atenuar e buscar solucionar tal problema, principalmente estipulando sistemas de cotas para deficientes em instituições públicas e em empresas com grande número de funcionários.

Apesar das leis ampliarem estas novas oportunidades relacionadas a inclusão ou acesso ao meio trabalhista para indivíduos deficientes, na prática tal o processo acaba ocorrendo de forma mais complicativas, uma vez que, além de fatores relacionados a questões de natureza individual, econômica e social, outros aspectos concernem para que ocorram dificuldades na inclusão da pessoa com deficiência (NERI et al, 2003).

Estas questões de dificuldades de inserção junto ao trabalho formal segundo o autor também podem estar atreladas a alguns aspectos associados a dificuldades como a falha no procedimento de formação, relacionado à qualificação profissional ou no dilema relacionado ao preconceito que é acompanhado a pessoa com deficiência, dificultando de inúmeras formas o seu acesso a bens e serviços e em sua inclusão social.

No Brasil, em relação à qualificação destes indivíduos traz projetos e programas desenvolvidos por oficinas pedagógicas ou instituições de ensino especial abarcam

procedimentos que consideraram atividades tradicionais comumente ensinadas visando uma tradição institucional, tornam-se pouco contribuinte para concretizar qualitativamente a futura inserção desta população ao mercado de trabalho.

A legislação impõe às empresas para que realizem a contratação de pessoas com deficientes com em cotas que vão de 2% a 5% do total do corpo de funcionários, o estado atribuiu o tempo estipulado de oito anos de vigência para que as regulamentações fossem cumpridas (OIT, 1997). No entanto muitas empresas não adaptaram seu espaço físico de forma a se para melhorar o acesso às pessoas com deficiência, ainda que o principal problema da vigência ainda seja preenchimento destas cotas, já que, existem setores e vagas a serem ocupadas de modo que as empresas afirmam encontrar dificuldades na hora da contratação.

Esta relação pautada entre o deficiente e a empresa deve estar atribuída de forma natural, ou seja, como em casos normais se tratando da contratação, já que para a empresa o que se espera do trabalhador é boas condições relacionadas em caráter de profissionalismo, em questões de dedicação e assiduidade profissional, as exigências devem estar adequadas às peculiaridades que da pessoa com deficiência e concretização do tipo de vaga, compreendendo é claro a sua particularidade ou possível limitação.

Outro aspecto considerável ao se tratar deste processo de inclusão ao trabalho são as condutas discriminatórias em relação aos deficientes, esta que é caracterizada como crime.

De acordo com a Constituição Federal previsto na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual em seu art. 8º prevê como:

Crime punível com reclusão de um a quatro anos, e multa: II – obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência; III – negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho.

A inclusão no exercício de função trabalhista ou participação junto a estrutura educacional tornou peça chave para a relação dos plenos direitos a pessoa com deficiência, uma vez que, neste contexto a Constituição Federal assegura no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL CF, 1988 pg.74).

Percebe-se ao se tratar do assunto que apesar dos embasamentos de seguridade constitucional, ocorrem ainda hoje várias dificuldades nestes mecanismos para a inclusão do

deficiente no âmbito do trabalho, todavia é importante entender que o problema advém de ambos os lados, das empresas e dos próprios deficientes, uma vez que as empresas necessitam de ajustes em relação a adequação e a uma estrutura para receber os deficientes, sendo que por vez estes precisam de capacitação e empenho em buscar desenvolvimento para ocuparem as vagas, cabendo ao estado capacitá-los e às empresas disponibilizarem os espaços físicos visando alcançar o interesse comum: formar e integrar esses cidadãos dignos do trabalho diário.

6. REFLEXOS DA INCLUSÃO NA SOCIEDADE

A inclusão social historicamente assume condições que enaltecem o processo do qual a sociedade busca para adaptar e incluir, em um aspecto geral, os reflexos deste sistema de inclusão social compreendem e aceita as pessoas com deficiência ou necessidades especiais, estes que ao mesmo tempo em que são atrelados ao sistema educacional e também se preparam para seus papéis dentro da sociedade.

Tanto no contexto educacional quanto no âmbito do trabalho subentende-se que a sociedade deve eliminar todas as barreiras físicas, discriminatórias, programáticas e atitudinais de forma com que estes indivíduos tenham acesso à educação e ao trabalho, desenvolvendo-se na esfera pessoal, educacional, social e profissional.

No aspecto econômico e social em se tratando das condições de trabalho e suas exigências, também se encontra a pessoa com deficiência, e tais reflexos de sua inserção assegurados constitucionalmente por meios legais garantem um acesso a oportunidade e dignidade.

Ocorrem também de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012) problemas de inclusão os quais são derivados, ou neste caso, reflexos de certas barreiras quanto a questões de adaptação a espaços, problemas que são reflexos da falta de organização em construções, neste caso originário de problemas arquitetônicos. Além disso, ocorre também alegação pautada na dificuldade em se lidar com situações relacionadas a família, na maioria das vezes por não acreditar nas potencialidades da pessoa com deficiência.

Os reflexos desta inclusão social não estão associados somente a entraves e problemas, mas principalmente na busca por soluções para por meio de ações de empresas, ONGs, do governo e de instituições de atendimento. Ocorrem várias parcerias entre tais ou mesmo com o poder público possibilitando condições de acesso a sistemas, uma vez que

parte de algumas empresas a questão de investir em qualificação de pessoas com deficiência visando a ocupação de cargos, desta forma ela não espera somente que o mercado lhe ofereça o profissional com o perfil que esta busca, mas tenta qualificar o funcionário que irá prestar serviços futuramente.

Ao se tratar dos resultados que podem ser advindos da inclusão percebe-se que o sistema de união entre instituições abarcam um esforço para cobrir certas falhas não supridas pelo poder público, são várias instituições não governamentais e até mesmo privadas que direcionam ações para este objetivo, para o trabalho, para a educação, para a orientação e qualificação e o acompanhamento destes indivíduos (NOGUEIRA e ANDRADE, 2007).

Quanto ao papel da escola, as suas representações devem ser utilizadas como instituição social, que além de suas incumbências habituais de atender todos os alunos sem exceção ainda deve estar difundida ao pluralismo, a democratização e zelar pela qualidade no ensino.

Portanto, para o Ministério da Educação Brasil (2000) no que tange este acesso dos alunos a estas concepções da escola, as necessidades educacionais especiais deverão manter a função de receber e ensinar de forma igual na sociedade, independente de condições físicas, intelectuais ou sociais do aluno.

Neste processo de adaptação no mecanismo de ensino-aprendizagem inclusivo, a sociedade deve se portar de forma que empresas, instituições e escolas estabeleçam uma estrutura adequada, seja física ou social na forma de promover a adaptação da pessoa com deficiência a fim de abarcar bons reflexos da inclusão na sociedade por meio destas e outras melhorias.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos de inclusão social derivam de processos e mecanismos estabelecidos na sociedade no decorrer do tempo por meio de políticas públicas sociais que visam a adaptação de esferas sociais em relação à pessoa com deficiência. Através destas interferências por meio de ações que contribuem na melhoria do sistema é possível obter significativos progressos ou avanços condizentes à inclusão, além de abrir espaço para discussões acerca de melhorias quanto à formação da vida em sociedade.

Desta forma conclui-se que a educação e o mercado de trabalho são espaços muito importantes ao que tange os debates acerca deste processo de inclusão, contribuindo para a compreensão de sua evolução, seus conceitos, suas definições e reflexos no meio social para

que acelerem e melhore as políticas e empenhos relacionados a estas adaptações da sociedade que visam atender de forma igualitária a pessoa com deficiência. A inclusão acarreta muitos benefícios para a compreensão e conformidade em vida social, prioriza e traz a pessoa com deficiência a oportunidade de desenvolver sua autonomia e independência por meio destes processos, melhorando sua autoestima e qualidade de vida, garantido que os sistemas atendam às suas necessidades por meio daquilo que é assegurado como um direito.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva.** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
- BRASIL. **Decreto n. 5154 de 23 de julho de 2004.** regulamento § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96.** Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP: 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. In.: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> acessado dia 26/04/2017
- BRASIL. **Lei de cotas n.º. 8213, de 24 de Julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 27 Abr. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE, 1994.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. Educação inclusiva. Editora: DP &A, 2005.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2002.
- MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.
- NERI, Marcelo [et al.]. **Retratos da deficiência no Brasil (PPD).** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.]

NOGUEIRA, Flora Alves; ANDRADE, Layla Cristina. **A Inclusão Social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho por meio da educação.** Psicologia.com, 26/11/2007. Disponível em: < <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0383.pdf>>. Acesso em: 28 Abr. 2017.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Normas Internacionais do trabalho sobre a reabilitação profissional e emprego de pessoas portadoras de deficiência.** Artigo I e 36. Brasília: CORDE, 1997, 49 P.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

FRITZ MÜLLER, ENTRE A FÉ E A CIÊNCIA

Jairo Demm Junkes¹
Sandro Luiz Bazzanella²

Resumo: O presente artigo aborda aspectos da vida e da obra do naturalista Johann Friedrich Theodor Müller (Fritz Müller). Imigrante situado na Colônia de Blumenau a partir de meados do século XIX desenvolveu em solo brasileiro, intensa atividade científica e de intercâmbio com Charles Darwin, naturalista inglês autor da celebre obra: “A origem das espécies”, publicada em 24 de novembro de 1859. Fritz Müller é uma personalidade importante na história da ciência, mas paradoxalmente permanece como um ilustre desconhecido para a sociedade brasileira em pleno século XX. Talvez se possa afirmar que o desconhecimento das contribuições de científicas, pensadores, literatos, artistas e intelectuais, sejam em função de aspectos religiosos, ideológicos e políticos é uma marca distintiva da sociedade brasileira. É preciso transcender tal condição para a sociedade brasileira possa reconhecer sua condição, bem como suas contribuições a conformação do mundo em que se encontra inserida.

Palavras chave: Fritz Müller, ciência, religião, darwinismo, colonização

Abstract: This article discusses aspects of the life and work of naturalist Johann Friedrich Theodor Müller (Fritz Müller). Immigrant located in the Colony of Blumenau from the mid-nineteenth century developed on Brazilian soil, intense scientific activity and exchange with Charles Darwin, English naturalist author of the celebrated work: "The Origin of Species", published on November 24, 1859. Fritz Müller is an important personality in the history of science, but paradoxically remains an illustrious unknown to Brazilian society in the twentieth century. Perhaps it can be said that the lack of knowledge of the contributions of scientists, thinkers, literati, artists and intellectuals, due to religious, ideological and political aspects is a distinctive mark of Brazilian society. It is necessary to transcend this condition so that Brazilian society can recognize its condition, as well as its contributions to the conformation of the world in which it is inserted.

Keywords: Fritz Müller, science, religion, Darwinism, colonization

¹ Doutor em Filosofia (UNISINOS). Email: jairo.junkes@uniasselvi.com.br

² Doutor em Ciências Humanas (UFSC). Email: sandro.bazzanella@uniasselvi.com.br

Introdução

Este artigo aborda aspectos da vida e da obra do naturalista Johann Friedrich Fritz Müller (1821-1897), que tem seu nome amplamente divulgado na cidade de Blumenau, no Estado de Santa Catarina, mas que, paradoxalmente é um personagem desconhecido do público em geral e nacional a despeito de sua contribuição científica. Este desconhecimento paradoxalmente se apresenta apesar da existência de um museu e praça em homenagem ao naturalista em lugar de destaque na cidade de Blumenau, entre outros registros de seu nome para posteridade, sem haver reconhecimento de suas contribuições científicas por parte da comunidade blumenauense, catarinense, senão brasileira.

Nesta perspectiva, buscar-se-á dirigir o olhar para esse personagem que foi considerado um cientista com significativas contribuições para a ciência do século XIX, tendo sido chamado por seu colega Charles Darwin (1809-1882) de “*o príncipe dos observadores*”. Mas, a despeito de suas contribuições carece de reconhecimento em relação as contribuições para a teoria darwiniana. Müller viveu no médio vale do Itajaí, apresentando-se como um dos maiores colaboradores, no tocante a questão científica constitutiva da obra de Darwin.

Nesta direção, será abordada a conturbada relação de Müller com a questão religiosa, que pode ser considerada a sentença que o relegou ao esquecimento seus feitos científicos, bem como, suas contribuições para a ciência evolucionista do século XIX, fazendo com que inclusive, sua imagem tivesse algumas de suas características suprimidas nas representações mais superficiais.

1. Aspectos biográficos de Johann Friedrich Theodor Müller.

Em 31 de março de 1822, em Windschholzhausen nas proximidades de Erfurt, região da Turíngia e, que desde 1815 fazia parte da província da Saxônia e do território da Prússia, nasceu Johann Friedrich Theodor Müller (Fritz Müller), filho mais velho do pastor luterano Johann Friedrich Müller e de Dorothea Trommsdorff.³

Pastor Müller (pai de Fritz Müller) era responsável por uma comunidade carente, com uma arrecadação modesta. O que chama atenção é que, apesar de ser filho de um pastor e ter uma ligação próxima com a fé cristã luterana, ele teve vários parentes dedicados aos

³ No total o casal teve sete filhos, além de Fritz Müller, também: Charlotte (1823), August (1825), Rosine (1827), Hermann (1829), Luise (1832), Ludwig Theodor (1835). (PINTO; 2000)

conhecimentos científicos, entre eles: Johann Bartholomäus Trommsdorff (1770-1837) avô materno de Fritz Müller que por sua vez, era filho de um professor de medicina de Erfut. O contexto do século XIX na Europa é marcado pelo apreço ao desenvolvimento da ciência, pelo zelo aos estudos, pela erudição, o que permite concluir que tal espírito científico vicejava no ambiente familiar e influenciaram nas escolhas do jovem e, futuro Dr. Müller. Ressalte-se ainda que membros de sua família fossem envolvidos com estudos e práticas da medicina da época, como mostra o exemplo de seu bisavô. Outras áreas do conhecimento também estavam presentes, como a filologia, Hieronymus Trommsdorff (1785-1861) tio de Fritz Müller se dedicava ao estudo de idiomas, bem como Johann August Nauck (1822-1892), primo de Müller, estudou filologia e chegou a ser professor de grego em São Petersburgo. Fritz Müller ainda teve um sobrinho chamado Hermann Müller-Sagan (1857-1912) que se doutorou em filologia, chegando a ser parlamentar durante quinze anos.

Os conhecimentos em linguística figuraram como área de interesse de Fritz Müller, conforme se pode perceber em declaração do próprio:

Se eu tivesse encontrado algum apoio na tentativa de aprender Italiano, Russo, Círio e Árabe - Escreve ele em 1881 ao seu irmão Hermann – teria me tornado, provavelmente, um lingüista ao invés de um naturalista. E pediu-lhe a remeça de gramáticas e dicionários de polonês e russo. (MÜLLER, apud FRIESEN 2000, p. 94).

O século XIX era um período conturbado politicamente e de muitas dificuldades na Alemanha pré-unificação. Naquele contexto político, a Federação Alemã era composta por trinta e nove estados. Cada uma das regiões, ou estados tinha seus sistemas administrativos organizados de maneira diferente seguindo padrões próprios de governo. As crises eram constantes e afetavam diretamente a população de muitos destes estados. A fome era um dos principais problemas enfrentados pelas famílias de baixa renda.

Mesmo passando por necessidades as pessoas tiravam parcelas de sua arrecadação para contribuir com a igreja, isso ilustra a importância da religião na comunidade. O respeitado pastor Müller, além de desempenhar a função religiosa também exercia o ofício de professor e agricultor. Com poucos recursos a família conseguiu sobreviver, inclusive tornando possível o acesso de Fritz Müller e seus irmãos à educação. Durante o ensino básico, Fritz teve como professor seu próprio pai.

Esse sistema de ensino, no qual a liderança religiosa da comunidade assume também o papel de educador, pode ser percebido nas terras subtropicais da colônia de Blumenau. Não era uma exclusividade dos luteranos, mas era também dos católicos, em algumas regiões de

maioria italiana, mais distantes do centro da colônia, que muitas vezes assumiam a responsabilidade de alfabetizadores.

As escolas da colônia de Blumenau escolhiam os professores (caso não fossem do clero) para serem contratados e ensinarem a língua do país de origem, bem como sua cultura e obviamente suas crenças religiosas.

Ainda na Europa, passado o estágio da educação básica, Fritz Müller foi estudar em Erfut (1835-1840), já que na sua cidade natal não havia o curso ginásial. A necessidade de migrar para outra cidade, mesmo que próxima, mostra as dificuldades vividas naquele período, poucos tinham a possibilidade de freqüentar a escola. O número de estudantes sofria ainda uma queda quando passavam do ensino básico para o intermediário. No contexto europeu do Século XIX, seria inaceitável deixar os filhos estudando se a família estivesse passando por necessidades, pois as condições de sobrevivência eram bastante complicadas (o que gerou os fluxos migratórios de alemães e italianos na segunda metade do século XIX). Neste período, Fritz Müller já demonstrava interesse no aprendizado de outras línguas, como demonstrado em citação anterior.

Em 1844 doutorou-se em filosofia, tendo estudado anteriormente matemática e ciências naturais em Greifswald e Berlim. Neste momento da história a filosofia envolvia uma gama considerável de saberes, como as ciências naturais, não se dedicando exclusivamente ao estudo dos pensadores da filosofia, ou de um pensador em específico.

Com o título de doutor, obtido em 1845, Müller tinha a intenção de ser professor ginásial, carreira que acabou interrompendo para entrar para a faculdade de medicina. No ano seguinte Müller ingressa no curso de medicina, em Greifswald, pois projetara ser médico de bordo e conhecer outros lugares. Na faculdade de medicina passa a fazer parte de grupos de leitura de jornais liberais. Tais jornais geralmente eram de oposição às ideologias que governavam a Europa deste período. Nestes grupos também circulavam livros como os de Karl Marx (1818-1883) e Ludwig Feuerbach (1804-1872).

Esses autores, estudados no ambiente universitário, vão pautar suas discussões em argumentos que lidam com a realidade de maneira mais empírica e científica, abrindo mão do amparo em ideologias religiosas. O convívio com leituras e, discussões desta natureza marcaram profundamente o Dr. Müller e, podem ser percebidas através de alguns episódios, como a formatura no curso de medicina, quando se recusa a fazer o juramento no qual pediria a ajuda de Deus, conforme a tradição da época.

A medicina era considerada uma atividade contraditória, pois aos olhos da época, ela profanava o corpo humano, tanto na atividade científica (estudos com cadáveres), quanto na

prática médica (intervenções cirúrgicas), mas mesmo assim os médicos faziam um juramento pedindo a ajuda de Deus para a adequada realização do seu ofício.

As convicções científicas fizeram com que Dr. Fritz Müller se furtasse ao fato de ter que pedir a ajuda de Deus para a realização de sua atividade médica, pois achava incoerente tal juramento em relação ao exercício da medicina. O corpo humano, na concepção religiosa, era considerado “morada do espírito”, algo sagrado, e o médico, por sua vez no exercício de sua profissão profanava essa obra de Deus. Neste contexto marcado pela ambigüidade em que se circunscreve o juramento dos médicos recém-formados, Fritz Müller preferiu a postura científica, não proferindo o compromisso que lhe parecia uma exigência, um imperativo religioso ao invocar Deus.

Paradoxalmente ele faz o juramento cristão no qual pede a bênção de Deus ao casar-se com Caroline Töllner, com 20 anos de idade na época, filha de um camponês de Loitz, pequeno território a sudoestes de Grefswald. O namoro de Müller com Caroline ficou um bom tempo sem ser citado nas correspondências para a família, até que em maio de 1849 nasce Luise. A família Müller já estava bastante abalada com a postura de Fritz em relação à fé. Recebeu mais um duro golpe quando soube que ele tinha uma namorada e que esta tinha uma filha sua. Ele teve ainda mais uma filha, de nome Johanna Friederike Caroline, em março de 1852. Para a tristeza de Fritz, logo em seguida veio a falecer sua filha mais velha, antes de completar três anos. Pouco tempo depois Fritz vai morar com sua noiva, com a qual se casa em abril de 1852.

Fritz e Caroline casaram-se pouco antes de migrar para o Brasil. Essa atitude do Dr. Müller provavelmente foi uma forma de poupar sua esposa de um preconceito bastante forte na época, no qual a mulher tinha como objetivo casar e construir um lar com filhos. A vida privada de Fritz Muller e sua opção de casar-se com uma simples filha de camponês, era uma postura comum num período em que o homem, ao escolher uma mulher para o matrimônio, preferia uma esposa que pudesse ser responsável pelas atividades domésticas, não alguém com quem o homem dividiria as responsabilidades. Era evidentemente uma postura patriarcal constitutiva do período e muito incentivada pelos representantes da igreja. Como o próprio Fritz Müller declara:

A vida feminina é dominada, desde o início, pela forma da sensibilidade, a masculina, pela forma da reflexão. Assim, na reciprocidade de natureza e cultura, a mulher fixa-se em resultados e impulsos da natureza e o homem, na cultura. (MÜLLER, aput FRIESEN, 2000, p. 102)

Segundo essa concepção, o matrimônio dava ao homem uma companheira que seria

responsável pela manutenção do lar e não uma parceira intelectual, ela tinha uma função inferior. Assinala ainda que dois seres não poderiam viver um matrimônio harmonioso se tivessem habilidades semelhantes, pois a tendência seria viver em constantes conflitos por conta das diferenças.

Apesar da forma intensa que Fritz Müller se relacionava e discutia a religião, pode-se perceber que mesmo assim ele tinha uma postura patriarcal comum à mentalidade do século XIX, influenciada pela religião cristã, segundo a qual a mulher é subjugada, tendo como função as atividades domésticas e a educação dos filhos. Sobre esse prisma, nem o Dr. Müller com toda sua racionalização, com possibilidade de romper com uma visão dogmática do mundo que o cercava, conseguiu se livrar totalmente da influência e das condutas prescritas em âmbito religioso.

O juramento a Deus, no casamento religioso, foi aceito por Fritz Müller como uma possível tentativa de proteger sua esposa de preconceito, por ter filhos e não ser casada. Ao contrário do que aconteceu na faculdade de medicina, quando se negou ao juramento religioso, na ocasião de sua formatura. Ressalte-se uma vez mais que a concepção societária do período demonstra a ambiguidade presente não somente de Fritz Müller, mas também presente nas concepções religiosas e sociais características de seu tempo.

Por mais que nesse período, Charles Darwin tenha publicado sua teoria sobre a origem das espécies (*THE ORIGIN*, primeira publicação em 1859, livro que em edições posteriores Fritz Müller é muitas vezes nota de rodapé), a religião tinha significava influência ideológica na Europa.

Esta não ocorria somente entre os pobres, com pouco acesso à informação, em grande medida analfabetos, mas também entre camadas sociais mais elevadas, inclusive no meio acadêmico, que ainda apresentava fortes indicativos de valorização da fé cristã. Até um acadêmico, em vias de se formar em medicina, uma ciência com bases materialistas, tinha que jurar com a mão sobre a bíblia e pedir a ajuda de Deus no exercício de sua atividade profissional.

2. Fritz Müller e a sua opção racional

Mesmo antes de sair do continente europeu, Johann Friedrich Theodor Müller (Fritz Müller), após ter contato com diversos tipos de literatura, os quais contestavam os valores da sociedade vigente, começa a se posicionar em relação à questão religiosa. Isso se manifesta em algumas cartas, destinadas a familiares e a amigos sobre o tema, antes de

embarcar para a América do Sul.

Nesta direção, Muller inclusive crítica à forma com que o estado prussiano lidava com as questões relacionadas à religião e à liberdade. Tais críticas também aparecem em uma carta, escrita a um amigo em 1845:

Verdade e virtude são impensáveis sem liberdade. Apesar de asseverar-se que há liberdade de consciência, reina entre nosso governo prussiano uma intolerante atitude catequista e, frequentemente, nos últimos tempos, o poder temporal tem se envolvido nas lutas religiosas, que eram para serem digladiadas somente com as armas do espírito. Logo, ninguém mais poderá expressar suas opiniões livre e impunemente, sem antes se munir de inteligente hipocrisia, cerrando fileiras com as preferências superiores. Caso contrário terá que contar com represálias por parte do estado. (MÜLLER apud ZILLIG, 2000, p. 130).

Esta passagem da referida correspondência demonstra a forma como o Estado do século XIX utiliza a religião como forma de vigilância e controle sobre a sociedade. Neste contexto, tornava-se perigoso expressar convicções científicas, ou posturas sociais que questionassem os padrões morais, pois tal condição era passível de reprovação social, e no caso de Müller, até familiar, em função da religiosidade de membros de sua família. O posicionamento de Fritz Müller em relação ao Estado prussiano também foi retratado por Ernst Haeckel⁴ (1834-1919) e pelo Dr. Hugo Gensch (amigo e médico responsável pelos cuidados de Fritz Müller antes de seu falecimento em Blumenau), demonstrando uma indisposição do então governo em aceitar mentalidades diferentes e que desejavam propor mudanças:

Recentemente se referiram a todos os homens patrióticos que pretendiam uma reforma radical em nossas condições políticas e sociais como “críticos mesquinhos” convidando-os a deixar o país. Nós somos de opinião

⁴ Ernst Heinrich Philipp August Haeckel foi um zoólogo, naturalista, filósofo, médico, professor anatomista e artista alemão muito importante para a história recente da biologia e teoria da evolução. Embora fosse um excelente anatomista de espécies de invertebrados seu trabalho mais famoso foi com o grupo *Radiolaria*, focado em biologia marinha. Muitos conceitos atuais da biologia foram cunhados por ele, outros, especulativos que ele defendeu, hoje são considerados incorretos. Haeckel nasceu em Potsdam, (Prússia) em 1834 e morreu em 1919. Por ser, dentre tantas virtudes um artista e ilustrador, ajudou a popularizar o trabalho de Charles Darwin, e foi um representante assíduo do cientificismo (*Encyclopaedia Britannica*). Descreveu e nomeou várias espécies novas, e elaborou uma árvore de relacionamentos evolucionários incluindo todas as formas de vida conhecidas em sua época. As contribuições de Haeckel à zoologia foram bastante conhecidas, especialmente as ideias de seu mentor, Johannes Müller, argumentando que os estágios embrionários em um animal recapitulavam a história de sua evolução, e, portanto, a ontogenia é uma recapitulação da filogenia. Haeckel também foi um dos primeiros cientistas a considerar a psicologia como um ramo da fisiologia. Ele desenvolveu conceitos e definições científicas que são utilizados até os dias de hoje, como por exemplo: filo, ecologia, antropogenia, filogenia e por fim, descreveu o Reino Protista em 1866. Seus principais interesses em pesquisa eram sobre processos evolutivos, de desenvolvimento e na ilustração científica. Em sua obra “*Kunstformen der Natur*” apresentou diversas ilustrações de diferentes grupos de seres vivos.

<https://netnature.wordpress.com/2018/05/22/ernst-haeckel-sua-importancia-para-a-historia-recente-da-biologia/>

contrária e desejamos de todo o coração que estes homens honestos e leais como Fritz Müller, permaneçam firmes sob as atuais condições bizantinas prestando serviços à pátria. (HAECKEL apud GENSCH, 1900, p. 1)

O processo de ruptura com a religião parece ter acontecido de forma traumática, gerando também um distanciamento da segurança idealizada na noção de proteção e compreensão que é associada à idéia de família. Como Haeckel mesmo afirma, o contexto social da época, considerava mentes inquietas como a de Müller um problema para manutenção da ordem social, fazendo da imigração uma opção bastante desejável, gerando no imigrante a sensação de poder encontrar uma liberdade de pensamento, e dos que permaneciam, a certeza de terem se livrado de um elemento que geraria uma agitação social.

O distanciamento que Fritz Müller mais sentiu, após ter aportado e fixado moradia em terras brasileiras, parece ter sido de Rosine, sua irmã, que ele carinhosamente chamava de Röschen, e com a qual tinha maior intimidade. O rompimento com alguns membros de sua família representava um sacrifício para Fritz:

Ao mencionar sacrifícios, deixa entender a angústia que então ia-le na alma, principalmente com relação a família, pela qual tinha grande amor, e porque sabia da preocupação que todos tinham para com a fé religiosa, centro de suas vidas. Além do problema que representavam o pai e a mãe, tinha Rosine, irmã cinco anos mais nova (...) com que tinha grande afinidade e era sua preciosa confidente (ZILLIG, 2000, p. 130).

Era comum o homem nessa época, provavelmente em virtude do sistema familiar, demonstrar doçura e sinceridade com as irmãs e mãe, algo que parece contraditório em um período em que se constata uma postura patriarcal dominante.

É provável que um rompimento com a crença, como foi o caso de Müller, gere certo grau de inconformismo. Nesta direção é preciso considerar que durante certo tempo, Müller conviveu com uma crença religiosa, mas que na medida em que foi se apropriando de conhecimentos científicos em diversas áreas, tal condição promoveu um desvanecimento do fervor religioso de outrora. Ademais, tal condição confere a impressão de que durante o tempo que esteve vinculado a fé, esta o tivera enredado em um mundo falacioso. Esse sentimento de revolta contra a instituição religiosa tende a crescer ainda mais quando a nova visão de mundo, que passa a alcançar a partir dos conhecimentos científicos se torna predominante na explicação dos fatos e, da vida. O mal-estar se aprofunda quando expressa sua visão de mundo às pessoas de seu círculo de contato, mas que ainda se mantém firmes na fé incentivando o afastamento por parte do naturalista destas pessoas de seu convívio.

Ainda nesta direção, vale lembrar das dificuldades enfrentadas pela população na

época. A religião não só servia como amparo para o sofrimento das pessoas, mas pregava que tal sofrimento seria uma promessa de futuro, que ultrapassa a existência terrena, levando a uma vida nova, após a morte, uma existência recompensadora no paraíso. O mal-estar gerado em Fritz Müller, ao abandonar a crença na moral judaico-cristã, pode ser percebido em correspondências enviadas à irmã Rosine, onde mostra sua preocupação com as conseqüências por ser sincero.

Sinto muito que minha carta, mesmo tão curta, tenha te assustado tanto. No entanto, nada há o que se fazer. Minha decisão deu-se após muita reflexão; é uma reflexão madura, crê-me, não foi uma decisão leviana. As coisas se tornaram suficientemente pesadas para mim... No entanto, precisa ser! Escravo não quero e não posso ser! (Müller, 2000, p. 132)

Fiel ao espírito iluminista de aposta na razão humana como única condição de afirmação da posição do homem no mundo, bem como vinculado ao espírito científico do século XIX, Müller aposta na autonomia de sua condição racional para interpretar a realidade, não se fazendo necessário o uso de argumentos metafísicos.

Tais reflexões também devem estar na base de seu posicionamento em relação ao juramento para a obtenção do diploma de médico. Ele chegou a tentar negociar tal situação, enviando um pedido à faculdade para desobrigá-lo de fazer o juramento. A passagem que deixou o Dr. Fritz Müller desconfortável em fazer o juramento era a parte que dizia: “*sicut adjuvet et sacrosanctum ejus evangelium!...*” [Assim me ilumine Deus e seu sacrossanto evangelho] (MÜLLER apud PINTO, 1979, p. 14). O pedido de Fritz foi negado. Assim ele não pôde receber seu diploma após o término de seu curso.

A não obtenção do diploma da faculdade de medicina, principalmente pela negativa em fazer o juramento religioso, deve ter aumentado ainda mais a tensão na família de Fritz Müller, pois deixava de ser uma postura apenas acadêmica, e confidenciada com a família, através de correspondências. Passava a ser um posicionamento público, além do conflito ideológico, acabou se tornando uma situação vexatória para a luterana família Müller diante da comunidade onde viviam na época. Com todo esse contexto, o jovem Fritz Müller e sua esposa resolvem atravessar o Atlântico em direção às terras subtropicais da colônia de povoamento fundada por Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau (1819-1899).

4. Atualidade do conflito entre ciência e religião

Neste contexto, é importante ter presente que o Brasil é uma nação que, desde a sua colonização, teve majoritariamente no cristianismo católico seu fundamento moral e

político. Assim, é comum ensinar e aprender nas escolas a importância da primeira missa no Brasil realizada em 26 de abril de 1500 e, celebrada pelo Frade Henrique Soares de Coimbra, bem como outros fatos históricos que ressaltam um ideal religioso de cristianização, mesmo que absorvendo elementos da cultura local, através da sincretização e, até mesmo da violência.

A colônia de Blumenau, não fugiu à esta realidade, mesmo que muitos dos alemães que tenham migrado para cá, fossem luteranos. É importante ressaltar que para o sistema de colonização era fundamental que os imigrantes tivessem o devido amparo por parte dos representantes religiosos, evitando com que os colonos desistissem da “sua jornada” nestas novas terras além mar.

Neste contexto, a presença de uma figura como Fritz Müller, muito certamente gera instabilidade. Como defendia a ciência, e negava a religião, é compreensível que tenha ficando de certa forma oculto da notoriedade em território nacional. Isso pode ser percebido ao longo dos séculos XX e nestas primeiras décadas do século XXI, conforme o trecho da revista Blumenau em Cadernos:

Fritz Müller é o único cientista que, no Brasil, tem uma estátua em praça pública, na cidade de Blumenau. Ainda que lá seja venerado, e por extensão no estado de Santa Catarina, é imenso o abismo do atual desconhecimento no país, tanto no meio acadêmico como pela população leiga.” (FONTES, 2008, p. 23).

O caso do Dr. Müller, mostra de forma clarividente os desdobramentos e os impactos sobre os indivíduos e grupos humanos que ousam pensar diferente dos cânones estabelecidos. Além de enfrentarem o preconceito da sociedade onde vivem, carregam esse preconceito mesmo após sua morte, Dr. Fritz Muller com seu nome, apesar de seus feitos, não teve a mesma projeção que tiveram seus colegas de correspondências.

Assim, a influência da religião se apresenta não somente no século XIX, mas tem suas marcas também presentes no século XX em todo o ocidente. Essa influência das religiões cristãs, está majoritariamente vinculada a insegurança do ser humano em relação ao futuro, a uma possível vida além túmulo alcançada pela observância dos preceitos constitutivos de economia da salvação. Nesta direção, em 1927, Bertrand Russell afirma o seguinte:

A religião se baseia, acredito, em primeiro lugar e principalmente, no medo. Trata-se, em parte, do terror ao desconhecido e, em parte,(...), do desejo de sentir a existência de um tipo de irmão mais velho a proteger-nos em todos os problemas e disputas. O medo é à base de todo o problema: medo do misterioso, medo da derrota, medo da morte. O medo é o

progenitor da crueldade, e portanto ao é nada surpreendente o fato de a crueldade e a religião andarem lado a lado. Isso acontece porque o medo é à base de ambas as coisas. Neste mundo, agora podemos começar a compreender um pouco as coisas e a controlá-las com ajuda da ciência, que abriu seu caminho à força, passo a passo, contra a religião cristã, contra as igrejas e contra a oposição de todos os preceitos antigos. A ciência pode nos ajudar a superar esse medo covarde no qual a humanidade vive há tantas gerações. A ciência pode nos ensinar, e acredito que também nosso próprio coração pode fazê-lo, a não mais olhar em volta em busca de apoios imaginários, a não mais inventar aliados no céu, mas, em vez disso, a olhar para os nossos próprios esforços aqui embaixo, a fim de fazer deste mundo um lugar adequado para se viver, em vez do tipo de lugar em que as igrejas ao longo desses séculos todos o transformaram. (RUSSELL, 2008, p. 40).

Apesar da predominância do medo, como forma de controle exercido pela religião cristã em suas diversas variáveis institucionais, o Brasil, com a intenção de exaltar virtudes que considera adequadas passa a conceder reconhecimento mesmo que discretos ou parciais à algumas personalidades, que passam a ter na sua imagem, um exemplo, tornando assim possível a construção das imagens de heróis nacionais⁵.

Pode-se pensar o Dr. Fritz Muller, como um exemplo desta condição. O historiador José Ferreira da Silva destaca as virtudes científicas do Dr. Blumenau, fundador da cidade com o mesmo nome, bem como o cientista Fritz Muller, sendo que deste último, teve-se a necessidade de amenizar alguns traços de suas idéias em relação a religião. Chegando a ser registrado que ele não era exatamente ateu, como se declarava, mas que era um homem que tinha uma visão mística de mundo com base nas observações da natureza.

Esse tipo de registro demonstra que mesmo no século XX, houve uma necessidade de adaptar, ou amenizar alguns aspectos da realidade, e das convicções científicas, para que não houvesse um choque com a crença popular, que tem profundas raízes na religião cristã.

Considerações finais

Fritz Müller é um exemplo do recorte que é realizado em torno de uma personalidade para torná-la uma referência. Ao exaltarem-se algumas questões inegáveis, como o fato de ter sido um ilustre correspondente de Charles Darwin, bem como o fato de ter sido o primeiro pesquisador a comprovar de maneira empírica sua teoria, buscou-se eclipsar elementos de sua personalidade, e que talvez ajudariam a tornar sua figura ainda mais admirável.

⁵ Müller se apresenta como personalidade possuidora de muitas de suas virtudes exaltadas como características de “herói nacional”, pois, quando se faz menção ao mesmo, geralmente, é por conta do apelido de *Príncipe dos Observadores*, pela coragem e determinação de viver no isolamento da colônia de Blumenau, e mesmo assim exercendo atividade científica de significativa relevância no século XIX, cujos desdobramentos continuam a se propagar na atualidade.

Buscar uma explicação com base na pesquisa científica, em pleno século XIX, ajudando a estabelecer um novo paradigma para a ciência, é um aspecto considerável. Mas, também é motivo de admiração, a iniciativa de constituir uma compreensão de mundo, tanto no século XIX, quanto no XX e também no século XXI, baseada na observação da realidade empírica, cogitando de maneira racional, deixando de lado os paradigmas metafísicos, como uma maneira de gerar um conhecimento desta magnitude.

Parece razoável afirmar que, a forma com que Müller contrapôs a argumentação metafísica com elementos científicos e coerentes, seguindo um padrão semelhantes aos iluministas, torna-se um indivíduo notável não somente na área de conhecimento que desempenhava. Mas, por sua coragem de encarar os paradigmas estabelecidos, e que não mais davam conta de compreender todo o contexto de transformações que estava inserido.

Vale ainda ressaltar que uma das características constitutivas da sociedade brasileira é o esquecimento, a ausência de memória de seus cientistas, pensadores, literatos, artistas e intelectuais. Seja por razões políticas, ou religiosas desconhecemos e desconsideramos as contribuições destas mulheres e destes homens que contribuíram com sua vida sua obra para a ampliação dos horizontes compreensivos do mundo. Rememorar tais contribuições é condição *sine qua non* para o avanço de aspectos civilizatórios inerentes a condição de ser do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERRI, Aléssio. **A Igreja na Colonização Italiana**. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1988.

CASTRO, Moacir Werneck. **O Sábio e a Floresta**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

DARWIN, Charles. **A Origem das Espécies**. São Paulo: Escala.

FERREIRA, Cristina e FROTSCHER, Méri. **Visões do Vale**. Blumenau: Nova Letra, 2000.

FONTES, Luiz Alberto e HAGEN, Stefano. **Fritz Müller e sua obra na ciência brasileira e mundial**. Blumenau: Cultura em movimento, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

HAECKEL, Ernest. **Ernest Haeckel – sua importância para a história recente da Biologia**. Disponível em: <https://netnature.wordpress.com/2018/05/22/ernst-haeckel-sua-importancia-para-a-historia-recente-da-biologia/> - Acesso em 29.07.2019

IMMANUEL, Kant. **A Religião nos Limites da Simples Razão**. São Paulo: Escala.

IMMANUEL, Kant. **Resposta à Pergunta: O que é esclarecimento?** Domínio Público. 1783.

PINTO, Eduardo Roquette. **Glória sem rumor. Blumenau:** Fundação Casa Dr. Blumenau, 1979.

RUSSELL, Bertrand. **Porque não sou Cristão.** Porto Alegre: L&PM, 2008.

RUSSELL, Bertrand. **A Filosofia entre a Religião e a Ciência.** Domínio Público.

SILVA, José Ferreira da. **Entre a Enxada e o Microscópio.** Blumenau, 1971.

TSCHUDI, Johann Jakob von. **As colônias de Santa Catarina.** Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1988.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a Tolerância.** São Paulo: Escala.

ZILLIG, Cezar. **Fritz Müller, Meu irmão.** Blumenau: Cultura em movimento, 2007.

ZILLIG, Cezar. **Dear Mr. Darwin.** São Paulo: 43 S/A, 1997.

MULLER, F. **Fritz: reflexões biográficas** /E. Roquette Pinto - Blumenau: Cultura em Movimento, 2000.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

EPISTEMOLOGIAS DA NEGRITUDE: A CONTRIBUIÇÃO DA ESCRITA DE MULHERES NEGRAS PARA A LUTA ANTIRRACISTA¹

Ana Paula Lima Cunha²
Joceneide Cunha dos Santos³

RESUMO: Este trabalho busca mostrar a contribuição intelectual de mulheres negras como forma de resistência e luta antirracista. Para tanto, serão analisados os conceitos de epistemicídio e colonialidade do poder com o objetivo de desvelar como fora construída a condição dos negros e negras como não-ser. Nesse sentido, este estudo propõe descolonizar o conhecimento, mostrando como a escrita pode ser um mecanismo de poder e de luta. A metodologia traz como abordagem a perspectiva decolonial, uma vez que atende a proposta de visibilizar as lutas contra a colonialidade, evidenciando a conquista da autonomia de mulheres negras. Esse texto se referenda em: Bell Hooks (2013), Carneiro (2005), Gomes (2009), Kilomba (2019), entre outras/os. As epistemologias de mulheres negras têm possibilitado tanto uma construção teórica acerca do racismo cotidiano quanto ações políticas de mudanças efetivas.

Palavras-Chave: Epistemicídio. Racismo. Escrita Feminina Negra e Antirracismo.

EPISTEMOLOGÍAS DE LA NEGRITUD: LA CONTRIBUCIÓN DE LA ESCRITURA DE LAS MUJERES NEGRAS A LA LUCHA ANTIRACRÁTICA

RESUMEN: Este documento tiene como objetivo mostrar la contribución intelectual de las mujeres negras como una forma de resistencia y lucha antirracista. Con este fin, se analizarán los conceptos de epistemicidio y colonialidad del poder para desvelar cómo se construyó la condición de los negros como no seres. En este sentido, este estudio propone descolonizar el conocimiento, mostrando cómo

¹ Artigo apresentado como requisito parcial de avaliação do componente curricular: Fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais (PPGER), da Universidade Federal do Sul da Bahia, no quadrimestre letivo de 2019.2.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas- Raciais (PPGER) – UFSB. Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (UFBA). Graduada em História (UNEB). Professora efetiva de História do município de Eunápolis – Ba. E-mail: anaclio2010@gmail.com
Lattes- <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4405865H5>

³ Doutora em História pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB). e-mail: joceneidecunha@gmail.com.

la escritura puede ser un mecanismo de poder y lucha. La metodología tiene como enfoque la perspectiva descolonial, ya que cumple con la propuesta de hacer visibles las luchas contra la colonialidad, evidenciando la conquista de la autonomía de las mujeres negras. Este texto está referenciado en: Bell Hooks (2013), Carneiro (2005), Gomes (2009), Kilomba (2019), entre otros. Las epistemologías de las mujeres negras han permitido tanto una construcción teórica sobre el racismo cotidiano como acciones políticas para un cambio efectivo.

Palabras clave: Epistemicida. Racismo. Escritura femenina negra y antirracismo.

INTRODUÇÃO

*Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.*
Maya Angelou (1978)

Este texto tem como objetivo dar visibilidade a produção intelectual de mulheres negras que tem utilizado a escrita como forma de resistência e luta antirracista. Para tanto, serão analisados os conceitos de epistemicídio e colonialidade do poder com o intuito de esclarecer como as/os negras/os foram colocadas/os na posição de não- ser, tendo sua identidade e produção intelectual invisibilizadas pelo racismo cotidiano.

Quem pode produzir conhecimento? Grada Kilomba⁴ em sua obra “Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano”, questiona quem pode falar e qual conhecimento é considerado verdadeiro. A autora propõe em seu trabalho, descolonizar o conhecimento se colocando enquanto autoridade e autoralidade de sua escrita, enquanto mulher negra, que fala por si, e por tantas outras mulheres negras que foram silenciadas e negadas o direito de falar e ser escutada. A sua escrita é um grito e um anseio de descolonizar o eu e expressa o desejo de vir a tornár-se.

Kilomba (2019) explica que a epistemologia está ligada ao poder e a autoridade racial. Para ela, fazer perguntas simples, como por exemplo, questionar quem legitima o conhecimento e quem pode falar, é sem dúvida bastante revelador, uma vez que desvela tantas outras questões envolvidas na validação do conhecimento. A autora acrescenta que o espaço acadêmico é branco e se configura como uma tecnologia de poder, que autoriza quem pode ou não falar:

(...) o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras.

⁴ Escritora negra portuguesa, psicóloga e artista interdisciplinar. Aborda em sua obra “Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano,” acerca do racismo como uma experiência traumática que é encenada cotidianamente.

Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os branca/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “outras/os” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta sujeito branco. Nesse espaço temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os. (KILOMBA, 2019, p. 50 e 51).

O fato é que, quando pessoas negras foram desumanizadas e colocadas na posição inferior, como a “outra”, como não- ser, em detrimento da população branca como o “ser”, excluiu delas o direito de falar por si, ou serem representadas enquanto sujeitos. Muitas vezes quando brancos/as falam por pessoas negras, essas são colocadas na posição de objeto e não sujeito da pesquisa.

No caso das mulheres negras, essa posição é ainda mais subalternizada. A autora explica que, sendo a palavra “sujeito” masculina e não havendo flexão para o feminino, as mulheres sofrem violência identitária, visto que a língua suprime a possibilidade das mesmas se colocarem enquanto voz ativa. Kilomba (2019) afirma que “isto revela a problemática das relações de poder e violência na língua portuguesa, e a urgência de se encontrarem novas terminologias”. (KILOMBA, 2019, p. 15).

Spivak (2018)⁵ em sua obra “Pode o/a subalterno/a falar?” questiona se a subalterna pode falar e ser escutada. Em seu texto, ela faz uma análise da prática de suicídios de viúvas indianas, “sati”, como um exemplo de subalternidade emudecida pelo patriarcado. Quando seus maridos morriam, as mulheres indianas se jogavam sobre a pira do marido morto, em sacrifício. Essa prática era defendida com o argumento nativo de que “as mulheres realmente queriam morrer”.

Quando os colonos britânicos extinguem a prática, tida por eles como hedionda, a autora os coloca na posição de “homens brancos salvando mulheres de pele escura, de homens de pele escura” (SPIVAK, 2018, p.118 e 119). Na verdade, ela revela que em momento algum foi dado o direito de fala a essas mulheres. Não há registros que se pode comprovar que essas mulheres não concordavam com a prática. Sendo a abolição, entendida como um ato intervencionista dos colonos imperialistas. É o homem branco falando pela colonizada. Esse ato é assim descrito por Spivak (2018):

Entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da “mulher do

⁵ Gayatri ChaKravorty Spivak é uma escritora indiana pós- colonial. Doutora em Literatura comparada, pela Universidade Cornell, Nova Iorque. É professora do Departamento de Inglês e Literatura Comparada da Universidade de Columbia. Seus trabalhos são voltados para questões acerca do feminismo, marxismo, desconstrução e globalização.

Terceiro Mundo”, encurralada entre a tradição e a modernização. (SPIVAK: 2018, p. 157).

Nesse sentido, tanto o patriarcado indiano quanto a modernização imperialista, colocam a mulher indiana na posição de subalterna, impossibilitada de falar e ser escutada. No final do livro, a intelectual traz o relato de uma jovem que comete imolação durante o período menstrual, uma prática proibida às viúvas, uma vez que estavam impuras e deviam esperar passar esse período. No entanto, ao investigar os motivos que levaram a moça a cometer imolação, descobriram que ela fazia parte de um grupo que lutava pela libertação da Índia. A ela foi dada missão de cometer um assassinato político. Spivak (2018) termina a narrativa explicando que a moça se sentiu incapaz de realizar a tarefa, cometendo assim o suicídio.

Todavia, é importante dizer que a maneira como ela comete suicídio revela o quanto às mulheres indianas são silenciadas. Ela escolheu o período menstrual para afastar qualquer indício de que ela poderia estar grávida. Esse ato foi bastante revelador sobre a sua condição. Pouco se fala sobre esse fato. O certo é que, ainda que sua voz tenha ecoado após a sua morte, sua atitude possibilitou que julgamentos outros pudessem ser feitos sobre ela, além de ter transgredido a prática de imolação. A autora encerra sua obra respondendo que não, a subalterna não pode falar. Spivak acrescenta que “Não há valor algum atribuído à mulher como um item respeitoso na lista de prioridades globais”. (SPIVAK, 2018, p.165)

A subalternidade da mulher indiana, colocada aqui como não- ser, e a negação da sua episteme, através do silenciamento de sua voz, denota o quanto o conhecimento é eurocêntrico, etnocêntrico e colonizado. A tarefa de descolonizar e desconstruir a categoria da/do “outra/o” como não ser, requer investigar como esse conhecimento foi colocado como o aceitável, autorizado. Cabe aqui analisarmos como essas relações desiguais de poder e raça, forjaram a negatividade da identidade e da intelectualidade da/o outra/a.

Sueli Carneiro⁶(2005) em sua tese de “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser” traz o conceito de Epistemicídio como uma tecnologia do dispositivo racialidade/biopoder⁷ para explicar como é forjado o processo de inferiorização intelectual das/os negras/os, mostrando que a/o outra/o (leia-se negra/o) é colocada/o como NÃO-SER para que a/o branca/o seja instituído como SER, detentor do conhecimento universal.

⁶ Sueli Carneiro é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra. Fonte: <https://almapreta.com/editorias/o-quilombo/sueli-carneiro-filosofa-educadora-e-porta-voz-de-uma-geracao> acessado dia: 28 de setembro de 2019.

⁷ Em sua tese, Sueli Carneiro utiliza o conceito de Biopoder do filósofo Michel Foucault, com o intuito de mostrar como o epistemicídio da população negra está ligado a ideia de raça. O biopoder instaura o direito de fazer viver e deixar morrer.

Carneiro (2005) utiliza o conceito de epistemicídio de Boaventura Souza Santos, defendendo que:

O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mãos eficazes e duradouros da dominação étnico-racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos produtos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (SANTOS, 1997, apud CARNEIRO: 2005, p. 96).

O Colonialismo enquanto elemento de dominação territorial, cultural, político e econômico se alimentou do epistemicídio para anular a língua e o conhecimento dos grupos subjugados. Santos (1997, p. 328, apud CARNEIRO 2005, p. 98) revela que a “ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido”. Dito isso, se a ciência é branca, o único conhecimento autorizado também é branco.

No século XIX, as ciências humanas se colocaram a serviço do colonizador para justificar a dominação e negação da/o outra/a. Schwarcz (1993) explica que a antropologia nasce com o intuito de atender ao poligenismo, isto é, a crença na existência de vários centros de criação, que correspondiam às diferenças raciais: “Entendida como um ramo das ciências naturais, a antropologia dedica-se sobretudo a medição craniométrica, material considerado privilegiado para a análise dos povos e de sua contribuição”. (SCHWARCZ: 1993, p. 66).

A publicação do livro “A origem das espécies”, de Charles Darwin, fortaleceu a crença poligenista na evolução de algumas espécies humanas em detrimento do atraso e inferioridade de outras. O darwinismo se tornou referência para as disciplinas sociais, contribuindo como justificativa de dominação, conforme aponta Schwarcz (1993):

No que se refere à esfera política, o darwinismo significou uma base de sustentação teórica para práticas de cunho bastante conservador. São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de modelo ao imperialismo europeu, que tomou a noção de “seleção natural” como justificativa para a explicação do domínio ocidental, mais forte e adaptado”. (HOBSBAWM, 1977 apud SCHWARCZ: 1993, p. 74)

A Europa reivindicou para si o direito de ter gendrado a modernidade, e, a partir de então, criou mecanismos de subalternização, classificando os demais grupos como incivilizados e primitivos.

Primeiro, a ciência por meio da ideia de modernidade, colocou a Europa como a única detentora do conhecimento, capaz de levar a civilização a outros povos. Segundo, através da ideia de raça como uma categoria mental da modernidade, a população foi sendo

classificada hierarquicamente, a raça branca se tornou o padrão superior e universal e as demais raças inferiores. Por último, é retirado dos grupos inferiorizados o direito de falar e ser escutado, passando a ser tutelado pela colonizador, que se tornou espelho, conforme explica Quijano (2005):

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 3).

O critério da raça estabeleceu e naturalizou as normas de classificação da sociedade, separando quem tem o poder (brancos) daqueles que não tem (negros). É o que Kilomba (2019) chama de “estar fora do lugar”, ou seja, as/os negras/os estão na periferia, enquanto as/os brancas/os estão no lugar, no centro.

Hegel justifica a escravidão como forma de humanizar os africanos, pois o mesmo acredita que as/os negras/os teria uma natureza afeita à escravidão, por serem incapazes de criar cultura e modernidade. Ele afirma que:

Toda idéia lançada na mente do negro é entendida e percebida com toda a força de sua vontade, mas essa percepção envolve uma ampla destruição...é evidente que a necessidade de autocontrole distingue o caráter dos negros. Essa condição não é capaz de nenhum desenvolvimento ou cultura, e tal como nós os vemos hoje em dia, assim sempre foram. A única conexão essencial entre os negros e os europeus é a escravidão...podemos concluir que a escravidão foi a ocasião do aumento do sentimento entre os negros (HEGEL apud CARNEIRO, 2005, p. 99 e 100).

Hegel coloca a escravidão como uma forma de redenção. Ao escravizar as/os negras/os, os europeus os humanizou através da aproximação entre ambos, ou seja, entre os que tinha alma e os que não tinha. No entanto, essa prática brutal de inferiorizar as/os negras/os deixou marcas profundas, porque as veias ainda estão abertas e as feridas ainda doem, visto que negras e negros ainda são marcados pela escravidão, através do racismo cotidiano.

Davis (2016)⁸ ver as opressões, desumanização e invisibilidades sofridas pelas mulheres negras atualmente como efeitos da escravidão. A mulher negra escravizada era considerada “não mulher”, era uma mercadoria que dava lucro, seja através do trabalho pesado, seja no seu valor de procriação. Em relação ao trabalho e produtividade, elas estavam em pé de igualdade em relações aos homens negros escravizados. No entanto, é importante destacar que em relação aos castigos contra seus corpos, a mulher negra sofria de forma diferente, dado que além dos açoites, eram abusadas sexualmente. Davis (2016) explica que:

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero, mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas, de modo cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente a condição de fêmeas” (DAVIS, 2016, p. 19)

Após a abolição, as mulheres negras continuaram marcadas pela exploração, pelo racismo e sexismo, ocupando o último lugar nas esferas de poder. Desta forma, embora as nações subjugadas tenham conquistado suas autonomias, a descolonização não significou pleno rompimento com o colonizador, essas relações ainda estão fortemente entrelaçadas através das estruturas subjetivas. Essa estrutura é o que Torres (2007) denomina de colonialidade:

(...) a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto- imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131 apud CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Podemos entender a colonialidade como um resultado do colonialismo que vem se apresentando de forma rizomática, produzindo um saber dito universal. A colonialidade imprimiu o imaginário do colonizador como o verdadeiro e natural, enquanto a subjetividade do colonizado é posta como subalterna. Sendo assim, a epistemologia europeia se apresenta

⁸Ângela Yvonne Davis, nascida no dia 26 de janeiro de 1944, em Birmingham, estado do Alabama. Ativista intelectual negra, militante dos Panteras Negras e do Partido Comunista dos EUA. Ficou mundialmente conhecida pela campanha “Libertem Ângela Davis”, ela foi presa acusada de fornecer as armas usadas pelos militantes dos Panteras Negras, no protestos que fizeram da Assembléia Legislativa daquele estado. Uma das grandes representantes do Feminismo Negro, uma das suas obras mais célebres, “Mulheres, raça e classe”, busca pensar a condição da mulher negra a partir do conceito de interseccionalidade.

como algo desejável, como um modelo a ser alcançado. Essa continuidade do colonialismo, Quijano (2005) conceitua como colonialidade do poder, que para o autor, foi forjado a partir da ideia de raça: “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder. (QUIJANO, 2007, p.93 apud CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.19).

A colonialidade do poder produziu a inferioridade dos grupos subalternos em todos os campos: Sociais, políticos, culturais, econômicos e epistemológicos. De forma simples, podemos dizer que o colonialismo produziu a colonialidade que se manifesta através de um ideal de raça superior, entendida aqui como a europeia. A colonialidade do poder produz imagens a ser copiadas e que são inseridas na subjetividade do colonizado através das ciências humanas.

Caminhando na contramão do conhecimento hegemônico é que muitas/os autoras e autores negras/os têm buscado contar histórias da população negra invisibilizadas como uma forma de romper com o epistemicídio e reparar anos de negação histórica e identitária: “Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico”. (GROSFOGUEL, 2009 apud COSTA e GROSFOGUEL, 2016, p.19).

A escrita de si como luta antirracista

Ao concluir sua obra expressando que a subalterna não pode falar, Spivak (2018) questionou se poderia a/o intelectual falar pela subalterna. Segundo a autora, isso não é possível já que ao representá-la, a/o intelectual a silencia, uma vez que os sujeitos são heterogêneos e múltiplos. “Visto que “a pessoa que fala e age (...) é sempre uma multiplicidade”, nenhum “intelectual e teórico (...) [ou] partido ou (...) sindicato” pode representar “aqueles que agem e lutam” (SPIVAK, 2018, p. 40) Então, qual é o papel da/o intelectual? Para a autora, a/o intelectual tem que oferecer mecanismos para que a/o subalterna/o fale por si mesmo.

Kilomba (2019) acredita que a forma de romper com a colonialidade do saber/poder é propor uma escrita alternativa, descolonizando o conhecimento acadêmico e inserindo nesses espaços as vivências e os saberes dos grupos subalternizados, assim ela escreve:

Eu, mulher negra, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito branco, pois

escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade. (KILOMBA, 2019, p. 58 e 59).

A luta para estar nos espaços acadêmicos é carregada de dor e opressão, é uma escrita do vivido, do sentido e da realidade. A escrita negra está carregada de subjetividade marcada não só pela exclusão, mas também pelo desejo de ficar no centro (do reconhecimento). A escritora relata em sua obra o processo de inscrição do seu projeto de doutorado com profunda dor, visto que, por diversas vezes o racismo a fazia lembrar qual deveria ser o seu lugar.

Kilomba fez o doutorado na Alemanha, durante o processo da seleção, ela não foi orientada que deveria fazer o exame de proficiência em alemão, este requisito não constava no regulamento. Ela menciona que ficou sabendo do exame dois dias antes da prova, a mesma ficou aterrorizada, pois não havia se preparado. Aquele teste definiria se podia ficar ou não naquele país, essa certamente foi uma experiência bastante assustadora e opressora. Mais tarde, ao consultar os regulamentos da universidade, observou que o exame não era requisito para a sua entrada. Ela afirma que foram muitos os obstáculos que teve que passar para conseguir estar no centro:

Quando finalmente tive meu último encontro com uma das diretoras no departamento de registro, ela sentou na minha frente, meus documentos nas mãos e, de maneira persuasiva, perguntou-me se eu tinha certeza absoluta que queria me inscrever como candidata ao doutorado. Ela explicou que eu não precisava, e adicionou que eu deveria considerar a possibilidade de escrever a minha tese em casa. A “casa” a que ela se referia é invocada aqui como a margem. Eu estava sendo convidada, a permanecer em “casa”, fora das estruturas universitárias, com o status não oficial de pesquisadora. A mulher branca, por outro lado, estava falando desde dentro – do centro – onde ela era documentada e oficial. A diferença racial vem a coincidir com a diferença espacial, quando a mulher branca, habitante do centro, pede a mulher negra, que está na periferia para não entrar, mas sim para permanecer nas margens. As relações de poder desiguais de “raça” são então rearticuladas nas relações de poder desiguais entre os espaços. (KILOMBA, 2019, p. 61).

Foram muitas experiências de racismo sofrido pela autora durante a sua escrita. Era uma negra num espaço branco. O seu corpo negro levava a impressão que este não era o seu lugar, ela se sentia imobilizada, pois estava marcada com o selo da escravidão. Essas experiências de dor a levou a escrever sobre experiências do racismo cotidiano sofrido por mulheres negras que viviam na Alemanha e afro-alemãs.

O peso de um corpo negro habitar em um espaço branco é realmente um ato de resistência, é um fardo branco que muitas mulheres negras têm que carregar para conseguir que sua escrita seja reconhecida. A verdade é que muitas não conseguem carregar esse fardo emocionalmente exaustivo, mas quando carregam, são únicas nesses espaços, vivem uma solidão que somente elas são capazes de descrever.

Kilomba (2019) explica que as margens não devem ser ignoradas, pois é nas margens que o sentimento de resistência é construído. Quando se está no centro, a ideia de um todo é possibilitada, já que se vivenciou também as margens. Ao citar hooks, Kilomba elucida a posição importante que deve ser atribuída às margens “Nesse sentido, a margem não deve ser vista apenas como espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim um espaço de resistência e possibilidade”. A margem se configura como um espaço de abertura radical. (HOOKS, 1989, p. 149 apud KILOMBA, 2019, p. 68).

Carneiro (2005) narra em sua tese a trajetória acadêmica e profissional de Sonia Maria Pereira Nascimento, mulher negra periférica que sonhava em fazer o curso de direito, que, teve na sua mãe, o acolhimento e a força necessária que a levou a não aceitar que “este não era o seu lugar”. Durante o período do ginásio, Sônia passou por diversas situações de discriminação, seja pelas/os colegas, seja pelas/os professoras/es. Ela sempre respondia: eu sou negra mesmo e daí? Nesse período teve uma professora negra que lhe dava força e dizia que nós negros temos que aprender a falar e se defender, porque o mundo conspirava contra nós.

Quando concluiu o ginásio, Sônia decidiu fazer faculdade. Começou a fazer cursinhos pra entrar na USP. As/os professoras/es diziam que ela devia fazer o curso de direito, pois estava preparada. Decidiu que ia fazer Ciências Sociais, influenciada por alguns amigos e pelas conversas na Santa Casa⁹, onde sempre liam e discutiam sobre política. Mas o verdadeiro motivo de não escolher o curso de direito era:

Eu sou negra, eu não tinha muita confiança, apesar de todos os esforços de minha mãe. Ela era uma mulher confiante, e sempre tentou nos contagiar, mas eu não confiava no meu taco, mas minha mãe eu sentia, queria que eu fizesse faculdade de Direito (choro) eu achava também que devia fazer Direito porque quando eu completei 15 anos eu ganhei um saltinho (chorando) e fui pro Tribunal de Justiça assistir o júri, tinha um policial lá, eu fiz cara feia para dizer que eu tinha 18 anos, no final o pessoal saiu, eram os jurados e eu perguntei ao policial: “o que é que eles vão fazer agora? O policial disse: “não vem com essa cara que você não tem 18 anos.”E ele deu todas as dicas prá que pudesse assistir, mas num

⁹ A Santa Casa era uma creche que se chamava “Lar São José da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo. Lá a mãe de Sônia trabalhava e morava com suas duas filhas. Sônia viveu nessa creche até os 14 anos.

determinado momento eu achei que não dava para fazer e era o que eu mais queria na vida (chorando). (CARNEIRO, 2005, p. 2006).

Carneiro (2005) relata que Sônia desistiu do curso de Direito e foi fazer Ciências Sociais. Lá teve muita dificuldade de aprender, sofria preconceito das/os colegas e professoras/es que constantemente a colocava “em seu lugar”. Além de não conseguir entender, lá ela não conseguia se sentir representada. Sônia via a universidade como um lugar muito opressor, pois negava a racionalidade e a identidade das pessoas negras, lá os negros eram tratados como objeto de pesquisa, elas/eles faziam teorizações vazias onde não se permite que a/o negra/o fale.

Quando tive aula de Antropologia e se discutiu sobre o negro, eu não me via naquela fala, para mim a discussão não levava em conta o próprio negro, eu não me vi, não me identifiquei com aqueles estudos, eles discutiam o negro de uma forma tão folclórica, pra minha época era folclórica, que um dia eu tive coragem de levantar e dizer: “Não é nada disso, minha vida não é isso, nós temos uma vida.” Acabaram comigo, me ridicularizaram e eu abandonei a faculdade. (CARNEIRO, 2005, p.287).

Na academia, o conhecimento válido sobre as/os negras/os é o conhecimento autorizado pelas ciências brancas. Sônia em seu relato demonstra que aquele espaço de não representação não era o lugar que gostaria de ficar. Depois que abandonou a USP resolveu que ia fazer Direito. Então fez a inscrição em Mogi das Cruzes. Quando saiu o resultado, contou à família que tinha sido aprovada no curso de Direito de Mogi, não era uma USP, como afirmava ela, mas como sofreu tantas vezes racismo, sua identidade não foi fortalecida, e essas vivências de negação e inferioridade, fizeram com que ela acreditasse que aquele realmente não era lugar para ela. Quando começou a atuar como advogada, se sentiu mais uma vez “fora do lugar”, foi invisibilizada pelo racismo e pela ideia de incapacidade intelectual. Teve sua capacidade intelectual por diversas vezes deslegitimada:

Eu fui fazer um divórcio, eu fui de trança, o juiz não olhava prá mim, só ficava olhando na trança e dizia assim para o casal: “Se vocês precisarem de alguma coisa venham falar comigo”. Veja, era um divórcio consensual. Se vocês precisarem de alguma coisa falem comigo (ênfase da entrevista), eu disse: “Falar como o senhor, Excelência?” Juiz: “Sim, falem comigo, qualquer dúvida que tiverem falem comigo, vocês viram o que está escrito aqui?” Sônia: “Claro, cada um de nós tem uma via, juiz.” Então diz o juiz: “Ah, bom! Mas vocês sabem perfeitamente o que estão fazendo aqui, foram orientados nesse sentido, senão falem comigo, e agora mesmo depois se tiverem alguma dúvida venham falar comigo”. (CARNEIRO, 2005, p. 290).

O efeito provocado pelo racismo é deveras devastador. Ter a capacidade intelectual contestada por um branco leva a indignação e ao sofrimento. Constantemente vem a tona o espectro da escravidão, que rebaixa, inferioriza e diz quem você é onde você deve estar. Carneiro (2005) expõe as palavras de Sônia: “Eu fui arrastada, segurando na cliente até o elevador, quando o elevador abriu a porta lá em baixo eu desabei a chorar. Ele acabou comigo (...) eu sou militante, mas ninguém espera uma coisa dessas, ninguém está preparado, eu só pensava em parar.” (CARNEIRO, 2005 p.291)

Ao dar visibilidade a história de Sônia Nascimento, Carneiro (2005) possibilita pensar o racismo institucional e estrutural que invalida a produção intelectual de mulheres negras e as inferioriza, colocando-as fora das esferas de poder. Kilomba sustenta que o racismo estrutural age de tal forma que: “Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes.”. (KILOMBA, 2019, p. 77)

Sônia durante toda a sua trajetória foi arrastada para as margens, teve sua identidade inferiorizada e folclorizada. Na esfera institucional, o racismo invalidou a capacidade intelectual e profissional da mesma. Quando o juiz branco questiona a sua capacidade em lidar com o caso, sua insistência em dizer para o casal que caso não tivessem certos do que estavam fazendo falasse com ele, esse “falem comigo”, revela que somente ele estava autorizado/capacitado para resolução do caso, desautorizando o trabalho da companheira de profissão. Por ser mulher e negra, Sônia sofreu duplamente, tanto pelo racismo quanto pelo machismo.

As experiências de racismo embora tenham colocado por diversas vezes Sônia nas margens, lá certamente nunca foi o seu lugar, pelo contrário, nas margens ela se sentiu fortalecida para desempenhar um papel muito importante no combate ao racismo. A sua entrada no Geledés¹⁰ foi uma oportunidade de lutar contra o racismo e denunciar situações de discriminação que se repetiam constantemente. Ela foi trabalhar no SOS Racismo, um serviço público ofertado pelo Geledés que tinha como objetivo dar assessoria jurídica em caso de discriminação racial e debater junto ao Judiciário o tratamento dado aos crimes de racismo. Foram tantas as denúncias de racismo que Sônia costumava dizer: “aguarde, seu dia chegará”.

¹⁰ **Geledés é um Instituto da Mulher Negra**, foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral.

Na entrevista concedida a Carneiro (2005), Sônia relata o caso de um promotor negro que acreditava que racismo não existia até ver sua filha ser retirada grosseiramente do playground pela síndica do prédio, que pensou se tratar da filha de um dos porteiros. Ele sentiu na pele, uma vez que nem o status, nem o dinheiro, o livraram de sofrer racismo pela síndica branca. Ele moveu uma ação contra a mesma que não foi adiante, no entanto, essa experiência contribuiu para ele entrar para a luta contra o racismo, conforme relata Carneiro (2005):

(...) Meses depois, no dia 13 de maio, houve um evento no Fórum do Jabaquara para celebrar a data, na mesa estávamos, as Dras. Eunice Prudente, a professora de direito da USP, Maria da Penha Guimarães, presidenta da CONAD – Comissão do Negro e Assuntos Anti-Discriminatórios da OAB/ SP, Vicentinho, o deputado federal, a Coronel Vitória, o DR. Nadir, a organizadora do evento e eu. O auditório lotado de funcionários, promotores e juizes, e, para espanto de todos, começou a falar que o Brasil é racista, a sociedade paulista é racista, o ministério público é racista. A partir da agressão sofrida pela filha e percebeu que o existe, que é cruel e não estava somente na cabeça de alguns negros, ficou abalado e virou “militante (CARNEIRO, 2005, p. 219)

No Geledés, Sônia contribuiu para o enfrentamento às práticas discriminatórias e racistas que negras e negros, assim como ela, vivenciavam cotidianamente. Nesse espaço, teve sua produção intelectual valorizada e reconhecida. Entrou para o Movimento Negro e percebeu que é pela prática que discursos são desconstruídos. Ela se sente honrada de ter feito parte de um espaço que a acolheu tão bem e que legitimou sua capacidade profissional. Tanto que ela costuma dizer: “agora minha família que diz que eu só falo em negro/negra”, acrescenta Carneiro (CARNEIRO, 2005).

Enegrecer o saber como prática da liberdade

Nilma Lino Gomes¹¹ é uma intelectual negra brasileira que tem uma grande contribuição no campo das relações étnico- raciais e educação antirracista. Sua militância no Movimento Negro e no Movimento de Mulheres Negras consubstanciou para que as demandas sociais da população negra ganhasse espaço em suas produções. A autora acredita que para além de um posicionamento científico, as/os intelectuais negras/os devem se responsabilizar enquanto agentes em prol do rompimento dos ciclos de desigualdades geradas pelo racismo.

¹¹ Nilma Lino Gomes é graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFMG, além de doutora em Antropologia Social pela USP. Militante do Movimento Negro, foi ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Gomes têm uma grande contribuição teórica na luta antirracista no Brasil. Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/368-nilma-lino-gomes> acessado dia 28 de setembro de 2019.

Ao realizarem suas pesquisas e tematizarem a questão racial nas mais diversas áreas do conhecimento, com ênfase nas ciências sociais e humanas, esses sujeitos produzem um conhecimento pautado não mais no olhar do/a 'outro/a', da/do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta anti-racista, mas pelo olhar crítico e analítico da/o próprio/a negro/a, como pesquisador/a da temática racial. Não mais um olhar distanciado e neutro sobre o fenômeno do racismo e das desigualdades raciais, mas, sim, uma análise e leitura crítica de alguém que os vivencia na sua trajetória pessoal e coletiva, inclusive nos meios acadêmicos. (GOMES, 2009, p. 422)

Ao produzir conhecimento científico elas/eles almejam não só dar notoriedade as problemáticas raciais, essas/esses pesquisadoras/es assumem nesses espaços um enfrentamento político na luta pela fim da desigualdade racial e valorização das diferenças. Segundo a autora, nem todas/os intelectuais negras/os são engajadas/os na luta antirracista. Existem aquelas/es que fazem uso do seu lugar de fala e tornam a causa do povo negro como uma questão a ser debatida e existem outros grupos que além de produzir saberes, são responsáveis pela construção de políticas de ação afirmativas que buscam mudanças efetivas. Esse segundo grupo tem papel bastante significativo:

Nos círculos políticos progressistas o trabalho dos intelectuais raramente é conhecido como uma forma de ativismo; na verdade, expressões mais visíveis de ativismos concretos são consideradas mais importantes para a luta revolucionária do que para o trabalho mental. É essa desvalorização do trabalho intelectual que muitas vezes torna difícil para indivíduos que vêm de grupos marginalizados considerarem importante o trabalho intelectual, isto é, uma atitude útil. Hoocks, 1995. P. 464 e 465 apud GOMES, 2009, p. 424 e 425).

As/os intelectuais convictas/os da importância de um engajamento político construíram suas identidades dentro do movimento negro e em outros movimentos sociais. São ativistas, que tiveram a oportunidade de dar prosseguimentos nos estudos e agora atuam como professoras e professores em universidades.

Esse grupo tem uma trajetória longa de militância e produção científica. Nesse caminho ajudaram a fundar várias associações e núcleos de pesquisa, como por exemplo, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) que tem muita importância, uma vez que fomenta a produção intelectual negra, propõe debates e ações políticas, além de organizar o Congresso de Pesquisadores Negros, que para Gomes (2009) "O COPENE é um momento de apresentação e mapeamento da produção científica realizada pelos/as negros/as...É também um espaço/tempo de vivências fortes: desde laços de solidariedade até tensões e disputas teóricas e políticas. (GOMES, 2009, p.426)

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS) surgiram na década de 1990 e se multiplicaram por todo o Brasil, através das pesquisadoras e pesquisadores engajadas/os na pesquisa, ensino e extensão, levando em consideração o cenário social, político, econômico e cultural da população negra. Gomes (2009) afirma que: “A produção acadêmica e política dos NEABS, questiona a visão de conhecimento científico desconectada da realidade social e política do país e das demandas colocadas pelos movimentos sociais e demais setores da sociedade”. (p.428).

São negras e negros fazendo ciência e tendo como sujeitos de suas pesquisas a suas próprias vivências e a realidade de seus pares. São várias vozes, que antes dissonantes, agora ecoam de forma ruidosa e reivindicativa. Este é o momento de ocupar espaços, de mudar os discursos, a língua, as práticas e as imagens negativas de grupos minoritários, que ajudaram a construir a nação. A prece de Fanon (2008) em sua obra “Pele Negra e Máscaras brancas” é bastante oportuna para pensarmos o que significa militar fazendo ciência, onde ele diz: “Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (FANON, 2008, p.191) Esse deve ser um exercício diário de atuação, uma vez que pensar a raça enquanto construção histórica e social requer questionar os conceitos foram forjados dentro pensamento intelectual hegemônico.

As/os intelectuais negras/os têm um compromisso com uma ética construída dentro de um espaço de luta em que se busca transformar a realidade social através de ações políticas antirracistas. Gomes (2009) define o perfil desses intelectuais da seguinte maneira:

O intelectual negro é também aquele que indaga a ciência por dentro e problematiza, conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas que, na sua produção, esvaziam a riqueza e a problemática racial ou transformam a raça em mera categoria analítica, retirando-lhe o seu caráter de construção social, política e cultural. E ainda é aquele que coloca em diálogo com a ciência moderna os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra. (GOMES,2009, p. 426).

As/os intelectuais negras/os compreendem a raça enquanto construção social e busca em seus discursos utilizar esse termo com o intuito de desnaturalizar discursos e conceitos de dominação de um grupo sobre o outro. Nas palavras de Gomes (2009) o intelectual negro é um militante ativo do conhecimento de suas vivências e da sociedade ao seu redor. Nesse sentido, suas teorizações e ações não se limitam a questões da população negra, ele entende que é preciso pensar as relações inter-raciais e os conflitos gerados por essa interação, buscando romper com as estruturas opressoras e possibilitar uma gramática que se evidencia sem o peso da raça.

Outro fator importante acerca do perfil da/o intelectual negra/o é sua relação com outros espaços da sociedade, como por exemplo, a mídia. Gomes (2009) explica que muitas vezes devido as/os intelectuais se colocaram na posição contestatória, através de uma escrita e uma prática que busca superar o racismo e as desigualdades provocadas por esse sistema, são mal vistos, sendo costumeiramente deslegitimados e colocado como “vitimistas”.

São inúmeros os desafios que as/os intelectuais negras/os têm enfrentado para fazer ciência negra, a começar pela própria academia. A autora elenca três pontos importantes para se analisado. O primeiro diz respeito ao conhecimento dentro da universidade que ainda é branco, onde o discurso hegemônico ainda é bastante predominante. Nesse contexto, as relações de gênero, raça e classe se estabelecem de forma conflituosa e assimétrica. Gomes (2009) argumenta que “O espaço da universidade é um espaço marcado pelas relações de poder, portanto, mexer nas estruturas internas da universidade é deslocar focos de poder de lugar”. (GOMES, 2009, p. 433).

O segundo ponto diz respeito ao racismo e mito da democracia racial que ainda predomina no espaço acadêmico, o padrão da branquitude é naturalizado, e as questões raciais são colocadas como uma querela que diz respeito somente ao negro. Produzir um conhecimento contra-hegemônico que desvela o quanto a sociedade branca é racista é mexer nas estruturas de poder que foram cristalizadas num tempo histórico de longa duração. Esse desafio requer muita coragem e profundidade teórica. Conforme elucida Gomes (2009):

A questão que se coloca é que, ao reivindicar o direito ao conhecimento e o direito como produtores de conhecimento, os intelectuais negros, desnaturalizam o cânone e ajudam a desvelar o quanto ele sempre foi racial, androcêntrico, eurocêntrico, adultocêntrico e classista. E é esse mesmo potencial de denúncia que exige desses intelectuais fôlego e competência, para produzir um conhecimento denso que se coloca como alternativa ao cânone e aos ideais da branquitude nele presentes. Exige, também, o desvelamento das formas por meio das quais a ideologia racista oculta a dominação econômica e étnico-racial e sustenta a alienação sobre os conhecimentos produzidos pelos grupos sociais com histórico de discriminação e exclusão presente no imaginário e nas práticas sociais e acadêmicas. (GOMES, 2009, p. 434).

Dito com outras palavras, é preciso que negras e negros adentrem os espaços da academia e desvelem as práticas históricas de racismo, recontando a história de forma crítica, através da autoralidade e autoridade. O último ponto colocado pela a autora é deslocar a posição de objeto em que as/os negras/os são colocados nas pesquisas para a posição de sujeitos. É preciso ser presença onde durante muito tempo foi ausência, esse é o momento de estar no centro, é o tempo que Gomes (2009) chama de “ex-objetos”. Para tanto, é necessário que o intelectual negro conheça a realidade social em que está inserido, conheça

as ações afirmativas, ainda que não seja esse o seu campo de estudo. Um intelectual negro é aquele que domina a teoria histórica de luta do seu povo. Isso requer equilibrar a pesquisa com a luta política, é o que a autora afirmou anteriormente, ele tem que ser militante ativo.

bell hooks¹² (2013) vê o espaço da teoria como um espaço de cura, pois possibilita que ela ocorra se for norteada para tal. Romper com a hierarquia de classe intelectual deve ser uma postura que os intelectuais negros devem adotar. hooks (2013) cita o exemplo das teorizações sobre a categoria “mulher”. Quando mulheres negras começaram a teorizar e contestar que o sexo não é o único fator que define o que é ser mulher, conforme fora definido pelo conhecimento branco hegemônico, tiveram suas teorizações deslegitimadas, taxadas como não conhecimento acadêmico ou subjetivo demais.

O padrão branco é que define o que é teoria e o que não é. Essa hierarquia muitas vezes marginaliza e desrespeita a produção teórica de mulheres negras. Kilomba (2019) relata que durante a construção da sua tese ouviu comentários tais como:

Interessante, mas acientífico; interessante, mas subjetivo; interessante, mas pessoal, emocional, parcial: “Você interpreta demais”, disse uma colega. “Você deve achar que é a rainha da interpretação”. Tais comentários revelam o controle interminável sobre a voz do sujeito negro e o anseio de governar e comandar como nós nos aproximamos e interpretamos a realidade. Com tais observações, o sujeito branco é assegurado de seu lugar de poder e autoridade sobre um grupo que ele está classificando como “menos inteligente” (KILOMBA, 2019, p. 55).

Quando intelectuais negras se distanciam dos instrumentos ditos acadêmicos, são desautorizadas e categorizadas como inferiores. Dentro da academia existe um rigor da escrita que tem por princípios não ser acessível às massas. Uma linguagem que possibilita que mais pessoas possam ler e interpretar teorias deixa de ser de propriedade de um seletivo grupo. Essa costume segundo hooks (2013) “uma espécie de prática narcisista e autocomplacente, que, em geral, procura criar uma brecha entre a teoria e a prática para perpetuar o elitismo de classe”. (hooks, 2013, p. 90).

bell hooks defende a preposição de que uma teoria que se distancia do vivido não serve para nada. Ela relata que quando as estudantes foram assistir às aulas sobre Estudos

¹² **bell hooks é uma escritora negra feminista**, nasceu em 1952 no Estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, assumiu o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Graduiu-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, realizou mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Seus principais estudos estão relacionados aos temas : raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. O seu nome é escrito em letras minúsculas porque ela acredita que o mais importante em seus livros é a substância e não seu nome. Fonte: hooks, bell. **Olhares negros: raça e apresentação**. Trad. De Stephanie Borges. SP: Elefante, 2019. p.352.

Feministas elas não se sentiram representadas naquelas teorizações, pois não condizia com o vivido fora da sala de aula. hooks é uma escritora negra que exercita em sua escrita o princípio da alteridade. Ela é bastante generosa quando diz que as mulheres já sofreram opressão demais pelo patriarcado, o espaço da academia deve ser do acolhimento e não da opressão.

A autora percebe a teoria como uma ação capaz de transformar a realidade, ela é necessária para entender em que ponto se está e para onde pretende-se chegar. hooks adverte que “Dentro dos movimentos feministas revolucionários, dentro das lutas revolucionárias para a libertação dos negros, temos de reivindicar continuamente a teoria como prática necessária dentro da estrutura holística de ativismo libertador”. (hooks, 2013, p. 96).

Ao assumir um posicionamento político com sua escrita acessível hooks (2013) pretende incluir mais mulheres negras e homens negros no acesso a uma teoria que se entende como transgressora. Se posicionar de tal modo está sujeito a olhares de desaprovação e deslegitimidade. No entanto, ela entende que sua escrita se propõe transcender os muros pragmáticos da academia e chegar a lugares improváveis. Assim ela narra:

Há pouco tempo, recebi uma série de cartas de presidiários negros que leram meus livros e queriam me dizer que estão trabalhando para desaprender o sexismo. Numa carta, o escritor se gabou, afetuosamente, de ter transformado meu nome numa “palavra que todos conhecem na penitenciária”. Esses homens falam de uma reflexão crítica solitária, de usar essa obra feminista para compreender as implicações do patriarcado como força que molda sua identidade e sua ideia de masculinidade. (HOOKS,2013, p. 99)

Uma escrita desprovida de vaidade acadêmica, cujo objetivo maior é atingir um grupo diversificado de pessoas é sim uma prática transgressora. A autora entende que o feminismo é para todas/os, assim como entender como a condição de subalternidade em que foram colocados negros e negros deve ser para todas/os. Uma teoria que se pretende verticalizada, inacessível e abstrata não é capaz de transformar a realidade social de meninos e meninas negras. A teoria só tem o poder de curar quando ela pode ser nomeada. É preciso teorizar sobre racismo, sexismo, homofobia para expurgar a dor e romper com os silêncios naturalizados. Quando não se nomeia se desumaniza. Kilomba (2019) fala da escrita de bell hooks como uma escrita sobre o amor e união entre pessoas negras. Ela vê como um projeto de ajuda mútua como uma forma de superar um trauma coletivo de opressão. “hooks argumenta que autobiografias de africanas /os escravizadas/os “contam uma história coletiva

de indivíduos emocionalmente devastados pela separação da pátria, do clã e da família” (Hooks, 2001, p. 19 e 20 apud KILOMBA, 2019, p.221).

As autoras supracitadas acreditam que conhecer a historicidade coletiva e individual de povos marcados pelo colonialismo e escravização é uma forma de rememorar e expurgar os traumas. Para elas, o amor e a união entre esses grupos devem ser encarados como uma estratégia política de superação, sendo a escrita negra aqui, entendida como um ato de resistência, pois “escurece” uma história negada e silenciada.

Considerações finais

A epígrafe que abre este texto é de uma poetisa negra norte - americana chamada Maya Angelou, seu poema “Ainda assim eu me levanto” é um hino de resistência à opressão, é um afago na dor e um chamamento à luta. A história de Maya não é muito diferente das histórias narradas neste texto sobre diversas mulheres negras, que fizeram da opressão, um espaço de escrita do vivido e do sofrido, uma cartografia da denúncia ao racismo e uma luta antirracista, através da escrita teórica e das práticas políticas.

Ao longo desse trabalho buscamos analisar o conceito de epistemicídio enquanto instrumento que se baseia na ideia de raça para estabelecer quem pode falar ou não. Nesse sentido, as/os negras/os foram classificados através das ciências humanas como inferiores e os brancos foram colocados na posição de raça superior. A Europa, ao reivindicar para si o direito de detentora universal da modernidade, consubstanciou a ideia de única depositária do conhecimento verdadeiro, classificando as/os negras/os como não-ser.

