

Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 3

Alvaro Daniel Costa
(Organizador)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Alvaro Daniel Costa
(Organizador)

Cultura, Cidadania
e Políticas Públicas 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

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

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

C968 Cultura, cidadania e políticas públicas 3 [recurso eletrônico] /
Organizador Alvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Cultura, cidadania e políticas públicas – v.3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-079-7

DOI 10.22533/at.ed.797192501

1. Educação – Brasil. 2. Cidadania. 3. Políticas públicas –
Educação. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Formação. I. Costa,
Alvaro Daniel.

CDD 323.6

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2019

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

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra *“Cultura , Cidadania e Políticas Públicas”* possui uma série de 84 artigos que abordam os mais variados temas nas áreas relacionadas a área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Educação.

O volume I é intitulado *“cultura, políticas públicas e sociais”* e mostra a diversidade de análises científicas em assuntos que vão desde uma análise sociocultural perpassando pelas questões socioeconômicas da sociedade brasileira e latino-americana.

Já o volume II intitulado *“educação, inclusão e cidadania- práticas pedagógicas na cultura educacional”* é inteiro dedicado a área educacional, com textos de pesquisadores que falam sobre uma educação inclusiva em assuntos como autismo, formação profissional nas mais diversas áreas dentro do espectro educativo, além de uma análise sobre os impactos da reforma do ensino médio e sobre lo direito fundamental à educação.

No terceiro volume o assunto é no que tange as *“práticas educacionais, mídia e relação com as políticas públicas e cidadania”* sendo esse volume uma continuidade dos artigos da parte II com artigos que falam sobre práticas pedagógicas, além de textos que trazem sobre assuntos da área comunicacional.

A quarta e última parte é intitulada *“cultura, literatura, educação e políticas públicas- questões multidisciplinares”* e possui uma versatilidade temática que vai da área literária e novamente sobre algumas práticas pedagógicas.

A grande diversidade de artigos deste livro demonstra a importância da análise de temas que dialogam com as práticas de políticas públicas, sejam através da área educacional, comunicação ou aquelas que analisam a sociedade a partir de um viés histórico, cultural ou até mesmo econômico.

Boa leitura!

SUMÁRIO

ÁREA TEMÁTICA PRÁTICAS EDUCACIONAIS, MÍDIA E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA

CAPÍTULO 1	1
MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: O DELINEAMENTO DESTA TRAJETÓRIA	
Mariane Brito da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.7971925011	
CAPÍTULO 2	15
ENTRE 1988 E 2018: TESSITURAS ANALÍTICAS POLÍTICO-CONSTITUCIONAIS EDUCATIVAS	
Diego Dias Salgado	
DOI 10.22533/at.ed.7971925012	
CAPÍTULO 3	25
DARWINISMO PEDAGÓGICO	
Vicente de Paulo Morais Junior	
DOI 10.22533/at.ed.7971925013	
CAPÍTULO 4	33
O USO DOS JOGOS INTERDISCIPLINARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
João Augusto Galvão Rosa Costa	
Olga Teixeira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7971925014	
CAPÍTULO 5	46
INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE PESQUISA: MAPA CONCEITUAL, ENDNOTE E ATLAS.TI FORMAS E USOS	
Adriane Matos de Araujo	
DOI 10.22533/at.ed.7971925015	
CAPÍTULO 6	55
ENSINO DA SOCIOLOGIA E JOGOS DIDÁTICOS: SEU EMPREGO COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO	
Elisabete Cristina Cruvello da Silveira	
Natalia Silva Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.7971925016	
CAPÍTULO 7	65
PERSPECTIVAS PARA A VIDA ADULTA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO COTIDIANO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	
Annie Gomes Redig	
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro	
Vanessa Cabral da Silva Pinheiro	
Vanêssa Lima do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.7971925017	

CAPÍTULO 8	76
ESCOLA: RELATOS DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Amanda Carlou	
DOI 10.22533/at.ed.7971925018	
CAPÍTULO 9	81
ENTRE O FORMAL E O NÃO-FORMAL – ESPAÇOS ONDE A EDUCAÇÃO POPULAR PODE (E DEVE) ATUAR. E, PARA COMEÇAR, PORQUE NÃO JÁ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?	
Noelia Rodrigues Pereira Rego	
DOI 10.22533/at.ed.7971925019	
CAPÍTULO 10	93
A LINGUAGEM COM AS CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO: ENTRE O PROPOSTO E O REAL	
Geisi dos Santos Nicolau	
DOI 10.22533/at.ed.79719250110	
CAPÍTULO 11	104
O ENSINO DO IDIOMA PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS COMO SEGUNDA LÍNGUA ATRAVÉS DE ELEMENTOS LINGUÍSTICOS CULTURAIS	
Janiara de Lima Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.79719250111	
CAPÍTULO 12	119
A CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA PARA A MELHOR COMPREENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFF	
Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio	
Jéssica Cardoso Martins	
Juliana de Oliveira Borges	
DOI 10.22533/at.ed.79719250112	
CAPÍTULO 13	129
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A MEDIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO INCLUSIVO	
Elisângela Matos Oliveira de Souza	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	
Nadir Francisca Sant'Anna	
Bianka Pires André	
DOI 10.22533/at.ed.79719250113	
CAPÍTULO 14	142
TEATRO COMO PRÁTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Vinícius Borovoy Sant'ana	
DOI 10.22533/at.ed.79719250114	
CAPÍTULO 15	151
FERRAMENTAS DO GEOPROCESSAMENTO NO ENSINO INTERDISCIPLINAR DA GEOGRAFIA E MATEMÁTICA	
Rosane Vieira da Silva	
Elisandra Hernandez da Fonseca	
Angélica Cirolini	
Alexandre Felipe Bruch	
Suyane Gonçalves Campos	

Fernanda Luz de Freitas

DOI 10.22533/at.ed.79719250115

CAPÍTULO 16 158

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Carine Silvestrine Sena Lima da Silva

Flavia Melo de Castro

DOI 10.22533/at.ed.79719250116

CAPÍTULO 17 163

POLÍTICAS DE CULTURA E DE COMUNICAÇÃO PARA O AUDIOVISUAL: UM “ESTADO DA ARTE” SOBRE A SECRETARIA DO AUDIOVISUAL DO MINISTÉRIO DA CULTURA

Marize Torres Magalhães

DOI 10.22533/at.ed.79719250117

CAPÍTULO 18 175

O AUDIOVISUAL E A PRODUÇÃO INDEPENDENTE PARA TELEVISÃO NO BRASIL

Natacha Stefanini Canesso

Fábio Almeida Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.79719250118

CAPÍTULO 19 185

LÓGICAS DA MÍDIA / LÓGICAS DOS PROCESSOS SOCIAIS: O RECONHECIMENTO DO TELEJORNALISMO PELOS PENTECOSTAIS

Catiane Rocha Passos de Souza

DOI 10.22533/at.ed.79719250119

CAPÍTULO 20 197

O CINEMA BRASILEIRO EM SEU PRÓPRIO MERCADO

Filipe Brito Gama

DOI 10.22533/at.ed.79719250120

CAPÍTULO 21 209

DA FÉ MEDIADA AO FIEL MEDIATIZADO: UBIQUIDADE COMUNICACIONAL NAS ROMARIAS DE JUAZEIRO DO NORTE

Ivan Satuf

Cícero Rodrigo Alves Dias

José Everson Ferreira Silva

DOI 10.22533/at.ed.79719250121

SOBRE