Utilizamos o conceito de colonialidade do poder para mostrarmos uma continuidade das práticas racistas no cotidiano. Kilomba elucida que “o racismo cotidiano aprisiona o sujeito negro em uma ordem colonial que o força a existir apenas através da presença alienante do sujeito branco.” (KILOMBA, 2019, p.227).

Na segunda parte deste artigo, evidenciamos a importância da escrita de mulheres negras como forma de romper com a colonialidade do saber, denunciando as experiências de racismo cotidiano sofrido por Grada Kilomba e Sônia Nascimento, mostrando como as mesmas fizeram do sofrido um espaço da escrita e da luta política. Kilomba (2009) fez da negação da “outra” como não- ser, uma estratégia de evidenciar o racismo, não só evidenciar, mas escrever como ele se apresenta na colonialidade e como é possível descolonizar o eu através da escrita. Assim ela escreve:

(...) a língua por mais poética que possa ser tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana. (KILOMBA, 2019, p. 14).

As experiências de Sônia contribuíram tanto para elucidar como o epistemicídio é capaz de empurrar os sujeitos para as margens, quanto para mostrar que a opressão e as margens podem ser um espaço de luta política. Desta forma, como colocou Gomes (2009) a/o intelectual negra/o deve assumir um papel comprometido com o rompimento das desigualdades.

É preciso recontar as histórias, mais que é isso, é preciso presentificar histórias que durante muito tempo foi ausência. É preciso fazer do espaço acadêmico um lugar de cura. É preciso “escurecer” a academia de forma problematizadora, questionando padrões e aproximando o escrito do vivido. É preciso estabelecer laços de solidariedade, tornando a teoria acessível a todas/os. Porque, como afirmou Angelou, nós somos um oceano negro, profundo na fé, crescendo e expandindo-se como a maré, e, portanto, nos levantamos, nos levantamos e nos levantamos.

REFERÊNCIAS

ANGELOU, Maya. **Ainda assim eu me levanto**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto/>. Acesso em: 15/09/2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luís Fernandes de Oliveira. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte: 2010, v. 26.n.01. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15/09/2019.

CARNEIRO, S. L. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339.f. Tese (Doutorado). USP, São Paulo, 2005.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado, 2016, V.31, n.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf> . Acesso em : 15/09/2019.

DAVIS, Ângela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: Algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura Souza. **Epistemologias do Sul**. Almedina, 2009. P. 419-441.

FANON, Franz. **Pele negra, mascaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HOOCKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**: Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15/09/2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 -1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SPIVAK, Gayatri ChaKravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

O JOVEM ALUNO DA EJA: CONSTRUINDO NOVAS IDENTIDADES A PARTIR DO LETRAMENTO

Silvane Aparecida de Freitas¹
Naubia de Souza Machado²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar, a partir de estudos bibliográficos, a identidade do jovem aluno da EJA e o processo do letramento como possibilidade de inclusão social. Assim, de forma ainda inicial, as pesquisadoras pretendem problematizar o perfil desses jovens e refletir sobre os motivos que os fizeram ficar à margem do Ensino Formal na idade regular. Para isso, fundamentamo-nos nas discussões sobre identidade, exclusão social, letramento e discurso em torno dos aparatos teóricos de Dubar (1995), Perin (2009), Soares (2002), Foucault (1997), Coracini (2007), Brandão (2012) e Freire (1983, 1987 e 2006). Com o interesse de problematizar e analisar a questão do jovem excluído socialmente e não alfabetizado e entender a importância do letramento em suas vidas. A partir desse estudo, concluímos que, de acordo com as pesquisas analisadas, o sujeito jovem está em pleno processo de constituição da identidade e para que esse processo aconteça de forma integral envolve em seu percurso fatores múltiplos e complexos como a autoestima do aluno e atuação da escola na constituição da identidade do jovem não- letrado que sente a falta do letramento em suas vidas. Questionando-se sobre seu saber letrado na atual sociedade, esse jovem vê no processo de letramento EJA, um dos degraus para sua constituição como sujeito jovem letrado marcado por novas identidades e novas representações construídas de si, por si, e do outro e do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Jovem; Letramento; Exclusão; Identidades.

ABSTRACT: This article aims to analyze from bibliographical studies the identity of the young student of the EJA and the literacy process as a possibility of social inclusion. Thus, still initially, the researchers intend to question the profile of these young people and reflect on the reasons that made them stay out of formal education at regular age. For this, we are based on the discussions about

¹ Possui Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP/Campinas (2009). Docente sênior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Paranaíba- MS - UEMS. Atuando no Programa de Mestrado em Educação desta instituição E-mail: silvaneafreitas@hotmail.com

² Pós graduanda do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, unidade de Paranaíba- MS. E-mail: naubiakampos@gmail.com

identity, social exclusion and literacy around the theoretical apparatuses of Dubar (1995), Perin (2009) and Soares (2002), Foucault (1997), Coracini (2007), Brandão (2012). and Freire (1983, 1987 and 2006). With the interest of problematizing and analyzing the issue of socially excluded and non-literate youth and understanding the importance of literacy in their lives. From the study, we conclude that the young subject is in the process of constituting the identity so that this process happens in full involves in its path multiple and complex factors such as student self-esteem and school performance in the constitution of the identity of young people. - literate that I missed the literacy in their lives, questioning about their identity before society, this young man sees in the process of literacy EJA, the step for his constitution as a young literate subject marked by new identities and new constructed representations. of themselves, of themselves, and of the other and of the world.

KEY WORDS: Young; Literacy; Exclusion; Identities

INTRODUÇÃO

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) anuncia que, em 2015, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos). A pesquisa do IBGE revela, ainda, que à medida que a idade avançava, aumentava o índice até atingir 20,4% dentre as pessoas com mais de 60 anos. Ainda segundo o IBGE, os estados do Norte com 8,5% e Nordeste com 14,8% de analfabetismo.

Sabemos que o homem constitui-se na e pela linguagem verbal e não verbal, e quanto mais fazemos uso desses tipos de linguagem mais ampliamos nossa capacidade discursiva. É importante ressaltar que o surgimento da escrita foi um salto importante no desenvolvimento humano, pois por meio dela, os registros de fala começaram a ser divulgados em suportes materiais, podendo ser transmitidos de geração para geração.

Assim, como a escrita não se ocorre de forma espontânea e natural como a linguagem oral, mas formal e codificada, ela requer, para sua aquisição, processos formais de aprendizagem, uma educação específica formalmente desenvolvida. E a escola veio para cumprir essa exigência.

No entanto, numa sociedade capitalista em que a exclusão e a discriminação do homem pelo homem ainda impera, é preciso dar condições para que o jovem, o adulto e o idoso possam iniciar seu processo de escolarização, visando que ele busque o seu lugar social, numa sociedade que ainda distingue idades, cor e religião, e, sobretudo, com exclusão dos que possuem um baixo nível de letramento

Tendo em vista o grande número de jovens que teve de deixar a educação regular para trabalhar, daremos foco, neste artigo, na questão do jovem que precisa retornar à escola, visando suprir suas deficiências de escolarização, e/ou dar prosseguimento ao seu processo

de alfabetização e letramento. Isso ocorre, tendo em vista que a educação formal para o jovem, pode abrir caminhos para que ele possa ter um pouco mais de espaço na sociedade, o que, ilusoriamente, o completaria em sua incompletude, espaço para exercer seu direito de inclusão na sociedade e à sua cidadania, e assim, a melhores condições de trabalho, exercendo com efetividade sua vida social, seja pelo letramento na EJA (Educação de Jovens e Adultos), seja pela convivência, sociabilidade e aprendizagem entre seus pares e com os professores.

Consideramos o sujeito jovem capaz de reconstruir sua história por meio do letramento, assim, o nosso objeto de estudo é o jovem que ficou fora da escola em idade regular, e que em algum momento da vida retorna aos bancos escolares, mais especificamente, discutiremos as representações que a sociedade faz desse jovem e das práticas de letramento na sociedade contemporânea.

Portanto, neste artigo, teceremos considerações a partir de estudos bibliográficos sobre a importância de o jovem não escolarizado estar inserido no processo de alfabetização da EJA, trazendo à tona as identificações e aspirações desses sujeitos que precisam ampliar sua capacidade de leitura e escrita numa sociedade globalizada e excludente.

1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO JOVEM ALUNO DA EJA

As identidades são constituídas nos processos de interação, pois as identidades não estão prontas, não estão nos sujeitos, já que aquilo que envolve o Eu é instável (DUBAR, 1995, p. 104). Elas são construídas na interação entre os sujeitos, em suas práticas discursivas: no momento que discursam e pelo olhar do outro. Assim, entendemos que a identidade está ligada à cultura, à nacionalidade, ou ao pertencimento a um local, grupo ou Estado. A identidade nunca é dada, é sempre construída ou (re) construída. Ela é formada por processos de memória provocados pelo inconsciente e pela ideologia. A identidade, ao mesmo tempo em que é unidade, é dispersão, pois se transforma, desloca-se na história, mas “a injunção a ser-se o mesmo na relação com Outro, por sua vez, nos identifica” (ORLANDI, 1986, p. 203-204).

Vale ressaltar que embora o processo de constituição da identidade seja contínuo, a transformação da identidade do jovem analfabeto para a do jovem alfabetizado envolve fatores múltiplos e complexos como a autoestima do aluno e a atuação da escola. Para Valino (2007, p. 05), “Adultos inseridos em um processo de escolarização, tal como a Educação de

Jovens e Adultos (EJA), apresentam necessidade essencial de terem suas identidades transformadas antes mesmo de iniciada a aquisição formal de conhecimentos”.

Para Coracini (2007, p. 151), as identidades dos sujeitos são fragmentadas e proteiformes, há na constituição do sujeito o outro, a heterogeneidade, ou seja, “vozes diversas o constituem e, por vezes, emergem na sua fala”. Nessa mesma perspectiva, Hall (2005) afirma que a identidade se constitui pela alteridade e a identidade é sempre incompleta. Dessa forma, o sujeito se fragmenta ao longo dos tempos e integra inúmeras identidades, algumas vezes contraditórias ou mal resolvidas. O sujeito é atravessado e confrontado por uma vastidão desorientadora e cambiante de identidades possíveis, em face de múltiplos sistemas de significação e representação cultural; ou seja, o sujeito passa a ser perturbado pela diferença.

Portanto, conclui-se que a constituição da identidade ocorre no acontecimento: “no momento de falar, uma voz sem nome me precedia, há muito tempo” (FOUCAULT, 2002, p. 5). Em outras palavras, a identidade está contida no acontecimento, trazido para o discurso por meio do resultado de uma leitura.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos é constituída por diversos sujeitos que carregam em si identidades heterogêneas, são jovens, adultos e idosos, trabalhadores ou desempregados, donas de casas, casados ou solteiros, oprimidos ou excluídos socialmente. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação regular. É a partir dessa diversidade que objetivamos aqui discutir a temática do letramento na EJA, elegendo a abordagem do perfil dos jovens alunos dessa modalidade de ensino.

A educação formal, processo de longo prazo e contínuo, é um conhecimento para a democracia, trabalho e a cidadania, entre outras práticas. Quando a escola perde esse papel, ela passa a representar a negação de um direito constitucional para o sujeito, decorrentes de um conjunto de dificuldade sociais. As dificuldades para esses sujeitos são muitas e não estão apenas na educação, pois os problemas crescentes na saúde, moradia, segurança, trabalho, descrevendo nesse quadro que eles também estão ligados à esfera do não acesso à escolarização.

Segundo Gadotti (2008)

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem os seus processo de alfabetização... O analfabetismo é a expressão de pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta (GADOTTI, 2008, p.28).

Tradicionalmente, o sistema escolar tem sido marcado em sua organização por critérios seletivos que tem como base a homogeneidade de ensino. Assim, alguns desses sujeitos são rotulados. O não reconhecimento da heterogeneidade do sujeito da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las.

Nesse sentido, elencamos aqui o perfil do jovem aluno da EJA, nível de alfabetização, que ultrapassou a idade estabelecida para estudar no diurno, já não são mais crianças e também não chegaram a fase adulta. Nas suas trajetórias escolares marcadas pelo desrespeito por ter lhe sido negado o direito à educação, outros com trajetórias interrompidas com sucessivas reprovações, sentem-se fracassados por ter sua permanência na escola interrompida.

Essas referências forjam as identidades que são difundidas dos jovens alunos da EJA, de acordo com a definição de Bourdieu (1996, p.108, *apud* Vicentini e Lugli, 2009, p.164), há diferentes princípios de classificação de divisão do mundo social tanto “no sentido de imagens mentais” quanto de “manifestações sociais” para manipulá-las e até modificá-las. É seguindo esses princípios que os integrantes de um determinado grupo procuram produzir imagens a seu respeito com vistas a atribuir sentido a sua constituição e, com isso, definir a sua identidade.

Nesse sentido, Orlandi (1986, p. 40-41) aponta que, na “relação discursiva, as imagens constituem as diferentes posições”, pois as identidades resultam dos processos de identificação. As posições, o imaginário é projetado na materialidade discursiva: os sujeitos enunciam ou enunciam-se de lugares ou posições ideologicamente marcados.

Então, se as identidades são resultados de processos de identificação, nesse ínterim, está o jovem que é um produto social, que se aventura no processo do amadurecimento, estado de progressiva dinâmica demográfica, do modo de produção, da estrutura social vigente, das ideologias dominantes, dos valores e culturas predominantes, pois a sociedade possui valores essenciais à representação que se faz da juventude, de modo que acarretarão tanto na proteção como na exclusão social de seus jovens, como também na qualidade das relações que estabelecem com estes sujeitos.

Ao falarmos de identidade, nos vem à memória que há uma relação de “poder na posição social que o sujeito ocupa na simbologia dos bens, dos interesses políticos da classe dominante, nas diferentes práticas discursivas desenvolvidas nas relações sociais, ou seja, vai depender de como um constrói a imagem do outro” (BECARI; FREITAS, 2013, p. 43, *apud* Dias e Freitas, 2014, p. 09).

Nas relações sociais, segundo Debert (1998), há de se considerar os aspectos geracionais pelo viés da construção coletiva da memória e não pelas características etárias. É necessário vincular mecanismos comuns de interação social, compartilhar representações sociais comuns relativas às fases históricas que cada pessoa passa, a partir de uma coletividade que agrupa ideias e valores resultantes de conflitos.

É a alteridade que remete à concepção de que as relações sociais constroem processos identitários. Nesses momentos, agindo em papéis e em relações com o outro, o indivíduo torna-se consciente, tanto de si mesmo como de outros. A sociedade possui estereótipos sobre os jovens, sobretudo se esses são pobres e não-alfabetizados, considerando-os como “problemas”, destituídos de limites, um incômodo, por não se adequarem aos estereótipos criados pela sociedade do jovem que deveria estar em pleno desenvolvimento de suas habilidades sociais e educativas com vistas a alcançar formação acadêmica e uma excelente carreira profissional. Então a sociedade prefere não comentar ou até esconder que ainda hoje na Cibercultura, ainda existam jovens que estão à margem da vida educativa e que são estrangeiros na cultura letrada.

A exclusão acontece em virtude do estranhamento social que não deveria acontecer porque o estranho deveria integrar ao conjunto como parte integrante. Assim, o jovem não-alfabetizado é concebido pela sociedade como sinônimo de convulsão social e complicações, especialmente para os índices de desenvolvimento do país. O que se sabe e até é tratado com normalidade pela sociedade, seria ter o idoso não-alfabetizado, pois historicamente são disseminadas pesquisas que comprovam as dificuldades enfrentadas pelos idosos de mais de sessenta anos a frequentar a escola, tendo em vista que muitos são filhos de agricultores, ou tenham começado a trabalhar muito cedo nas zonas rurais, cujo acesso à escolarização seria mais difícil, em tempos que as políticas educacionais não eram tão engajadas em erradicar o analfabetismo.

Se a questão do idoso não alfabetizado é algo difícil de se aceitar, porém como aceitar que jovens de quinze, dezesseis, ou até mesmo dezessete anos tenham ficado às margens da vida escolar regular em pleno movimento e desenvolvimento educacional brasileiro, bem como em pleno desenvolvimento de suas capacidades discursivas e de maturidade, venha, ainda, acontecendo?

Diante disso, é emergente compreender o processo de alteridade a partir do mecanismo de exclusão social em que o jovem não alfabetizado está sujeito. É preciso entender como o outro (jovem) é visto pelo outro (aquele que atravessou a fronteira do saber de forma regular). Assim, toda a sua representatividade positiva se apaga e surgem os

estereótipos negativos: de que são jovens problemas, sem futuro, ou que não fazem questão de aprender.

2. A EXCLUSÃO SOCIAL DO SUJEITO JOVEM DA EJA

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (Paulo Freire, 1983).

Nos dizeres de Paulo Freire (1983), o homem se constitui na e pela sociedade e se constitui como sujeito de sua História. Freire, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, em seu esclarecimento inicial aponta para o “ontem”, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite”, em que via o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais visto como “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã (FREIRE, 1983, p. 35).

Iniciamos esse capítulo trazendo trechos da obra de Freire, pois sabemos do seu empenho na busca por uma educação emancipadora, livre de tutela do poder. Para ele seria inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, por meio de uma educação que os colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão de seu tempo e seu espaço (FREIRE, 1983, p.36).

Freire estava convencido de que a “elevação do pensamento” das massas, o que chamou de politização, começa exatamente por esta autorreflexão. O que os levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultaria sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores de sua própria História (FREIRE, 1983, p.36).

Para Gadotti (2008, p.11), é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo vão muito além de problemas educacionais, são decorrentes da nossa pobreza, de nossa situação sócio-cultural.

O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego. Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação, não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (GADOTTI, 2008, p. 11).

Além disso, Gadotti (2008), afirma que “atender a criança pobre não basta. É preciso também atender a mãe e o adulto pobre, sem instrução”. Ele ressalta a necessidade de se perseguir a meta de zerar o analfabetismo, não apenas por meio do acesso ao ensino fundamental. Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro na chamada idade própria e, depois, na idade adulta (GADOTT, 2008, p. 14).

Freire (2008) usava um conceito ampliado de alfabetização como “ação cultural”, segundo esse autor, o alfabetizando precisa saber que ele não é analfabeto por culpa dele. O analfabetismo é consequência da negação de um direito. A metodologia de Paulo Freire visava também à sensibilização (politização) em torno da importância de se alfabetizar como início de um processo de participação social como direito de cidadania (FREIRE, 2008, p. 14).

Nesse sentido, falaremos aqui da exclusão social do jovem não alfabetizado no mundo letrado, as relações que o jovem trava nesse mundo e com o mundo. Existe uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, uma ampla variedade de desafios impostos, em que não se esgota num tipo padronizado de resposta.

Reportagem publicada em 11 de dezembro de 2002, no site de notícias UOL, argumenta que o analfabetismo é uma das principais causas da exclusão social dos jovens no Brasil, revela o informe do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Apesar da melhora nos indicadores quantitativos da educação no Brasil, o analfabetismo é "alarmante" entre os jovens, disse a representante do Unicef no país, Reiko Niimi, acrescentando que "um adolescente que não sabe ler ou escrever não tem espaço na sociedade".

Ainda de acordo com a reportagem, no Brasil, 1,3 milhão adolescentes, entre 12 e 18 anos de idade, são analfabetos, e as diferenças entre as populações jovens dos estados do país são muito grandes. Enquanto o índice de analfabetismo em Alagoas é de 18%, em Santa Catarina é de 1,3%, assinala o documento.

No informe do Unicef, Reiko indicou que este tipo de disparidade reflete não apenas a situação econômica, mas também a educacional e de atitude, agravada pelas taxas de fecundidade. "O desafio, então, não é olhar para a cidade ou o campo, centro ou periferia, sul ou norte, mas verificar se todas as crianças estão tendo oportunidades de acesso à escolaridade."

A conquista humana sobre a técnica da escrita, alargou, no decorrer do tempo e espaço, os horizontes de nossas comunicações, e assim a constituição de nossas consciências (GERALDI, 2010, p. 40). Objeto de desejo de uns e instrumento de poder de outros, a leitura pressupõe uma escritura.

Assim, (ILLICH, 1991, *apud* Geraldi, 2010, p. 41), pelo prisma do letrado, ao outro sempre se atribui uma falta.

Uma tecnologia que penetrou tão profundamente a vida humana não deixaria de abrir tortuosos caminhos percorridos pelos estruturalmente excluídos. As estruturas não são sem frinchas, e o Poder não se exerce monoliticamente. No interior da microfísica, o piscar de olhos da eterna vigilância da ordem, a desordem pode instalar-se. Numa sociedade com letramento, não há sujeitos absolutamente leigos, também aqueles que não leem e não escrevem são atingidos pela escritura (ILLICH, 1991, *apud* Geraldi, 2010, p.41).

Nesse sentido, o jovem não alfabetizado, excluído pelo outro letrado, tendo em vista que em sua visão falta-lhe algo, anseia que mediante a leitura possa se sentir incluído na sociedade. E no decorrer desse percurso, vai criando estratégias para se adequar ao meio, pois mesmo analfabeto, o jovem tem um nível de letramento por conviver num mundo letrado.

Freire e Macedo (1987, p. 08) chamam atenção para o cunho de política cultural da alfabetização. Ou seja, a alfabetização não deve ter o papel apenas de desenvolver a leitura e a escrita, a escrita e o fazer contar, deve ser considerada como “[...] um conjunto de práticas que funciona tanto para dar poder às pessoas quanto para tirá-los dela”. Para esses autores, a alfabetização é analisada com finalidade de determinar se serve para a reprodução das formações sociais existentes ou como conjunto de práticas culturais que promova a democracia e a transformação emancipatória.

Alfabetizar, nesse sentido, implicou empoderar os sujeitos, desfazendo os complexos que o colonizador havia implantado nas consciências das pessoas daqueles países. Ao desmascarar as ações do dominador tornam-se mais visíveis aos oprimidos as relações de poder que se estruturam e a quem elas acabam servindo. Afinal, “[...] uma das tarefas da educação crítica e da pedagogia radical é ajudar que o processo crítico de pensar-falar se recrie na recriação de seu contexto” (FREIRE e MACEDO, 1987, p. 221).

Para Freire (1987), a escola e o educador têm uma grande responsabilidade no intuito de que os alunos consigam compreender a dimensão mais profunda do processo de aprendizagem. A intervenção deve acontecer, no ato consciente do processo de ensino/aprendizagem, momento em que o educador crítico questiona os alunos para que eles percebam a dimensão das coerções sociais que estabelecem as assimetrias entre os sujeitos que detêm ou não o poder.

Esse autor destaca, ainda, a capacidade da ação humana de conhecer sua realidade para, a partir daí, transformá-la.

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto” um mais de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 1987, p. 22).

Assim, os alunos assumem uma postura crítica quando entendem como e o que constitui uma consciência do mundo, já que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso porque a consciência do mundo se constitui na relação com o mundo; não é um ato apenas individual, mas econômico, cultural, político e também pedagógico. Um trabalho de alfabetização para a emancipação dos sujeitos deve contemplar esses espaços, já que a educação é uma imersão em um mundo cultural e a cultura “é uma totalidade atravessada por interesses de classe” (FREIRE E MACEDO, 2013, p. 86), cujo aspecto econômico é preponderante para se eleger quais bens da cultura serão valoráveis para serem ensinados às novas gerações, mantendo-se o princípio de dominação.

3. LETRAMENTO NA EJA: UMA POSSIBILIDADE PARA INCLUSÃO DO SUJEITO JOVEM

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade destinada a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade ou que não deram continuidade aos seus estudos em idade apropriada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º apregoa:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Com público bastante diversificado em relação à faixa etária, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 apregoa que a população acima de 15 anos, pode ser matriculada nesta modalidade de ensino, existem turmas com idades bem distintas, sendo o público bem diversificado. Com objetivos específicos, que os levam a procurar essa escolaridade, porém com objetivos comuns quando se trata de ampliar conhecimentos, para a melhoria de qualidade de vida e inclusão no mundo letrado.

Os estudantes da EJA são sujeitos caracterizados não apenas pela diversidade etária, como também cultural. Eles são os excluídos, os trabalhadores, os filhos de trabalhadores, os idosos, com pouca escolarização. Desse modo, “[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social, a cor da pele, as marcas das dificuldades da vida” (HADDAD, 1997, p. 156).

Assim, os alunos da EJA são pessoas ativas na sociedade, trabalham, participam em determinado grupo social, estão inseridos em um ciclo de amizades, enfim, possuem valores, obrigações, são sujeitos que participam na constituição da sua história e de seu tempo.

Ao adentrar a EJA o aluno não chega vazio, ele possui um vasto conhecimento de mundo, pois vive em ambientes letrados. Freire (2000) ressalta que esse tipo de aluno possui a leitura de mundo, aquele que antecede a leitura da palavra, assim esse sujeito possui um determinado nível de letramento; porém, ainda não atende suas necessidades cotidianas na sociedade.

Na visão de Freire, “ler é tomar consciência do mundo, interpretá-lo e transformá-lo”. É tornar o indivíduo letrado. Quando estava na direção da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989–1991), discutindo com os dirigentes do Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA SP), Paulo Freire se referia ao seu método antes criado, afirmando que seus princípios continuavam válidos, mas que novas abordagens tinham surgido no campo da alfabetização, por isso tornava-se obsoleta a “silabação” utilizada por ele nos anos sessenta (GADOTTI, 2008, p.128).

A criança quando aprende a falar, ela aprende a palavra toda e não um pedaço dela. A silabação, utilizada nos anos sessenta, é, no mínimo, limitadora. Deve-se trabalhar com o texto e o contexto e não com palavras isoladas. Mesmo assim, pode-se utilizar a “palavra geradora” e o “tema gerador” como um norte, como um ponto de partida para a discussão (GADOTTI, 2008, p.128). Assim, Paulo Freire, entendia que a leitura e a escrita deveriam propiciar aos sujeitos uma diversidade de práticas sociais.

Com o desenvolvimento dos estudos sobre alfabetização, novas formas de o denominar foram surgindo e, hoje, temos outro conceito que caminha lado a lado ao de alfabetização, que é o termo letramento “literacy”, surgido na década de 80, o qual diz respeito à leitura, compreensão e utilização da escrita em diversas situações. Termo esse não tão simples de compreender e causando ainda mais dúvidas.

“No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem” (SOARES, 2003, p.5, *apud* CARVALHO 2011). Essa

pesquisadora caracteriza o termo alfabetizar como ensinar o código alfabético, e letrar como inserir o educando em diversos usos sociais da leitura e escrita.

O conceito de Letramento é marcado ainda de forma imprecisa na literatura educacional brasileira. Para Soares (2002), a imprecisão seria compreensível se considerar que o termo foi recentemente introduzido nas áreas das letras e da educação. Entretanto, não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno (SOARES, 2002, p. 144).

Há autores que consideram o Letramento como práticas de leitura e escrita: Segundo Kleiman (1995, p. 19, *apud* Soares, 2002, p. 144): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Já Tfouni (1988, p. 16, *apud* Soares, 2002, p. 144), em obra que foi uma das primeiras a não só utilizar, mas também a definir o termo letramento, conceitua-o em confronto com alfabetização, conceito que reafirma em obra posterior: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20, *apud* SOARES, 2002, p. 144).

Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade (TFOUNI, 2002, p.144).

Assim, para Tfouni (2002, p. 20), letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”. Conclui-se que Tfouni toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita, que, para Kleiman, é apenas um dos componentes desse fenômeno. Kleiman acrescenta a esse outros componentes, também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem, compõem o conceito de letramento. Em ambas as autoras, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização (TFOUNI, 2002, p. 145).

Ampliando um pouco essa visão, Soares (2002, p. 145) vai muito além, embora mantendo esse foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, fundamenta a concepção de letramento como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce

as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002, p. 145).

Após os conceitos de Letramento aqui levantados, observa-se que para o sujeito aluno da EJA, o letramento ainda é uma falta, já que eles não tiveram nenhuma escolaridade; porém, também é evidente que eles vivem em um mundo letrado, onde a fala e a escrita são fatores importantes. Daí pode-se refletir sobre o como tornar efetiva a atividade de letramento desenvolvida pela escola, levando-se em consideração a leitura de mundo que esse sujeito traz, desenvolvendo assim, o exercício da cidadania do sujeito jovem no mundo contemporâneo.

Sobre isso, Freire (2000, *apud* DIAS e FREITAS, 2014), argumenta sobre a relação dialética, de que consiste na releitura do mundo, realizada pelos sujeitos por meio da leitura do mundo. Esse processo dialético é necessário para a inserção desses aprendizes no mundo letrado. Os alunos da EJA, por apresentarem uma característica distinta da criança, requerem um tratamento diferenciado por parte do docente, da escola, como também em relação às propostas metodológicas. No entanto, na maioria das vezes, isso não ocorre.

Essa situação é um dos fatores que justificam os altos índices de abandono escolar nessa modalidade de ensino. Para amenizar essa situação, seria necessário que a escola, como um todo, oferecesse condições para inseri-los no mundo letrado, de forma que, elevasse o nível de letramento de cada sujeito. Entretanto, para tornar efetivas estas ações, seria necessário, antes de tudo, compreender o universo a que esses sujeitos pertencem, de quais segmentos fazem parte: “é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), [...]. E o jovem [...] é também um excluído da escola, [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 15-16, *apud* DIAS e FREITAS, 2014, p. 11).

Na concepção das Diretrizes Curriculares da EJA, o sujeito deve ser inserido no processo educativo, de forma que, seja possível o desenvolvimento pleno de suas habilidades, bem como oferecer condições para que este sujeito ressignifique seu conhecimento acumulado, no decorrer de sua vida. Os sujeitos inseridos, nesse processo educacional, buscam muito mais que um caminho, para se obter melhores condições salariais. Eles almejam vivenciar situações que promovam autoestima, por exemplo, participar da vida escolar dos filhos, exercer seu direito à cidadania, por meio da participação nos grupos sociais de forma coerente, até mesmo, no sentido de ter poder de influência no

grupo em que está inserido. Portanto, eles buscam suprir uma necessidade interna, aquela que diz respeito à dignidade humana.

Para isso, o docente precisará desenvolver uma metodologia coerente com os interesses e necessidades dos alunos. Um dos aspectos mais importantes nessa perspectiva seria a “regeneração coletiva” da própria reflexão do aluno sobre o seu mundo e sobre si mesmo, sua livre expressão do mundo ao seu redor e dos problemas do seu cotidiano. É interessante ressaltar que umas das publicações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para a orientação metodológica de alfabetizadores (“Reflexões sobre o processo metodológico de alfabetização, Caderno de Formação 3”), afirma que “Todas as atividades de alfabetização devem ser baseadas no texto, no objetivo social que os aprendizes fazem da linguagem, ou seja, de seu ‘discurso’, quando são eles que falam e escrevem e baseadas no ‘discurso’ dos autores, quando são eles [os aprendizes] que escrevem”

Nesse sentido, o trabalho de “alfabetizar letrando” (SOARES, 2002) acontece por meio de práticas de leitura e escrita transformadas em práticas sociais para inserção e participação dos sujeitos jovem na sociedade em que estão inseridos. Esse trabalho é um processo de compreensão crítica, desafiando o senso comum dos sujeitos uma vez que a leitura e a escrita tem o poder emancipatório. A produção de um novo conhecimento que irá orientar, inspirar, redefinir e auxiliar a compreensão do mundo, transformando o jovem sujeito da EJA em um agente, observador e autor da história de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos afirmar que o sujeito jovem está em pleno processo de constituição da identidade e que para a transformação da identidade do jovem não- letrado para a do jovem letrado envolve fatores múltiplos e complexos como a autoestima do aluno e a atuação da escola e do Estado.

Na sequência de nossa análise, pudemos verificar, a exclusão social do jovem não-alfabetizado no mundo letrado, as relações que o jovem trava nesse mundo e com o mundo. Uma variedade de desafios impostos, fenômeno econômico e social que “obrigam” as pessoas, neste caso, o sujeito jovem, a experimentar todas as experiências de exclusão, todo sentimento de injustiça. Esses elementos tomam corpo, configuram-se na constituição de um sujeito jovem marcado pela exploração social e pela opressão.

Dando sequência, os sujeitos reconhecem a falta que o letramento lhes faz e essa experiência da “falta” leva os sujeitos, inevitavelmente, ao questionamento sobre si mesmo,

sobre a sua identidade. Com a necessidade de ter sua identidade reconhecida pelo grupo o sujeito vê o processo de letramento EJA, no degrau para sua constituição como sujeito jovem marcado por novas identidades e novas representações construídas de si, por si, e do outro e do mundo.

Para finalizar, reconhecemos a existência de outras possibilidades de sentido, outros dizeres, outras leituras, uma vez que esta pesquisa possibilitou apenas uma possibilidade de entender a identidade do jovem na EJA e o processo do letramento como ferramenta para inclusão social do jovem, uma porta que se abre às investigações dos dizeres de jovens sobre suas experiências com o letramento. Ainda, podemos ressaltar que as interpretações realizadas nesta pesquisa carregam a falta, a incompletude, uma vez que são atravessadas pela subjetividade do sujeito/analista. Posteriormente, buscaremos analisar os sentidos nos dizeres dos sujeitos jovens, mas de imediato, esperamos colaborar com o fortalecimento das pesquisas no que se refere a identidade do sujeito jovem inserido no processo de letramento, bem como para o desenvolvimento de pesquisas futuras com uma visão transdisciplinar da ciência, para o entendimento maior do sujeito dividido, descentrado, o sujeito da pós-modernidade, constituído histórica e socialmente na e pela linguagem em sua excentricidade.

REFERÊNCIAS

- BORGES JUNIOR, C. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra** 304, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 303-310, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155042189020> , Acesso em 27 de Outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- DIAS, Silvana Cosmos; FREITAS, Silvane Aparecida. **Representações de Letramento do sujeito idoso na pós-modernidade: memória e constituição identitária**. UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. In: DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. PORTO-PT: Porto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14^a Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **A educação na sociedade**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, Michel. **As verdades e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Cadernos Puc, 1974.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Da diáspora: identidades e mediações culturais** (Org). Liv Sivik; Trad. de Adelaine La Guardiã Resende et. al. Belo Horizonte: Ed. UFMG: Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2006.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1), disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2813/FPF_PTPF_12_049.pdf>, Acesso em 09 de novembro de 2018

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**, disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2813/FPF_PTPF_12_049.pdf>, acesso em 05 de novembro de 2018.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

HADDAD, Sérgio. **Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores)**. In: ARROYO, Miguel Gonzáles. Da escola carente à escola possível. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015**, Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2018

LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf> Acesso em 17 de novembro de 2018.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **Imagens sociais da docência: a multiplicidade dos pontos de vista**. In: PERIN, P. V.; LUGLI, R.G *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Maralice. Souza de. **Representações (excludentes) de si no discurso de uma jovem doméstica**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues; CHIRALDELO, Claudete Moreno (Org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade, Formação de professores (língua materna e estrangeiras), leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2011.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002, Disponível em, <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 17 de Novembro de 2018.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta: Da pedagogia do oprimido à escola pública popular**/ Carlos Alberto Torres; tradução Luzia Araújo, Talia Bugel. –Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Série “Educação Internacional” do Instituto Paulo Freire).

UOL, Últimas Notícias. **O analfabetismo é uma das principais causas da exclusão de jovens no Brasil**, 22h50 - 11/12/2002, Disponível em : <<https://noticias.uol.com.br/inter/afp/2002/12/11/ult34u55230.jhtm>>, Acesso em 18 de novembro de 2018.

VALINO, Maria de Lurdes. **Identidade e alfabetização**. Geal – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização e Letramento, Unicsul –Universidade Cruzeiro do Sul, 2007. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/76240369-Identidade-e-alfabetizacao.html>>, Acesso em 18 de novembro de 2018.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

PATRONATO MUNICIPAL DE PITANGA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS GRUPOS DE ACOMPANHAMENTO ESPECÍFICO

Mirian Maria Kosak¹
Jessica Aparecida dos Santos Berardi²
Mylena Jacinty³
Debora Rickli Fiuza⁴

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir a importância dos grupos de acompanhamento específico desenvolvidos pelo Patronato Municipal de Pitanga. O Patronato consiste em um órgão de fiscalização e acompanhamento do cumprimento de alternativas penais em meio aberto. Entretanto, sua atuação não restringe-se somente a fiscalização do cumprimento da pena, mas possui um viés ressocializador pautado nos direitos humanos e com vistas a atender as demandas dos assistidos. Uma das ferramentas mais importantes no trabalho do Patronato são os grupos de acompanhamento específico. Os mesmos contribuem para a individualização da pena do indivíduo. No Patronato de Pitanga, os principais grupos desenvolvidos são o BASTA, SAIBA, BLITZ e ECO-AULAS. O primeiro destina-se a autores de violência doméstica, o grupo Saiba oferece atenção e cuidado a usuários de drogas em conflito com a Lei. O Grupo Blitz tem por finalidade atender o público que cometeu crimes de trânsito e o Eco-Aulas destina-se aos assistidos que respondem por crimes contra o meio ambiente. Esses grupos têm como objetivo, discutir, levar informações e permitir reflexão em relação ao delito cometido, com vistas a conscientização dos assistidos em relação às consequências de suas condutas danosas e a adoção de novas condutas mais responsáveis. Desta forma, os grupos possibilitam que os indivíduos realizem trocas de experiências, possam identificar-se com as histórias dos outros e conjuntamente construir novas alternativas que possibilitem a reinserção plena do indivíduo na sociedade e o exercício de sua cidadania.

¹ Especialista em Saúde do Idoso e Gerontologia, MBA em Coaching para Gestão de Pessoas e Docência no Ensino Superior, Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Campo Real, Psicóloga da Secretaria de Saúde de Guarapuava (mirian_patd@hotmail.com);

² Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Campo Real, Bolsista USF - Patronato Municipal de Pitanga (jessicaaberardi@gmail.com);

³ Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Campo Real, Bolsista USF – NUMAPE Guarapuava (mylenaj@hotmail.com);

⁴ Mestre em Desenvolvimento Comunitário pela Universidade do Centro Oeste – UNICENTRO, Graduada em Psicologia pela Universidade do Centro Oeste - UNICENTRO, Professora Orientadora do Programa Patronato Municipal de Pitanga, Docente na Graduação em Psicologia do Centro Universitário Campo Real (debora_rickli@yahoo.com.br).

Palavras-Chave: Grupos de acompanhamento específico. Patronato. Ressocialização. Reflexão. Alternativas Penais.

ABSTRACT: This article aims to present and discuss the importance of specific monitoring groups developed by the Municipal Patronage of Pitanga. The Patronage consists of an oversight body and monitoring of compliance with alternative penalties in an open environment. However, its performance is not limited to monitoring compliance with the sentence, but it has a resocializing bias based on human rights and with a view to meeting the demands of those assisted. One of the most important tools in the work of the Board is the specific monitoring groups. They contribute to the individualization of the pen of the individual. In the Pitanga's Patronage, the main groups developed are BASTA, SAIBA, BLITZ, ECO-AULAS. The first group is intended for perpetrators of domestic violence, the group Saiba provides care and attention to drug users in conflict with the law. The Blitz Group aims to serve the public who committed traffic crimes and Eco-Aulas is intended to the assistants who are responsible for crimes against the environment. These groups have the objective of discussing, taking information and allowing reflection on the crime committed, with a view to raising awareness of the consequences of their harmful behavior and adopting a more responsible sense. In this way, the groups enable individuals to exchange experiences, identify themselves with the stories of others and jointly construct new alternatives that allow the full reintegration of the individual in society and the exercise of their citizenship.

Keywords: Specific monitoring groups. Patronage. Resocialization. Reflection. Criminal Alternatives.

1 INTRODUÇÃO

A criação do Programa Patronato foi antecedida por programas e projetos como o projeto Albergue de 1975, o projeto Themis em 1977 e por fim seu último antecessor o Programa Pró-Egresso, o qual teve uma maior duração que os anteriores, instaurado em 1985. O projeto Albergue teve origem pela iniciativa do Promotor de Justiça Dr. Nilton Bussi, na cidade de Londrina do Estado do Paraná. O projeto tinha como objetivo atender os presos da Cadeia Pública da cidade, com a pena privativa de liberdade em regime aberto. Em 1977 criou-se o projeto THEMIS, com uma maior amplitude da campanha para humanizar as penas de cárcere (LINDINO, SILVA, KUSMA, ELGER, 2014).

A Lei de execução penal, após a reformulação do Código Penal de 1984, dispunha sobre questões como a assistência a apenados e egressos do sistema penal, com isso abriu-se a brecha para a criação do Programa Pró-Egresso – Programa Estadual de Assistência ao Apenado e ao Egresso – instaurado pelo Decreto nº. 4.788/85, sendo o substituto do Projeto Themis, com um atendimento mais humanizado contando com uma equipe multidisciplinar e passando a prestar serviços a unidades penais que integravam o Sistema Penitenciário e não somente as cadeias públicas. Consistiu também em uma resposta para as superlotações nas cadeias (SOUZA; SMAHA, 2013).

Através do Decreto nº 609 no dia 13 de julho de 1991 foi criado o Patronato Penitenciário do Paraná, com sede na cidade de Curitiba, sendo este um programa estruturado e ligado ao DEPEN - Departamento Penitenciário do Estado do Paraná - e a SEJU - Secretária de Estado de Justiça e Cidadania (LINDINO, SILVA, KUSMA, ELGER, 2014).

Em 2013 criou-se o Programa Patronato – Programa de Municipalização da Execução Penal em Meio Aberto – agindo de maneira a respeitar os Direitos Humanos na relação entre direitos e deveres do indivíduo, e com viés educativo e ressocializador, pautado na correlação entre os três Poderes Públicos: Estadual, e Municipal, Poder Judiciário e Ministério Público, Estadual e Federal.

No dia 13 de setembro de 2013 por meio da Lei nº.1.798 cria-se o Patronato Municipal na Cidade de Pitanga no Estado do Paraná. O qual tem como objetivo a fiscalização e acompanhamento do cumprimento de Medidas Alternativas, com vistas a garantia e meios de promover a cidadania e os direitos humanos do assistido, promover a participação da sociedade nas atividades ligadas a execução de penas alternativas e respeito às diferenças de gênero, opção sexual, etnia, deficiência, condições sociais, faixa etária e a dignidade humana (PITANGA, 2013).

Os Patronatos Municipais contam com uma equipe multidisciplinar, com profissionais e estagiários nas áreas de Direito, Administração, Psicologia, Pedagogia e Serviço Social. A quantidade de atuantes em cada cidade se dá pelo porte do Patronato presente. A cidade de Pitanga atua no Porte- II, portanto nos setores de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia atuam um profissional recém-formado e um estagiário, a área de Direito conta com um profissional recém-formado e dois estagiários e no setor de Administração atua um estagiário. Cada setor atua sob a responsabilidade de um orientador.

Primeiramente o atendimento ao assistido é feito individualmente por cada área e de maneira multidisciplinar ao final, com a discussão do caso pela equipe a fim de realizar os devidos encaminhamentos bem como designar locais adequados ao perfil de cada assistido para o cumprimento da pena de Prestação de Serviço à Comunidade.

O setor de Administração realiza a recepção do assistido, e é responsável por gerar cadastro com as informações pessoais do indivíduo. A assessoria jurídica do assistido fica a cargo do setor de Direito. O setor de Pedagogia responsabiliza-se pela área educacional do assistido, tendo em vista seu grau de escolaridade, podendo inseri-lo/reinseri-lo no processo de ensino formal e/ou profissionalizante, ou tomar quaisquer providências que podem ser determinadas judicialmente quanto à área educacional. A área de Psicologia é responsável

por traçar o perfil psicológico do indivíduo, fazer possíveis encaminhamentos para setores externos, ou seja, para a rede de apoio para acompanhamento de acordo com a demanda de cada assistido. O estabelecimento de perfil socioeconômico do assistido e sua família ficam a cargo do setor de Serviço Social (DEPEN, 2014).

De acordo com o Patronato Central do Estado, cabe aos Patronatos a realização de grupos de acompanhamento específico, nos quais devem participar os indivíduos assistidos pelo programa de forma espontânea ou por determinação judicial. Para os indivíduos usuários de drogas em conflito com a Lei, o Programa SAIBA presta a atenção, o atendimento e encaminhamento para rede de apoio. O programa BLITZ atende assistidos que cometeram alguma infração relacionada ao trânsito, promovendo uma reflexão sobre condutas responsáveis no trânsito. Para os autores de violência doméstica, o Programa Basta busca levar a reflexão sobre suas ações e uma internalização de novas condutas. As ECO-AULAS auxiliam na conscientização ambiental. Os autores de crimes eleitorais recebem a atenção do Programa 9840- A LEI. Por fim o Programa CIBERCRIMES atua com os autores de crimes cibernéticos (SEJU, 2013).

Os Patronatos contam ainda com mais dois programas auxiliares, que tem o foco no desenvolvimento do assistido. O Programa E-LER promove o incentivo à leitura, contando com uma biblioteca a disposição dos assistidos. Pensando na qualificação profissional do assistido criou-se o Programa PRÓ-LABOR, que auxilia o sujeito a se (re)inserir no mercado de trabalho.

Desta forma, o objetivo deste trabalho será debater sobre a importância de quatro destes programas (SAIBA, BASTA, BLITZ, ECO-AULAS) que são os principais programas desenvolvidos pelo Patronato Municipal de Pitanga, tendo em vista a demanda do município. Entretanto, antes de discutir a importância destes grupos, faz-se necessária uma pequena contextualização em relação aos crimes a fim de trazer um entendimento melhor em relação a esta temática. Desta forma o texto divide-se em cinco partes. A primeira expõe a metodologia utilizada. A segunda faz parte dos resultados obtidos com a pesquisa e traz perspectivas da violência doméstica seguida da discussão da importância do grupo Basta. A terceira parte traz contextualizações em relação as drogas no Brasil e a Lei de drogas e em seguida discute as possibilidades trazidas pelo programa Saiba. A quarta parte discute sobre crimes de trânsito e sobre a importância do grupo Blitz, e por fim a última parte do trabalho traz algumas considerações sobre crimes ambientais e a importância do programa Eco-aulas para a conscientização de indivíduos infratores.

2 METODOLOGIA

Para Gil (1989, p. 27), o método científico pode ser considerado “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Segundo o autor é necessário determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento para que este seja considerado científico. De acordo com o autor, existe uma variedade de métodos de pesquisa, determinados em função do objeto a ser pesquisado e das proposições a serem descobertas (GIL, 1989). Neste sentido, o método empregado neste estudo foi o da pesquisa bibliográfica narrativa com enfoque qualitativo.

Conforme aponta Boccato (2006, p. 266 apud Pizzani et. al., 2012, p.54), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo a resolução de um problema, ou hipótese, com base em “referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

As revisões narrativas podem ser descritas como publicações amplas, adequadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estudo da arte” de uma determinada temática, do ponto de vista teórico ou contextual (SALLUM, GARCIA e SANCHES, 2012). Seguindo com as autoras, este tipo de pesquisa constitui-se, basicamente, da “análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e ou eletrônicas, na interpretação e análise crítica pessoal do autor” (SALLUM, GARCIA e SANCHES, 2012).

De acordo com Minayo (2001), pesquisas com enfoque qualitativo preocupam-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, elas trabalham com um contingente de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um campo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser restringidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Assim sendo, as pesquisas do presente artigo foram realizadas com base na literatura publicada em livros, cartilhas e artigos científicos em revistas e bases de dados online, como SciELO.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 VIOLENCIA CONTRA A MULHER: PROGRAMA BASTA

A violência contra mulher não é um problema novo em nossa sociedade. Ele se faz presente desde muito tempo, em seus mais diversos âmbitos, independente de classe social, raça, limitação geográfica ou idade. O conceito de sexo frágil historicamente imbuído à mulher somado a submissão ao homem, deve-se ao sistema patriarcal que prega a superioridade do homem em relação à mulher. Essa premissa histórica aponta quão comum é esse problema, e que deve ser encarado como um problema social e não de forma isolada, somente no ambiente familiar.

Partindo do contexto histórico, o homem já teve seu direito de agressão à mulher assegurado pela legislação, até mesmo era protegido. A agressão à esposa era vista como uma forma de disciplina quanto aos comportamentos que ele julgasse desrespeitosos e que mereciam sua punição (MELLO, 2007, apud RITT; CAGLIARI; COSTA, 2009, p.5).

Os dados de violência doméstica no Brasil são significativos, 41% dos cidadãos brasileiros afirmam conhecer algum homem que apresentou casos de agressividade com uma parceira, atual ou ex. Mas, somente 16% desses homens responsabilizam-se e confirmam seus atos violentos. E 12% assumem terem sido violentos com a parceira atual (INSTITUTO AVON, 2013).

3.1.1 Lei Maria da Pena

Em 1983, a cearense Maria da Penha Maia Fernandes foi vítima de um tiro disparado pela arma de seu marido Heredia Viveiros, o qual já apresentava histórico de violência contra sua esposa. A mesma relatou ter vivido em um relacionamento abusivo, com agressões físicas e psicológicas, mas nunca se divorciou por conta do medo que tinha de como Heredia iria reagir (MARTINI, 2009). Após cerca de 15 anos de processo a vítima procurou o órgão internacional protetor dos Direitos Humanos, que retratou o ocorrido à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA) por negligência do Estado Brasileiro, pois mesmo depois de denúncias não foram tomadas medidas quanto a violência sofrida por Maria (MARTINI, 2009).

Em decorrência disso o Estado Brasileiro foi recomendado a simplificar os métodos penais judiciais, sem que o Direito Humano seja ferido nesse processo. Somente em agosto de 2006, no dia 07, é sancionada a Lei n. 11.340/2006, pelo Presidente da República (MARTINI, 2009).

É uma lei que tem mais o cunho educacional e de promoção de políticas públicas de assistência às vítimas do que a intenção de punir mais

severamente os agressores dos delitos domésticos, pois prevê em vários dispositivos medidas de proteção à mulher em situação de violência doméstica e familiar, possibilitando uma assistência mais eficiente e salvaguarda dos direitos humanos das vítimas (Souza, 2014, p.12).

A partir destas contextualizações é possível perceber que o Brasil manteve-se omissivo em relação a violência doméstica por muito tempo, sendo que foram necessárias intervenções exteriores para que fossem tomadas medidas de proteção à vítima de violência doméstica. A Lei Maria da Pena é um avanço recente na luta contra a violência doméstica, sendo que a mesma vigora a cerca de 11 anos.

3.1.2 Tipos de violência

A violência caracteriza-se como um ato que pode trazer consequências para a saúde física e psíquica, e pode ocorrer através do contato físico ou de forma verbal, gestual e comportamental. São vários os tipos de violência, entre elas a psicológica. No art. 7 da Lei 11.340/2006 a agressão psicológica é compreendida como qualquer ato que acarrete em diminuição da autoestima e consequências emocionais, que possam prejudicar o desenvolvimento. Também consistem neste tipo de violência atos de manutenção de controle sobre a vítima, prejuízo em relação às decisões, ações, crenças e comportamentos, dispondo de ameaças e atos que possam degradar seu relacionamento social e controle de sua liberdade. Cabe também a chantagem, exploração ou limitação dos direitos do indivíduo, ou qualquer ato que traga dano a sua autodeterminação ou saúde psicológica (MARTINI, 2014, p.4).

Quando se trata de violência psicológica, a vítima muitas vezes não percebe a violência em si. Ela não tem consciência de que os insultos verbais, as intimidações e privação de sua liberdade, são atos de violência mascarados por palavras (MARTINI, 2014).

Sendo uma das agressões mais frequentes contra as mulheres e mais silenciosa, que não deixam marcas explícitas, a violência psicológica causa graves danos psíquicos na vítima, que podem se manifestar em seu corpo, e podem acarretar em doenças psicossomáticas, como dores no corpo, mal estar constante. Muitos estudos comprovam que mulheres que sofrem violência, seja ela de qualquer tipo, tem sua condição de saúde prejudicada, levando-as a consumir mais remédios que as demais mulheres (HIRIGOYEN, 2006 apud RITT; CAGLIARI; COSTA, 2009).

Outra forma de violência que muitas vezes passa despercebida, ou considerada até como algo normal, tendo em vista o padrão de subjugação da mulher ao homem ainda

corrente em nossa sociedade, herdeira do sistema patriarcal, é a violência patrimonial, de acordo com a Lei nº 11. 340/2006 (Art.7º):

IV – a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.

Analisando o que dispõe a Lei, a violência patrimonial incorpora a quebra ou dano de objetos pessoais da mulher ou de sua casa. Compreendida como quebra de eletrodomésticos, posse de objetos pessoais, dinheiro, documentos, etc. A agressão contra algum animal de estimação e até mesmo o não pagamento de pensão alimentícia (FONSECA; LUCAS, 2006).

A respeito da violência física, o Art. 7º, Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), dispõe que esta é compreendida como toda conduta que ofereça risco a sua saúde corporal ou integridade (MARTINI, 2009).

É considerada violência física qualquer ato que provoque lesões no corpo ou prejudique a integridade da mulher, tais como lesões por queimaduras, agressão direta do homem que geralmente ocasionam danos na estrutura óssea, neurológica, ocular ou cutâneas (FONSECA; LUCAS, 2006).

Outra forma de agressão cometida contra as mulheres é a sexual, a qual diz respeito a qualquer ato sexual sem consentimento da mesma. A ação de forçá-la a manter relação com outra pessoa também se caracteriza como violência. Isso por meio de ameaças, chantagens e outros meios de violência física para obrigar a vítima a fazer o que se deseja (FONSECA; LUCAS, 2006), acrescido à isso qualquer conduta que impeça a mulher de "[...] usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos (BRASIL, 2006).

3.1.3 Programa BASTA

Tendo em vista o panorama da violência contra as mulheres, e a gravidade do assunto, sendo este um problema de saúde pública, que traz inúmeros danos para as vítimas e para toda a família, fazem-se necessárias medidas que visem o combate a violência.

Entretanto quando esta já ocorre, e o agressor é devidamente julgado, a missão que se impõe é a de evitar reincidências, ou seja, romper com o ciclo de violência. Nesta perspectiva existe a importância de trabalhar não só com a vítima, mas também com o agressor, de forma que este possa refletir sobre sua conduta danosa e tenha a oportunidade de realizar mudanças comportamentais.

Neste sentido, o Patronato Municipal de Pitanga, trabalha com os indivíduos que cumprem alternativas penais por crimes de violência doméstica através do programa BASTA, com o objetivo de reflexão e conscientização sobre as condutas danosas e prevenção de reincidência.

Nos encontros do programa BASTA, o assistido é acolhido e integrado ao grupo e, logo em seguida, são discutidos assuntos pertinentes à Lei Maria da Penha (Lei nº11.340 de 7 de agosto de 2006). Busca-se compreender os fatores sócio-históricos da violência contra a mulher e uma reflexão sobre gênero nesse contexto. Objetiva-se uma nova forma de pensamento das dimensões da agressão contra mulheres e um debate sobre família e violência. O programa visa a reflexão sobre o delito cometido e a adoção de uma de uma conduta de respeito à integridade da mulher por parte do assistido (SEJU, 2013).

O programa BASTA, por meio do esclarecimento da Lei Maria da Penha, baseado na reflexão sobre as consequências da agressão contra a mulher, mostra-se importante na construção de um comportamento de respeito à família e aos direitos das mulheres.

3.2 POSSE DE DROGAS: PROGRAMA SAIBA

3.2.1 Posse de drogas

O consumo de drogas é um fenômeno presente há muito tempo na história da humanidade e se configura como um grande problema de saúde pública, com graves consequências pessoais e sociais (MARQUES; CRUZ, 2000).

Vargas (2011) afirma que a questão do uso de drogas é de extrema complexidade, pois engloba diversos fatores para que se possa ter uma compreensão acerca dessa complicada rede de relações que tem como centro a temática das drogas.

Neste sentido, é importante salientar o conceito de droga, que de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) apud Vargas (2011, p.3) "é qualquer substância capaz de modificar a função dos organismos vivos, resultando em mudanças fisiológicas ou de comportamento".

Atualmente o consumo de drogas pela sociedade é considerado o novo mal do século. Os danos causados não se limitam ao âmbito físico/mental e moral dos usuários, mas remete também ao aumento da criminalidade e da violência. (CASTRO; YAMAMOTO; YAMAMOTO, 2014).

O consumo de substâncias psicoativas é um fenômeno comum a grande parte da população de diversos países, inclusive a do Brasil, sendo o tabaco e o álcool as drogas mais consumidas. Muitos fatores (ambientais, biológicos, psicológicos e sociais) operam simultaneamente para influenciar qualquer indivíduo ao uso dessas substâncias e isto deve-se à interação entre a substância, o sujeito e o meio (MIGOTT, 2008).

De acordo com Castro, Yamamoto e Yamamoto (2014), o judiciário, apoiado na lei 11.343/06 (Lei de Drogas), especialmente no artigo 28, que dispõe sobre a posse de drogas para consumo pessoal tem se esforçado muito na atuação de combate a esta conduta danosa.

Promulgada em 24 de agosto de 2006, a Lei n.º. 11.343 intitulada como Lei Antidrogas, a mesma trata de maneiras adequadas de tratar o uso indevido de drogas, dispondo de prevenção, reinserção social e atenção ao usuário. Apresentando também penalidades para o tráfico e fabricação não autorizada de drogas ilícitas (BRITO, 2008).

Destaca-se os artigos 28 e 33 da Lei n.º. 11.343/06, quais caracterizam o indivíduo que é flagrado com drogas como usuários ou traficante.

Art. 28. Quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar.

Art. 33. Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar (BRASIL, 2006).

O fator que determina em qual classificação criminal será feito é a quantidade encontrada junto ao sujeito. Como citado no §2º do artigo 28. O juiz entenderá a quantidade e a natureza da substância, tendo em vista o local e condições pessoais e sociais do infrator no momento da apreensão, também será levado em conta os antecedentes e a conduta.

Diante deste panorama, muitas são as pessoas que são criminalizadas pela posse de drogas para consumo pessoal. Os usuários diferentemente dos traficantes são entendidos como pessoas que necessitam de auxílio pois a dependência de drogas é considerado um transtorno conforme o DSM V (APA, 2014). Neste sentido, a Lei de drogas traz em seu bojo, como penalidade, a obrigatoriedade do usuário participar de medidas educativas de comparecimento a programas ou cursos educativos, neste sentido que insere-se o Patronato,

pois o programa oferece o grupo de acompanhamento específico SAIBA, voltado à atenção e cuidado à usuários de drogas em conflito com a Lei.

3.2.2 Programa SAIBA

Nos grupos do SAIBA, o primeiro módulo consiste em acolher e integrar o indivíduo. Na sequência, são discutidos assuntos como, os efeitos do uso e abuso de drogas, bem como discutidos fatores que podem levar a recaídas, partindo daí, uma reflexão sobre aceitação e autoconhecimento. Logo depois, são estabelecidas estratégias para enfrentamento de perdas e reparação, fazendo com que o assistido possa repensar fatores sociais e culturais e deste modo possa melhorar a qualidade de vida. Em seguida, trabalha-se para elaboração do senso crítico e de uma postura responsável, planejando novas possibilidades e conhecendo a rede de apoio, objetivando uma nova postura do egresso frente às drogas (DEPEN, 2013).

O grupo se dá de forma dinâmica, onde todos têm espaço para expor suas opiniões e partilhar suas experiências. A troca de vivências e a reflexão sobre a experiência dos outros, contribui para a tomada de consciência, pois esta troca permite maior conexão e entendimento em relação aos problemas que o uso de drogas trouxe para a vida de outras pessoas.

3.3 CRIMES DE TRÂNSITO: PROGRAMA BLITZ

3.3.1 Crimes de trânsito e embriaguez ao volante

Para Hoffman, Carbonelli e Montoro (1996), o trânsito sem regras ou normas que regulem a ocupação e a movimentação no espaço viário seria impensável. Segundo os autores, o gerenciamento do trânsito está baseado em legislações e dispositivos, que estão agregados nos códigos e regulamentos de cada país. No mundo todo, as leis de trânsito em conjunto com a fiscalização de seu cumprimento, constituem uma condição essencial para a segurança no trânsito.

A Lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997 institui o Código de Trânsito Brasileiro e determina que o trânsito em condições seguras é um direito de todos. Na referida Lei estão definidas como crimes de trânsito, nos artigos 302 a 312, as seguintes condições: cometer homicídio culposo na direção de veículo automotor; cometer lesão corporal na direção de veículo automotor; em caso de acidente, deixar o condutor de prestar socorro à vítima, ou de

solicitar auxílio da competência pública; ausentar-se do local do acidente com intuito de fugir à responsabilidade penal ou civil atribuível; conduzir veículo automotor com capacidade psicomotora alterada em função da influência de álcool ou substância psicoativa que resulte em dependência (reformulado pela Lei 12.760/2012); infringir a suspensão ou a proibição de se obter a permissão ou habilitação para conduzir veículo automotor imposta com base neste Código; participar, na direção do veículo, de corrida, disputa ou competição automobilística, em via pública, sem autorização da autoridade competente, criando risco à incolumidade pública ou privada (reformulado pela Lei 12.971/2014); dirigir veículo, em via pública, sem a devida Habilitação ou Permissão para Dirigir ou, mesmo com o direito de dirigir cassado; trafegar com velocidade incompatível com a segurança próximo à escolas, hospitais, estações de embarque e desembarque de passageiros, logradouros estreitos, ou onde haja grande movimentação de pessoas; permitir, confiar ou entregar a direção de veículo automotor a pessoa não habilitada, com habilitação cassada ou com o direito de dirigir suspenso, ou, ainda, a quem, por seu estado de saúde, física ou mental, ou por embriaguez, não esteja em condições de conduzi-lo com segurança; em caso de acidente com vítima, alterar pretensiosamente, na pendência do respectivo procedimento policial preparatório, inquérito policial ou processo penal, o estado de lugar, de coisa ou de pessoa, a fim de induzir a erro o agente policial, o perito, ou juiz (BRASIL, 1997).

Mesquita Filho (2012) aponta que os acidentes de trânsito, além de constituírem uma das principais causas de morte, são ainda, responsáveis por consideráveis ocorrências de morbidade, incluindo lesões de diversos graus de extensão e magnitude, sequelas, incapacidades temporárias e permanentes, dor e sofrimento para as vítimas e seus familiares no mundo todo.

De acordo com Bastos, Andrade e Junior (1999), os acidentes de trânsito, sendo uma das principais causas de morte no Brasil, representam um grave problema de saúde pública, não só pelas vidas perdidas e sequelas resultantes, mas também pelos custos diretos e indiretos, que geram um grande ônus para a sociedade.

Os acidentes de trânsito muitas vezes estão diretamente relacionados ao uso de álcool pelos motoristas, que sob o efeito da droga acabam por ter prejudicados seus sentidos, sua atenção e capacidade de reação.

Segundo Araújo, Oliveira e Souza (2015, p. 8440):

o consumo de álcool associado à inexperiência, à busca de emoções, ao prazer em experimentar sensações de risco e à impulsividade representa relevante fator de risco em comportamentos inesperados entre adolescentes

e adultos jovens, o que pode contribuir para a maior incidência de acidentes de trânsito nesse contingente populacional.

A ingestão de bebidas alcoólicas, bem como as demais substâncias psicoativas que atuam no sistema nervoso central (SNC), pode resultar na diminuição da capacidade de reação diante das desventuras surgidas no trânsito (ARAÚJO, OLIVEIRA e SOUZA, 2015). Por ser uma droga depressiva do sistema nervoso central, que pode prejudicar a habilidade e a coordenação dos motoristas que o consomem, aumentam significativamente os riscos de infrações e acidentes de trânsito, por vezes com vítimas fatais (PEREIRA, 2008).

Em função do grande impacto do consumo de bebidas alcoólicas sobre a saúde pública do país, algumas medidas vêm sendo tomadas para a redução do índice de acidentes de trânsito. Em 19 de junho de 2008 foi sancionada a Lei 11.705 (“lei seca”), que estabelece a suspensão do direito de dirigir a partir de uma concentração de álcool por litro de sangue superior a 0,2 g/l (0,1 mg de álcool por litro de ar expelido pelos pulmões no teste do bafômetro = 0,1 mg/LBrac), estando os infratores condicionados a pagamento de multa, perda da carteira de motorista e detenção (CAMPOS et. al., 2012). O intuito é que com as mudanças trazidas pela “Nova Lei Seca”, possa-se propiciar um trânsito em condições seguras para todos e que os motoristas se tornem mais responsáveis e conscientes da importância da conduta de cada um para o bem da sociedade como um todo (LEITE, 2016).

Tendo em vistas as considerações em relação aos crimes de trânsito e dando enfoque ao crime de embriaguez ao volante, é fundamental a conscientização dos motoristas para um trânsito mais seguro. Quanto aos indivíduos que já cometeram delitos relacionados ao trânsito, faz-se necessário iniciativas que levem os mesmos a refletir sobre suas condutas a fim de evitar novos danos. Desta forma, o Patronato conta com o grupo de acompanhamento específico BLITZ, cujo objetivo é a conscientização e adoção de condutas responsáveis no trânsito.

3.3.3 Programa BLITZ

O BLITZ, assim como os demais programas, inclui o acolhimento e integração do assistido. Posteriormente, são realizadas discussões sobre o trânsito no Brasil e reflexões acerca do delito cometido, buscando fazer com que o indivíduo repense os fatores causadores de acidentes, e assim possa elaborar senso crítico e uma postura mais responsável. Deste modo, o assistido também poderá desenvolver espírito de solidariedade e internalizar uma nova conduta (SEJU, 2013).

Através de estratégias de conscientização, o programa auxilia na construção de uma nova visão acerca do trânsito, levando a informação sobre as leis e perigos de uma conduta desviante, provoca no assistido uma reflexão sobre o delito, minimizando os riscos de reincidência.

3.4 CRIMES AMBIENTAIS: PROGRAMA ECOAULAS

3.4.1 Crime ambiental

Conforme a Lei 6.938/81, art. 3º "Compreende-se meio ambiente como "o conjunto de condições, leis, influências, alterações e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas" (BRASIL, 1981).

Sendo assim, o meio ambiente é um direito básico do ser humano, um meio essencial de existência à nossa natureza, e como previsto na Constituição Federal, é um dever do sujeito cuidar e proteger o mesmo, garantindo que todos tenham o direito de uso (COTRIM; RADTKE, 2015).

Como citado anteriormente, o meio ambiente é um direito de todos e todos podem dele usufruir. Seguindo essa linha de pensamento o nosso eco sistema é quase que inteiramente em meio aberto e livre, sendo assim, muito suscetível a danos humanos e também crimes ambientais (CONTRIM; RADTKE, 2015).

Os crimes contra o meio ambiente são cada vez mais recorrentes e despontam como um grande problema mundial, visto a amplitude deste fenômeno. Desta forma, dentre os diversos crimes contra o meio ambiente ressaltam-se três deles, descritos na Lei N.º 9.605/98, sendo, I) crimes contra a fauna, dispostos nos Art. 29º ao 37º, que compreendem as infrações contra os animais, II) crime contra a flora, que compreendem a danificação, destruição de áreas de preservação, e III) poluição e outros crimes, que corresponde a toda e qualquer ação humana passível de produção residual poluente que ultrapasse as medidas descritas na lei (O ECO, 2014).

3.4.5 Programa ECO-AULAS

No programa de conscientização ambiental aos autores de crimes contra o meio ambiente, ECO-AULAS, desenvolvem-se módulos com vistas ao acolhimento e integração da pessoa que cometeu crime ambiental. São discutidas questões sobre legislação e poluição ambiental, reflexões acerca do equilíbrio ecológico — pesca, fauna e flora, com intuito de

ponderar sobre a importância da preservação do meio ambiente como um bem comum. Também são realizadas visitas temáticas, por exemplo, com plantio de árvores e debates para auto-avaliação e internalização da consciência ambiental (SEJU, 2013).

O desenvolvimento do programa mostra-se importante por levar conhecimento aos assistidos. Através da discussão sobre as legislações em torno do meio ambiente e as consequências de sua degradação, trabalha na ponderação de uma postura responsável frente às questões ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir a importância dos grupos de acompanhamento específico realizados no Patronato Municipal de Pitanga. E, através deste foi possível perceber que os grupos representam uma oportunidade de reflexão para o assistido que está em cumprimento de sua pena. Ao oferecer esta possibilidade, o Patronato não realiza somente o trabalho de fiscalizar e executar as alternativas penais, mas oportuniza ao assistido um espaço para troca de experiências, conhecimentos e reflexões que podem auxiliar na adoção de condutas mais responsáveis e que não tragam danos para a sociedade.

O trabalho do Patronato e dentro deste a realização dos grupos específicos pauta-se nos direitos humanos e tem como premissa o exercício de deveres e direitos, condições essenciais da cidadania. Desta forma, é possível perceber que o Patronato ao oferecer atendimento ao infrator, com viés reeducador e ressocializador, não atentando-se somente a esfera punitiva, abre possibilidades para que estes assistidos possam cumprir com suas responsabilidades, advindas da pena ao mesmo tempo em que torna possível o aprendizado e conscientização dos mesmos para reinserir-se na sociedade de forma plena.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.

ARAÚJO, Thaís Alves; OLIVEIRA, Adelia Dalva da Silva; SOUZA, Isabela Bastos Jácome de. Acidentes de trânsito e sua relação com o consumo de álcool: Revisão integrativa. **Revista de enfermagem: UEPE OnLine**, Recife, 9(supl. 5):8437-43, jun. 2015.

BASTOS, Yara Gerber Lima; ANDRADE, Selma Maffei de, CORDONI JUNIOR, Luiz. C. Acidentes de trânsito e o novo Código de Trânsito Brasileiro em Cidade da Região Sul

do Brasil. *Inf. Epidemiol. Sus*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 37-45, jun. 1999. Disponível em <http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-16731999000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 out. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 11.340**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, agosto de 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em 13 abr. 2017.

BRASIL, **Lei Nº. 9.605, de 12 de Fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências.

BRASIL. Lei Nº 9.503 de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de setembro de 1997.

BRASIL. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL, **Lei Nº. 6.938, de 31 de Agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981.

BRITO, Eduardo Machado de. **Política nacional sobre drogas: a (in)efetividade das alterações feitas pela Lei n. 11.343/06, no âmbito penal, no combate ao tráfico de drogas**. Biguaçu- SC. 2008.

CAMPOS, Valdir Ribeiro et al. Beber e dirigir: características de condutores com bafômetro positivo. **Rev. psiquiatr. clín.** [online]. 2012, vol.39, n.5 [cited 2017-04-17], pp.166-171. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832012000500004&lng=en&nrm=iso> Acesso em 14 de abril de 2017.

CASTRO, R. M. de; YAMAMOTO, T. M.; YAMAMOTO, D. A ineficácia das medidas e/ou repreensivas no que tange a posse de drogas para consumo pessoal. *Revista Jurídica Online: Faculdade Atenas, Paracatu*, n. 1, 2014.

COTRIM, Giseli Araújo; RADTKE, Roberta da Silva Ramos . **Crimes Ambientais**. 2015. Disponível em <<http://santacruz.br/ojs/index.php/JICEX/article/view/1597/1318>> acesso em 22 de abr. 2017.

DEPEN. **Relatório de implantação do Programa Patronato- Programa de Municipalização do Acompanhamento das Penas e Medidas Alternativas em meio**

aberto. 2014. Disponível em:

<<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/relatimplantpatro.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

FONSECA, Paula Martinez Da; LUCAS, Taiane Nascimento Souza. **Violência doméstica contra a mulher e suas consequências psicológicas**. 2006, 24f. Trabalho apresentado como requisito para a conclusão do Curso de Graduação em Psicologia - Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Salvador- BA, 2006. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/152.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HOFFMANN, Maria Helena; CARBONELLI, Enrique; MONTORO, Luis. Álcool e segurança no trânsito (II): a infração e sua prevenção. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 16,n. 2,p. 25-30, 1996. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931996000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Out. 2017.

INSTITUTO AVON. **Instituto Avon/Data Popular– Percepções dos homens sobre a violência doméstica contra a mulher**. 2013. Disponível em <<http://centralmulheres.com.br/data/avon/Pesquisa-Avon-Datapopular-2013.pdf>> acesso em 12 de abr. 2017.

LEITE, Marcelo Aparecido Carvalho. Embriaguez ao volante à luz da nova Lei Seca. 2016. 23 p. **Direito em foco: revista eletrônica**. UNISEPE, 2016. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/fichas/direito.pdf>acesso em 14 de abril de 2017.

LINDINO, Terezinha Corrêa; SILVA, Vanessa de Souza da; KUSMA, Aniversina Pereira de Almeida; ELGER, Péricles Elissandro. **Patronato: Caminhos para a liberdade**. 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais 2º Seminário de Direitos Humanos. Unioeste, 2014. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_PATRONATO_Caminhos_p_liberdade.pdf > Acesso em: 9 nov 2017.

MARQUES, Ana Cecília Petta Roselli; CRUZ, Marcelo S. O adolescente e o uso de drogas. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 22, supl. 2, p. 32-36, Dez, 2000 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600009&lng=en&nrm=iso> Acesso em 24 abr2017.

MARTINI, Thiara. **A Lei Maria Da Penha e as medidas de proteção à mulher**. 2009, 66f. Monografia (Bacharel em Direito) – Centro de Ciências Sociais e Jurídicas, Universidade do Vale do Itajaí, 2009. Disponível em <<http://siaibib01.univali.br/pdf/thiara%20martini.pdf>> Acesso em 13 de Abr. 2017.

MESQUITA FILHO, Marcos. Acidentes de trânsito: as consequências visíveis e invisíveis à saúde da população. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá/PR, v. 8, n. 128, p. 148-157, jan. 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13630/8521> > Acesso em 05 Out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIGOTT, Ana Maria Bellani. Dependência química: problema biológico, psicológico ou social?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 710-711, Mar. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000300027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Nov. 2017.

O ECO. **Entenda a Lei de Crimes Ambientais**. 2014. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28289-entenda-a-lei-de-crimes-ambientais/>> Acesso em 24 de abr. 2017.

PEREIRA, Rafael Eduardo. **Relação entre o consumo de bebidas alcoólicas e as infrações e acidentes de trânsito**. Dissertação (Mestrado em Toxicologia) – Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2008. 83 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/60/60134/tde-03112008-153753/pt-br.php>> acesso em 14 de abril de 2017.

PITANGA. **Lei Municipal Nº 1798, de 12 de setembro de 2013**. Cria o Patronato Municipal de Pitanga – PR, o Fundo Municipal de Alternativas Penais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/leipatpitanga.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PIZZANI, Luciana. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. 2012, 10, 53-66. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28> Acesso em 2 out. 2017.

RITT, Caroline Fockink; CAGLIARI, Cláudia Taís Siqueira; COSTA, Marli Marlene Da. **Violência cometida contra a mulher compreendida como violência de gênero**. Núcleo interdisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero, UFRGS, p. 20, 2./out. 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/artigo_violencide_genero>. Acesso em: 12 abr. 2017.

SALLUM, Ana Maria Calil; GARCIA, Dayse. Maioli; SANCHES, Mariana. Dor aguda e crônica: uma revisão narrativa da literatura. **Acta Paul Enferm**. 2012; 25(Número Especial 1):150-154. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ape/v25nsp1/pt_23.pdf> Acesso em 13 out. 2017.

SECRETARIA DA JUSTIÇA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS (SEJU). **Patronato Municipal: Municipalização da Execução das Alternativas Penais**. Curitiba/PR, 2013.

SOUZA, Valéria Pinheiro de. **Violência doméstica e familiar contra a mulher - a lei maria da penha: uma análise jurídica**. Disponível em <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/direito/violencia-domestica-familiar-contramulher-lei-maria-.htm>> acesso em 12 de abr. 2017.

SOUZA, Franciele de; SMAHA, India Nara. Execução e fiscalização de penas alternativas: garantindo direitos. In: **V simpósio regional de formação profissional e XXI semana acadêmica de serviço social**, 2013, Toledo. *Anais...* Toledo: Unioeste, 2013, p. 1

VARGAS, Jonas. O homem as drogas e a sociedade: um estudo sobre a (des)criminalização do porte de drogas para o consumo pessoal. 2011, 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, [S.l.], 2011. Disponível em <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2011_1/jonas_vargas.pdf> Acesso em: 24 abr. 2017.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

POR QUE TEMEM PAULO FREIRE? A EDUCAÇÃO EM UM CENÁRIO DE RISCOS À DEMOCRACIA

Janine Marta Coelho Rodrigues¹
Priscila Morgana Galdino dos Santos²

RESUMO: O presente artigo visa apresentar uma perspectiva acerca do pensar de Paulo Freire e como este se configura como fundamental em tempos de um ataque ininterrupto à democracia brasileira desde que se efetivou a retirada de Dilma Rousseff do exercício do poder que lhe foi outorgado pela força de 51 milhões de eleitores, passando pelo período de governo de Michel Temer e culminando com a eleição de Jair Messias Bolsonaro. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica tendo como referências SOUSA (2016), FREIRE (1997). O objetivo deste trabalho é promover uma análise crítica do projeto da Escola “sem” Partido e das “razões” da ferrenha oposição a Paulo Freire bem como a vitalidade deste pensar como alternativa para uma educação verdadeiramente libertadora.

PALAVRAS CHAVE: Autonomia. Democracia. Educação

ABSTRACT: The present article aims to present a perspective on Paulo Freire's thinking and how it is fundamental in times of an uninterrupted attack on Brazilian democracy since the withdrawal of Dilma Rousseff from the exercise of power granted to her by the force of power. millions of voters, going through Michel Temer's term of office and culminating in the election of Jair Messias Bolsonaro. It is a bibliographical research having as references SOUSA (2016), FREIRE (1997). The aim of this paper is to promote a critical analysis of the project of the “without” Party School and the “reasons” for the staunch opposition to Paulo Freire as well as the vitality of this thinking as an alternative to a truly liberating education.

KEYWORDS: Autonomy. Democracy. Education.

I - Introdução: O eclipse do saber como projeto golpista

Desde o início do governo de Jair Messias Bolsonaro, dois ministros já estiveram responsáveis pela educação e ambos se posicionaram como arautos de um processo de *transformação* da estrutura educacional e, com isso, todo debate em torno da educação vinda

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – jmcoelho@tg.com.br

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – priscila2085@hotmail.com

deste governo se pauta pela ideologia de que, no Brasil, existe uma doutrinação de esquerda a ser enfrentada.

A partir deste discurso ideológico se configura um processo de marginalização do ensino superior e desde que este governo começou, temos assistido uma luta contra estruturas que possam gerar um pensar crítico. Entretanto, o que visualizamos agora não é um movimento oriundo deste governo posto que o nascedouro deste processo está inscrito nos eventos ocorridos no ano de 2013. Este acontecimento merece uma análise mais detalhada e profunda, porém, pode ser descrito como uma crescente conservadora e com ela se vislumbra o reavivamento de forças que historicamente se alimentam das desigualdades que constituem a civilização brasileira. Aquele ano determinou o caminho das eleições de 2014 e conseqüentemente esteve na base do movimento de desmanche do segundo governo Dilma.

O ano de 2016 entrou para a história da recente democracia brasileira como fundamental no processo de encerramento de um tímido, porém real processo de mudança, que buscou unir ao entranhado modelo de mercado internacional, no qual o Brasil se insere, às demandas sociais que marcam a história deste país. O governo estabelecido por Michel Temer e que conheceu seu ocaso em 31 de dezembro de 2018, se constitui como parte de um processo que culmina com a chegada de Jair Bolsonaro ao poder com o aval de militares, alavancado pela ala mais radical do contexto evangélico deste país para atender as necessidades e imposições do mercado. No núcleo do processo de recolonização, se encontra a incapacidade brasileira de passar a limpo sua própria história (BARQUERO, 2001), fato este que tem conduzido setores à direita a uma releitura moralizada e moralizante da Ditadura Militar (1964 – 1985) fato que justificaria um cerceamento da democracia brasileira.

O fim da Era Petista se revela como primeira parte do golpe posto que este se desenrola de forma ininterrupta e nesse movimento, a educação está no olho do furacão. Várias medidas já foram tomadas visando desestruturar definitivamente qualquer processo de emancipação via educação. Este é um dos medos da elite política brasileira e em vista da erradicação desse medo investimentos foram cortados, projeto de reforma do ensino médio efetivado e a Escola “sem” Partido debatida constantemente. Neste cenário a imagem de Paulo Freire é constantemente atacada como se em algum momento a sua pedagogia tivesse sido devidamente e unanimemente implementada no corpus educacional brasileiro. Todas as objeções, críticas e negações estão em cursos a plenos pulmões desde que teve início o atual governo encabeçado pelo presidente Jair Bolsonaro. Ao longo deste primeiro ano, dois ministros já passaram pelo Ministério da Educação. Em ambos os casos é

perceptível a decisão de lutar contra o legado de Paulo Freire considerado por ambos a estrutura oficial e plenamente efetivada em todo contexto educacional brasileiro. Esta verdadeira cruzada contra uma modalidade de pensamento reconhecida em todo mundo, porém jamais implementada no Brasil faz parte de um processo de dominação que pretende colocar o país novamente em uma posição global de subalternidade e subserviência global escondida sob a máscara do patriotismo. O contexto em curso nos leva a grandes questionamentos no âmbito da educação. Entre todos os

questionamentos que orbitam neste tema se destaca o seguinte: o que se encontra por trás dos inúmeros ataques e tentativa de marginalização do método desenvolvido por Paulo Freire? Esta é a questão fundamental deste trabalho. Em nome de um futuro que valorize a diversidade, respeite a liberdade, promova a emancipação e a autonomia, o pensar de Paulo Freire acerca de uma pedagogia que emancipe se porta como bastante atual em oposição às imposições de limites e regulações do pensar.

II – A cultura do Silêncio criticada por Freire ou por qual razão Freire é tão perigoso

Aquilo que se convencionou chamar de Escola “Sem” Partido se insere na dinâmica do golpe e atinge o cerne da estrutura educacional pensado por uma gama de educadores que visam a educação como instrumento de emancipação, libertação e autonomia. Todavia, é preciso ressaltar que este projeto o qual visa amordaçar o pensar é ideológico porque supõe uma escola que institucionalizou um pensamento de esquerda representado por Paulo Freire, realidade que jamais existiu.

Destaque-se ainda que, para além de um projeto, o conteúdo da Escola sem Partido se encontra diluído no discurso do atual ministro da educação. Neste sentido, considera-se pertinente estruturar uma análise sobre o projeto Escola “sem” Partido e assim entender a atual postura de membros do atual governo e mais precisamente do ministro da educação. O que a Escola “Sem” Partido almeja é a manutenção da velha ordem que havia sido denunciada por Paulo Freire quando, em uma análise da educação brasileira, afirmou a existência de uma educação bancária cuja finalidade era a sujeição e o cerceamento das possibilidades de autonomia (FREIRE, 2005).

Mediante uma estrutura na qual o professor é o absoluto detentor do conhecimento, o saber e a história dos estudantes não possuem relevância e desta forma o saber produzido não toca a realidade sendo parte de um mundo com o qual o estudante não consegue interagir. Desta forma, cria-se um vazio entre o mundo do estudante e o saber apresentado na escola

que se torna estéril. Nas palavras de Freire (2005), este saber é apresentado da seguinte forma:

Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (p.66).

Este tipo de educação na qual ao estudante cabe o dever de guardar e arquivar porque precisa repetir é um instrumento de redução das potencialidades do ser humano por não o considerar como portador de história singular de possibilidades incontáveis de auto realização justamente desta negação se impõe uma estrutura de domínio. Este é um processo fundamental em um projeto de estabelecimento da antiga ordem de dominação e manutenção do poder sustentado sob o abismo de possibilidades a separar uma grande parte da população brasileira de uma minoria cheia de privilégios e vantagens. Nesta

dinâmica se constitui uma escola a serviço da ordem que constitui um modelo de sociedade marcado historicamente pela exclusão, dissociada da necessidade de emancipação das pessoas. Ainda instrumento da reprodução de um modo de vida que gera indivíduos socialmente dóceis e economicamente subalternizados. Com o modelo hierarquizado de compreensão das relações, as pessoas tendem a se adaptar a um mundo estabelecido e determinado, explicado por meio de mecanismo de coação e manipulação. Se existe como Freire afirma uma dicotomia entre o saber da escola e a vida dos estudantes esta produz outras mais severas. A primeira delas consiste na afirmação de que o ser humano está no mundo mas não como parte dele e sim à parte dele. E a outra resulta da relação entre consciência e realidade. Sendo a consciência extrínseca ao ser e introduzida neste é um fruto da realidade. Como fala FREIRE (2005):

Para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente aberta a ela, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será também, o de imitar o mundo (p.72).

Tomando como referência a apresentação feita por Freire acerca da cultura do silêncio na sua crítica à Educação bancária não será possível outra afirmação que não a de que Educação Bancária representa a negação de qualquer possibilidade de diálogo, o distanciamento da realidade e portanto não tem como instigar o estudante a enfrentar os

desafios que os contextos nos quais vive lhe impõe. Trata-se de uma total passividade frente ao mundo. Não por acaso em tempos de golpe, o projeto de Escola “sem” Partido se articula da mesma forma e em outubro de 2017, Freire entrou na linha de tiro golpista como nunca até então.

III – A Escola “Sem” Partido de esquerda

O governo de Jair Bolsonaro nem sequer completou um ano e suas ações são no mínimo preocupantes. Atenta-se contra as forças democráticas e se alarga a distância entre uma casta política e o povo assim como a histórica distância entre os ricos e os mais pobres. Se o governo Temer se configurou como um governo classista incapaz de ver a realidade dos últimos, esta perspectiva encontra seu teor mais desumano na visão fundamentalista religiosa evangélica, no integralismo católico e também no neoliberalismo radical que forjam o governo atual. Neste sentido, como afirma BOFF (2017)

O que vivemos atualmente no Brasil não pode sequer ser chamado de democracia de baixíssima intensidade. Se tomarmos como referência mínima de uma democracia sua relação para com o povo, o portador originário do poder, então ela se nega a si mesma e se mostra como farsa. Para as decisões que afetam profundamente o povo, não se discutiu com a sociedade civil, sequer se ouviram movimentos sociais e os corpos de saber especializado (s/p).

Além da histórica falta de investimentos, mal que nem mesmo o governo PT com possuidor de uma ampla base popular encontrou a força necessária para enfrentar, o projeto de lei que visa estabelecer uma ordem moral para a educação brasileira: a Escola “sem” Partido vai se encorpando. Sua pretensão é a suposta neutralidade capaz de edificar uma sociedade sólida e livre de “ideologias de esquerda” que, segundo seus defensores, encontra na sala de aula o espaço para doutrinar. Para este tópico se debaterá o Projeto de Lei 867 de 2015 que além de instituir a Escola “Sem” Partido prevê a inclusão de seus princípios nas Diretrizes Educacionais. Em sua redação (Projeto de Lei, Nº 867, de 2015), a Lei da mordaza apresenta estes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos

recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Em um dos sites defensores do movimento que se pauta como defensor de uma pretensa neutralidade nas escolas³, a iniciativa do então deputado do Izalci Lucas Ferreira, do PSDB do Distrito Federal é a apresentada e avaliada como um instrumento contra a chamada doutrinação política. Compreende ainda que esta lei se faz necessária para propor uma verdadeira ordem de valores na qual os pais possuem seu lugar novamente estabelecido e protegido. Assim, a Escola ‘sem’ Partido ganha um investimento de ordem moral. Ao entrar no campo da moralidade, entende-se por qual razão se pensa ou se pode associar este projeto ao que impede o debate de gênero nas escolas. Nas palavras encontradas no site se entende que:

O Deputado Izalci (PSDB/DF) apresentou, em 23.03.2015, o **Projeto de Lei nº 867/2015**, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido". Trata-se de uma iniciativa destinada a entrar para a história da educação em nosso país. Se a lei for aprovada pelo Parlamento brasileiro, a doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções estarão com os dias contados.

As afirmações apresentadas são o cerne daquilo que se apresenta como Escola “sem” Partido, pois se porta como denunciadora de um processo de doutrinação existente nas escolas brasileiras que deve ser extirpado. Quando a Escola “Sem” Partido propõe o fim da doutrinação por meio de um ensino neutro, ela supõe um esquema marxista e comunista presente nas escolas. Esta afirmação versa sobre um aspecto imaginário que não corresponde à realidade porque a única coisa que se vê é de modo bastante tímido práticas de ensino que rompem com modelos tradicionais chamados por Freire como já foi apresentado de Educação “bancária”, porém, muito longe de uma doutrinação de esquerda. Várias questões tocam o vazio da Escola “Sem” Partido e a primeira delas é sobre quem terá a missão de discernir sobre o que é politicamente ideológico. Supondo uma neutralidade do ensino é preciso que se defina o que é e o que não é considerado politicamente ideologia. Esta questão deve ser atrelada a outra que consiste em, percorrendo os argumentos da Escola “Sem” Partido, debater sobre a pretensa existência de uma educação neutra. Estas questões

³ O Site Escola Sem Partido pode ser acessado pelo seguinte link <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>

parecem já terem sido respondidas com o discurso vigente no núcleo do Ministério da Educação.

Talvez recorrendo ao autor do Projeto de Lei, Izalci Lucas, filiado ao PSDB do Distrito Federal, possa se destacar que o PSDB é um dos partidos que polarizaram a política brasileira desde 1994. Este fator pode atentar contra a pretensa neutralidade política ao mesmo tempo em que denuncie que, por trás desta, o que exista seja uma real doutrinação da direita, ou mais claramente o esforço para a suplantação de embriões de uma possível educação libertadora. Supondo a pouca amplitude desse argumento, talvez seja pertinente passar a limpo a história política do deputado⁴ para que se entenda que não é a neutralidade que se está sendo defendida e sim a passividade cômoda e o silêncio. Na educação brasileira há uma tensão permanente entre o público e o privado na qual notoriamente o Estado tem favorecido por meio de medidas o setor privado e, com isto, prevalecem no cenário público a precariedade de condições resultando assim em uma negação do direito constitucional de educação para todos como responsabilidade do Estado ofertado de forma gratuita e pública. Para além do desgaste estrutural da educação, apresenta-se um Projeto que tem como finalidade cercear o direito do docente à liberdade e autonomia, posto em prática no discurso oficial do governo em vigor. Nas palavras de SOUZA (2016), a Escola “sem” Partido representa

A criminalização de professores que ousarem demonstrar seus posicionamentos político-ideológicos, com inclinações para pensamentos divergentes dos hegemonicamente estabelecidos, ou ousar falar sobre qualquer tema que vá contra o que os pais acreditam ser correto, o colocando-os sob constante vigilância, o que certamente lembra os tempos da Ditadura Militar no Brasil, especialmente o AI-5, onde a repressão e a censura se intensificaram (p.6).

A Escola “Sem” Partido esconde sob a máscara da liberdade de pensamento a intolerância e a rejeição daquilo que é diverso, um ataque a um tipo de educação que se porte como crítica do *status quo* e aberta à possibilidade de empoderamento dos estudantes. A Escola amordaçada é um projeto da casta dominante como simples intuito de suplantar o

⁴ Izalci Lucas é réu em vários processos: TRE-DF - Processo nº 327365729.2006.607.0000 - Teve rejeitada prestação de contas referente às eleições de 2006. Parlamentar recorreu, mas decisão foi mantida: TRE-DF - Recurso Especial Nº 12237/2007 e TSE - Agravo de Instrumento Nº 9114/2008 STF - Ação Penal nº 883/2014 - É réu em ação penal por crimes contra a fé pública eleitoral e falsidade ideológica. É investigado por omissão de doação na prestação de contas de campanha eleitoral em 2006. É alvo de investigações no STF que apuram crime de peculato: STF - Inquérito nº 3671/2013, STF - Inquérito nº 4163/2015 e STF - Inquérito nº 4161/2015 (também apura crime de formação de quadrilha. Fonte: <http://www.politicos.org.br/izalci-lucas-ferreira>

necessário “Eu posso” em razão do “Tu deves” e seu debate em nosso contexto atual se faz necessário porque é cada vez mais nítido que embora se encontre ausente dos discursos políticos, os pressupostos da Escola “sem” Partido norteiam as ações do atual governo.

IV – Revisitando Freire: a ousadia que representa o verdadeiro seguir.

Paulo Freire tece uma crítica a um pensar que ele considera bancário e que não passa de um depósito de saberes compartimentos em um estudante que é vazio de saberes e que pacientemente deve assimilar, decorar e repetir o que lhe é ensinado. Neste sentido, transmitir Freire pode soar como contrário ao que o autor propõe. Em seu 18 de Brumário de Luis Bonaparte, logo no capítulo primeiro, MARX (2011) diz que

A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (p.6).

O importante ao que nos parece não é uma reprodução do pensar freireano e sim uma inserção deste pensamento para um debate com os desafios dos tempos temerários em vista de uma resposta coerente com um processo de emancipação que pode ser um dos viés de uma educação comprometida. A grande pertinência do pensar freireano consiste no fato de ter conseguido uma interação com a realidade em vista de uma construção de resposta.

Um dos pontos que coadunam Freire com o nosso tempo, tornando-o pertinente e atual para o debate, é que em sua análise, ele percebe que a matriz cultural que constitui o Brasil foi a negação do povo. Como o povo não tem participação na construção da coisa pública, o que se viu foi a “criação de uma consciência hospedeira da opressão e não de uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos” (1980. p. 70). Neste sentido, prevaleceu a versão do pensar colonizador, medido a partir da superioridade europeia e, assim, uma opressão social como a que vemos acontecer sorrateiramente todos os dias se justifica por uma opressão anterior, sustentada por uma cultura.

Por meio de uma verticalidade cultural, o conquistador se fixa no mundo dos conquistados e modela seus pensamentos de modo que eles passem a pensar conforme

determina o conquistador que consegue estancar a criatividade e criticidade daquele que foi conquistado. Neste processo, é essencial que o conquistado afirme sua inferioridade em razão da superioridade do conquistador e dessa forma, mantém-se o “equilíbrio” estabelecido por interesses de exploradores. Nas palavras de FREIRE (2001), ao avaliar a história do Brasil, esclarece-se a realidade desta relação entre conquistador e conquistado:

O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (p.61).

Este histórico de europeização da colônia convertida em Brasil se sustentou por um histórico *mutismo*, que de acordo com Freire, trata-se da posição de mero expectador da história. Sendo um expectador, o que se propõe é uma inquestionável adequação a um mundo previamente determinado e isto favorece a velha ordem histórica que constituiu este país privilegiando um *status* verticalizado mediado pela vontade de um superior desde a colonização do país. Associamos o mutismo com o que no projeto da Escola “sem” Partido aparece como neutralidade. Esta cultura de silêncio pode ser vista no Brasil desde o processo de colonização quando, de acordo com FREIRE (2000),

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (p.73).

Esta denúncia de um pensar colonizador que sustenta uma cultura do silêncio é um dos aspectos que faz de Freire *persona non grata* entre os dois ministros da educação do atual governo e ao mesmo tempo é este aspecto que faz Paulo Freire seguir atual como arauto da contestação. É este pensar de contestação que não é aceito e é chamado de doutrinação de esquerda, mesmo que seja uma verdade o fato de Paulo Freire não ter sido assimilado pela educação brasileira como deveria. Ao contrário do que muitos detratores de sua

pedagogia afirmam, não é o pensar freireano fundamento da crise, a crise é fundamentada na ausência de seu pensar do processo educativo brasileiro.

A defesa da pedagogia de Paulo Freire bem como outras pedagogias que com ela dialoguem e que busquem a emancipação do pensamento faz parte da busca de um projeto de nação. Freire é contestado pelo atual governo por representar a oposição ao conformismo social que alimenta e mantém o *status* de submissão e exclusão. É pertinente que retomemos sempre as bases da Escola “sem” Partido porque nela se encontra a linha de discurso adotada pelo atual governo.

V- Considerações: um tesouro escondido no terreno da história da educação brasileira.

Para os mais pobres desta nação não existe agora nada mais do que incertezas, vivemos dias de um governo profundamente vazio, belicoso, revanchista e intolerante. Pouco a pouco se afogam as possibilidades, pois a cada dia se abrem espaços vazios que tragam para dentro de si conquistas históricas fundamentais em vista do sonho de uma nação mais igual e acolhedora. Desmoronam esperanças, haja vista que em uma dinâmica de convivência e silêncio, ganha corpo um governo que nitidamente vislumbra aprofundar ainda mais o abismo entre ricos e pobres.

O ataque contra a democracia marcha de forma ininterrupta e deseja fechar todos os caminhos que possam ser vias de contestação, por essa razão se atinge diretamente a educação. Mas há no chão da história brasileira vários tesouros escondidos, estes precisam ser descobertos para que possamos receber os privilégios de sua riqueza singular. A questão é por qual motivo se articula uma resistência ao pensar freireano e a resposta é direta e clara: a objeção se dá porque esta modalidade de pensamento promove críticas amplas ao processo de educação que inibe, oprime e reduz as pessoas. Em um cenário como o nosso, qualquer saber questionador da velha ordem estabelecida será visto como perigoso. Agora chamam de neutralidade o que historicamente apareceu como mutismo na avaliação que Paulo Freire fez sobre a estrutura hierarquizada que sempre regeu a educação brasileira mas como quer que se chame o que se estabelece é a tentativa de um caminho retrógrado, de negação de valores conquistados e construídos à luz de grandes batalhas na história.

Em tempos violentos contra a educação, nos quais se busca uma escola sem pensar crítico, na qual os velhos corruptos e mandatários desejam solidificar o silêncio e a perseguição a qualquer pensar de resistência, Paulo Freire se porta como muito atual em vista do enfrentamento deste golpe, da resistência ao retrocesso e para o sonho de uma nação

diferente na qual o diverso tenha espaço, os silenciados tenham voz e os que estão nas sombras da história se exponham ao sol das possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BARQUERO, Marcello. **Cultura política participativa e desconsolidação DEMOCRÁTICA**: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. Artigo disponível in http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400011 . visitado em 01 de maio de 2019
- BOFF, Leonardo. **Estamos já em plena ditadura civil rumo à militar?** Artigo disponível in <https://leonardoboff.wordpress.com/2017/09/21/estamos-ja-em-plena-ditadura-civil-rumo-a-militar/> visitado em 01 maio de 2019
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980
- FREIRE, Paulo. **Educação & atualidade brasileira**. 2e. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6e. São Paulo: UNESP, 2000.
- MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boi tempo, 2011
- SOUZA, Marcus Alberto de, *et al.* **Desmistificando a Escola Sem Partido**. Trabalho apresentado no CONEDU. Disponível em: www.editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID7945_15082016210422.PDF. Visitado em 01 de maio de 2019

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO AMAZONAS

Alva Rosa Lana Vieira¹

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel²

Resumo: O presente trabalho está sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Tem como objetivo analisar a implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas. O trabalho tem como tema Territórios Etnoeducacionais do Amazonas, focaliza como problema o questionamento das dificuldades encontradas para implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais no estado, já que é apontada como uma política que atenderia e respeitaria as demandas por escolarização diferenciada dos povos indígenas. Para realizar esta pesquisa utilizaremos como metodologia a pesquisa qualitativa e, como instrumento, a entrevista semiestruturada com lideranças indígenas, professores indígenas e movimentos indígenas em cada território. Na conclusão da pesquisa mostraremos os entraves, desafios e possivelmente caminhos para a melhoria da Política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas.

Palavras-Chave: Territórios Etnoeducacionais. Educação Escolar Indígena. Movimento Indígena. Política Pública. Amazonas.

Abstract: This work is being developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas. The objective is to analyze the implementation of the Ethno-educational Territories of Amazonas policy. The work's theme, Ethno-educational Territory of Amazonas, focuses as a problem what are the difficulties in deployment and implementation of Ethno-educational Territories in the state, since it is seen as a policy that would attend and respect the demands for differentiated education of indigenous peoples. To carry out this research we will use as methodology the qualitative research and, as an instrument, the semi-structured interview with indigenous leaders, indigenous teachers and indigenous movements in each territory. In the

¹ Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É pesquisadora no grupo de trabalho: Educação indígena, educação amazônica, educação e cultura, educação e meio ambiente e identidade étnica. E-mail: alvajuly@gmail.com

² Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É pesquisadora no grupo de trabalho: Educação indígena, educação amazônica, educação e cultura, educação e meio ambiente e identidade étnica. E-mail: valeriaweigel@hotmail.com

conclusion of the research we will show the obstacles, challenges and possibly ways to improve the Politics of the Ethno-Educational Territories in the Amazonas.

Keywords: Ethno-educational Territories. Indigenous School Education. Indigenous movement. Public policy. Amazonas.

1 Introdução

Na década de 1970, os povos indígenas iniciaram a luta por uma educação diferenciada, ou seja, defendiam a existência de uma escola diferente da nacional, que respeitasse a cultura indígena. Até então, a educação ofertada pelo Estado aos povos indígenas, ocorria por meio de convênios com organizações missionárias, que faziam o trabalho de assistência educacional. A responsabilidade pela educação dos povos indígenas era do órgão indigenista, que seguia o objetivo do poder público de integrá-los à sociedade nacional (GRUPIONI, 2008, p. 35). A Educação Escolar Indígena diferenciada teve o seu reconhecimento legal e jurídico assegurado na Constituição Federal de 1988, passando a se configurar como uma política de Estado.

Após décadas de lutas, mobilizações e pressão dos indígenas em busca de uma política pública para Educação Escolar Indígena, o governo acatou a proposta de Política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), publicando o Decreto Federal nº 6.861/2009. Os TEEs, são coordenados nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), em que propõe um modelo de gestão da Educação a partir do reconhecimento da territorialidade dos povos indígenas, da sua participação na formulação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações, em regime de colaboração específico, entre os sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipal e instituições vinculadas à questão indígena, em torno do atendimento de ações pactuadas no Plano de Ação.

As ações firmadas (pactuações) iniciaram no contexto das etapas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI/2009 são acompanhadas e planejadas por uma Comissão Gestora (CG) que é constituída de instituições indígenas e não indígenas. Conforme a lei nº 6.861/2009, esse acompanhamento deverá ocorrer duas vezes por ano.

No estado do Amazonas foram criados sete territórios, respeitando suas especificidades, sendo: TEE Rio Negro; TEE Baixo Amazonas; TEE Juruá/Purus; TEE Médio Solimões; TEE Alto Solimões; TEE Vale Javari e o TEE Yanomami e Ye`kuana, que reúne o Amazonas e Roraima (SEDUC/GEEI/AM, 2017).

Em 2010, com o desdobramento da política do TEE, aconteceu o I Seminário Estadual dos Territórios Etnoeducacionais, realizado pela SEDUC/AM e o MEC, com o

objetivo de avaliar as ações dos territórios que já haviam sido pactuados. Estiveram presentes no respectivo seminário, as secretarias municipais de educação, organizações indígenas e indigenistas, Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, FUNAI, Universidade Estadual do Amazonas e Instituto Federal do Amazonas.

Após assinaturas de pactuação do Plano de Ação, entre os vários compromissos assumidos pelas instituições de ensino, destacamos algumas ações realizadas pelos entes federados. Muitos municípios criaram nas estruturas das secretarias municipais de educação (SEMEDs) as Coordenações Municipais de Educação Escolar Indígena e firmaram parceria para a implementação e conclusão dos cursos do Projeto Pirayawara, coordenado pela SEDUC/AM. Houve também a implantação e implementação dos cursos de licenciaturas interculturais pelas universidades, além do financiamento de recursos pelo MEC para os municípios e estado.

Embora tenham realizados as reuniões e pactuações do TEEs e algumas ações, continuaram os principais gargalos da educação escolar indígena: financiamento diferenciado, construção de escola com arquitetura indígena, merenda escolar diferenciada, respeito aos professores indígenas, calendário diferenciado.

A situação foi agravada em 2012, no qual as reuniões da Comissão Gestora não ocorreram no Amazonas por falta de recursos, conforme a justificativa do MEC. Entretanto, considera-se relevante análise dos desafios para implantação do TEE no Estado.

2 Contextualização

Em 2010, dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontaram uma população de 817 mil indígenas no Brasil, sendo 315.180 mil indígenas na área urbana e 502.783 mil indígenas na área rural, distribuídos em 305 povos, entre os quais 55 se encontram isolados, com 274 línguas indígenas. A região Norte abriga o maior território e parcela de indígenas brasileiros (45%).

O estado do Amazonas possui a maior população indígena, contabilizando 168 mil pessoas, 65 povos indígenas e 29 línguas faladas. A localização geográfica das comunidades indígenas em relação aos municípios é de difícil acesso na maioria das aldeias, tendo como consequência um atendimento precário, agravado pelo atual modelo das políticas públicas. Não só acesso, mas também nos procedimentos técnicos administrativos que são pensados para as populações da cidade “monocultura da

administração pública” (LUCIANO, 2010, p. 29). Como exemplo, citaremos a Lei nº 8.666³/1993, que dificulta as construções de escolas com projetos arquitetônicos indígenas nas aldeias, pelas regras da administração pública e, nesse sentido, são executados projetos inadequados à realidade cultural dos povos indígenas.

A tentativa de superar as políticas pensadas fora do contexto, seria através da política do Território Etnoeducacional, porém, percebe-se que as instituições governamentais ainda não atendem às prerrogativas do Decreto que busca atender as especificidades dos povos indígenas.

2.1 Territórios Etnoeducacionais (TEEs)

A realização da I e II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI, 2009) e (II CONEEI, 2018) comprovam-se que ainda continuam na maioria das escolas indígenas, professores sem formação, sem material didático diferenciado, sem currículos interculturais, sem autonomia pedagógica ou administrativa e a falta de construção de escolas (GRUPIONI, 2011, p.1). Daí a importância de uma análise conjuntural da política de Educação Escolar Indígena e, conseqüentemente, dos desafios para implantação dos TEE, considerando que a investigação apresentará compreensão dos problemas que continuam a desafiar a materialização dos direitos indígenas. Embora se reconheçam avanços nas legislações indígenas, há muito a ser feito aos povos indígenas.

Gersem Baniwa⁴ frisa que não é por falta de leis que a política para os povos indígenas não avança, mas pelas dificuldades de entendimento entre dirigentes políticos, gestores e técnicos, em relação ao reconhecimento do direito dos povos indígenas a uma Educação Escolar Indígena intercultural, *que “dialogue com os conhecimentos universais e indígenas; bilíngue/multilíngue, havendo a valorização das línguas maternas e não apenas a língua nacional”*; e diferenciada *“das demais escolas brasileiras”*. Segundo o antropólogo e professor, em alguns estados, a efetividade dos direitos só acontece por vontade política das pessoas que estão à frente dos poderes públicos federal/estadual/municipal, e pela pressão dos povos e organizações indígenas (LUCIANO, 2013, p. 53).

³Essa Lei estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

⁴Gersem Baniwa é indígena do povo Baniwa, Professor e ex-Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena da CGEEI/SECADI/MEC (na sua gestão foi criada o TEE). Atualmente, é professor da Universidade Federal do Amazonas e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília.

Os Territórios Etnoeducacionais são um modelo de política que dá visibilidade às relações Interétnicas, resultado de anos de lutas e reafirmação étnica, na garantia de seus direitos e políticas específicas na saúde, educação e etnodesenvolvimento. Esse é um padrão bastante complexo para os gestores que estão à frente das políticas públicas, uma vez que devem desconstruir as normas já existentes na execução das políticas públicas.

O Território Etnoeducacional (TEE) é uma política que considera o território como referência para planejar e executar as políticas públicas de Educação Escolar Indígena aos povos indígenas, sem se limitar à política administrativa de estado e suas determinações de fronteiras.

Além disso, estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas, a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando as suas relações socioculturais conectadas aos seus territórios. Desse modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativos dos estados e municípios, mas mantém as suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, que levam em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e, principalmente, as relações sociais, culturais, políticas e econômicas dos povos indígenas (LUCIANO, 2010, p. 2).

A política do TEE mostra diferentes formas de operar com o pacto federativo, já que há um rompimento com a hierarquia união, estado e municípios, a partir do trabalho de uma forma mais horizontal com os outros agentes, que são organizações indígenas e indigenistas, e universidades.

Nesse intuito, o TEE foi exposto pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), apresentando o desenho inicial aos povos indígenas de 16 Territórios Etnoeducacionais (TEEs) em 2009. No entanto, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/2009 (I CONEEI/2009), em novembro do corrente ano, os delegados não aceitaram a proposta apresentada pelo MEC e solicitaram uma revisão. Considerando o pedido, MEC refez a divisão e configuração dos TEEs, em que atualmente estão pactuados 25 TEEs, dos 41 TEEs planejados para o País.

2.2 Implantação do Território Etnoeducacional no Amazonas

O estado do Amazonas possui o maior número de habitantes e povos indígenas do país, com mais de 1.073 escolas indígenas, 6.096 professores indígenas e 70.320 alunos indígenas (Censo, 2018). É considerado o estado mais pluri/multiétnico do Brasil.

Após muitas consultas, a Educação Escolar Indígena no Amazonas está organizada em sete Territórios Etnoeducacionais: TEE Baixo Amazonas, TEE Rio Negro, TEE Médio Solimões, TEE Alto Solimões, TEE Vale do Javari, TEE Juruá/Purus, TEE Yanomami e Ye`kuana, considerando os aspectos de articulação política entre os povos, geográficos, logísticos e de atendimento às escolas indígenas, envolvendo as sedes municipais. Para isso, foram discutidos e pactuados Planos de Ação para o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de atender às demandas e às necessidades educacionais, de acordo com as especificidades socioculturais das comunidades ou aldeias.

A implantação e a implementação dos sete Territórios Etnoeducacionais no Amazonas aconteceram a partir de várias reuniões e encontros com as organizações indígenas, organizações indigenistas e instituições governamentais, baseados no disposto do Decreto nº 6.861/2009.

Os Planos de Ação no estado do Amazonas foram assinados entre 2009 a 2013, nas seguintes datas: TEE Rio Negro, em 25/05/2009 – envolvendo três municípios; TEE Baixo Amazonas, em 04/11/2009 – com vinte municípios; TEE Juruá/Purus, em 25/07/2010 – integrando nove municípios; TEE Médio Solimões, em 07/10/2010 – com nove municípios; TEE Alto Solimões, em 29/11/2010 – com sete municípios; TEE Vale Javari, em 29/11/2010 com um município; e o TEE Yanomami e Ye`kuana, que reúne os estados do Amazonas e de Roraima, e só foi pactuado em 13/12/2013.

A política do TEE foi apresentada como uma política inovadora de gestão, respeitando a cultura e a organização indígena, porém no decorrer dos anos não houve continuidade. Faz-se, portanto, que se realize uma análise para tratar sobre a política do TEE, expondo o objetivo e mensurando as dificuldades para indicar as fragilidades e potencialidades, convidando todas as instituições governamentais e não governamentais que tratam sobre Educação Escolar Indígena no respectivos territórios.

2.3 Como caminhar com a política do Território Etnoeducacional no Amazonas?

Inicialmente devemos analisar a implementação da política do Território Etnoeducacional no Amazonas, a partir dos seus Planos de Ações, examinar as ações executadas nos TEE/Amazonas e seus respectivos responsáveis, e verificar a participação efetiva de indígenas dos seus respectivos TEE na formulação e execução do Plano de Ação.

Para realização desse trabalho, o público alvo será todos os envolvidos nos Planos de Ação dos TEE do Amazonas. A metodologia a ser utilizada será através da Pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas com os representantes das organizações indígenas e indigenistas, instituições e membros da comissão gestora.

Na primeira etapa do trabalho será feito um levantamento bibliográfico sobre as abordagens teórico-metodológicas da política de financiamento e de gestão. Na pesquisa documental, serão consultados documentos específicos sobre as pactuações assinadas no período da implantação da política do TEE no Amazonas.

Além desse estudo bibliográfico e documental, será realizada entrevistas para averiguar o cumprimento das ações, definidas no Plano de Ação.

Pretende-se, ainda ter informações sobre a participação do Movimento Indígena do Amazonas no planejamento, execução e acompanhamento da política do TEE. A pesquisa de campo será realizada no Território Etnoeducacional do Amazonas que tenha o maior número de escolas indígenas, conseqüentemente, recebe o maior recurso para financeiro da Educação Escolar Indígena.

Para discutir e compreender a implantação de uma política será necessário debater, dentre outros, o modo como foi implantada, qual foi o seu desenvolvimento e o resultado. Para contribuir nessa discussão e embasar o debate, buscaremos os aportes teóricos de Eduardo Salomão Condé (2011), para compreender o processo de implementação de Políticas Públicas; Carlos Jamil Cury (2010), para debater o processo Político Administrativo do Estado Brasileiro; Jefferson Mainardes (2006), para a compreensão do Ciclo das Políticas; e Gersem José dos Santos Luciano (2013) e Luiz Donizete Grupioni (2008), para a discussão mais específica da política dos Territórios Etnoeducacionais, Movimento Indígena e a Política de Educação Escolar Indígena.

Nessa situação, precisamos entender, inicialmente, o que é política. Condé (2011) conceitua que a Política é uma atividade vinculada, de alguma forma, ao poder, preferencialmente, legítimo, que produz efeitos e resultados, ou seja, trata-se de “um conjunto de interesses entre grupos na possibilidade de resolução de conflitos via negociação ou diálogos de algo” (CONDÉ, 2011, p. 8).

O TEE é uma política pública que depende de gestores para implementá-la, ou seja, de pessoas que entendam de gestão pública para que haja o funcionamento da ação, pois, sem isso, a política pode ser comprometida nas suas finalidades e ações. Sem a compreensão da política, o gestor não avança, prejudicando todo o processo do desenvolvimento. Um dos fatores que indicam problemas no funcionamento da política do TEE é a mudança de gestores públicos a cada 4 anos, o que não dá sequência à política já estabelecida na gestão anterior.

Na paralização da política do TEE em 2012 no país, só é confirmado o que é salientado por Luciano (2013), quando afirma que a política indígena tem grandes desafios. O primeiro é que o tema não tem grande importância e não tem prioridade no governo brasileiro, e o segundo, é que o Ministério da Educação não tem estrutura física para atender à política como coordenador da Educação Escolar Indígena (LUCIANO, 2013, p. 29).

Enquanto isso, as comunidades continuam inconformadas com o atendimento da educação escolar indígena, que ocorre de qualquer jeito, sem um mínimo de infraestrutura nas escolas, que até então permanece na reivindicação dos indígenas e no discurso governamental, enquanto que, na prática, não se concretiza em muitos estados (GRUPIONI, 2011, p. 1).

Por isso, é necessário que entendamos todo processo da política pública, reconheçamos nosso papel e o do governo, a fim de que possamos acompanhar as decisões que afetam a sociedade, conforme destaca Condé (2011).

Nesse viés, a busca pela excelência na gestão pública tem um papel relevante para a condução das políticas de forma efetiva e eficaz. Assim, para se pensar em melhorias da administração pública, é interessante analisar as pessoas que detêm a ideologia e o conhecimento dos anseios e da realidade do público a ser atendidos, além de entender as estratégias e planos, a sociedade e seus direitos, os processos, os resultados, a informação e o conhecimento gerado em cada política.

Nesse contexto, Condé (2011) ressalta que a política pública é um fenômeno político e, nessa perspectiva, temos que mudar a visão de que a política é suja e que todos são iguais. Isso é primordial, já que é a partir dela que se inicia a discussão da política pública, sendo necessário o envolvimento de toda a sociedade para melhor discussão e encaminhamentos.

O Território Etnoeducacional é uma política pública do governo federal que não muda o regime de colaboração, mas dialoga com os entes federados para melhor resultado

da política. É esse gargalo que precisa ser melhor analisado e discutido entre os entes federados e a coordenação da política do TEE. Nesse sentido, é necessário garantir a política do TEE nas mudanças das gestões públicas dos governos municipais, estaduais e federal.

Sabemos que os Estados e municípios têm a sua autonomia, conforme Carlos Roberto Jamil Cury aborda sobre a questão federativa, enfatizando que os estados e municípios funcionam numa divisão político-administrativa, porém, a política do TEE não muda o regime de colaboração, já que respeita o que está garantido na Constituição Federal de 1988. Conforme Cury evidencia, a distribuição de competências legislativas, normativas e financeiras é o distintivo do federalismo e de sua composição, o que resulta tanto na atuação de cada ente federativo, quanto na articulação conjunta de todos (CURY, 2010).

É com esse ideal, de mudar os paradigmas da divisão política administrativa dos entes federados, que foi homologado o decreto do TEE como uma nova forma de gestão de política pública para os povos indígenas.

Condé (2013) reitera como não é fácil efetuar a implementação de uma política pública, pois esta depende de vários fatores, sendo necessário que se saiba o problema, as informações sobre o problema, o desenho, o ensaio, a implementação, o monitoramento e a avaliação.

A política pública requer planejamento, orçamento e monitoramento da ação, não podendo ser implantada sem uma devida organização e recurso. Mainardes (2006) destaca que avaliar as políticas públicas educacionais, no Brasil, ainda é muito novo. Além disso, ressalta que é necessária fazer uma avaliação desse ciclo de políticas, desde a sua formulação inicial, até a implementação no contexto e os seus efeitos.

Mainardes (2006) ressalta que todos os beneficiados da política devem ser envolvidos na discussão e não devem ser excluídos nos processos de formulação e implementação da política. Evidencia, ainda, um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais, com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: (i) contexto de influência, (ii) contexto da produção de texto, (iii) contexto da prática, (iv) contexto dos resultados/efeitos e (v) contexto de estratégia política.

O primeiro contexto de influência está relacionado ao início das políticas públicas e a construção dos discursos políticos. Dessa forma, as finalidades da política são definidas e são formadas as comissões ou grupos representativos. O Contexto da produção de texto

baseia-se na construção do texto político, expressando a política que é codificada de forma complexa.

O terceiro contexto da prática está sujeito à interpretação e recriação, estando ele relacionado com a forma como a política produz efeitos e consequências, que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. O quarto contexto, dos resultados ou efeitos, preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, englobando a ideia de que a política tem efeito e não somente resultado. O quinto contexto é o da estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas, que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

É importante ressaltar que esses contextos estão inter-relacionados e apresentam grupos de interesses, sendo que cada um deles envolve disputas e embates.

A análise do ciclo de políticas oferece uma análise crítica da trajetória de políticas, e contribui para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas.

Nesse sentido, ficam evidentes, no nosso trabalho, as dificuldades em implementar essa política em sua plenitude, por existirem particularidades variáveis e adversidades.

Diante desse contexto, o antropólogo Luís Donizete evidencia a falta de prioridade do governo federal nos impasses que marcam a execução de políticas de Educação na Educação Escolar Indígena, uma vez que as ações de Educação Escolar Indígena no país seguem conduzidas como Política de Governo, marcadas por propostas descontínuas e com baixo êxito de resultados (GRUPIONI, 2011, p. 1).

Mesmo com tantos entraves, não se fragilizam diante das ações que não deram certo, já que seguem firmes na luta pelo bem viver dos povos indígenas⁵. Há aproximadamente 500 anos, o povo não indígena tenta dizimar os povos indígenas, não pela arma branca, mas por não atender e valorizar as suas demandas.

Luciano (2010) enfatiza que, enquanto não existem políticas efetivas, os povos indígenas não desistirão. Como destaca no texto dos Territórios Etnoeducacionais: Um novo paradigma na Política Educacional Brasileira, no qual aposta, com muita esperança, na resolução dos dilemas da política para os povos indígenas.

⁵ Frases que foram bastante repetidas no acampamento terra livre, que ocorreu no período de 24 a 28 de abril de 2017 em Brasília.

Mas, para mudar esse contexto atual e para o avanço dessa política, Grupioni (2011) destaca que é necessário que o governo federal reveja e atualize não só as legislações e normas educacionais como vem fazendo nos últimos anos, mas também o atual modelo de gestão compartilhado entre o governo federal, estadual e municipal, instituído pelo decreto federal nº 26/91, que resulta em ações desarticuladas.

3 Conclusão

O desconhecimento pela história e luta dos povos indígenas entre os governantes que executam as políticas é bem perceptível. Na conclusão desta pesquisa esperamos chegar num norteamento aos gestores públicos para que de uma forma organizada consigam implantar e implementar a política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas.

Assim, concluímos este trabalho com a famosa frase de Pascal que Morin (1999) utiliza nas suas reflexões “não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, não posso conhecer as partes se não conhecer o todo”. Ou seja, vamos ter que superar muitos desafios e realizar muitas pesquisas para buscar um horizonte para a melhoria da implantação e implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas.

4 Referências.

AMAZONAS. Secretaria Estadual de Educação – **Documento final dos Planos de Ações dos Territórios Etnoeducacionais no Estado do Amazonas - 2009 a 2013.**

AMAZONAS. Secretaria Estadual de Educação. **Relatório da Gerência de Educação Escolar Indígena.** Manaus: SEDUC/GEEI. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 set 2019.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. **Dispõe sobre Educação Indígena no Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm> Acesso em: 24 nov 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.666, de 21 de junho de 1993. **Regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.** Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/951.pdf>>. Acesso em 07 set 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília/DF, 28 mai. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.> Acesso em: 10 set 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília: SECADI/CGEEI. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena.** Brasília: SECADI/CGEEI. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2013 -1018. Brasília. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>, acesso em 10 set 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. **Artigo em Educação.** UNESCO, 2010.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Artigo em Educação.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Política - Aprendendo a leitura dos sinais. In: CONDÉ, Eduardo Salomão; NICOLELLA, Alexandre; SCORZAFAVE, Luiz; OLIVEIRA, Rosimar. (Org.). **Políticas educacionais e avaliação de programas.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 1, p. 01-121, 2011.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** Tese de Doutorado em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Impasses Marcam a Execução de Políticas de Educação. **Artigo em Educação Escolar Indígena.** Povos Indígenas do Brasil 2006/2010 – Instituto Socioambiental, 2011.

IBGE. 2010. **Dados populacionais indígenas.** Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br>> acessado em 04 set 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira.** Texto apresentado na Conferência Nacional de Educação – CONAE. Brasília, 2010.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para Manejo do Mundo**: entre a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2013.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <<http://www.ppgp2.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3621>>. Acesso em: 10 setembro 2019.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

A MEMÓRIA DOS TRABALHADORES EM TEMPOS DE CRISE DO TRABALHO: AINDA HÁ ESPAÇOS DE RECORDAÇÃO?

Vanessa Silveira de Brito¹
Lobelia da Silva Faceira²

Resumo: O presente ensaio tem como objetivo refletir sobre as modificações do mundo do trabalho no cenário brasileiro e seus impactos na memória dos trabalhadores. Considerando a centralidade do mundo do trabalho na sociedade capitalista e a heterogeneidade da classe trabalhadora, perguntamo-nos como estas reconfigurações afetam a memória dos trabalhadores. A partir do estudo realizado, compreendemos a memória dos trabalhadores como um aspecto da memória política. Neste sentido, a memória do trabalhador pode ser entendida como espaço de lutas e correlações de forças e como espaço de esquecimento, como “resto” – aquilo que persiste e se transforma em espaços de preservação e recordação. Desta forma, podemos pensar os sindicatos, fóruns e outros espaços coletivos de resistência como lugares de memória e de preservação, mas também de construção do passado, através de políticas de lembrança e de esquecimento.

Palavras-chave: mundo do trabalho. Memória de trabalhadores. Espaços de recordação.

Abstract: This essay aims to reflect on the changes in the world of labor in the Brazilian scenario and their impacts on workers' memory. Considering the centrality of the world of labor in capitalist society and the heterogeneity of the working class, we wonder how these reconfigurations affect workers' memories. From the study carried out, we understand the memory of the workers as an aspect of political memory. In this sense, the worker's memory can be understood as space of struggles and correlations of forces and as space of forgetfulness, as “rest” – that which persists and turns into spaces of preservation and remembrance. Thus, we can think of the unions, forums and other collective spaces of resistance as places of memory and preservation, but also of construction of the past, through policies of remembrance and forgetfulness.

Keywords: world of labor. Workers' memory. Spaces of remembrance.

¹ Doutoranda em Memória Social (UNIRIO) – vanessabrito482@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora Associada (UNIRIO) – lobelia.faceira@unirio.br

Introdução

As reconfigurações do mundo do trabalho na sociedade capitalista no cenário contemporâneo é um tema atual e relevante que vem suscitando estudos de pesquisadores de formações diversas, dado o seu caráter interdisciplinar e as diferentes possibilidades de abordagem. Há uma gama de pesquisas sobre os impactos das transformações do mundo do trabalho nas condições materiais e subjetivas dos trabalhadores. Parte dos estudos (Antunes, 2011; Sennett, 1999) revela que a fragmentação vivenciada na esfera do trabalho traz inúmeras consequências para a vida dos sujeitos.

Dentre outros pesquisadores, Gorz (1982) defende que tamanha fragmentação ocasionaria o fim do trabalho e do proletariado. Em contrapartida, Ricardo Antunes (2011) afirma que as transformações afetam os processos de trabalho e modificam as condições de vida dos trabalhadores, contudo, sem alterar a condição do trabalho como o fundante da sociabilidade humana na sociedade capitalista.

Assim, considerando a centralidade do mundo do trabalho e das suas características na pós-modernidade perguntamo-nos como estas reconfigurações afetam a memória acerca do trabalho, ou seja, a memória do trabalhador sobre a própria atividade laborativa. Nesta perspectiva, indagamos: a memória de trabalhadores pode ser entendida como um aspecto da memória política? A memória do trabalhador está sendo preservada? Em que medida a memória do trabalhador pode se tornar resto? Poderíamos pensar a memória de trabalhadores como patrimônios a serem preservados? E, neste sentido, existem espaços de preservação da memória dos trabalhadores?

Para compor o argumento de que a memória dos trabalhadores pode ser considerada um aspecto da memória política, tivemos como base as contribuições do campo da memória social. Aqui vale destacar a existência de diferentes concepções de memória social que envolve posições teóricas, éticas e políticas distintas. Trata-se de um conceito de caráter transdisciplinar e em movimento, atravessado por disciplinas diversas e com diferentes perspectivas. Em relação a isso, Gondar (2016: 19) afirma: “A memória concebida enquanto produção do poder, destinada à manutenção dos valores de um grupo, não é equivalente à memória pensada enquanto componente ativo dos processos de transformação social e de produção de um futuro”. A autora diz ainda que a memória não pode ser reduzida à representação do passado, tendo em vista que tal representação é construída no presente, através da interação com as lembranças do passado. E assim, envolve processos de lembranças e de esquecimento. Mais adiante, retornamos a este ponto

para explicitar como as memórias individuais podem ser atravessadas pelas políticas de lembranças e de esquecimento.

No intuito de refletir sobre a memória dos trabalhadores – considerando a classe trabalhadora como classe heterogênea – em tempos de crise e de transformações no mundo do trabalho³, estruturamos o texto da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos a categoria trabalho no cenário contemporâneo brasileiro, com destaque para as transformações ocorridas a partir da década de 1980. Para tal, utilizamos autores de referencial marxista, especialmente Ricardo Antunes (2011; 2018). Na segunda parte, realizamos uma breve introdução acerca da memória social que, por se tratar de um campo transversal e multidisciplinar, se mostra útil para o estudo de diversas questões, incluindo a memória de trabalhadores. Neste ponto, entendemos que a memória dos trabalhadores pode ser compreendida pelo viés da memória política, dada a sua característica de se configurar num campo de disputa entre a memória dominante e as memórias subterrâneas. Nessa seção, nos baseamos nos trabalhos de Jô Gondar (2016), Michel Pollak (1989), Paolo Rossi (2010), dentre outros. Na última parte do texto, analisamos algumas questões referentes à memória do trabalhador, dentre elas a possibilidade de pensar e problematizar a memória do trabalhador como “resto”, conforme a concepção de Octave Debary (2017). Outro ponto abordado está relacionado à preservação da memória do trabalhador, no qual apresentamos o debate sobre os lugares de memória (Nora, 1993) e os espaços de recordação (Assmann, 2011). Aqui, argumentamos que os espaços coletivos de organização dos trabalhadores, tais como os sindicatos, podem ser considerados como lugares de memória e, também, como espaços de recordação.

1. As reconfigurações do mundo do trabalho no cenário contemporâneo

O capitalismo tem como base a exploração da força de trabalho e, ao longo do tempo, se apresenta sob diferentes formas, a exemplo do modelo do fordismo nos séculos XIX e XX e do toyotismo no final do século XX, pós 1970. Dentre as principais características do processo produtivo do fordismo, Antunes (2011) destaca a produção em massa e em série; a divisão do processo de trabalho em elaboração e execução, resultando na fragmentação das funções; e o predomínio do modelo na indústria capitalista.

Já o toyotismo está mais alinhado ao projeto neoliberal do que a uma concepção social-democrática. Tem como característica a lógica do mercado e da produtividade,

³ Estamos nos referindo à crise do capital e às reconfigurações das relações de trabalho e da economia, a partir do neoliberalismo.

estabelecendo uma produção conduzida pela demanda e traz flexibilidade aos processos de trabalho. Em alguns casos, é possível observar a combinação do modelo fordista com outros processos flexíveis. Vale destacar que a expropriação vem acompanhada das contradições entre o capital e o trabalho, ou seja, entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores. Assim, podemos dizer, em linhas gerais, que a luta de classes tem sido o motor da história do capitalismo.

André Gorz (1982) no livro *Adeus ao Proletariado* defende a tese da abolição do trabalho, anunciando o fim do proletariado. Para o autor, a abolição do trabalho pode resultar numa sociedade do desemprego – constituída hierarquicamente por uma parcela de trabalhadores protegidos, uma parcela de trabalhadores precários e uma massa crescente de desempregados permanentes – ou ainda, levar a uma sociedade do tempo liberado, regida pelo princípio de que se deve trabalhar menos para que todos tenham trabalho.

Cabe ressaltar que a análise de Gorz levou em consideração o contexto político econômico europeu que passou por processos de reestruturação produtiva para se reerguer de uma crise estrutural nos anos 1960 e 1970. A reestruturação tinha como finalidade a intensificação da exploração do trabalho já que alguns grupos operários estavam resistentes ao modelo fordista. As transformações no modo de produção resultaram em mudanças significativas para a classe operária, tais como o aumento da terceirização e o enfraquecimento dos sindicatos. Neste contexto, Gorz (1982) conclui que o trabalho perderia o caráter central na sociabilidade humana, tornando improvável a revolução socialista baseada na apropriação coletiva dos meios de produção pelo proletariado:

Essa ideia, hoje em dia, está tão ultrapassada quanto o próprio proletariado, porque, em lugar do trabalhador coletivo produtivo, nasce uma não-classe de não-trabalhadores que prefiguram, no interior mesmo, da sociedade existente uma não-sociedade na qual as classes seriam abolidas juntamente com o próprio trabalho e com todas as formas de dominação (GORZ, 1982, p. 87).

Em relação a isso, Ricardo Antunes (2011) afirma que as transformações profundas no mundo do trabalho – tanto no que diz respeito a sua estrutura quanto no que se refere a sua representação política e sindical – atinge as condições materiais e a subjetividade dos trabalhadores especialmente nos países capitalistas, a partir da década de 1980. Contudo, não se pode afirmar que tais mudanças representariam o fim da luta de classes.

Para desenvolver o argumento de que o trabalho sofreu modificações, mas permanece central para a sociabilidade humana, Antunes (2011) analisa a transição do fordismo para o toyotismo, citando o caso japonês. Ele explica que a passagem do

fordismo para o toyotismo representou a derrota do combativo sindicalismo japonês. O sindicato japonês, conhecido por sua luta em defesa dos trabalhadores e por sua oposição ao regime, foi dando espaço para o surgimento do sindicalismo de empresa. Este tipo de sindicalismo tem como principal característica a realização das suas atividades no interior da empresa e, gradativamente, se transformaria num sindicalismo cooptado, deixando os trabalhadores cada vez mais vulneráveis e suscetíveis às decisões dos donos dos meios de produção.

O avanço das tecnologias possibilitou o desenvolvimento de novas relações de produção e também de novos processos de trabalho. Este contexto, aliada à flexibilização da produção, trouxe desdobramentos aos direitos dos trabalhadores:

Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção (ANTUNES, 2011, p. 24).

Nos últimos anos da década de 1980 e na década seguinte pode-se perceber no cenário nacional o avanço do neoliberalismo. Segundo Ricardo Antunes (2018), após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello e a eleição (e reeleição) de Fernando Henrique Cardoso, a estrutura da economia brasileira sofreu profundas alterações advindas das amplas privatizações do setor produtivo estatal, com aumento da presença do capital estrangeiro. Este processo de privatização gerou desregulamentação dos direitos do trabalho e flexibilização, desencadeando altas taxas de desemprego, subemprego, terceirização e outras formas de precarização do trabalho.

No neoliberalismo, a intervenção do Estado na sociedade é considerada como ineficiente, justificando a redução do investimento em políticas sociais pela necessidade de reduzir os gastos públicos. Neste contexto, a defesa de um Estado mínimo está relacionada ao processo de desresponsabilização do Estado e aos interesses do mercado. Para Antunes (2018), o país, assim como toda a América Latina, passa por uma nova transição do capitalismo que ele denomina de *estado de direito de exceção*. O autor supracitado afirma que o golpe parlamentar que levou a cassação do mandato da presidente Dilma Rousseff tinha como finalidade a destruição dos direitos dos trabalhadores brasileiros:

Tudo isso para que o governo golpista siga à risca a pauta que lhe foi imposta uma vez que os capitais exigem, nesse momento de profunda crise, que se realize a demolição completa dos direitos do trabalho no

Brasil. Dado que essa programática não consegue ter respaldo eleitoral o golpe foi o seu truque (...). Iniciou-se, então, uma nova fase da *contrarrevolução preventiva* agora de tipo *ultraneoliberal e em fase ainda mais agressiva* (grifo do autor). (ANTUNES, 2018, p. 269).

Em outras palavras, através de um golpe parlamentar, o governo ataca os direitos dos trabalhadores, a pretexto de promover o crescimento econômico do país. E, neste sentido, podemos pensar que o governo atual do presidente Jair Bolsonaro dá continuidade ao projeto do governo anterior, especialmente no que se refere às contrarreformas.

As contrarreformas têm por objetivo proporcionar aos empresários ganhos maiores através da exploração dos trabalhadores. A contrarreforma trabalhista, por exemplo, põe fim a um século de lutas sociais na proteção aos direitos do trabalhador, enquanto aprofunda a exploração e a dominação dos trabalhadores. Aliado a isso, observa-se o processo de desmonte e de deslegitimação dos sindicatos de classe e outros veículos de reivindicação criados por trabalhadores em seu processo de construção classista:

Os sindicatos estão aturdidos e exercitando uma prática que raramente foi tão defensiva. Distanciam-se crescentemente do *sindicalismo e dos movimentos sociais classistas* (grifo do autor) dos anos 60/70 que propugnavam pelo controle social da produção, aderindo ao acrítico *sindicalismo de participação* (grifo do autor) e de negociação, que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos desta mesma ordem (ANTUNES, 2011, p. 40).

A defesa do diálogo e da negociação acima das leis trabalhistas fragiliza os trabalhadores que, de fato, não reúnem condições de negociar com o patrão no cenário de crise do emprego. A contrarreforma trabalhista é uma estratégia capitalista perversa que oficializa a precarização do trabalho – em curso desde a década de 1990 com o avanço do neoliberalismo no país – e intensifica a desigualdade social.

Para Ruy Braga (2014), tais medidas tendem a ampliar o precariado – o proletário precarizado que se caracteriza por grupos que se inserem nas mais degradantes condições de trabalho, transitando entre a formalidade e a informalidade e com acesso frágil aos benefícios e direitos trabalhistas. Ele nos chama atenção para a capacidade de ação e de mobilização das classes subalternas, com destaque para a potencialidade dos jovens que estão ingressando de maneira precária no mercado de trabalho: “Na verdade, e esta é uma das principais lições das chamadas Jornadas de Junho, a automobilização em defesa dos direitos da cidadania continua definindo o horizonte de intervenção política dos jovens trabalhadores precarizados no país” (BRAGA, 2014, p. 41).

Braga destaca ainda a organização das classes trabalhadoras em contexto de crise, considerando que os sindicatos estão enfrentando uma série de dificuldades na contemporaneidade. Uma dessas dificuldades está relacionada ao fosso entre trabalhadores estáveis e os precarizados, o que resulta na segmentação no interior da própria classe trabalhadora, enfraquecendo o movimento sindical.

Ao longo da década de 1980 e também no cenário contemporâneo observamos uma redução dos movimentos grevistas, talvez em função da dificuldade dos sindicatos em aglutinar trabalhadores terceirizados ao movimento – o que resultaria numa diminuição da consciência de classe baseada no sentimento de pertença a determinada classe. Isto nos leva a pensar na necessidade de criação de novas estratégias, sem o abandono das formas tradicionais de organização.

Para Antunes (2018), os movimentos sociais conseguem se conectar com as demandas da classe trabalhadora, contudo, têm dificuldade de se manter ao longo do tempo. Já em relação à atuação dos sindicatos, o autor apresenta as seguintes críticas:

Os sindicatos, mais próximos dos interesses imediatos da classe trabalhadora, embora imprescindíveis por vezes se perdem em seu imediatismo em suas batalhas cotidianas quando não em seu burocratismo, sem compreender bem a totalidade e o sentido de pertencimento de classe ampliado (e não corporativo) que deve plasmar as suas ações. Isso quando não sofrem disputas políticas que encontram o desinteresse e o distanciamento real de suas bases (ANTUNES, 2018, p. 243).

Vale destacar que, a partir dos anos 80, enquanto ressurgia o movimento dos trabalhadores, a educação passou a receber assistência técnica e financeira do Banco Mundial – que influencia as políticas educacionais a serem adotadas nos países em desenvolvimento financiados por ele. Em relação a isso, Gaudêncio Frigotto (1998) analisa que a integração dos países em desenvolvimento ao processo de globalização e reestruturação produtiva depende da educação básica, de formação profissional: “Trata-se de uma educação e formação que desenvolvem habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a empregabilidade” (FRIGOTTO, 1998, p. 45).

Assim, observamos que a política educacional vigente segue a lógica capitalista, apresentando como característica a formação de trabalhadores flexíveis, capazes de absorver conhecimentos de acordo com o surgimento de novas tecnologias. Tais medidas políticas teriam a promessa do pleno emprego. No entanto, o atual mercado de trabalho é

mais exigente em mão de obra qualificada, apostando na racionalização da atividade produtiva e na automatização que, segundo Frigotto (1998), transforma os atuais trabalhadores em colaboradores passivos.

Determinadas categorias profissionais correm risco imediato de se tornarem obsoletas, enquanto outras, que anteriormente estavam adequadas ao perfil socioeconômico e cultural, tendem a tornar-se cada vez mais vulneráveis. Com o advento das novas tecnologias e das novas formas de organização do trabalho, tem-se obtido alta produtividade sem que haja equivalência de empregabilidade, ou seja, há uma redução na capacidade de se obter lugar permanente no mercado de trabalho. Ao conjunto de práticas empresariais que tem como principal objetivo a redução de empregos dá-se o nome de reengenharia. A reengenharia pode ser um processo altamente caótico, à medida que ataca “os males da rotina em nome de maior produtividade” (SENNETT, 1999, p. 57).

O sistema está fragmentado e o regime, flexível. No mundo globalizado, alguns regimes apresentam baixo índice de desemprego associado à intensa desigualdade salarial. Outros apresentam maior preocupação com os trabalhadores comuns, porém, com sérios entraves à criação de empregos. Em suma, as consequências dos sistemas são: desigualdade salarial ou desemprego. O que revela, mais uma vez, o caráter complexo e perverso da questão.

Como já foi dito antes, o trabalho ocupa uma centralidade na sociabilidade humana, à medida que denota uma capacidade produtiva no homem e opera uma transformação imediata da realidade do próprio homem e da história possibilitando, assim, o pertencimento e a organização social. Quanto mais o sujeito se relaciona com o processo produtivo, mais se reconhece na condição de sujeito social na sociedade capitalista.

A questão que se coloca então é como o sujeito se situa no social, tendo em vista o conceito de empregabilidade e suas consequências para a vida do trabalhador, como a demanda de flexibilidade e, principalmente, o desafio da convivência permanente com a imprevisibilidade. Aqui, vale destacar que, de acordo com Sennett (1999), a flexibilidade se transforma numa necessidade, uma espécie de obrigação para que o trabalhador tenha alguma chance de se manter no mercado competitivo.

Sennett aponta outra característica do regime flexível de trabalho, que se refere ao tempo: o flexitempo. Um trabalhador em flexitempo pode, por exemplo, controlar o local de trabalho, contudo, sem possuir maior controle sobre o processo de trabalho em si. Pelo contrário. O trabalho é descentralizado fisicamente, mas o poder sobre o trabalhador incide

de maneira mais direta: “o tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações” (SENNETT, 1999, p. 69).

Este processo exige uma mudança da estrutura dos projetos pessoais. Fazer da desordem um estado é adquirir a capacidade de se desapegar. Mas o que se exige do atual trabalhador é o desapego ao extremo. E, neste cenário, o que significa tolerar a fragmentação? Que outras coisas devem ser abandonadas para sermos flexíveis e “úteis” ao novo capitalismo? Neste contexto, ainda há espaço para a memória do trabalhador?

No tópico seguinte, apresentamos um debate introdutório acerca da memória social que, por se tratar de um campo transversal e multidisciplinar, traz elementos importantes para o estudo da memória de trabalhadores. Os apontamentos realizados nos auxiliam na compreensão da memória dos trabalhadores pelo viés da memória política, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do objetivo deste ensaio.

2. Memória Social e Memória Política: apontamentos para a reflexão sobre a memória de trabalhadores

Os estudos sobre memória unificam interesses diversos de diferentes campos do conhecimento, afirmando o seu caráter transversal e interdisciplinar. Apesar do interesse sobre a memória não se tratar de algo recente – a memória coletiva, por exemplo, surge como interesse público e acadêmico na década de 1920 – é na década de 1970 que ocorre o fenômeno descrito como o “boom da memória” (OLICK, VINITZKY-SEROUSSI e LEVY, 2011).

Alguns autores (Rosenfeld, 2009; Winter, 2006) afirmam que os estudos da memória seriam apenas parte de uma indústria da memória mais ampla, a fim de responder ao fenômeno do “boom”. E que, portanto, esses estudos tendiam a sofrer uma desaceleração ou, até mesmo, a desaparecer ao longo do tempo. Em oposição a isso, Olick, Vinitzky-Seroussi e Levy, (2011) acreditam que o interesse contemporâneo na memória não se trata de algo efêmero, entretanto, alertam sobre a necessidade de se criar condições intelectuais para a consolidação dos estudos acerca da memória.

Enquanto disciplina, a memória social foi criada por Halbwachs, como uma área derivada do campo das ciências sociais, se instituindo a partir da oposição entre lembrança e esquecimento. Halbwachs trabalha com a ideia da simples oposição entre esses elementos, na aposta de que a memória se dispõe à manutenção dos valores de um grupo. Neste ponto, parafraseamos Gondar (2016, p. 40):

Conceber a memória como processo não significa excluir dele as representações coletivas, mas, de fato, nele incluir a invenção e a produção do novo. Não haveria memória sem criação: seu caráter repetidor seria indissociável de sua atividade criativa; ao reduzi-la a qualquer uma dessas dimensões, perderíamos a riqueza do conceito.

Assim, a partir dos anos 1990, a memória surge como produto do atravessamento de diferentes discursos e áreas disciplinares, se configurando como um campo transdisciplinar. A perspectiva adotada nos estudos contemporâneos considera a memória como relação e tendem a utilizar esse campo de conhecimento como suporte para a compreensão das novas configurações sociais, políticas e econômicas (Gondar, 2016).

Michel Pollak (1989) afirma que os estudos contemporâneos de memória apresentam como tendência a escolha de objetos de pesquisa nas quais se evidencia o conflito entre memórias concorrentes. Os estudos atuais revelam o interesse por processos e atores que, de alguma forma, participam do trabalho de constituição e de formalização das memórias. Por exemplo, podemos pensar a memória dos trabalhadores como parte integrante de culturas minoritárias e dominadas (que tendem a ser silenciadas) e provavelmente, se opõem a uma possível memória oficial. Cabe ressaltar que nos referimos aos trabalhadores como categoria teórica de referencial marxista, como classe trabalhadora⁴ (denominada também de classe operária) no âmbito da sociedade capitalista e como esta se apresenta no cenário brasileiro.

Com o acirramento da luta de classes no cenário contemporâneo, conforme afirmada por Ricardo Antunes (2018), os trabalhadores, assim como os sindicatos, têm suas memórias cada vez mais subterrâneas à memória oficial do capital e do Estado. Este debate nos leva a refletir também sobre o processo de silenciamento da classe trabalhadora, a exemplo das suas reivindicações no século XXI. Apesar da luta pela manutenção dos direitos, as contrarreformas – trabalhista e da previdência – foram aprovadas, retirando os direitos de milhares de trabalhadores brasileiros. A discussão do silenciamento, além de nos remeter à questão da memória política, também traz à tona o debate acerca dos processos de lembrança e de esquecimento:

Para que uma memória se configure e se delimite, coloca-se, antes de mais nada, o problema da seleção ou da escolha: a cada vez que escolhermos transformar determinadas ideias, percepções ou acontecimentos em lembranças, relegamos muitos outros ao

⁴ De acordo com o dicionário do pensamento marxista (BOTTOMORE, 2001, p. 66-67) para Marx e Engels a classe operária, engajada em sua luta contra a BURGUESIA, era a força política que realizaria a destruição do CAPITALISMO e uma TRANSIÇÃO PARA O SOCIALISMO (...). A ação política da classe operária organizada continua sendo a mais poderosa força política para a transformação radical da sociedade.

esquecimento. Isso faz da memória o resultado de uma relação complexa e paradoxal entre processos de lembrar e de esquecer, que deixam de ser vistos como polaridades opostas e passam a integrar um vínculo de coexistência paradoxal (GONDAR, 2016, p. 29).

Nesta perspectiva, Paolo Rossi (2010) no texto *Lembrar e Esquecer* discorre sobre a relação entre memória, lembrança e esquecimento, apresentando significados de memória e de esquecimento em diferentes épocas. Para o autor, a memória está relacionada não apenas ao passado, mas à persistência no futuro:

O entrelaçamento de memória e esquecimento é muito profundo. Mesmo quando se teorizam rupturas totais e irreparáveis e transformações radicais. Nas situações histórico-culturais em que predominam a cólera e o espírito de rebelião, a exigência de um passado é frequentemente tão forte quanto a que diz respeito ao futuro (ROSSI, 2010, p. 25).

Cabe ressaltar que, em contrapartida à necessidade de memória, também há casos em que há motivações para se induzir ao esquecimento. Nesta perspectiva, o autor destaca o que ele define como os assassinos da memória, que seriam estas operações de esquecimento, dentre elas, silenciamentos, censuras e apagamentos, com a finalidade de violar e de distorcer o que determinada memória conserva. E mais do que destruir e promover o esquecimento do passado pretende-se ainda realizar uma construção artificial de um passado não conflituoso. Construção essa conveniente a quem está no poder, ou seja, um uso político da memória e do esquecimento. Em geral, este tipo de operação é realizada pelo Estado.

Em relação a isso, Elizabeth Jelin (2002) afirma que as políticas de esquecimento são tentativas de ressignificar o passado. E, sendo historicizada, a memória se modifica ao longo do tempo, sendo passível de ressignificação. A autora faz a distinção entre processos ativos e passivos da memória. Os processos passivos estão na esfera da acomodação, tais como os arquivos e os monumentos. Já os processos ativos são aqueles passíveis de elaboração e de transformação. Em geral, estão na esfera da resistência e possibilitam novos enquadramentos de memória, tais como o movimento da classe trabalhadora na reivindicação de direitos e em oposição às medidas neoliberalistas que promovem maior exploração do trabalhador e aprofunda as desigualdades.

Neste sentido, a memória política pode ser considerada um processo ativo da memória, tendo em vista que está relacionada à ação de indivíduos e grupos que colocam, de maneira intencional, determinadas narrativas sobre a violência política na esfera

pública. Em função desta característica, Javier Lifschitz (2016) afirma que a memória política se configura como um tipo de ação estratégica, pois:

A memória política busca intervir no mundo social, confrontando a realidade jurídica, cultural e política, porque se trata de narrativas e práticas que somente adquirem potência quando ingressam na esfera pública. É a partir daí que buscam exercer influência e confrontar, porque o destinatário de sua mensagem é sempre o poder (LIFSCHITZ 2016, p. 72).

No campo da memória política, lembrança e esquecimento não se configuram como oposições absolutas. Para Gondar (2016), a memória não se apresenta de maneira fixa, estando em processo de permanente reconstrução. Assim: “A memória é, simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembrança e esquecimento” (GONDAR, 2016, p. 19). Em outras palavras, a memória passa a ser considerada como o resultado da relação complexa e paradoxal entre os processos de lembrar e esquecer. No que diz respeito à memória do trabalhador, podemos pensar que a flexibilização do trabalho apontada por Sennett (1999), além de gerar maior controle sobre o processo de trabalho, pode ocasionar ainda a perda de narrativa do trabalhador, argumento que retomamos no tópico seguinte.

Nesta perspectiva, é importante identificar a memória como algo não consensual, uma vez que as disputas do campo político incidem com toda a sua força sobre a memória, circunscrevendo o que é ou não dizível. Em contrapartida, movimentos sociais e órgãos representativos da classe trabalhadora se articulam, fazendo emergir novas forças e novos agenciamentos. Dito de outro modo, possibilitam outros enquadramentos de memória, a fim de disputar as narrativas, trazendo para o centro do debate as memórias subterrâneas. Aqui, destacamos as lutas e resistências da classe trabalhadora (quer seja através dos sindicatos, conselhos profissionais ou partidos políticos) no cenário de alijamento de direitos e de silenciamento das reivindicações.

Diante do que foi exposto e considerando o uso político da memória e do esquecimento, nos dispomos a refletir, no tópico seguinte, sobre os espaços de recordação e a quem interessa preservar a memória dos trabalhadores.

3. Do mundo do trabalho para o mundo dos trabalhadores: ainda há espaço para a memória?

As reconfigurações do mundo do trabalho no cenário capitalista modificam não apenas os processos de trabalho, mas também as relações de produção e vários aspectos da vida dos trabalhadores.

Podemos pensar que, assim como outros aspectos, a memória do trabalhador também sofre prejuízos diante da exigência de flexibilidade. O sujeito passa a maior parte do tempo ocupado com o trabalho, enquanto sua memória sobre a atividade produtiva é descontínua, interrompida, fragmentada. O sujeito vivencia o processo de trabalho de forma quase ininterrupta, pois o tempo (do trabalho) se revela cada vez mais flexibilizado, intensificado e presentificado (Sennett, 1999). De maneira simultânea, podemos observar a perda de narrativa do trabalhador sobre a atividade produtiva. E, neste ponto, problematizamos que a memória do trabalhador tende a se tornar “resto”, conforme a conceituação de Octave Debary.

Para Debary (2017), o resto é o que persiste quando as lembranças daquilo que havia sido realizado são apagadas. Assim, a memória e sua dimensão política estão no centro da instauração de formas públicas de dizer o passado, o que explica a multiplicação de lugares e espaços para a memória: “Visitar os lugares de memória como se visita os cemitérios da História. Se essa operação visa à separação do passado, ela lida também com uma parte irreduzível dele, um resto” (DEBARY, 2017, p. 17).

O autor apresenta a noção paradoxal de resto, afirmando que ela implica na conservação daquilo que desejamos nos desfazer. Assim, o resto é aquilo que permanece, é o que resiste ao desaparecimento, é o que se conserva. Neste sentido, podemos apontar as transformações do trabalho no cenário capitalista, a perspectiva de destituição de direitos e o enfraquecimento dos sindicatos como processos de esquecimento da classe trabalhadora enquanto coletivo. E as atividades dos movimentos sociais, as greves, os atos e manifestações como restos, como aquilo que conserva e ressignifica a memória dos trabalhadores.

Debary (2017) questiona as maneiras pelas quais tentamos dar conta da História. Para ele, contamos a História para esquecê-la e, por esta razão, escrevemos com seus restos. Utilizando o resto, estabelecemos uma relação com o tempo, na tentativa de manter a memória e evitar o desaparecimento: “Com a pretensão de combater o esquecimento, a postura patrimonial e museal repousa sobre essa gestão dos restos (...) o dever de memória recusa abandonar-se à liturgia sacrificial dos restos da história: os conservamos, por vezes restauramos e, finalmente, os expomos” (DEBARY, 2017, p. 85).

E nesse processo de conservação, os restos se transformam em patrimônios, em arquivos. A necessidade de possibilitar o acesso aos restos conservados e patrimonializados levou à criação das chamadas instituições de memória que surgiram com a finalidade de preservar os registros em suas diversas formas de materialização, quer seja

em arquivos, bibliotecas, memoriais ou museus. A título de ilustração, citamos o Museu do Trabalho em Porto Alegre, fundado no ano de 1982. Máquinas, instrumentos de trabalho, fotografias e outros materiais que retratam a evolução das atividades produtivas no Rio Grande do Sul⁵ constituem o acervo do museu que vem enfrentando dificuldades para a sua manutenção por falta de recursos financeiros. Este fato nos leva a pensar nos motivos do interesse (ou desinteresse) do Estado na preservação de determinadas memórias e na destruição de outras. Mais uma vez, retomamos a reflexão acerca dos processos de lembrança e de esquecimento e o quanto estes são atravessados por questões políticas.

Neste ponto, ressaltamos a definição dos lugares de memória de Pierre Nora: “os lugares da memória são, antes de tudo, restos” (NORA, 1993, p. 13). O autor concebe o tempo como degradação e apresenta um discurso de perda, no qual lamenta o esfacelamento da identidade nacional e comunitária. Para ele, os lugares de memória seriam, então, uma tentativa de compensar o que foi destruído pela ação do tempo.

Desta forma, podemos pensar os sindicatos, fóruns e outros espaços coletivos de resistência como lugares de memória, mas também como espaços de recordação, conforme o argumento de Aleida Assmann (2011). A autora define o arquivo como sistemas de registro que desempenha as funções de conservação, seleção e acessibilidade. Ela entende o arquivo como algo abstrato e genérico e nos traz duas perspectivas: por um lado, compreende o arquivo como o repositório do passado e, por outro lado, o define como um lugar de construção do passado, que se dá por meios de políticas de lembrança e de esquecimento.

Neste sentido, os espaços de recordação seriam estes locais nos quais as recordações são construídas e conservadas. Aqui, vale destacar que a autora não acredita na ingenuidade do lembrar, haja vista que interesses políticos e sociais sempre estão envolvidos na questão da conservação.

Contribuindo para o debate e pensando na memória de trabalhadores, Carla Lopes e Tatiani Regos (2015) afirmam que os arquivos relacionados ao mundo dos trabalhadores em nosso país, além de fortalecer a classe trabalhadora, nos permitem uma melhor compreensão das opressões as quais os trabalhadores estão sendo submetidos permitindo, assim, a elaboração de estratégias para lidar com as questões do mundo do trabalho.

Para as autoras supracitadas, os arquivos: “caracterizam-se como fontes documentais para a construção e (re) construção da história do trabalho no campo e na

⁵ Fonte: Museu do Trabalho. Disponível em: <http://www.museudotrabalho.org>.

cidade, resgate de direitos, valorização e divulgação do patrimônio cultural material e imaterial, e fortalecimento da classe trabalhadora” (LOPES e REGOS, 2015, p. 15).

Assim, acreditamos que além de documentos oficiais, também as fontes orais, especialmente a narrativa dos trabalhadores, pode assumir o caráter de documento, onde as lembranças podem se transformar em patrimônios sociais e históricos. Estamos convencidos de que este patrimônio pode servir de inspiração para as gerações futuras e para a luta de tantos outros trabalhadores.

Considerações Finais

A partir do estudo realizado, compreendemos que as transformações profundas no mundo do trabalho – tanto no que diz respeito a sua estrutura quanto no que se refere a sua representação política e sindical – atinge as condições materiais e a subjetividade dos trabalhadores especialmente nos países capitalistas. Em função disso, alguns autores anunciaram o fim do proletariado e, conseqüentemente, da luta de classes. Contudo, observa-se que apesar de tais mudanças o trabalho permanece sendo fundante da sociabilidade humana na sociedade capitalista.

Dito isso, pensamos nos impactos para a memória dos trabalhadores diante de tais reconfigurações e consideramos tais memórias como um aspecto da memória política, tendo em vista que está relacionada à ação de indivíduos e grupos que colocam, de maneira intencional, determinadas narrativas sobre a violência política na esfera pública.

Neste sentido, podemos pensar a memória do trabalhador como resto, como o que persiste quando as lembranças daquilo que havia sido realizado são apagadas. Assim, podemos apontar as transformações do trabalho no cenário capitalista, a perspectiva de destituição de direitos e o enfraquecimento dos sindicatos como processos de esquecimento da classe trabalhadora enquanto coletivo. E as atividades dos movimentos sociais, as greves, os atos e manifestações como restos, como aquilo que conserva e ressignifica a memória dos trabalhadores. Neste processo de conservação, os restos se transformam em patrimônios, em arquivos. A necessidade de possibilitar o acesso aos restos conservados e patrimonializados leva à criação das chamadas instituições de memória e assim, se justifica a multiplicação de lugares e espaços para a memória.

Desta forma, podemos pensar os sindicatos, fóruns e outros espaços coletivos de resistência como lugares de memória. Espaços de recordação e de repositório do passado, mas também como espaços de construção e de ressignificação do passado, que se dá por meios de políticas de lembrança e de esquecimento.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.
- ASSMAN, Aleida. Armazenadores. In: ASSMAN, A. **Espaços da Recordação.** Campinas: EdUNICAMP, p. 367-435, 2011.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRAGA, Ruy. Precariado e Sindicalismo no Sul Global. **Revista Outubro**, 22, 2º semestre de 2014.
- DEBARY, Octave. **Antropologia dos Restos: da lixeira ao museu.** Pelotas: UM2 Comunicação, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- GONDAR, J. Cinco Proposições sobre Memória Social. **Morpheus**. No9, v. 15, p. 19-40, 2016.
- GORZ, A. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- JELIN, Elisabeth. De qué hablamos cuando hablamos de memorias? In: JELIN, E. **Los trabajos de la memoria.** Madrid: Siglo XXI, p. 17-37, 2002.
- LIFSCHITZ, Javier. Em torno da memória política. **Morpheus**. N. 9, v. 15, p. 67-82, 2016.
- LOPES, C; REGOS, T. Contribuições dos arquivos sociais sobre o mundo do trabalho no campo e na cidade para o direito à memória e à verdade. In: LOPES, C; REGOS, T. **Arquivo e memória dos trabalhadores da cidade e do campo.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2015.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História.** São Paulo, 1993.
- OLICK, J. K.; VINITZKY-SEROUSSI, V.; LEVY, D. Introduction. In: OLICK, J. K.; VINITZKY-SEROUSSI, V.; LEVY, D. **The collective memory reader.** New York: Oxford University Press, p. 3-62, 2011.
- POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, vol. 2, nº. 3. Rio de Janeiro, 1989.

ROSSI, Paolo. Lembrar e esquecer. In: ROSSI, P. **O passado, a memória, o esquecimento**. São Paulo: EdUNESP, p. 15-38, 2010.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

UMA CIDADE, UMA RUA E UM CORAÇÃO PULSANTE: A CORRIDA DE RUA NA CIDADE DE PITANGA

Viviane de Fátima Manchur¹
Aline Fabiane Barbieri²

Resumo: Busca-se analisar a corrida de rua, destacando a sua importância para a qualidade de vida de pessoas de diferentes faixas etárias. São objetivos específicos discutir o conceito de corrida de rua; identificar os benefícios da corrida de rua para a qualidade de vida e discutir a necessidade de ações do poder público da cidade de Pitanga voltadas ao incentivo dessa prática. Realiza-se uma pesquisa bibliográfica e antropológica. Identifica-se que a corrida de rua é uma prática acessível a todos, visto que não requer equipamento específico e pode ser praticada em locais diversificados. Por todos esses motivos, argumenta-se que a corrida de rua poderia ser alvo de políticas públicas nas cidades, como na de Pitanga.

Palavras-chave: Corrida de rua. Qualidade de vida. Políticas públicas. Pitanga.

A CITY, A STREET AND A PULSING HEART: THE STREET RACE IN PITANGA CITY

Abstract: It seeks to analyze the street race, highlighting its importance for the quality of life of people of different age groups. Specific objectives are to discuss the concept of street racing; identify the benefits of street race for the quality of life and discuss the need for actions of the Pitanga city government aimed at encouraging this practice. A bibliographic and anthropological research is performed. It is identified that the street race is a practice accessible to all, since it does not require specific equipment and can be practiced in diverse places. For all these reasons, it is argued that street racing could be the target of public policies in cities, such as Pitanga.

Keywords: Street race. Quality of life. Public policy. Pitanga.

¹ Especialista em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga (IFPR-Pitanga). Instituição: IFPR-Pitanga. Endereço eletrônico: vivi_manchur@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Instituição: IFPR-Pitanga. Endereço eletrônico: aline.barbieri@ifpr.edu.br.

Introdução

Colocar o corpo em movimento é primordial para viver melhor, visto que ele não foi gerado para ficar parado. Na realidade, ele sofre diante do mundo sofisticado que cada vez mais desenvolve ferramentas e modernas tecnologias que levam à um estado de repouso ou pouco esforço corporal.

Diante dessa condição social, é necessária a adesão a pelo menos uma atividade física. A atividade física pode ser compreendida como qualquer movimento corporal produzido pelo corpo humano de forma voluntária que traz como consequência o gasto energético, tendo como exemplos as atividades laborais, os deslocamentos, os jogos, as lutas, as danças e os esportes (ARAÚJO; ARAÚJO, 2000).

Essa prática provoca o fortalecimento muscular e a liberação de endorfina³, um hormônio que gera a sensação de bem-estar. Por isso, após a prática, ocorre uma sensação de prazer e de estímulo que impulsiona a realizar as atividades do dia a dia com mais vontade e disposição. Como explica Nahas (2006), a prática de esporte e atividade física, juntamente com a alimentação adequada e hábitos de vida apropriados, podem melhorar consideravelmente a qualidade de vida de uma população.

Outra possibilidade de atividade física é a corrida. Ela é uma maneira de locomoção altamente complexa que propõe acentuada organização de movimentos coordenados. Pessoas correm há séculos, desde a pré-história, quando os homens buscavam caçar ou fugir de predadores.

A corrida passou a ser considerada uma atividade esportiva na Grã-Bretanha no século XVII. Nesse momento, segundo Dallari (2009), os eventos de corrida adquiriram regras e separaram os praticantes em profissionais e amadores. No século XIX, mais precisamente em 1896, a corrida é introduzida nos Jogos Olímpicos e competições oficiais da modalidade começam a acontecer em outros países, como os Estados Unidos.

As corridas são praticadas de forma competitiva ou não, em pistas de atletismo ou fora delas. Dentre as modalidades de corridas, existem as corridas de rua, que foram elencadas como a problemática central desse trabalho.

A Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt, 2005) define a corrida de rua como as provas de rua, avenidas e estradas ao ar livre com distâncias oficiais diversificando entre 5, 10, 21 e 42 quilômetros, sendo possível correr individualmente ou em equipes nos

³ É uma substância produzida no cérebro, pela glândula hipófise. Ao ser liberada, impulsiona a sensação de bem-estar, conforto, melhora o estado de humor, alegria, aumenta a resistência, melhora a memória e alivia as dores. A produção de endorfina ocorre durante e depois de uma atividade física (ACHERMAN, 2008).

percursos mais longos. São divididas entre provas de velocidade e de resistência. As corridas de velocidade são aquelas que o corredor percorre uma curta distância no menor tempo possível, como as provas de 5 e 10km. As provas de resistência são definidas por serem de média e longa distância, 21 e 42 quilômetros (RONDINELLI, 2009).

No Brasil, as primeiras provas de corrida de rua surgem no século XX (RONDINELLI, 2009). A corrida de rua mais conhecida no Brasil é a de São Silvestre, realizada no dia 31 de dezembro de cada ano, com distância de 15 quilômetros. Atualmente, outros eventos oficiais já fazem parte da história das corridas de rua como:

a) Os Circuitos do Serviço Social do Comércio PR (SESC): contempla 24 etapas, com percurso de 6 e 12 quilômetros e a caminhada de 3 quilômetros. Participam atletas de perfis distintos e o calendário de provas estende-se de fevereiro a dezembro. O Paraná é o Estado com maior número de etapas do circuito nacional, considerado o maior circuito de corridas do Brasil com 140 etapas (SESC, 2019).

b) Maratona Internacional de Floripa: é uma prova plana, sem dificuldade de inclinações e uma das mais rápidas do Brasil. Tem percursos de 5, 10, 21 e 42 quilômetros (MARATONAS NO MUNDO, 2019).

c) Meia Maratona das Cataratas: teve início no ano de 2007, com 514 corredores. O evento conquistou reconhecimento e em 2019 atraiu cerca de 4.500 inscritos para a prova de 21 quilômetros (MARCO DAS TRÊS FRONTEIRAS, 2019).

d) Maratona de São Paulo: realizada anualmente na cidade de São Paulo, desde 1995, nela disputadas as distâncias de 42, 21 e 5 quilômetros (MARATONA DE SÃO PAULO, 2019).

No Estado do Paraná, um dos principais eventos de corrida de rua é a Prova Rústica Tiradentes, que acontece na cidade de Maringá, com trajeto de 10 quilômetros. Ela foi criada em 1975 e no ano de 2019 chegou a sua 45ª edição, com a participação de atletas profissionais do atletismo mundial.

Considerando o exposto, objetiva-se analisar a corrida de rua, destacando a importância dessa prática para a qualidade de vida. São objetivos específicos: discutir o conceito de corrida de rua; identificar os benefícios da corrida de rua para a qualidade de vida e discutir a necessidade de ações do poder público da cidade de Pitanga voltadas ao incentivo dessa prática.

Acredita-se que esse artigo tem justificativa científica e social porque busca estudar a corrida de rua e apresentá-la como possibilidade para a promoção da saúde e qualidade de vida da população da cidade de Pitanga. A principal justificativa para a realização dessa

pesquisa é de ordem pessoal – visto que a pesquisa está baseada na experiência de uma das autoras como praticante de corrida de rua na cidade de Pitanga e região.

Por esse motivo, no que se refere a metodologia científica, essa pesquisa pode ser entendida como sendo de caráter bibliográfico, porque foi “[...] elaborada com base em material já publicado” (GIL, 2017, p. 28), e etnográfico de observação participante, tipo de pesquisa “[...] utilizada tradicionalmente para a descrição dos elementos de uma cultura específica, tais como comportamentos, crenças e valores, baseada em informações coletadas mediante trabalho de campo” (GIL, 2017, p. 36).

A corrida de rua e seus benefícios para a saúde e qualidade de vida

Já é consenso na literatura científica que a prática regular de exercícios físicos proporciona benefícios que se manifestam sob diferentes aspectos no organismo (GUEDES, 2011).

De modo geral, o exercício contribui no aumento da força e tônus muscular⁴, da flexibilidade e promove o fortalecimento dos ossos e das articulações. Além disso, estudos já demonstram a importância do exercício físico para o aumento da disposição nas rotinas diárias, para o controle da composição corporal, melhora da autoestima, controle da pressão arterial e melhora da capacidade cardiovascular e condicionamento físico como um todo, melhora do sono e melhora das condições emocionais das pessoas (GUEDES, 2011).

A corrida é uma atividade física que acompanha o homem desde o seu surgimento. Para Dallari (2009), a corrida é a atividade em que o corpo é impulsionado por movimentos rápidos e sucessivos das pernas. Pode ser realizada em ritmo moderado a rápido, dependendo de cada praticante e de seu objetivo.

Dallari (2009) define o corredor como toda pessoa que corre em locais abertos, com uma frequência mínima de três vezes por semana e que participa ou busca se envolver em provas ou competições. Entretanto, compreende-se, nessa pesquisa, que corredores não são somente aqueles que participam ou visam participar de alguma competição, mas também aqueles praticantes com objetivo não competitivo. Cada corredor tem seus objetivos e metas a serem superadas individualmente, as quais não estão necessariamente relacionadas à competição.

⁴ É o grau de contração permanente do músculo. Uma vez que as fibras musculares não se contraem sem que um impulso nervoso as estimule, em repouso, o tônus muscular é mantido através de impulsos provenientes da medula espinhal. Também é provocado por estímulos nervosos, sendo um processo inconsciente que mantém os músculos em alerta para entrar em ação (KAPANDJI, 2001).

Correr é o caminho clássico para o autoconhecimento, a auto-observação e a autoconfiança. Independência é a característica que se destaca no corredor. Ele experimenta a cruel realidade das suas limitações físicas e mentais quando corre. Ele aprende que dedicação, sacrifício e determinação pessoais são seus únicos meios para melhorar. Corredores são promovidos pelas próprias conquistas (NOAKES, 1991, p. XIV *apud* DALLARI, 2009, p. 14).

Observa-se que a corrida de rua vem ganhando adeptos no Brasil e no mundo. A atração por tal atividade deve-se, dentre outros motivos, a facilidade do praticante ao acesso ao exercício: o corredor não precisa ter uma habilidade específica nem equipamentos sofisticados. Por esse motivo, é de baixo custo quando comparada com outras atividades físicas ou práticas esportivas (GONÇALVES, 2011).

Segundo Fernandes (2003), os benefícios fisiológicos perceptíveis em corredores são o aumento da quantidade de sangue no corpo e um aumento da capacidade vital e respiratória. Gonçalves (2011) destaca, ainda, que a corrida, assim como as demais atividades físicas, melhorara o condicionamento físico do praticante, ajuda a estreitar as relações sociais e, principalmente, gera melhorias na percepção da qualidade de vida.

Sampaio (2007, p. 1) define qualidade de vida como o “grau de consciência entre a vida real e as expectativas do indivíduo, refletindo a satisfação de objetivos e sonhos do próprio indivíduo”. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), o conceito de qualidade de vida está relacionado com o bem-estar físico, psicológico e espiritual, além de aspectos sociais, econômicos e políticos de cada indivíduo.

A prática de corrida de rua para diferentes faixas etárias

É importante incentivar as crianças a desenvolverem o gosto pelas atividades físicas, pois, dessa forma, elas terão a possibilidade de terem um futuro saudável (DE ROSE, 2009). Corroborando com essa afirmação, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2008) apresenta que a atividade física, atrelada a genética, nutrição e a educação, contribuem para que a criança atinja seu potencial de crescimento e de desenvolvimento motor.

A corrida para crianças e adolescentes pode acontecer na rua, desde que estejam acompanhadas pelos seus responsáveis. A realização da corrida é indicada para crianças com 5 anos de maneira recreativa. A partir dos 10 anos de idade pode-se inserir distância

de até 5 mil metros intervalados, sempre de maneira gradativa e cautelosa (OLIVEIRA, 2006).

A prática da corrida para crianças e adolescentes, no entanto, deve ter uma orientação diferente da que é dada a um corredor adulto. Isso porque as crianças ainda estão em fase de desenvolvimento, tanto físico quanto emocional. Dessa maneira, a perspectiva da atividade nessa fase deve ser trabalhada de forma mais lúdica, associando ao prazer e à diversão, o que fará com que a criança crie simpatia pelo exercício sob a orientação de um professor de Educação Física. Sabe-se que quando uma pessoa tem o contato positivo com uma prática física, há uma maior possibilidade de continuidade da prática na fase adulta.

No âmbito escolar, a prática da corrida está inserida no conteúdo de atletismo, nas aulas de Educação Física. O atletismo é considerado como esporte-base, porque trabalha com corridas, saltos e lançamentos – habilidades fundamentais para a prática de qualquer outra modalidade esportiva (SILVA, 2005). Considerando a sua importância, compreende-se que o atletismo deve ser praticado nas escolas, assim como o vôlei, o futsal e o basquete (SILVA, 2005).

Na fase adulta, os praticantes de corrida de rua estão por todos os lados: nas praças, avenidas, parques e ruas, conciliando o trabalho com a atividade física. São continuamente desafiados a melhorar seus tempos e distâncias.

Também o público idoso vem aderindo a prática de atividade física no dia a dia. Para esses, os benefícios que a corrida de rua pode proporcionar são ainda maiores (COELHO, 2013).

O envelhecimento humano é um processo natural, irreversível, inevitável e complexo. Estudos têm demonstrado que a atividade física, junto com a hereditariedade, alimentação adequada e hábitos de vida apropriados, podem melhorar em muito a qualidade de vida dos idosos (MANIDI, 2001). A prática regular de atividade física produz a melhora e manutenção do condicionamento físico, da força e da flexibilidade, por isso, constitui fator determinante à capacidade funcional, independência e autonomia durante a velhice. A corrida ajuda na prevenção de quedas e melhora o sistema imune (LEE, 2017). Além disso, a prática ajuda o indivíduo a conhecer pessoas, fazer parte de uma equipe, relacionar-se com outras pessoas de faixas etárias diferentes, o que muda toda sua vida.

Pode-se compreender, portanto, que a corrida de rua é uma atividade física que gera benefícios para indivíduos de todas as faixas etárias.

As políticas públicas de esporte e lazer na cidade de Pitanga: reflexões sobre as ações para a corrida de rua

Políticas públicas dizem respeito a ação do poder público em articulação com a sociedade. Constituem-se como um conjunto de projetos ou programas realizados pelo governo. Elas são explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos como leis, programas e financiamentos (MAIA, 2003).

Dentre as políticas públicas, existem as voltadas para o esporte e lazer. Essa política tem se destacado como importante para um trabalho mais responsável e comprometido por parte dos órgãos governamentais. Por meio delas, o Estado busca garantir o acesso da população a atividades de esporte e lazer, bem como a permanência nessas atividades, tentando atender à demanda por infraestrutura e serviços.

No município de Pitanga – localizado na região central do Estado do Paraná, emancipado em 28 de janeiro de 1943 e com uma estimativa de 30.635 habitantes (IBGE, 2018)⁵ – são desenvolvidos alguns projetos esportivos por meio de políticas públicas nas áreas de vôlei, judô, caratê, tênis de mesa, ginástica, futebol e futsal. Tradicionalmente, o município tem investido prioritariamente no futsal.

O Pitanga Esporte Clube também conhecido como Pitanga Futsal pode ser considerado o grupo que mais recebe incentivos do poder público local. Destaca-se que no ano de 2002 essa equipe conquistou o Campeonato Paranaense de Futsal Chave Bronze e, atualmente, se mantém na série prata.

São desenvolvidos, também, projetos envolvendo várias modalidades como o “Esporte para toda a vida”. Nesse projeto, é desenvolvida a caminhada da natureza, a pescaria no lago (que acontece sempre no dia 01 de maio), e a bocha, praticada por idosos (PITANGA, 2019).

A prática de corrida de rua em Pitanga é marcada por alguns eventos promovidos na cidade. No ano de 2018, aconteceu a I Corrida de Rua e, em 2019, a II Corrida de Aniversário de 75 Anos de Pitanga e a III Corrida de Sant’Ana. Essa corrida contou com participantes de vários municípios, incluindo Pitanga, Manoel Ribas, Cascavel e Guarapuava, abrangendo categoria para adultos, adolescentes e crianças (PITANGA, 2019).

⁵A composição social é de diferentes etnias como indígenas e colonizadores de países como a Ucrânia, França, Polônia, Itália e Alemanha resultando numa diversidade cultural que é traduzida nas práticas culturais por meio das danças, músicas, arquiteturas e alimentação (EURICH, 2012).

Como já destacado, a corrida de rua como atividade física sem viés competitivo, pode ser praticada por qualquer pessoa em um espaço não definido. Na cidade de Pitanga, há concentração de praticantes individuais na Praça do Redondo e no Parque do Lago, principalmente.



FIGURA 1: Praça do Redondo – Pitanga/PR.
FONTE: Martinez (2019).



FIGURA 2: Parque do Lago – Pitanga/PR.
FONTE: Blog Central (2019).

Existe, ainda, na cidade, um grupo de corrida de rua com orientação particular. Trata-se de um grupo composto por mulheres de várias faixas etárias, que treinam durante a semana em dias e horários alternados. Elas têm objetivos relacionados a qualidade de vida, rendimento, prazer, satisfação pessoal, estética, entre outros. Essas corredoras visam o rendimento para competição e também uma expectativa de vida melhor.

Embora, nos últimos anos, tenha acontecido alguns eventos de corrida de rua na cidade – o que já é um grande avanço – considera-se importante novas ações públicas e privadas que promovam a atividade. A corrida de rua é uma prática que demanda baixo investimento em infraestrutura, pois é realizada nas vias públicas.

Nesse sentido, observa-se na cidade que a maioria das ruas e calçadas são imperfeitas, com diversos buracos e obstáculos. Por esse motivo, observa-se que são necessárias melhorias na cidade, de forma a dar mais suporte e segurança para os praticantes, como a construção e a conservação de calçadas, a sinalização das vias e a iluminação das ruas. Além disso, são necessárias melhorias nas faixas de pedestres e no trato com os animais soltos nas ruas. Esses problemas de infraestrutura dificultam a adesão de novos participantes a modalidade. Também se identifica a necessidade de registro e publicação das atividades e eventos esportivos que são realizados na cidade, para que haja maior adesão a esses.

A promoção da corrida de rua também poderia ocorrer por parte de outras secretarias, além da de esporte, como a da saúde, por exemplo, haja vista a importância da prática regular de atividade física para a saúde e qualidade de vida, bem como pelos setores privados. Também é tarefa da própria população solicitar ações dos governantes, como o asfaltamento de vias, a iluminação pública e a construção e conservação de calçadas.

Considerações finais

Como apresentado nesse trabalho, a corrida de rua provoca adaptações fisiológicas e benefícios interpessoais que podem resultar na melhoria da qualidade de vida para praticantes de todas as faixas etárias. Além disso, trata-se de uma prática acessível a todos, tendo em vista que não requer equipamento específico e pode ser praticada em locais diversificados. Por todos esses motivos, argumenta-se que a corrida de rua poderia ser alvo de políticas públicas nas cidades, como na de Pitanga.

Ressalta-se, por fim, a importância do trabalho com a corrida na escola no contexto das aulas de Educação Física. Isso para que as crianças e adolescentes conheçam a corrida e tomem gosto pela prática, com condições de tornarem-se adultos fisicamente ativos e com qualidade de vida.

Referências

ACHERMAN, J. **A melhor hora pra você**: entendendo por que você funciona melhor em determinadas horas do dia. São Paulo: Gente, 2008.

ARAÚJO, D. S. M. S.; ARAÚJO, C. G. S. Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. **Rev. Bras. Med. Esporte**, Niterói, v. 6, n. 5, p. 194- 203, set./out. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922000000500005>. Acesso em: 23 set. 2019.

BLOG CENTRAL. Parque do lago. 2019. Disponível em: <<http://www.blogcentralweb.com.br/>>. Acesso em: 24 set. 2019.

CIRCUITOS DO SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). Etapa final do Circuito Sesc Corridas no Paraná terá nova formatação. 2019. Disponível em: <<https://www.sescpr.com.br/2018/11/etapa-final-do-circuito-sesc-corridas-no-parana-tera-nova-formatacao/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

COELHO, F. G. M. *et al.* **Exercício Físico no envelhecimento saudável e patológico**: da teoria à prática. Curitiba: CRV, 2013. 464 p.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO (CBAt). Comitê Olímpico. 2005. Disponível em: <www.cbat.org.br/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. **Confederação Brasileira de Atletismo/corrída de rua**. 2019. Disponível em: <www.cbat.org.br/>. Acesso em: 08 mar. 2019.

DALLARI, M. M. **Corrida de rua, um fenômeno sociocultural contemporâneo**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, p. 129, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-145957/pt-br.php>>. Acesso em: 23 set. 2019.

DE ROSE, J. D. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009.

EURICH, G. **O índio no banco dos réus**: historicizando o conflito entre índios Kaingang e colonos na Vila Pitanga (1923). Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em História. 2012.

FERNANDES, J. L. **Atletismo**: corridas. São Paulo: EPU, 2003.

GARCIA, R. Desporto, formação profissional e Qualidade de Vida. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Orgs.). **Esporte como fator de Qualidade de Vida**. Piracicaba: Unimep, 2002, p. 163-172.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, G. H. T. **Corrida de rua**: um estudo sobre os motivos de adesão e permanência de corredores amadores de Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32290>>. Acesso em: 23 set. 2019.

GUEDES, J. R. D. P. Prefácio. In: EVANGELISTA, A. L. **Treinamento de força e flexibilidade aplicado à corrida de rua**: uma abordagem prática. São Paulo. 2011.

GLOBO.COM. **Maratona de São Paulo**. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Maratona_Internacional_de_São_Paulo>/. Acesso em: 15 set.2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estimativa populacional 2018 IBGE. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/pitanga.html?>>/. Acesso em: 03 maio 2019.

KAPANDJI, A. L. **Fisiologia Articular**. Vol. 3, 6ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2001.

MAIA, L. F. S. **A Formação de Técnico em Lazer e suas Possibilidades de Atuação e Intervenção em Políticas Públicas**. Papirus: Campinas, SP, 2003. p. 81-100.

MANIDI, M. J, M, J. P. **Atividade física para adultos com mais de 55 anos: quadros clínicos e programas de exercícios**. Manole, 2001.

MARATONA DE SÃO PAULO. 2019. Disponível em:

<<https://www.yescom.com.br/2020/maratonadesaopaulo#>>. Acesso em: 23 set. 2019.

MARATONAS NO MUNDO. Maratona de Floripa. Disponível em:

<<https://www.maratonasnomundo.com.br/maratona-de-floripa>>/. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARCO DAS TRÊS FRONTEIRAS. **Meia maratona das Cataratas**. Disponível em:

<https://www.marcodastresfronteiras.com.br/sustentabilidade/projetos/meia-maratona-das-cataratas>>/. Acesso em: jun. 2019.

MARTINEZ, C. **Pitanga é um dos 111 atrativos turísticos do Paraná**. 2019. Disponível em: <<https://www.correiodocidadao.com.br/noticia/pitanga-e-um-dos-111-atrativos-turisticos-do-parana>>. Acesso em: 24 set. 2019.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

OLIVEIRA, C. M. **Atletismo escolar: uma proposta de ensino na educação infantil**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Cuidados inovadores para condições crônicas: componentes estruturais de ação**. Relatório Mundial Genebra, OMS, 2002. Disponível em:

<http://www.saudedireta.com.br/docsupload/1334798934Cuidados%20inovadores%20parte_001.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

PITANGA. **Secretaria de Esporte e Lazer**. 2019. Disponível em:

<<http://esporte.pitanga.pr.gov.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

RONDINELLI, P. **Corrida: Brasil Escola**. Disponível em:

<<https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/corrida.htm>>. Acesso em: 07 maio 2019.

SAMPAIO, A. C. L. **Benefícios da caminhada na qualidade de vida dos adultos.** Dissertação de licenciatura apresentada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2007. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14431/2/38536.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2019.

SILVA, I. **Perfil do Atletismo nas escolas públicas no Ensino Fundamental.** Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2005.

SESP. **Secretaria de Esporte e Lazer de Maringá – Pr.** Disponível em:<<http://www2.maringa.pr.gov.br/esportes/>>. Acesso em: 01 maio 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Atividade física na infância e na adolescência:** guia prático para o pediatra. 2008. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2015/02/9667d-DOC-CIENT-AtivFisica.pdf/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Hellen Carolinne Rocha¹

Resumo: A presença de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas salas de aula, muitas vezes não recebe a atenção merecida, pois muitas pessoas acreditam que o discente com AH/SD apreende os conteúdos e aprende por si só. Engana-se muito, já que tais alunos precisam de aulas diferenciadas, atendimento especial para manter seu foco e aprendizagem. Como meio de auxiliar nesse processo, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), vem se aproximando cada vez mais das salas de aula, propiciando o conteúdo necessário à interface digital, informatizada. Os referidos artifícios vêm como meio de auxiliar no trabalho do docente, que de maneira alguma se faz dispensável, auxiliar na aquisição do conhecimento por parte do aluno e estimular sua cognição.

Abstract: The presence of students with High Skills/Giftedness (AH / SD) in classrooms often does not receive the deserved attention, as many people believe that the student with AH / SD learns the content and learns by itself. It is very misleading, as such students need differentiated classes, special attention to maintain their focus and learning. As a means of assisting in this process, Digital Information and Communication Technologies (DICTs) are coming closer and closer to the classroom, providing the necessary content to the digital, computerized interface. These artifices come as a means to assist in the work of the teacher, which is by no means dispensable, assist in the acquisition of knowledge by the student and stimulate their cognition.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. TDICs. Educação Especial. Sala de Aula. Inclusão

INTRODUÇÃO

No contexto dessas discussões, busca-se informações sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, se estas podem se constituir como um meio a ser utilizado por professores da educação básica, no trabalho com alunos com Altas

Habilidades/Superdotados, de modo a favorecer processos de ensino e aprendizagem mais atraentes e inovadores.

Destarte, esta pesquisa centra-se na temática que relaciona TDICs com processos de ensino e aprendizagem. Para dar conta do recorte de pesquisa, a problemática da investigação, centra-se na seguinte questão: as TDICs tem sido empregadas no trabalho com alunos com AH/SD? De que maneira? Isso vem favorecendo o aprendizado de tais alunos?

Como delineamento dessa revisão bibliográfica, será realizada busca textual nas revistas e livros impressos e *online*, acerca do uso de objetos educacionais digitais em favor do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Este artigo tem como objetivo buscar informações sobre o uso das TDICs no processo de aquisição de conhecimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Verificar ainda, como os docentes que trabalham com alunos superdotados se relacionam com as TDICs, e o uso de TDICs como propulsora de práticas linguísticas, culturais e de inovação para alunos superdotados, saindo do circuito de um neotecnicismo e em favor de aprendizagens significativas.

Para tanto, a metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, esta em livros impressos e artigos científicos disponíveis. Nesse sentido, esta pesquisa encontra-se respaldada teoricamente a partir das contribuições de autores renomados na área de Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, tais como: Virgolim (2007), Rech & Freitas (2005), Araújo & Carvalho (2011), Ourofino & Guimarães (2007).

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial trata-se de uma modalidade de educação que substituí o ensino regular, mas sim uma que se propõe a trabalhar junto aos alunos com necessidades educacionais concomitantemente ao ensino regular, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Portanto. No Art. 5º da Resolução nº 2, de setembro de 2001, encontra-se o seguinte:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

(BRASIL, 2001)

Porém, a Educação Especial é, muitas vezes, vista como algo que atende somente demandas muito pontuais, como deficiência mental, física, visual ou auditiva, e são esquecidas outras demandas, como as Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), que também necessitam de atendimento diferenciado, especializado. Isso acontece em grande parte porque se pensa que a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAHSD) é bem ajustada, conseguindo por si só obter sucesso em sua educação, sem atendimentos diferenciados. Um aluno com AHSD é ainda visto várias vezes como alguém assertivo, de êxito garantido, que não necessitam de auxílio na escola, pois apreendem de forma natural. (RECH & FREITAS, 2005)

De acordo com Fleith, Alencar *et al.* (2007), uma das dificuldades encontradas no sentido de auxiliar uma Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) é a definição deste seu diferencial: alguns países têm sua própria maneira de interpretar as Altas Habilidades/Superdotação. No México, por exemplo, se caracteriza como habilidades linguísticas, conhecimento cultural, capacidade de criar com as próprias mãos e habilidades humanísticas.

Já na cultura inglesa, do termo “*gifted*”, considera-se um dom divino e no Brasil são caracterizados como habilidades extremas. Essa dificuldade, apesar dos avanços na tecnologia e nos recursos, tem influência em dois dos mais importantes fatores da vida humana: educacionais e familiares. (FLEITH, ALENCAR *et al.*, 2007)

Para Virgolim (2007), pessoas com altas habilidades/Superdotação apresentam elevado desempenho e/ou potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos, de forma isolada ou combinada: capacidade intelectual geral, capacidade psicomotora, aptidão acadêmica específica, talento especial para artes, pensamento criativo ou produtivo e capacidade de liderança.

A autora ainda coloca a ideia de que a PAH/SD pode ser aquele indivíduo com a potencialidade para demonstrar futuramente o desempenho, que esse alto desempenho pode se manifestar de diferentes formas, como as acima citadas e de que a Superdotação pode se modificar ao longo do desenvolvimento do sujeito. (VIRGOLIM, 2007)

Virgolim (2007) destaca que alunos com altas habilidades têm sede de aprender cada vez mais, necessitam de mais estimulação e são perfeccionistas, ficando suscetíveis ao medo e à frustração. Então, a Educação Especial assume nova responsabilidade, já que é nela que o aluno AH/SD se apoia para efetivar sua aprendizagem escolar.

De acordo com Piechowski *apud* Ourofino & Guimarães (2007), os indivíduos SD tem dificuldades em manter a atenção em atividades por muito tempo. Isso se dá pelo modo mais intenso e sensível de vivenciar o próprio desenvolvimento. Como resultado, essa intensidade se manifesta em uma maneira egocêntrica e profunda de vivenciar as emoções acerca de sua realidade, fazendo com que se viva uma tensão interna pela incompatibilidade entre seus objetivos e o que o ambiente exige. Apesar de se caracterizar como um desconforto, é esse movimento que propicia ao indivíduo a emergência de características originais e autênticas.

O ALUNO

O público discente tem se diversificado, trazendo consigo diferentes demandas além da aquisição de conhecimentos, porém, muitas vezes os recursos didáticos, ou a utilização desses, não têm acompanhado tal processo. Um dos públicos que encontra dificuldade na aquisição de conhecimentos são os indivíduos portadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Tais indivíduos podem ser prejudicados, já que possuem facilidades na apreensão de conhecimentos, pelo ritmo acelerado de aprendizagem, o que pode tornar o ambiente escolar entediante, pois estão normalmente inseridos em um espaço voltado a indivíduos com ritmos diferenciados, embora essa inclusão seja positiva, em muitos aspectos. Somado a isso, encontra-se o fator de que tanto na escola como na sociedade, por vezes mantém-se errônea a ideia de que a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) tem êxito de forma natural, sem necessitar de apoio e de participação em processos interacionais. (RECH & FREITAS, 2005)

Rech & Freitas (2005) afirmam que ainda há predominância do mito de que um aluno com Altas Habilidades/Superdotado pode aprender por si só, não precisando de uma forma escolar própria. Porém, o superdotado possui necessidades especiais pois, conforme Extremiana *apud* Rech & Freitas (2005), as Altas Habilidades não conferem êxito ao indivíduo. Neste sentido, Giroto, Poker & Omote (2012) colocam que para que o aluno com AH/SD possa desenvolver ainda mais suas habilidades, é necessário dar a oportunidade da realização de atividades que englobem várias disciplinas, tópicos, assuntos, profissões e

lugares, conteúdos esses geralmente não incluídos no currículo escolar. Assim, dá-se mais oportunidade de que as necessidades afetivas, sociais e educativas especiais destes discentes sejam atendidas devidamente.

Devido às particularidades apresentadas pelos alunos, se faz necessária a ressignificação do ensinar e do aprender, como o defendido por Araújo & Carvalho (2011). Quando tocamos no assunto da inclusão, torna-se imprescindível a proposição de um currículo sensível a este assunto. Para que seja realmente inclusivo, deve ir de encontro ao exposto por Costa; Cardoso; Silva (2014), de que formas e ações devem ser discutidas e elencadas para que todos os envolvidos no processo pedagógico interajam em atitudes de coletividade. A autora lembra ainda que tanto currículo como atores do processo educativo devem estar apto a mudanças.

No sentido de propiciar a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula, Santos & Pequeno (2011) dizem que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) consistem em um conjunto de recursos que visam armazenar, processar e comunicar, processos estes constantes em um sistema capaz de executar um conjunto de tarefas. As TDICs permitem ao sujeito maximizar potenciais, tempo e condições de vida.

Em concordância, temos o apresentado por Giroto, Poker & Omote (2012), que defende que o aluno com AH/SD na sala de aula regular exige do professor muito mais estratégias e procedimentos. Então, as TDICs que, devido ao avanço na tecnologia, muitas das vezes mais têm a ver com o cotidiano do aluno, vindo a oferecer ferramentas que, quando adequadas às necessidades do discente, podem aumentar/potencializar a capacidade de aprendizagem e desempenho do mesmo.

Entretanto, a disponibilização destes artifícios pode até ser feita, mas de nada vai adiantar se o professor não aderir a elas. Existem inúmeros aparatos tecnológicos e de comunicação, que se agregadas de maneira eficiente ao repertório do professor, possivelmente auxiliaram no aumento do seu potencial de ensino tanto com alunos de classes regulares como de Educação Especial. (GIROTO; PKER; OMOTE; 2012)

O PROFESSOR FRENTE ÀS TDICS

Diante do apresentado, o professor acaba por adquirir mais uma importante tarefa: dar conta de planejar aulas que envolvam seus alunos, garantir seu direito de acesso aos conhecimentos sobre a Educação Especial, conhecer e incorporar saberes sobre as TDICs em suas aulas. Tudo isso no intuito de chegar até os alunos, não só os com Altas

Habilidades, mas outros alunos com deficiências que possa vir a ter. (GIROTO; POKER; OMOTE; 2012)

Então, observa-se que a inclusão não se trata somente de matricular os alunos AH/SD, bem como outras demandas, em salas regulares de ensino, mas também de disponibilizar recursos para uma oportunidade de aprendizagem eficiente e de investir na adequada formação, tanto dos professores das salas regulares como as de Educação Especial. Esse empoderamento metodológico quanto às TDICs se torna um dos pilares para alcançar a adequada infraestrutura do sistema educacional. (GIROTO; POKER; OMOTE; 2012)

A necessidade dessa aprendizagem se justifica no exposto por Cortelazzo (2012), que muitos professores não têm ciência do que seja tecnologia e de que elas estão disponíveis para a educação, que alguns não ultrapassam as barreiras em busca de novas TDICs, usando somente as poucas que estão presentes em sala de aula (quando isso acontece). Tudo isso colabora para que a aplicabilidade dessas tecnologias na educação fique oculta.

No intuito de clarear sobre isso, alguns debates têm levantado a importância das TDICs aplicadas à educação virem a compor a grade curricular dos cursos de formação inicial, já que os professores precisam conhecer, compreender e saber utilizá-las de forma a promover ações pedagógicas inclusivas. Levanta-se ainda a hipótese de criar espaços que possibilitem a reflexão sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação e sua real importância no processo ensino aprendizagem, a fim de explorar os materiais e recursos disponíveis e criar meios de superar as barreiras dos alunos com AH/SD no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade e à aprendizagem. (GIROTO; POKER; OMOTE; 2012)

Tais debates poderiam auxiliar no combate ao cenário colocado por Cortelazzo (2012), onde o Brasil tem leis que impõem às escolas a utilização de novas tecnologias, porém investe-se em materiais que acabam se tornando obsoletos e sem uso, devido a formação sobre TDICs, ou a falta dela. Esses debates ainda podem se configurar como uma maneira do professor sentir-se valorizado por seu papel, já que, conforme Junior (2012), os mesmos tem importantíssimo papel, pois são os mediadores e ao manipular tais recursos, contribuem para o aprimoramento do sistema educativo, incentivam a pesquisa e a construção de novos conhecimentos.

OS BENEFÍCIOS DO USO DE TDICS COM ALUNOS COM AH/SD

Conforme Giroto; Poker; Omote (2012), o uso das TDICs de forma exploratória e construtora de conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem possibilita o desenvolvimento das suas competências, auxilia a superar barreiras na aquisição de conteúdos advindas de condições sociais, sensoriais, intelectuais, neurológicas, motoras ou outras. É por meio desses novos canais de comunicação que todas as formas de expressão e estilos de aprendizagem podem propiciar o acesso ao conhecimento.

Ainda segundo as autoras, as novas tecnologias podem ser incorporadas como recursos didáticos ou ferramentas facilitadoras no âmbito da promoção da aprendizagem e do instrumento diferenciado de avaliação, já que por meio delas o aluno pode não somente obter informações, mas também criar o que sua criatividade permitir, se expressar, inferir e assim, obter uma aprendizagem mais significativa. (GIROTO; POKER; OMOTE; 2012)

Junior (2012) relata que recursos como a informática podem servir como uma melhoria do processo de ensino aprendizagem, já que adotá-la indica que o foco da educação é o aluno, um ser capaz de construir novos conhecimentos, em um ambiente contextualizado e significativo. Em troca, esse ambiente deve chamar a atenção do aluno, no intuito de motivá-lo a explorar, pesquisa, descrever, refletir acerca de problemas e questões do contexto educacional, como os de seu cotidiano.

Assim, se oportuniza ao docente uma atitude assertiva, como o exposto por Filho (2012), de que a missão desse profissional não é a de facilitar ou diminuir as dificuldades para o aluno, mas sim, a de desafiá-lo, estimulá-lo, a fim de que ele mesmo encontre respostas para seus problemas e dificuldades. Deste modo, além de auxiliar no crescimento do aluno em direção a sua autonomia, investe-se também na autoestima do mesmo.

O uso das TDICs no contexto educacional pode se dar de diferentes formas: como forma de favorecer a realização de atividades escolares cotidianas; no uso do computador como recurso didático; na aplicação da informática durante o desenvolvimento dos conteúdos curriculares; e, como recurso terapêutico no tratamento de alterações e/ou deficiências existentes. (GIROTO; POKER; OMOTE; 2012)

Com isso, busca-se alcançar, em relação ao processo educativo, a individualização do ensino, onde cada aluno tem seu tempo e modo de trabalho respeitados; a flexibilidade que engloba materiais e recursos distintos; a avaliação contínua e dinâmica; a auto avaliação; a manutenção do mesmo exercício de acordo com as necessidades educacionais dos alunos; o ajuste do nível de complexidade destes; o desenvolvimento de hábitos e de

disciplina para a utilização desses recursos; a estimulação; dentre outras. (GIROTO; POKER; OMOTE; 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca na bibliografia já existente foram coletados dados suficientes para se concluir que o termo Superdotado ou Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação ainda é carregado de um pré conceito: o aluno aprende por si só, não necessita de estímulo para se desenvolver, principalmente no âmbito educacional. E assim, a partir desse errado conceito, muitas potencialidades se perdem, por essa falta de uma atenção diferenciada. O aluno com AH/SD tem sim desenvolvimento superior em alguma área, porém necessita, assim como todos os outros alunos, de alguém que molde a inteligência que já traz.

Com o passar dos anos, a preocupação com essa estimulação adequada vem crescendo. Se providências ainda não foram tomadas, muitas ideias têm sido discutidas. Porém, esquece-se de um fator: não adianta ter material disponível, recursos e salas se quem irá fazer a mediação entre esses artifícios e tais alunos não sabe exatamente como fazê-lo, ou ainda pior, quando não sabem por que fazê-lo.

A tentativa de reconhecer o aluno com AH/SD como cliente de uma educação especial, diversificada, tem sido demonstrada no crescente número de obras nas quais sua situação é tratada. Qual a dificuldade, afinal? O despreparo e falta de investimento na formação dos professores no intuito de bem utilizarem recursos próprios das TDICs tem sido apontado como um dos grandes fatores que contribuem para a falta de estímulo à tais indivíduos.

É notório, diante do defendido pelos autores nas obras consultadas, que as tecnologias vêm como um meio de suporte à educação do aluno com AH/SD. No entanto, ainda há casos onde a tecnologia e a comunicação encontram barreiras: alguns docentes sentem-se acuados com essa “invasão”. É importante lembrar que as TDICs vem como um meio de potencializar um talento do aluno, de agregar valores e significância ao importante trabalho que o docente desempenha e não como uma maneira de tirar seu público da sala de aula regular, seja para passar o tempo ou para separá-lo dos que não sabem tanto quanto ele, ou ainda de desempenhar papéis de substitutas do professor, rivais de seu trabalho ou uma complicação.

Ainda há muito a ser feito, mas um dos primeiros passos necessários para se alcançar um meio de trabalho desejável e contestar tais ideias errôneas é investir na capacitação de professores, para que estes tenham claro para si mesmos como e porque

trabalhar com os alunos com AH/SD. Também, uma das maneiras de auxiliar na diminuição da dificuldade no trabalho com as TDICs, seria a implantação de discussões e estudos acerca do tema na formação inicial dos professores.

A utilização das TDICs também traz outro importante fator: permite ao professor conhecer seu aluno pelas suas potencialidades, que ali podem se mostrar mais facilmente e não somente pelas limitações. Assim, o papel das tecnologias seria não somente reunir um exército de pessoas que se renderam a ela, mas sim possibilitar o fazer de novo, de se reinventar e auxiliar a ambos.

Finalizando, encontram-se aqui sugestões de como inserir as TDICs em uma escola: é primordial que se tenha conhecimento sobre os recursos disponíveis naquela realidade (Para que servem? Como utilizar?). Ao levar uma tecnologia para sala de aula, buscar usar os conhecimentos que os alunos já têm, no intuito de estimular uma aprendizagem cooperativa. A troca de experiências entre os professores pode ser de grande valia, pois semelhante ao passo anterior, que promove aprendizagem cooperativa, aqui um pode agregar ao conhecimento do outro. O trabalho por projetos é ideal para a inclusão das TDICs, ao passo que promove desenvolvimento em várias instâncias (educacional, intelectual, relacional, etc.). Promover a criação de blogs, fóruns, elementos que gerem interatividade. Incentivar pesquisas, desenvolver projetos de pesquisa. Promover espaços de discussão com outras séries, outras escolas.

São vários aspectos que possibilitam a inserção das TDICs como meios de respeito à identidade, às diferenças, como meio de aprendizagem, numa perspectiva de construção de oportunidades de igualdade para todos os alunos, onde cada indivíduo possa se sentir útil e participativo, além de servir de estímulo ao desenvolvimento dos “Superdotados”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Dalva de Oliveira; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **O Sociointeracionismo no contexto EAD**. In: SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. *Tecnologias digitais na educação*. 21ª ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p 177-208

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias**. In GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Orgs.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas* (pp.93-120). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

COSTA, Michele Gomes Noé da; CARDOSO, Adriana Gustavo; SILVA, Analton Alves da. Algumas considerações sobre currículo e inclusão escolar. **Revista Educa**, Porto Velho (RO), v.1, n.2, p. 88 – 98, 2014

FILHO, Teófilo Alves Galvão. **Tecnologia assistiva**: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Orgs.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas* (pp.65-92). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (organizadoras), ... *et al.* **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Orgs.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

JUNIOR, Klaus Schlunzen. **Construção de ambientes digitais de aprendizagem**: contribuições para a formação do professor. In GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Orgs.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas* (pp.121-136). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1ª ed. São Paulo: 34 Editora. 1997.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/Superdotação**: 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p 41 – 51

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de abril de 2016.

SANTOS, Lígia Pereira dos; SOUSA, Robson Pequeno. **Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva?** In: SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. *Tecnologias digitais na educação*. 21ª ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p 75 - 103

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues **Altas habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

A DESCOBERTA DO OUTRO: CONTRIBUIÇÕES DE LEVINAS PARA UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE

Maurício Sandro de Lima Mota¹
Dalmo Radimack da Silva²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar o conceito de *Alteridade* conforme o pensamento do filósofo Emmanuel Lévinas (1906-1995), sua colocação como fundamento de uma crítica a um humanismo centrado no *eu* e abertura de um debate sobre o lugar da ética no processo educacional. Para que se alcance este objetivo o texto trará uma crítica a uma dinâmica educativa sustentada pelo saber técnico instrumental tendo como ponto de referência a razão ética. Assim serão apontadas com base neste autor a pedagogia da *alteridade* como condição fundamental de uma edificação crítica do saber como resposta aos desafios educacionais do mundo contemporâneo. Esta pesquisa se constitui como revisão bibliográfica tendo CHACON (2015), GALLO (2008) HADDOCK-LOBO (2006), LEVINAS (2011), como referências.

PALAVRAS - CHAVE: Alteridade. Educação. Epifania. Outro. Pedagogia.

ABSTRACT: This article aims to present the concept of Alterity according to the thought of the philosopher Emmanuel Lévinas (1906-1995), its placement as the foundation of a critique of a humanism centered on the self and opening a debate on the place of ethics in the educational process. In order to achieve this goal, the text will bring a critique of an educational dynamics supported by instrumental technical knowledge, based on ethical reason. Thus, the pedagogy of alterity as a fundamental condition of a critical construction of knowledge as a response to the educational challenges of the contemporary world will be pointed out on this basis. This research constitutes a bibliographical review of HADDOCK-LOBO (2006), DALLA- ROSA (2010), LEVINAS (2005; 2009), as references.

KEY WORDS: Alterity. Education. Epiphany. Other. Pedagogy.

¹ Doutor em Filosofia pelo Programa Integrado de Pós-Graduação em Filosofia (Doutorado) das Universidades Federais de Pernambuco (UFPE), da Paraíba (UFPB) e do Rio Grande do Norte (UFRN) – mota.mauricio@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – dalmoradimack@yahoo.com.br

I – Um contexto de mudanças incertas

A chegada de Jair Messias Bolsonaro ao poder nas últimas eleições e o processo posto em curso desde primeiro de janeiro de 2019 representa um governo de classe cujos interesses se definem a partir da lógica predatória do liberalismo econômico atrelado ao fundamentalismo religioso, em prática um verdadeiro desmanche estrutural fazendo da educação um dos pilares de sua guerra cultural.

É fundamental que em vista da manutenção de uma velha *ordem* a educação deve ser conquistada pelos setores conservadores da política brasileira, alheia às necessidades reais da maior parte da população. O controle sobre a educação é um si um projeto político de poder que visa a manutenção da estrutura de privilégios e desigualdades de nossa sociedade, isto implica em entender que

A classe dominante sempre procurou balizar a sua concepção de mundo através de instrumentos disponíveis para aquisição de um senso comum ao conjunto dos indivíduos. Isto é, introduzir no interior da classe dominada os seus valores e as suas normas que possam lhes inculcar o seu sistema de dominação por esta classe estabelecida (OLIVEIRA & SANTOS, 2012. p. 1967).

No interior do mundo do capital, de forma paradoxal, encontra-se a possibilidade de visualização de uma educação como ruptura com a estrutura de dominação em vista da transformação da própria sociedade. Vários são os esforços em vista de uma educação que emancipe, conceda voz e liberte das algemas da ótica do capital. Para tanto, muitos são os teóricos que poderão nos apresentar uma forma de enfrentamento e reorganização do contexto educacional. Sem sombra de dúvidas um deles é Paulo Freire, que vem sendo bombardeado por setores da atual conjuntura política. Não obstante a grandeza de Paulo Freire e sua pedagogia, propomos o enfrentamento de uma mentalidade constituinte do período moderno e ao mesmo tempo a possibilidade de uma pedagogia da alteridade tendo como fundamento o princípio presente na filosofia de Emmanuel Lévinas.

De acordo com este autor a grande meta a ser alcançada por seu trabalho consiste em descrever a relação do *eu* com o *outro*. Todavia, o *outro* nunca poderá ser reduzido a um objeto em uma pesquisa ou mesmo a uma compreensão pautada pela racionalidade. Este trabalho de Lévinas se justifica por ele mesmo ter vivido a condição de *o outro anulado* pelo poder da totalidade da qual nas palavras dele é resultado da absolutização do sujeito na condução moral de sua existência. Este tipo de pensamento tem em Kant seu principal representante. Este debate se torna imensamente oportuno, urgente e atual posto os

desafios vivenciados em nossa construção democrática na qual a luta por direitos de comunidades invisibilizadas sofre grandes resistências e oposições.

Esta linha de pensamento pode encontrar ecos e dialogar com o pensamento de Paulo Freire sendo ao mesmo tempo um suporte possível para um pensar que acolha a diversidade, realidade afrontada por iniciativas como a Escola *sem* Partido e a proibição do debate de gênero no mundo escolar. O pensamento de Lévinas, alinhado ao nosso atual contexto pode ser um instrumento na busca de valorização e reconhecimento da legitimidade das mais diversas formas de identidades pessoais, sociais e coletivas.

Aplicada ao núcleo educacional pode ser fonte de enfrentamento real de perversões ideológicas que associam negação de direitos com garantias de defesa de uma dada moral de cunho religioso e com repercussão social. Neste sentido, a constituição de uma pedagogia tendo como referência a alteridade conforme a filosofia de Lévinas, torna-se pertinente.

II – Lévinas, um outro e outros pensamentos sobre o nosso contexto

Para impor uma afronta ao pensar utilitarista vigente em nosso tempo, defendemos que não existe qualquer tipo de pensamento descontextualizado política, econômica, cultural, religiosa ou culturalmente e neste sentido, para que compreendamos da melhor maneira possível a defesa que Emmanuel Lévinas faz da *alteridade* e como pretendemos assumir essa concepção como plausível e urgente para uma possibilidade pedagógica, deveremos apresentar, ainda que superficialmente elementos que contextualizem o autor.

Lévinas surge em rota de colisão com a estrutura societal de sua época. Ele emerge em um momento de muitas mortes, exclusões, perseguições e sofrimentos. Estamos com um autor que atravessa o cenário das duas Guerras Mundiais e vislumbra com muita consciência a Segunda. O momento de torturas e desintegrações das expectativas efetivam um processo de invisibilização do Outro que é reduzido a nada (GOMES, 2008, p. 14). Os terrores da guerra não pouparam a família de Lévinas, destaca-se que sua esposa e filha só não foram executadas por terem sido acolhidos e protegidos por amigos. Afirma sobre seu passado que a sua vida “fora dominada pela memória do horror nazista” (HADDOCK - LOBO, 2006, p.13).

Nesta perspectiva de pensamento, a lógica de segregação do Outro é a porta que se abre para a barbárie como denunciada pelos pensadores de Frankfurt como Adorno, Horkheimer e Walter Benjamin, bem como por Hannah Arendt. O nosso momento

histórico traz as marcas de um grande progresso científico que interage com o avanço em produções bélicas atrelado a diversificação de bens de consumo. O desejo de transformações ocorrido com a virada para o antropocêntrico, efetivou uma forma de controle de toda a realidade abrindo uma crise sem precedentes que culminou no século XX visto como era de barbárie ou de eclipse da razão iluminista. Constatase portanto que

A crise da razão se manifesta na crise do indivíduo por meio da qual se desenvolveu. A ilusão acalentada pela filosofia tradicional sobre o indivíduo e sua razão – a ilusão de sua eternidade – está se dissipando. O indivíduo concebia a razão como um instrumento do eu, exclusivamente. Hoje, ele experimente o reverso dessa autodeificação. A máquina expeliu o maquinista, está correndo cegamente no espaço. No momento da consumação a razão se tornou irracional e embrutecida (HORKHEIMER, 2002. p.133).

Referenciados por esse pensamento de Horkheimer, percebemos que o movimento natural é uma reflexão acerca do que se concebeu chamar de indivíduo na cultura ocidental. Nos abstermos do retorno e debate ao povo grego como faz Horkheimer pois segundo ele, o herói, modelo do indivíduo é também uma expressão do egoísmo e da ruptura que constituem a cultura ocidental quase que hegemonicamente. Porém, a perspectiva de egoísmo, domínio do ego, são constituintes não só do eclipse da razão mas também da rejeição do outro.

Nesta forma de entendimento se encontra uma das chaves para interpretação do contexto vivido e de onde nasce a oposição de Lévinas pois se é verdade que o século XX não conseguiu cumprir as promessas de melhor condição de vida, é igualmente verdade que aprofundou as desigualdades e fundamentou totalitarismos. A Alteridade proposta por Lévinas se porta como crítica a uma linha de saber que separa o *eu* do outro e isso se torna fundamental na compreensão de uma educação humanizante posto que

A partir da consciência de que o eu é um ser em relação social com outros seres, Lévinas irá propor a ética como fonte de sentido. Nessa perspectiva, ética e saber convergem para uma nova epistemologia. O conhecimento para além de uma abordagem totalitária, egológica e especulativa, emerge do rosto em plena inófia do outro. Dessa forma, o outro assume a primazia na história do pensamento. Destarte, Lévinas propõe um humanismo que encontra, em meio à penúria do rosto do outro, um vestígio de Deus. Em contato com o Infinito o eu é interpelado a assumir uma conduta de responsabilidades radical, que estabelece o outro como prioridade absoluta (CHACON, 2015. p.16).

No cenário educacional, o resgate do outro conforme a concepção de alteridade de Lévinas, pode ser um sinal de reestruturação das próprias relações humanas. Assim, o autor

propõe que a própria formação da identidade e da subjetividade não se efetiva sem a presença e participação do outro. Surgem com isso temas como responsabilidade, abertura diante deste outro livre das representações sociais e aceitação do mesmo como verdadeiro.

III – Uma crítica à egolatria ocidental e totalitarismo do saber científico

Toda a história do Ocidente está pautada no primado da razão em sua relação com a verdade e com o ser. Esta interação põs em relevo o *eu* como aquele capaz de conceder sentido. E embora possamos encontrar as raízes deste fato na Grécia Antiga, na forma como Platão conduz a sua filosofia, posto que

Há um paradoxo profundo no fato de que a filosofia do *logos* tenha sido a filosofia da anulação do *outro*. Na verdade, a mais alta realização dessa filosofia, ou seja, o platonismo encontrou seu método e sua expressão precisamente no *diálogo*. Mas o que é significativo no diálogo platônico, como encontro das almas e sua salvação pela filosofia – essa essência da mensagem socrática –, é a submissão dos interlocutores ao *logos*, de tal sorte que a salvação oferecida pela filosofia reside, finalmente, no consentimento à Ideia, que o *logos* descobre através do diálogo (LIMA VAZ, 2001. p. 232).

Com um *logos* que se auto fundamenta e se determina, o passo seguinte é a sistêmica impossibilidade de existência do outro. Poderíamos ainda utilizar a sentença de Protágoras que coloca o homem como medida de todas as coisas como critério de análise, no entanto, teríamos que nos defrontar com as delimitações Heideggerianas, o que exigiria um trabalho à parte. Apresentadas essas rotas alternativas, todas pertinentes e necessárias, optamos neste momento por afirmar que o projeto da modernidade sustentado pelo *cogito* cartesiano nada mais é do que a auto elevação do sujeito sobre o mundo ao seu redor.

Trata-se da efetivação de um projeto iniciado na Grécia e no qual não há espaço para a existência de *outro*. Para o autor das *Meditações Metafísicas*, a ideia de infinito desponta como garantia de existência e de não contradição do *cogito* capaz de submeter tudo à dúvida em vista do encontro com o pensamento mais claro e distinto. Para Emmanuel Levinas, a ideia de *infinito* será redirecionada e aquilo que antes fundamentava o *cogito* passará a ser base de fundamento para a alteridade. Recorrendo a Descartes, encontramos em suas palavras a seguinte apresentação do *infinito*

Não devo crer que não percebo o infinito por uma verdadeira ideia, mas somente por uma negação do infinito[...] ao contrário entendo de modo manifesto que há mais realidade na substância infinita do que na finita e, por conseguinte, que a percepção do infinito é, de certo modo, em mim, anterior a percepção do finito, isto é, que a percepção de Deus é anterior à percepção de mim mesmo, pois qual a razão porque me daria conta de

que duvido, desejo, isto é, que sou indigente de algo e de que não sou totalmente perfeito, se não houvesse em mim nenhuma ideia de um ente mais perfeito por comparação com o qual conheço meus defeitos? (DESCARTES, 2004, p. 91-92).

Lévinas compreende que a ideia de infinito proposta por Descartes abre espaço para um debate sobre a existência do outro por duas razões: a primeira delas é que Descartes concebe o *infinito* como anterior ao *cogito*. Por ser anterior, a ideia de perfeição também se encontra no pensamento humano como consequência da existência de um deus que se encontra para além da compreensão mas que fundamenta a razão de modo que esta chegue mesmo a comprovar sua existência. Rompendo com a soberania do *eu*, a ideia de infinito em Lévinas, ao apontar a existência de Deus servirá de comprovação da existência de um *Outro*. A segunda ideia é a exterioridade do *infinito* em relação ao *cogito*. Desta forma, para Lévinas, a ideia de infinito atenderá a um objetivo diferente em relação ao cartesianismo. Se antes representava a possibilidade de justificação da razão, passa a ser ponto de justificação da autonomia e manifestação do *Outro*. Em suas palavras,

A ideia do infinito é o modo de ser – a infinição do infinito. O infinito não existe antes para se revelar depois. A sua infinição produz-se como revelação, como uma colocação em mim da sua ideia. Produz-se como revelação, como uma colocação em mim da sua ideia. Produz-se no fato inverossímil em que um ser separado fixado na sua identidade, o Mesmo, o Eu contém, no entanto, em si – o que pode nem conter, nem receber apenas por força de sua identidade. A subjetividade realiza essas exigências impossíveis: o fato surpreendente de conter mais do que é possível conter. (...) a subjetividade acolhendo Outrem, como hospitalidade (LEVINAS, 2011, 14).

O infinito para nosso autor é a afirmação de uma realidade que embora constatada pela consciência do *eu* não é por ela assimilado. Articula-se assim em seu pensamento a ideia de *infinito* que por ser exterior é *outro* não sendo englobado pela consciência do *eu*, ele se encontra separado. Esta separação vai se expressar por meio do que Levinas chamou de *Rosto* expresso da seguinte forma nas palavras do autor:

O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia de Outro em mim, chamando-o, de fato, rosto. Esta maneira não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa à minha medida e à medida do seu ideatum (LÉVINAS 1998, p.37-38).

Entendido como uma exterioridade transcendente o *rostro* exigirá a transposição da busca filosófica da teoria para a ética vista como filosofia primeira. Aberto esse caminho, Lévinas pode conduzir a relação entre *eu* e *outro* como exigência ética.

IV – A alteridade como paradigma civilizatório

Estando no status de Filosofia Primeira, a ética deve conferir ao comportamento uma postura de defesa da alteridade, estando em diálogo com o outro de maneira a se dirimir a violência que marcou a cultura do Ocidente. De acordo com Lévinas, “a filosofia do poder, a ontologia, como filosofia primeira que não questiona o Mesmo, é uma filosofia da injustiça” (LÉVINAS, 2011. p. 70).

A primeira grande tarefa do *eu* levinasiano é desmanchar toda forma de relação na qual o outro não seja constituinte de suas responsabilidades. O autor a compreende como não dependente de reciprocidade o que pode ser entendido como um reflexo de sua formação judaica. Com isso, as obrigações do *eu* com o *outro* não podem ser suplantadas nem mesmo pela perseguição que possa vir da parte do outro. Esse é o caminho capaz de colocar “o eu na esfera da responsabilidade” e assim “o despertando” (FABRI, 1997.p. 98). Desta forma,

A abertura para a alteridade significa uma nova e diferente maneira de ser, numa postura ética que está para além de qualquer conceituação lógica. A primazia do *ser*, personificada nos egoísmos que causam e justificam a violência contra o *outro*, perde, assim, sua razão de ser. de seu sono egocêntrico. Por isso, a ética voltada para a alteridade em Lévinas não se sustenta apenas por relações entre o *eu* e o *tu*, como diz, por exemplo, Martin Buber, mas pela experiência ética que leve o eu a sair da órbita do si mesmo (ESTEVAM, 2008.p.177).

É necessário um encontro entre *eu* e o outro mediada por seu *rostro* que para além da dimensão física desponte como pleno destinatário de um amor e dedicação desprovido de interesses. Esse é o recurso apresentado por nosso autor como o único caminho capaz de romper a ditadura do logos, de modo que

Sem uma valorização do Outro enquanto Outro, enquanto alteridade que questiona os direitos do Mesmo, o processo de encantamento do Ser e do Logos não teria fim. O Ser é ele próprio uma esfera de ‘encantamento’, de violência e de negação de Outrem” (FABRI, 1997, p. 19).

Todo o pequeno esboço de trajeto que nos trouxe até aqui comprova a proposta de Lévinas de articular uma nova forma de relações tendo a *alteridade* como ponto de sustento como além de possível urgente. Um dos fatores que apontam a urgência é a

deificação do *eu* como um fator preponderante em toda estrutura de violência e desamparo vivenciados em sociedade. É pertinente ainda lembrar que em tempos de avanços nas comunicações sociais, um vazio imenso se apodera do próprio eu que tem na solidão seu maior desafio. Solidão compreendida por nosso autor como incapacidade de saída de si. A conclusão possível é que o enclausuramento em si mesmo, o fortalecimento de um *eu* desprovido de um *tu* é fonte da doença alojada em nosso arranjo existencial. Por isso, somente quando a epifania do outro for possível caminharemos para a integração plena e cumprimento da realização humana.

V- Por uma pedagogia da Alteridade

Várias rotas pedagógicas se posicionaram como *resistência* ao saber consolidado na racionalidade pragmática e instrumental, pautada pela objetividade, pela técnica e tendo como finalidade a transmissão de saberes para que o cidadão seja formado para ser efetivado no mercado de trabalho. Essa foi a linha que submeteu o outro ao lugar da indiferença e do não ser (GALLO, 2008). Nessa visão, pela competitividade do modo de produção o outro é o adversário e na ordem do narcisismo vigente ele é o inferno por mostrar aquilo que não sou. É assim fortalecida uma posição de indiferença frente ao outro:

Trata-se [...] de uma cegueira com relação aos outros [...] Quase não lhes dou atenção; ajo como se estivesse sozinho no mundo; toco de leve “pessoas” como toco de leve paredes; evito-as como evito obstáculos; sua liberdade-objeto não passa para mim de seu “coeficiente de adversidade”; sequer imagino que possam me olhar. Sem dúvida, têm algum conhecimento de mim, mas este conhecimento não me atinge: são puras modificações de seu ser que não passam deles para mim e estão contaminadas pelo que denominamos “subjetividade padecida” ou “subjetividade-objeto”, ou seja, traduzem o que eles são, não o que eu sou, e consistem no efeito de minha ação sobre eles (GALLO, 2008.p. 8).

No cenário escolar as invisibilidades são das mais diversas estirpes: a condição social dos pais dos estudantes que determina relacionamentos entre eles em sala de aula, o desinteresse que determinados professores podem nutrir em relação aos limites de boa parte de sua sala porque seus olhares estão voltados aos que se envolvem mais com suas aulas, o desinteresse crescente do Estado pela condição de bem estar psíquico e laboral dos professores, a realidade das drogas no núcleo familiar, os distúrbios crescentes entre adolescentes e direções escolares sem as devidas condições de promover um trabalho que ajude.

A possível pedagogia da alteridade surge neste cenário em uma sociedade egolatricamente adoecida. No entanto, para além da necessidade de definições, é fundamental um engajamento afetivo porque compreender a história do outro é dialogar com seu mundo. A educação vista por este ponto seria um encontro entre diversos mundos ou recorrendo a um termo caro à filosofia de Lévinas, encontro entre *infinitos*. Neste diálogo com o mundo que envolve o outro seu rosto se revela.

O rosto é a interioridade, o rastro e a presença viva do Outro. O rosto não se vê, se escuta. O rosto não é apenas a face visível, mas a presença mais profunda do Outro. O rosto do Outro transforma a ação educativa em uma recepção e em resposta a uma chamada. O rosto do Outro faz da educação escolar um apelo à responsabilidade. A ética não começa com uma pergunta, mas como uma resposta à demanda do Outro. Isto é o que significa a heteronomia: responsabilidade para com o Outro (JOHANN, 2009. p. 102).

Interpelado pelas exigências advindas do *outro*, a relação não será mais hierarquizada e sim de uma profunda responsabilidade que se inscreve nos fundamentos da própria liberdade. A busca pelo *outro* muitas vezes diminuído no cenário escolar é uma expressão do cuidado por si pois a liberdade individual se direciona à responsabilidade pelo outro. Aqui, Lévinas propõe um diálogo interessante entre autonomia e heteronomia porque a verdadeira expressão de autonomia se expressa no cuidado e na responsabilidade com a heteronomia. A partir da alteridade,

A educação será entendida como uma tarefa de hospitalidade. O entendimento da pessoa sempre se dará através de sua bagagem histórica. O que leva ao encontro e ao entendimento do outro é a resposta e o cuidado que se tem para com ele. O percurso para se chegar a esta alteridade não é uma mera projeção mental, mas um profundo sentir com o outro. De um eu fechado em si mesmo, chega-se à grande luz da alteridade. Esta grande luz é o rosto do outro. O rosto abre a consciência e atinge o eu, único e próprio. O eu só pode ser acolhido pela hospitalidade. A identidade profunda de cada ser humano só pode ser conhecida pela própria revelação. Este rosto se identifica pela palavra que expressa o grande clamor pela vida (JOHANN, 2008.p.102).

Na pedagogia da alteridade, a grande tarefa de todos os que compõem os quadros educacionais é fazer reluzir o rosto do outro. Neste ponto, a ideia de alteridade toca a percepção de autonomia como propõe Paulo Freire. Em Lévinas, o rosto é um paralelo do infinito podendo ser tocado mas nunca completamente assimilado. Pode ser atingido pela palavra vinda do *eu* todavia, jamais submetido a esta. Esta epifania é a garantia da estabilidade de vida do *outro* e do *eu* posto que na manutenção de suas diferenças eles se efetivam no diálogo e na valorização das diferenças como expressões amplas do infinito

que não se deixa aprisionar na razão pragmática. A diferença valorizada abre o espaço para o exercício da liberdade e nesse sentido, a educação é um exercício de liberdade que visa o crescimento de todos sendo naturalizada como instrumento de enfrentamento das mais diversas formas de violências presentes em nossa sociedade, bem como crítica a qualquer forma de invisibilidade.

Considere-se assim que a educação verdadeira se baseia e se sustenta na ética sendo suporte para valorização do mundo do outro, respeito e acolhida, um exercício de hospitalidade e diálogo. Na pedagogia da alteridade, é igualmente urgente uma ruptura com o atual status de finalidade da educação porque somente a legítima definição de ética como ponto de partida e finalidade possibilitará uma educação que responda aos anseios mais profundos do ser humano.

CONSIDERAÇÕES

No atual cenário de retrocesso educacional onde a figura dos educadores é acusada de contribuir com as instabilidades do ensino brasileiro, é preciso com urgência que se ressalte que a crise da educação no Brasil é um sinal de uma crise infinitamente maior: a crise radical do modo de produção capitalista atestada entre tantos teóricos.

Entretanto é ainda pertinente ressaltar que o padrão pautado na razão pragmática que se propõe como modo de manutenção do modo de vida no qual o Ocidente se constitui vem conhecendo sua falência e esta coincide com a crise do próprio projeto da modernidade. Faz-se necessário que se articule novas formas de educação que margeiem a atual estrutura, sendo portadora de uma mensagem de emancipação.

Neste sentido, o pensamento de Emmanuel Lévinas acerca da Alteridade se constitui como mais uma rota segura e possível em vista de uma educação que valorize o encontro *face a face*, sem ressalvas, sem mordanças e na qual o rosto resplandecente do outro desponte tomado de esperança para que saindo de nós mesmos, alcancemos a posse de nossa essência e na epifania do outro que deve se libertar do mundo acorrentado em várias linhas de preconceitos possamos ver uma nova humanidade fraterna e que busque na hospitalidade sinais de paz.

Embora possa parecer um projeto utópico, será sempre muito bom recordar que sem utopias, sem esperanças, sem esforços e sem crença tudo permanecerá em seu lugar, na velha ordem hierarquizada de maldades e silêncios.

REFERÊNCIAS

- CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Rosto e responsabilidade na Filosofia da Alteridade de Lévinas**. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15448/1983-4012.2015.2.19599>. Visitado em 15 de maio de 2019.
- DESCARTES, René. **Meditações sobre a filosofia primeira**. Tradução Fausto Castilho. São Paulo - Campinas, Editora da UNICAMP, 2004.
- ESTEVAM, José Geraldo. **O reconhecimento da alteridade como possibilidade de construção de um novo paradigma na cultura ocidental em Joel Birman e Emmanuel Lévinas**. Disponível em http://www.janhaddad.com.br/arquivos/birman_e_levinas.pdf. Visitado em 16 de maio de 2019.
- FABRI, Marcelo. **Desencantando a ontologia: subjetividade e sentido ético em Lévinas**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.
- GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- GOMES, Carla Silene C. L. B. **Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp113166.pdf>. visitado em: 15 de maio de 2019.
- HANDDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito: Ensaio sobre Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Loyola, 2006.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro. 2002.
- JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética: em busca de uma aproximação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade**. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70. 2011.
- MACHADO, Rubens. **Verdade e Justiça na obra Totalidade e Justiça de Emmanuel Lévinas** (Dissertação de Mestrado). Santa Maria: UFSM. 2015 Disponível em <http://w3.ufsm.br/ppgf/wp-content/uploads/2011/10/Rubens-Machado.pdf> . Visitado em 15 de maio de 2019.
- OLIVEIRA, Iranir de & SANTOS, Rozilene Belo Barros dos. **A Educação enquanto esfera de reprodução das relações sociais de Produção**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.81.pdf. Visitado em 15 de maio de 2019
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Ontologia e história**. São Paulo: Loyola, 2001.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

CRIANÇA E NATUREZA: RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Flavia da Silva Monteiro¹
William Teixeira Alves²

RESUMO: O presente artigo aborda a contribuição da natureza para o desenvolvimento na primeira infância e o papel da escola nessa relação. Esse estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivos: caracterizar a primeira infância; conceituar o termo natureza e demonstrar sua relevância para o desenvolvimento da criança na primeira infância; compreender o papel da escola na relação entre o desenvolvimento da primeira infância e a natureza; além de estabelecer as contribuições da natureza para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Transtorno do Deficit de Natureza. Primeira Infância. Criança. Natureza.

RESUMEM: El presente artículo acerca la contribución de la naturaleza para el desarrollo en la primera niñez y el papel de la escuela en esa relación. Ese estudio se trata de una pesquisa bibliográfica y tiene como objetivos: caracterizar la primera niñez; conceptualizar el término naturaleza y demostrar su relevancia para el desarrollo del niño en la primera niñez; comprender el papel de la escuela en relación entre el desarrollo de la primera niñez y la naturaleza; además establecer las contribuciones de la naturaleza para el desarrollo del niño.

Palabras-claves: Desorden del Déficit de Naturaleza. Primera Niñez. Niño. Naturaleza.

¹Pós-graduada em Inclusão de Alunos com Deficiência, TEA e Transtornos Correlatos pela Faculdade de Tecnologia Machado de Assis. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Presidente Antônio Carlos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: flavia.maua@gmail.com

²Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade de Vassouras. Pós-graduado em Gestão Escolar pela Faculdade Campos de Eliseos. Graduado em Letras pela Universidade de Vassouras. E-mail: wyl.alves@gmail.com

Introdução

Existe uma grande necessidade de educar os pais, professores e a sociedade sobre o brincar na natureza. Ao refletir sobre as consequências do Transtorno do Deficit de Natureza (TDN), apontada por Louv (2016), as pessoas tornar-se-ão mais conscientes em relação aos benefícios que as crianças adquirem – biológica e cognitivamente – por meio de sua conexão física com a natureza.

Esse tema foi escolhido por acreditar que a cultura altamente urbanizada e longe do contato com a natureza está provocando mudanças intrínsecas na qualidade do desenvolvimento infantil e também está relacionada ao aumento considerável de vários transtornos. O estudo sobre os benefícios da natureza para a primeira infância necessita de dedicação e novas abordagens para que a conscientização sobre esse assunto faça-se presente na vida da sociedade.

Esse artigo busca salientar um assunto relativamente novo, que necessita de pesquisas na área e demonstra uma importância fundamental para a compreensão de sintomas e transtornos cada vez mais comuns na sociedade atual. É preciso entender a relação entre criança e natureza, principalmente pais e educadores, visto que poucos dão o valor necessário a algo que precisa de uma urgente atenção.

Diante do exposto, questiona-se: quais as relações do desenvolvimento de crianças na primeira infância com a natureza?

Esse artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, apoiada nas teorias de Fonseca (2002) e Gil (2007). Tem como objetivo geral refletir sobre a contribuição da natureza para o desenvolvimento de crianças na primeira infância e o papel da escola nessa relação.

Os objetivos específicos são: caracterizar a primeira infância; conceituar o termo natureza e demonstrar sua relevância para o desenvolvimento da criança na primeira infância; compreender o papel da escola na relação entre o desenvolvimento da primeira infância e a natureza; estabelecer as contribuições da natureza para o desenvolvimento da criança.

A velocidade da vida aumentou, inclusive para as crianças, haja vista que à medida que se busca melhorar as escolas, aumentar a produtividade, a riqueza e oferecer uma educação mais tecnológica, os efeitos das intenções nem sempre são os que foram pretendidos. A escola está cada vez mais industrializada, de tal modo que não há espaço para a natureza no currículo. Pode-se ter uma vida mais produtiva, mas será menos criativa.

A cultura atual dá pouco valor ao brincar na natureza, ao menos que os educadores e pais sejam atentos, o tempo livre, sem estrutura, para viver a natureza de modo significativo, é consumido por forças invisíveis da nova cultura urbana.

Louv (2016, p. 58) não sugere que o termo “Transtorno do Deficit de Natureza” seja um termo médico, mas acredita que o sentido da expressão fica claro quando ele conversa com pais e educadores. O autor busca descrever os problemas da desconexão com a natureza, como a “diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais”.

Quanto menos tempo as crianças passam em ambientes naturais, seus sentidos se restringem psicológica e fisiologicamente, reduzindo a riqueza da experiência humana. Elas necessitam de contato com a natureza, assim como precisam de um adequado sono e de uma boa alimentação.

De acordo com Profice (2016, p.20),

Vygotski foi o psicólogo russo que desenvolveu a corrente sócio-histórica de compreensão do desenvolvimento humano. Sua abordagem parte da ideia de uma indissociabilidade entre ambiente e criança, eles não são duas instâncias autônomas que interagem, eles nascem e existem juntos. Por esta razão, ele não pode ser considerado um interacionista, que pressupõe duas entidades distintas que entram em interação. De acordo com a perspectiva sócio-histórica, pessoas e ambientes não podem ser separadamente definidos, eles são sempre parte de uma vivência.

Dessa forma, Vygotsky ressalta a função do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças, afirmando que o desenvolvimento ocorre substancialmente de fora para dentro, por intermédio da internalização das influências sociais. À vista disso, o homem é um ser social em desenvolvimento desde o seu nascimento.

O tempo para o brincar livre, não estruturado e exploratório, é um componente fundamental para o desenvolvimento infantil saudável. Quando as crianças estão ao ar livre, ficam fisicamente mais ativas, algo de grande valia em uma época de estilos de vida sedentários e de sobrepesos epidêmicos. Em relação à saúde emocional das crianças, a vida sedentária deixam-nas deprimidas.

Léa Tiriba, pesquisadora da infância da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, salienta que “[...] as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, em que há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer” (TIRIBA, 2010, p. 7)

Logo, o contato com a natureza traz benefícios ao processo de aprendizagem, haja vista que é um ambiente capaz de propiciar um equilíbrio emocional e mental, promovendo o bem-estar e, conseqüente, prazer em aprender.

Para Louv (2016), as crianças são capazes de sintonizar-se com qualquer tipo de aprendizado se tiverem as experiências de desenvolvimento adequadas e o espaço natural, o qual possui uma quantidade infinita de informações, por isso, é uma fonte inesgotável de novas descobertas. O autor ainda afirma que o movimento montessoriano e outras abordagens fazem essa conexão há muito tempo, mas as conseqüências da experiência na natureza durante a primeira infância são pouco estudadas na neurociência.

Além disso, pesquisas em neurologia mostram que a primeira infância – que vai até 6 anos (BRASIL, 2016) – é uma fase primordial no desenvolvimento cerebral. Os bebês começam cedo seu aprendizado sobre o mundo que os cerca, desde o período pré-natal, o perinatal (imediatamente antes e após o nascimento) e o pós-natal.

Apesar de não serem fatores únicos, vínculos familiares e ambientes saudáveis são fundamentais na primeira infância, para que se possam desenvolver características cerebrais presentes em adultos autônomos e com mais qualidade de vida, assim como reitera Abuchaim (2016).

Por isso, as áreas naturais no espaço escolar e em outros ambientes educativos que favorecem o brincar livre e espontâneo, possibilitam processos de aprendizagem ricos em criatividade, cooperação, autonomia e diversidade.

Portanto, as crianças necessitam brincar e estar na natureza para poderem integrar o que está dentro delas com o que está fora e, assim, fortalecerem um laço positivo com a vida.

Enfim, nesse artigo as seções apresentam a definição da primeira infância e o seu processo de desenvolvimento à luz das teorias de Vygotsky, o conceito do termo natureza e sua relevância para o desenvolvimento da criança na primeira infância e, por último, o papel da escola na relação entre o desenvolvimento da primeira infância e a natureza.

1. Referencial Teórico

1.1. Primeira infância e o seu processo de desenvolvimento

De acordo com as políticas públicas para a primeira infância, no artigo 2º, da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, considera-se a primeira infância como o período que abrange os primeiros 6 anos completos ou 72 meses de vida da criança.

Portugal (2009) afirma que a infância e as primeiras experiências de vida da criança determinam aquilo que ela será quando adulta, uma vez que é nesse período que o ser humano aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Por isso, o conhecimento da criança nessa fase da sua vida é essencial para os educadores.

Para tal, a Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) tem como objetivo

o apoio à sobrevivência, ao crescimento, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças – o que compreende ocupar-se da saúde, nutrição e higiene e, bem como do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária em ambiente formal, informal e não-formal (UNESCO, 2007, p. 5).

A corroboração de que as capacidades e competências humanas têm sua estrutura cerebral organizada nos anos iniciais de vida, exige o repensar sobre os cuidados com a primeira infância. Conforme Shore, “a formação inicial dos sistemas vivos estabelece os condicionantes para o funcionamento de cada aspecto do organismo, seja interno ou externo, através de toda a vida” (SHORE, 1994, apud SCHNEIDER; RAMIRES, 2007, p. 38).

Para os neurocientistas Kandel e Jessel (2003, apud SCHNEIDER; RAMIRES, 2007, p. 38), os três primeiros anos de vida são cruciais na formação de mais de 90% das conexões cerebrais, ou seja, as sinapses que ligam os neurônios. Essa formação da rede de neurônios do cérebro depende de interações específicas com o meio ambiente. Segundo os autores, “a influência do ambiente no cérebro muda com a idade e profundos efeitos ocorrem nas fases iniciais do desenvolvimento pós-natal”.

Shore (2000) considera a relevância dos estímulos externos para a composição dessas redes neuronais, confirmando que a maneira como os pais interagem com o filho nos primeiros anos e as experiências que proporcionam geram um impacto significativo no desenvolvimento emocional, físico, social e cognitivo da criança.

O desenvolvimento humano depende da inter-relação entre natureza/ biologia (nature) e criação/ambiente (nurture). Os neurocientistas têm mostrado que no decorrer de todo o processo de desenvolvimento, começando mesmo antes do nascimento, o cérebro é influenciado não apenas pela herança genética individual, mas também pelas condições ambientais, incluindo o tipo de criação, cuidado, ambiente e estimulação que o indivíduo recebe. (SCHNEIDER; RAMIRES, 2007, p. 39)

Cabe ressaltar que o desenvolvimento humano na abordagem de Vygotsky “se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e

mediação” (RABELLO; PASSOS, 2006 p. 02)

O psicólogo moderno, Vygotsky, dá ênfase ao processo histórico-social e ao papel da linguagem no desenvolvimento do ser humano. Segundo Rabello e Passos (2006), sua questão central é a aquisição de aprendizagens pela interação do indivíduo com o meio. “Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação”. (RABELLO; PASSOS, 2006 p. 03)

Dessa forma, Vygotsky (1996) trouxe um novo olhar para as crianças. O teórico buscou a síntese do homem como ser biológico, histórico e social, inserido na sociedade. Sua abordagem buscava identificar as características particularmente humanas do comportamento e, com isso, desenvolver hipóteses de como essas características se constituem ao longo da história do sujeito.

Em Vygotsky, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento – principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar. (RABELLO; PASSOS, 2006, p. 04-05)

Ou seja, para Vygotsky (1996), ter o aparelho biológico não é o suficiente para realizar uma atividade se o sujeito não está em ambientes e práticas específicas que ofereçam esta aprendizagem. A criança não vai se desenvolver por si só com o tempo, pois ela não possui os instrumentos para trilhar sozinha o caminho do desenvolvimento. Irá depender de seu aprendizado mediante às experiências pelo qual foi exposta.

Desse modo, a criança é reconhecida como um ser pensante,

“capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos”. (RABELLO; PASSOS, 2006, p. 05)

Feitas essas considerações, para Vygotsky (1996), o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real – capacidade de resolver os problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento proximal – capacidade de solucionar problemas com o apoio de alguém mais experiente. Esses processos são inseparáveis, devido às crianças se desenvolverem

ainda mais com as aprendizagens na ZDP, visto que, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP acarreta mais desenvolvimento.

Sob esta ótica, o papel de um educador é dar as condições para esta aprendizagem, agindo como mediador entre a criança e o mundo.

É assim que as crianças, possuindo habilidades parciais, as desenvolvem com a ajuda de parceiros mais habilitados (mediadores) até que tais habilidades passem de parciais a totais. Temos que trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídas em um ambiente adequado (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995, apud RABELLO; PASSOS, 2006, p. 05-06)

Há, portanto, uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ela ocorre quando, em um contexto cultural e com o aparelho biológico básico, o sujeito se desenvolve instigado por mecanismos de aprendizagem fomentados por mediadores.

Logo, para Vygotsky (1996), o processo de aprendizagem deve ser visto com perspectiva, ou seja, o ensino deve focalizar o que a criança está aprendendo, não o que ela já aprendeu, firmando essa hipótese no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), porquanto onde ocorre a aprendizagem.

Ainda nessa linha de pensamento, estudos sobre a importância do brincar na natureza para a saúde e o aprendizado infantil confirmam que as experiências proporcionadas por meio dela, causam um impacto significativo no desenvolvimento da criança.

1.2. Natureza e sua relevância para o desenvolvimento da criança na primeira infância

A natureza pode ser definida como o “princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos, substância (matéria e forma) dos seres” (CHAUI, 2001, p. 203). Ou seja, é a força ativa, criadora de tudo que existe, é a própria vida.

Já as crianças, de acordo com Tiriba (2005), são a renovação de uma espécie sobre a Terra, que faz história. Portanto, elas são seres da natureza e da cultura, simultaneamente. “São corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (VIGOTSKI, 1989), mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que são parte”. (TIRIBA, 2010, p. 3)

As crianças são seres biofílicos, tal qual todos os humanos, ou seja, “apresentam

uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas (...) Assim, cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte” (TIRIBA, 2010, p. 7). Por isso, não podem ser impedidas de interações cotidianas com outros seres e ambientes naturais.

A natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar. A lama, a areia as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas, suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros, cores e tamanhos; e os animais que habitam esses lugares: os insetos com seus ruídos peculiares, suas cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias: rios montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão. Somos parte da natureza, e podemos e devemos nos religar a ela. (BARBIERI, 2012, p.116)

De acordo com Profice (2016), desde a década de 1970, as interações entre crianças e natureza são analisadas pela Psicologia Ambiental e as perspectivas lúdicas desse processo são ressaltadas como algo característico e substancial para o desenvolvimento integral das pessoas na infância e juventude. Nesse parecer, as crianças interagem com os espaços naturais de um modo próprio, devido suas condições corporais e psicológicas. Através do brincar, elas envolvem e são envolvidas pelos elementos naturais, “assim, partimos da ideia de que a brincadeira, especialmente em ambientes naturais, ao ar livre e sem rigidez de orientações, proporciona às crianças vivências cruciais para seu pleno desenvolvimento”. (PROFICE, 2016, p. 46)

A autora também relata pesquisas que confirmam o papel essencial do contato com a natureza no desenvolvimento cognitivo e os benefícios da exposição e do brincar para o desenvolvimento motor:

O ambiente natural tem ação preventiva de desordens cognitivas, dando suporte ao funcionamento da atenção. Para a pesquisadora da infância Edith Cobb, o sentido de deslumbramento propiciado às crianças pelos ambientes naturais exerce influência em sua capacidade imaginativa. É também amplamente aceito o papel dos ambientes naturais como estímulo à interação social. (PROFICE, 2016, p. 60)

Percebe-se ainda que “o acesso à natureza influencia o desenvolvimento da autoconfiança, responsabilidade, senso de orgulho, cooperação, habilidade de concentração, resolução de problemas e também as relações entre estudantes e professores. (PROFICE, 2016, p. 118)

Outro ponto destacado por Profice (2016) é que Arbogast e seus colaboradores da

Universidade de Virginia “alertam para a infância como um período chave para o desenvolvimento da consciência e das atitudes positivas em relação à natureza”. (PROFICE, 2016, p. 71).

Mas é preciso lembrar: ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isto, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, chão, pano de fundo, matéria prima para a maior parte das atividades. (TIRIBA, 2005, p. 14)

Já para Pavesi Cocito (2016), as brincadeiras conectadas com a natureza estimulam a criatividade e a inovação, pois é necessário construir os objetos de brincar, estruturar as brincadeiras e exercitar a imaginação.

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. Ao transformar a matéria-prima, a criança produz cultura. (MEIRELLES, 2014, p.64)

Outro aspecto importante é que as crianças com deficiência e necessidades especiais aprimoram sua relação social e afetiva através da interação e companhia dos animais. Há, com isso, um crescimento das pet terapias como alternativas terapêuticas. Por exemplo, a equoterapia incentiva a confiança entre a criança e o cavalo, e desenvolve capacidades posturais que contribuem notoriamente para sua saúde e bem-estar.

Feitas essas considerações, Tiriba (2010) afirma que creches e pré-escolas são ambientes privilegiados para aprender-ensinar porque é onde as crianças extraem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Desse modo, a dimensão ambiental não deveria estar negligenciada ou a serviço da dimensão cultural, e sim totalmente interligadas.

A assertiva acima é reforçada por Louv (2016) quando relata que pesquisadores canadenses descobriram que as crianças que estudam em escolas com espaços naturais diversificados são fisicamente mais ativas, possuem uma consciência maior em termos de nutrição, são mais civilizadas entre si e mais criativas. Inclusive a naturalização do ambiente escolar tem como consequência um envolvimento maior dos adultos e da comunidade próxima. Eles também constataram que áreas verdes na escola melhoram o

aprendizado, se comparadas às áreas cimentadas e gramados, além da variação dos espaços verdes para brincar assistir a uma gama mais ampla dos alunos e favorecer a inclusão social.

Profice (2016) acrescenta nessa perspectiva que:

De acordo com a equipe de pesquisa composta por Laaksoharjua, Rappea e Kavolab, da Universidade de Helsinki, o ambiente de jardim enriquece a interação social entre as crianças e a comunidade escolar, as atividades de jardinagem em ambientes naturais ampliam a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). (PROFICE, 2016, p. 133)

A autora também reitera que quando boa parte do tempo infantil é passado em creches ou escolas, deve-se aproveitar para aproximar as pessoas e ambientes naturais.

A educação infantil deve se voltar para a conexão das crianças com seus corpos e ambientes vivos, plenos de seres que convocam para interação e atizam a curiosidade, o pensamento. As escolas das crianças pequenas precisam derrubar seus muros e suas paredes porque estes excluem a natureza, seus seres e processos. Sobretudo em ambientes urbanos, a escola deve propiciar aos pequenos o acesso à interação com o mundo natural de qualidade, de modo constante, como parte de suas práticas educativas. As unidades de Educação Infantil também estão em posição privilegiada para a promoção de atitudes pro ambientais, trabalhando desde os anos iniciais a nossa íntima interação com a natureza e nossa responsabilidade com sua proteção. (PROFICE, 2016, p. 52-53)

Por fim, nessa linha de pensamento, Tiriba (2010) afirma que somente uma pedagogia que considere as necessidades do corpo poderá preservar a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos é natural e propicia o encantamento, a indagação e o conhecimento das crianças, relacionados ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. É no brincar livre que as crianças constroem sentidos sobre a sociedade e a natureza.

1.3. O papel da escola nessa relação

Os processos culturais ganharam importância nos últimos anos, principalmente na educação infantil, no entanto, a interpretação que se faz das diretrizes curriculares, que indicam as interações e a brincadeira como o caminho do processo pedagógico, não inserem a natureza como elemento dos processos interativos, somente o homem torna-se referência. Ou seja, o ambiente natural é considerado apenas um possível cenário das brincadeiras infantis e não um espaço fundamental à constituição humana, ficando cada vez mais distante no ensino fundamental, médio e superior, sucessivamente.

De acordo com Léa Tiriba (Prefácio. In: BARROS, 2018), a visão antropocêntrica da natureza é o que justifica o tempo diminuto em que as crianças ficam em espaços ao ar

livre. Isso, muitas vezes, é tido como um prêmio que depende da decisão dos professores ou de quem organiza as rotinas escolares, o que explica também a baixa utilização do espaço no entorno da escola, até mesmo a falta de janelas para o mundo exterior. Assim, a pedagogia atual reproduz a premissa de separação entre seres humanos e natureza, conforme os interesses da sociedade capitalista, que valoriza comportamentos individualistas e competitivos e assegura o “emparedamento³” nas salas de aula.

No entanto, o brincar livre é intrínseco à infância, como uma linguagem primordial por meio da qual a criança descobre e apreende o mundo.

Em um estudo sobre a relação entre a criança e a natureza no Brasil urbano, realizado pela VOX Pesquisas a pedido do Alana, a escola, em especial a pública, foi apontada como lugar fundamental para estimular o contato das crianças com a natureza. Ela acaba sendo a esperança de vivência de aspectos fundamentais da infância, já pouco possível em outros ambientes. (BARROS, 2018, p.11).

Portanto, a escola tem um papel essencial de oferecer experiências com a natureza, porque proporciona vivências inerentes à infância que estão cada vez mais difíceis de serem realizadas nos dias atuais.

Para a arquiteta Mayumi Souza Lima, “a escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial” (LIMA, 1989, p. 102). Assim, muitas famílias, que não sabem como prover o que consideram essencial, encontram na escola uma aliada, sendo o único espaço onde, bem ou mal, as crianças poderão ter experiências típicas da infância, considerando que muitas delas passam até dez horas por dia no ambiente escolar.

Corroborando com a autora, Faria (2011) ressalta a importância dos pátios escolares como local de lazer e socialização, que antes eram conferidos às praças. Desse modo, eles resistem como espaço de troca de conhecimentos, de convívio, assim como de experimentação e exploração de saberes, costumes e brincadeiras que pertencem à cultura da infância e são transmitidas por gerações. “Se para os educadores o lócus central do processo educativo é a sala de aula, para os estudantes é o pátio. Pois é lá que eles praticam e atualizam o motivo principal que os faz estarem ali, na escola: o encontro com o outro, com os outros”. (FARIA, 2011, p. 38)

³O termo “emparedamento”, alcunhado por Léa Tiriba, refere-se às crianças que passam muito tempo em ambientes fechados.

Todavia, algumas pesquisas mostram que as crianças têm pouco convívio com a natureza nesses espaços. E um dos motivos é o fato de parte das escolas não dispor de ambientes naturais ou lugares que fomentem o brincar e o aprender ao ar livre. Em outros casos, os pátios escolares sofrem com a supressão, seja por serem julgados de pouca importância pedagógica ou pela demanda de outras infraestruturas. Porém,

uma análise mais profunda do processo educacional aponta a necessidade de refletirmos e requalificarmos também as práticas, a organização, as rotinas e o tempo escolar, reconhecendo no valor do brincar e do aprender com a - e na - natureza um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida. (BARROS, 2018, p. 18-19)

Segundo Barros (2018), existem muitas experiências pedagógicas valiosas no Brasil e no mundo, tanto de escolas privadas quanto públicas, que integram o brincar livre e o aprendizado com a – e na – natureza com primazia.

Apesar de muitas vezes essas escolas serem vistas como lugares privilegiados por seus espaços, recursos ou equipes, elas mostram ser possível, mesmo com poucos meios e em condições precárias, ousar tirar bebês, crianças e jovens de dentro das salas para o grande mundo que há lá fora. (BARROS, 2018, p. 12)

Sob essa ótica, Barros (2018) salienta que o brincar com e na natureza traz experiências importantes para o desenvolvimento da criança, pois a qualidade sistêmica da natureza concede a ela a percepção de complexidade e interdependência, valores essenciais para refletir sua ação no mundo e as relações sociais, assim como o paradigma antropocêntrico. Portanto, caso esses momentos não existam na escola ou em outros territórios educativos, é provável que não ocorram na vida de grande parte das crianças, empobrecendo a gama de experiências que elas deveriam vivenciar, a qual permitiria construir aprendizagens significativas.

Ainda nessa perspectiva, a rede de experiências de naturalização dos espaços escolares - Aliança Internacional de Espaços Escolares (International School Grounds Alliance – ISGA) - afirma que “o bem-estar das crianças e a diversidade - ecológica e física - dos espaços escolares estão intrinsecamente relacionados ao aprendizado”. (BARROS, 2018, p. 24)

A maioria das experiências realizadas por essa aliança é constituída por iniciativas que investiram na remoção do pavimento dos pátios escolares, no desnivelamento do relevo dos terrenos, proporcionando estímulos para o desenvolvimento físico das crianças e um paisagismo que oferece conforto e bem-estar.

Assim, a ISGA recomenda que o ambiente escolar possua elementos naturais que propiciem o aprendizado por intermédio de experiências práticas, do livre brincar, dos momentos de introspecção, da contemplação e da liberdade.

A arquitetura dos espaços escolares reflete muito a concepção de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade que embasa o projeto político-pedagógico de cada instituição. Ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como o lugar de aprender, a via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação. Alguns teóricos, como Michel Foucault, identificam grandes semelhanças entre os espaços escolares e os espaços dos presídios, hospícios e hospitais, nos quais as estruturas e o funcionamento são marcados por formas de controle e punição. (BARROS, 2018, p. 27)

Dentro desse rol, a escola é historicamente associada à formação de crianças e jovens para o mercado de trabalho e para a aceitação e adequação à sociedade do capital. Nessa linha de pensamento, a arquiteta Beatriz Goulart diz que por mais que as formas dos edifícios escolares tenham sido alterados, “seus respectivos programa, organograma e fluxograma seguem praticamente os mesmos há quase 200 anos: a centralidade da ação educativa focada na sala de aula e na figura do adulto-professor” (FARIA, 2011, p. 37-49)

Assim, predomina a concepção de que somente se aprende com o corpo parado. O movimento e o aprendizado não se relacionam, gerando um conjunto de rotinas com o intuito de disciplinar o corpo para o exercício intelectual.

Contudo, para que uma escola possa desenvolver uma educação integral, é fundamental repensar os espaços educativos oferecidos aos estudantes, seja ela uma escola de educação infantil, ensino fundamental ou médio.

É preciso levar os espaços escolares para além das salas de aula e potencializar um uso pelos estudantes que transcenda as tradicionais funcionalidades da instituição escolar. Faz-se também necessário ampliar a concepção de que o aprendizado só ocorre dentro dos espaços escolares, especialmente as salas de aula, e valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros. Tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica. (BARROS, 2018, p. 28-29)

Portanto, os territórios educativos não são apenas os espaços escolares, mas também os espaços externos às escolas, visto que se influenciam reciprocamente. Dessa maneira, os parques e as praças são territórios educativos, assim como os espaços escolares podem ser um acréscimo das áreas verdes urbanas, pelo fato de representarem um percentual significativo das áreas públicas em uma cidade.

Assim, Barros (2018) relata sobre teorias e pesquisas que mostram que a escola que se propõe a levar as crianças diariamente para brincarem em praças, parques e em outros territórios educativos, a violência e a depredação diminuem. Além dos ambientes públicos naturais trazerem benefícios associados à saúde e ao bem-estar para toda a comunidade.

Quanto à legislação, muitos documentos abordam questões relativas aos espaços, como:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil declaram que o espaço para a educação infantil deve proporcionar “os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010, p. 20). Nessa perspectiva, os pátios escolares têm a função de assegurar possibilidades de movimento e de aprendizado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura o direito na Educação Infantil de:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38)

E, também, garante o direito de brincar cotidianamente de várias formas, em diferentes espaços e tempos.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS, 2009, p. 13-18), a garantia da natureza no ambiente escolar é um direito e as crianças devem ter experiências com água, areia, canteiros, passeios em parques e de estarem ao ar livre, por exemplo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que, além dos espaços da escola, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes. (BARROS, 2018, p. 34)

O documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” também traz um parecer sobre os espaços escolares, destacando que

os espaços na educação infantil devem ser variados de forma a favorecer diferentes tipos de interação e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades

e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 8)

Também sugere que o espaço deva ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, e também favorecer a interação criança-criança, criança-adulto e criança-ambiente”. (BRASIL, 2006, p. 8)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental ressaltam que as propostas pedagógicas precisam respeitar a idade e a particularidade das fases em que a criança está, compreendendo que

respeitar as especificidades da infância significa respeitar a necessidade de brincar e conhecer o mundo através de todos os sentidos, faz-se fundamental “desemparedar” as crianças para os espaços externos à sala de aula e à escola, a fim de favorecer que a interação com o ambiente seja mais diversificada e, portanto, mais rica em termos de aprendizado e desenvolvimento. (BARROS, 2018, p. 35)

No contexto da educação infantil, a reflexão sobre a estrutura dos espaços escolares veio pelo reconhecimento da necessidade de movimento e experiências sensoriais das crianças.

O reconhecimento da necessidade das crianças de tomar sol, estar ao ar livre, desenvolver-se fisicamente, expandir-se em movimento, bem como outros aspectos emocionais e sociais, fez com que os espaços externos ultrapassassem o aspecto do paisagismo e também fossem considerados importantes para o uso e a circulação de crianças em escolas de educação infantil. (BARROS, 2018, p. 33)

Contudo, é alarmante que essa questão no Brasil não tenha alcançado os níveis dos ensinos fundamental e médio com a mesma qualidade, posto que todas as crianças têm o direito de ter experiências com os elementos da natureza no espaço escolar.

Por isso, as escolas devem estar atentas ao que as crianças têm a dizer sobre os ambientes escolares e buscar inserir seus anseios e suas percepções, para torná-los melhores para elas e para os outros integrantes da comunidade escolar. “Nesse caminho, os pátios e toda a escola podem ser espaços de alegria, que instigam a descoberta e a experimentação e propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento humano.” (BARROS, 2018, p. 40)

2. Metodologia de Pesquisa

A metodologia de pesquisa foi bibliográfica que, segundo Fonseca (2002 p. 32), “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Para Gil (2007, p. 44), o que mais a caracteriza são pesquisas sobre investigações, ideologias, ou análise das posições acerca de um problema no campo do conhecimento investigado a partir da literatura já existente.

No caso dessa pesquisa, a revisão bibliográfica tem como norteador documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e também na Lei nº. 13.257, de 8 de março de 2016 que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.

3. Resultados e Discussão

O mundo está cada vez mais urbanizado, tecnológico e com estilos de vida sedentários, e isso acaba por afastar as crianças das experiências com a natureza, comprometendo o seu desenvolvimento pleno.

Logo, a primeira ação para reconectá-las à natureza é propiciar o acesso aos ambientes naturais de modo mais livre e por mais tempo. É preciso que a natureza volte a ser parte significativa da vida das crianças, presente em seu cotidiano e nos seus processos de desenvolvimento.

Por isso, a escola é um lugar essencial para fomentar o contato das crianças com a natureza, tornando-se, para muitos, o único ambiente de vivência de aspectos primordiais da infância, já pouco possível em outros espaços e cada vez mais difíceis de serem realizadas nos dias atuais.

Nesse contexto, observou-se que as escolas precisam ser mais verdes, estarem abertas ao mundo natural, afirmando a importância das crianças, principalmente na primeira infância, de poderem usufruir de um espaço como esse, entendendo que elas são seres da natureza.

Em vista disso, é preciso rever e transformar uma rotina de trabalho que superestima os ambientes fechados e proporcionar uma relação cotidiana com o mundo que está além das salas de aula, pois a escola é lugar de experimentar-se em movimento.

Os estudos, aqui postos, afirmam que se as escolas integrarem-se aos elementos da natureza, o desenvolvimento físico, a saúde e o bem-estar das crianças transformar-se-ão positivamente. Ou seja, os territórios educativos ricos em elementos naturais ampliam as possibilidades de atividade física, através de brincadeiras e atividades mais diversificadas e complexas, envolvendo crianças e jovens diferentes entre si, além de contribuírem na construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis, que suscitam importantes aprendizados para elas.

Outro ponto destacado é que a liberdade e tempo para brincar em lugares abertos e naturais contribui para a curiosidade, a concentração, o interesse, a disposição para aprender, e também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Portanto, esse artigo procura mostrar a importância da naturalização dos espaços escolares e a resignificação do seu uso para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância. À vista disso, o Brasil precisa incentivar as iniciativas de reconexão entre crianças e natureza, assim como pesquisas e debates sobre essa questão, uma vez que a educação deve ser compreendida como responsabilidade de todos.

Considerações Finais

É necessário refletir sobre a contribuição da natureza para o desenvolvimento de crianças na primeira infância e o papel da escola nessa relação, tendo em vista a desconsideração das suas necessidades e desejos nos ambientes educacionais.

Essa desconsideração é devida a um modelo educacional defasado baseado na sociedade capitalista, no qual a realidade cotidiana impõe às crianças atividades que demandam muito tempo em espaços fechados e submissas às rotinas que não respeitam seus ritmos, interesses e desejos. Mesmo manifestando sua preferência pelos espaços naturais, elas ficam a maior parte do tempo emparedadas, o que evita que se vejam, interajam com outras turmas, contribuindo também para que não se sintam como parte da natureza.

O distanciamento imposto deve-se, em grande parte, ao reconhecimento dos elementos do mundo natural como sendo sujeira, bagunça, doença e perigo. Ou seja, representam uma ameaça às rotinas baseadas nos ideais de previsibilidade, fazendo com que nas escolas a natureza tenha uma função apenas decorativa ou instrumental.

Assim, considerando que a primeira infância é uma fase essencial no desenvolvimento cerebral, as primeiras experiências de vida da criança definem como ela será quando adulta. Desse modo, as vivências proporcionadas a elas causam um impacto significativo no seu desenvolvimento emocional, físico, social e cognitivo.

O brincar ao ar livre, principalmente em ambientes naturais e sem rigidez de orientações é um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil saudável e pleno. A criança precisa dessa liberdade para correr, pular, subir em árvores, explorar o mundo a sua volta, pois esse contato também influencia no desenvolvimento cognitivo e motor da criança, além de promover a consciência de atitudes positivas em relação à natureza, sendo necessário desconstruir uma educação de emparedamento.

Por isso, as escolas com áreas naturais que apoiam o brincar livre e espontâneo, oportunizam processos de aprendizagem ricos em criatividade, cooperação, autonomia e diversidade, demonstrando ser imprescindível o equilíbrio entre espaços artificiais e naturais no cotidiano das crianças.

Feitas essas considerações, o papel de um educador é fomentar esta aprendizagem, atuando como mediador entre a criança e o mundo. Desse modo, são as creches e pré-escolas, lugar onde as crianças extraem suas primeiras experiências, que possuem um papel fundamental de oferecer vivências com a natureza.

Para tal, a qualificação do pedagogo é de suma importância para propiciar às crianças oportunidades de conexão com a natureza, um espaço simples, porém rico em benefícios ao desenvolvimento infantil. Ela precisa ser vista como um ambiente educacional e não uma excepcionalidade, um prêmio que as crianças ganham quando merecem. É preciso mudar esse costume de privar a infância do contato com o mundo natural.

Por fim, a relação da criança com a natureza deve ser proporcionada pela instituição escolar e seus responsáveis desde os primeiros meses de vida. A escola precisa se reaproximar do mundo natural e começar a respeitar as vontades do corpo humano, que também é natureza, reformulando suas propostas pedagógicas por intermédio de uma reflexão sistêmica que considere as necessidades das crianças, assim como a formação de educadores a qual precisa ser revista nessa perspectiva, pois a escola é um lugar para sentir-se bem.

Referências

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. et al. **Importância dos vínculos familiares na primeira infância**: estudo II / organização Comitê Científico do Núcleo Pela Infância. 1. ed. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016. (Série Estudos do Comitê Científico: NCPI ; 2) Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/WP_Vinculos%20Familiares.pdf> Acesso em: 18 de agosto de 2018.
- BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BRASIL. **Lei nº. 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452,

de 1o de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm> Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 8.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 13 e 18.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

FARIA, A. B. G. de. O Pátio escolar como ter[ritó]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 38.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, M. S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989. p.102.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. 1 ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRELLES, R. Org. **Território do brincar diálogo com escolas**. Territórios do brincar. 2014. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf Acesso em: 10 de abril de 2019.

PAVESI COCITO, Renata. **A Natureza como espaço educacional: Oportunidades para a infância**. Colloquium Humanarum, v. 13, p. 94-100, 2016.

PORTUGAL, Gabriela. **Desenvolvimento e aprendizagem na infância**. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

PROFICE, Christiana. **Crianças e natureza: reconectar é preciso**. 1 ed. São Paulo: PandorgA, 2016.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>> Acesso em: 15 nov. 2018.

SCHNEIDER, A.; RAMIRES, V. R. **Primeira Infância Melhor**: uma inovação em política pública. Brasília: UNESCO, Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

SHORE, R. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 208-209.

UNESCO. **Bases sólidas**: educação e cuidados na primeira infância; relatório de monitoramento global de educação para todos – EPT, 2007. Brasília: UNESCO, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

LEITURAS E POSSIBILIDADES DE REPRESENTAR O ESPAÇO GEOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Émerson Dias De Oliveira¹

Andressa De Lima Santos²

Méury Katiê Ferreira Leopoldo³

Joana Gabrieli Oliveira Silva⁴

RESUMO: O espaço geográfico é uma categoria da ciência geográfica que possibilita uma acentuada e complexa possibilidade de refletir a coletividade social, sendo que neste desafio são trazidas à tona inúmeras perspectivas de análises da relação homem-natureza. Dessa feita, o presente estudo elabora uma breve discussão acerca do espaço geográfico enquanto uma ferramenta de análise das relações sociais, além de evidenciar a sua centralidade no interior da Geografia. Ao longo do estudo estão colocadas algumas concepções teóricas desta categoria geográfica, com destaque para os entendimentos elaborados pela Geografia Crítica, uma reflexão que propõem a necessidade de se politizar os sujeitos por intermédio do ensino, com destaque para os conteúdos geográficos ensinados por seus respectivos professores (as) desde os primeiros anos do ensino fundamental. A busca aqui foi a de confirmar a capacidade que a Geografia possui em se utilizar do próprio espaço geográfico na qual os alunos estão inseridos enquanto materialidade para uma concepção própria de mundo, sendo que através desta conquista, se permite compreender e pensar a construção de uma sociedade pela e para a própria coletividade envolvida. É esta a grande questão discorrida no presente ensaio, pensar uma proposta de ensino na geografia que politize os sujeitos, permitindo assim a formação de sujeitos ativos e cientes do seu papel no mundo.

Palavras-chave: Ensino; Coletividade; Emancipação Social; Geografia Crítica.

¹ Doutor em Geografia pela UEL (2019). Professor do Colegiado de Pedagogia das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE), Ivaiporã/PR. e-mail: cooperativismopopular@hotmail.com.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE), Ivaiporã/PR. e-mail: andressas617@gmail.com.

³ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE), Ivaiporã/PR. e-mail: katiemeury@gmail.com.

⁴ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE), Ivaiporã/PR. e-mail: oliveirajoana169@gmail.com.

READINGS AND POSSIBILITIES OF REPRESENTING THE GEOGRAPHIC SPACE IN FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: Geographic space is a category of geographic science that allows a complex and complex possibility to reflect the social collectivity, and in this challenge are brought to the fore innumerable perspectives of analyzes of the relation man-nature. Thus, the present study elaborates a brief discussion about the geographic space as a tool of analysis of the social relations, besides evidencing its centrality within Geography. Throughout the study some theoretical conceptions of this geographical category are placed, with emphasis on the understandings elaborated by Critical Geography, a reflection that propose the need to politicize the subjects through the teaching, with emphasis on the geographic contents taught by their respective teachers (as) since the first years of elementary school. The search here was to confirm the ability of geography to use the geographic space in which students are inserted as a materiality for a conception of the world, and through this achievement, it is possible to understand and think about the construction of a by and for the community itself. This is the great issue discussed in this essay, to think of a proposal of teaching in geography that politicizes subjects, thus allowing the formation of active subjects aware of their role in the world.

Keywords: Teaching; Collectivity; Social Emancipation; Critical Geography.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que o objeto central de estudo da ciência geográfica é o espaço e que a própria Geografia enquanto disciplina escolar caracteriza-se por estar bastante dissociada da realidade social dos alunos, o presente estudo buscou através de uma reflexão acerca do espaço geográfico aproximar a Geografia didático-escolar junto à prática empírica discente. É sabido que, grosso modo, uma significativa parcela dos professores (as) de Geografia reproduz uma vasta explanação de conceitos, fenômenos e processos conceituais, atribuindo tais cenários enquanto componente do espaço geográfico, sendo que a abordagem deste último está sempre secundarizada em proveito de noções compartimentadas e deslocadas do seu real sentido, isto é, a expressão do próprio espaço geográfico.

Com isso, o presente estudo teve como desafio trazer à tona uma breve reflexão teórica acerca do espaço geográfico e sua importância enquanto ferramenta metodológica para a compreensão, correlação discussional e a vivência empírica de sua constituição, dinâmica e totalidade. Ou seja, é uma busca por explicar o espaço geográfico como resultado de múltiplas determinações, as quais tanto são naturais como histórico-sociais, uma vez que o seu sentido extrapola as percepções superficializadas da dinâmica do espaço físico, sendo que a sua intencionalidade se assenta na tarefa de compreender a inter-relação entre sociedade e natureza.

Este entendimento fica claro conforme o exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reflexão a qual entende que “o espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem, enquanto organiza econômica e socialmente sua sociedade” (BRASIL, 2000, p. 109). É através do debate e discurso desta realização que se oportuniza aos alunos um melhor entendimento de como a sociedade produz e reproduz o espaço, um exercício que tem nas inúmeras apreensões conceituais da Geografia um meio (e não um fim) de se compreender esta ciência. Portanto, difere do ensino fragmentado que separa esta disciplina em meros acidentes geográficos e/ou fenômenos geohistóricos que devem ser decorados para ‘tirar nota’ nas ‘provas’ ao longo dos anos estudados.

É em virtude da necessidade de aprender a ler e se posicionar em seu próprio mundo que os sujeitos sociais se utilizam dos conceitos geográficos fundamentais para melhor compreender seu papel na sociedade, sendo assim, destacados os sentidos e significados do espaço geográfico. Assim, desde os primeiros anos de estudo da escolarização básica esta ciência/disciplina carece de ser cuidadosamente inserida enquanto uma ferramenta de politização dos alunos, sendo que compreender a representação do espaço geográfico é uma questão fundante desse desafio. Com isso, a ‘leitura’ do mundo se dá pela do espaço, isto é, o resultado das intencionalidades e práticas humanas. Portanto, ler o mundo está muito aquém da simples interpretação cartográfica, cujas representações reproduzem as questões territoriais, por vezes deslocadas, dada a insuficiência das projeções cartográficas diversas.

Desta forma, faz-se importante e necessário a valorização de um processo de ensino-aprendizagem acerca da educação geográfica pautado em uma construção interdisciplinar, um esforço em que a prática docente considere a singularidade de cada aluno envolvido nesta tarefa, pois “[...] mudar valores requer o autoconhecimento do indivíduo-sujeito” (CARVALHO, 2004, p. 42). É por isso que, um ensino geográfico instruído e enviesado na leitura e escrita do lugar vivenciado e experienciado pelo aluno ganha muito mais sentido para explicar a disciplina de Geografia, bem como o seu principal objeto de estudo: espaço geográfico. Desta feita, se tem muito mais que um procedimental descritivo do mundo, é o entendimento das conexões que integram o contexto do evento sócioespacial analisado.

Considerando a importância que um adequado resgate teórico possui, o presente estudo se utilizou da pesquisa do tipo bibliográfica. Esse esforço se dá através do levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes. Tratando desse tipo de

pesquisa Boccato (2006) aponta que “[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas” (p. 266).

A escolha pela pesquisa bibliográfica se deu pelo fato que ela possibilita o ajuntamento de uma grande quantidade de informações acerca do objeto de estudo, neste caso aqui, as reflexões teóricas envolvendo a assimilação do conceito de espaço geográfico no meio escolar. Neste sentido, além da sistematização e análise desta questão, é possível a elaboração de um quadro conceitual da mesma na atualidade. Portanto, a pesquisa bibliográfica permite reunir diversos materiais publicados sobre um tema, permitindo ampliar o conhecimento acerca da reflexão debatida. A temática do espaço geográfico é aqui abordada com o intuito de evidenciar as formações e estruturações da sociedade, um esforço que busca incluir os sujeitos do meio escolar de forma ativa e participante deste projeto social. Este entendimento deve-se ao fato de que a função “[...] da escola frente aos desafios do mundo globalizado é o de abrir horizontes, estender a cultura, globalizar conteúdos, conhecer experiências alheias, transpor o local e o próximo e proporcionar aos alunos ir além de onde estão (SACRISTÁN, 2002, p. 95).

Com isso, a geografia necessita de institui-se enquanto um ensino para além das apostilas conteudistas, pois a referência do lugar é muitas vezes uma oportunidade interessante de explicar e visualizar os apanhados teóricos dos livros didáticos. O propósito do presente estudo não teve como intento a busca por Não se afirma aqui o isolamento das explicações geográficas apenas em categorias mais limitadas espacialmente da geografia, a exemplo do ‘lugar’. Este conceito está aqui amostrado apenas enquanto uma possibilidade de superar o ensino tradicional da geografia, pois “assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (FREIRE, 1999, p. 45). Enfim, cabe ao professor compilar e conduzir o aluno na compreensão e esclarecimento das informações geográficas, as quais quando apresentadas isoladamente e desconexas são destituídas de sentido e interesse na sala de aula.

2 BREVE APREENSÃO CONCEITUAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Discorrer teoricamente acerca do espaço geográfico é um desafio bastante extenuante dada à diversidade de entendimentos e interpretações que envolvem o seu significado, pois este apresenta definições bastante complexas e abrangentes. Neste estudo,

a concepção do espaço se alinha com as contribuições elaboradas pelas teorias presentes no interior da Geografia Crítica ou Radical. Os contornos desta discussão no cenário brasileiro aparecem com mais intensidade junto ao processo de abertura política em fins dos anos 1970, com destaque para o Encontro Nacional de Geógrafos Brasileiros realizado em Fortaleza (Ceará) em 1978, momento em que a corrente da Geografia Crítica ganha uma importância significativa frente às demais tendências existentes. De acordo com Kaercher (2010, p. 64), “ali fez-se veemente crítica à Geografia tradicional e despolitizada. (Re)inicia-se, mais uma vez, uma longa caminhada na busca da democratização da sociedade e da escola, e, por conseguinte, da própria Geografia”.

Para Moraes (1994), a Geografia Crítica significou um movimento de renovação que rompe e questiona a perspectiva tradicional do positivismo nesta ciência, um desafio que se apóia nas reflexões marxistas e busca o resgate da relação entre ciência e filosofia, ou seja, uma realização científica que não fosse “desinteressada” e deslocada de seu objeto de estudo. Esse discurso (marxista) “[...] supõe em todos os casos aceitar a existência de relações mutuas e complexas entre sociedade e espaço, entre processos sociais e configurações espaciais” (SPOSITO, 2004, p. 92). Trata-se de uma Geografia que serviu para denunciar os equívocos dos tradicionalistas em despolitizar a construção geográfica ou dos quantitativistas⁵, ou seja, uma realização que de fato coloca os sujeitos sociais enquanto agentes ativos no interior das relações sociais. “Enfim, os geógrafos críticos apontaram, através da Geografia, a superestrutura da dominação de classe” (MORAES, 1994, p. 114).

Desde o surgimento e sistematização da Geografia enquanto disciplina universitária por volta dos anos 1870 nas universidades europeias até meados dos anos 1950, esta ciência ficou conhecida como Geografia Tradicional, uma abordagem que é parte importante do processo de evolução do pensamento geográfico, a qual ainda persiste (em menor grau) em determinados contextos e realizações do estudo/ensino da Geografia. A superação de suas reflexões deveu-se ao fato dela estar pautada na observação, a descrição e classificação dos fatos, estando restrita aos aspectos visíveis e mensuráveis do estudo. Assim, com o surgimento da Revolução Teorético-Quantitativa, tem-se o predomínio das análises pautadas pelos conceitos de paisagem e região, reconhecendo neles o objeto da

⁵ Denomina-se Geografia ‘Teorética e Quantitativa’ ou Geografia ‘Neopositivista’ a corrente que começou a se formar logo após a Segunda Guerra Mundial e que terminou por trazer profundas modificações teóricas e metodológicas. Esta escola se caracterizou pelo emprego maciço das técnicas matemático-estatísticas na geografia, provocando uma verdadeira “revolução” no seio dessa ciência [...] (CAMARGO; REIS JÚNIOR, 2007, p. 84).

Geografia, nem como a sua identificação perante as demais disciplinas científicas (SANTOS, 2014).

De acordo com Corrêa (2000), até a metade do século XX o espaço geográfico tinha uma abordagem secundarizada, uma vez que as análises geográficas estavam enviesadas nos estudos da paisagem, região natural, região-paisagem, paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de áreas. No entanto, ainda que indiretamente, o espaço geográfico é uma preocupação antiga na Geografia, pois já se fazia presente nas pesquisas do geógrafo alemão Friedrich Ratzel⁶ (na passagem do século XIX para o XX), contexto em que se construiu a concepção de “espaço vital”, o qual era confundido com a de território à medida que lhe vinculava uma relação de poder.

Desta feita, até por volta dos anos 1950/60 o espaço geográfico era concebido como um elemento neutro e desprovido de dinamicidade funcional, uma interpretação que entendia o espaço geográfico enquanto uma realidade passiva, o qual era ‘humano’ apenas pelo fato de ser habitado pelos homens, além de que até mesmo a dimensão temporal não lhe era considerada (SPOSITO, 2004). Assim, “[...] o homem é um agente que modela o relevo e não um ser social que produz o espaço à imagem e semelhança da sociedade da qual participa” (CARLOS, 1991, p. 11). Entretanto, apesar dos equívocos que eram destinados aos sentidos do espaço geográfico, são inegáveis as contribuições pioneiras advindas dos primeiros estudos geográficos, tais alicerces foram cruciais para a construção das atuais concepções envolvendo os conceitos geográficos bases. Nisto inclui-se o próprio desafio de interpretar o espaço geográfico, isto é, o “[...] “entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente” (BRASIL, 2000 p. 30).

A partir de então, o espaço geográfico se consolida enquanto conceito balizador da Geografia, sendo entendido por vários autores como o objeto central desta ciência. A validade e necessidade de se debruçar sob a análise teórica do espaço geográfico é colocada em Santos (2014, p. 18) quando ele afirma que “[...] discorrer, ainda que exaustivamente, sobre uma disciplina, não substitui o essencial, que é a discussão sobre seu objeto”. Portanto, fica evidente que esta abordagem não é uma questão fechada, ou seja, o espaço geográfico é uma realização social que carece de ser constantemente debatida no

⁶ Friedrich Ratzel tornou-se famoso por haver dado maior ênfase ao homem na sua formulação geográfica. [...] [...] Dedicando-se às ciências naturais, sobretudo à Antropologia, encarou o homem como uma espécie animal e não como elemento social. Tentando explicar a evolução da humanidade dentro dos postulados de Darwin (ANDRADE, 1987, p. 54).

meio acadêmico-escolar, uma vez que o seu produto (sociedade) está em diuturno processo de (re) construção e com isso, sujeita a mudanças diversas. Isto se dá pelo fato de que “[...] todo elemento do espaço e toda forma de paisagem constituem fenômenos únicos que jamais podem ser encontrados exatamente iguais em outros locais ou em outros momentos” (DOLLFUS, 1991, p. 09).

Em Suertegaray (2001) o espaço geográfico é compreendido como um todo uno, múltiplo e complexo.

A visão crítica da Geografia, ao romper com a visão de estabilidade, passa a conceber o tempo como espiral. Neste sentido, o tempo é entendido como seta e ciclo, ou seja, o espaço geográfico se forma (no sentido de formação, origem) e se organiza (no sentido de funcionalidade), projetando-se como determinação ou como possibilidade. Esta projeção se faz por avanços (seta) e retornos (ciclo). Neste contexto, o espaço geográfico é a coexistência das formas herdadas (de uma outra funcionalidade), reconstruídas sob uma nova organização com formas novas em construção, ou seja, é a coexistência do passado e do presente ou de um passado reconstituído no presente (SUERTEGARAY, 2001, p. 03).

O espaço geográfico é na verdade a materialização das relações sociais e de poder elaboradas pelos sujeitos sociais, sendo este o principal objeto de estudo da Geografia. Para Santos (2014, p. 51), “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá”. Assim sendo, quando da reflexão geográfica no meio escolar, este saber carece de ser trabalhado com o entendimento de que a relação homem-natureza significa o embasamento material ou físico que dá sentido e possibilidades para a construção/organização do espaço geográfico, sendo que tal sistema não acontece de forma harmônica e previsível, uma vez que este processo é permeado de desigualdades e contradições sociais, além de estar indissociado da perspectiva temporal.

A continuidade desta lógica acaba por imprimir diferenciações no entendimento e apresentação do espaço geográfico, pois este é “[...] um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares” (SANTOS, 1986, p. 122). Portanto, o espaço geográfico se constitui um “palco” em que acontecem as mais variadas relações humanas, ou seja, um receptor de ações e obras destes sujeitos, o que acaba por lhes conferir cenários singulares e próprios em cada realidade social. É a um só tempo, o produtor da processualidade social e ainda a própria força produtiva (produto e produção) (SAQUET, 2010). Neste sentido, Santos

(2008, p. 67), entende o espaço enquanto “[...] uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele”. Os objetos artificiais e naturais são aqui instrumentos para que os homens elaborem novas espacialidades e com isso se materializa os demais conceitos chaves da Geografia;

Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Da mesma maneira e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas. Paralelamente, impõe-se a realidade do meio com seus diversos conteúdos em artifício e a complementariedade entre uma tecnosfera e uma psicofera. E do mesmo passo podemos propor a questão da racionalidade do espaço como conceito histórico atual e fruto, ao mesmo tempo, da emergência das redes do processo de globalização. O conteúdo geográfico do cotidiano também se inclui entre esses conceitos constitutivos e operacionais, próprios à realidade do espaço geográfico, junto à questão de uma ordem mundial e de uma ordem local (SANTOS, 2014, p. 23).

O espaço geográfico é assim um termo em contínua evolução conceitual, uma vez que a própria sociedade é igualmente uma materialidade evolutiva. Essa consideração acaba sendo significativa para compreender a organização social nos distintos tempos e espaços geohistóricos. Será por intermédio da interação entre o homem e o meio que será possibilitado discorrer dos sentidos e lógicas do espaço geográfico, sendo que a medida com que esta intervenção humana (mediada pelo trabalho) se acentua na natureza, igualmente vai-se ampliando e intensificando a abrangência do espaço geográfico, chegando atualmente, a quase se sobrepor a todo o globo terrestre (SANTOS, 2008). Portanto, “[...] repensar a Geografia a partir da formação espacial como categoria de descrição e análise da formação econômico e social é uma perspectiva que nos parece capaz de abrir caminhos” (MOREIRA, 1982, p. 21) para diminuir a ambigüidades interpretativas que envolvem as suas diversas tentativas de explicação.

De acordo com Santos (2008), o espaço está posicionado enquanto o *locus* da reprodução das relações sociais de produção, sendo que as suas categorias de análises são: estrutura, processo, função e forma, as quais estão dispostas dialeticamente como parte integrante dos complexos e mutáveis vínculos entre existência e reprodução social. Estas categorias são consideradas em conjunto e relacionadas entre si de forma a se obter uma “base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade” (SANTOS, 2008, p. 52). Neste sentido, a espacialidade humana é

entendida como reflexo, meio e condição social e não como “epifenômeno” (SANTOS, 2008).

Para o autor, a estrutura refere-se à própria sociedade com suas composições e caracteres econômicos, sociais, políticos e culturais, ou seja, é a matriz histórica em que se tem a concretização de todo o processo social. O processo refere-se à dinâmica interna da estrutura socioeconômica (ação humana), uma resultante das contradições que lhe são imanentes, contexto em que é constituído um conjunto de mecanismos e ações a partir dos quais a estrutura é mobilizada e então entra em movimento, alterando-se as suas características. A função é a atividade exercida pela forma: cotidiano, moradia, por exemplo (atendimento das necessidades e demandas dos sujeitos). São os papéis desempenhados pela sociedade, redefinidas a cada momento, que possibilitam a existência e continuidade da reprodução social. Forma, finalmente, é o visível e percebido no espaço, sendo entendido como as criações humanas, material ou não, por meio das quais as diversas atividades se realizam (SANTOS, 2008).

[...] são quatro termos disjuntivos, mas associados, a empregar segundo um contexto do mundo de todo dia. Tomados individualmente, representam apenas realidades parciais, limitadas, do mundo. Considerando em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade (SANTOS, 2008, p.71).

Desta feita, Santos (2008, p. 27) coloca que “o espaço não é nem uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas”. É uma realização social que se apresenta como uma constante, um estado presente, haja vista que tem sua concretização em decorrência com os sucessivos tempos históricos. Essa concepção é corroborada por Gomes (2002), o qual destaca três características definidoras do espaço geográfico: o espaço é sempre uma extensão fisicamente estabelecida, concreta, material, substantiva; está composto pela dialética entre a disposição das coisas e as ações ou práticas sociais, além de que o arranjo dos seus componentes materiais está permeado em uma dada lógica ou coerência. Nesse sentido, “[...] a análise espacial deve ser concebida como um diálogo permanente entre a morfologia e as práticas sociais ou comportamentos” (GOMES, 2002, p. 290).

Enfim, é com uma boa discussão envolvendo as espacialidades geográficas que se permite inserir os demais conceitos fundamentais da Geografia (território, região, paisagem e lugar), os quais são dotados de uma dinâmica mais “operacional” (SUERTEGARAY, 2001). Esse raciocínio acontece em decorrência de se entender que “[...] o espaço

geográfico pode ser lido através do conceito de paisagem, e/ou região, e/ou território, e/ou lugar, e/ou ambiente; sem desconhecermos que cada uma dessas dimensões está contida em todas as demais” (SUERTEGARAY, 2000, p. 31). O espaço geográfico é na verdade uma base abrangente que possibilita as mais variadas discussões no campo da Geografia, um esforço que tem um sentido mais inteligível por intermédio da compreensão de como essa realidade é elaborada, sentida e vivida, e não como conteúdos em si mesmos, uma vez que estes podem apresentar colocações simplistas e reducionistas.

3 A CATEGORIA ESPAÇO GEOGRÁFICO ENQUANTO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO MEIO ESCOLAR

É consenso que o desenvolver pedagógico do ensino de Geografia é uma construção que sempre parte (ou deveria) da realidade dos alunos, pois desta feita o processo de ensino-aprendizagem configura-se de forma mais concreta e acessível aos sujeitos envolvidos nesta estrutura pedagógica. Esta tendência ganha sentido e validade com os discursos interiorizados na Geografia Crítica, um esforço que busca superar a simples memorização/descrição conteudista. O aluno deixa de ser um mero expectador e assume uma posição ativa neste processo, ou seja, o centro de enfoque “[...] não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais (VESENTINI, 1998, p. 37).

Contudo, a rígida estruturação na qual o ensino, de maneira geral, está posicionado no Brasil, dificulta e até impossibilita a realização de uma aprendizagem significativa e contextualizada, um obstáculo que se torna ainda mais crítico quando das abordagens geográficas, uma vez que, conforme já colocado, esta ciência caracteriza-se por ser extremamente dinâmica e complexa. As diversas possibilidades de análises que o espaço geográfico traz em seus fundamentos exigem uma didática de ensino diferenciada e para além das reduções contidas nas apostilas conteudistas, pois se faz necessário construir no aluno a capacidade de constituir vínculos entre os saberes adquiridos na sua vivência e os conteúdos escolares. Essa é melhor forma de aprender e ensinar a Geografia, uma construção pedagógica que é recíproca, pois tanto o aluno como o professor contribuem nas reflexões teóricas.

Nessa perspectiva, a escola se apresenta como “[...] um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho

tenha como referência básica os saberes científicos” (CAVALCANTI, 2002, p. 33). Esse modelo educacional é um entendimento que foi amplamente dialogado nos ensinamentos de Freire (1997, p. 52), uma situação em que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (FREIRE, 2006, p. 45).

Aqui o espaço geográfico surge enquanto uma reflexão geohistórica de emancipação social dos sujeitos, sendo que os momentos escolares e de estudos estão colocados enquanto umas das ferramentas possíveis a serem utilizadas nesta busca. Assim, a escola, os conteúdos apostilados, os ensinamentos docentes, os regramentos escolares, as avaliações, entre outros instrumentos que integram o processo ensino-aprendizagem não resumem e compõem a libertação e transformação social dos alunos, existe um vasto leque de outras possibilidades que contribuem neste desafio, sendo que o espaço geográfico se apresenta enquanto método crucial nesta construção pedagógica. A importância que a Geografia assume neste contexto é colocada por Damiani (1999, p. 58) ao discursar que esta ciência “[...] tem como função desvendar os significados do espaço na vida privada e pública, na vida social, e oferecê-los à sociedade civil. A ela cabe enfrentar a transformação do espaço geométrico em espaço social. Seu desafio também é político”. A respeito disso, Callai (2010, p. 17) nos assevera que:

A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto a matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, compreendendo que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos.

A centralidade que o espaço geográfico assume neste cenário deve-se ao fato deste ser um produto da organização social humana, uma realização que se utiliza da natureza enquanto condicionante concreta de sua constituição e o trabalho como modo de produção, sendo que entremeio a este complexo a educação se apresenta com uma importância estratégica. Ou seja, o ensino tanto pode ser uma ferramenta alienante como também emancipatória, dada as formas de ensinar que seja direcionada para explicar as lógicas e

formações espaciais do mundo. Dessa feita, a reflexão do espaço geográfico, quando qualificado e fundamentado ativamente, é um subsídio socioeducativo emancipador. Assim, surge a necessidade e importância de se compreender e dialogar acerca dos conceitos básicos da ciência geográfica, um desafio que tem o conceito de espaço geográfico enquanto debate inicializador. Para Cavalcanti (2002), é importante ter em mente a questão do conceito científico e o conceito cotidiano, pois ambos carecem de serem considerados no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando uma didática histórico-crítica que alinha tanto a dimensão teórica como a empírica para uma adequada formação cidadã dos sujeitos.

Portanto, a inclusão das categorias geográficas (espaço, lugar, território, paisagem e região) no ensino é uma tarefa que historicamente tem sido relegado à disciplina de Geografia, uma função pedagógica que nem sempre tem o seu devido reconhecimento. A importância dessa atividade decorre do fato de possibilitar noções e habilidades de orientação espacial aos alunos, uma construção pedagógica prática e visível que facilita a inserção e interesse da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. “Localização, orientação, representação são, portanto, conhecimentos, habilidades integrantes do processo de trabalho e são utilizados de forma diferenciada, já que o trabalho também é diferenciado de acordo com a organização da sociedade” (ALMEIDA, 2001, p. 18). A compreensão de toda essa dinâmica que abarca o ensino de Geografia, acaba por exigir do professor a construção de parâmetros relativos e relacionais, uma explicação pedagógica que tem a própria realidade discente enquanto matéria-prima da aprendizagem, possibilitando assim o desenvolvimento e maturação cognitiva destes alunos perante o espaço geográfico que vivenciam.

Aqui se afirma a crença de que o ensinamento geográfico não deve ser uma construção dissociada da realidade social da comunidade escolar, pois isto significaria uma reprodução de conteúdo de forma a-crítica. Essa peculiaridade decorre do fato de que é através do entendimento das inúmeras relações vividas que o aluno construirá e interpretará os diversos fenômenos geográficos, entendendo que estes estão interligados com a natureza e com o homem, de forma temporal e espacial. Ou seja, “[...] o conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona” (REGO et al., 2000, p. 08). É por isso que o ‘pensar’ e o ‘fazer’ o espaço geográfico é uma tarefa desafiadora que contribui significativamente para o mundo que envolve/cerca o aluno, nisto inclui-se tanto a perspectiva local quanto mundial. Sendo,

deste modo, o saber geográfico imprescindível para a politização dos sujeitos à medida que permite a compreensão do espaço vivido e do papel desse espaço nas práticas sociais (CAVALCANTI, 2003).

Dessa feita, a escola passa a ser compreendida não mais como espaço de informação e instrução, mas como uma possibilidade de mediação entre o aluno e o seu espaço vivido, uma estrutura pedagógica que lhe oferece as condicionantes ideais para criar e consolidar a sua cidadania. Com isso, um “outro mundo” é descortinado aos sujeitos sociais, um mundo que considera os fatos em sua essência verdadeira, “[...] o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 85). É nesse contexto que a “[...] possibilidade desse cruzamento entre geografia e educação torna-se sobremodo importante num mundo em crise, crise expressa, entre outros modos, nas concretudes do espaço vivido através dos quais as relações sociais se geografizam” (REGO, 2000, p. 08). Enfim, é uma busca em que se prioriza capacitar os alunos a fazerem uma leitura e interpretação para além da palavra (apostilas), é crucial que estes consigam fazer a leitura⁷ do mundo, isto é, o próprio espaço geográfico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da Geografia em compreender e desvendar as espacialidades construídas socialmente ao longo da história humana é uma questão que igualmente permeia os pensamentos dos alunos em praticamente todas as fases escolares, ou seja, decifrar o espaço geográfico é uma dúvida que está materializada no arsenal de “Por que?” que constitui o processo formativo de qualquer criança. Assim, implicações como o desemprego, a violência, a morte, o nascimento, a escolarização, a riqueza, entre diversos outros questionamentos “autênticos e espontâneos” que as crianças perguntam desde logo que passam a perceber sentido no/do mundo são oportunidades fundamentais para inserir a discussão do espaço geográfico. Afinal, “[...] o espaço não é apenas um receptáculo da

⁷ Descobrir as causas da pobreza, do desemprego, do analfabetismo, da guerra; significa distinguir o explorador do explorado, o opressor, do oprimido; significa reconhecer através de que meios os opressores mantêm o poder; através de que meios, ao contrário, os oprimidos se libertam. Ou seja: ver a realidade com o sentido crítico significa muito mais do que estar informado sobre os fatos do presente ou do passado; significa ser capaz de interpretar seu sentido (NIDELCOFF, 1978, p. 30).

história, mas condição de sua realização qualificada. Essa dialética concreta também inclui, em nossos dias, a ideologia e os símbolos” (SANTOS, 2014, p. 81-82).

Portanto, a Geografia surge enquanto uma disciplina carregada de sentido e conceitos próprios que permite a construção de olhares contra-hegemônicos acerca do mundo, uma perspectiva que pode vir a ser “uma outra globalização” (SANTOS, 2011) por intermédio da politização dos sujeitos. “Uma outra globalização supõe uma mudança radical das condições atuais, de modo que a centralidade de todas as ações seja localizada no homem [...] [...] O ponto de partida para pensar alternativas seria, então, a prática da vida e a existência de todos” (SANTOS, 2011, p. 72). Isto significa que a globalização “perversa” ou como “fábula” (SANTOS, 2011), a qual é cotidianamente imposta no meio social, trata-se de uma realidade dada externamente e provisória, sendo que o enfrentamento e mudança deste cenário competem aos próprios sujeitos (vítimas/reféns deste modelo), cabendo assim aos professores de Geografia contribuir nesse processo de emancipação social dos alunos e instigá-los a pensar e criar um mundo que seja percebido de suas próprias realidades e demandas sociais.

Essa concepção evidencia que a construção social não é uma verdade absoluta e estática, assim como os próprios conteúdos apostilados também não o são, ambos são forjados dia a dia pela prática social de professores e alunos, uma reflexão que entende a própria comunidade enquanto objeto de estudo, para à partir de então surgir as possibilidades de intervenção emancipatória no meio, resultado do consenso e participação política das pessoas envolvidas. Trata-se “[...] de uma totalidade que se compõe de uma diversidade de coisas, e é a integralidade dela que forma a existência humana” (MOREIRA, 2005, p. 57).

Enfim, apesar de aqui estar evidenciado um centralismo na disciplina de Geografia, este esforço não é uma tarefa que cabe apenas aos professores da área das Ciências Humanas, pois toda a comunidade escolar deve estar comprometida com a tentativa de construir um mundo mais humano, isto é, que os sujeitos sejam de fato o “fim” e “propósito” do mundo e não apenas um “meio” para a acumulação capitalista. Estão destacadas apenas algumas das possibilidades que são permitidas pela abordagem prático-teórica do espaço geográfico, mas cumpre frisar que esta reflexão não tem a capacidade de revelar todas as nuances que compõem esta questão. Este esforço é na realidade uma contínua busca na qual os professores de Geografia (assim como de outras ciências) devem exercitar ao longo de sua docência no ensino básico, priorizando um ensino que seja instituído pela coletividade e para esta mesma coletividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa- iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Caracterização da Área de Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CALLAI, H. C. A Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAES, E. M. B., MORAES; L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEC, 2010.

CAMARGO, J. C. G.; REIS JÚNIOR, D. F. C. A filosofia (neo)positivista e a Geografia Quantitativa. In: VITTE, A. C. (org.) **Contribuições à História e à Epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARLOS, A. F. A. **Espaço e Indústria**. São Paulo: Contexto, 1991.

CARVALHO, M. B. S. S. **Meio Ambiente e Cidadania: A interface Educacional**, 2004. 224f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 2003.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. Fani A. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

DOLLFUS, O. **O Espaço Geográfico**. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Bertrand Brasil, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro, Bertrand, 2000.
- KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- MORAES, A. C. R. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MOREIRA, R. A. Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, R. **Geografia, Teoria e Crítica**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.
- MOREIRA, R. A. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. 30^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- REGO, N. et al. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global** – as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAQUET, M, A. **Abordagens e concepções de território**. 2^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4^a Ed. São Paulo: EDUSP, 2014.
- SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Unesp, 2004.
- SUERTEGARAY, D. M. A. **Espaço Geográfico uno e múltiplo**. Scripta Nova. n. 93, 15 de julho de 2001.
- SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço Geográfico Uno Múltiplo. In: **Ambiente e Lugar no Urbano**. SURTEGARAY, D. M. A, VERDUM, R.; BASSO, L. A. (Orgs). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola: textos críticos**. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO EM EMPRESAS FAMILIARES

Jessica Scartezzini¹

Vanessa Rissi²

Cláudia Mara Bosetto Cenci³

RESUMO: Este artigo descreve os fatores geradores de prazer e sofrimento no trabalho em empresas familiares. Realizou-se pesquisa qualitativa, descritiva e transversal, cujo processo de coleta de dados deu-se por entrevistas individuais, com roteiro orientador semiestruturado. Os participantes foram doze trabalhadores com grau de parentesco com o dono da empresa. Procedeu-se à análise de conteúdo, cujas categorias temáticas foram estabelecidas *à priori*. A categoria prazer no trabalho revelou a autonomia e participação nas decisões, proximidade e informalidade nas relações interpessoais, flexibilidade de horário, envolvimento na perpetuação do negócio da própria família e reconhecimento, como suas principais fontes. Os indicadores da segunda categoria, sofrimento no trabalho, foram: sobrecarga de trabalho, não cumprimento de tarefas e prazos, conflito entre a área do negócio da família *versus* desejo de outra carreira profissional e intimidade relacional.

Palavras-chaves: Trabalho. Prazer. Sofrimento. Empresa Familiar. Psicodinâmica do Trabalho.

ABSTRACT: This article describes the factors that generate pleasure and suffering at work in family companies. A qualitative, descriptive and cross-sectional research was conducted, whose data collection process was conducted by individual interviews, with a semi-structured guiding script. The participants were twelve workers who were related to the owner of the company. We proceeded to the content analysis, whose thematic categories were established a priori. The pleasure at work category revealed autonomy and participation in decisions, proximity and informality in interpersonal relationships, time flexibility, involvement in the perpetuation of the family's own business and recognition as its main sources. The indicators of the second category, suffering at work, were: work overload, non-compliance with tasks and deadlines, conflict between the family business area versus desire for another professional career and relational intimacy.

¹ Graduada em Psicologia – Faculdade IMED (IMED) – jessicascartezzini@gmail.com

² Doutora em Psicologia - PPG em Psicologia Faculdade IMED (IMED) – vanessa.rissi@imed.edu.br

³ Doutora em Psicologia - PPG em Psicologia Faculdade IMED (IMED) – claudia.cenci@imed.edu.br

Keywords: Work. Pleasure. Prazer. Suffering. Family Company. Work Psychodynamics.

1. INTRODUÇÃO

A partir da importância atribuída ao trabalho na vida dos sujeitos, considera-se que ele pode ser fonte tanto de prazer, quanto de sofrimento, sendo que estas categorias não são excludentes entre si. Prazer e sofrimento resultam de uma combinação entre a história do trabalhador e o contexto do trabalho (MENDES; MULLER, 2013). A organização do trabalho, por sua vez, é um elemento fundamental para compreender os processos de saúde/doença, prazer/sofrimento (MARIANO *et al.*, 2015). As condições nas quais o trabalho é realizado condizem com o que é sentido pelo trabalhador, podendo ser algo agradável e fortalecedor de identidade ou uma experiência negativa e dolorosa levando ao sofrimento e até mesmo ao adoecimento (MENDES; MORRONE, 2012).

As vivências de sofrimento no trabalho costumam caracterizar-se pela presença de, pelo, menos, um dos seguintes sentimentos: medo, insatisfação, insegurança, depressão, estranhamento, desorientação, insuficiência diante das incertezas, frustração, alienação, vulnerabilidade, inquietação, angústia, tristeza, agressividade, impotência para promover mudanças, desgaste, desestímulo, desânimo, desgaste físico, emocional, culpa, tensão e raiva. A vivência de prazer, por outro lado, é marcada por sentimentos como o de reconhecimento, identificação, orgulho pela atividade em si, realização e liberdade (MENDES; MORRONE, 2012).

A Psicodinâmica do Trabalho (PdT) é a teoria que se ocupa da compreensão dos aspectos psíquicos e subjetivos que são expressos por meio das relações e da organização do trabalho. Depois da França, onde a Psicodinâmica do Trabalho foi desenvolvida, o Brasil é um dos principais países na produção de estudos que envolvem a análise dos processos de trabalho a partir da PdT. Uma das razões para isso é o fato de ainda convivemos com ambientes de trabalho demasiadamente nocivos e, também, pelo predomínio de organizações de trabalho pautadas em modelos tayloristas/fordistas (MERLO, 2017).

A partir de uma revisão sistemática de literatura, Giongo, Monteiro e Sobrosa (2015), identificaram que a maior parte dos estudos que envolveram a PdT, no Brasil, no período considerado (2007-2012), refere-se aos profissionais da saúde e professores, e a

categoria temática mais estudada foi prazer e sofrimento no trabalho. Assim, denotou-se que análises focadas na dinâmica de empresas familiares, a partir da PdT, são escassas.

Um dos aspectos que relevam a importância de explorar a psicodinâmica de empresas familiares é a ideia de que este tipo de empresa, além de ser considerada a forma mais antiga de organização comercial, é a principal fonte de criação de riquezas e empregos, sendo propulsora do bem-estar social e econômico de toda a economia capitalista (BASTOS; TUPINAMBÁ; PITOMBEIRA, 2014). As empresas familiares predominam no Brasil, e cerca de 90% delas são pequenas empresas, com até 10 funcionários (SEBRAE, 2017).

Pode-se considerar uma empresa familiar, aquela que tem como chefe, por mais de uma geração, a mesma família; empresas pertencentes a uma mesma família por diversas gerações; quando a política da empresa é definida por laços familiares determinarem a sucessão do poder; quando há uma participação de parentes em posição de alto escalão como diretoria ou pertencentes ao conselho empresarial e/ou administrativo; quando os atos familiares repercutem na empresa mesmo estando ou não com vínculo empregatício na mesma; e quando não há possibilidade de venda de suas ações ou porcentagem na mesma (RIBEIRO, 2013).

Uma análise mais detalhada das empresas familiares demonstra uma divisão de grupos: o primeiro remete a empresas de pequeno e médio porte, com capital fechado e de propriedade fortemente concentrada ou até exclusiva da família. O controle é muito centralizado nos membros da família. São denominadas empresas familiares centralizadas (controle centralizado) ou fechadas (capital fechado) (LANZANA, 1999). O segundo grupo é composto pelas empresas familiares de maior abrangência, as quais tendem a sofrer transformações como abertura de capital; ampliação de capital, descentralização do controle, e tem menor participação dos familiares em tomadas de decisões. São denominadas de empresas familiares descentralizadas (controle mais descentralizado) ou abertas (capital aberto) (LANZANA, 1999).

As empresas familiares também podem ser caracterizadas pela existência de relações entre a família e a empresa que não se limitam ao âmbito da gestão, tem influência especialmente na esfera da propriedade da família sobre a condução dos negócios. Nesse sentido, corresponderia a um espaço institucional privilegiado de socialização uma vez que, os familiares convivem desde sempre, e as questões da gestão organizacional impactam na vida em família (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE; PEREIRA, 2013). Família

e negócio familiar são reconhecidamente interdependentes (OLIVEIRA, 2013; PIMENTA; CORRÊA, 2008).

Há elementos que diferenciam empresas das não familiares, especialmente em relação aos impactos das relações emocionais e pessoais e maior rigidez quanto às cobranças (BASTOS, 2014). A literatura tradicional, aponta as forças e fraquezas das empresas familiares. Tais empresas possuem inúmeras vantagens, dentre as quais: a força dos laços afetivos influenciando todas as esferas do negócio; a valorização do histórico da empresa, admitem mais tolerância ao erro e vai além da busca vazia por resultados; o compromisso dos gestores para com o negócio (não ter horário para sair, trabalhar em casa e nos finais de semana); a fidelidade; o pessoal e patrimonial dos familiares, tão úteis em períodos de crise; a reputação; as relações construídas pela confiabilidade no nome da família; a relação mais pessoal, que estimula a lealdade dos funcionários; à união entre os acionistas e os dirigentes; a facilidade de comunicação entre cargos de hierarquias diferentes; um sistema de tomada de decisão mais rápido e eficiente; e a primazia do interesse social em detrimento do pessoal (BASTOS, 2014).

Outras importantes vantagens atreladas à cultura de empresas familiares, são elas: a preservação do clima organizacional no local de trabalho, o foco na visão de longo prazo e na qualidade oferecida ao consumidor; liberdade de opinião; participação e agilidade nas decisões; maior disponibilidade para o trabalho, capacidade de suportar melhor as dificuldades, conhecimento da história da empresa e condições de estabelecer com os clientes fortes relações de credibilidade, confiança e continuidade (BERNHOEFT, 1989).

Entretanto, inúmeras desvantagens também podem ser atreladas a esse tipo de negócio. Como efeitos negativos da junção família e empresa para a cultura de uma organização, podem-se destacar, segundo Bernhoeft (1989): a dificuldade de separar decisões familiares e profissionais; conflitos de interesse entre família e empresa; falta de disciplina; grande valorização das relações afetivas; personalização dos problemas administrativos; emprego e promoção de parentes por favoritismo e não por competência (paternalismo); traços autoritários; ausência, em muitos casos, de objetivos bem delimitados; centralização do poder; não formalização dos procedimentos da empresa; pouco planejamento estratégico; foco nas questões operacionais em detrimento das estratégicas; uso indevido de recursos da empresa por membros da família; falta de sistema de planejamento e controle financeiro e problemas na sucessão associados a diversos fatores.

A partir do exposto, especialmente no que diz respeito à constatação de lacunas em pesquisas sobre o funcionamento das empresas familiares, a partir da Psicodinâmica do Trabalho, este artigo objetiva descrever os fatores geradores de prazer e sofrimento no trabalho em trabalhadores de empresas familiares, a partir de uma análise qualitativa.

2. MÉTODO

2.1 Delineamento

O estudo caracterizou-se pelo desenho qualitativo, descritivo e de cunho transversal. A pesquisa qualitativa objetiva investigar questões de caráter subjetivo de modo que os entrevistados tem liberdade para expressar suas percepções (CHIZZOTTI, 2014). No enfoque descritivo, o propósito envolve a descrição das características de grupos ou fenômenos, neste caso, o prazer e o sofrimento no trabalho. Tratou-se, ainda, de delineamento transversal, por envolver os analisados em uma coleta dados por um período de tempo breve e fixo (MALHOTRA, 2012).

2.2 Participantes

Os sujeitos que constituíram este estudo foram doze trabalhadores de empresas familiares, de diversos ramos de serviços, do Estado do Rio Grande do Sul. O número total de participantes foi definido pelo critério de saturação (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Para fins deste estudo, tomou-se a compreensão de empresas familiares como aquela iniciada por um membro de uma família ou por um grupo de familiares, participantes da propriedade e/ou da direção, levando em consideração valores institucionais e culturais quando a gerenciam (LEONE, 2005). Os critérios de inclusão foram trabalhadores de empresas familiares de qualquer ramo, com algum grau de parentesco com o proprietário, de qualquer idade e gênero, atuantes no estado do Rio Grande do Sul. Foram excluídos aqueles que estavam afastados das atividades por auxílio-doença ou qualquer outro motivo e aqueles que eram proprietários das empresas.

Os participantes foram convidados a integrar o estudo, em razão do critério de acessibilidade e foi utilizada, ainda, a amostragem por *snowball*, de modo que um participante indicou outros que conhecia e que trabalham em empresas tipificadas como familiares. A tabela 1 apresenta a caracterização sociodemográfica dos participantes. Para

fins deste estudo, os participantes foram designados por códigos formado por letras e números, para garantir o anonimato.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes.

Sujeito	Idade	Escolaridade	Ramo da empresa	Grau de parentesco
A1	23	Pós graduando em direito	Venda de Veículos	Filho
A2	25	Superior incompleto em Alimentos	Padaria, Cafeteria e Confeitaria	Filho
A3	26	Superior Incompleto em Arquitetura.	Esquadrias	Filha
A4	24	Superior incompleto em Psicologia	Logística	Filha
A5	23	Técnico em Mecânica	Agropecuária	Sobrinho
A6	28	Superior incompleto em Arquitetura	Construção civil	Esposa
A7	27	Superior Completo em Mecânica	Oficina Mecânica	Filho
A8	29	Superior Incompleto em Psicologia	Varejista (roupas)	Filha
A9	24	Superior Incompleto em Psicologia	Cosméticos	Filha
A10	23	Ensino Médio Completo	Cerâmica artefatos de argila (tijolos)	Sobrinho
A11	27	Ensino Médio Completo	Cerâmica vermelha	Irmão
A12	23	Pós Graduado em Arquitetura	Comércio e Serviços	Filho

Fonte: próprios autores.

Os participantes são jovens de 23 a 29 anos, predominantemente do sexo masculino, com ensino superior completo ou em andamento, filhos do proprietário majoritário da empresa. A minoria apresentou outros graus de parentesco.

2.3 Instrumentos

Foi utilizada entrevista individual, com roteiro orientador semiestruturado, construído especificamente para esta pesquisa, baseado nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico da PdT. O roteiro foi dividido em quatro blocos temáticos: o primeiro se referiu a caracterização sociodemográfica, o segundo investigou o processo de trabalho e a organização do trabalho em si. O terceiro, buscou identificar fatores ligados ao prazer no trabalho e o último, ao sofrimento.

2.4 Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) IMED, sob parecer número 2.631.936 garantindo que o estudo cumpriu com os procedimentos éticos necessários para a realização de pesquisa com seres humanos segundo a resolução CNS 466/12 e resolução 510/2016.

Os sujeitos foram escolhidos por conveniência e *snowball* (bola de neve). A amostragem por bola de neve é uma técnica em que os indivíduos que aceitam participar da pesquisa, colocam o pesquisador em contato com novos potenciais participantes através de suas redes sociais e de relacionamento (VINUTO, 2014). Uma vez identificados os sujeitos em potencial, a partir da rede de relacionamentos da pesquisadora, foram contatados por telefone e pessoalmente, convidando-os a participarem da pesquisa e explicando os objetivos. As entrevistas ocorreram na residência dos participantes e duraram, em média, 40 minutos. O período de coleta de dados deu-se entre maio e junho de 2018.

2.5 Análise de dados

Após a transcrição das entrevistas na íntegra, os dados foram submetidos à análise temática de conteúdo, que seguiu as três etapas citadas por Bardin (2009): a) Pré-análise: compreende a leitura flutuante do material, de modo que o pesquisador conheça o conteúdo das entrevistas, deixando-se invadir por impressões e orientações; b) Exploração do material: nesta etapa ocorre à administração sistemática das decisões tomadas na primeira etapa da pré análise e organização do conteúdo; c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: os resultados das entrevistas são tratados de maneira a serem significativos e válidos, constituindo então as categorias e sua relação com embasamento teórico proposto para este artigo. A definição das categorias foi analisada por um juiz, especializado em pesquisas qualitativas na área da Psicodinâmica do Trabalho.

2.6 Resultados e Discussão

Para este estudo, determinaram-se duas categorias temáticas *à priori*: prazer no trabalho e sofrimento no trabalho.

2.6.1 Categoria 1: Prazer no trabalho

Um dos fatores considerados pelos participantes como geradores de prazer no trabalho é a autonomia e possibilidade de participação nas decisões que são tomadas no ambiente de trabalho. Assim demonstra A9: “porque tenho mais autonomia para fazer como eu acho necessário com a loja, isso é bom” e A12: “Inclusive, é satisfatório pois contribuo para quase todas das tomadas de decisões, principalmente por estar há muito tempo trabalhando com meu pai, ele já tem confiança em minha opinião”. O conteúdo expresso pelos participantes corresponde aos achados da literatura que caracterizam o padrão decisório de empresas familiares brasileiras como mais espontâneo, assim como as tarefas costumam obedecer a critérios de confiança e lealdade dentre os familiares, relegando a um segundo plano a produtividade (HERNANDES; MACEDO, 2008).

Outro fator gerador de prazer no trabalho, mencionado pelos participantes, foi a proximidade e informalidade nas relações de trabalho, evidenciado nos seguintes trechos das entrevistas: “Ambiente muito legal, estamos sempre conversando, dando risada, nos ajudando, conforme as necessidades e muitas vezes fizemos churrasco no intervalo” (A7); “Conforme está o serviço, fazemos pequenas pausas para lanches e descanso, e nessas pausas acabamos por nos juntar e conversar, com um bom vínculo entre nós” (A9) e “Sentamos para a pausa e conseguimos conversar sobre diversas coisas que vem à tona na hora, então isso faz do trabalho algo de sentimento positivo” (A8).

Por se tratarem de pequenas empresas familiares, elas possuem um caráter mais acolhedor e, de certa forma, proporcionam um ambiente de melhor convívio e maior integração entre funcionários. Entretanto, Hernandez e Macedo (2008), advertem que há uma tendência de que os funcionários das empresas familiares, supervalorizem as relações de afeto e proximidade em detrimento de vínculos organizacionais (GERSICK, 2006; PASSOS, 2006).

A flexibilidade nos horários de trabalho foi apontada como outro indicador de prazer no trabalho. Segundo o relato do participante A4, esta política faz parte do seu cotidiano laboral e produz bem estar: “Possuo mais liberdade de horários e consigo fazer minhas atividades da faculdade no período de serviço, isso é ótimo!” (A4). Horários flexíveis, segundo Estrada (2013), estão relacionados ao aumento de motivação e moral de funcionários, assim como permitem maior equilíbrio entre as questões da vida pessoal em relação a profissional.

A possibilidade de participar da perpetuação do negócio da própria família é outro fator gerador de prazer no trabalho. Este conteúdo fica evidente nas manifestações dos trabalhadores A6 e A5: “Poder contribuir com meu conhecimento, e também poder aprender diariamente com ele, para mantermos e fazermos crescer a empresa de nossa família, é de suma importância para mim” (A6); “O pensamento de que estou contribuindo para o crescimento da empresa, que há muito tempo é de minha família, é prazeroso” (A5). Este resultado, corrobora com Oliveira et al. 2013, que também consideraram que nos trabalhadores de empresas familiares, percebe-se significativamente a ideia de comprometimento com a continuidade do negócio da família, como um elemento que contribui para o sucesso do negócio (OLIVEIRA et al., 2013).

Por fim, o reconhecimento foi incluído como gerador de prazer no trabalho. Para os participantes, o reconhecimento advém de duas fontes, o cliente e o gestor do negócio, e é do tipo emocional, como demonstrado nos seguintes fragmentos de entrevistas: “Quando o cliente elogia meu trabalho e sai satisfeito, eu também fico super faceiro e lisongead” (A1); “Sinto reconhecimento quando consigo atingir os objetivos da empresa, e sou elogiado” (A10); “É prazeroso quando opino e sou compreendido, ou quando dou minha ideia e ela é concretizada, me sinto reconhecido” (A5).

Em quaisquer contextos de trabalho, o reconhecimento encoraja o sujeito à uma condição privilegiada de preservação da saúde mental, de modo que o trabalhador espera, na retribuição moral, que se reconheça a qualidade do trabalho e de sua contribuição (LIMA, 2013; MERLO, 2017). O reconhecimento pode advir tanto de forma material (seja por prêmios, bônus, adiantamentos, aumento de salário), ou emocional, simbolizando como é gratificante seu trabalho. Também observou-se nas verbalizações anteriores (A1 e A10), que os participantes desta pesquisa expressaram identidade e sentimento de pertencimento a empresa (LIMA, 2013). Identidade e pertencimento são considerados alicerces para a saúde mental (DEJOURS, 2008; LIMA, 2013; TOLFO, PICCININI, 2007).

2.6.2 Categoria 2: Sofrimento no trabalho

A experiência do sofrimento é considerada inerente ao ato de trabalhar e advém, sobremaneira, do hiato entre o prescrito do trabalho e os desejos do trabalhador (DEJOURS, 2011). Para os participantes deste estudo, o sofrimento tem origem em diversos fatores. Um deles, manifestado por meio as entrevistas, refere-se a sobrecarga de

trabalho: “(...) muito trabalho, às vezes viramos a noite fazendo, é cansativo, ruim (cozinhar tijolos) (A11)”.

A flexibilização dos horários, como referida inicialmente e descrita na categoria 1 desta pesquisa, é positiva, mas o não cumprimento dos horários padronizados, acarreta percepção de sobrecarga de trabalho ao extrapolar a jornada de trabalho formal. Assim consta demonstrado no trecho da verbalização de A4: “Assim como posso estudar, no horário de trabalho, também tenho que poder trabalhar mais, às vezes fazer o que está atrasado, mais serviço, com sobrecarga até levo para terminar em casa. É bom mas é ruim (risos)”. O dilema apresentado por A4 - sobrecarga de trabalho *versus* flexibilidade de horários - indica que a empresa familiar também se constitui por dilemas, ou seja, vivências de situações complexas ou embaraçosas, cujas saídas são tanto satisfatórias como insatisfatórias (HERNANDES; MACEDO, 2008). Além disso, compreendeu-se, que a sobrecarga de trabalho ocorre pela ampliação velada do tempo de trabalho, seja ela relacionada ao trabalho que invada a esfera familiar do trabalhador (levado para terminar em casa), seja pelo tempo que o trabalhador fica a disposição da empresa depois do horário considerado formal (virar a noite trabalhando) (CARDOSO, 2009).

Outro fator gerador de sofrimento no trabalho, percebido pelos participantes da pesquisa, refere-se ao não cumprimento de tarefas e prazos estipulados aos clientes, ou da ausência de controle da qualidade do produto que constava no planejamento inicial do trabalho. A esse respeito, o participante A10 refere que

quando não tenho material suficiente para fazer uma fornada de tijolos acabo não conseguindo cumprir o prazo previsto, gerando um desconforto enorme em toda minha equipe que mesmo se desdobrando para deixar tudo pronto acaba de mãos atadas diante da falta de matéria prima.

O trabalhador A3, do mesmo modo, também manifesta: “Falta de maquinário para melhoria da empresa, é péssimo, fico mal com isso”. Provavelmente, estes modos de funcionamento no processo produtivo e de atendimento aos clientes, esteja relacionado a uma característica de fraqueza comum em empresas familiares, que diz respeito falta de sistemas de planejamento, gestão financeira e insuficiente política de produtos e de mercados (GRZYBOVSKI; MIRANDA, 2012). Pascuci e Alves (2018) acrescentam que é comum, nas empresas familiares, encontrar dificuldades nos processos de gestão, que geram problemas no cumprimento de prazos e comprometem a qualidade dos serviços prestados, assim como referido pelos participantes.

Outro fator gerador de sofrimento no trabalho foi o conflito entre negócio da família e desejo de carreira profissional pessoal. Alguns participantes expressaram que eles seriam os próximos gestores, na linha de sucessão da empresa familiar. Porém, isto significaria o abandono, em definitivo, de outras expectativas profissionais. Estes trabalhadores, realizaram ou estão em formação, em cursos de ensino superior de áreas não similares ao negócio familiar. Exemplifica-se esta questão, no conteúdo verbalizado por A1: “Tenho interesse em abandonar o ramo, com intuito de vir a desempenhar as minhas atividades de advocacia. Só que esse assunto é embaraçoso na família, angustiante até”; A12 também mencionou: “É ruim, chato, porque tenho que assumir um negócio que não é da minha área”.

Não é incomum, nem mesmo exclusividade da dinâmica de famílias empresariais, a influência dos pais na escolha profissional dos filhos, que muitas vezes se tornam depositários dos desejos parentais (SOARES-LUCCHIARI, 1997), em razão dos aspectos transgeracionais e lealdades familiares que norteiam as histórias dos seus descendentes (MCGOLDRICK; SHIBUSAWA, 2016). A influência das crenças familiares é considerada um aspecto importante na escolha de carreira profissional dos indivíduos (WHISTON; KELLER, 2004).

O último fator referido pelos participantes como fonte de sofrimento no trabalho é a intimidade das relações familiares, que ao perpassar para o ambiente organizacional, pode gerar situações de constrangimento. O participante A9 relata este aspecto: “O convívio traz uma intimidade muito grande, fazendo com que problemas sejam expostos, muitas vezes, num momento errado, como por exemplo diante dos clientes, diante do resto da família”. Neste caso, fica evidente que o trabalho conjunto com pessoas que possuem um grau de parentesco tem aspectos positivos e negativos. A família e empresa familiar são reconhecidamente interdependentes (PIMENTA; CORRÊA, 2008) e configuram-se num espaço institucional de socialização, uma vez que a os membros da família empresária convivem desde a infância com a influência das questões empresariais na dinâmica da família (OLIVEIRA et al., 2013). Esta interdependência estabelecida ao longo dos anos, pode ser uma das explicações para se poder distinguir, no cotidiano laboral, as demandas de ordem pessoal das relacionadas às específicas da gestão empresarial (HERNANDES; MACEDO, 2008).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a apresentação e análise dos dados, retoma-se o objetivo inicial desta pesquisa que foi descrever as fontes de prazer e sofrimento em empresas familiares. Denotou-se, primeiramente, que, em linhas gerais, o fato de haver grau de parentesco com o principal sócio do negócio foi um mediador tanto das vivências de prazer, quanto de sofrimento.

As vivências de prazer foram relacionadas a autonomia e participação nas decisões, proximidade e informalidade nas relações, flexibilidade de horário, perpetuação do negócio da própria família e reconhecimento. As fontes de sofrimento se resumiram a sobrecarga de trabalho, não cumprimento de tarefas e prazos, conflito entre negócio da família e desejo de carreira profissional e intimidade.

Um dado importante da pesquisa foi o de que o grau de parentesco dos participantes com o principal sócio do negócio, leva a experiências subjetivas, por ora, contraditórias. A flexibilidade de horários foi tomada como geradora de sofrimento, por um lado e de prazer, por outro. A intimidade também foi relacionada à experiências tanto de prazer quanto de sofrimento.

Este estudo contribuiu para ampliar o conhecimento acerca de vivências subjetivas no trabalho em empresas familiares, a partir da compreensão da Psicodinâmica do Trabalho, especialmente em relação a categoria prazer e sofrimento no trabalho. Uma vez que a maior parte dos estudos se centram em profissionais da saúde e professores, em empresas não familiares, esta pesquisa avançou teórico e metodologicamente, ao analisar o contexto de organizações familiares.

Uma das principais limitações da pesquisa se refere ao fato de que todas as empresas em que atuam os participantes eram de pequeno porte, critério que não foi controlado no processo de recrutamento dos trabalhadores, ocorrendo coincidentemente. Deste modo, não analisaram-se os dados sob esta perspectiva. Sugerem-se novos estudos em que se possa distinguir-se trabalhadores de empresas familiares de grande e pequeno porte, estabelecendo-se comparativos quanto às possíveis convergências. Do mesmo modo, também indicam-se estudos quantitativos pautados em amostragens representativas desta população.

Guardadas as devidas limitações, esta pesquisa apresentou implicações de ordem prática e interdisciplinar. Há subsídios, nos resultados, que permitem à profissionais de áreas afins, tais como Administração e Psicologia Organizacional, o estabelecimento de propostas que qualifiquem a gestão de empresas familiares.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, Vânia Cristine Cavalcante et al et al. Trabalho e riscos de adoecimento: um estudo entre policiais civis. **Psic.: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 199-208, Junho 2011. Disponível em: <doi: 10.1590/S0102-377220110002000072011> Acesso em: 03 08 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS, Elaine Marinho; TUPINAMBÁ, Antonio Caubi Ribeiro; PITOMBEIRA, Suzete Suzana (2014). Um Estudo Sobre Prazer e Sofrimento de Líderes em uma Organização Familiar. **Rev Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 48, n. 2, p. 352-375, Dez 2014. Disponível em: <doi: 10.5007/2178-4582.2014v48n2p352> Acesso em: 04 08 2018

BERNHOEFT, Renato. **Empresa familiar: sucessão profissionalizada ou sobrevivência comprometida**. 2 ed. São Paulo: Nobel, 1989.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira **Tempos de trabalho, tempos de não trabalho: disputas em torno da jornada do trabalhador**. São Paulo: Annablume, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DEJOURS, Cristophe. Para uma clínica a mediação entre psicanálise e política: A psicodinâmica do trabalho. In: _____. **Da psicopatologia a psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 22-50.

DEJOURS, Cristophe. Addendum. Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs). **Cristophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do Trabalho**. Tradução Franck Soudant. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

DEJOURS, Cristophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. Desejo ou motivação? A interrogação psicanalítica do trabalho. In: DEJOURS, Cristophe; ABDOUCHELI, Elisabet; JAYET, Christian. (Eds.). **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejourina à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 22-30.

FONTANELLA, Bruno Jose; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27. Jan. 2008. Disponível em: <doi:10.1590/S0102-311X2008000100003> Acesso em: 04 08 2018

GERSICK, Kelin; et al. **De geração para geração: ciclos de vida das empresas familiares**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

GIONGO, Carmem Ribeiro; MONTEIRO, Janine Kieling; SOBROSA, Genesis Marimar Rodrigues. Psicodinâmica do trabalho no Brasil: revisão sistemática da literatura. **Temas Psicol**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 4, p. 803-814, dez. 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.4-01> Acesso em: 04 08 2018

GONÇALVES, Carlos. **A Família e a Construção de Projetos Vocacionais de Adolescentes e Jovens**. 1997. 268 f. Tese (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 1997. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14603/2/29376.pdf>> Acesso em: 10 03 2019

GOULART JUNIOR, Edward. et al. Exigências familiares e do trabalho: um equilíbrio necessário para a saúde de trabalhadores e organizações. **Pensando fam.**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 110-122, jul. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2013000100011&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 03 2019.

GRZYBOVSKI, Denise; MIRANDA, Suelen Rodrigues. Governança na pequena empresa familiar: caso bilhares engers. In: ENCONTRO DA ANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais XXXVI Encontro da Anpad**. Rio de Janeiro/RJ: 2012. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EOR689.pdf>

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selia. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Rev Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 77-88, set/dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prod/v14n3/PROD%20v14%20n3.pdf#page=77>> Acesso em: 01 09 2018

HERNANDES, Janete Capel; MACÊDO, Katia Barbosa. Prazer e sofrimento no trabalho numa empresa familiar: o caso de um hotel. **Rev Gestão Organizacional**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 7-19, jan/jun 2008. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/30/20>> Acesso em: 10 08 2018

LANZANA, Antonio. As empresas familiares brasileiras diante do atual panorama econômico mundial. In: MARTINS, J. (Coord.). **Empresas familiares brasileiras: perfil e perspectivas**. São Paulo: Negócio. 2009.

LEONE, Nilda Maria de Clodoaldo Pinto Guerra. **Sucessão na empresa familiar: preparando as mudanças para garantir sobrevivência no mercado globalizado**. São Paulo: Atlas, 2005.

LUCCHIARI, Dulce Helena. Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste de três personagens. In: LEVENFUS, Rovinski Sonia et al. (Orgs.). **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 135-160.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARIANO, Pamela Patricia. et al. Organização do trabalho de enfermagem nas instituições de longa permanência para idosos: relação com o prazer e sofrimento laboral. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 756-65, jul/set 2015. Disponível em: <doi: 10.1590/0104-070720150-1150014> Acesso em: 01 02 2019

McGOLDRICK, Monica; SHIBUSAWA, Tazuco. O ciclo vital familiar. In: WALSH, F. **Processos narrativos da família: diversidade e complexidade**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MENDES, Ana Magnólia; MORRONE, Carla Faria. Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. In: MENDES, Ana Magnolia; VIEIRA, Fernando Oliveira. **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 29-59.

MENDES, Ana Magnólia; MULLER, Thiele da Costa. Prazer no trabalho. Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho. In: MENDES, Ana Magnolia; VIEIRA, Fernando Oliveira. **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 171-184.

MERLO, Alvaro Roberto Crespo; LAPIS, Naiara Lima. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexos na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. **Psicol. Soc.** Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 61-68, abril de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 03 2019

OLIVEIRA, Janete Lara; ALBUQUERQUE, Ana Luisa; PEREIRA, Rafael Diogo. De "filho do dono" a dirigente ilustre: caminhos e descaminhos no processo de construção da legitimidade de sucessores em organizações familiares. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 21-33, mar 2013. Disponível em: <doi:10.5700/rausp1071> Acesso em: 15 07 2019

PIMENTA, Solange Maria; CORRÊA, Maria Laetitia. Organizações familiares entre a diversidade, modelos e mitos: novas perspectivas de análise. In: CARRIERI, Alexandre Paula; SARAIVA, Luis Alex; GRZYBOVSKI, Denize. **Organizações familiares: um mosaico brasileiro**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2008. p 29-59.

RIBEIRO, Humberto Moura. **Profissionalização e sucesso nas empresas familiares**. São Paulo: Agebooks, 2013.

SEBRAE. **Empresas familiares**. Meta pesquisa e opinião. São Paulo: Sebrae, 2017.

TOLFO, Susana Rosa ; PICCININI, Valmiria. Sentidos e significados do trabalho: Explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. Spe., p. 38-46, 2007. Disponível em: <doi: 10.1590/S0102-71822007000400007> Acesso em: 15 07 2019.

VINUTO, Juliana (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, jan 2016. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144>> Acesso em: 01 08 2018.

WHISTON, Susan; KELLER, Briana. The influences of the family of origin on career development: a review and analysis. **The Counseling Psychologist**, v. 32, n. 4, p. 493-568, jul 2004.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

ABORDAGEM ERGONÔMICA EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS: ESTUDO DE CASO EM UM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA UNIVERSITÁRIO EM GUARAPUAVA-PR

Matheus Rech¹

Felipe Goularte Peiter²

Rafael Henrique Mainardes Ferreira³

Resumo: O presente trabalho tem como finalidade principal a demonstração de caracterização e importância da ergonomia no ambiente de estudo laboratorial. Com base nos conceitos da ergonomia nos espaços educacionais, foi realizado um levantamento no Centro Universitário Campo Real, na cidade de Guarapuava-PR, utilizando-se de análises bibliográficas e, ainda diante do estudo de caso, a pesquisa adquiriu um caráter exploratório e descritivo. Fez-se o uso do *software online Floorplanner®* para visualizar e demonstrar, de um modo geral, as características do laboratório da pesquisa quanto as configurações de *layout* e alocações posturais de assentos e bancadas. Dessa maneira, o trabalho proporcionou um grande conhecimento sobre a ergonomia nos espaços educacionais, principalmente nos laboratórios de informática, exibindo a escassez ergonômica do local. Conclui-se, dessa forma, que é necessário manter uma rotina de verificação ergonômica, visando sempre disponibilizar o bem-estar dos envolvidos no meio acadêmico.

Palavras chave: Ergonomia. Espaços educacionais. Análise postural. Ambientes ergonômicos.

ERGONOMIC APPROACH IN EDUCATIONAL SPACES: CASE STUDY IN A UNIVERSITY COMPUTER LAB IN GUARAPUAVA-PR

Abstract: The present work has as main purpose the demonstration of characterization and importance of ergonomics in the laboratory study environment. Based on the concepts of ergonomics in educational spaces, a survey was conducted at the Campo Real University Center, in the city of Guarapuava-PR, using bibliographical analyzes and, still in the case study, the research

¹ Acadêmico do 8º período de Engenharia de Produção. Centro Universitário Campo Real. E-mail: eng-matheusrech@camporeal.edu.br

² Acadêmico do 8º período de Engenharia de Produção. Centro Universitário Campo Real. E-mail: eng-felipepeiter@camporeal.edu.br

³ Mestre em Desenvolvimento Regional (UTFPR); Mestre em Engenharia de Produção (UTFPR). E-mail: prof_rafaelferreira@camporeal.edu.br

acquired an exploratory and descriptive character. Floorplanner® online software was used to view and broadly demonstrate the characteristics of the research lab in terms of layout and postural seating and bench allocations. Thus, the work provided a great knowledge about ergonomics in educational spaces, especially in computer labs, showing the ergonomic scarcity of the place. It is concluded, therefore, that it is necessary to maintain an ergonomic verification routine, always aiming to provide the well-being of those involved in the academic environment.

Key-words: Ergonomics. Educational spaces. Postural analysis. Ergonomic spaces.

1. Introdução

No seu princípio, a ergonomia tinha sua aplicação voltada somente para a parte industrial e se resumia no sistema homem-máquina, porém com o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares de várias áreas profissionais, se tornou abrangente a todas as atividades, como educação, saúde, atividades domésticas, transportes e até mesmo lazer (IIDA & BUARQUE, 2016).

O ambiente, hábitos diários e os espaços que envolvem o ser humano, estão relacionados com a ergonomia, podendo influenciar na qualidade de vida, quanto ao surgimento de comprometimentos posturais. Nesse entendimento de qualidade de vida, um dos ramos da ergonomia é a postura. A postura adequada, ganha grande destaque, quando o tema é o bem-estar corporal ou recuperação da saúde (VIEIRA & SOUZA, 2009).

A ergonomia, por meio de normas de referência aos ambientes físicos, visa adaptar o meio ambiente de trabalho aos sujeitos nele inseridos. Desta forma, por ser um estudo científico, busca otimizar as condições do ambiente, conseqüentemente, melhorando o bem-estar, a qualidade de vida, conforto, saúde e segurança das pessoas, assim como, uma maior produtividade e eficiência nos serviços e tarefas realizadas (WILHELM & MERINO, 2006; FILHO et al., 2010).

Segundo a Associação Brasileira de Ergonomia (ABERGO, 2013, p. 1), “a ergonomia (ou fatores humanos) é uma disciplina científica relacionada ao entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e à aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos a fim de otimizar o bem-estar humano [...]”. Assim, a ergonomia tem como objetivo estudar a adaptação do trabalho ao homem, com isso, verifica as habilidades, limitações e capacidades do próprio (FREITAS & MINETTE, 2014).

De acordo com Dul e Weerdmeester (2012, p. 13), “o termo ergonomia significa: *ergon* (trabalho) e *nomos* (regras). Nos Estados Unidos, usa-se também, como sinônimo, *human factors* (fatores humanos)”. Logo, à frente dessa concepção, este artigo tem como objetivo verificar a ausência da adaptabilidade ergonômica em um laboratório de uso

comum em uma pesquisa feita no Centro Universitário Campo Real, na cidade de Guarapuava. A metodologia utilizada foi pautada, primeiramente, em análises bibliográficas, de cunho qualitativo, bem como estudo de caso e pesquisa exploratória, em segundo momento.

Espera-se, como resultados, que essa pesquisa assegure uma base para aplicação em outros segmentos organizacionais, seja em parâmetros acadêmicos ou empresariais. Além disso, é almejada a melhoria do ambiente estudado, de forma a alertar e contribuir para as práticas da organização.

2. Caracterizações da Engenharia Ergonômica

A ergonomia é o estudo da relação entre o homem e o seu ambiente de trabalho, desde o seu equipamento até o *layout* da organização, sendo possível a sua aplicação e solução de problemas através de conhecimentos de anatomia, fisiologia e psicologia. Passou a ser inserida nos projetos e processos, ganhando reconhecimento como parte funcional dos desenvolvimentos de produtos (PINHEIRO & CRIVELATO, 2016).

Garcia et al. (2016), ainda destacam que essas melhorias, nas condições físicas, são disponibilizadas em quaisquer áreas onde as pessoas tendem a passar uma boa parte do seu tempo, sejam elas em locais de trabalho, estudos ou até mesmo lazer.

De acordo com Guérin et al (2001), o ergonomista antes de transformar o trabalho, tem por intuito compreendê-lo. Segundo Montmollin e Darses (2011), o mesmo intervém no trabalho com a colaboração de outras funções, onde, a observação e a análise, significa compreender o trabalho, com argumentos em métodos e conceitos. Com isso, as práticas ergonômicas nas empresas, podem ser feitas por pessoas com formação complementar em ergonomia e conseqüentemente colaboradores com qualificação em ergonomia (DANIELLOU & BÉGUIN, 2007).

O planejamento de um bom ambiente ocupacional fica a cargo de técnicos especializados em ofertar condições para um trabalho eficiente e saudável, onde tudo deve ser previamente analisado e adequado ao campo de aplicação. O projeto de engenharia deve criar todas as condições e especificações necessárias para que o usuário consiga realizar suas atividades com eficiência e segurança (LIMA & DUARTE, 2014).

Iida e Buarque (2016, p. 10), ressaltam que “as fronteiras da ergonomia se expandiram, passando a incorporar, em maior grau, conhecimentos de outras áreas afins, como a informática e engenharia de produção, dentro de uma visão sistêmica”.

Com o passar dos anos, o número de profissionais de ergonomia presentes nas empresas aumenta consideravelmente, fazendo com que os benefícios ocupacionais estejam presentes na vida de todos os cidadãos, de um modo geral, além de poder contar com serviços e produtos mais confortáveis, seguros e fáceis de operar (IIDA & BUARQUE, 2016).

3. Importância da Ergonomia nos Ambientes Produtivos

O estudo científico entre o homem e o seu ambiente de trabalho consiste em instrumentos, métodos e organização, sendo esses os princípios da ergonomia, a qual propicia ao colaborador uma interação adequada aos equipamentos que ele manuseia (DAHER et al., 2010).

Segundo Ferreira (2011), a ergonomia tem como objetivo no desenvolvimento das situações do trabalhador, gerar maior conforto, segurança, satisfação, maior saúde e melhor eficácia nas atividades desempenhadas.

A ergonomia, usada corretamente, contribui para o melhor funcionamento dos sistemas fisiológicos, na dinâmica do corpo, em percepções de sinais e nos riscos envolvidos nas atividades por qualquer pessoa (MONTMOLLIN & DARSEES, 2011).

Além disso, favorece a melhoria da vida cotidiana de cada pessoa, nas residências, com transportes mais cômodos e seguros, eletrodomésticos mais eficientes, confortos nas mobílias domésticas (IIDA & BUARQUE, 2016).

As aplicações da ergonomia foram ganhando muito espaço no decorrer dos anos, pois, no início, limitava-se somente à indústria e ao setor militar, mas, há pouco tempo, expandiu-se ao setor de serviços, a agricultura, a vida cotidiana, sendo aplicada hoje em qualquer produto que o homem possa utilizar (CORRÊA & BOLETTI, 2015).

4. Ergonomia nos Espaços Educacionais

Nos ambientes educacionais e no campo da atividade do trabalho, a utilização da ergonomia, faz uma abordagem interdisciplinar, sendo essencial para a avaliação do ambiente e efeito da tarefa (ABERGO, 2013).

De acordo com Iida e Buarque (2016, p. 762), “a ergonomia tem se interessado cada vez mais pelas atividades de ensino, contribuindo para torná-las mais eficientes”. Assim, o autor destaca que a ergonomia no ensino pode ser dividida em seis áreas de pesquisa, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - As seis áreas de pesquisa no ensino

Áreas	Descrição
Compatibilidade do processo educacional	Esse processo deve ser utilizado com métodos e procedimentos mais pertinentes, com o objetivo compatível ao instrucional.
Situação de ensino	O método de aulas do tipo verbal-expositivo, é de pouca eficiência, mesmo existindo várias tecnologias educacionais, ainda esse método é predominante entre as escolas e faculdades. A postura dos alunos, ficando por longos períodos em carteiras, causa fadiga e solicitações estáticas em sua musculatura, assim, dificultando a circulação. Por outro lado, os métodos mais ativos, onde os alunos são instigados para realizar desafios, melhorando seu desempenho, podem ser considerados mais eficientes.
Método de avaliação	Um dos maiores erros e falhas do sistema atual de ensino, são os tipos de avaliações que são aplicadas para os alunos, pois essas avaliações que são aplicadas por meio de provas mensais, causam estresse no estudante.
Equipamentos e material didático	O livro didático continua sendo o mais usado nos ensinos escolares. Mas a eficiência da educação pode ser aumentada, utilizando novas tecnologias, como vídeos e materiais de áudios visuais. Com isso, para a melhor compreensão dos alunos, nos conteúdos explícitos, necessita ser aplicado em espaços ergonômicos.
Infraestrutura e ambiente	A ergonomia se enquadra em vários aspectos no ambiente físico, como iluminação, temperatura, ventilação, ruídos, e uso de cores que motivam o aluno para o melhor rendimento no ensino.
Aspectos organizacionais	Neste aspecto, é relatado os horários de aula, durações delas, a sequência das disciplinas e o tamanho das turmas, conseqüentemente para reduzir a fadiga e o estresse dos alunos e dos professores.

Fonte: Adaptado de Iida e Buarque (2016).

Dessa maneira, todas as organizações buscam, na maioria das vezes, disponibilizar condições adequadas de trabalho aos seus colaboradores, do mesmo modo que as instituições de ensino visam entregar aos seus alunos boas condições acadêmicas. Essas circunstâncias incluem aspectos sociais, culturais e humanitários em conjunto com equipamento de ótima qualidade (CORRÊA & BOLETTI, 2015).

Nessas instituições, diversas atividades envolvem o uso de computadores, e como destaca Gonçalves et al. (2009, p. 2), “a ergonomia e informática seriam complementares no planejamento e na realização da atividade humana”. Porém, como toda tarefa realizada com equipamentos fora dos padrões ergonômicos, essas também acarretam problemas aos usuários.

As tarefas a serem executadas nesses ambientes, devem seguir alguns requisitos, como os citados na Figura 1, a seguir:

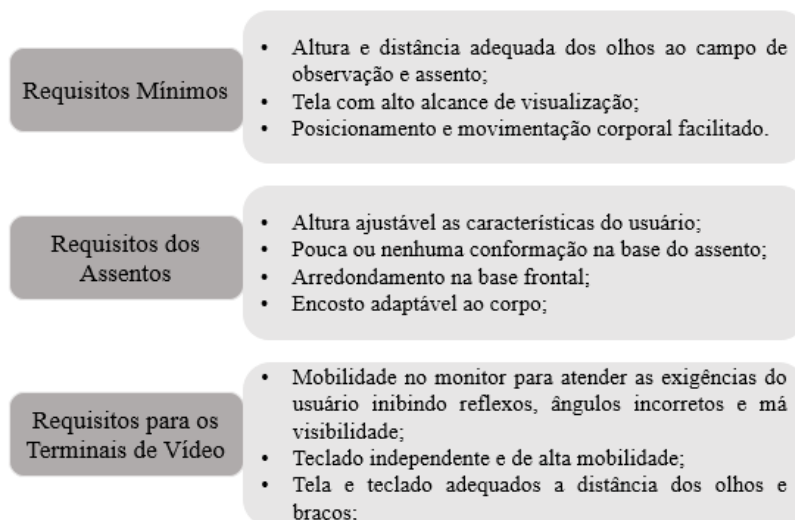


Figura 1 – Requisitos ergonômicos

As aplicações de ergonomia devem ser de maneira diversificada, pois Iida e Buarque (2016, p. 755), relatam como é “difícil de definir claramente o tipo de usuário e os critérios de desempenho. A população de usuários tende a ser mais ampla e diversificada, e os objetivos, mais difusos”. Sendo assim, as atividades de ergonomia, antes aplicadas somente nos setores industriais, agora é de grande destaque nas instituições de ensino.

5. Metodologia

Conforme Minayo (2001), a metodologia é a ligação da prática realizada na realidade com o pensamento do pesquisador, onde compõe os conhecimentos teóricos e a capacidade criativa do idealizador da pesquisa.

A presente pesquisa utilizou-se de análises qualitativas e do tipo bibliográfica, que de acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada por livros e artigos científicos, sendo elaborada a partir do que já foi escrito, para assim, dar uma perspectiva maior no assunto, com fundamento na revisão bibliográfica. Ainda segundo Gil (2002, p. 134), “nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos”.

A pesquisa, quanto aos seus objetivos, apresenta-se nas formas exploratória, estudo de caso e pesquisa descritiva. A pesquisa exploratória, é mais compreensível, pois, torna uma ligação mais abrangente de uma transformação tecnológica, assim, possibilitando a construção de novos conceitos. Essa abordagem do tema, expõe de forma qualitativa e

descritiva, proporcionando reconhecer opiniões e fatos expostos, mensurando seus resultados de maneira mais clara (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

O estudo de caso é cansativo e muito profundo, pois tem como objetivo, o conhecimento amplo e detalhado. As pesquisas exploratórias têm como finalidade a coleta de dados de uma população definida (GIL, 2008).

Para a pesquisa, foi observado a postura dos acadêmicos ao sentar-se nas cadeiras e fazer uso dos computadores, nos períodos matutino e noturno, no Laboratório 1, nos ambientes tecnológicos do Centro Universitário Campo Real, localizado na cidade de Guarapuava, interior do Paraná.

A observação dos acadêmicos, foi realizada durante as aulas, por duas semanas do mês de agosto, seguindo o formulário HOUSTON (Ergolândia), adaptado de Couto (2014), foi possível visualizar a variação da postura, decorrentes da altura de cada acadêmico e da oscilação das cadeiras em relação a bancada de realização das tarefas. Atualmente, segundo o NTI do Centro Universitário, estima-se a média de 350 reservas no 1º semestre de 2019, nos períodos matutino e noturno.

6. Resultados e Discussões

O grupo de pesquisa, utilizou-se do *software online Floorplanner*®, que disponibiliza uma visualização do local desejado em 2D e 3D, com o qual foi possível identificar e demonstrar de maneira clara o ambiente de estudo. Além disso, para garantia de métrica e levantamento de panorama à investigação, foram realizadas as medições em 26 cadeiras do laboratório em análise, realizando as medidas da cadeira-chão (x) e do assento-bancada (y), como ilustrado na Figura 2, abaixo:



Figura 2 – Variação de altura

Assim, obtendo como resposta uma variação de altura de 38,9 cm a 53,6 cm da cadeira-chão e uma variação de 19,3 cm a 35,7 cm do assento-bancada, sendo grande as diferenças de uma cadeira para a outra.

Tendo em vista todas as definições da ergonomia e a sua importância estabelecida até o momento, a presente pesquisa estabeleceu uma análise seguindo essas definições em questão, a qual apresentou os seguintes resultados reforçando essa prática.

Primeiramente, temos um esboço do ambiente de estudo escolhido pelo grupo, o qual é um laboratório de informática utilizado nos períodos matutino e noturno, sendo exposto na Figura 3, onde mostra a visão superior do laboratório.

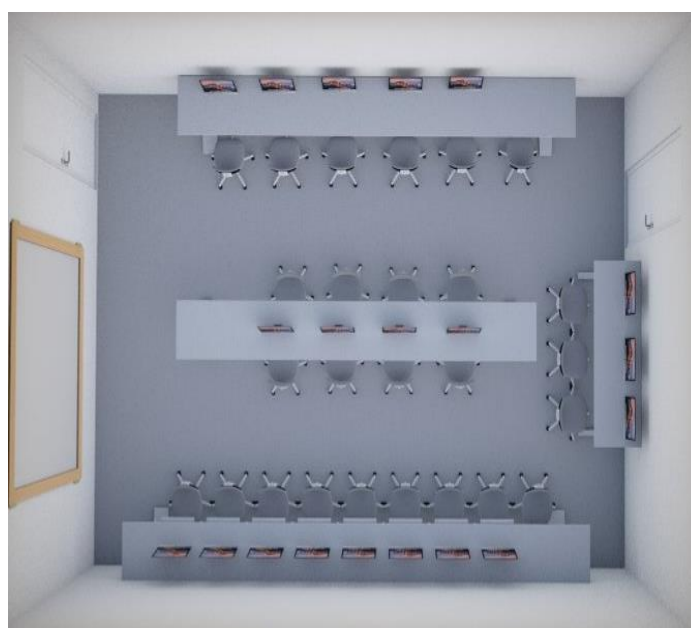


Figura 3 - Visão superior do laboratório investigado

É de extrema importância o dimensionamento correto de todo o arranjo físico para o desempenho do seu colaborador. Sendo esse ambiente de uso esporádico ou por horas contínuas, deve permitir que o usuário mantenha uma postura natural e realize os movimentos de forma livre, se fazendo necessário o uso de alguns fatores como altura, espaços para movimentos, posicionamento e arranjo (IIDA & BUARQUE, 2016).

Assim, na Figura 4 abaixo, é exibido à visão superior do laboratório investigado, com as diferentes medidas do assento-chão em alguns computadores.

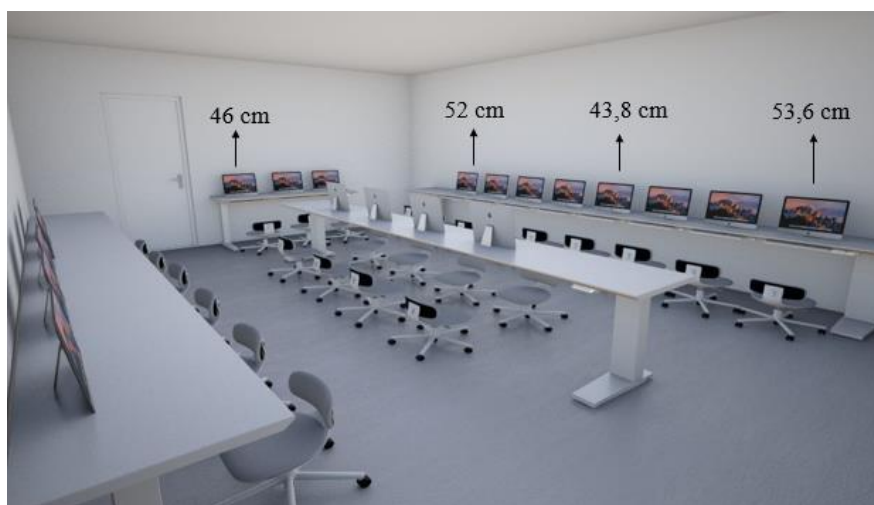


Figura 4 - Visão frontal do laboratório investigado

O ambiente de estudo escolhido pelo grupo, se adequa a especialização ergonômica da engenharia física, a qual é definida por Moraes (2014, p.16) “com as características da anatomia humana, da antropometria, da fisiologia e da biomecânica em sua relação à atividade física. Os tópicos relevantes incluem: postura no trabalho, manuseio de materiais, movimentos repetitivos, [...]”.

Neste ambiente, o usuário realiza tarefas com a atenção fixa ao monitor e com as mãos sobre o teclado, realizando operação de digitação repetitivamente, o que gera um fadiga visual, dores musculares do pescoço e ombros, além de dores nos tendões dos dedos, geralmente ocasionados pela inconformidade na altura do teclado, altura da bancada de digitação, elevação da tela em relação aos olhos, falta de apoio para antebraços, punhos e pescoço e pouco espaço para posicionamento adequado das pernas (MOTTA, 2009). Conforme mostra a Figura 5.

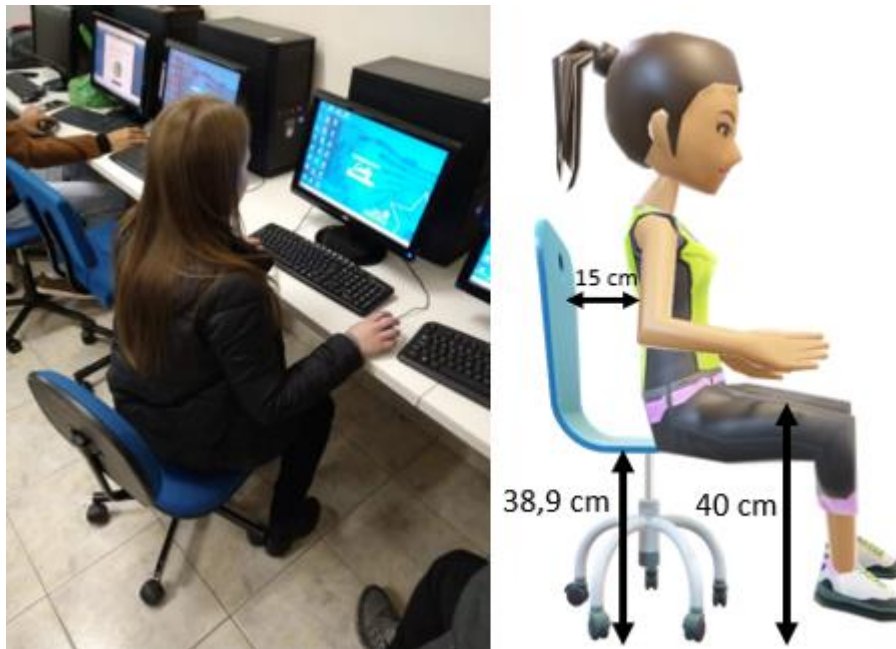


Figura 5 – Identificação de falhas ergonômicas

Observa-se, que a acadêmica em questão tem 1,55 m e sofre com a cadeira a ela disponibilizada, pois a mesma tem uma altura cadeira-chão de 38,9 cm e altura do joelho-chão de 40 cm, fazendo com que a altura dos joelhos fique acima da altura do quadril, sendo de acordo com Iida e Buarque (2016), para um ambiente de estudo, onde os usuários utilizam computadores, devem ser tomadas algumas medidas críticas, como a altura poplíteia (altura do assento), que deve ser no mesmo ângulo dos joelhos dos estudantes.

Outro problema encontrado é o assento-bancada de 35,7 cm, fazendo com que a acadêmica não consiga fazer uso do encosto para as costas, necessitando manter uma distância aproximada de 15 cm, além disso, não possui apoio para os braços, concentrando os esforços todos nos punhos. Ademais, segundo Iida e Buarque (2016, p. 323), “as características desejáveis do assento são: a altura regulável do assento, bordas arredondadas, estofamento pouco espesso, eixo giratório, amortecimento vertical e cinco patas com rodas”.

A proximidade da tela devido ao tamanho da acadêmica, é outro ponto prejudicial, pois a mesma necessita sentar-se próxima a bancada para fazer uso do mouse e teclado, sendo que os mesmos, além do monitor, não possuem flexibilidade de movimentação.

As pessoas que fazem uso desse espaço possuem uma grande variabilidade de medidas corporais, resultando em um grande desafio na definição de equipamentos e adaptação do local a mobilidade do operador, tendo em vista que, como elucidada Kroemer e Grandjean (2005, p. 35), “não se pode aceitar, como uma regra, o projeto de uma estação de trabalho para atender o fantasma da “pessoa média”.



Figura 6 – Identificação de falhas na postura referentes à coluna

A acadêmica em foco, tem que optar entre ficar com a coluna ereta ou com o monitor à altura dos olhos, sendo que se a mesma ficar ereta terá uma carga excessiva no pescoço ao necessitar incliná-lo para a visualização do monitor, equivalendo da sua outra opção de escolha que gera uma carga excessiva na região lombar, onde a acadêmica já relatou dores e incômodos contínuos. De acordo com Iida e Buarque (2016), as dores são causadas pela acumulação dos subprodutos do metabolismo, decorrentes da má postura do corpo, podendo assim, provocar espasmos e fraquezas, além do músculo correr o risco de perder até 50% da sua força normal.

Portanto, para sentar-se adequadamente, é a relação entre o apoio do músculo esquelético e o seu alinhamento dos segmentos corporais, assim, obtendo um estilo de vida saudável (SAMPAIO et. al. 2016).

Entre os problemas de ordem ergonômica, foram observados que no ambiente da educação há agravos ocasionados principalmente pelas características de mobiliários que os alunos fazem uso diariamente (TEIXEIRA; FOSCHI & PEREIRA, 2015). Conforme a Figura 7, onde mostra a altura do chão-bancada.

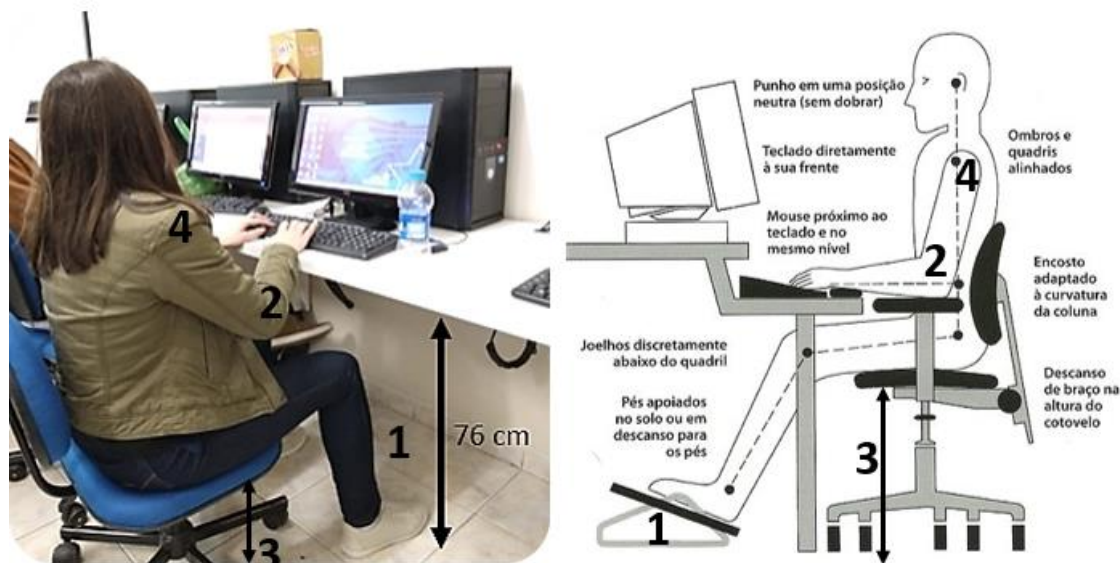


Figura 7 – Identificação de falhas ergonômicas na posição sentada

As cadeiras como por exemplo, influenciam o comportamento de sentar-se, conforme é visto na Figura 7, a acadêmica está com o nível dos joelhos acima do seu quadril. Acessórios como suportes lombares e apoios para braços, não são disponibilizados para os acadêmicos, bem como a inclinação são componentes que aumentam a carga mecânica na coluna durante a posição sentada.

6. Conclusão

Diante do exposto, a presente pesquisa possibilitou a análise do comportamento dos usuários em um laboratório, facilitando a percepção das dificuldades encontradas pelos mesmos na utilização das cadeiras e computadores disponibilizados.

Os resultados obtidos pelo grupo se mostraram suficientes para designar uma insuficiência ergonômica no local destinado para a pesquisa, pois adequações como altura das cadeiras e a sua configuração ergonômica se mostrou necessitar de ajustes. Para obter ainda uma confiabilidade razoável do diagnóstico, a equipe realizou medições em 26 cadeiras, sendo segundo Iida e Buarque (2016, p.57), “em casos mais complexos, serão necessários dez a trinta pontos para ser obter uma precisão razoável”.

Verifica-se, portanto que os objetivos do trabalho foram atingidos, pois foi possível verificar a ausência da adaptabilidade ergonômica em um laboratório de informática.

As principais dificuldades encontradas no trabalho foi conseguir coletar os dados da média dos alunos que frequentaram o local, no primeiro semestre de 2019. Outra limitação pode ser verificada, no qual foi a disponibilidade de horário do laboratório, para medir as cadeiras e bancadas do mesmo.

Com essa pesquisa, visa estabelecer mais estudos ergonômico no ambiente dos laboratórios, pois é um assunto pouco utilizado entre os alunos e colaboradores, mas de grande importância para a saúde de todos que frequentam os laboratórios.

Conforme o presente estudo de caso, conclui-se que a ergonomia é de grande importância para o ambiente de estudo e trabalho, pois, o enfoque é priorizar a saúde e conseqüentemente, aumentar a produtividade nos processos pessoais, tanto para a organização, quanto para o conhecimento (CHIAVENATO, 2010). Assim, a ergonomia visa adaptar o lugar para as pessoas desenvolverem suas tarefas e não, as pessoas se adaptarem ao local.

Referências

- ABERGO. **O que é Ergonomia**. Disponível em: <http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o_que_e_ergonomia>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- CORRÊA, V. M; BOLETTI, R. R. **Ergonomia: Fundamentos e aplicações**. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- COUTO, H. **Check-List para avaliação das condições ergonômicas em postos de trabalho informatizados**. 2014. Disponível em: <<http://www.ergoltda.com.br/downloads/Abril14/04.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2019
- CHIAVENATO, I. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 3. ed., 2010
- DAHER, M. J. et al. **A importância da utilização da ergonomia para a saúde do trabalhador**. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/257526210_A_IMPORTANCIA_DA_UTILIZACAO_DA_ERGONOMIA_PARA_A_SAUDE_DO_TRABALHADOR>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- DANIELLOU, F.; BÉGUIN, P. **Metodologia da ação ergonômica: abordagens do trabalho real**. In: FALZON, P. Ergonomia. São Paulo: Editora Blucher, 2007.
- DUL, J; WEERDMEESTER, B. **Ergonomia Prática**; 3a ed - São Paulo; Blucher, 2012.
- FERREIRA, M. C. A Ergonomia da Atividade pode Promover a Qualidade de Vida no Trabalho? Reflexões de Natureza Metodológica. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, vol. 11, n. 1, 2011, p. 8-20.
- FILHO, E. F. C. et al. Avaliação do conforto ambiental em uma escola municipal de João Pessoa. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO. **Anais. João Pessoa**, 2010.
- FREITAS, M; MINETTE, L. **A importância da ergonomia dentro do ambiente de produção**. 2014. Disponível em: <<http://www.saepr.ufrv.br/wp-content/uploads/2014.5.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- GARCIA, A. M. et al. **Participación para mejorar las condiciones de trabajo: evidencias y experiencias**. 2016. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911116300346>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, J. M. et al. **Ergonomia e informática: o caso da concepção de um banco de dados para o trabalho das secretárias**. 2009. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2009_TN_STO_094_633_12889.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019

GUÉRIN, F et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

IIDA, I; BUARQUE, L. **Ergonomia: projeto e produção**. Itiro Iida 3o edição - São Paulo: Blucher, 2016.

KROEMER, K. H.E.; GRANDJEAN, E. **Manual de Ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LIMA, F.; DUARTE, F. **Integrando a ergonomia ao projeto de engenharia: Especificações ergonômicas e configurações de uso**. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/2014nahead/aop_073313.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTMOLLIN, M.; DARSES, F. **A ergonomia** (2 ed.). Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

MORAES, M. V. G. **Princípios Ergonômicos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

MOTTA, F. V. **Avaliação ergonômica de postos de trabalho no setor de pré-impressão de uma indústria gráfica**. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/files/2014/09/2009_1_Fabricio.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

PINHEIRO, A. C. F. B; CRIVELARO, M. **Conforto Ambiental: Iluminação, Cores, Ergonomia, Paisagismo e Critérios para Projetos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

SAMPAIO, M. H. L. M. et. al. Alterações posturais e dor no desempenho acadêmico de estudantes do ensino fundamental. **Curitiba: Movimento**, v. 29, n. 2, p. 295-303, 2016.

TEIXEIRA, C. S; FOSCHI, R. R.; PEREIRA, É. F. O trabalho na educação infantil: um enfoque ergonômico. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, v. 7, n. 13, p. 143-161, 2015.

VIEIRA, A; SOUZA, J. L. Boa postura: uma preocupação com a estética, a moral ou a saúde? **Movimento**. Vol. 15, n. 1 (jan./mar. 2009), p. 145-165, 2009.

WILHELM, L; MERINO, E. A. D. A ergonomia e o trabalho docente: reflexões sobre as contribuições da ergonomia na educação. In. XXVI ENEGEP, **Anais. Fortaleza**, 2006.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES SOBRE O KAHOOT

Jean Carlos da Silva Monteiro¹
Sanny Fernanda Nunes Rodrigues²
Sheila Cristina Birino Pinheiro³

Resumo: Este artigo trata das contribuições do aplicativo Kahoot no ensino de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís. Analisa a inserção e uso do Kahoot para avaliar os conhecimentos dos alunos na disciplina Práticas de Jornalismo Multimídia em tempo real. Versa sobre um estudo exploratório e descritivo, que utiliza a pesquisa bibliográfica para discutir os aspectos conceituais a respeito da inserção estratégica do *app-learning* (aprendendo com aplicativos) na educação. Descreve o Kahoot e apresenta suas funcionalidades. Utiliza como instrumento de coleta de dados a realização de um grupo focal. Verifica que o uso do Kahoot despertou a curiosidade e engajamento dos alunos, aumentou o interesse pelos estudos e tornou o processo de avaliação da aprendizagem mais motivacional, colaborativo, interativo e, principalmente, significativo.

Palavras-chave: Ensino de Jornalismo. Formação do Jornalista. App-learning. Kahoot. Avaliação da aprendizagem.

Abstract: This article deals with contributions from the Kahoot app in Journalism teaching at the college, Faculdade Estácio, in São Luís. Kahoot inclusion and use are analyzed to assess student knowledge in Multimedia Journalism Practices in real time. It discusses an exploratory and descriptive study that uses bibliographical research to talk about conceptual aspects regarding

¹ Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Comunicação, Cultura e Tecnologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduado em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, pela Faculdade Estácio de São Luís (ESTÁCIO). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas de Jornalismo Multimídia (GEPPJM). E-mail: falecomjeanmonteiro@gmail.com.

² Pós-doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora e Mestre em Multimídia em Educação pela Universidade de Aveiro (UA). Especialista em Coordenação Pedagógica e graduada em Pedagogia pela UFMA. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Educacionais, Neurociência e Afetividade (GEPTNA). E-mail: sannyafernanda@hotmail.com.

³ Especialista em Gestão de Pessoas em Ambiente de Mudanças e Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, pela Universidade Ceuma (uniceuma). Professora do Departamento de Comunicação da Faculdade Estácio de São Luís (ESTÁCIO). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas de Jornalismo Multimídia (GEPPJM). E-mail: sheilacbp@hotmail.com.

strategic inclusion of app-learning in education. In addition to describing Kahoot and its functions, its uses a focus group as a data-collection instrument. This article confirms Kahoot use spawned student curiosity and engagement, thus increasing interest in the studies and made the assessment process more motivation, collaborative, interactive and most importantly, meaningful.

Keywords: Journalism Teaching. Journalist Training. App-learning. Kahoot. Learning assessment.

Introdução

A *Internet* e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão transformando de forma significativa o ensino de Jornalismo no século XXI. Isso porque, os atuais alunos constituem a Geração C, uma cultura caracterizada por pessoas que convivem em diversos ambientes, permeados de *notebook*, *tablet*, *smartphone* e *apps*, de fácil uso, muitos gratuitos, cada vez mais atualizados, buscando maior acesso ferramentas digitais que oferecem algum tipo de contribuição para a aprendizagem (SILVA; PINTO, 2009; MACHADO; TEIXEIRA, 2010; MONTEIRO, et al. 2018).

Nesse cenário, surge o *app-learning*, contexto em que os aplicativos se tornam boas estratégias pedagógicas e ajudam a desenvolver o protagonismo, a comunicação, o desenvolvimento tecnológico, a curiosidade, o letramento digital, a colaboração, a inteligência coletiva, a criatividade e a criticidade de professores e alunos (UNESCO, 2010; 2014). O Kahoot é um desses aplicativos que, utilizado para fins de educativos, torna a sala de aula mais colaborativa, divertida e flexível, suscitando em seus utilizadores a criatividade, a interatividade e a motivação, entre outras habilidades e competências educacionais para o processo cognitivo e construtivo da aprendizagem (CARVALHO, 2015; COUTO; PORTO; SANTOS, 2016; SANTAELLA, 2016; BOTTENTUIT JUNIOR, 2017).

Este estudo investiga o Kahoot e suas contribuições no ensino de Jornalismo, com o propósito de analisar a inserção e uso do aplicativo como ferramenta para avaliar os conhecimentos dos alunos em tempo real. Para tanto, neste artigo, de natureza exploratória e descritiva, fez-se uma revisão de literatura para discutir os aspectos teóricos e conceituais a respeito da inserção estratégica de aplicativos no ensino de jornalismo.

Inclui, ainda, a descrição do Kahoot, apresentando suas funcionalidades e como ele pode ser utilizado enquanto ferramenta de avaliação da aprendizagem. Utiliza como instrumento de coleta de dados a realização de um grupo focal com alunos da disciplina Práticas de Jornalismo Multimídia, do curso de Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís. Os dados do grupo focal foram entrelaçados com os aspectos teóricos e conceituais discutidos na fundamentação teórica do estudo.

Ensino de Jornalismo no Século XXI

Com a Sociedade da Informação, o desenvolvimento e a democratização das TIC, novos dispositivos de acesso à informação foram surgindo e tomando conta da sociedade em um ritmo acelerado. Para Coscarelli (2016), a partir dos anos 2000, *notebook*, *tablet*, *smartphone* e *apps* se popularizaram e os indivíduos, para se adaptarem a esses novos canais de comunicação, passaram a utilizar tais recursos. Por meio da *internet*, eles são inseridos nesse universo informacional, experimentando e partilhando das informações em rede e em tempo real.

Os processos midiáticos advindos da Sociedade da Informação demandam dos professores que lecionam no curso de jornalismo novas propostas didáticas para trabalhar a aprendizagem mediada pelas tecnologias em sala de aula. A exploração e a utilização das TIC pelos alunos de jornalismo no ambiente de aprendizagem se torna uma estratégia para se alcançar as habilidades e competências educacionais do século XXI, como a comunicação, colaboração, criatividade e criticidade, os 4C (MACHADO; TEIXEIRA, 2010).

Frente a esse panorama, Chaves (2016) entende que é necessário oferecer à essa nova geração de alunos de jornalismo o maior número possível de recursos e estímulos, compreendidos em novas metodologias e propostas didáticas na sala de aula. Diante dessa afirmação, compreende-se, então que as Instituições de Ensino têm o papel importante de desenvolver práticas pedagógicas que façam uso destes recursos de maneira criativa e eficaz nos processos de aprendizagem (VALENTE, 2014).

A Unesco (2010; 2014) alerta que novas abordagens que inserem computadores, notebooks, *tablets* e *smartphones* em sala de aula podem fazer com que os alunos experimentam um modelo de ensino transformado pela tecnologia, no qual os alunos possam ter uma aprendizagem significativa usando esses recursos.

Para atender aos novos modelos de ensino, o curso de jornalismo está passando por diferentes mudanças curriculares para aperfeiçoar o conteúdo que é ministrado em sala de aula às novas possibilidades de aprendizagem com as TIC. Visto que os estudos dos autores supracitados, apontaram que os aplicativos são boas estratégias pedagógicas e ajudam a desenvolver a competências e habilidades dos alunos, para que eles tomem seus lugares no centro da aprendizagem.

O *app-learning*, conceito adotado por Couto, Porto e Santos (2016) e Santaella (2016), se adequa à Geração C, que é caracterizada por pessoas que convivem em diversos

ambientes permeados de ferramentas digitais, de fácil uso, muitos gratuitos, pessoas cada vez mais atualizadas ou que se adaptam a este novo momento, em que as formas de comunicar estão mais descentralizadas e distribuídas (SILVA; PINTO, 2009; CARVALHO, 2015).

Para melhor entender esse novo modelo de ensino e aprendizagem por meio de aplicativos, na próxima seção aborda-se o *app-learning*, conceituando e apresentando algumas contribuições do uso de aplicativos em sala de aula, que todos os dias se tornam mais acessíveis e interativos, bem como sua utilização e os cenários para a sua aplicação.

App-Learning

O acesso às informações, por meio dos dispositivos móveis, permite uma aprendizagem cada vez mais inovadora, fazendo com que professores e alunos se tornam atores criativos neste processo. O *app-learning* traz resultados significativos para o processo formativo, tais como a recepção, assimilação e retenção de uma aprendizagem mais interativa e significativa. Oliveira (2018) reflete que, com a utilização de *apps*, professor e aluno passam a ser construtores de conteúdos de forma flexível e criativa. Deste modo, a inserção dos aplicativos na educação é importante para a promoção do estudo, da leitura e da escrita em plataformas virtuais, colaborando para o acesso à *web* e às ferramentas que ela oferece (CARVALHO, 2015; COUTO; PORTO; SANTOS, 2016; SANTAELLA, 2016; MONTEIRO et al. 2018).

Sobre o uso de *apps* em sala de aula, Santaella (2016) destaca que há dois aspectos desse processo interativo na aprendizagem que merecem reflexão: o primeiro deles tem a ver com o papel criativo dos programadores na infinidade de aplicativos que hoje participam de nossas vidas on-line; e o segundo versa sobre o papel promissor dos professores que sabem transferir esses aplicativos para fins de aprendizagem colaborativa, divertida, flexível e eficaz.

O *app-learning* se afeiçoa como uma eficaz estratégia pedagógica que contribuiu com o desenvolvimento de alunos que participam ativamente do processo de aprendizagem, sendo autores e produtores de conteúdos, elaboradores de informações num exercício crítico e criativo (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016). A começar da disseminação e interação dos *apps* na educação, se faz imprescindível o entendimento dos impactos que os dispositivos móveis geram no processo de aprendizagem chamada de aprendizagem ubíqua, identificada como uma nova forma de aprender em torno da atual e acelerada sociedade da informação.

Segundo Carvalho (2015), Santaella (2016) e Monteiro et al. (2018), o uso de aplicativos na educação tornou-se uma ferramenta capaz de desenvolver habilidades cognitivas e comunicacionais nas diferentes áreas do conhecimento humano, podendo colaborar, inclusive, de forma significativa para o desenvolvimento sociocultural, quando permite ao aluno vivenciar outros idiomas, comportamentos, costumes, crenças e ideologias de lugares diferentes do seu por meio dos dispositivos móveis. Acerca das habilidades comunicacionais, os *apps* se relacionam com a sociedade ubíqua, favorecendo a “onipresença” dos sujeitos nesta mesma sociedade. O chamado *m-learning* (aprendizagem móvel), das quais o *app-learning* é uma interface voltada aos usuários de dispositivos móveis, tem em comum a vantagem da portabilidade, uma vez em que os alunos podem ser transportados por meio desses aparelhos a diferentes ambientes, tornando possível a conexão imediata à rede mundial de computadores (SANTAELLA, 2016).

À vista disso, a *web* disponibiliza um universo de novas possibilidades educativas e interativas entre diversos indivíduos e múltiplas culturas. Monteiro et al. (2018) e Oliveira (2018) enfatizam que, com as novas oportunidades sucedidas com a democratização e uso das ferramentas da *web*, os *apps* estão cada vez mais alcançando o seu espaço em atividades educacionais, dado que se tratam de experiências colaborativas que fomentam competências e habilidades de cunho pessoal, educacional e profissional.

O *app-learning* compreende estratégias didáticas e processos de aprendizagem que envolvem um conjunto de aptidões como a interdisciplinaridade, a comunicação, a criatividade, a memória, a colaboração, a reflexão e a criticidade, necessárias para que os alunos aprendam a fazer atividades em grupo, “[...] e de modo particular, preparar novas gerações para saber lidar e apropriar-se seletivamente do conhecimento disponível, transformando-o em saber útil para o uso individual e para a coletividade” (OLIVEIRA, 2018, p. 266).

Em síntese, *app-learning* se transformou em um aliado ao processo de aprendizagem por potencializar práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016; SANTAELLA, 2016), propiciando a customização pessoal da navegação pelo universo informacional que a *web* possibilita, admitindo ao aluno ser responsável pela estruturação, construção e reformulação do seu próprio conhecimento.

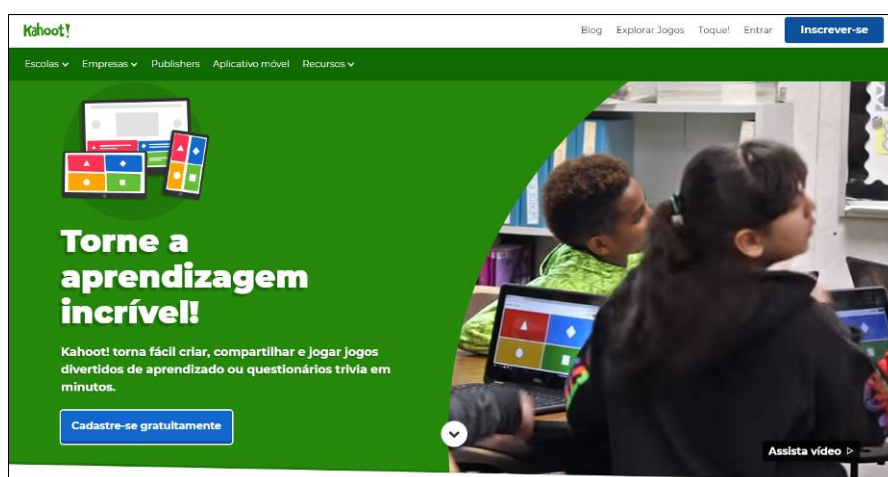
Nesse contexto de inserção estratégica dos *apps* no processo de aprendizagem, Carvalho (2015), Costa e Oliveira (2015), Dellos (2015), Guimarães (2015), Wang (2015) e Bottentuit Junior (2017) apontam o Kahoot como um dos aplicativos que está adentrando

a sala de aula, inclusive na Educação Superior. Trata-se de um aplicativo criado para verificar e avaliar a percepção dos alunos sobre uma temática em questão. Na próxima seção, apresenta-se o Kahoot, descrevendo e apresentando suas funcionalidades, assim como este pode ser utilizado enquanto ferramenta de avaliação da aprendizagem.

Kahoot

O Kahoot (<https://kahoot.com>), que pode ser conferido na figura 1, é um aplicativo que possibilita a criação de atividades educativas de forma interativa, com base nos princípios gamificação, que é o uso de jogos para enriquecer diferentes contextos normalmente não relacionados a jogos, como na educação. Ele permite a dinamização de atividades de múltipla escolha, de ordenamento, de perguntas abertas e questionários durante as aulas (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017; KAHOOT, 2019).

Figura 01 – Página Inicial do Kahoot



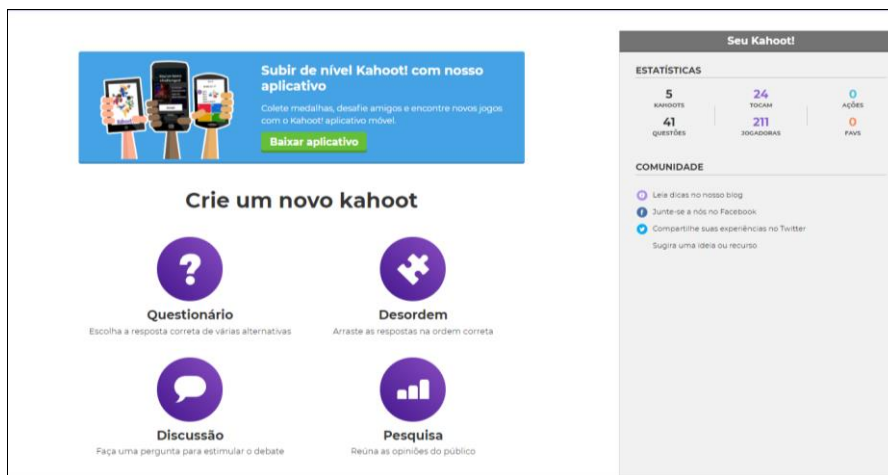
Fonte: Kahoot (2019)

Para Wang (2015, p. 221), o Kahoot “é um jogo baseado em respostas dos estudantes que transforma temporariamente uma sala de aula em um game show”. Dessa forma, o professor exerce a função de apresentador do jogo e os alunos de adversários. Por meio de um projetor o professor apresenta as perguntas e as alternativas de respostas, e os alunos respondem as questões de forma correta o mais rápido possível em seus dispositivos digitais, podendo ser *notebook*, *tablet* e *smartphone* (DELLOS, 2015).

O aplicativo Kahoot pode ser acessado de qualquer dispositivo ligado à *internet*. Dessa forma, as atividades criadas no *app* podem ser realizadas no laboratório de informática, dentro de sala de aula, no auditório ou em qualquer ambiente acadêmico. Para utilizar o aplicativo, é importante que o professor tenha conhecimento da ferramenta e conheça seus elementos composicionais (GUIMARÃES, 2015; KAHOOT, 2019).

Inicialmente, é necessário inscrever-se no aplicativo por meio de um endereço de *e-mail*. Após a criação da conta no Kahoot, o professor poderá selecionar o tipo de atividade que pretende realizar, conforme a figura 2.

Figura 2 – Opções de atividades no Kahoot



Fonte: Kahoot (2019)

Como observou-se na figura 2, entre as opções de atividades estão o questionário (*quiz*), para criar questões de múltiplas alternativas, com cronômetro em cada uma das perguntas e pontuação em cada uma das respostas; desordem (*jumble*), conjunto de questões de ordenamento, no qual os alunos devem acertar a ordem correta em cada uma das perguntas; discussão (*discussion*), para criação de debates por meio de questões abertas; pesquisa (*survey*), apesar das perguntas serem cronometradas, nesta atividade não há atribuição de pontos para as respostas (KAHOOT, 2019).

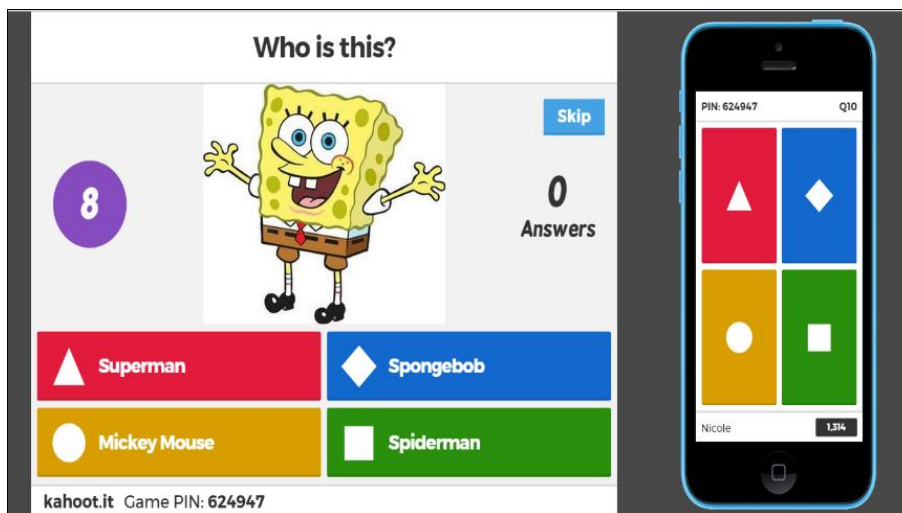
Os estudos de Bottentuit Junior (2017) acerca da utilização o aplicativo evidenciaram que “as atividades mais frequentes no Kahoot são o *quis* e o *jumble*, pois permitem a pontuação dos alunos, caso respondam corretamente e com maior agilidade, criando uma espécie de jogo em sala de aula” (p. 1595).

Costa e Oliveira (2015) enfatizam que o Kahoot pode ser utilizado de diferentes formas, que se adaptam no processo de aprendizagem de acordo com os objetivos educacionais a serem atingidos. Destacam ainda que o *app*

É uma boa ferramenta para discussão onde os alunos podem votar, por exemplo, questões éticas de forma anônima. Também é uma ferramenta para resumir um tópico de uma forma divertida, interativa e envolvente. Outra maneira de usar kahoot! É para investigar os conhecimentos dos alunos sobre conteúdos abordados em sala de aula (COSTA; OLIVEIRA, 2015, p. 09).

Na lógica do aplicativo, as perguntas aparecem no quadro de projeção e os alunos recebem na tela dos seus *notebooks*, *tablets* e *smartphones* apenas as opções de resposta, através de símbolos correspondentes, demonstrado na figura 3.

Figura 3 – Dinâmica de questões e respostas do Kahoot



Fonte: Kahoot (2019)

Essa é uma estratégia do aplicativo para prender a atenção dos alunos quanto ao conteúdo das questões, e que façam uso dos seus próprios dispositivos para responder as respostas que acreditarem ser a correta (SALVINO; ONOFRE, 2016). Uma vez que os alunos respondem as questões ou que o tempo cronometrado pelo professor termine, o Kahoot mostra automaticamente no dispositivo do aluno se a alternativa respondida por ele está certa ou errada.

Além das atividades realizadas individualmente, o Kahoot permite realizar dinâmicas coletivamente, em que o professor pode trazer questões mais reflexivas e aumentar o tempo das respostas. O *app* admite, ainda, ao professor inserir imagens, sons, vídeos e *gifs* no espaço destinado às perguntas, podendo ser utilizado como uma ferramenta para incluir aqueles alunos que possuem alguma necessidade educacional específica, seja ela visual ou auditiva (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017).

Ao longo da próxima seção apresenta-se o percurso metodológico e o relato de experiência acerca da utilização do Kahoot no curso de Jornalismo para avaliar os conhecimentos dos alunos acerca das narrativas hipertextuais.

É importante destacar que, após levantamento de produções científicas nas bases de dados do Google Acadêmico, Scielo Brasil e Periódicos Capes, foi constatado que não existe pesquisa com essa proposta realizada no Brasil relacionada a este curso, público alvo e objeto empírico.

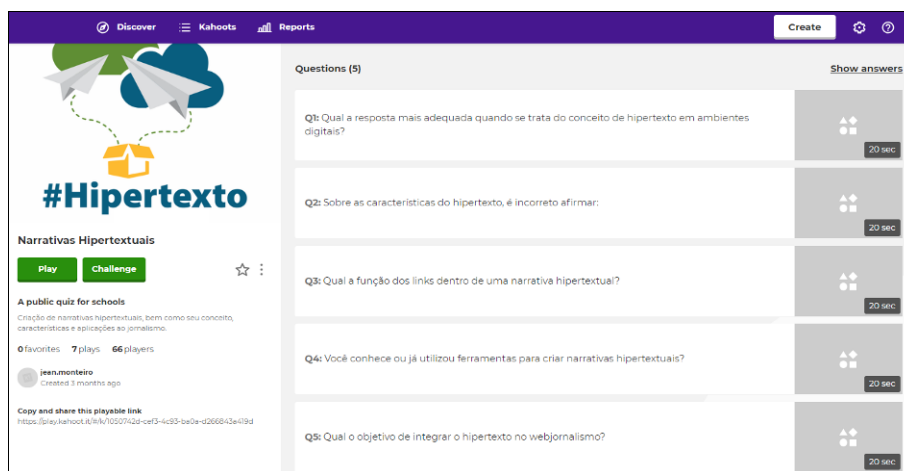
Kahoot no Ensino de Jornalismo: relato de experiência

Esta experiência, de natureza exploratória e descritiva (TRIGUEIRO et al, 2014), foi realizada durante um minicurso sobre “Criação de narrativas hipertextuais: conceito, características e aplicações ao jornalismo”, parte integrante da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) da pesquisa de mestrado de Monteiro (2019), intitulada de Narrativas Hipertextuais na Educação Superior: uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia.

Participaram do minicurso 40 alunos (sendo 55% do sexo feminino e 45% masculino, com idade entre 21 e 32 anos) da disciplina Práticas de Jornalismo Multimídia, do sexto período da graduação em Jornalismo da Faculdade Estácio de São Luís. A programação do minicurso foi dividida em três momentos: o primeiro abordou o conceito de hipertexto e suas características, o segundo referiu-se ao estudo das funções dos links empregados nas narrativas jornalísticas hipertextuais e o terceiro com um momento de prática multimídia, em que os alunos utilizaram ferramentas digitais.

Para aferir os conhecimentos dos alunos acerca das informações repassadas no decorrer do minicurso, foi aplicado um questionário no Kahoot, conforme a figura 4.

Figura 4 – Questionário realizado no Kahoot



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Após a aplicação do questionário, realizou-se um sorteio na plataforma Sorteador (<https://sorteador.com.br/>) para selecionar, de forma aleatória, oito alunos para participar de um grupo focal, cujo objetivo foi investigar as contribuições do aplicativo Kahoot no ensino de Jornalismo. A seleção ocorreu desta forma para que todos os alunos tiveram a mesma probabilidade de ser selecionado (GIL, 2015). O pequeno número de participantes possibilitou maior nível de envolvimento dos alunos na hora de responder cada questão da entrevista.

Na primeira pergunta do grupo focal, os alunos foram questionados quanto ao uso do Kahoot. Foi a primeira vez que eles tiveram contato com a ferramenta. Ainda assim, em unanimidade, eles responderam o *app* é fácil de ser utilizado, porque suas propriedades se assemelham bastante com as plataformas e aplicativos utilizados comumente pelos jovens, o que permitiu melhor usabilidade, aspecto apontado pelo Aluno 2 (A2).

Eu mesmo não tive problema algum em usar o Kahoot. O aplicativo é fácil, muito fácil, e parece bastante com outros jogos de perguntas e respostas que eu já tinha instalado anteriormente no meu celular. A própria interface dele parece que foi feita pra gente que é jovem, que gosta de fazer atividades online (sic) (informação verbal) (A2).

A fala do Aluno 2 (A2) traz à tona as considerações de Oliveira (2018), quando ressalta que a nova geração de alunos estão permeados pelas tecnologias digitais e que eles precisam saber lidar e se apropriar dessas ferramentas para seu próprio benefício, inclusive para a sua aprendizagem. Acredita-se que essa geração é a que tem mais acesso à informação e tecnologia. A partir de estudos ainda embrionários, é considerada uma geração que só pode existir se as pessoas criarem novos espaços para interação delas mesmas, curadoria das informações que circulam em rede, espírito de comunidade por meio das conexões em redes e mídias, e possuem conexões diárias à internet e aos dispositivos móveis (SILVA; PINTO, 2009).

Em seguida, os alunos foram inquiridos acerca do uso do Kahoot em sala de aula. Quanto à experiência com o *app* durante o minicurso, grande parte dos alunos enfatizou que houve muito interesse por parte deles em usar o aplicativo. Segundo o Aluno 5 (A5), o aplicativo promove o engajamento de seus participantes, a competitividade saudável e a motivação para estar sempre atento ao conteúdo transmitido previamente durante uma aula.

Se o questionário fosse realizado no papel, os resultados seriam um pouco diferente. Por se tratar de um aplicativo interativo, em que nós somos inserido numa competição amigável, a curiosidade vai tomando conta da gente, e vamos ficando mais motivados, empenhados e engajados a responder (sic) (informação verbal) (A5).

Essa fala confirma as teorias de Wang (2015), quando afirma ter encontrado no Kahoot grande potencial na promoção de um ambiente saudável de competição em busca da aprendizagem. Isso porque, segundo ele, quando os professores inserem estrategicamente um *app* como o Kahoot em sala de aula os alunos se mostram mais curiosos para conhecer a ferramenta e empenhados para responder corretamente as

questões. Esses dois aspectos motivam os alunos a terem uma aprendizagem mais significativa.

A terceira questão indagou se a utilização do Kahoot aumentou o interesse pela temática abordada no minicurso. O Aluno 8 frisou que o aplicativo tornou o ambiente educativo mais atrativo, demandando a concentração por parte dos alunos e a aula mais sedutora. “Para se dar bem no Kahoot é preciso ficar atento às aulas. Ele solicita da gente maior concentração, pois qualquer falta de atenção acarreta em um possível erro no momento da aplicação do questionário (sic) (informação verbal) (A8)”.

Sobre esse estímulo, Bottentuit Junior (2017), ao falar sobre as habilidades que o Kahoot pode fomentar nos alunos, explica que “quando o professor comunica aos alunos que fará avaliação da aprendizagem com uso do Kahoot ao final da aula, os alunos tendem a prestar mais atenção aos conteúdos, pois precisam se apropriar das informações socializadas durante a aula para participarem de forma mais ativa e qualitativa no momento do game” (p. 1597).

Ainda sobre as habilidades que o Kahoot é capaz de desenvolver em seus competidores, na questão 4 os alunos responderam igualmente que, diferente do impresso (em que o conteúdo é estático), no aplicativo a interatividade suscita melhoria raciocínio, consoante com a fala do Aluno 3 (A3).

É como esse aplicativo prende a concentração da gente. Parece que quando estamos conectados, a gente acaba aprimorando o raciocínio. Isso não diz respeito apenas ao fato de responder rápido as perguntas, mas ao ponto de desenvolver um raciocínio analítico, no qual o nosso cérebro fica mais ágil, absorvendo e interpretando a pergunta para chegar a resposta correta (sic) (informação verbal) (A3).

Nessa mesma perspectiva, Guimarães (2015) e Monteiro et al. (2018) corroboram que o *app-learning* permite o desenvolvimento de um cérebro mais ativo, ágil e múltiplo, capaz de executar inúmeras ações. No Kahoot, por exemplo, o *quiz* melhor pontua aqueles que respondem as perguntas corretamente e mais rapidamente. Ao saber disso, os alunos buscam em sua memória informações acerca do assunto questionado no *app* para se manter entre os melhores. E nesse processo de recuperação das informações acontece a aprendizagem significativa, em que os novos conhecimentos inquiridos pelas perguntas reforçam o conhecimento prévio que o aluno obteve antes da aplicação do aplicativo.

Por fim, os alunos foram questionados quanto a utilização do Kahoot enquanto ferramenta de avaliação da aprendizagem em tempo real. O aluno 1 (A1) respondeu que é a primeira vez que ele teve seus conhecimentos aferidos por um aplicativo que, além de

motivar a aprendizagem, permite mesclar jogos interativos com a avaliação de um conteúdo. “Nós temos o *feedback* na hora. É um aplicativo que avalia, motiva e estimula bons resultados a todo momento” (sic) (informação verbal) (A1).

O aluno 4 (A) destacou que integrar o Kahoot em sala de aula se torna importante para que os alunos tenham uma boa atuação em diferentes atividades que englobam os processos de aprendizagem multimídia, em que o computador, a *internet* e as ferramentas da *web* são capazes de mediar as tarefas em sala de aula.

É muito difícil a gente ver os nossos professores integrando ferramentas multimídias em sala de aula. Quando a gente conhece um aplicativo capaz de aferir a nossa aprendizagem e mostrar os resultados em tempo real, nos faz refletir sobre a necessidade que temos de explorar mais apps com esse propósito. Para que possamos utilizar as tecnologias a favor da nossa aprendizagem (sic) (informação verbal) (A4).

Quanto ao ponto de vista dos Alunos A1 e A4, Dellos (2015) e Salvino e Onofre (2016) trazem em seus estudos experiências que comprovam a importância de alternar nas técnicas de avaliação dos conteúdos repassados nas aulas para que os próprios alunos sejam motivados a interagir com o instrumento de validação da aprendizagem. O Kahoot, por exemplo, esteve presente nos discursos como uma ferramenta que deixou os alunos mais animados no momento de avaliação. Ou seja, a ferramenta possui um aspecto afetivo que agrega seu potencial para favorecer a aprendizagem significativa.

Para além das contribuições aos avaliados, a Aluna 7 (A7) mencionou que o Kahoot também se mostrou um instrumento de auxílio nas atividades do professor.

A gente pôde ver que o professor obteve o resultado automaticamente na tela do projetor e que foi gerado uma relação com a pontuação de cada aluno. Isso é um contributo aos nossos mestres, uma vez que ele acaba com o trabalho que os professores têm de levar pilhas e pilhas de provas pra casa e corrigir em momentos que poderiam descansar e fazer atividades de lazer, por exemplo (sic) (informação verbal) (A7).

Essa mesma colaboração em relação a atividade do professor também está relatada nas conclusões da pesquisa de Bottentuit Junior (2017). O autor ainda acrescenta que ao obter o relatório eletrônico o professor tem acesso direto a um parecer sobre o processo de ensino e aprendizagem, além das possíveis intervenções que os professores podem realizar perante aqueles que tiveram um resultado não tanto significativo.

Considerações finais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo, remetidas pela Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, apontam a importância do uso de tecnologias nos processos formativos do jornalista do século XXI. Diante dessas diretrizes e do momento em que se arquitetam a integração estratégica das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de jornalismo, surge a possibilidade de trabalhar com o *app-learning*.

Este estudo evidenciou que os aplicativos e jogos digitais podem ser utilizados como uma ferramenta de grande valia no processo de aprendizagem de alunos de jornalismo quando, por exemplo, promove a motivação, a curiosidade, a interatividade, o raciocínio, a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico, sendo essas habilidades e competências que a geração conectada precisa adquirir para atuar na sociedade que todos os dias se transforma com o impacto das tecnologias.

Muitos professores ainda são resistentes em relação à introdução do celular em sala de aula, mas, como revelou este estudo, ao utilizar o Kahoot como instrumento de avaliação em tempo real, tanto os alunos quanto os professores são beneficiados com estímulos que transformam a sala de aula em um *game show*. Com isso, o processo avaliativo é ressignificado para que o modelo de ensino tradicional que, muitas vezes, não atende mais às demandas da geração de alunos cada vez mais conectadas, seja interativo, lúdico e colaborativo.

A partir da aplicação do Kahoot com alunos do curso de jornalismo, verificou-se que o *app* despertou a curiosidade e engajamento dos alunos, aumentou o interesse pela temática bordada e pode ser utilizado como ferramenta de avaliação em tempo real. Constatou-se que a ferramenta não apenas inova no ensino de Jornalismo, mas abre caminho para o uso de novos recursos, tendo em vista o interesse dos alunos em utilizar outros aplicativos além do Kahoot.

Por fim, este relato de experiência valida quão relevante é a importância da inserção das tecnologias de informação e comunicação para tornar o processo de aprendizagem cada vez mais motivacional, interativo e, principalmente, significativo. O uso do Kahoot na educação superior ainda é recente. Espera-se, desde então, que diante dessas considerações pesquisadores sejam motivados a realizar novas investigações sobre a implementação do aplicativo como ferramenta para verificar os conhecimentos dos alunos em tempo real.

Referências

- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **O Aplicativo Kahoot na Educação:** verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. In: Maria João Gomes; Antonio José Osório; Antonio Luis Valente. (Org.). Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds. 15ed.Braga - Portugal: Universidade do Minho - UMINHO, 2017, v. 10, p. 1587-1602.
- CARVALHO, A. (Coord.). **Apps para dispositivos móveis:** manual para professores, formadores e bibliotecários. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral, 2015.
- CHAVES, E. O. C. **O computador na educação e informática.** Rio de Janeiro: Educom, 2016.
- COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSTA, G. S.; OLIVEIRA, S. M. B. C. **Kahoot:** a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo. 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. 2015. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Kahoot>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). **App-learning:** experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016. 252 p.
- DELLOS, R. **Kahoot! A digital game resource for learning.** In International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. April 2015 Vol.12.Nº.4.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- GUIMARÃES, D. **Kahoot:** quizzes, debates e sondagens. In Ana Amélia A. Carvalho (Coord.). Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários. Ministério da Educação, 2015.
- KAHOOT!. **Learning Games.** [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <<https://kahoot.com/>>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8 ed. São Paulo: Atlas 2014.
- MACHADO, E.; TEIXEIRA, T. (Org.). **Ensino de Jornalismo em tempos de convergência.** Rio de Janeiro: E-papers, 2010.
- MONTEIRO, J. C. S; RODRIGUES, S. F. N; MENDES, E. R; SILVA, A. C. B. **Sociedade da aprendizagem: da ubiquidade aos novos paradigmas do app-learning.** Revista Tecnologias na Educação, v. 27, p. 1-13, 2018.
- MONTEIRO, J. C. S. **Narrativas Hipertextuais na Educação Superior:** uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia. 2019. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
- OLIVEIRA, C. A. **Aprendizagem com mobilidade e ensino de matemática:** evidências da utilização na formação inicial do pedagogo. Laplage em Revista, [S.l.], v. 3, n. 3, p. p.261-273, ago. 2017. ISSN 2446-6220. Disponível em:<<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/355>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- SALVINO, L.G.M.; ONOFRE, E. G. **Tecnologia como recurso didático:** uma experiência com aprendizes no ensino médio. III Congresso nacional de Educação III CONEDU. 2016. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA19_ID813_15082016151857.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTAELLA, L. **App-learning e a imaginação criativa a serviço da educação**. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, C; SANTOS, E. (Org.). App-learning: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016. 252 p.

SILVA, J.; PINTO, A. **Geração C: Conectados em novos modelos de aprendizagem**. Rio de Janeiro: VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment, 2009.

TRIGUEIRO, R. M. et al. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2014. 184 p.

VALENTE, J. A. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 2014. 2014.

UNESCO. **Model Curricula for Journalism Education**. Paris: UNESCO, 2010.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Paris: UNESCO, 2014.

WANG, A. I. **The wear out effect of a game-based student response system**. Computers in Education, 2015.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

O *FEEDBACK* E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Naura Letícia Nascimento Coelho¹
Caroline Mitidieri Selvero²

Resumo: Este artigo busca apresentar a importância do *feedback* para a aprendizagem na Educação a Distância (EaD), especificamente na graduação de Letras Espanhol/Literaturas, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A metodologia do presente artigo, inicialmente consta de uma revisão bibliográfica procedida por uma pesquisa-ação em um ambiente virtual, na qual serão apresentadas as análises das respostas de um questionário aplicado pelas pesquisadoras. Para fundamentar tal prática, citam-se Santos (2012), Mory (2004), Schmidt (1993), Mota (1989), entre outros. Ao final da sistematização da proposta foi possível perceber a relevância que o *feedback* tem na aprendizagem dos estudantes em EaD e como pode servir de forte elemento de ligação entre os colegas e professores do curso, incentivando na busca de mais conhecimento.

Palavras-chave: *Feedback*. Educação a Distância. Aprendizagem de Língua Espanhola.

FEEDBACK AND LEARNING IN DISTANCE EDUCATION

Abstract: This article seeks to present the importance of feedback for learning in *Educação a Distância* (EaD) (Distance Education), specifically in the graduation of *Letras Espanhol/Literaturas* (Spanish Language/ Literatures), by *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) (Open University of Brazil), linked to the Federal University of Santa Maria (UFSM). The methodology of the present article initially consists of a bibliographical review carried out by a research-action in a virtual environment, in which the researchers will present the analysis of the answers of a questionnaire applied by them. To support this practice, we mention Santos (2012), Mory (2004), Schmidt (1993), Mota (1989), among others. At the end of the systematization of the proposal, it was possible to perceive the relevance that the feedback has in the learning of the students in EaD and how it can serve as a strong element of connection between the colleagues and teachers of the course, encouraging in the search of more knowledge.

Keywords: Feedback. Distance Education. Spanish Language Learning.

¹ Mestre em Letras UFSM, Universidade Federal de Santa- RS. E-mail: nauracoelho55@gmail.com

² Mestre em Letras Linguística Aplicada - UFSM, Universidade Federal de Santa Maria - RS. E-mail: caromiti@yahoo.com.br

EL FEEDBACK Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar la importancia del *feedback* para el aprendizaje en la Educación a Distancia (EaD), específicamente en Letras Español/Literaturas, en la Universidad Abierta de Brasil (UAB), vinculada a la Universidade Federal de Santa María (UFSM). La metodología de este artículo consiste inicialmente en una revisión bibliográfica realizada por una investigación de acción en un entorno virtual, en la que se presentará el análisis de las respuestas de un cuestionario desarrollado por los investigadores. Para fundamentar esta práctica, citamos a Santos (2012), Mory (2004), Schmidt (1993), Mota (1989), entre otros. Al final de la sistematización de la propuesta, fue posible darse cuenta de la relevancia que tiene el *feedback* en el aprendizaje de los estudiantes en la educación a distancia y cómo puede servir como un fuerte vínculo entre colegas y profesores del curso, fomentando la búsqueda de más conocimiento.

Palabras clave: Feedback. Educación a distancia. Aprendizaje de Lengua Española.

1 Introdução

O presente artigo trata da importância do *feedback* no processo de aprendizagem, especificamente em um curso de Letras Espanhol/Literaturas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso está vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e atualmente é composto por 88 alunos regularmente matriculados e participativos às disciplinas propostas no quinto semestre.

Sabe-se que com o acúmulo de atividades diárias e o constante interesse por aperfeiçoamento e conhecimento, a Educação a Distância tem sido uma alternativa para quem tem o desejo de fazer uma graduação. A comodidade de estudar em casa é convidativa, porém é preciso salientar que por mais que existam fatores positivos, estudar sem a presença física do professor pode ser algo desafiador servindo como um elemento desestimulante e fator de desistência para alguns alunos. Por isso, compreende-se que pode surgir um elemento capaz de amenizar a distância espacial entre professor e aluno na EaD – o *feedback*.

O *feedback* exerce um papel importante nas relações humanas, seja na conversa espontânea, seja na interação em sala de aula, ou na interação *on-line*. Quando interagimos é importante que o outro demonstre estar prestando atenção à nossa fala e, para tanto, precisa nos enviar algum sinal: um olhar, uma expressão facial, um gesto, uma fala, um sinal paralingüístico, etc. Essa sinalização pode ser de natureza avaliativa — concordância, apoio, desaprovação, dúvida, desconfiança — ou interativa em que nosso interlocutor demonstra estar atento à nossa fala, ou desejoso de que ela aconteça. (PAIVA, 2003, p. 219).

Em todas as questões da vida humana, em todas as atividades onde há comunicação, o *feedback* é extremamente importante na comunicação entre emissor e receptor. Acredita-se que por meio de uma resposta, de um retorno manifestado por parte do professor ou até mesmo de um colega de estudo, possam ocorrer contribuições e aperfeiçoamento, levando o aluno a buscar mais conhecimento sobre o conteúdo ali proposto, servindo, inclusive, como ferramenta avaliativa e motivadora no processo de ensino e aprendizagem desta modalidade de ensino.

Neste íterim, para Moore e Kearsley (2007, p. 251), “a quantidade e a qualidade dos diálogos entre os professores e os estudantes são fatores determinantes para o sucesso na EaD”. Isso, por se tratar de uma modalidade de ensino em que os acessos à plataforma virtual podem ocorrer em dias ou horários diferentes, deixando o contato impreciso. Também, é de se considerar que, ao dar um retorno, a ênfase aos pontos positivos nas atividades propostas e apontamentos às potencialidades demonstra o quanto o educador está atento ao processo de aprendizagem do estudante, provando que este *feedback* pode contribuir de maneira positiva, aperfeiçoando seu desempenho e diminuindo a distância espacial entre educador e aprendiz.

Sendo assim, para que o *feedback* tenha qualidade, é preciso que ocorra de maneira a cumprir o seu principal objetivo – aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno em relação a um conteúdo, ao mesmo tempo que o incentiva a buscar por informação. Por esse motivo, é fundamental que exista um retorno aos questionamentos e dúvidas, tanto por parte dos professores e tutores como dos alunos e que, na medida do possível, ele seja desenvolvido de forma positiva, estabelecendo empatia com a pessoa que o receberá. Para tanto, deve-se evitar julgamentos negativos e utilizá-lo de modo a propiciar a troca de saberes e conhecimentos, gerando, portanto, sintonia, respeito mútuo e motivação, elementos que são fundamentais para melhor interação entre todos os envolvidos na educação a distância.

Por conseguinte, é extremamente importante que o *feedback* seja pontual, claro e preciso, haja vista que a precisão e a pontualidade são fatores de grande relevância para a eficácia do resultado. Vale destacar que tais aspectos não são significativos apenas para professores formadores, mas para os próprios alunos que, ao darem retorno a questionamentos de colegas e a seus professores estão, também, amenizando a distância espacial entre professor e aluno, ou seja, uma das características fundamentais do *feedback*.

2 O *Feedback* na Graduação de Letras Espanhol/Literaturas/EaD/UAB/UFSM

O ensino a distância é conhecido pela flexibilidade e, como característica marcante, permite que a grande maioria dos estudantes consigam conciliar trabalho e estudos. De acordo com Espíndola (2016), a modalidade a distância cresce a cada dia, em um ritmo que chega a ser até três vezes maior que o modelo presencial.

Na UFSM, o curso de Letras Espanhol/Literaturas/EaD/UAB surgiu em 2008, formando até o momento cinco turmas em polos espalhados pela região central do Estado do Rio Grande do Sul e cidades fronteiriças, como Itaqui e Quaraí. Atualmente, o curso conta com uma turma iniciada em 2017, composta pelos polos de Constantina, Itaqui, Quaraí, São Francisco de Paula, Sobradinho e Tio Hugo.

Sabe-se que tanto na EaD, como em qualquer graduação, é preciso de dedicação e atenção aos prazos. Os cursos a distância possuem normas e regras, como datas para entrega de trabalhos e realização de provas presenciais que, especificamente na UFSM, é um dos únicos momentos da graduação que exige a presença do aluno no polo ao qual está vinculado. Desse modo, observa-se que disciplina, organização e automotivação são elementos fundamentais para quem estuda nesta modalidade de ensino, uma vez que o discente possui pouco ou praticamente nenhum contato presencial com seu professor.

No caso específico desta pesquisa, por tratar-se de uma graduação a distância, cujo objetivo principal, além de formar professores, é ensinar uma língua estrangeira, considera-se que o *feedback* passa a ter um papel importante, pelo fato de haver todo um cuidado ao enviá-lo, já que muitos apresentam correções referentes à nova língua que está sendo ensinada e, para muitos alunos, essa correção é primordial, visto que podem estar tendo seu primeiro contato com a língua estrangeira. O cuidado ao corrigir as palavras e o incentivo para que os estudantes, e futuros professores, possam seguir seus estudos são características que devem ser consideradas no conteúdo do *feedback*.

Para que a educação a distância aconteça é imprescindível o uso da tecnologia, e neste contexto, as instituições de ensino superior estão atentas à realidade, implantando um sistema de ensino capaz de redirecionar suas ações para atender as demandas atuais. Assim sendo, frente aos novos tempos da era da informação, as instituições proporcionam ambientes virtuais que visam praticidade e objetividade nas práticas pedagógicas. Conforme Levy (1996), a virtualização do ambiente de aprendizagem agrega à educação maiores probabilidades de um ensino dinâmico, rápido e objetivo entre seus participantes.

O curso de Letras Espanhol/Literaturas/EaD/UAB abarca polos espalhados pelo interior do estado do Rio Grande do Sul, onde a distância espacial é relativamente grande,

e envolve, além de estudantes que pertencem aos polos que servem como sede, outros de regiões mais próximas. Com isso, acaba exigindo estrutura e tecnologia avançada para que os estudos tenham boa qualidade, já que, com um grande número de envolvidos, o fluxo de mensagens via plataforma virtual é maior e, para dar conta da dinâmica e da comunicação entre todos, a parte tecnológica deve ser eficaz e condizente com a demanda.

Outro elemento determinante em um curso na modalidade EaD é a praticidade, pois o material didático, inclusive as videoaulas, ficam disponíveis e podem ser acessados a qualquer momento. Tendo em vista que todo o curso conta com uma equipe de tutores e professores à disposição para tirar dúvidas ou ajudar em alguma questão, a interação passa a ser outro ponto forte desta modalidade de ensino. A plataforma conta com *chats* e fóruns de discussão, os quais favorecem a interação entre os envolvidos e propiciam a aprendizagem. Cabe destacar que na pesquisa da *Educa Insights*, empresa pioneira no desenvolvimento de soluções em pesquisa de *marketing* para o mercado de Educação no Brasil, USA e México, os dois pontos mais importantes listados pelos alunos da EaD foram a interação com o tutor e os momentos de discussão dos conteúdos com a turma.

Nessa conjuntura, tendo em vista que, na modalidade a distância, muitas vezes o único contato e retorno que o aluno obtém de suas atividades é a mensagem via plataforma virtual, entendemos que o *feedback* é um dos meios mais utilizados para que ocorra a interação entre professor e aluno. Esse coeficiente torna a aprendizagem mais amena e estimulante, favorecendo novos questionamentos, tão necessários e que geram maiores conhecimentos.

2.1 Contribuições do *feedback* na aprendizagem

A falta de autonomia do aluno é conhecida como um dos fatores que leva à desistência. Não conseguir realizar as atividades propostas e falta de organização são algumas das características que colaboram para o aumento da taxa de abandono nos cursos EaD.

Em geral, por se tratar de uma aprendizagem no meio virtual, existe a crença de que possa ser simples a maneira de organizar e realizar atividades propostas, porém vale salientar que a graduação a distância possui as mesmas regras que a graduação presencial, com datas e prazos que precisam ser respeitados. A organização é primordial, dessa forma, manter contato com os educadores, professores formadores, tutores e mesmo com os colegas pode facilitar a aprendizagem e, nesse viés, o *feedback* pode ter papel fundamental.

2.2 O *feedback* como elemento motivador

Pouco tempo disponível para a realização das tarefas e leituras, cansaço físico e mental, falta de estabelecimento de um horário fixo para o estudo e pouca autonomia na hora de se organizar, são algumas das características dos alunos pertencentes à EaD. Importante destacar que essas não são características de todos, mas de um número expressivo de estudantes que, sem o devido comprometimento, acabam prejudicando a eficácia e a qualidade do processo de aprendizagem.

Os docentes também possuem um papel significativo e, em muitas vezes, estimulante no processo de aprendizagem dos alunos. Desta maneira, a manifestação de caráter positivo, salientando os procedimentos corretos, os êxitos, os sucessos de seus alunos e o encorajamento pós-erro, pode ser muito importante, servindo como incentivo para que os estudantes possam manter o foco nos seus estudos (BRUNELLO, apud MOTA, 1989).

O aluno de uma graduação a distância anseia por respostas, pois suas dúvidas geralmente surgem em momentos distintos, em horários de estudo que muitas vezes não coincidem com os de seus professores e tutores, já que, na graduação a distância, devido à autonomia, o discente tem a possibilidade de adequar seu tempo e local de estudo. E, como o estudante pode estar ansioso por respostas, faz-se imprescindível que o tempo desse *feedback* não seja demasiado longo, evitando a inquietação ou o prosseguimento de uma questão que, sem saber, o aluno esteja equivocado.

Fazer do *feedback* um elemento facilitador da aprendizagem, incentivando o aluno a refletir sobre o que foi estudado e a compartilhar seu conhecimento pode contribuir na aprendizagem, além de ser um elemento que estreita a distância entre aluno e professor, algo que enriquece a troca de conhecimento, haja vista que o professor também recebe um *feedback* sobre sua própria resposta.

Vale ressaltar que, de acordo com Schmidt (1993), o *feedback* precisa ter uma linguagem simples e ao mesmo tempo incentivadora, que motive o aluno e o incentive a buscar por mais conhecimento. Para tanto, é preciso ter cuidado com a maneira como a linguagem será utilizada, com o tempo a ser oferecido o *feedback* e com a forma como será exposto na plataforma, a fim de que se evitem prejuízos na aprendizagem. Neste sentido, é possível considerar que esse elemento pode ser um diferencial em todo o processo de assimilação do aluno, influenciando de modo positivo ou negativo em toda a situação vivenciada pelo estudante.

3 Metodologia

Uma pesquisa pode ser considerada como um conjunto de atividades que apresenta o objetivo de buscar um conhecimento determinado. Desse modo, a realização desta investigação está relacionada com a importância do *feedback* para a aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) na EaD, bem como a identificação dos tipos de *feedback* presentes nesse ambiente de estudo.

Tendo em vista que a maioria das pesquisas qualitativas buscam preencher lacunas no conhecimento e procuram responder a dúvidas existentes em uma instituição e/ou comunidade específica, a presente pesquisa apresenta “a vertente qualitativa que trabalha preferencialmente no contexto da descoberta” (ALVES, 1991, p. 57). Além disso, segue também um caráter quantitativo que, como salienta Fonseca (2002):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p. 20).

Com isso, destacamos no presente trabalho uma investigação quali – quantitativa, na qual, inicialmente, realizamos uma busca bibliográfica sobre os estudos que já estão em andamento ou que já foram feitos com o tema *feedback* e o ensino de idiomas. Em seguida, para posteriormente ser analisado, aplicamos um questionário no ambiente virtual de aprendizagem destinado aos alunos do curso de Letras Espanhol/Literaturas pela Universidade Aberta do Brasil, vinculada à UFSM.

O questionário contou com perguntas referentes à maneira como foram realizados os *feedbacks* aos alunos, professores e tutores do curso. Os voluntários eram todos pertencentes ao quinto semestre do curso e a investigação ocorreu a partir do mês de agosto do ano de 2018, estendendo-se até o final do mesmo ano. Por tanto, o estudo em questão trata-se de uma pesquisa inicialmente bibliográfica sucedida por uma pesquisa-ação, na qual foram feitas análises às diferentes respostas ao questionário aplicado. Com o objetivo de traçar um perfil, refutar ou aprovar teorias sobre o tema e posteriormente apresentar, quali - quantitativamente, os resultados encontrados.

Foram realizados registros das atividades que exigiam postagem de tarefas no ambiente virtual, assim como as estratégias dos alunos para compreender os *feedbacks* recebidos, levando em conta a inter-relação entre proposta/objetivo. A análise realizada pelas pesquisadoras se deu por meio de anotações dos depoimentos e do questionário preenchido pelos alunos. Dessa forma, a leitura serviu de base para o registro e a análise do trabalho desenvolvido pelos participantes, na medida em que avaliamos as práticas utilizadas pelos professores e tutores ao dar o *feedback* às atividades dos estudantes.

O questionário aplicado teve o objetivo de fazer um levantamento de informações sobre as palavras mais utilizadas nos *feedbacks*, o tempo de retorno para os questionamentos e as atividades postadas. Como mencionado anteriormente, trata-se uma pesquisa de campo na plataforma virtual, feita com alunos pertencentes ao quinto semestre e que fazem parte de polos diferentes, localizados em cidades onde a Educação a Distância está presente. Procuramos analisar as propostas das atividades, os depoimentos dos alunos, suas expectativas em relação ao *feedback*, suas decepções e observar os problemas que ocorreram na compreensão das respostas, refletindo assim sobre as ações e a forma de ensinar através da pesquisa-ação.

Em consonância com as ideias de Burns (1999), acredita-se que a pesquisa-ação colaborativa é importante para o desenvolvimento e aprimoramento de professores, pois se trata de uma abordagem que proporciona ferramentas para a melhoria do ensino no ambiente educativo e crescimento profissional do professor. Burns (1999, p. 31) afirma que esse tipo de pesquisa é um processo estruturado de investigação de questões práticas dentro de um contexto específico. Para isso, é apropriada a colaboração de participantes que juntos buscarão respostas para perguntas situacionais, as quais evidenciarão possibilidades de mudança. Thiollent (1996) atribui como objetivo geral da pesquisa ação:

[...] dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora (THIOLLENT, 1996, p, 08).

Com base nesta ação-reflexão, buscaremos encontrar os melhores métodos de ensino, bem como ajudar na construção clara do perfil do professor, seu papel e sua função.

Também foram elaborados Termos de Consentimento dirigidos à coordenação do curso de Letras Espanhol/Literaturas/EaD/ UAB/ UFSM e aos alunos envolvidos na pesquisa, os quais fazem parte do desenvolvimento do projeto aqui apresentado.

3.1 Análise dos dados

Observamos e comparamos as respostas obtidas por meio de um questionário, composto por 10 questões, entre as quais, foram analisadas as que foram consideradas relevantes para a pesquisa que abordaram o conhecimento e a opinião dos alunos sobre *feedback* e serão apresentadas seguir. Analisamos os tipos de *feedbacks* mais utilizados na graduação em Letras Espanhol/Literaturas, na modalidade a distância, o tempo de espera pelo retorno de questionamentos, tanto por alunos como por professores, e se de fato é possível afirmar que ocorreu aprendizagem, entendimento e compreensão por meio dos *feedbacks* recebidos.

A partir dessa análise constatou-se que o *feedback* mais utilizado no semestre em questão foi o intrínseco, já mencionado, pois o retorno ocorria logo após os questionamentos e as atividades postadas na plataforma virtual. Também, após o questionário foi feito um apanhado das respostas, o que nos permitiu perceber o quanto o *feedback* é importante para que se possa manter um relacionamento agradável entre professor/aluno, tutor/aluno e até mesmo aluno/aluno. Por se tratar de uma graduação a distância, muitas das dúvidas sobre atividades, mensagens, textos e até mesmo questões relativas à matrícula e rematrícula do curso são esclarecidas entre os próprios colegas.

Para uma análise mais precisa, foi importante estabelecer o foco dos trabalhos das unidades das disciplinas do quinto semestre, a fim de que fossem feitos registros das falas obtidas através dos *feedbacks*, o comportamento dos alunos após recebê-los, o tempo de espera pelos alunos e o tempo utilizado para compartilhar informações e conhecimentos. Também foi analisada a maneira como foi oferecido o *feedback* aos alunos, a linguagem utilizada, se os mesmos incitaram a pensar sobre o conteúdo visto, se permitiram aos estudantes compreender o que lhes fora proposto e refletir sobre o conhecimento obtido.

Foi possível constatar que a linguagem utilizada é importante para que o retorno ao aluno seja bem compreendido, uma vez que fazer uso de uma linguagem mais próxima e não tão formal foi uma das observações salientadas pelos próprios discentes colaboradores da pesquisa. Ademais, do mesmo jeito que os estudantes esperam por uma resposta, os docentes também ficam no aguardo pelo retorno dos questionamentos e das mensagens enviadas. Esse fator comprova que o *feedback* é um elemento essencial para que ocorra a comunicação em um curso a distância, o que permite estabelecer laços de amizade, companheirismo e aprendizagem.

Na pesquisa realizada, obtivemos respostas de 08 alunos – em um montante de 88 estudantes regularmente matriculados – os quais apresentaram interesse em colaborar. Na sequência, apresentaremos as respostas dos discentes que responderam ao questionário e contribuiram para a análise.

Quando questionados sobre a necessidade que sentem de fazer perguntas acerca dos conteúdos estudados, atividades avaliativas e datas de provas durante o semestre, 75% dos alunos alegaram sentir a necessidade de questionar sobre o conteúdo estudado no semestre. O restante, ou seja, 25% dos entrevistados afirmaram não realizar nenhum tipo de questionamento. No que se refere à importância do *feedback*, 62,5% dos alunos colaboradores responderam que o *feedback* é importante para tomar conhecimento sobre a atividade realizada. Para os demais, o *feedback* não faz diferença.

No que tange ao *feedback* recebido no curso de Letras Espanhol/Literaturas/EaD/UAB/UFSM, 50% dos alunos responderam que o mesmo é rápido e preciso; 37,5% pensam que poderia haver mais interação no *feedback* e; 12,5%, que os retornos que recebem de seus docentes não são suficientemente claros. Sobre a questão de sentirem-se estimulados por meio dos *feedbacks* recebidos, 62,5% dos entrevistados alegaram que já se sentiram desestimulados por falta de *feedback* e, 37,5%, que o *feedback* é um fator de incentivo por parte de alguns professores.

A propósito, no que concerne ao *feedback* como um elemento incentivador para o estudo, 25 % o consideram importante porque, por meio dele é possível demonstrar os erros; 50 % afirmam que ele é relevante para que o professor explique melhor sobre os erros e os acertos dos alunos, valorizando, com isso, a aprendizagem; 12,5 % entendem que é importante que o *feedback* seja realizado com dicas do professor e; 12,5 % acreditam que o *feedback* deve apontar os pontos fracos do estudante, apresentando exemplos que possibilitem superar os erros cometidos. Por fim, ao serem questionados sobre dar *feedback* aos colegas, 62,5% dos alunos que contribuíram com a pesquisa responderam não dar retorno aos colegas. Os outros afirmaram que costumam responder apenas o necessário, não fazendo do *feedback* um motivo de aproximação entre eles.

Após a análise das respostas obtidas, constatamos que ainda há muito para compreender sobre o *feedback*. O que nos parece é que, infelizmente, não se dá o devido valor a um elemento de tamanha importância para a aprendizagem na Educação a Distância. Além disso, é perceptível que os próprios alunos necessitam de mais conhecimento sobre o *feedback*, pois, muitas vezes, deixam de aprender, questionar ou se relacionar com colegas de outros polos por não darem o devido valor a um retorno. Seria

interessante que tanto professores formadores como alunos pudessem passar por uma capacitação que os fizessem entender a importância e a dimensão que possui uma palavra de resposta. O *feedback* não precisa ser apenas em retorno a uma atividade ou uma dúvida, já que, amiúde, o que buscamos é uma palavra de carinho e incentivo para seguir em frente.

Percebemos, também, o quanto a linguagem utilizada em um feedback não deve ser somente técnica e que, quando se responde a alguém, a empatia pode ser uma característica positiva. Compreendemos que o *feedback* possui grande relevância para os integrantes da educação a distância – alunos e professores. Ademais, a escolha lexical para dar uma resposta é capaz de transformar a visão que os estudantes possuem das atividades, contribuindo no processo de aprendizagem e nas relações presentes na educação.

Por conseguinte, constatamos que o *feedback* é capaz de proporcionar mudanças na maneira como os alunos percebem o curso, assim como estreitar laços entre os estudantes e seus professores. Entretanto, no que diz respeito à importância de dar um bom *feedback* a alunos, professores e colegas, entendemos que, no ensino EaD, há ainda muita falta de informação pelos integrantes. O número de participantes e colaboradores do questionário solicitado comprova que, lamentavelmente, ainda não se dá o devido valor para o *feedback*.

4 Considerações Finais

O objetivo principal deste trabalho foi apresentar a importância do *feedback* para a aprendizagem na Educação a Distância (EaD), especificamente na graduação de Letras Espanhol/Literaturas, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculada à UFSM. Para isso, fundamentamo-nos principalmente em Santos (2012), Mory (2004), Schmidt (1993) e Mota (1989).

Após analisarmos as respostas dos questionários, realizados pelos alunos do quinto semestre e que se propuseram a participar, conseguimos identificar os tipos de retornos existentes e proporcionados em um ambiente virtual. Além disso, constatamos as contribuições oferecidas pelos *feedbacks*, principalmente no que se refere à assimilação do conteúdo, às informações sobre o curso e ao incentivo que pode ser fornecido aos estudantes, na modalidade EaD. Cabe salientar que para ser um bom *feedback* além de ser preciso e pontual, é importante, também que sejam utilizadas palavras que incentivem e incitem à troca e à busca por mais informações e conhecimento.

Assim sendo, compreendemos que o *feedback* precisa ser aproveitado ao máximo pelo educador para que possa auxiliar e servir como um instrumento adicional, complementando o trabalho do docente da graduação a distância. De igual modo, entendemos que os estudantes precisam saber o quanto o *feedback*, se utilizado com uma linguagem direta, clara e objetiva, pode ser um mecanismo útil na aprendizagem e na troca de conhecimentos. Mas, para isso, é imprescindível que o aluno demonstre interesse, pois de nada vale o esforço do professor, a qualidade do *feedback* e as estratégias adotadas se não houver reciprocidade entre os integrantes de uma disciplina na modalidade a distância. Neste sentido, logo que o educador envia sua resposta, o discente também precisa retornar a mensagem recebida, mostrando que está atento e preocupado com seu próprio processo de aprendizagem.

Em vista das informações aqui apresentadas e dos resultados das análises dos questionários, constatamos, também, que o *feedback* é considerado uma das ferramentas fundamentais nas relações interpessoais e essencial para o desenvolvimento dos estudantes. É, sem dúvida, uma forma de alinhar o trabalho do educador com o que de fato espera de seu estudante, além de um fator de incentivo na busca por mais informações por parte do discente. Ele se torna, então, um fio condutor de troca de conhecimento entre todos os envolvidos.

Sendo assim, aprimorar o trabalho dos docentes e discentes, demonstrar interesse pelas ideias do estudante e valorizar as opiniões, foram algumas das características identificadas nesta pesquisa, as quais servem para gerar confiança e compreensão necessária para que o educando atinja a autonomia desejada. Saber que está desenvolvendo um papel importante, com respaldo e atenção, faz com que o aluno se torne mais valorizado, amparado para seguir com seus trabalhos, ampliando sua capacidade cognitiva.

Referências

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Caderno de Pesquisa. São Paulo v. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/797.pdf>. Acesso em: 17 abril 2018.

BURNS, Anne. **Collaborative Action Research for english Language Teachers.** Cambridge University Press, 1999.

ESPÍNDOLA, R. **Por que o estudo a distância não para de crescer.** edools. 2016. Disponível em: <https://www.edools.com/estudo-a-distancia/>. Acesso dia: 24 jan. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, F. J. F. **El tratamiento de la información**: la necesidad del feedback. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Revista Digital. Buenos Aires, ano 8, n. 50, jul. 2002.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.

MORY, E. H. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (Comp.). **Handbook of research on educational communications and technology**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.

MOTA, J. **As funções do feedback pedagógico**. Horizonte. Lisboa, v. 6, n. 31, p. 23-26, mai./jun. 1989.

PAIVA, V.L.M.O. In: LEFFA, V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254. <http://www.veramenezes.com/feedback.htm>. Acesso dia: 05 de maio 2019.

SANTOS, L. (2012). **Introdução à fisiologia**: homeostase e sistemas alostáticos. Disponível em: http://heldermuad.com/graduacao/PDF%20FISIO/GERAL/2012/2012_LEO_Introducao_fisiologia_homeostase_PSICO.pdf

SCHMIDT, R. A. **Aprendizagem e Performance Motora**: dos princípios à prática. Tradução Flávia da Cunha Bastos; Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. São Paulo: Movimento, 1993. Cap. 19, p. 227-259: feedback para Aprendizagem de Habilidade.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

O OVO E A GALINHA, DE CLARICE LISPECTOR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL COM O MATERIALISMO LACANIANO DE ŽIŽEK

Alessandra Regina de Carvalho¹

RESUMO: Esse estudo propõe a análise do conto *O ovo e a galinha*, de Clarice Lispector a partir de estudos do materialismo lacaniano, especialmente no que está nos estudos da filosofia do esloveno Slavoj Žižek. Mesmo ele estando, inicialmente, ligado à filosofia política, consegue com maestria projetar seu pensamento em outras áreas como a psicanálise, a sociologia, a economia, a política, entre outras. O conto clariciano será analisado a partir da leitura da tríade lacaniana (o Simbólico, o Imaginário e o Real). Será dado maior enfoque aos dois primeiros. Como esses níveis atuam no inconsciente e é lá que se estrutura a linguagem, também será feita a apreciação do momento de epifania da narradora- personagem e seu encontro traumático que dará sua entrada no Real lacaniano.

Palavras-chave: Materialismo lacaniano. Slavoj Žižek. Epifania. Clarice Lispector.

ABSTRACT: This study proposes the analysis of the short story “O ovo e a galinha”, by Clarice Lispector from studies of Lacanian Materialism, especially what is in the studies of Slovenian philosophy Slavoj Žižek. Even though he is initially connected to political philosophy, he can masterfully project his thinking in other areas such as psychoanalysis, sociology, economics, politics, among others. The Clarician short story will be analyzed from the reading of the lacanian triad (the Symbolic, the Imaginary and the Real). Greater focus will be given to the first two. As these levels act in the unconscious and this is where language is structured, the narrator character's epiphany moment and its traumatic encounter that will make its entry into the Lacanian Real will also be appreciated.

Keywords: Lacanian Materialism. Slavoj Žižek. Epiphany. Clarice Lispector.

¹ Mestra em Letras com ênfase em Estudos Literários pela UEM – Universidade Estadual de Maringá. E-mail: alessandracarvalho@gmail.com

1 Introdução

O materialismo dialético e suas lacunas serviram de palco para o surgimento do materialismo lacaniano, que ao invés de se apresentar como uma corrente contrária a anterior, não o fez, mas sim, estudou a vertente do materialismo dialético e a readaptou às necessidades da sociedade da época em que foi iniciada. Traz em seu germe as ideias marxistas, por isso está bem envolvido com a filosofia política, bem como apresenta forte tendência psicanalista, com leituras e releituras de Jacques Lacan, estudioso das obras de Sigmund Freud. O maior representante desta corrente é Slavoj Žižek, juntamente com o francês Alain Badiou.

Žižek nasceu na antiga Iugoslávia, em Liubliana, capital da Eslovênia. É filósofo e teórico crítico, além de cientista social. Fez as leituras acerca da tríade lacaniana, na qual ele utiliza termos que foram consolidados pelo psicanalista francês, versando sobre os conceitos dos níveis Real, Simbólico e Imaginário. Para organização deste trabalho será dado maior enfoque aos dois primeiros.

Dentre os aspectos narratológicos, a linguagem e a forma como esta é construída terá maior destaque. Dentro desse contexto linguístico, há a epifania, ou ainda, o instante epifânico, que se faz presente nas obras de Clarice Lispector. O processo da construção da linguagem das narradoras-personagens lispectorianas faz-se através da introspecção do sujeito, e apresenta-se na construção textual através do fluxo de consciência. O intento é mostrar essa construção linguística dentro do conto *O ovo e a galinha*, de Clarice Lispector, que será analisado à luz dos conceitos teóricos do materialismo lacaniano, apresentado por Žižek.

2 *O ovo e a galinha* à luz dos conceitos de Žižek

Várias são as contribuições de Žižek ao se fazer as releituras das ideias do francês Jacques Lacan, sendo a tríade lacaniana (o Simbólico, o Imaginário e o Real, escritas com a inicial em maiúsculo) uma dessas contribuições. Žižek (2010) compara essa tríade por meio do jogo de xadrez. Nesse sentido, ele pontua que as regras que devem ser seguidas para jogar estão relacionadas com a dimensão simbólica, puramente formal: “Esse nível é claramente diferente do imaginário, a saber, o modo como as diferentes peças são moldadas e caracterizadas por seus nomes” (ŽIŽEK, 2010, p. 16-17). Finaliza falando a respeito do Real, ou seja, toda série complexa de situações que acabam por afetar o jogo.

Dessa forma, o Real, para Žižek (2010, p. 16-17), estaria relacionado “a inteligência dos jogadores, os acontecimentos imprevisíveis que podem confundir um jogador ou encerrar imediatamente o jogo”. Esses níveis de pensar o mundo, trazendo como metáfora o jogo de xadrez, mostram, em linhas gerais, que o Simbólico se estabelece pela linguagem, e são os códigos que estruturam o comportamento das pessoas, sendo a maneira de cada sujeito sentir-se integrado à realidade depois do trauma da castração.

Ao mostrar o Imaginário, percebe-se que este se dá pelas imagens, pela criação das fantasias, que constroem o nível Simbólico. O Imaginário estrutura-se no Simbólico, apresentando a realidade de um jeito que o sujeito não se sinta, conscientemente, castrado ou desintegrado de seu mundo. Já o conceito do nível Real mostra a realidade sendo tratada em excesso, o que a torna traumática e imprevisível, gerando o caos que abala a aparente naturalidade do nível Simbólico.

Torna-se importante ressaltar que o Real lacaniano apresentado nesta teoria difere-se da realidade, pois é algo distante (ŽIŽEK, 2010). Já a realidade considera-se aquilo que se constrói no campo Simbólico para ser vivido. Os termos apresentados vêm sendo aplicados e discutidos à luz de teorias e formas de se trabalhar dentro do campo literário. Cada um desses elementos possuem suas próprias significações, que, de certo modo, podem ser identificadas em separado, baseadas no comportamento humano frente à forma como se encaram os diferentes modos de analisar cada situação vivida.

O nível do Real tem dimensão de excesso para Žižek. Assim, o excesso da realidade é considerado Real. Dessa forma, é possível fazer a leitura da epifania em Clarice Lispector, no conto *O ovo e a galinha*, voltando para o Real. A partir desse conceito, afirma-se que a linguagem opera no nível Simbólico, campo em cima do qual as relações sociais são construídas (antes dele, tem-se o nível pré-Simbólico).

A este nível, para melhor compreendê-lo, pode-se fazer a comparação de que ele seria a representação de uma espécie de paraíso, conforme senso comum, local de paz, tranquilidade, não ter necessidade de pensar em nada, muito menos ter confrontos, apenas experienciar a serenidade, a não dor, não sentir-se frustrado em relação a nada, entre outros sentimentos, enfim, apenas sentir-se feliz e livre.

A passagem do pré-Simbólico para o Simbólico é traumática, ou seja, é tirada a ideia de completude do ser humano, o que gera dor, assim, tem-se a castração, que representa, para Lacan, o momento da dissociação do cordão umbilical entre mãe e filho (ŽIŽEK, 2010). O que os tornava um, mas, no momento do nascimento, isso se rompe e deixam de ser um, para tornarem-se dois, o sujeito e a mãe.

Tem-se a união destruída, e isso é percebido pela psique como um órgão que foi tirado, e, desse modo, surge o Simbólico. Se não houver a castração psiquicamente, há a morte, ou seja, a não existência enquanto sujeito. Para Lacan, todo ser humano é neurótico devido a esse trauma. Todo ser falante passou por isso e se constitui no Simbólico (ŽIŽEK, 2010). Ao se fazer a leitura do materialismo lacaniano e de seus conceitos, percebe-se que várias são as ideias de Slavoj Žižek que podem ser aplicadas às obras literárias, em especial às de Clarice Lispector.

Quando se fala nessa escritora e suas obras, abrilhanta-se diante dos olhos o sentido existencial, pois suas tessituras abeiram-se “do mundo exterior como quem macera a afetividade e afia a atenção: para colher atmosferas e buscar significações raras, mas ainda numa tentativa de absorver o mundo pelo eu” (BOSI, 1997, p. 479). Clarice está no rol de autoras cujos estudos não se esgotam, sempre há algo novo a apontar ou ponderar sobre suas obras. Sua escritura bem como o seu despontar pertencem às tendências contemporâneas do modernismo, o que ocorreu entre os anos 30 e 40, ao lado de outros escritores, trabalhando o fluxo psíquico.

3 Análise do conto *O ovo e a galinha*, a partir dos conceitos de Žižek

As escritas de Clarice parecem criar uma dimensão própria. Todo o contexto interno da obra passa pela introspecção do eu, que se dá através dos fluxos de consciência, vividos pelas personagens e narradoras em suas obras. Percebe-se que a linguagem torna-se arma eficiente frente ao texto que se apresenta, principalmente quando a autora faz “uso intensivo da metáfora insólita, a entrega ao fluxo de consciência, a ruptura com o enredo factual têm sido constantes do seu estilo de narrar” (BOSI, 1997, p. 478). Exemplo disso pode ser analisado no conto *O ovo e a galinha*.

Esse conto foi publicado em dois livros de Clarice Lispector: *Felicidade clandestina* e *A Legião Estrangeira*, e foi lido no *Primeiro Congresso Mundial de Bruxaria*, realizado em Bogotá, em 1975. Esse congresso contou com a presença de especialistas de diversas áreas, antropologia, psicologia, sociologia, astrologia, ufologia, bruxaria e hipnose, e entre eles estava a ilustre presença dessa renomada escritora.

O conto apresenta os elementos necessários à análise literária de um texto, que são elementos próprios da constituição de narrativas, tais como personagens, enredo, ambiência, linguagem, tempo e foco narrativo, o que o constitui um texto literário. Porém, a forma como é construído o texto foge da análise tradicional. Somente o leitor atento terá

certa compreensão da obra. Para que isso ocorra há de se compreender que Clarice Lispector utiliza-se dos melindres da linguagem. A partir da forma como cria a tessitura de seus textos, os vieses labirínticos utilizados pela autora para sondar, desde o mais abissal do ser, e trazê-lo de seu introspecto para o Simbólico.

Nesse sentido, os fluxos de consciência de suas personagens e narradoras seriam as vias para a concretização destes. Esse sujeito interno, em meio ao seu caos, inter-relaciona-se com o meio em que vive, evidenciando-se enquanto sujeito ativo dentro das transformações externas que passam pelo crivo do pensamento, espaço introspectivo, interno do indivíduo, onde se processa a linguagem. Tal ato dá-se através dos fluxos de consciência.

A linguagem utilizada, bem como a forma como é construído o texto de Clarice fogem da forma tradicional de se analisar as narrativas. O enredo, por exemplo, não é linear, o que parece estilhaçar-se no decorrer da tessitura. A marca de tempo torna-se sutil. Todo o tempo da narrativa perpassa através de fluxo de consciência, parecendo não haver delimitação deste.

A forma como é construído o texto do conto, a linguagem utilizada, perpassa a introspecção do sujeito, e apresenta-se diante do leitor, através do fluxo de consciência das personagens e narradoras. Dentro deste contexto linguístico, há a epifania, ou ainda, o instante epifânico nas obras de Clarice Lispector, ponto este a ser analisado dentro dos conceitos das ordens Simbólica e Real, de Žižek, retornando ao instante pré-Simbólico.

Nos dizeres de Sant'Anna e Colasanti (2013, p. 128): “O texto pode ser o momento luminoso da epifania e a questão da epifania (*epiphaneia*) pode ser compreendida num sentido místico-religioso e num sentido literário”. Ao se fazer a denotação mística e religiosa, há de se observar que o termo epifania poderia ser representado pelo aparecimento de uma divindade e uma manifestação espiritual. Porém, quando aplicada à Literatura, para Sant'Anna e Colasanti (2013, p. 128-129), este termo significa:

o relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação. É a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita da consciência dos figurantes, e a grandiosidade do êxtase pouco tem a ver com o elemento prosaico em que se inscreve a personagem. Ainda mais especificamente em literatura, a epifania é uma obra ou parte de uma obra onde se narra o episódio da revelação.

As teorias de Jacques Lacan, feitas as devidas releituras por Žižek, apresentam que para a constituição do sujeito, este somente se instaura e há sua verdadeira constituição após a negativa do pai, o que representa certa proibição simbólica da figura do pai, retomando a relação do complexo de Édipo.

Há, ainda, a castração do sujeito em relação à mãe, quando se vê dissociado do cordão umbilical, o que gera dor, ou seja, a castração (a perda do mundo pré-Simbólico, ou seja, um paraíso perdido). Para Lacan, somente existe a instauração do sujeito após este momento, ou seja, anterior ao corte traumático que é a castração, momento da destruição do universo seguro que vivia junto à mãe. A partir disso, esse sujeito será lançado a sua própria sorte no mundo, e sempre será permeado pelo sentimento de vazio frente ao viver (SILVA, 2012). O que irá instaurar o que se conhece por universo Simbólico.

A partir disso, observa-se a socialização por parte do sujeito, a partir da estruturação de uma série de códigos, leis e proibições que estão presentes no universo Simbólico, que não é considerado o Real, mas sim a realidade onde está esse indivíduo (SILVA, 2009). As leituras acerca desta perspectiva dentro do contexto literário brasileiro, enquanto um evento traumático causado pelo encontro com o Real e o esvaziar-se do Simbólico está presente nessa e em outras narrativas de Clarice Lispector.

A história do conto inicia com a presença da personagem, que também narra os fatos da história, em primeira pessoa, presente na cozinha e observando um ovo: “De manhã na cozinha sobre a mesa vejo o ovo” (LISPECTOR, 1977, p. 81), e, sucessivamente, um turbilhão de palavras brota do mais abissal do seu ser, e como em êxtase, começa a filosofar acerca da existência do ovo, como em catarses, em pura epifania, filosofa sobre sua própria existência: “Olho o ovo com um só olhar. Imediatamente percebo que não se pode estar vendo um ovo. Ver um ovo nunca se mantém no presente: mal vejo um ovo e já se torna ter visto um ovo há três milênios.” (LISPECTOR, 1977, p. 81). No início do conto tem-se uma aparente demarcação de alguns dos elementos narrativos, ou seja, tempo, espaço, personagem e narrador da diegese. Porém, há um dismantelamento destas categorias.

A imagem do ovo sendo observado pela narradora-personagem representa o início do dia, respaldando também a leitura de que essa imagem representaria o início da vida. Todo o conto representa algo simbólico, e dentro dessa simbologia, o ovo seria a representação do narrador e seu tempo, ou seja, presente, passado e futuro, o que daria a ideia de um ciclo de vida. O ato da personagem se deparar com o ovo e a partir disso

iniciar uma filosofia introspectiva demonstra o encontro dela com seu interior, o que segundo Chevalier (2012, p. 672):

O ovo, considerado como aquele que contém o germe e a partir do qual se desenvolverá a manifestação, é um símbolo universal e explica-se por si mesmo. O nascimento do mundo a partir de um ovo é uma ideia comum a celtas, gregos, egípcios, fenícios, cananeus, chineses, japoneses, às populações da Sibéria e da Indonésia e a muitas outras ainda. [...]. Esse simbolismo geral que liga o ovo à gênese do mundo e à sua diferenciação progressiva merece ser aprofundado. O ovo é uma realidade primordial, que contém em germe a multiplicidade dos seres.

A ideia simbólica do ovo que carrega em si o germe da multiplicidade dos seres faz com que este seja visto como algo completo em si. Já carrega o germe da vida em sua completude. Ao se pensar na ideia do ovo chocado pela galinha, obtém-se o nascimento dos pintinhos, que se chamarão pintainhos com um dia de vida.

Nesse sentido, e de forma objetiva, a partir do ovo (óvulo germinado), “que é uma célula viva, cheia de nutrientes e que representa o meio natural e de reprodução das aves. O desenvolvimento do embrião dentro do ovo acontece em duas fases. A fase antes da postura dura cerca de 26 horas. Já a fase pós-postura demora 504 horas, ou 21 dias” (EMBRAPA, 2011, p. 1). A catarse da personagem com a ideia da completude do ovo evocam pensamentos que transitam entre os níveis pré-Simbólico, Simbólico e Real. O deparar-se e olhar o ovo faz com que a narradora-personagem esteja em seu nível Simbólico, que através da epifania a leva a vivenciar o excesso de sua realidade, o que a faz querer retornar ao seu paraíso perdido, visto e imaginado através do ovo, que mesmo antes da postura da galinha já é uma célula viva, completa, ou seja, repleta de nutrientes que observado o tempo necessário trará o ser pintinho, que grande se tornará a galinha.

Ovo é coisa que precisa tomar cuidado. Por isso a galinha é o disfarce do ovo. Para que o ovo atravessasse os tempos a galinha existe. Mãe é para isso. — O ovo vive foragido por estar sempre adiantado demais para a sua época. — Ovo por enquanto será sempre revolucionário. — Ele vive dentro da galinha para que não o chamem de branco (LISPECTOR, 1977, p. 81).

O ovo representa para a personagem a necessidade de retorno a um espaço de paz, tranquilidade, aconchego, tal qual um feto no útero materno. A necessidade da personagem em transitar entre os níveis Simbólico e Real, tentando retornar ao seu momento pré-Simbólico faz com que a linguagem seja trabalhada de uma forma própria.

Dessa forma, no decorrer da narrativa, todos os aspectos narratológicos passarão a ter enfoques diferentes. Tais como os fatos do enredo, onde há uma ruptura, que já não

segue uma linha cronológica de fatos, bem como o tempo que deixa de ser delimitado, pois tudo passará pelo crivo da subjetividade e da consciência, ou ainda, o inconsciente.

O ovo é uma exteriorização. Ter uma casca é dar-se. — O ovo desnuda a cozinha. Faz da mesa um plano inclinado. O ovo expõe. — Quem se aprofunda num ovo, quem vê mais do que a superfície do ovo, está querendo outra coisa: está com fome. O ovo é a alma da galinha. A galinha desajeitada. O ovo certo. [...] — Eu te amo, ovo. Eu te amo como uma coisa nem sequer sabe que ama outra coisa. — Não toco nele. A aura de meus dedos é que vê o ovo. Não toco nele. — Mas dedicar-me à visão do ovo seria morrer para a vida mundana, e eu preciso da gema e da clara. — O ovo me vê. O ovo me idealiza? O ovo me medita? Não, o ovo apenas me vê (LISPECTOR, 1977, p. 81).

As obras de Clarice são permeadas por esse tempo que se apresenta, inicialmente, dentro do contexto cronológico, passando ao tempo não demarcado. Esta marcação de tempo está presente na memória do sujeito, que se dá através dos fluxos de consciência, o que se entende como essa duração psíquica presente nas personagens e narradoras lispectorianas.

Subindo ao primeiro plano, os conteúdos da consciência “nos seus vários momentos de memória, fantasia ou reflexão, esbatem-se os contornos do ambiente, que passa a atmosfera; e desloca-se o eixo da trama do tempo ‘objetivo’ ou cronológico para a duração psíquica do sujeito” (BOSI, 1997, p. 443). Além do tempo, o espaço deixa de ser apenas o físico, a cozinha, e passa a ser o interior do eu (sujeito), que vivencia ao mesmo tempo passado, presente e futuro. Espaço e tempo deslocam em proporções quânticas.

No conto em análise, o encontro com o Real apresenta-se através do instante epifânico, que acontece em certo momento da existência, em que “as construções do Simbólico perdem o sentido e, então, a personagem se depara com o Real” (SILVA, 2012, p. 51). Quando ela olha o ovo, algo é despertado nela, e a partir daí há um rompimento com a linearidade da história, pois a narradora, passa a dar vazão aos seus devaneios introspectivos.

A memória e a emoção começam a acentuar os fluxos de consciência da narradora-personagem, que passa a vislumbrar o ovo, já não mais como mero objeto, mas como algo que transcende: “Olho o ovo com um só olhar. Imediatamente percebo que não se pode estar vendo um ovo. Ver um ovo nunca se mantém no presente: mal vejo um ovo e já se torna ter visto um ovo há três milênios” (LISPECTOR, 1977, p. 81). Essa ideia da simbologia do ovo, que traz em si, internamente, o germe completo da vida introduz a

postura da narradora-personagem que vive seu despontar epifânico, frente ao ovo que se desnuda diante de seus olhos.

A partir desse momento a narradora-personagem sai da ordem Simbólica e começa a experienciar o Real. Žižek (2010, p. 16) apresenta que, ao se falar em ordem Simbólica, fala-se a respeito da constituição não escrita da sociedade:

A segunda natureza de todo ser falante: ela está aqui, dirigindo e controlando os meus atos; é o mar em que nado, mas permanece essencialmente impenetrável- nunca posso pô-la diante de mim e segurá-la. É como se nós, sujeitos de linguagem, falássemos e interagíssemos como fantoches, nossa fala e gestos ditados por algo sem nome que tudo impregna. Será isso o mesmo que dizer que, para Lacan, nós, indivíduos humanos, somos meros epifenômenos, sombras sem nenhum poder real próprio? Que nossa autopercepção como agentes livres autônomos é uma espécie de "ilusão do usuário" cegando-nos para o fato de que estamos nas mãos do grande Outro que se oculta por trás da tela e puxa os cordões?

A ordem Simbólica apresenta-se justamente após o momento traumático de todo sujeito, o da castração e isso gera dor frente ao existir. Como se estivesse solto dentro de uma existência vazia, onde tudo que fosse feito, de certo modo, estaria sendo feito sem a consciência do fazer.

O choque entre essas ordens faria com que houvesse o despertar que o levaria para o encontro com o Real, ou ainda o desejo do retorno ao pré-Simbólico. Os narradores em Clarice Lispector passam por uma progressão, que os colocaria como neuróticos obsessivos. No conto em análise, o ovo é a obsessão da narradora-personagem:

— Olho o ovo na cozinha com atenção superficial para não quebrá-lo. Tomo o maior cuidado de não entendê-lo. Sendo impossível entendê-lo, sei que se eu o entender é porque estou errando. Entender é a prova do erro. Entendê-lo não é o modo de vê-lo. — Jamais pensar no ovo é um modo de tê-lo visto. — Será que sei do ovo? É quase certo que sei. Assim: existo, logo sei. O que eu não sei do ovo é o que realmente importa. O que eu não sei do ovo me dá o ovo propriamente dito. — A Lua é habitada por ovos (LISPECTOR, 1977, p. 81).

A obsessão em entender o ovo demonstra o início do processo de revelação da narradora-personagem. Ao mesmo tempo em que ela tentar desvendar os mistérios do ovo, isso se torna uma busca por desvendar-se, e é nesse momento que ela passa a experienciar a sua epifania. Nesse sentido, para Sant'Anna e Colasanti (2013, p. 129): “Em Clarice, o sentido de epifania se perfaz em todos os níveis: a revelação é o que autenticamente se narra em seus contos e romances. Revelação a partir de experiências rotineiras”. O ato de dirigir-se à cozinha e deparar-se com o ovo, faz com que esta mulher simples,

aparentemente, de gestos normais e rotineiros, em determinado momento entre em êxtase epifânico ao constatar que vive sua vida em permanente inautenticidade, vivendo uma não-vida, sendo uma peça que se move apenas de acordo com as regras ditadas pelo “grande Outro” (Lacan), que para Žižek (2010, p. 16-17) representa a

ordem simbólica, a constituição não escrita da sociedade, é a segunda natureza de todo ser falante [...] opera num nível simbólico. Quando falamos (ou quando ouvimos), nunca interagimos simplesmente com outros; nossa atividade de fala é fundada em nossa aceitação e dependência de uma complexa rede de regras e outros tipos de pressupostos.

Estar no nível Simbólico implica em estar preparado ou não para o mergulho na vida autêntica, o que pode ser feito através de um instante epifânico, que o levará até o seu encontro com o Real. Nesse percurso epifânico pode-se falar em uma progressão da própria epifania.

O conto em análise apresenta estes três momentos: “três instantes: 1. a personagem está numa situação corriqueira; 2. Surgem sinais de uma estranha situação, que se transforma numa epifania reveladora; 3. esgota-se a epifania e a personagem volta ao cotidiano modificada” (SANT’ANNA; COLASANTI, 2013, p. 130). A narradora-personagem, pela manhã, ao ir à cozinha, pratica algo dentro da rotina. Ao olhar para o ovo, algo em si desperta e não vê mais apenas o ovo, mas toda sua existência passa diante de si, levando-a a refletir sobre tudo que a cerca, sendo um simples ovo o pivô de seu instante epifânico, ou seja, uma repentina consciência de que tudo ao seu redor começa a ser desvendado.

Ao esgotar esse momento, ela retorna ao seu cotidiano, porém, diferente, de certa forma, modificada: “É liberdade ou estou sendo mandada? Pois venho notando que tudo que é erro meu tem sido aproveitado” (LISPECTOR, 1977, p.83-84). Essa modificação está associada ao que Žižek (2010, p. 22) fala sobre “A mágica da troca simbólica é que, embora no fim estejamos onde estávamos no início, há um ganho nítido para ambas as partes em seu pacto de solidariedade”. Esse pacto de solidariedade entre a mulher e o ovo faz com que este momento epifânico seja algo realmente importante para ambos. Olhando para outro aspecto das leituras de Žižek, tem-se a “interatividade” entre o ovo e a mulher, porém, existe o outro lado desta “interatividade”, que é a “interpassividade”. Assim, para Žižek (2010, p. 22):

A contraparte da interação com o objeto (em vez do acompanhamento passivo do espetáculo) é a situação em que o próprio objeto tira de mim minha passividade, priva-me dela, de tal modo que é o objeto que aprecia o espetáculo em vez de mim, poupando-me da obrigação de me divertir.

O ato de observar o ovo faz com que a narradora- personagem, de certa forma, também seja absolvida por este, havendo uma relação de cumplicidade entre ambos. Assim, ao mesmo tempo em que interagem é como se os dois se penetrassem, perpassando-se.

A mulher e o ovo, e a mulher depois do ovo, de certo modo, retrata um drama existencial, simbólico e metafísico. Essa dúvida existencial de caráter metafísico faz com que não consiga ainda haver a nítida compreensão da mulher frente à reflexão sobre sua vida: “E eis que não entendo o ovo. Só entendo ovo quebrado: quebro-o na frigideira. É deste modo indireto que me ofereço à existência do ovo: meu sacrifício é reduzir-me à minha vida pessoal” (LISPECTOR, 1977, p. 82). Tem-se, nesse conto, a história de uma transformação, ou ainda, uma metamorfose, vocábulo este utilizado para falar do processo de modificação: “De repente olho o ovo na cozinha e só vejo nele a comida. Não o reconheço, e meu coração bate. A metamorfose está se fazendo em mim: começo a não poder mais enxergar o ovo” (LISPECTOR, 1977, p. 82). Dessa maneira, a autenticidade do viver brotou na narradora- personagem e mesmo que ela queira voltar ao seu estado anterior, ela voltará modificada, pois, já teve o seu encontro com o Real.

4 Considerações finais

A partir da análise do conto *O ovo e a galinha*, de Clarice Lispector, à luz da teoria dos conceitos do materialismo lacaniano foi possível observar a importância em ler textos literários a partir do conceito desta corrente, que considera e trabalha com o Inconsciente, tendo como base para estudos a tríade lacaniana: Simbólico, Imaginário e Real. No campo do Simbólico, por se tratar de algo que está sendo gerado no inconsciente passa-se a dar atenção especial ao aspecto da linguagem, pois é nesse espaço que ela se estrutura.

Para tal, observou-se a forma como foi construído o texto literário lispectoriano, em que já não há uma demarcação específica em cada elemento narratológico, mas sim, todas as categorias que compõem a narrativa passam pelo prisma do eu (sujeito). E é através disso que se constrói a linguagem. Nas obras de Clarice Lispector há a presença dos fluxos de consciência, o que faz com que suas personagens e narradoras sejam mais introspectivas, mas isso não as impede de vivenciar e experienciar o exterior.

Relacionando a linguagem nas obras de Lispector, com as teorias de Slavoj Žižek, percebeu-se que através da epifania da narradora- personagem ocorreu um rompimento, ou ainda, desestruturação da ordem simbólica, gerando, assim, um encontro com o traumático, o que permitirá entrada no Real lacaniano. Ainda, em certos momentos, a narradora- personagem parece querer voltar ao seu “paraíso” perdido, o que a faz desejar o retorno ao pré-Simbólico, através da visão do ovo e sua completude.

Referências

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. 17ª tiragem. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

EMBRAPA- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. 2011. **Como nascem os pintinhos?** Disponível em: <http://ccw.sct.embrapa.br/?pg=bloguinho_default&codigo=100>. Acesso em: 8 jun. 2019.

LISPECTOR, Clarice. O Ovo e a Galinha. *In: A Legião Estrangeira*. São Paulo: Ática, 1977, p. 81-84.

SANT'ANNA, Affonso Romano de; COLASANTI, Marina. **Com Clarice**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SILVA, Marisa Corrêa. Materialismo Lacaniano. *In: Bonnici, Thomas & Zolin, Lúcia Osana (organizadores). Teoria Literária – Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas*. Maringá: EDUEM, 2009.

SILVA, Luís Cláudio Ferreira. **Identidades nacionais fraturadas no Quebec e em Portugal: Jacques Poulin e José Saramago à luz do materialismo lacaniano**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestrado em letras/ Estudos Literários. Orientadora: Profª Drª Marisa Corrêa Silva, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão técnica Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

RESÍDUO CONTAMINANTE AO MEIO AMBIENTE: UM ALERTA SOBRE O ÓLEO VEGETAL PÓS-CONSUMO E ALTERNATIVA DE REAPROVEITAMENTO POR MEIO DE ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

Juliana da Aparecida Ferreira¹
Angélica de Sousa Hrysyk²

RESUMO: A abordagem de temas relacionados ao meio ambiente tem a função de contribuir para formação de cidadãos conscientes, dessa forma cabe à escola garantir situações e experiências que estimulem a tomada de decisões ambientalmente corretas. A discussão pode ser proporcionada por meio da interdisciplinaridade, que permite uma visão mais ampla do tema com a integração entre os conteúdos estudados, pois uma grande dificuldade apresentada pelos estudantes é a não percepção da inter-relação entre os assuntos abordados nos diferentes componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Como forma de romper com essa fragmentação foi realizada uma atividade envolvendo os componentes curriculares de geografia e química discutindo a questão da destinação do lixo e o descarte do óleo vegetal pós-consumo, como forma de evitar o descarte do óleo no ambiente foi realizada uma oficina de produção de sabão. Após a realização da atividade os estudantes expuseram suas opiniões sobre a atividade. Com os resultados verificou-se que os moradores de propriedades rurais acabam queimando ou enterrando os resíduos produzidos, pois não possuem a coleta de lixo, no entanto os estudantes mostram conhecimento sobre a necessidade de realizar a separação dos materiais recicláveis, em relação a síntese do sabão, a prática foi considerada interessante e importante para a aquisição de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Resíduo contaminante. Interdisciplinaridade.

Abstract: The approach of environmental issues has the function of contributing to the formation of conscious citizens, so it is the function of the school to guarantee situations and experiences that stimulate the making of environmentally correct decisions. The discussion can be provided by

¹ Especialista em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga. Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade do Centro Oeste - UNICENTRO. E-mail: juligeouni@hotmail.com.

² Doutora em Química Inorgânica pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Mestra em Química aplicada, Licenciada e Bacharel em Química pela UNICENTRO. Docente e Coordenadora de curso no Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga. E-mail: angelica.hrysyk@ifpr.edu.br

interdisciplinarity, which allows a broader view of the subject with the integration between the contents studied, since a great difficulty presented by the students is the lack of perception of the interrelationship between the subjects addressed in the curricular components. As a way to break with this fragmentation was carried out an activity involving the curricular components of geography and chemistry discussing the issue of the destination of the waste and the discarding of the vegetable oil post-consumption, as a way to avoid the discard of the oil in the environment was realized a soap production workshop. After completing the activity, the students presented their opinions. With the results it was verified that the residents of the rural properties end up burning or burying the waste produced, since they do not have the garbage collection, however the students are informed about the need to carry out the separation of the recyclable materials, in relation to the synthesis of the soap the students evaluated the practice as interesting and important for the acquisition of new knowledge.

Keywords: Environmental education. Contaminant residue. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental no âmbito escolar é imprescindível para formação de cada estudante como agente de mudança no meio em que vive, através da conscientização sobre a realidade alarmante envolta na problemática de degradação ambiental em toda terra. Assim, a educação ambiental deve ser entendida como política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 2004).

Uma forma de abordar sobre a problemática ambiental na escola é com a realização de atividades práticas, pois além de contribuir para aquisição de conhecimentos, se pode também evidenciar os problemas presentes no cotidiano da população. Segundo Cribb (2010) a educação ambiental contribui fortemente para a formação da conscientização, conduzindo a mudanças de hábitos e atitudes do homem e sua relação com o ambiente.

A Educação Ambiental é uma das mais importantes exigências educacionais da atualidade, não só no Brasil, mas também no mundo. Com a finalidade de se obter uma visão mais abrangente e completa dos problemas e das alternativas de solução que a educação ambiental, faz-se necessário a inserção da interdisciplinaridade na prática pedagógica.

Dias (1992) destaca as seguintes características acerca da Interdisciplinaridade relacionada à Educação Ambiental: a) Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e;

b) Destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas.

Ao se pensar na Educação Ambiental/Interdisciplinaridade em termos de processo de formação total do homem como agente ambiental, é preciso sempre partir de um referencial seguro, galgado no suporte Teórico/Prático. A Educação Ambiental está também interligada ao método interdisciplinar, entretanto esse método está compreendido e aplicado em uma perspectiva educativa. Segundo Reigota (2001), a Educação Ambiental pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem focar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades.

Dessa forma, nesse trabalho foi realizada a síntese do sabão empregando o óleo vegetal pós-consumo, apresentado como uma opção para o descarte desse resíduo no ambiente. A atividade foi desenvolvida de forma interdisciplinar por docentes das áreas de geografia e química, onde cada componente curricular contribuiu com as suas especificidades para a abordagem da questão ambiental.

REFERENCIAL TEÓRICO

São muitos os resíduos que se tornam contaminantes se descartados diretamente no meio ambiente, sem tratamento ou fora do lugar adequado, tais resíduos podem apresentar-se em estado: líquido, sólido ou gasoso, como exemplo de alguns resíduos, se observa que:

Atualmente, fraldas, lenços, coadores de café, xícaras e até mesmo toalhas são lançados no lixo, logo após seu uso. O mesmo acontece com canetas, lâminas e aparelhos de barbear. Impressoras de computadores e máquinas copadoras, como xerox ou fax, também contribuem com um imenso volume de papéis, rapidamente inutilizado (RODRIGUES; CAVINATTO, 2003, p. 10).

Entre tantos outros subprodutos, que evidenciam o modo de vida das pessoas, que ao precisarem ser substituídos, inevitavelmente na maioria das vezes acabam por serem descartados de forma incorreta.

Resíduos podem ser diferentes tanto em composição como em volume, são classificados por características físicas: seco ou molhado; quanto à composição química: orgânico e o inorgânico e quanto à origem, diferencia-se de acordo com os métodos de produção, da prática de consumo e são produzidos em decorrência das atividades do ser humano. Tem como origem diversos estabelecimentos: hospitalar; industrial; comercial;

agrícola e também domiciliar. O lixo originado nas residências é denominado doméstico ou domiciliar e resulta de atividades cotidianas: limpar a casa, cozinhar, ir ao banheiro, estudar (RODRIGUES; CAVINATTO, 2003).

No Brasil, assim como em outros países há décadas vem se discutindo sobre assuntos que envolvem a temática ambiental:

[...] das discussões realizadas nos mais diversos fóruns, em torno da temática do desenvolvimento sustentável, resultaram propostas de encaminhamentos da questão. Uma delas foi a agenda 21. Essa proposta foi um dos frutos da conferência sobre Meio Ambiente e desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro em Junho de 1992, juntamente com a Carta da Terra ou Declaração do Rio (SEIFFERT, 2005, p. 22).

O princípio do processo industrial está relacionado ao uso de matéria-prima, como: água, energia, entre outros. Que depois de transformados, dão lugar a produtos, seguidos por subprodutos e finalmente resíduos. Algumas indústrias vendem seus resíduos para outras indústrias reciclarem, já a indústria química requer um pouco mais de atenção com seus rejeitos, pois os mesmos precisam de tratamento, postura que demanda investimentos altos. Por isso a importância de uma estratégia sobre a gestão de resíduos pelas empresas, segundo Seiffert (2005): "Não é mais suficiente analisar o processo produtivo, mas também olhar o produto em toda sua trajetória, ou seja, desde a matéria-prima até o descarte final".

O lixo doméstico é apenas uma pequena parte de todo o lixo produzido pelas demais fontes originárias de resíduos, sendo a maior responsável à indústria.

A preocupação com o esgotamento dos recursos naturais surgiu com a percepção, após a Revolução Industrial, de que a capacidade do ser humano de alterar o meio ambiente aumentou significativamente, levando a consequências positivas e negativas e evidenciando uma interdependência entre a economia e o meio ambiente (SEIFFERT, 2005, p. 17).

O problema todo está quando o lixo de qualquer origem não é tratado ou descartado corretamente, como muitas vezes se vê jogado diretamente no solo, na água ou queimado, acarretando os inúmeros agravos à saúde humana e ao meio ambiente. Contribuindo para a degradação ambiental, o que fica explícito neste conceito é que a degradação ambiental caracteriza-se como um impacto ambiental negativo (SÁNCHEZ, 2008).

Outra forma de contaminação está associada ao descarte incorreto de óleo vegetal usado. Todos os dias milhões de litros de óleo vegetal são consumidos por diversos

estabelecimentos na preparação de alimentos através da fritura (SEMA, 2006). Em grandes estabelecimentos de venda de alimentos prontos, como restaurantes e lanchonetes, por exemplo, mas como também, em menos quantidade, mas não menos prejudicial ao meio ambiente, em nossas casas. Dentre tantos resíduos contaminantes o que está em pauta neste trabalho é o óleo vegetal pós-consumo, altamente poluente se descartado incorretamente.

Extraído de plantas o óleo vegetal, é uma gordura proveniente de plantas oleaginosas, como exemplo de algumas delas, podemos citar: girassol, soja, milho, oliva, uva, canola, algodão, amendoim, buriti, mamona, dendê, babaçu entre outras. Dentre as espécies vegetais oleaginosas citadas, a mais utilizada para extração do óleo vegetal é a soja (SEMA, 2006).

Para preparar alimentos com o óleo vegetal, ele passa pelo aquecimento, no caso de fritura esse produto é elevado a altíssima temperatura. Após ter passado por esse processo de aquecimento o óleo sofre alterações físico-químicas em sua composição como, por exemplo: oxidação, polimerização e hidrólise (SEMA, 2006).

Tais transformações na composição físico-químicas, do óleo se apresentam justamente devido ao fato de ter passado pelo aquecimento, pelas partículas que desprendem dos alimentos entre outros fatores, que conseqüentemente irão modificar suas características originais, alterando-se assim sua cor, cheiro e sabor, ficando o mesmo desaconselhável para reutilização na preparação de alimentos, fazendo com que esse produto seja substituído periodicamente.

O problema todo vem na hora do descarte desse resíduo, pois muitas vezes as pessoas acabam descartando diretamente no ralo da pia, solo e rios, todas essas formas de descarte acarretam graves problemas a saúde humana e impactos ambientais. Que conforme consta na resolução CONAMA nº 001 de 1986, define impacto ambiental como:

Qualquer alteração das propriedades físicas, químicas ou biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas, que direta ou indiretamente afetem: I- a saúde, a segurança e o bem-estar da população; II- as atividades sociais e econômicas; III- as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente; IV- a qualidade dos recursos ambientais (BRASIL, 1986, nº 001).

Quando o óleo é descartado direto no ralo da pia de cozinha, ocorre segundo dados do CONAMA, o entupimento dos encanamentos devido a diminuição do diâmetro, causado pela crosta de gordura que vai se depositando e compactando no interior dos

mesmos, demandando uma complexa desobstrução dos encanamentos de esgoto, que geram gastos que poderiam ser evitados com a manutenção.

Outro problema relacionado a esta forma de descarte são as pragas atraídas pela gordura no esgoto, que podem causar várias doenças, como a transmitida pelo rato, à leptospirose, transmitida por bactérias que parasitam esses roedores e que são eliminadas pela sua urina, contaminando o ambiente. Pela mosca doméstica, que apesar de não picar as pessoas, são consideradas vetores de doenças, pesquisas revelam que um único inseto pode abrigar mais de cem espécies diferentes desses micróbios, como bactérias que provocam diarreias (RODRIGUES; CAVINATTO, 2003). Tais doenças podem ser transmitidas para as pessoas e animais, gerando grandes prejuízos com relação à saúde dos indivíduos acometidos por essas patologias.

Quando o resíduo (óleo) é descartado no solo, poderá impermeabilizá-lo, impedindo o escoamento da água das chuvas, contribuindo para o aparecimento de enchentes. Também não é alternativa jogá-lo diretamente no lixo, se depositado no aterro sanitário, o óleo pode ultrapassar o solo (infiltração) e pode chegar a atingir o lençol freático. Além disso, ele contamina o solo e pode acabar por ser absorvido pelas plantas existentes neste local, prejudicando-as, afetando o metabolismo das bactérias e outros micro-organismos que levam a deterioração de compostos orgânicos que consequentemente se tornariam nutrientes de extrema importância para o solo. Segundo Carvalho (2002):

Em geral, a decomposição animal é feita por bactérias, enquanto os restos vegetais são decompostos por fungos. Parte dos produtos dessa decomposição é incorporada pelo próprio decompositor. O restante é devolvido ao ambiente- geralmente na forma de minerais. Dessa forma, podem ser novamente absorvidos pelos produtores (CARVALHO, 2002, p.518).

Por falta de conhecimento ou conscientização grande parte da população ainda despeja esse resíduo diretamente na rede de esgoto doméstica ou no solo, acarretando sérios danos ao meio ambiente, como contaminação das águas de rios e lençóis freáticos (1 litro de óleo residual tem potencial para contaminar até 25 mil litros de água) (IBGE, 2010). Responsável também pelo entupimento de canos e tubulações, impermeabilização do solo (contribuindo para enchentes nas cidades), além de encarecer o processo de tratamento do esgoto, uma vez que, em alguns casos são utilizados produtos químicos tóxicos para desentupir as tubulações (TAVARES, 2015, PROGRAMA BIÓLEO, 2012).

As propriedades físicas e químicas das matérias graxas são determinadas pela natureza dos ácidos graxos que as constituem. A proporção de grupos saturados e insaturados presentes nos triglicerídeos é o que diferencia os óleos (líquidos) das gorduras (sólidas) (BELTRÃO; OLIVEIRA, 2008, p.12).

Quando este resíduo chega a rios, lagos e mares acabam ficando depositado na superfície, podendo impedir a entrada de luz e oxigênio, elementos que são imprescindíveis e essenciais para a vida dos vários organismos aquáticos, como por exemplo: O fitoplâncton é representado pelas algas microscópicas. Por terem baixa taxa metabólica, são os "grandes" produtores da biosfera, responsáveis pela efetiva liberação de oxigênio atmosférico pela fotossíntese, Este organismo depende da luz do sol para se desenvolver e manter-se vivo (CARVALHO, 2002).

Uma grande parte da população ainda não sabe como proceder diante da enorme quantidade de óleo vegetal usado e acaba por fazer o descarte desse produto de forma inadequada – jogando diretamente no ralo de pia, lixo, solo e na água- o que provoca graves impactos ambientais.

Como alternativa para o reaproveitamento desse resíduo pode ser realizada a síntese de sabão caseiro. O sabão comum é uma mistura de sais sódicos de diversos ácidos carboxílicos de cadeia longa, tais como o palmitato de sódio ou estearato de sódio, produzidos pela reação de óleos ou gorduras com soda cáustica (BESSLER; NEDER, 2011). O sabão é obtido pela reação de saponificação, e consiste na hidrólise dos ésteres dos triacilgliceróis catalisada por uma base dando origem à glicerina e ao sabão, que é uma mistura dos sais de ácidos graxos (MCMURRY, 2011).

Para predominar a forma iônica do sabão e aumentar sua eficiência, o mesmo tem como função: "A função do sabão no processo de lavagem deve-se à sua propriedade *tensoativa* ou *surfactante*, isto é, a capacidade de diminuir a tensão superficial da água, facilitando assim a penetração da água nos tecidos das roupas" (BESSLER; NEDER, 2011).

Partindo de tais premissas, enfatiza-se que o trabalho realizado deu enfoque a alternativa de descarte correto, que possibilita a reciclagem deste resíduo, através da confecção do sabão caseiro. Com o óleo pós-consumo em grandes quantidades, algumas fontes recicladoras produzem subprodutos como: biodiesel, tintas a óleo, massa de vidraceiro, entre outros produtos que podem gerar renda e ajudar na economia. Além de incentivar a reciclagem, prevenindo o seu descarte no ambiente.

ESTUDO INTERDISCIPLINAR

A interdisciplinaridade como metodologia, há muitos anos foi apontada, no campo da educação, por diversos autores, cada qual com um conceito, acerca da mesma, como uma ferramenta de cooperação no processo da socialização e produção do conhecimento. Para Japiassu (1976): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

É relevante destacar a importância de dois autores, que contribuíram fortemente no estudo da interdisciplinaridade, sendo eles Japiassu (1976) e Fazenda (1979). Ambos atribuem distintas definições para interdisciplinaridade, e são várias dependendo do ponto de vista de cada autor.

[...] estamos diante de um processo interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p.75).

Acreditando em uma nova forma de ensinar e um novo modelo para formação dos professores:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 1979, p. 48-49).

O que se percebe nas diversas opiniões acerca da interdisciplinaridade é que em sua maioria concordam quanto à finalidade da mesma, segundo Thiesen (2008), vem com a proposta de romper com a fragmentação das disciplinas, das ciências, enfim, do conhecimento.

Deu-se ainda maior ênfase a este assunto, bem como à sua importância ao serem tratados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em tais documentos são apontados os temas transversais na educação, temas estes possíveis de serem trabalhados de maneira

interdisciplinar. Como exemplo de tema transversal, tratamos neste trabalho, o estudo da educação ambiental na escola, que é uma temática que pode ser trabalhada em todos os níveis da educação formal, de maneira integrada pelos diferentes componentes curriculares.

As discussões sobre a interdisciplinaridade se mostram com maior ênfase a partir do final da década de 60, motivada pelo clamor dos movimentos estudantis desta época, as críticas dos estudantes correspondiam ao distanciamento entre teoria e prática e ao posicionamento do social nos conteúdos curriculares. Na visão dos reivindicadores seria esta uma solução, para a vinculação do que se aprende com o que ocorre na prática (MANGINI, 2010).

Com o conceito de interdisciplinaridade tomando corpo, o mesmo passou a ser usado também por organizações multilaterais na década seguinte 1970. Já em 1990, o conceito interdisciplinaridade ganha destaque pela sua inserção em documentos sobre políticas educacionais. Tais documentos servirão de base e influenciaram os Parâmetros Curriculares Nacionais:

No intuito de transformar o sistema educacional para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança, o governo, por meio dos PCN, divulgou uma proposta de currículo baseada no domínio de competências básicas, que está pautada nos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade (MANGINI, 2010, p. 30).

Nesta mesma década (1990), começa uma nova fase para a educação brasileira, ou uma nova formulação na gestão da educacional, tiveram por base a nova forma de gerenciamento, que redefiniu o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares (CARVALHO, 2009).

Carvalho destaca ainda que, esta nova reestruturação se deu através de programas educacionais e projetos, onde o Estado deixa suas responsabilidades de investidor, para fiscalizar a gestão, passa parte destas responsabilidades também para a sociedade. Onde a mesma passa a ter participação nas decisões, tornando-se avaliador da qualidade do serviço público. A sociedade pensa a partir de tais pressupostos, que possui influências em caso de decisões, compartilhadas juntamente com as demais instâncias.

Tais reorganizações das políticas educacionais nas décadas anteriores se refletem na gestão democrática da escola, onde a sociedade tem a impressão de compartilhar de decisões, mas por trás disto esta mascarada o repasse dos problemas e responsabilidades; isto é o que realmente ocorre.

Do ponto de vista em que o princípio da interdisciplinaridade está para romper com a fragmentação disciplinar, em prol da mudança da realidade no processo de socialização e produção do conhecimento, é que se acredita ser de grande relevância tal metodologia na prática, ou seja, em projetos e oficinas em sala de aula.

Como forma de promover a interdisciplinaridade o presente trabalho é resultado de uma atividade envolvendo os conteúdos de química e geografia, onde cada componente pode abordar conceitos específicos de suas áreas voltados para a temática ambiental de destinação de lixo e reutilização de óleo vegetal pós-consumo.

MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual do Campo Estrela do Oeste, localizado no Assentamento Estrela do Oeste na zona rural do Município de Santa Maria do Oeste/PR. A oficina foi realizada no período noturno com 11 estudantes do 3º ano do ensino médio. O trabalho ocorreu de maneira interdisciplinar, pois envolveu em colaboração professoras de geografia e química. A oficina teve início com a explanação teórica sobre os conceitos envolvidos e após foi realizado o procedimento para obtenção do sabão.

O experimento foi realizado no pátio da escola, pois o ambiente é aberto, com ventilação. Os estudantes e professoras utilizaram equipamentos de proteção individual (EPI's): luvas de látex, óculos de segurança e máscara para proteção,

Para a realização da atividade os estudantes foram divididos em duplas, uma dupla ficou responsável pela leitura, em voz alta, do procedimento experimental, outra em separar, pesar e medir os reagentes e outra por adicionar cada reagente na ordem pré-estabelecida, outra dupla era responsável por mexer o sabão, que revezavam esta tarefa com os demais.

A síntese do sabão foi realizada com os materiais descritos e conforme procedimento experimental:

Materiais e reagentes:

- 1 balde grande (aproximadamente 20 litros); 2 bacias médias; 1 balde pequeno (5 litros); 1 pá de madeira; 4 litros de água; 3 litros de óleo; 5 litros de álcool; 1 Kg Hidróxido de sódio (soda cáustica), 4 kg de sebo.

Procedimento experimental:

No balde grande, foi dissolvida a soda em 2 litros de água, após acrescentou-se os 3 litros de óleo e mexeu-se até dissolver tudo. No balde pequeno misturou-se o álcool (3 L) com água (1 L) e acrescentou-se na mistura do balde maior, mexendo a mistura como auxílio de uma pá de madeira, acrescentou-se o restante do álcool (2 L) e da água (1 L). O último ingrediente adicionado foi o sebo derretido morno. O tempo de mistura dos ingredientes foi de aproximadamente 10 minutos. Foi feita uma observação para quem estava mexendo, que deveria mexer sem parar em sentido único por aproximadamente 25 min. Dividiu-se a mistura líquida em duas bacias, deixou-se em descanso até o tingir a solidificação (aproximadamente 5 horas).

Os estudantes receberam outras informações para o preparo do sabão como: acrescentar um copo de sabão em pó a mistura, colocar folhas de eucalipto ou citronela no álcool dois dias antes do preparo do sabão para aromatiza-lo; quando começar a aparecer uma teia fina e branca por cima da mistura líquida, o sabão esta começando a se solidificar; recomendam-se deixar os pedaços de sabão secarem na sombra em caixa de papelão por pelo menos dois dias antes do uso, para evitar irritação no contato com a pele.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade realizada foi organizada em duas etapas, a primeira ocorreu em sala de aula, onde as professoras dos componentes curriculares de geografia e química explicarão a parte teórica sobre a presença de resíduos contaminantes no ambiente, em especial os problemas ocasionados pelo descarte do óleo vegetal pós-consumo, explanação teórica expositiva interdisciplinar sobre a presença de resíduos contaminantes no ambiente, em especial os problemas ocasionados pelo descarte do óleo vegetal pós-consumo, destacando aos estudantes a relevância do tema e relacionando-o com os conteúdos estudados em sala.

Em química abordou-se sobre as reações químicas de compostos orgânicos que se relacionaram aos conceitos de funções orgânicas, reação de saponificação, propriedades e aplicações dos sabões. Já em geografia, foi explanado sobre os impactos ambientais do descarte incorreto de resíduos, que esbarra na questão geográfica homem x meio, bem como as mudanças e alterações causados a partir desta dualidade (CHRISTOFOLETTI, 1995).

Após a apresentação e discussão acerca do conteúdo, foi iniciada a oficina de síntese do sabão, na qual os estudantes realizaram a confecção do sabão caseiro a partir da reutilização do óleo vegetal, como alternativa para reaproveitamento deste resíduo contaminante.

Os estudantes também puderam perceber a necessidade de utilizar os EPI's ao manusear os produtos químicos, vários relataram que em suas casas muitos familiares tem o hábito de produzir sabão para consumo, mas que não utilizam nenhuma forma de proteção seja por desconhecimento sobre periculosidade dos reagentes empregados, em especial a soda cáustica, ou por descuido.

Após a síntese do sabão, os estudantes responderam a um questionário contendo cinco questões sobre o descarte de lixo, reciclagem, descarte e reutilização do óleo vegetal, sobre hábitos com relação à reciclagem no dia-a-dia em suas casas. Os resultados são mostrados nas Figuras 1 e 2.

As localidades rurais por serem menos povoadas e estarem distante das cidades possuem deficiências nos serviços públicos de limpeza e saneamento. Conforme verificado na pesquisa com os estudantes, mostrada na Figura 1, uma das práticas mais comuns na zona rural é a queima do lixo (55%), justamente por não haver um sistema de coleta; contudo, de acordo com Barbosa (2011), esta é proibida por lei porque representa um grande perigo à saúde da população no sentido de liberar substâncias químicas que podem causar câncer, além de poluir o meio ambiente.

Os estudantes sabem da necessidade de se realizar a reciclagem, mas como não dispõe de tais serviços de coleta acabam por descartá-los de forma inapropriada. Cerca de 27% afirmam que realizam a separação do lixo reciclável, pois uma pessoa realiza a coleta seletiva em suas residências com a finalidade de comercializar esses materiais.

A terceira resposta mais frequente dada pelos estudantes (18%) é o depósito dos resíduos sólidos nos próprios terrenos, segundo Alcântara (2010) nas áreas rurais, onde não há coleta domiciliar de lixo, os resíduos sólidos produzidos são queimados ou jogados no próprio local, gerando depósitos sobre os quais provavelmente não há técnica adequada e cujas práticas de manejo realizadas pela população são desconhecidas.

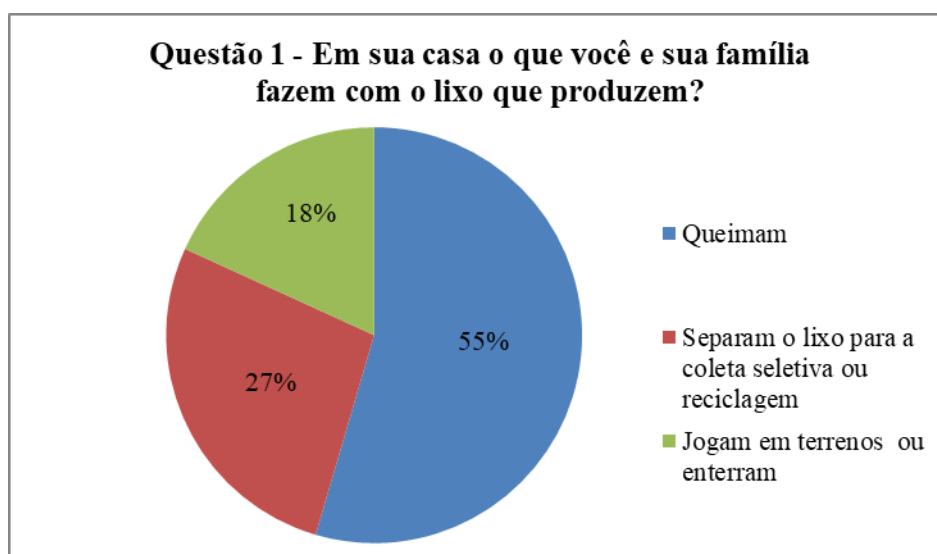


Figura 1. Destino do lixo produzido em propriedades rurais.

As questões 2 e 3 referem-se, respectivamente, a reutilização do óleo vegetal e síntese do sabão, mostrada na Figura 2. A maioria dos estudantes (55%) declara que sabe sobre a reutilização do óleo para a confecção de sabão. Uma porcentagem ainda maior (64%) afirma que em suas casas é produzido o sabão caseiro, isso indica que, embora as pessoas tenham o hábito de produzir o sabão, muitos utilizam sebo comprado e não reutilizam o óleo usado. Assim, pode-se verificar que a oficina realizada apresentou uma nova informação aos estudantes que fabricam ou convivem com pessoas que produzem o sabão.

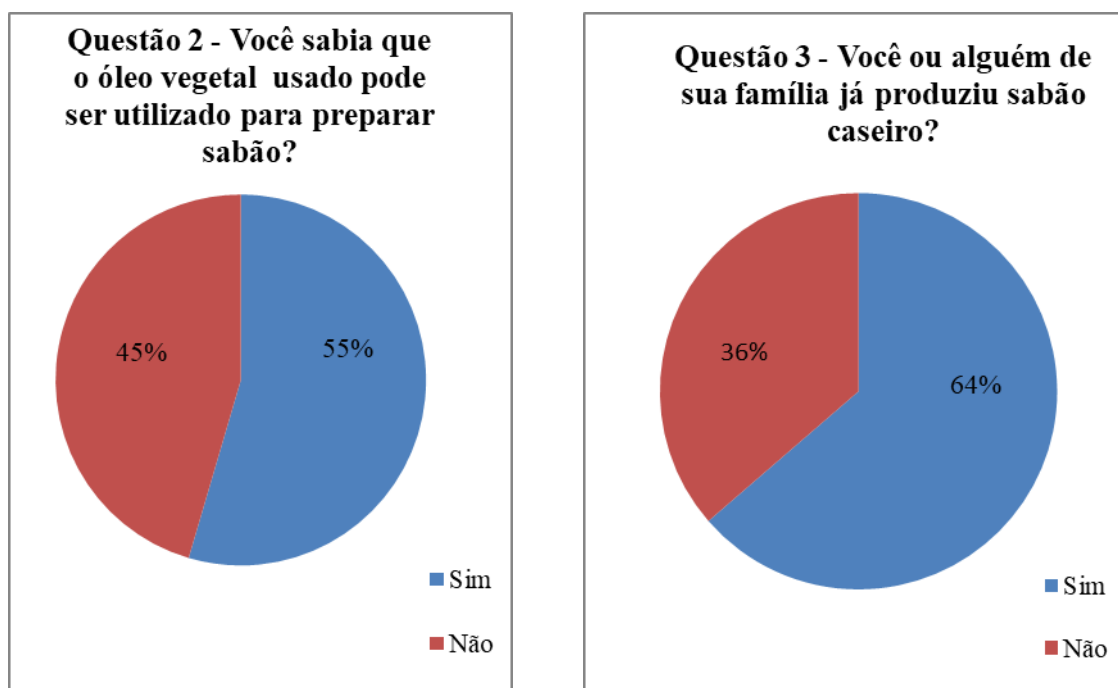


Figura 2. Destinação do óleo pós-consumo e fabricação de sabão.

As questões 4 e 5 foram dissertativas, destacou-se algumas das respostas dadas pelos estudantes.

Questão 4 - Com relação ao óleo vegetal, após sua utilização, em sua casa, qual é o destino deste produto?

“É guardado em baldes para reutilização” (Estudante A)

“É usado para fazer sabão” (Estudante B)

Pelas respostas dadas percebe-se que os estudantes possuem conhecimento sobre a reutilização do óleo vegetal.

Questão 5 - Qual sua opinião sobre projetos sobre Educação Ambiental na escola como este?

“Foi bem produtivo, pois tem coisas que não sabia e foi aprendido” (Estudante C)

“É uma boa ideia reaproveitar o que seria jogado fora” (Estudante D)

“Foi interessante, pois aprendemos como fazer sabão corretamente e cuidar do meio ambiente” (Estudante E).

Analisando a participação e as respostas dadas pelos estudantes pode-se constatar que os resultados pretendidos foram atingidos, uma vez que as elaborações conceituais ocorreram de forma satisfatória, facilitada pela contextualização com a sua realidade. Durante a atividade foi perceptível o envolvimento dos estudantes, pois a prática de produzir sabão é bem comum em propriedades rurais, empregadas como forma de economizar com a compra do produto acabado, assim entende-se que a informação direcionada a essa população é ainda mais importante por ser uma prática diária que necessita de cuidados na manipulação dos reagentes, assimilação do conhecimento científico envolvido no processo, compreendendo as etapas e a função de cada reagente na obtenção de produtos de qualidade, uma vez que a resolução de problemas esteve também associada à problematização durante as etapas da atividade desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a abordagem do tema envolvendo a questão ambiental pretendeu-se despertar nos estudantes a reflexão sobre as ações cotidianas, visto que a escola é o espaço ideal para promover a cidadania. Dessa forma, a metodologia interdisciplinar pode contribuir para a integração dos conteúdos, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, a discussão quando subsidiada por meio da interdisciplinaridade pode destacar em cada componente os assuntos específicos de suas áreas relacionando-os com a questão ambiental. Ao abordar as questões ambientais e sociais, o estudante é incentivado a refletir acerca de diferentes temas presentes na sociedade.

Apesar dos resultados obtidos em relação à separação dos materiais recicláveis não ser o esperado, atribui-se a ausência da coleta, não de informações sobre a necessidade de realizar a separação. Com relação à opinião de cada um sobre a realização de oficinas com a temática ambiental na escola, todos responderão que foi de grande relevância para sua formação.

A interdisciplinaridade é uma forma de integrar conhecimentos para a solução de problemas apresentados em temas transversais na educação, como é o caso do estudo da educação ambiental, podendo proporcionar aos estudantes uma visão compartilhada e integrada do mesmo objeto analisado, neste caso com objetivo de gerar a conscientização dos envolvidos e posicionamento frente aos problemas socioambientais da atualidade.

Pode-se concluir que é possível à utilização da metodologia interdisciplinar em atividades sobre educação ambiental, por meio de um trabalho colaborativo de docentes de diferentes componentes curriculares, com essa integração os estudantes passam a olhar o mesmo tema sob diferentes pontos de vista, o conteúdo deixa de ser apresentado de forma fragmentada, apresentando informações de áreas diferentes contribuindo com a formação integral do educando.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Patrícia Fontinha de. **Concepções de resíduos sólidos em áreas rurais de Nova Friburgo (RJ, Brasil): do consumo ao manejo**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área da Saúde Pública e Meio Ambiente) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2529/1/ENSP_Disserta%20A7%20A3o_Alcantara_Patricia_Fontinha.pdf> Acesso em: 04 maio. 2018.

BARBOSA, V. **IBGE: 58% dos domicílios rurais queimam lixo**. Nov./2011. Disponível em: < <http://exame.abril.com.br/mundo/perigo-58-dos-domicilios-rurais-queimam-lixo/>> .Acesso em:07 maio. 2018.

BELTRÃO, Napoleão Esberard de Macêdo; OLIVEIRA, Maria Isaura Pereira de. **Oleaginosas e seus óleos: Vantagens e desvantagens para a produção de biodisel**. 1ª ed. Campina Grande: Embrapa Algodão, 2008, p. 12.

BESSLER, Karl E. II. NEDER, Amarílis de V. Finageiv. **Química em tubos de ensaio: Uma abordagem para principiantes**. 2ª ed. São Paulo: Blucher, 2011, p. 146.

BRASIL. **Resolução CONAMA Nº 001**, de 23 de janeiro de 1986. Disponível em:< <http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educ. Soc**, Campinas, v. 30, n. 109, p.1139-1166, set/dez. 2009.

CARVALHO, Wanderley. **Biologia em Foco**. São Paulo: FTD, 2002, p.518.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. **A geografia Física no Estudo das mudanças Ambientais**, 1995. p. 338.

CRIBB, S. L. S. P. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino e ao ambiente. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, p. 4-7, abr 2010.

DIAS, G. F. Educação ambiental: **princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979, p. 48-49.

IBGE - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Comunicados do IPEA**. PNAD 2008: Primeiras análises – O setor rural, nº 42. 2010, p. 7.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p.75.

MANGINI, F. N. R. **A interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. 2010.208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MCMURRY, J. **Química Orgânica Combo**. 7ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PROGRAMA BIÓLEO. **Duplamente sustentável**. Disponível em: < <http://www.bioleo.org.br/>> Acesso em: 10 mar. 2018.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 39-40.

RODRIGUES, Francisco Luiz; CAVINATTO, Vilma Maria. **Lixo: De onde vem? Para onde vai?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003, p. 10.

SÁNCHEZ, Luis. E. **Avaliação de Impacto Ambiental: Conceitos e métodos**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

SEIFFERT, Mari Elizabete Bernardini. **ISO 14001 Sistema de Gestão Ambiental: Implementação Objetiva e econômica**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 17 e 22.

SEMA (Secretária de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Paraná). **Desperdício Zero: kit Resíduos**. Curitiba: 2006, p.172.

TAVARES, J. Organizando o descarte. **Revista biodiesel Br**. São Paulo, ano 8, n. 46, p. 22- 25, maio/jun., 2015.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**. Santa Catarina, v.13, n.39, p. 545-554, set/dez. 2008.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DESIGNADOS NO ENSINO BÁSICO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, BRASIL

Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz¹
Mishelle Ninho de Almeida²

Resumo: O Estado de Minas Gerais, através da Resolução nº. 3.395/2018, estabelece termos para contratação de profissionais de educação para o preenchimento de cargos no ensino básico nas escolas públicas do Estado. Este trabalho trata-se de uma reflexão a respeito das condições de trabalho de professores designados, contratados a partir da referida Resolução, como se estabelecem as relações de poder dentro destas escolas e a realidade profissional destes sujeitos. Compreende-se que o espaço escolar é perpassado por relações sociais e, por suposto, pelo poder dos sujeitos que o compõem em diferentes posições e papéis. Assim, a educação pública é fruto das ações cotidianas destes sujeitos que ocupam o cargo de professores designados, contratados temporariamente e que tem suas trajetórias perpassadas pela instabilidade profissional.

Palavras-chave: Professores designados. Ensino Público. Minas Gerais.

LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS MAESTROS DESIGNADOS EN LO ENSEÑANZA BÁSICO DE LA RED PÚBLICA DEL ESTADO DE MINAS GERAIS, BRASIL

Resumen: El Estado de Minas Gerais, mediante la Resolución nº. 3.395/2018, establece los términos para contratar profesionales de la educación para ocupar puestos en educación básica en las escuelas públicas estatales. Este documento es una reflexión sobre las condiciones de trabajo de los docentes designados, contratados a partir de esta Resolución, cómo establecer relaciones de poder dentro de estas escuelas y la realidad profesional de estas materias. Se entiende que el espacio escolar está impregnado por las relaciones sociales y, por supuesto, por el poder de los sujetos que lo componen en diferentes posiciones y roles. Así, la educación pública es el resultado de las acciones diarias de estos sujetos que supuestamente ocupan el puesto de docentes

¹Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ) - uilmer@ufmg.br

²Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ) - mial10@live.com

designados, contratados temporalmente y cuyas trayectorias están impregnadas de inestabilidad profesional.

Palavras-clave: Maestros designados. Ensino Público. Minas Gerais.

THE WORK CONDITIONS OF THE DESIGNED TEACHERS IN THE BASIC EDUCATION OF THE PUBLIC NETWORK OF THE MINAS GERAIS STATE, BRAZIL

Abstract: The State of Minas Gerais through Resolution No. 3,395/2018 establishes terms for hiring education professionals to fill positions in basic education in state public schools. This paper is a reflection on the working conditions of designated teachers, hired from this Resolution, how to establish power relations within these schools and the professional reality of these subjects. It is understood that the school space is permeated by social relations and, by all means, by the power of the subjects that compose it in different positions and roles. Thus, public education is the result of the daily actions of these subjects who supposedly occupy the position of designated teachers, temporarily hired and whose trajectories are permeated by professional instability.

Keywords: Designed Teachers. Public Education. Minas Gerais.

Introdução

A questão central, fio-condutor deste momento de reflexão, busca compreender como as relações de poder nas escolas públicas interferem nas condições de trabalho de professores designados no Estado de Minas Gerais. Com esse questionamento, este artigo pretende demonstrar de que modo as relações que ocorrem em diferentes níveis e em/para diferentes direções, constituem o cotidiano do professor e da professora do Ensino Básico em escolas públicas do Estado, que têm suas inserções nesse espaço a partir da contratação temporária e que, através dessa condição, têm suas vivências de trabalho que são atravessadas pela vulnerabilidade e instabilidade profissional.

Para que se construam argumentos acerca do questionamento central supracitado, foram criadas três subquestões que, de maneira relacional, visam corresponder ao objetivo. A primeira subquestão concentra-se na compreensão de como se dá o acesso e permanência dos professores designados nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais. Por conseguinte, a segunda subquestão busca compreender como são as relações de poder instituídas por esses professores. Finalmente, a subquestão três estabelece uma discussão de como são as suas condições de trabalho no espaço das escolas. Deste modo, o curso deste texto tratará as questões supracitadas de maneira respectiva, segundo a ordem apresentada, embora não divididas em subtópicos.

Há diferentes formas para se pensar a respeito de fenômenos sociais, a partir do arcabouço da Ciência Geográfica. A justificativa em que este artigo se apoia vem da noção

de que a Geografia está presente em todo fenômeno ou, como compreende Gomes (2009), a unidade da Ciência Geográfica não se dá a partir da posse de um objeto, porém da pergunta que se faz a respeito deste objeto, de modo a espacializá-lo. Em outras palavras, onde há espaço, há Geografia e, onde há relações sociais, há espaço, como aponta Massey (2008).

Massey (2008) argumenta que o espaço pode ser definido a partir de três marcadores – resultante das inter-relações, esfera de multiplicidades e dinâmico. O primeiro trata o espaço enquanto resultante das inter-relações. Para a autora, as relações sociais instituem o espaço, bem como se estabelecem espacialmente. Por segundo, o espaço é esfera de multiplicidades. Por se estabelecer a partir das inter-relações e, deste modo, ser um componente de sujeitos sociais, o espaço é multifacetado, com diferentes particularidades, especificidades e multiescalar. Ou seja, o espaço é soma e encontro de trajetórias, é um misto de diferentes sujeitos que o instituem através de suas relações.

Por último, Massey (2008) afirma que o espaço é dinâmico, um processo inacabado, uma soma de ‘estórias-abertas-até-agora’. A interface entre os dois marcadores primários constroem o terceiro marcador, de modo que a inter-relações são sempre mutáveis através de suas multiplicidades, então o espaço trata-se de um devir, com um futuro sempre aberto.

Essa compreensão acerca do conceito de espaço permite a afirmação de que as escolas da Rede Estadual de Minas Gerais (a que este artigo se refere enquanto recorte específico à vivência profissional de professores designados pelo Estado) constituem-se de espaços instituídos a partir das inter-relações dos sujeitos, cujas trajetórias ali se encontram e, deste modo, carregarão multiplicidades destes sujeitos e, se alterarão conforme as inter-relações também se alterem.

As contratações de professores designados para as escolas públicas do Estado de Minas Gerais ocorrem por meio da Resolução SEE-MG de 2018 (Resolução n. 3995 de 24 de outubro de 2018), que “Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)” (MINAS GERAIS, 2018). Essa resolução prevê, dentre outros pontos, a contratação de professores pelo período de um ano, conforme a inscrição do indivíduo no processo seletivo do município ou Secretaria Regional de Educação, escolhidos pelo mesmo.

A interface entre a resolução supracitada e o argumento apontado a respeito das escolas públicas do Estado de Minas Gerais serem espaços instituídos por diferentes

sujeitos (sendo que, neste caso, preocupamo-nos com as relações profissionais estabelecidas pelos professores designados), leva a considerar que, nas escolas, as inter-relações correspondem a uma lógica de poder desdobra-se pela posição dos profissionais que nelas se estabelecem, de modo a centralizar e marginalizar os sujeitos conforme seus papéis.

Ao longo do texto, busca-se destacar quais são os fatores que posicionam os sujeitos que compõem profissionalmente a espacialidade escolar e, sobretudo, colocam professores designados em condições marginais em relação a outros professores, à direção e ao Estado.

As condições de trabalho desses sujeitos são vivenciadas pelas relações de poder estabelecidas pelos mesmos, na compreensão de que toda relação social é perpassada pela condição de uma relação de poder. Segundo Foucault (1995), o poder não deve ser tratado como uma ação de um sobre o outro ou algum objeto, mas como uma relação entre dois ou mais sujeitos, onde há ação e reação e, por vezes, opressão e resistência. Em outras palavras, os sujeitos se posicionam conforme as relações de poder estabelecidas em que, de acordo com suas características apoiadas em discursos intrínsecos às relações e a outros pontos, tais como, neste caso, a Resolução 3995/2018, em que reafirmam constantemente e legitimam suas posições espacialmente.

Diante desta breve introdução, busca-se, com o presente artigo elucidar o questionamento central, a partir de um olhar geográfico, compreendendo o espaço enquanto intrínseco às relações sociais e, deste modo, as escolas públicas do Estado de Minas Gerais enquanto espacialidades onde as relações de poder são atravessadas pelas trajetórias de vida de diversos profissionais, dentre eles, professores designados conforme a Resolução citada. Não é um objetivo, no entanto, esgotar as possibilidades de olhares sobre esses sujeitos e suas condições de trabalho, já que esta reflexão trata-se de apenas um ponto de vista construído sob o cruzamento da legislação específica ao fenômeno, da teoria Geográfica e de disciplinas científicas correlatas, bem como, do acesso ao relato de professores que compõe essa realidade.

Assim, este trabalho visa colaborar com a Ciência Geográfica, a respeito da realidade social de professores que, com seus cotidianos profissionais arraigados ao Sistema Capitalista e na realidade brasileira, têm suas trajetórias perpassadas pela necessidade de provento financeiro e, muitas vezes, encontram-se em condições sucateadas para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Discussão

O objetivo deste texto fora destacado na introdução do artigo, com base naquilo que foi chamado de questão central e, por suposto, também através das questões específicas. Tendo isso definido, a compreensão acerca da realidade profissional de professores designados da Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais é transcorrida por especificidades relacionadas à legislação estadual, através de leis e resoluções, bem como através do Plano Nacional de Educação (PNE).

A interface entre essas questões atreladas ao Estado e suas políticas públicas, com a vivência cotidiana desses professores, corresponde justamente ao que se busca aqui compreender. Deste modo, nesta seção, tratar-se-á a respeito da temática segundo as subquestões apontadas anteriormente, na ordem em que foram apresentadas, com o intuito de esclarecer de maneira mais clara e elucidativa as respostas acerca do que se questiona.

A realidade escolar brasileira responde à legislação representada através do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja lei correspondente é a 13.005/2014³. O PNE, aprovado durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, traça as diretrizes e metas para a educação básica do país, em que, dentre as 10 diretrizes descritas, o item de número 9 destaca: “valorização dos profissionais de educação” (BRASIL, 2014).

A gestão escolar e, por suposto, a maneira como a escola é vivenciada e planejada, bem como a maneira como a educação é aplicada, depende de vários fatores internos e externos à escala espacial escolar, também de como o professor e a professora transmitem o conhecimento. O questionamento conveniente para este momento é: O profissional da educação está sendo valorizado tal como trata a legislação federal?

Do mesmo modo que a legislação define enquanto uma de suas diretrizes a valorização dos professores, também segue os padrões da autonomia de Estados e Municípios da federação. Isso significa que, ao passo que legisla e orienta as escalas federativas a seguirem os objetos da lei, preserva a possibilidade do modo como cada um dos governos, nas diferentes escalas, porão tais estratégias em funcionamento, como aponta o art. 8º, destacado a seguir:

Art. 8º: Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

³A Lei Federal 13.005/2014 pode ser consultada online. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acessado em: 15 de agosto de 2019.

Neste aspecto, o Estado de Minas Gerais, o qual corresponde ao universo da presente análise, com sua legislação específica, tem o corpo docente do Ensino Básico Público formado a partir de três categorias, como apontam Amorim et. al (2018). As três categorias compreendem a professores efetivos, designados e efetivados. A primeira trata-se de profissionais que garantiram sua colocação profissional por meio de concurso público, tal como garante a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), como também destacam Amorim et. al (2018).

No entanto, estes profissionais podem ser deslocados de seus postos por diversos motivos, como licenças remuneradas ou não, aposentadorias, alteração de cargos e funções. Por essas ocorrências, as escolas passam a ter um número deficitário em relação aos professores e, então, através da Lei Estadual 18.185/2009, autoriza a contratação de profissionais temporários, tal como aponta o inciso 5, art. 2º:

Art. 2º - Consideram-se hipóteses de necessidade temporária de excepcional interesse público, para fins de contratação temporária nos termos desta Lei:

(...) V - Número de servidores efetivos insuficiente para a continuidade dos serviços públicos essenciais, desde que não haja candidatos aprovados em concurso público aptos à nomeação, ficando a duração dos contratos limitada ao provimento dos cargos mediante concurso público subsequente (MINAS GERAIS, 2009).

Ainda, segundo a referida Lei, em seu art. 4º, o período máximo de contrato dos profissionais tratados a partir do art. 2º, inciso 5, tais como os professores da Rede Pública, é de 2 anos. Apoiados nessa legislação, bem como da Resolução nº. 3.995/2018, citada na introdução deste trabalho, é que os professores designados da Rede Estadual de Ensino no Estado de Minas Gerais acessam as espacialidades escolares, com seus contratos temporários, excetuados de garantias e benefícios, quando se compara aos professores efetivos, como também colocam Amorin et. al (2018).

A terceira categoria apontada pelas autoras Amorin et. al (2018), citada anteriormente, é a de professores efetivados. Como destacam, segundo a Lei Estadual nº. 100/2007, professores designados anteriormente e com anos de trabalho, foram efetivados pela ação do poder legislativo.

Para o momento, o foco deste artigo concentra-se na segunda categoria de profissionais do ensino acima listada: a de professores designados. Como se refere a Lei n.18.185/2009, a respeito do tempo máximo de contrato destes profissionais ser de até 2 anos, a partir da resolução n.3.395/2018, os contratos seguem o prazo de 1 ano. A

resolução em questão também define a respeito da classificação destes profissionais a partir de seu edital.

A partir da seção V, Artigo nº. 19 da resolução n.3.395 (MINAS GERAIS, 2018), os candidatos inscritos para professores de Educação Básica serão classificados em listas diferentes, conforme os municípios optados pelos profissionais no ato da inscrição. A ordem de classificação então respeitará as formações destes professores – Licenciatura Plena, Bacharelado (com especialização na área pedagógica) ou Graduação em curso (nas disciplinas específicas de atuação, sendo o curso superior uma licenciatura). A partir de classificados, correspondendo às exigências presentes no edital, havendo similaridade de condições, os candidatos serão submetidos a critérios de desempate, sendo, respectivamente: 1) Maior tempo de serviço comprovado (nos termos aplicados pelo Estado); 2) Idade maior e, por último; 3) Ordem de inscrição.

Nestes termos, é válido destacar que os critérios listados podem colaborar, já no acesso dos professores e professoras classificados, para a marginalização de alguns em detrimento de outros, dado, principalmente, o fator de ordem de classificação por tempo de serviço, possibilitando a exclusão daqueles profissionais que estão em início de carreira ou, que por outra condição, ainda não acessaram a especialidade escolar na condição de professores ou professoras.

Outro ponto a ser exposto trata a respeito do tempo de contrato, que, embora se defina em 01 ano, segundo referido acima, também pontua a possibilidade do desligamento destes profissionais, mesmo antes do encerramento de seus contratos. A dispensa dos servidores designados ainda os impede de serem designados novamente no período de 60 dias, após o desligamento/encerramento do contrato em que estavam empregados, conforme aponta o artigo nº 63 da Resolução 3995/2018.

Ainda, a resolução traz os pontos que justificam o desligamento destes profissionais de seus cargos⁴, no artigo nº. 64. Dentre estes pontos estão destacados a dispensa dos servidores por inconsistências com a lei no ato da designação, o não comparecimento no ato determinado para praticarem o exercício da profissão, faltas graves comprovadas (como, por exemplo, imposição de castigo físico ou humilhante para com o corpo de discentes, atos de pedofilia etc.), dentre outros, justificáveis sob o aspecto ético.

⁴ Os pontos referentes ao artigo nº. 64 da Resolução 3995/2018 podem ser consultados online. Disponível em: <https://designacao-see-mg.com.br/wp-content/uploads/2018/10/RESOLUÇÃO-SEE-N-3995-DE-24-DE-OUTUBRO-DE-2018.pdf>. Acessado em: 15 de agosto de 2019.

No entanto, no que tange este artigo, os pontos que aqui interessam, tratam daqueles que enfraquecem a estabilidade profissional destes professores e professoras, embora apresentem suficiência em suas práticas profissionais e correspondam às necessidades da escola e do ensino público. Deste modo, a mesma resolução também pontua, ainda no artigo nº. 64 (Resolução n.3995 de 24 de outubro de 2018), a dispensa destes profissionais justificada a partir:

- (...) I - redução do número de aulas ou de turmas ou de setores de inspeção escolar;
- II – provimento do cargo, movimentação ou remanejamento de servidor efetivo;
- III – retorno do titular;
- (...)
- V – alteração da carga horária básica de professor efetivo;
- VI – alteração da carga horária do professor designado;
- VII – requisição das aulas por professor efetivo habilitado no componente curricular específico, quando assumidas por designado não habilitado (MINAS GERAIS, 2018).

Os pontos supracitados colaboram para a compreensão acerca do que se trata a presente reflexão, no tocante à instabilidade profissional e à (des)valorização do (a) professor (a) de Ensino Básico no Estado de Minas Gerais. Como referido na introdução dessa discussão, as relações de poder que se estabelecem no espaço escolar das Escolas Públicas do Estado em questão, em suas dinâmicas, são ocorridas pela posicionalidade dos sujeitos e seus papéis, bem como, de questões estruturais, tais como a legislação que ampara as relações profissionais dos servidores do Estado, como a Resolução 3995/2018 e a Lei 18.185/2009, tratadas aqui.

Tratam, ainda, das diretrizes que definem a contratação de professores designados e, ao mesmo tempo, estabelecem a possibilidade da dispensa, corroborando para a instabilidade profissional e marginalização desses profissionais, que são pilares para a desigualdade das relações de poder presentes de modo inter-escalar com relação ao espaço das escolas.

Como apontado na introdução desta reflexão, a compreensão assumida para o momento, das relações sociais e, por suposto, de poder, é assimilada a partir da noção de que estas são vivenciadas cotidianamente pela constituição de um espaço, conforme o argumento defendido por Massey (2008). Deste modo, o modo desigual como as relações de poder estabelecidas nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais são instituídas, estão diretamente relacionadas ao espaço constituído por essas relações, na escala destas mesmas escolas.

Porém, como se tem no argumento da autora, embora os espaços se constituam intrínsecos às relações e possam ser recortados através de escalas, estes espaços são interescares, na medida em que as relações sociais ocorrem por meio de sujeitos que têm suas trajetórias em diferentes caminhos e que, através destes espaços, encontram-se. Isso significa que a multiplicidade destes sujeitos e a característica dinâmica destas relações também se fazem presentes neste espaço instituído (MASSEY, 2008).

O ponto em que aqui se estabelece o foco trata-se do fato de que o modo como as relações de poder se estabelecem, por se manifestarem de maneira interescares, carregam significados atribuídos aos sujeitos, a partir de seus papéis, que, neste caso, são apoiados nas Leis do Estado. Como apontado no início desta seção, a partir de Amorim et. al (2018), há três modalidades de servidores públicos na área da educação do Estado de Minas Gerais.

Para além destas três modalidades, quando se trata da função destes sujeitos na escola, é possível que se afirme acerca dos funcionários do administrativo, tais como os que compõem a direção das escolas e, ultrapassando os muros destas instituições, os que compõem a Secretaria de Educação na posição de tomadas de decisão. Isso significa que todos estes sujeitos agirão não apenas por suas apreensões culturais e trajetórias de vida, como também a partir de um regimento definido pelo Estado, tais como a Resolução 3995/2018 e a Lei 18.185/2009.

Assim, a posicionalidade dos funcionários públicos ligados à educação respeitará o modo de funcionamento construído pelo Governo. Neste aspecto, o diagrama abaixo apresenta, de modo ilustrado, como se configuram as relações de poder que ocorrem no âmbito das escolas e a posicionalidade dos professores designados:

Figura 1. Diagrama (pirâmide) representativo de relações de poder entre Estado, Direção e Professores (as) da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, Brasil.⁵



Org.: A autoria, 2019.

O ilustrado acima expõe de modo simples, os sujeitos que compõem a realidade da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, bem como representa de modo hierarquizado a posição destes sujeitos que, por suposto, assumirão papéis mais ou menos limitados acerca de suas práticas cotidianas. Como afirmado anteriormente ao diagrama, as relações de poder são passadas pela legislação vigente. Destaca-se a vulnerabilidade daqueles que estão na base da pirâmide acima ou, em outras palavras, à margem espacial nas escolas públicas estaduais.

Foucault (1995), tal qual anteriormente citado, argumenta que as relações de poder ocorrem através do que compreende enquanto ações de sujeitos com outros sujeitos, com práticas de opressão e resistência. Para o autor, para que exista poder, é necessário que sejam estabelecidas relações de tensão ou aliança entre sujeitos.

Deste modo, dois ou mais sujeitos que compõem as relações sociais exercerão seus papéis através de ações que partem de diferentes posições para diferentes sentidos. Isso significa que os professores designados, embora se estabeleçam à margem em referência a outros sujeitos, também exercerão seus papéis, porém com um arranjo de possibilidades reduzido em relação aos professores efetivos e efetivados, à direção e ao Estado.

O mesmo autor, em outra obra, (FOUCAULT, 1999) argumenta que as relações de poder e a posicionalidade dos sujeitos nestas relações que, aqui destacamos como intrínsecas a espacialidades, tal como o espaço das escolas públicas do Estado de Minas

⁵ Embora a representação das relações de poder que ocorrem entre os sujeitos que compõem a realidade do ensino básico nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais tenha sido exposta em formato piramidal, é válido destacar que estas se constituem de modo fluido e, por vezes, se alteram conforme a (re)configuração espacial. No entanto, optou-se por trabalhar com este formato para que a compreensão seja facilmente elucidativa ao observar a ilustração.

Gerais, está relacionada à presença de discursos que, de maneira histórica e validada constantemente, interferem no funcionamento dos fenômenos, tal como se pode perceber no seguinte trecho:

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente, nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos (...) (FOUCAULT, 1999, p. 22).

O modo como as relações de poder entre os professores designados se estabelecem estão configuradas a validar a posição dos outros sujeitos que compõem o espaço escolar público do Estado, marginalizando estes mesmos professores. Tal condição é justificada a partir da instabilidade profissional institucionalizada por e a partir da legislação tocante a essa realidade, como demonstrado anteriormente e agora elucidado a partir da reflexão de Foucault (1999), utilizada enquanto instrumento pelos outros sujeitos (Estado, Direção da Escola e Professores Efetivos e Efetivados).

Para além destas relações de poder que ocorrem de maneira direta entre os professores designados e as outras duas categorias de professores, bem como com a direção, o Estado compõe um importante papel de poder de controle, a respeito das condições de trabalho destes profissionais, quando da ‘superdesignação’ de professores enquanto uma estratégia de preenchimento de lacunas no ensino básico público.

Do mesmo modo que os professores designados se estabelecem profissionalmente de maneira instável, em decorrência do curto período de contratação e ainda da possibilidade de desligamento, justificada pela centralidade dos professores efetivos e efetivados e da decisão da direção sobre a manutenção de seus trabalhos, também têm suas trajetórias profissionais transpassadas pela ausência de concursos públicos⁶ que garantam estabilidade profissional e maior valorização (existência de garantias, melhor distribuição de carga horária, dentre outros fatores). Neste sentido, Amorim et. al (2018) apontam:

O quadro de “superdesignação” revelado, surpreendente tamanha as suas proporções, configura problema grave na gestão em Minas Gerais, o que impõe, tendo em vista a promoção da educação pública, gratuita e de

⁶O último concurso público foi realizado no mês de abril de 2018, tal como aponta o Edital SEE nº 07/2017, com previsão de chamada dos aprovados no prazo de 2 anos, prorrogável por mais 2 anos. Portanto, ainda há previsão para chamada destes profissionais. Disponível em: <http://www.fumarc.com.br/concursos/detalhe/concurso-publico-especialista-em-educacao-basica-e-professor-de-educacao-113>. Acessado em: 21 de agosto de 2019.

qualidade, um redirecionamento da ação do Estado (AMORIM et. al, 2018, P. 19).

As relações de poder que ocorrem por e através da espacialidade escolar pública do Estado de Minas Gerais, estabelecidas por todos os sujeitos que a compõem e exercem seus papéis de maneira desigual, conforme suas posicionalidades e, não obstante, pela ‘ordem de seus discursos’ legitimados ou negados, são intrínsecas às condições de trabalho, tais quais este artigo se refere.

A ausência de garantias e de estabilidade profissional (contratual), o modo de classificação e ordem de chamada para o exercício profissional, a possibilidade de dispensa antes do término do contrato (ligada aos fatores já apontados anteriormente, como o retorno de um docente efetivo ou efetivado de licença ou afastamento, a adaptação de carga horária ou a realocação de cargos de funcionários concursados, entre outros), são fatores que colaboram para que as condições de trabalho dos profissionais designados sejam pouco promissoras – senão precárias.

Diante do exposto, na compreensão dos fatores internos e externos que interferem diretamente no cotidiano dos professores os quais se refere esse artigo científico, é importante destacar que a situação de vulnerabilidade destes profissionais é um fato em seus cotidianos de trabalho.

Se, por um lado, a resolução 3.995/2017 permite a contratação e o acesso ao emprego no espaço escolar público, bem como as relações de poder entre os sujeitos dessa espacialidade se configuram de maneira específica aos artigos e itens dessa resolução, por outro, a realidade relatada de ‘superdesignação’, como também, a instabilidade profissional, configuram um real cenário de desrespeito e desvalorização desta categoria de trabalhadores e trabalhadoras.

Uma das fontes na qual este artigo se baseia concentra-se no relato de um professor designado do ensino básico de uma escola pública de Minas Gerais que, por questões de ética, não terá seu nome verdadeiro revelado, porém será chamado de Professor Xavier. A partir de seu relato, Professor Xavier, afirma que as relações que ocorrem de maneira assimétrica no espaço das escolas, em diferentes direções e que emanam dos diferentes sujeitos que compõem este espaço, consolidam as condições precárias em que os professores designados se encontram. Um ponto importante destacado a partir de seu relato trata da descentralização de reuniões do espaço escolar para aplicativos de mensagens para *smartphones*, aumentando de maneira indireta a carga horária destes profissionais e estendendo o trabalho para outros espaços, tais como a

residência que, em tese, não deveriam ser tratados como espacialidades ligados ao trabalho. O relato abaixo, cuja linguagem apresentada pelo professor em questão foi preservada de maneira fidedigna, trata dessa questão de maneira mais detalhada:

(...) Todas as funções administrativas da escola já foram transferidas para o whatsapp, sendo assim, os professores, no geral, são compelidos a responderem e estarem disponíveis 24 horas para a secretaria e também para resolverem assuntos pedagógicos. Principalmente, no fim do bimestre, período em que o grupo fica recebendo várias mensagens para consertar notas etc (Professor Xavier, relato pessoal fornecido pelo sujeito em julho de 2019).

O exposto colabora para a afirmação de que os funcionários públicos designados à área de educação básica têm seus cotidianos diários perpassados pela pressão atrelada às suas relações de poder, suprimindo-os em uma condição instável profissional que, para além dos espaços que envolvem a prática de seus trabalhos, também interfere na trajetória de vida destes sujeitos, influenciando em suas condições de saúde.

Silva et. al (2018) afirmam que professores da rede pública de ensino no Brasil configuram-se enquanto um público vulnerável a desenvolver transtornos psicopatológicos, tais como *burnout*⁷ e depressão. Para tanto, utilizaram enquanto recorte 25 escolas públicas municipais no interior do Estado de São Paulo, onde 100 professoras foram acessadas e questionadas a partir de um questionário geral.

Nisto, identificaram que o ambiente de trabalho, as condições de exposição destas profissionais à condições precárias, a responsabilidades para além do suportável, das relações desenvolvidas dentro do espaço escolar, são fatores que colaboram para o desenvolvimento de quadros de insalubridade. No entanto, também identificaram que alterando estes quadros de maneira positiva, imediatamente a propensão a essas psicopatologias diminui.

Essas afirmações podem ser relacionadas à realidade de Minas Gerais, quando do quadro apresentado por Amorim et. al (2018) acima destacado e com o que vem sendo exposto neste artigo. A realidade de precarização de trabalho, tanto relacionada aos outros sujeitos (como os professores efetivos e efetivados), como perpassada pela estrutura do Estado e a ausência de estabilidade profissional, é um problema relacionado à ausência de políticas públicas que levem em consideração a valorização da categoria, de modo a

⁷Segundo os autores: “O *burnout* é uma combinação de esgotamento crônico e atitudes negativas em relação ao trabalho, com efeitos danosos para a saúde e a produtividade, podendo favorecer perdas diárias, exaustão e autodestruição, além da probabilidade de enfraquecer o acesso a recursos usuais na atividade exercida, no engajamento e na utilização das habilidades do trabalhador (Bakker e Costa, 2014).”(SILVA, 2018, P. 04)

marginalizar estes professores ainda além dos já marginalizados outros professores em relação a outras categorias profissionais.

Ainda é válido destacar que, como já argumentado anteriormente, a estrutura material do espaço escolar, intrinsecamente ligado às práticas laborais cotidianas, como o preenchimento de diários de classe, também é perpassado pela precarização. Se as relações de poder e a legitimação do Estado que justificam a marginalização destes professores e fortalecem a condição precária de trabalho dos mesmos se fazem presentes e já foram relatadas, mesmo que pontualmente, nesta reflexão, um ponto fundamental de necessária abordagem se apoia neste trecho, também relatado por Professor Xavier:

(...) Falta treinamento no sistema de gestão escolar (DED), pois não tem condições de existir a quantidade de relatos referentes a preenchimento do sistema, todos os treinamentos são via whatsapp; o meio de comunicação escolar oficial são as mídias sociais. Além do mais, o sistema possui vários erros e nota-se que este foi implementado sem o devido treinamento pela PRODENGE, ficando a cargo das secretarias fazê-lo.

Como se não bastasse, o sistema, este com certeza não deve ter sido homologado, pela sequência e relato de erros de vários professores. Caso os erros aconteçam, o sistema perde sua validade, pois os professores, para se livrar e resolver o problema, dão a senha e login para que as secretarias resolvam, ou seja, não há critério algum. Simplesmente, a única vontade de se livrar e resolver o problema, afinal, estão de férias, ou no fim de semana. (Professor Xavier, relato pessoal fornecido pelo sujeito em julho de 2019).

Embora o trecho destacado trate de uma questão pontual, é um fato que o relato se refere a uma questão estrutural, relacionada ao modo como o Estado se relaciona com estes profissionais e, por sua vez, tal relação se materializa na ausência de boas condições de trabalho para esses sujeitos.

Há, ainda, importantes problemas a serem considerados na esfera da sociedade e, por suposto, no Estado de Minas Gerais, tais como a soma de fatores, apoiados nas relações de poder apontadas ao longo do texto e na legislação que, de certo modo, é intrínseca a tais relações enquanto um instrumento de legitimação de discurso e de posicionalidade dos diferentes componentes destas relações.

Além disso, a materialidade presente na realidade escolar também que corrobora para a marginalização destes sujeitos e a precarização intensa de sua categoria profissional, a desvalorização e a invisibilidade da importância de seus papéis junto da sociedade são outros problemas a serem considerados.

Ainda no início deste trabalho, foi destacada a Lei n.13.005/2014, Plano Nacional de Educação, com suas diretrizes e metas. O modo como o Estado interfere de modo negativo na realidade das Escolas Públicas de Minas Gerais caminha, justamente, na contramão do PNE. A valorização dos (as) profissionais da educação, destacado no escopo desta lei, fica claramente colocada enquanto uma ‘não prioridade’ dentro das políticas públicas do Estado em questão. A relação direta destes profissionais com a escola e, por suposto, a vulnerabilidade constante na vida dos professores designados em termos de estabilidade profissional, é fruto do sucateamento do Ensino Público Básico nesta escala. Isso gera o seguinte questionamento, para ser refletido em outro momento teórico: Qual seria a proposta ideal para que o PNE possa ser respeitado em sua integridade no caso da Educação no Estado de Minas Gerais, provendo assim a garantia de direitos aos profissionais da educação básica?

Pode ser considerada, para o momento, a noção de que, no Sistema Capitalista de Produção, segundo Harvey (2011), a precarização de trabalho consta enquanto uma estratégia da pequena porcentagem de ‘capitalistas’ que ocupam o centro das relações de poder, para o controle populacional e a geração de mais-valia.

O Estado correspondendo à lógica capitalista, constitui-se então, de um instrumento de validação desta lógica e de sua manutenção, tal como ocorre na ausência de concursos públicos constantes, na ‘superdesignação’ de professores e, na instabilidade profissional que, de certo modo, produz medo e insegurança nestes sujeitos, fazendo-os se manterem nesta realidade precária e desigual.

Assim, as escolas tornam-se espaço de desigualdade e palco de desvalorização profissional, de modo a corresponder às dinâmicas do capitalismo, tal como ocorre no Estado de Minas Gerais em ação validada por discursos da lei/jurídicos (FOUCAULT, 1999) e que colocam professores designados sob condições precárias de trabalho e, por sua vez, de desenvolvimento de suas atividades, afetando diretamente a qualidade de ensino e, deste modo, também rompendo com o Artigo nº 4 do PNE, que trata da “melhoria da qualidade da educação”.

Considerações finais

O questionamento central, apresentado na introdução deste trabalho, objetivou discutir, de maneira crítica e reflexiva, a questão das condições de trabalho vivenciadas pelos chamados ‘professores designados’ da rede de ensino público do Estado de Minas Gerais, segundo suas contratações advieram pela Lei Estadual 18.185/2009, que garante a

contratação de profissionais temporários no serviço público, mediante a necessidade de preenchimento de cargos vagos, e a Resolução 3395/2018, que trata a respeito exclusivamente da contratação de profissionais de educação na rede pública de ensino básico do Estado.

Para além, buscou-se destacar a influência destes textos jurídicos nas relações de poder que ocorrem de maneira interescolar no espaço escolar público, além do quadro de ‘superdesignação’, denunciado por Amorim et. al (2018), bem como, as condições precárias que influenciam no cotidiano de trabalho destes profissionais, inclusive na instabilidade de permanência no ofício de professores.

Primeiramente, o texto buscou evidenciar os termos das acima referidas Lei e Resolução que, de certo modo, relacionam-se à Lei Federal 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional da Educação. Em outros termos, o modo como os professores aos quais a presente reflexão se refere acessam a espacialidade das escolas públicas de Minas Gerais enquanto profissionais visa garantir o funcionamento de um serviço público essencial, como a Educação.

No entanto, como já trata um dos pontos do PNE, a respeito da valorização do profissional da educação, a política de designação do Estado acaba por pormenorizar a importância destes professores, quando da ausência de direitos e garantias trabalhistas em relação aos professores efetivos e os efetivados e, para além, com a fragilidade contratual de duração de apenas 01 ano, destinando estes professores a se inscreverem a cada ano novamente para o mesmo processo seletivo, além da possibilidade de dispensa antecipada ao término do contrato, previstas nos textos da Resolução.

Por segundo, o artigo apresentou uma relação direta do discurso legitimado a partir dos textos da resolução e da lei estadual, enquanto um instrumento de centralidade nas relações de poder para os professores efetivos e efetivados, a direção e o Estado, de modo a marginalizar os professores designados no espaço escolar, tencionando os cotidianos de trabalho e colocando estes sujeitos enquanto ainda mais vulneráveis a condições precárias no exercício de suas profissões.

Destacou-se que as relações de poder podem se basear em discursos constantemente construídos e reafirmados, incluindo o discurso jurídico, tal qual tratam-se as leis e resolução e como tal condição constrói um espaço desigual para a vivência dos professores designados no Estado de Minas Gerais.

Finalmente, refletiu-se de que modo as relações de poder e a legislação interferem nas condições de trabalho desses professores. É possível afirmar que o Estado precariza o

cotidiano profissional destes sujeitos e, de certo modo, também influencia na má qualidade educacional, não correspondendo às metas e diretrizes do PNE (2014), além de interferir na qualidade de vida destes profissionais, como se pode constatar a partir dos argumentos de Silva et. al (2018), a respeito da saúde mental de professores e a relação desta saúde com seus ambientes de trabalho.

Seria leviano trazer a afirmação de que este se trata de um trabalho conclusivo a respeito das condições em que se encontra a realidade da educação básica pública do Estado de Minas Gerais e, por suposto, da qualidade de vida dos professores designados que desempenham importante papel nas escolas. Porém, buscou-se com essa breve reflexão, produzir uma discussão que evidenciasse como políticas públicas paliativas, tal como a Lei Estadual 18.185/2009, que sustenta a Resolução 3.395/2018, em Minas Gerais, interferem no espaço escolar público de modo negativo, quando não aplicadas de maneira responsável, além de transpassarem o cotidiano de profissionais de modo bastante agressivo e produtor de instabilidade em diversos aspectos.

Assim, este breve artigo colabora como uma das possibilidades de se pensar a respeito de problemas da educação pública brasileira, especificamente através do exemplo de Minas Gerais, enquanto uma questão de debate emergencial.

Referências

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230053>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Universitária, 1995, p. 231 – 249.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 5ª Ed. 39 p.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a geografia: Contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco et. al. (ORG.) **Espaço e Tempo: Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Ademadan Antonina, 2009, 13 – 30p.

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

MASSEY, Doreen B. **Pelo Espaço**: Uma nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 312 p.

MINAS GERAIS. **Lei nº 18.185**, de 04 de junho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Minas Gerais Diário Executivo, MG, 2009.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3395**, de 24 de outubro de 2018. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Minas Gerais, Diário Executivo, MG, 2018.

SILVA, Rogério Silva; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. *Burnout* e depressão em professores do ensino fundamental: Um estudo correlacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230048>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

VITAMINA D OU “VITAMINA DO SOL”: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Daniele Fernanda Renzi¹
Gonzalo Ogliari Dal Forno²

RESUMO: A vitamina D pode ser fornecida ao organismo principalmente através da exposição à luz solar e, em menor quantidade, através da dieta. Por se tratar de uma vitamina que consegue agir sobre vários sistemas biológicos, níveis abaixo do normal favorecem o desenvolvimento de doenças de incidência considerável, como diabetes, osteoporose, câncer e depressão. Apesar dos problemas de saúde relacionados à deficiência desta vitamina serem preocupantes, o conhecimento da população em relação ao assunto ainda é vago. Sendo assim, esta revisão de literatura traz algumas informações básicas sobre a vitamina D e sobre os estudos recentes que relacionam a deficiência desta vitamina a doenças comuns.

Palavras-chave: Vitamina D. Deficiência. Insuficiência.

SUMMARY: Vitamin D can be used in the body mainly through exposure to sunlight and, to a lesser extent, through diet. Because it is a vitamin that can act on many biological systems, below-normal levels favor the development of stress-related illnesses such as diabetes, osteoporosis, cancer and depression. Despite the health problems related to the decrease of this worrying vitamin, the knowledge of the population on the subject is still vague. Thus, this literature review provides some basic information about vitamin D and the most recent studies relating the decrease of vitamin D to common diseases.

Keywords: vitamin D, deficiency, insufficiency.

INTRODUÇÃO

A deficiência de vitamina D vem se destacando como um dos problemas de saúde mais relatados atualmente, sendo que a preocupação está relacionada aos efeitos nocivos produzidos no organismo quando seus índices estão abaixo do normal (BIZZARO *et al.*,

¹ Mestre em Ciências Farmacêuticas – UNICENTRO

² Mestre em Biologia Celular e Molecular – PUC-RS

2017; GILIANI *et al.*, 2019). Por se tratar de uma condição comum, a deficiência pode ser observada em países desenvolvidos e em processo de desenvolvimento como, por exemplo, o Oriente médio (RAZA *et al.*, 2019).

A preocupação provém da relação existente entre a vitamina D e sua ação em vários processos biológicos importantes. Um destaque maior é dado a sua capacidade de manter a homeostase de cálcio e fósforo no organismo. No entanto, outras atividades estão atribuídas a esta vitamina como, por exemplo, sua ação nos processos de diferenciação e proliferação celular, diminuição do estresse oxidativo, potencial anti-inflamatório e ação neuroprotetora (GIL; PLAZA-DIAZ; MESA, 2017).

Por interferir nos níveis de cálcio, é comum que problemas ósseos estejam associados a esta deficiência. No entanto, na literatura é possível encontrar outras condições de incidência considerável como diabetes, câncer, doenças imunológicas e cardiovasculares desencadeadas ou associadas a níveis deficientes desta vitamina (CHESDACHAI, TANGPRICHA, 2016; JORDE; WILSGAARS; GRIMNES, 2019).

A obtenção de vitamina D ocorre principalmente através de exposição à luz solar, porém alimentos ricos em vitamina D também contribuem para a elevação dos seus níveis. Considerada um pró-hormônio, esta vitamina pode ser encontrada na forma D₂ e D₃, sendo a primeira proveniente da dieta de origem animal e a segunda da dieta de origem vegetal, de modo que ambas são capazes de executar a mesma função no organismo (FERRARI *et al.*, 2019; SCHIMID; WALTHER, 2013).

Em geral, nos adultos, uma deficiência prolongada pode provocar uma condição conhecida como osteomalácia, enquanto deficiências ou insuficiências por períodos mais curtos podem provocar sintomas inespecíficos (RAZA *et al.*, 2019). O gênero, em populações específicas, pode influenciar nas deficiências de vitamina D, sendo que mulheres apresentam níveis mais baixos quando comparadas aos homens (YAN *et al.*, 2019).

A melanina presente nas células também altera a quantidade de vitamina D absorvida. Em peles negras, a melanina absorve mais os raios ultravioletas do que as peles brancas. Assim, numa população de pele branca, exposições curtas são suficientes para suprir a necessidade, ao contrário de populações de pele marrom do tipo V na escala de Fitzpatrick (WEBB *et al.*, 2018).

À medida que o número de pessoas com níveis baixos de vitamina D aumenta, torna-se necessário o conhecimento sobre formas de reposição. Alimentos como carnes de peixe, ovos, gorduras e produtos lácteos são fontes de vitamina D. Além disso, a

suplementação e a exposição ao sol estão entre os possíveis tratamentos (JUNGERT *et al.*, 2014; NAIR; MASEEH, 2012).

Nesta revisão de literatura são abordadas algumas informações referentes à vitamina D, como seu mecanismo de ação e as consequências de sua deficiência. Para a construção deste trabalho, buscou-se informações em plataformas de armazenamento de dados como PubMed, Periódicos Capes e Google acadêmico usando as seguintes palavras-chave: vitamina D, deficiência, insuficiência.

METABOLISMO DA VITAMINA D NO ORGANISMO

A principal fonte de vitamina D no organismo é a exposição à luz solar, sendo que a síntese desta substância é diretamente proporcional ao tempo e a intensidade da exposição. A forma natural da vitamina D (D_3 ou colecalciferol) pode ser produzida no organismo a partir do 7-desidrocolesterol que, após exposição à luz solar, produz a pré-vitamina D_3 que, através de alterações conformacionais, sofre rearranjos em sua estrutura e se transforma em vitamina D_3 (WEBB, KLIN, HOLIK, 1988).

No entanto, para que possa ser uma forma ativa, a vitamina D_3 precisa passar pelo metabolismo hepático, a qual, através de um processo de hidroxilação, passa a apresentar a forma 25-hidroxivitamina D_3 ou 25 (OH) D_3 , se tornando a forma circulante predominante, e posteriormente a 25 (OH) D segue para os rins onde é ativada pela ação da enzima CYP2R1, passando a assumir a forma 1,25-di-hidroxivitamina D_3 ou 1,25 (OH) 2D (BIKLE, 2017; HOLIK, 2006).

Após sua transformação em uma forma considerada ativa, a 1,25 (OH) 2D se liga a um receptor específico para vitamina D, o qual pertence à família de receptores nucleares e pode ser encontrado em praticamente todas as células do organismo. Ao se ligar, a 1,25 (OH) 2D executa a sua função e produz resultados de acordo com o sistema em questão (GIL; PLAZA-DIAZ; MESA, 2017).

Alguns fatores podem interferir na absorção de vitamina D, como é o caso da melanina e do filtro solar. A melanina, uma proteína responsável pelo pigmento das células absorve a radiação como forma de proteção das células adjacentes, consequentemente esta ação diminui a quantidade de vitamina ativa, 1,25 (OH) 2D (WEBB *et al.*, 2018).

Em relação ao filtro solar, os estudos indicam que, apesar da diminuição na captação de vitamina D, a suspensão do uso não é indicada em função de doenças que podem ser desenvolvidas como consequência, como por exemplo o câncer de pele (NEALE *et al.*, 2019).

PRINCIPAL FUNÇÃO DA VITAMINA D: ATUAÇÃO NO METABOLISMO DE CÁLCIO

O organismo precisa absorver uma quantidade significativa de cálcio para que ocorra a mineralização dos ossos. Ao garantir a saúde dos ossos, a consequência é o bom funcionamento do sistema esquelético, que garante aos indivíduos eficácia na execução de atividades básicas diárias, como caminhar ou correr (ELBOSSATY, 2017).

A forma ativa da vitamina D, 1,25 (OH) 2D, age principalmente em órgãos como os rins e o intestino. No caso do intestino, esta vitamina é capaz de estimular a absorção ativa de cálcio no duodeno e passiva no jejuno. Este fato é possível devido ao estímulo da expressão de proteínas nos enterócitos responsáveis pela captação do cálcio (BARBOZA; GUIZZARDI; TALAMONI, 2015; CHRISTAKOS *et al.*, 2012).

Quando os níveis de vitamina D estão abaixo dos valores considerados normais, a secreção de paratormônio aumenta e a absorção de cálcio diminui. Este fato ocorre porque quando a vitamina D se liga ao seu receptor presente nas células, este complexo funciona como mediador de cálcio extra e intracelular. Logo, se este sistema falha, as chances do desenvolvimento de doenças ósseas comuns como osteoporose e osteomalácia podem aumentar (ELBOSSATY, 2017; MARTINS *et al.*, 2017).

ESTUDOS RECENTES ENVOLVENDO A DEFICIÊNCIA DE VITAMINA D

Apesar de atuar principalmente sobre o sistema ósseo, existem vários estudos que associam a deficiência ou insuficiência de vitamina D a doenças que não possuem relação direta com o desequilíbrio de cálcio. Na sequência, é possível observar um breve resumo sobre os últimos estudos realizados envolvendo a vitamina D.

Anaparti e colaboradores (2019) avaliaram a relação entre a deficiência de vitamina D e o desenvolvimento da artrite reumatoide, uma doença autoimune com alta prevalência em populações indígenas da América do Norte. Um conjunto de parentes de primeiro grau foi submetido ao estudo e os resultados obtidos demonstraram que existe relação entre a deficiência de vitamina D e a artrite reumatoide. No entanto, no início da doença os níveis de 25 (OH) D₃ se mostram aumentados, sendo necessários mais estudos para explicar este achado.

No estudo de Hussain e colaboradores (2019) foi investigado o efeito da suplementação de vitamina D por via oral em pacientes com doença hepática gordurosa não alcoólica (DHGNA). A terapia proporcionou melhora nos parâmetros metabólicos,

químicos e inflamatórios dos pacientes sem alterar de forma significativa o peso corporal e o perfil lipídico. Estes resultados apontaram a vitamina D como um adjuvante no tratamento de DHGNA.

Já Infante e colaboradores (2019) demonstraram através do seu estudo que existem associações entre a deficiência de vitamina D e a patogênese da diabetes mellitus do tipo 1, uma doença considerada multifatorial que pode ser desencadeada também por fatores ambientais. Apesar da alta prevalência de indivíduos com diabetes do tipo I que possuem níveis baixos de vitamina D, mais estudos devem ser realizados para que o mecanismo exato possa ser descrito.

Moukayed e Grant (2019) concluíram em seu estudo que a vitamina D pode atenuar quadros de síndrome metabólica e obesidade através de mecanismos que envolvem o bloqueio das sinalizações que predisõem estas condições. Entre os benefícios da suplementação estão o aumento da captação da glicose, melhora da resistência à insulina, diminuição da inflamação e o bloqueio da adipogênese.

Sabendo que a vitamina D participa de processos que garantem a qualidade da massa óssea como, por exemplo, interferência na atividade dos osteoblastos, osteoclastos e osteócitos, Hou e colaboradores (2019) investigaram o papel desta vitamina no tratamento da osteoporose. Os pesquisadores concluíram que a suplementação com vitamina D durante o tratamento da osteoporose pode potencializar os resultados positivos.

Considerando que problemas ósseos são relatados com maior frequência em pessoas idosas, Hill e Aspray (2019) afirmam que as alterações na exposição à vitamina D, consequentes do avanço da idade, modificam a absorção de cálcio, o que aumenta os riscos de desenvolvimento de osteomalácia. Reposições de vitamina D e, em casos mais graves ou em casos de populações de risco, administração de cálcio, podem potencializar os benefícios.

Yavuz e colaboradores (2019) descrevem que existe uma relação entre a deficiência de vitamina D e a depressão. No entanto, em seu estudo os pacientes possuíam doença renal crônica, uma condição que aumenta as chances do desenvolvimento de depressão. Como resultado, foi constatado que os pacientes masculinos em hemodiálise que possuíam níveis baixos de vitamina D apresentavam sintomas de depressão.

Outra doença que pode estar associada à deficiência de vitamina D é o câncer. Para esclarecer a correlação existente, Han e colaboradores (2019), através de um estudo de revisão utilizando 23 artigos, concluíram que, do total, 8 artigos relacionavam níveis mais

baixos de vitamina D com o risco de desenvolver câncer e 16 artigos relatavam que níveis altos de vitamina D estavam inversamente relacionados ao risco de mortalidade por câncer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito a ser pesquisado para que os mecanismos que envolvem a deficiência de vitamina D e o desenvolvimento de patologias possam ser completamente esclarecidos. Conforme apontado nesta revisão, vários estudos associam a deficiência desta vitamina com outras alterações fisiológicas, demonstrando que o sistema esquelético não é o único afetado. Estes fatos ressaltam ainda mais a importância do acompanhamento e da manutenção dos níveis de vitamina D no organismo, contribuindo na qualidade de vida dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANAPARTI, V; MENG, X; HEMSHEKHAR, M; SMOLIK, L; MOOKHERJEE, N; EL-GABALAWY, H. Circulating Levels of Free 25 (OH) D Increase at the Onset of Rheumatoid Arthritis. **BioRxiv**, p. 675124, 2019.

BARBOZA, G. D; GUIZZARDI, S; TALAMONI, N. T. Molecular aspects of intestinal calcium absorption. **World Journal of Gastroenterology: WJG**, v. 21, n. 23, p. 7142, 2015.

BIKLE, D. Vitamin D: production, metabolism, mechanism of action. **Primer on the metabolic bone diseases and disorders of mineral metabolism**, 2017. Acesso em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK278935/>.

BIZZARO, G. et al. Vitamin D and autoimmune diseases: is vitamin D receptor (VDR) polymorphism the culprit. **Isr Med Assoc J**, v. 19, n. 7, p. 438-443, 2017.

CHESDACHAI, S; TANGPRICHA, V. Treatment of vitamin D deficiency in cystic fibrosis. **The Journal of steroid biochemistry and molecular biology**, v. 164, p. 36-39, 2016.

CHRISTAKOS, S; DHAWAN, P; PORTA, A; MADY, L. J; SETH, T. Vitamin D and intestinal calcium absorption. **Molecular and cellular endocrinology**, v. 347, n. 1-2, p. 25-29, 2011.

ELBOSSATY, W. F. Mineralization of Bones in Osteoporosis and Osteomalacia. **Ann Clin Lab Res**, v. 5, n. 4, p. 201, 2017.

FERRARI, D; LOMBARDI, G; STROLLO, M; PONTILLO, M; MOTTA, A; LOCATELLI, M. Association between solar ultraviolet doses and vitamin D clinical routine data in a European mid-latitude population between 2006 and 2018. **Photochemical & Photobiological Sciences**, 2019. Doi:10.1039/c9pp00372j.

GIL, Á; PLAZA-DIAZ, J; MESA, M. D. Vitamin D: classic and novel actions. **Annals of Nutrition and Metabolism**, v. 72, n. 2, p. 87-95, 2018.

- HILL, T; R; ASPRAY, T. J. The role of vitamin D in maintaining bone health in older people. **Therapeutic advances in musculoskeletal disease**, v. 9, n. 4, p. 89-95, 2017.
- HOLICK, M. F. Resurrection of vitamin D deficiency and rickets. **The Journal of clinical investigation**, v. 116, n. 8, p. 2062-2072, 2006.
- HUSSAIN, M; IQBAL, J; MALIK, S. A; WAHEED, A; SHABNUM, S; AKHTAR, L; SAEED, H. Effect of vitamin D supplementation on various parameters in non-alcoholic fatty liver disease patients. **PAKISTAN JOURNAL OF PHARMACEUTICAL SCIENCES**, v. 32, n. 3, p. 1343-1348, 2019.
- HOU, Y. C; WU, C. C; LIAO, M. T; SHYU, J. F; HUNG, C. F; YEN, T. H; LU, C. L; LU, K. C. Role of nutritional vitamin D in osteoporosis treatment. **Clinica Chimica Acta**, v. 484, p. 179-191, 2018.
- INFANTE, M; RICORDI, C; SANCHEZ, J; CLARE-SALZLER, M. J; PADILLA, N; FUENMAYOR, V; CHAVEZ, C; ALVAREZ, A; BAIDAL, D; ALEJANDRO, R; CAPRIO, M; FABBRI, A. Influence of Vitamin D on Islet Autoimmunity and Beta-Cell Function in Type 1 Diabetes. **Nutrients**, v. 11, n. 9, p. 2185, 2019.
- JORDE, R; WILSGAARD, T; GRIMNES, G. Polymorphisms in the vitamin D system and mortality-The Tromsø study. **BioRxiv**, p. 588871, 2019.
- JUNGERT, A; SPINNEKER, A; NAGEL, A; NEUHAUSER-BERTHOLD, M. Dietary intake and main food sources of vitamin D as a function of age, sex, vitamin D status, body composition, and income in an elderly German cohort. **Food & nutrition research**, v. 58, n. 1, p. 23632, 2014.
- MARTINS, J; PALHARES, M. O; TEIXEIRA, O. C. M; RAMOS, M. G. Vitamin D status and its association with parathyroid hormone concentration in Brazilians. **Journal of nutrition and metabolism**, v. 2017, 2017.
- MOUKAYED, M; GRANT, W. B. Linking the metabolic syndrome and obesity with vitamin D status: risks and opportunities for improving cardiometabolic health and well-being. **Diabetes, metabolic syndrome and obesity: targets and therapy**, v. 12, p. 1437, 2019.
- NAIR, R; MASEEH, A. Vitamin D: The “sunshine” vitamin. **Journal of pharmacology & pharmacotherapeutics**, v. 3, n. 2, p. 118, 2012.
- NEALE, R; KHAN, S. R; LUCAS, R. M; WATERHOUSE, M; WHITERMAN, D. C; OLSEN, C. M. The effect of sunscreen on vitamin D: a review. **British Journal of Dermatology**, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1111/bjd.17980>
- RAZA, A; SYED, J. G; MUHAMMAD, A. F; DANISH KAHN, M; ALI KHAN, M; HALEEM, F; NAEEM, R. Incidence of Vitamin D Deficiency in Different Seasons in the Adult Karachi Population Presenting in the Medical Outpatient Department with Generalized Body Ache. **Cureus**, v. 11, n. 7, 2019.
- SCHMID, A; WALTHER, B. Natural vitamin D content in animal products. **Advances in nutrition**, v. 4, n. 4, p. 453-462, 2013.
- WEBB, A. R; KLINE, L; HOLICK, M. F. Influence of season and latitude on the cutaneous synthesis of vitamin D3: exposure to winter sunlight in Boston and Edmonton will not promote vitamin D3 synthesis in human skin. **The journal of clinical endocrinology & metabolism**, v. 67, n. 2, p. 373-378, 1988.

WEBB, A. et al. Colour counts: sunlight and skin type as drivers of vitamin D deficiency at UK latitudes. **Nutrients**, v. 10, n. 4, p. 457, 2018.

YAN, X; ZHANF, N; CHENG, S; WANG, Z; QIN, Y. Gender Differences in Vitamin D Status in China. **Medical Science Monitor**, v. 25, p. 7094-7099, 2019.

YAVUZ, Y. C; BIYIK, Z; OZKUL, D; ABUSOGLU, S; ERYAVUZ, D; DAG, M; KOREZ, M. K; GUNEY, I; ALTINTEPE, L. Association of depressive symptoms with 25 (OH) vitamin D in hemodialysis patients and effect of gender. **Clinical and Experimental Nephrology**, p. 1-10, 2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 3, jul./dez. 2019

A ÁLGEBRA E A CAPACIDADE DE GENERALIZAÇÃO POR ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Célia Barros Nunes¹
Sára Alves de Matos Rodrigues²

RESUMO: Neste artigo apresenta-se o resultado de um estudo exploratório que consistiu na aplicação de atividades matemáticas, com foco na Álgebra, a uma turma do 7.º ano de escolaridade, do Ensino Fundamental II. O estudo foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa mais alargada que teve como objetivo observar e analisar como a Generalização emerge e se desenvolve em sala de aula no contexto de uma prática de ensino-aprendizagem através da Resolução de Problemas. Para este artigo, o objetivo é perceber como os alunos mobilizam a capacidade de Generalização na Resolução de Problemas que envolvem a exploração de padrões e equações do 1.º grau. O estudo permitiu constatar que os alunos, mesmo sem terem sido sujeitos a um ensino intencional de promoção do Pensamento Algébrico, conseguem expressar a capacidade de Generalização, especialmente em relação às propriedades dos números e das operações e em situações de Generalização próxima e distante.

Palavras-chave: Pensamento Algébrico. Generalização. Álgebra. Resolução de Problemas.

ABSTRACT: This article presents the result of an exploratory study that consisted in the application of mathematical activities, focusing on Algebra, to a class of 7th grade, of elementary school. The study was developed as part of a wider research that aimed to observe and analyze how Generalization emerges and develops in the classroom in the context of a teaching-learning practice using Problem Solving. For this article, the objective was to understand how students mobilize the Generalization capacity in Solving Problems that involving the exploration of 1st degree patterns and equations. The study found that students, even without having been submitted to an intentional teaching of the promotion of algebraic thought, can express the capacity of Generalization, especially in relation to the properties of numbers and operations and in situations of near and distant Generalization.

Keywords: Algebraic Thinking. Generalization. Algebra. Problem Solving.

¹ Pós-doutorada pela Universidade de Lisboa, professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X. Email: celiabns@gmail.com

² Especialista em Educação Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, professora da educação básica do Colégio Anchieta/Objetivo. Email: sra.allves@gmail.com

INTRODUÇÃO

É de consenso que todos os alunos devem aprender Álgebra, mas para tal é necessário que entendam os conceitos algébricos, as estruturas e princípios que regem as manipulações simbólicas e como estes símbolos podem ser utilizados para traduzir ideias matemáticas. É essencial aos alunos aprenderem Álgebra, desenvolverem o seu Pensamento Algébrico, perceberem o significado dos símbolos. Sendo assim, neste artigo, buscamos mostrar como alunos de uma turma de 7.º ano do Ensino Fundamental II mobilizam sua capacidade de generalização na resolução de problemas que envolvem a exploração de padrões e equações do 1.º grau e o desenvolvimento do Pensamento Algébrico. O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa mais alargada que teve como objetivo observar e analisar como a Generalização emerge e se desenvolve em sala de aula no contexto de uma prática de ensino-aprendizagem através da Resolução de Problemas.

Podemos ressaltar o importante papel da Álgebra no Ensino da Matemática, como um ramo abrangente, instigante e que tem incitado a curiosidade de vários pesquisadores (CANAVARRO, 2007; MATA-PEREIRA; PONTE; MESTRE; OLIVEIRA, 2011; PONTE; BRANCO; MATOS, 2009), principalmente no que tange ao seu ensino e aprendizagem. Compõe um dos principais pilares da Matemática e deve ser explorada desde os anos iniciais pois é como um fio condutor para o desenvolvimento do currículo escolar nos anos subsequentes.

A perspectiva para que esse processo seja construído é pautar o trabalho numa transição que parte da Aritmética para a Álgebra, explorando conceitos de modo informal para construir os formais, dando oportunidade ao aluno de fazer conexões entre esses dois ramos da Matemática. A Álgebra pode ser admitida como a Aritmética Generalizada que tem significado e que pode ser compreendida e manipulada, oportunizando assim, a construção do Pensamento Algébrico por meio da percepção de que a Álgebra surge a partir da Aritmética.

Partindo dessas premissas, o trabalho de pesquisa aqui esboçado aconteceu no contexto da Resolução de Problemas, como uma metodologia de ensino-aprendizagem, pois essa promove a oportunidade de explorar, investigar e conjecturar, desafiando os alunos a uma nova construção e/ou resignificação de conhecimentos e conceitos matemáticos, estabelecendo conexões e aprofundamentos. O aluno, ao estudar a Álgebra

no contexto dessa metodologia, pode ser capaz de perceber o sentido da variável e seu significado, de forma a desenvolver o raciocínio, a comunicação e conseqüentemente uma matemática de nível elevado.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

De acordo com os fatos históricos, os problemas sempre existiram, desde as civilizações antigas, como os babilônios, egípcios e gregos. Muitos dos conceitos matemáticos foram construídos por meio de um problema. No entanto, a importância dada à Resolução de Problemas ganhou espaço no currículo das escolas do mundo inteiro na década de 70, começando, assim um movimento a favor de um ensino baseado em Resolução de Problemas.

A atenção dada à Resolução de Problemas nos remete a pensar que ela pode ser utilizada como alternativa para melhor incentivar os alunos na busca da construção do conhecimento de forma significativa, bem como contribuir com a prática dos professores de modo que eles possam aperfeiçoar a maneira de ensinar Matemática.

Até muito recente, ensinar Matemática por meio da Resolução de Problemas era visto apenas como uma forma de aplicar os conhecimentos já adquiridos anteriormente pelos alunos em alguma situação problema. Dessa forma, os professores avaliavam se os alunos eram capazes de empregar os conteúdos que foram ensinados, ou seja, os alunos apenas imitavam o que haviam aprendido. No entanto, o que se pretende é ensinar, aprender e avaliar a Matemática construída pelos alunos com a orientação e coordenação do professor.

O aluno não pode mais aprender a resolver problemas por imitação ou por memorização de regras e técnicas operatórias, como enfatiza Bigode e Gimenez (2009, p. 11) “A Resolução de Problemas não deve ser utilizada apenas como forma de controlar se os alunos dominam essa ou aquela técnica, esse ou aquele conceito” e sim, envolver os alunos na exploração e formalização do problemas, levando-os a conjecturar, a verbalizar relações entre os vários elementos do problema e a generalizar. E principalmente auxiliando-os no desenvolvimento do raciocínio e da comunicação.

A Resolução de Problemas é um meio onde se possibilita a construção do conhecimento com significado. Implica propor um trabalho onde não se conhece antecipadamente o método para sua resolução, mas onde se busca estratégias e conhecimentos anteriores que auxiliam na construção da solução e, por conseqüência, na construção de novos conceitos matemáticos.

Sabe-se, porém, que a Matemática é composta por uma parte pouco aplicável e muito abstrata, o que promove certa dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Levando em consideração esse aspecto, uma grande parte dos alunos define-a, como uma disciplina cheia de regras e mecanismos sem utilização no dia a dia.

Delvin enfatiza, ao defender os padrões que

[...] ao longo dos anos a Matemática tornou-se cada vez mais e mais complicada, as pessoas concentraram-se cada vez mais nos números, fórmulas, equações e métodos e perderam de vista o que aqueles números, fórmulas e equações eram realmente e porque é que se desenvolveram aqueles métodos. Não conseguem entender que a Matemática não é apenas manipulação de símbolos de acordo com regras arcaicas, mas sim a compreensão de padrões – padrões da natureza, padrões da vida, padrões da beleza (1998, apud VALE et al, 2009, p.7).

Além disso, Vale et al (2009) estabelece que se essa utilização vier abarcada à metodologia de Resolução de Problemas, os resultados tendem a ser ainda mais eficazes sendo que, permite um excelente contexto para o desenvolvimento de conceitos matemáticos. Sendo assim, a Generalização está intimamente ligada à Resolução de Problemas, pois facilita a conexão e aprofundamento de conceitos matemáticos permitindo que os alunos sejam parte fundamental na construção da sua própria aprendizagem, abordando vários tópicos de diferentes formas e fazendo conexões com diversas áreas da Matemática, levando-os a refletir sobre as ações e implicações.

Um dos objetivos principais do ensino e da aprendizagem da Matemática é fazer o aluno pensar produtivamente e, para isso, nada melhor do que lhe apresentar situações problemas que o envolva, o desafie e o motive a querer resolvê-las. Em nossa visão, ensinar Matemática através da Resolução de Problemas é, sem dúvida, uma metodologia de ensino para a sala de aula que pode contribuir sobremaneira para uma aprendizagem mais efetiva e significativa tanto para o aluno quanto para o professor.

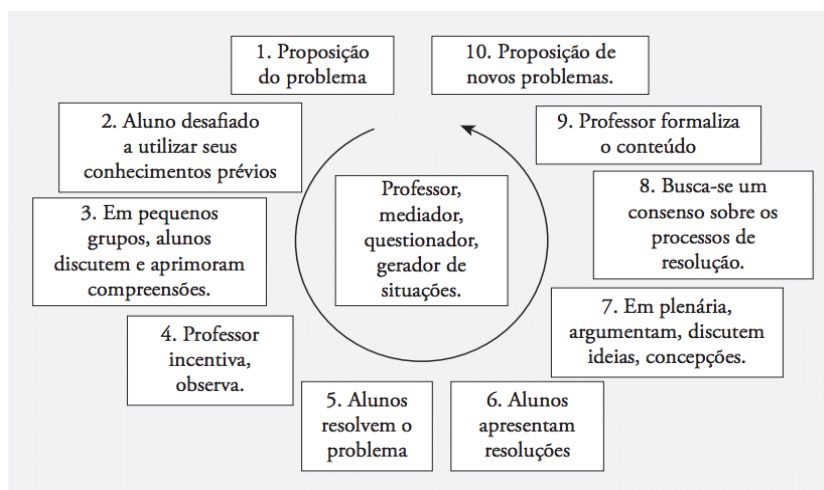
Desse modo, apresentamos a Metodologia de Ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas como um modo de aprender matemática através da Resolução de Problemas. É uma metodologia que não valoriza técnicas e mecanismos do conhecimento, pelo contrário, tem por meta ajudar os alunos a se tornarem investigadores diante de uma situação desafiadora. Nela, o problema é ponto de partida e orientação para a aprendizagem e a construção do conhecimento faz-se através de sua resolução. Professores e alunos, juntos, desenvolvem esse trabalho e a aprendizagem se

realiza de modo colaborativo em sala de aula (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014; NUNES; TALHER; EVANGELISTA, 2017).

O nome dessa metodologia tem um cunho filosófico no sentido de que a construção de novos conceitos e ideias estão baseados na reflexão a partir do uso do raciocínio em busca de um saber matemático. Essa metodologia traz em sua essência uma forma de ensinar e, conseqüentemente, aprender e, durante o processo, fazer Matemática, pois o aluno diante do problema deve se mostrar como um co-construtor do seu próprio conhecimento (NUNES, 2010, 2015). Nessa abordagem, o principal objetivo é apresentar para os alunos problemas que gerarão novos conceitos ou conteúdos.

Na procura de um ensino-aprendizagem com significado e compreensão, Onuchic (1999), criou uma proposta para se trabalhar em sala de aula com a Resolução de Problemas, que em sua mais recente versão se apresenta conforme figura 1.

Figura 1 - Ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da Resolução de Problemas



Fonte: ALLEVATO & VIEIRA, 2016.

Como já citado, ao trabalhar com essa metodologia, os problemas são apresentados antes de os alunos conhecerem formalmente o conteúdo que será abordado. O professor fica a todo o momento auxiliando, incentivando e avaliando todo o processo de evolução dos praticantes, continuamente durante a resolução do problema.

Sendo assim, no nome dessa metodologia de trabalho, a palavra composta “ensino-aprendizagem-avaliação”, foi criada intencionalmente para expressar a ideia de que ensino e aprendizagem se dão simultaneamente e devem estar intimamente ligados à construção do conhecimento, enquanto que a avaliação de todo o processo se dá de forma integrada e processualmente (NUNES, 2010).

O PENSAMENTO ALGÉBRICO E A GENERALIZAÇÃO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Segundo Puti (2011, p. 41) “podemos dizer que a Aritmética é a Matemática da rua e a Álgebra é a Matemática da escola, embora ambas andem juntas, mas a Álgebra resolve problemas que a Aritmética não resolve”, por exemplo, quando queremos pensar no geral sobre o particular, pensar sobre a regra geral em padrões, pensar estabelecendo relações sobre a quantidade, número e operações numéricas, pensar de forma representativa sobre as relações em situações-problema e pensar conceitualmente sobre determinado procedimento.

Infelizmente, a maioria dos cursos de Álgebra começam, logo de início, com o uso de letras como objetos matemáticos e depois prosseguem com as operações que podem ser feitas com esses objetos. Não há uma preocupação em trabalhar Aritmética e Álgebra de forma interligada, o que priva os alunos de poderosos sistemas para pensar sobre a Matemática nos primeiros anos de escolaridade, tornando mais difícil para eles a aprendizagem da Álgebra nos anos posteriores.

A Álgebra sempre teve destaque entre os ramos da Matemática. O ensino da Álgebra era associado ao estudo das equações, ou seja, na manipulação de símbolos onde esses quase sempre não faziam sentido para quem os manipulavam. Isso tornava a Matemática sem significado e muito abstrata, pautada apenas na repetição incansável de exercícios remetendo ao modelo muito usado na antiguidade por egípcios, babilônios, chineses e indianos.

No intuito de modificar um ensino pautado na manipulação de símbolos e repetição de exercícios, surge o Pensamento Algébrico. Quando o aluno é capaz de calcular o valor desconhecido em um problema matemático, nesse momento ele está introduzindo o Pensamento Algébrico, mesmo que ainda não consiga atribuir um símbolo que o represente. Para Blanton & Kaput (2005), o Pensamento Algébrico é um processo em que os alunos

generalizam ideias matemáticas a partir de um conjunto de exemplos particulares, estabelecem essa generalização através do discurso da argumentação, e expressam-na gradualmente de uma forma simbólica apropriada à sua idade (BLANTON & KAPUT, 2005 *apud* Mestre e Oliveira, 2011, p. 2).

Isso vai evoluindo ao longo dos anos de escolarização e fazendo com que assuntos não necessariamente algébricos, passem a ter um tratamento algébrico. Os alunos

começam a desenvolver um alto nível de compreensão dentro da Matemática e avançam expressivamente dando significado ao que é aprendido.

Podemos então dizer que o Pensamento Algébrico preza a capacidade de lidar com várias composições matemáticas, usando-as na interpretação e resolução de problemas matemáticos. Valorizando não apenas a manipulação do símbolo mas principalmente o sentido desse símbolo dentro do contexto inserido. Fazendo que o aluno seja capaz de interpretar de forma criativa, estabelecendo relações existentes entre os objetos, destacando que esse desenvolvimento é favorecido no estudo de padrões e regularidades.

Dentro dessa perspectiva, o símbolo é considerado como um dos elementos do Pensamento Algébrico. Ponte diz que

Aprender Álgebra implica ser capaz de pensar algebricamente numa diversidade de situações, envolvendo relações, regularidades, variação e modelação. Resumir a atividade algébrica à manipulação simbólica, equivale a reduzir a riqueza da Álgebra a apenas a uma das suas facetas (PONTE, 2009, p.10).

Em se tratando da Generalização, ela é um aspecto central do Pensamento Algébrico e, portanto, deve ser trabalhada no ensino básico a partir da relação de ideias da Aritmética com a Álgebra. Um exemplo disso, foi salientado pelos autores Pereira e Ponte (2012) quando dizem que as regularidades que os alunos encontram nas operações aritméticas podem constituir a base para a exploração da Generalização sobre os números e operações e também de práticas como a formulação, o teste e a prova dessa Generalização.

Segundo Mestre e Oliveira (2012), a Generalização pode ser expressa de diversas formas. Inicialmente, as crianças podem expressar as generalizações que observam no mundo com palavras e, gradualmente, usar formas mais simbólicas. Ela é uma atividade na qual

(...) as pessoas dentro de um contexto sociomatemático específico se envolvem em pelo menos uma das três ações seguintes: a) identificam o que é comum entre os casos; b) estendem o raciocínio para além do caso original; c) derivam resultados mais amplos a partir dos casos particulares. Neste sentido, a generalização surge de uma representação coletiva que tem raiz na comunidade, ocorrendo através de experiências mediadas pela interação, linguagem e outras ferramentas próprias (2011 *apud* MESTRE E OLIVEIRA 2012, p. 117).

Muitos dos problemas matemáticos podem ser resolvidos através da observação dos casos especiais, da organização sistemática dos resultados, encontrando um padrão e

usando-o para obter a resposta. A esse tipo de problemas Mestre e Oliveira (2011) chamam de problemas de Generalização, que podem ser diferenciados em dois tipos: *generalização próxima* e *generalização distante*. Na *generalização próxima* a questão formulada pode ser resolvida passo-a-passo por contagem ou desenho. Na *generalização distante*, a questão não pode ser resolvida a partir de uma abordagem passo-a-passo, o aluno tem de construir e usar uma regra geral.

A Generalização matemática envolve uma afirmação de que uma propriedade ou técnica é válida para um conjunto de objetos matemáticos e uma das formas de desenvolver a Generalização é sensibilizar para a distinção entre olhar para e olhar através, conjugando-se esta última com a capacidade de ver a Generalização a partir do particular. Ademais, a Generalização é um processo que envolve reflexão e discussão, onde os alunos têm a oportunidade de exercitar a busca pelo padrão que gera as soluções aritméticas dos problemas matemáticos em que estão envolvidos. Partindo dessa premissa consideramos a Generalização como aspecto central do Pensamento Algébrico, pois, segundo Fiorentini, Miguel e Miorim:

O pensamento algébrico apresenta algumas características, como a de ser capaz de perceber padrões e aspectos variantes, saber expressar a estrutura de uma situação-problema; e saber fazer generalizações. Com estas características, o aluno é capaz de fazer relações entre objetos, representando-os e raciocinando sobre suas generalizações (1993, *apud* PUTI, 2011, p. 63).

Consideramos que problemas que despertem nos alunos a busca pelo padrão geral é um caminho para a compreensão da utilização da *variável* e conseqüentemente da procura da Generalização e da construção de expressões algébricas.

É possível propiciar esses momentos desde os anos iniciais quando os alunos por meio de observações reconhecem a ordem e organizam as ideias em relação a uma seqüência, um agrupamento. Isso aumenta a potencialidade dos alunos em começarem a compreender o sentido da *quase-variável* mesmo que não usem símbolos para representá-las, ou seja, por meio das observações dos padrões que envolvem operações aritméticas chega-se a generalizações.

Outro processo de raciocínio matemático que está estritamente relacionado com a Generalização é a simbolização. Mestre e Oliveira (2012) consideram o processo de simbolização como dinâmico e aditivo que é construído a partir do momento em que os alunos são confrontados com uma situação de sala de aula que procuram descrever usando palavras, desenhos ou outras representações. Advertem que esta construção deve ser

coletiva, quando os alunos são inseridos em salas de aulas, onde as discussões matemáticas são nutridas e apoiadas.

Kaput, Blanton e Moreno (2008) referem-se à simbolização como uma necessidade sentida pelos alunos no decurso do processo de Generalização. Estes autores realçam ainda que a Álgebra não pode ser entendida como uma simples manipulação simbólica, como uma Aritmética com letras, mas antes como uma linguagem poderosa, sucinta e, manipular Generalização é um elemento central do Pensamento Algébrico.

A Generalização, enquanto prática coletiva oportuniza aos alunos momentos de interação e de discussão coletiva. Nesse sentido, cabe ao professor a responsabilidade de tornar essa prática rotineira na sala de aula, pedindo aos alunos para discutirem e criticarem as abordagens de uns dos outros, fazerem conexões entre as abordagens aos diferentes problemas e tentarem identificar padrões gerais que surjam da comparação dessas abordagens e soluções.

Neste trabalho tivemos a oportunidade de ofertar esses momentos em sala de aula, fazendo uso de problemas distintos, e podemos previamente analisar que todos eles, durante a plenária, fizeram com que os alunos desenvolvessem a ideia de variável e seu sentido levando-os a generalizarem as expressões.

EXECUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Buscando responder à pergunta de pesquisa, traçamos as estratégias e procedimentos para verificar: *Como a Generalização emerge e se desenvolve em sala de aula no contexto de uma prática de ensino-aprendizagem da Matemática através da Resolução de Problemas?*

Para recolher os dados, as aulas foram gravadas em formato de vídeo e áudio para serem analisados os momentos de discussão coletiva e foram, ainda, recolhidas e analisadas as produções escritas dos alunos. Esses três elementos, vídeo, áudio e as produções escritas, foram fundamentais na coleta e análise dos dados da pesquisa, ajudando a professora-pesquisadora a interpretar e descrever todos os momentos da execução.

A professora, segunda autora deste trabalho, assumiu o papel de pesquisadora, daí a nomenclatura professora-pesquisadora. Os alunos, sujeitos da pesquisa, foram identificados por pseudônimos a fim de manter suas identidades preservadas. A turma era

composta por 13 (treze) alunos, sendo 5 (cinco) meninas e 8 (oito) meninos com faixa etária média de 12 (doze) anos.

Os problemas foram extraídos das revistas *Quadrante* (2012, 2013), adaptados de acordo com a proposta didática já referenciada, neste caso, a Resolução de Problemas, respeitando o programa de ensino e com um nível crescente de dificuldade. Na aplicação dos problemas, obedecemos os passos estabelecidos por Onuchic (2014), conforme a abordagem didática da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas, buscando sempre observar o desempenho dos alunos durante a realização das atividades; contribuir para o desenvolvimento do Pensamento Algébrico, promovendo construção de conhecimento e gosto pelo fazer matemática; oportunizar a construção de conexões entre Aritmética e Álgebra para assim estabelecer significado aos símbolos e analisar como a Generalização se desenvolve em sala de aula dando significado e compreensão ao ensino-aprendizagem da Álgebra no contexto de uma prática através da Resolução de Problemas.

Descrição e Análise da Aplicação do Primeiro Problema

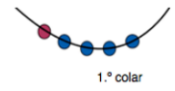
O problema dos colares tinha como objetivo identificar as regularidades e expressão da Generalização através da linguagem natural, e a iniciação de um percurso em direção à simbolização. Para isso, o aluno deveria: Identificar as variáveis envolvidas na sequência apresentada; Reconhecer as relações entre as variáveis e as relações de covariação e invariância que se mantém ao longo da sequência, por fim, expressar em linguagem natural e em linguagem simbólica a Generalização das relações encontradas.

Figura 2 – Enunciado do problema: Os colares

Problema Proposto: Os colares

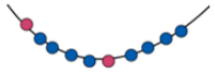
A Maria está fazendo colares para oferecer à suas amigas. Só tem pérolas de duas cores – azuis e vermelhas. Começou a construir os colares:

- Construiu o primeiro colar, depois o segundo e o terceiro colares:

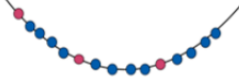


1.º colar

- Depois fez o segundo e o terceiro colares:



2.º colar



3.º colar

- Agora é sua vez, desenhe o quarto colar construído pela Maria.
- Após desenhar o quarto colar construído por Maria, preencha a tabela:

Número de pérolas azuis	Número de pérolas vermelhas

- Como podes escrever a relação matemática entre o número de pérolas azuis e o número de pérolas vermelhas? Mostre como pensastes.

Fonte: MESTRE e OLIVEIRA, 2012.

Como o problema tratava de uma sequência pictórica, assim que viram os colares anteriores desenhados, eles já começaram a executar o desenho do quarto colar e logo depois foram preenchendo a tabela. Na fase de preenchimento da tabela, a partir da quarta linha, onde não havia mais representação pictórica, eles começaram a discutir em seus grupos sobre o problema e foram percebendo como se dava a expressão em linguagem natural.

A professora-pesquisadora atuou de forma a incentivar e estimular os registros de todas as ideias dos grupos, a fim de chegarem em um consenso sobre os caminhos que percorreram e posteriormente compartilham com a turma essas ideias. Vejamos algumas das explicações dos grupos:

Figura 3 – Registro da solução do grupo A

Eu cheguei a conclusão pela divisão e multiplicação pelo número 5, no primeiro colar foi uma divisão pelo 5 que $5 \div 5 = 1$ e dividi por ele que dá um. No segundo colar foi uma multiplicação e divisão que $5 \times 2 = 10$ e $10 \div 5 = 2$ no terceiro colar foi $15 \div 5 = 3$ e $3 \times 5 = 15$ e no quarto $20 \div 5 = 4$ e $5 \times 4 = 20$ e peguei o resultado e dividi por 5, que no caso foram 4 pedrinha vermelha no último colar

Fonte: Produção dos alunos

O grupo A optou pela solução baseada no número total de pérolas. Observando que a sequência é sempre composta por cinco pérolas, uma vermelha e quatro azuis, o grupo multiplicava o número do colar por cinco e encontrava a quantidade total de pérolas que precisava usar, logo em seguida dividia esse número por cinco e encontrava a quantidade de pérolas vermelhas. Foram os únicos que pensaram nas pérolas vermelhas e azuis juntas para estabelecerem uma regra geral que ajudasse a preencher a tabela.

A professora-pesquisadora começou a conversar com o grupo para entender melhor o que pensavam, pois havia notado que os alunos estavam fazendo conexões com o uso das operações inversas.

Professora-Pesquisadora: *Meninos, a ideia de vocês foi muito legal, como chegaram a essa conclusão?*

Aluno Elias: *Primeiro nós começamos a contar o total de pérolas dos colares que estavam desenhados e percebemos que aumentava sempre de cinco em cinco. Aí quando a gente dividiu esse número por cinco nós encontramos um valor que era igual a quantidade de pérolas vermelhas.*

Professora-Pesquisadora: *Vocês testaram se isso continuava dando certo para os próximos colares?*

Aluno Elias: *Sim, até fizemos o desenho pra contarmos as pérolas e deu certinho.*

Aluna Manoela: *Foi até mais fácil pra completar a tabela depois que descobrimos isso.*

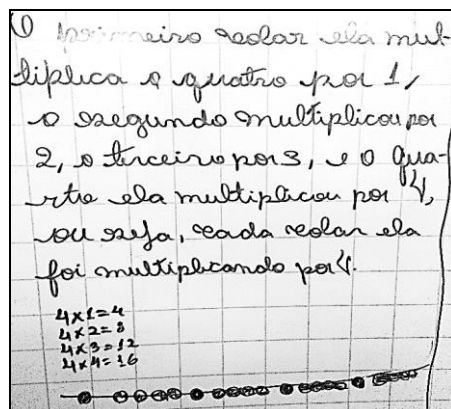
Professora-Pesquisadora: *Alguém teve alguma outra ideia diferente dessa pra conseguir saber quantas pérolas de cada cor iam precisar para construir os próximos colares?*

Aluno Mário: *Não. Tia, nós já pensamos logo nisso e deu certo aí fomos responder a tabela, mas eu acho que dever ter outro jeito...*

Enquanto isso, uma aluna do grupo B interfere, dizendo:

Aluna Ana: *Nosso grupo não pensou assim, nós pensamos no número quatro.*

Figura 4 – Registro da solução do grupo B



Fonte: Produção dos alunos

Professora-Pesquisadora: *Que legal! Vocês fizeram bastante coisa para explicar como pensaram. Querem falar para os colegas como pensaram?*

Aluna Clarice: *Nós percebemos que o número do colar vezes 4 era sempre a quantidade de bolinhas azuis. E o número de bolas vermelhas é a mesma quantidade do número do colar que estamos fazendo. (Todos tentavam explicar ao mesmo tempo).*

Professora-Pesquisadora: *E como vocês perceberam isso?*

Aluna Clarice: *Na hora de preencher a tabela. Dava pra perceber.*

Professora-Pesquisadora: *Tudo bem, mas vocês acham que é possível criar um modelo que sirva para qualquer colar que Maria queira fazer?*

Aluna Ana: *Nós não pensamos nisso, mas acho que dá.*

Um aluno do grupo C interfere na discussão e diz:

Aluno João: *Tia, meu grupo pensou de um jeito bem fácil.*

Professora-Pesquisadora: *Então venham mostrar para os colegas como fizeram.*

Aluno João: *Nós percebemos pelos primeiros desenhos como era.*

Aluno Jean: *Esse foi bem fácil, tinha os desenhos.*

Aluno Pedro: *Era sempre a mesma regra, o número de bolinhas vermelhas é a mesma quantidade do colar que a gente estava fazendo e o número de bolinhas azuis era só multiplicar o número do colar por quatro.*

Aluno João: *Olhando a gente já vê que é uma vermelha e quatro azuis, uma vermelha e mais quatro azuis... e vai continuando assim por diante.*

Figura 5 – Registro da solução do grupo C

O número de bolinhas vermelhas é o mesmo número do colar, e as bolinhas azuis é o número do colar $\times 4$, basicamente o número de bolinhas vermelhas é o número de bolinhas azuis dividido por 4. EX: 4^2 colar = $4 \times 4 = 16$ bolinhas azuis, $16 \div 4 = 4$ bolinhas vermelhas. 16^2 colar = 16 bolinhas vermelhas, $16 \times 4 = 64$ bolinhas azuis.

bolinhas azuis = $? \times 4$
bolinhas vermelhas = $?$

Fonte: Produção dos alunos

Professora-Pesquisadora: *Muito bem, consigo entender perfeitamente. Vocês podem me explicar o que fizeram no final da explicação?*

Aluno João: *Chamamos o número de bolinhas vermelhas que a gente não sabe qual vai ser, porque vai depender do colar que a gente for fazer, e chamamos de (?) e depois pegamos esse símbolo (?) e multiplicamos por quatro pra achar o número de bolinhas azuis. Aí ficou desse jeito (apontando para o que haviam escrito).*

Professora-Pesquisadora: *É isso mesmo! Vocês lembraram de usar um símbolo para representar a quantidade qualquer de colares. Em que momento pensaram nisso?*

Aluno Pedro: *A gente tinha escrito só a explicação e quando a senhora perguntou para o outro grupo se era possível fazer o modelo aí nós acrescentamos. No início só pensamos em fazer o desenho e explicar mesmo.*

Professora-Pesquisadora: *Vocês foram bastante espertos (risos).*

Notamos que os alunos recorreram ao que Mestre e Oliveira (2001) definem como *generalização próxima*, fazendo uso do passo-a-passo por contagem e do desenho, analisando os casos especiais para encontrarem um padrão que fornecesse a resposta ao problema. Aproveitamos a resposta do grupo C para formalizarmos os conceitos pretendidos. Testamos o modelo apresentado pelo grupo para alguns casos particulares e aleatórios à pedido de alguns alunos pois esses queriam ter certeza que ia funcionar de forma correta.

Percebemos que os alunos, quando estimulados, já começam a utilizar os símbolos para representar um valor que ainda não foi determinado. Assim, fica evidente que as plenárias favorecem a construção coletiva das ideias acerca dos problemas, promovem

significado e compreensão na utilização do símbolo e conseqüentemente levam os alunos a generalizarem por meio do desenvolvimento do Pensamento Algébrico. Essas ideias se consolidam com as perspectivas estabelecidas por Allevato e Onuchic quando dizem

Ligações entre o uso de números, em Aritmética, e o uso de letras, na Álgebra, são raramente abordados quando se passa a estudar Álgebra regularmente. Em geral, não se dá aos estudantes a oportunidade de construir conexões explícitas entre esses dois domínios. Assim, deve-se considerar como pré-algébrica aquela área de aprendizagem matemática na qual os estudantes constroem sua álgebra a partir de sua aritmética, isto é, a construir significado para os símbolos e as operações da Álgebra em termos do seu conhecimento de Aritmética (ALLEVATO; ONUCHIC, 2011, p. 6).

Descrição e Análise da Aplicação do Segundo Problema

Este problema teve como objetivo discutir os vários tópicos e noções acerca das equações do 1º grau e, para tal, foi preciso estimular o registro organizado do raciocínio e das estratégias usadas para a resolução do problema; explorar o uso da variável; expressar a linguagem natural em linguagem simbólica e desenvolver os conceitos de equações do 1º grau.

Figura 6 – Enunciado do problema: Eleição para líder de turma.

<p style="text-align: center;">Problema Proposto: Eleição para o líder de turma.</p> <p>A diretora de turma que coordenou o processo de eleição do líder de turma, informou no final que:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Os 30 alunos da turma votaram e não houve votos brancos ou nulos;2. Apenas três alunos receberam votos: a Francisca, o Lucas e a Sandra;3. O Lucas recebeu menos dois votos que a Francisca;4. A Sandra recebeu o dobro dos votos que recebeu o Lucas. <p>Quem ganhou as eleições? Com quantos votos?</p> <p>Não te esqueças de apresentar e explicar o teu processo de resolução.</p>

Fonte: OLIVEIRA, MENEZES e CANAVARRO 2013.

Este problema apresentava um formato diferente do anterior, pois não oferecia um modelo ou sequência para ser seguido, deixando assim livre para que os alunos pudessem estabelecer suas próprias estratégias e explicar seu raciocínio. Acreditamos em uma exploração coletiva muito rica pois, o problema pode ser desenvolvido por tentativa e erro, pela construção de uma tabela e também pelo método algébrico.

Ao escolher a tarefa, a professora-pesquisadora havia estabelecido os principais objetivos que deveriam ser alcançados, sempre estimulando o registro das estratégias,

explorando o uso da variável para representar os valores desconhecidos e consequentemente promover o desenvolvimento da equação do 1º grau.

O primeiro grupo apresentou uma estratégia por tentativa mas não se atentaram para o que dizia o enunciado em relação a quantidade de votos de Lucas e Francisco. Então foi necessário a intervenção da pesquisadora.

Figura 7 – Primeira solução apresentada pelo grupo A

Handwritten work showing calculations and assignments:

$$\begin{array}{r} 10 \\ -10 \\ \hline 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 26 \\ \div 2 \\ \hline 13 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 24 \\ \div 6 \\ \hline 4 \end{array}$$

$L=8$
 $S=16$
 $F=6$

Fonte: Produção dos alunos

Professora-Pesquisadora: *Meninos lá no enunciado diz que Lucas recebeu quantos votos?*

Grupo A: *Diz que Lucas recebeu menos dois votos que a Francisca (leram o enunciado).*

Professora-Pesquisadora: *Na solução de vocês, Lucas recebeu oito votos e Francisca seis. Então essa solução obedece as informações do enunciado?*

Grupo A: *Não, Lucas recebe dois votos a mais que Francisca.*

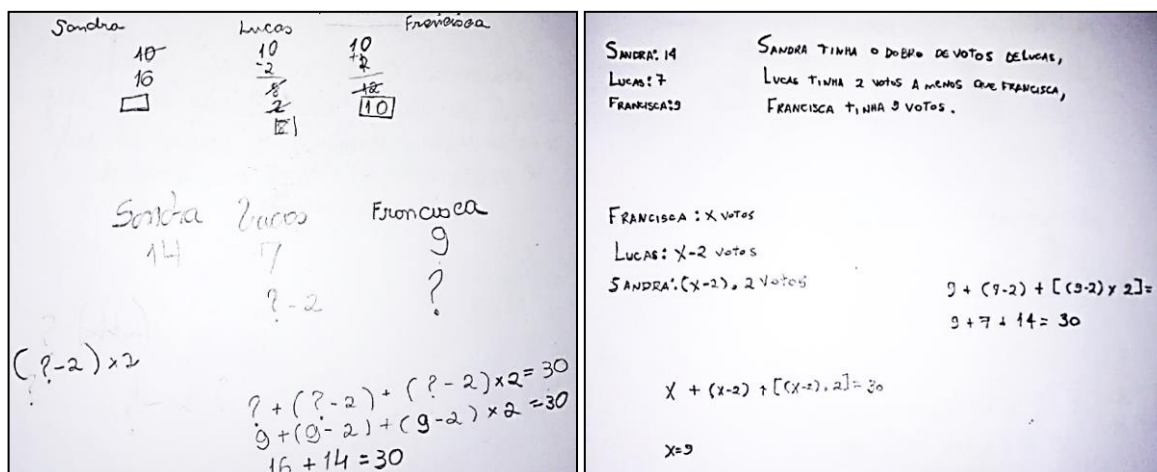
Professora-Pesquisadora: *Desse modo, o valor que vocês pensaram não satisfaz as informações dadas, é preciso pensar em uma outra que atenda todas as informações e não apenas uma só delas.*

Grupo A: *Vamos pensar novamente.*

O grupo repensou a quantidade de votos que cada um dos candidatos haviam recebido mas dessa vez tiveram mais atenção para atender todas as informações que o enunciado trazia. Eles continuaram trabalhando com a tentativa e erro e não pensaram em usar uma variável para apresentar a quantidade desconhecida de votos.

Observando o grupo B, já podemos notar que eles também usaram a tentativa e erro e fizeram o registro na linguagem natural e na linguagem simbólica para representar as quantidades de votos de cada candidato mas não chegaram a um modelo genérico.

Figura 9 – Soluções apresentadas pelos grupo C e D



Fonte: Produção dos alunos

Nesses dois casos, observamos que os alunos já foram capazes de entender o sentido da variável e conseguiram desenvolver as expressões algébricas. Apesar de ainda recorrerem a tentativa e erro, pois estes ainda não haviam estudado o conteúdo equação do 1º grau. Aqui, foi possível observar que eles se aproximavam da definição da *generalização distante*, segundo Mestre e Oliveira (2011), pois construíram um modelo partindo das regras do problema, fazendo uso das noções de abstração e generalização para sua resolução, mesmo sem terem tido contato prévio com a solução de equações do 1º grau.

Professora-Pesquisadora: *Meninos vocês gostariam de explicar o que fizeram (grupo C)?*

Aluno Leonardo: *Nós primeiro dividimos por três que é o número de candidatos e depois resolvemos tentar quais números chegavam mais perto.*

Professora-Pesquisadora: *Mas tinha alguma regra para escolher esses números.*

Aluna Milena: *Tinha tia, tinha que lembrar o que o problema falava, porque lá não dizia quantos votos cada um tinha mas falava umas regras.*

Professora-Pesquisadora: *Sim, é muito importante lembrar das informações do enunciado. Além disso percebi que vocês fizeram uma expressão para representar a quantidade de votos.*

Aluno Leonardo: *Como da outra vez, nós usamos um símbolo para representar o número que a gente precisava descobrir então fizemos a mesma coisa.*

Professora-Pesquisadora: *E porque vocês igualaram a expressão ao número trinta.*

Aluno Leonardo: *O total de votos era trinta, quando somar os votos de Lucas, Francisca e Sandra então tem que ser trinta.*

Professora-Pesquisadora: *E o grupo D pode nos dizer de que maneira pensastes?*

Aluno João: *Nós pensamos bem parecido ao grupo C, fizemos a tentativa e depois usamos a letra x para representar o que era desconhecido. Como achamos que Francisca tinha*

nove votos ai nós trocamos a letra x por nove e verificamos se no final o resultado era trinta e deu certo.

Passado o momento da plenária, onde todos os grupos tiveram a oportunidade de falar sobre suas ideias e soluções, chegou então o momento do consenso. Nesse momento da aula é importante que todas as dúvidas sejam sanadas e que todos tenham compreendido as outras soluções que foram apresentadas e debatidas para então começar a parte de formalização do conteúdo.

Como estabelecido previamente, o objetivo central do problema, era levar os alunos a formularem expressões algébricas que atendessem todos as restrições do problema e posteriormente relacionar essas expressões formulando uma equação do 1º grau. Ou seja, no momento da formalização a professora-pesquisadora trabalhou a resolução da equação encontrada pelos alunos dos grupos C e D mostrando que o processo é mais rápido e eficiente.

Para validar as vantagens do uso da equação do 1º grau foram apresentadas outras equações com valores maiores e, assim os alunos puderam perceber que a resolução por tentativa e erro nem sempre é eficiente podendo ser um processo longo e complexo. Nessas circunstâncias, comprovou-se as vantagens do trabalho com a resolução da equação do 1º grau e para fixação das ideias e conceitos discutidos. O trabalho, como forma de estudo e fixação das ideias sobre equação do 1º grau, foi estendido, deixando outros problemas para que os alunos resolvessem e apropriassem com segurança dos conhecimentos adquiridos.

É importante ressaltar o papel do professor neste momento, ele precisa estabelecer conexões com as aprendizagens que foram adquiridas anteriormente, valorizar todas as estratégias usadas, organizar e estruturar os conceitos construídos através da Resolução do Problema e por fim ensinar os alunos a resolverem a equação do 1º grau.

REFLEXÕES FINAIS

Desde o princípio, a pesquisa se desenvolveu na dinâmica da Metodologia da Resolução de Problemas segundo o que diz Allevato & Onuchic:

Nesta metodologia, os problemas são propostos aos alunos antes de lhes ter sido apresentado formalmente o conteúdo matemático necessário ou mais apropriado à sua resolução que, de acordo com o programa da disciplina para a série entendida, é pretendido pelo professor. Dessa forma, o ensino-aprendizagem de um tópico matemático começa com um problema que expressa aspectos-chave desse tópico e técnicas

matemáticas devem ser desenvolvidas na busca de respostas razoáveis ao problema dado. A avaliação do crescimento dos alunos é feita, continuamente, durante a resolução do problema (ALLEVATO e ONUCHIC, 2009, p. 140-141).

Dentro desse cenário, os acontecimentos foram diversos e a eficácia do compartilhamento de ideias em grupo e da argumentação das mesmas foram essenciais para chegarmos ao consenso e a formalização dos conceitos algébricos presentes em cada problema. Nessa perspectiva, o aluno assumiu um papel participativo e autônomo sendo co-contrutor do seu próprio conhecimento e o professor, o papel de mediador de todo esse processo, estimulando e orientando os alunos para que esses conseguissem alcançar os objetivos estabelecidos.

Na aplicação dos dois problemas já citados anteriormente, o envolvimento dos alunos em compreender o que o enunciado estava propondo pra conseguirem chegar à uma explicação eficiente, foi evidente em todos os momentos. É certo que considerando o nível de aprendizagem particular de cada um, houve casos que esses indivíduos apresentavam maior dificuldade para conseguir acompanhar o raciocínio dos outros colegas e se inteirar com o grupo, mas a professora-pesquisadora estava sempre presente intermediando essas situações e respeitando o tempo de cada um, mostrando que existiam vários caminhos possíveis que também levavam a uma solução correta.

Segundo Van de Walle (2009, p. 45), “a compreensão pode ser definida como uma medida da qualidade e da quantidade de conexões que uma ideia tem com as já existentes”. A compreensão depende da existência de ideias apropriadas e da criação de novas conexões. Quanto maior o número de conexões em uma rede de ideias já desenvolvidas, melhor a compreensão e conseqüentemente, a aprendizagem se dará. Nesta perspectiva, durante a coleta de dados, foi possível identificar que os alunos compreendiam a Generalização em suas diversas formas, sejam expressas por símbolos como também pela argumentação e compreensão das ideias que se configuram no desenvolvimento do Pensamento Algébrico. Ao final da experiência de ensino, através dos problemas propostos, os alunos já estavam generalizando e fazendo a transposição da linguagem natural para a linguagem simbólica usando expressões algébricas, pois haviam compreendido o significado da variável.

O estudo evidenciou que a abordagem através da Metodologia de Resolução de Problemas contribuiu para um cenário favorecedor, onde os alunos por meio de discussões e argumentações foram capazes de chegarem a um consenso e entenderem que quando

estabeleciam generalizações aritméticas encontravam um termo geral que tornava todo o processo mais simples e rápido, ou seja, fazendo o uso das expressões algébricas. Dessa forma, foi perceptível o surgimento da Generalização não só de um aluno, mas em um trabalho de interação e coletividade entre a professora-pesquisadora e os alunos.

No último problema, foi notório como os alunos já apresentavam na sua maioria a facilidade de expressar suas ideias algebricamente, sendo que alguns deles já eram capazes até de relacionar essas expressões de modo a formularem uma equação do 1º grau. Considerando como foi conduzido o processo de simbolização nos diferentes problemas, podemos considerar satisfatória os produtos finais obtidos, pois o desenvolvimento da linguagem simbólica se deu de forma gradual e com significado e, com isso reforçamos a importância de momentos de discussões coletivas onde as ideias são partilhadas e chega-se ao consenso e a formalização dos conteúdos aos quais os objetivos pretendiam alcançar.

Desse modo, espera-se que as experiências vivenciadas e apresentadas neste texto possam estimular os professores a atuarem de forma reflexiva, lembrando que a promoção de um ambiente favorável para a construção do Pensamento Algébrico é capaz de fazer com que os alunos generalizem as expressões em linguagem natural e aprendam a Álgebra de forma prazerosa por meio das relações estabelecidas na Aritmética.

A legitimidade da proposta apresentada nesta pesquisa é fundamentada através dos seus resultados, que evidenciaram os benefícios da utilização da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas em sala de aula tendo em vista a promoção do raciocínio matemático, em especial do Pensamento Algébrico e da Generalização.

REFERÊNCIAS

- ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 25, n.41, p. 73-98, dez., 2011.
- BIGODE, A. J. L.; GIMENEZ, J. **Metodologia para o ensino da Aritmética: competência numérica no cotidiano**. São Paulo: FTD, 2009.
- CANAVARRO, A. P. O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos. **Quadrante**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 81-118, 2007.
- MATA-PEREIRA, J., PONTE, J. P. Raciocínio matemático em contexto algébrico: Uma análise com alunos do 9.º ano. Atas do EITEM – **Encontro de Investigação em Educação Matemática**, Póvoa do Varzim, p. 347–364, 2011.

- MENEZES, L.; CANAVARRO, A. P.; OLIVEIRA, H. Contextualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência. **Quadrante**, v. 22, n. 2, 2013.
- MESTRE, C.; OLIVEIRA, H. O pensamento algébrico e a capacidade de generalização de alunos do 3.º ano de escolaridade do ensino básico. In: GUIMARÃES, C.; REIS, P. **Professores e Infâncias: Estudos e experiências**. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2011, p. 201-223.
- NUNES, C. B. **O Processo Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Geometria através da Resolução de Problemas**: perspectivas didático matemáticas na formação inicial de professores de matemática. 2010. 430 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, São Paulo, Brasil, 2010.
- NUNES, C. B.; TALHER, M. S.; EVANGELISTA, V.S. **A exploração de um problema matemático envolvendo equação do segundo grau numa turma do 9.º ano**: uma experiência de ensino-aprendizagem. In: FERREIRA, C.G; FORTUNA, J.L.; MARTINS, L. (Orgs.) **Educação e Desenvolvimento: diferentes perspectivas**. Coleção Formação e Práxis, vol. 4, Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p.121-137.
- ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In BICUDO, M.A.V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 199-220.
- ONUCHIC, L. R. et al. (Orgs.) **Resolução de problemas: teoria e prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- PONTE, J. P.; BRANCO, N.; MATOS, A. **Álgebra no ensino básico**. Lisboa: DGIDC, 2009.
- PUTI, T. C.; **A produção de significados durante o processo de ensino-aprendizagem: avaliação de equações polinomiais**. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011.
- VALE, I. et al. **Padrões no ensino aprendizagem da matemática - propostas curriculares para o ensino básico**. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Projeto P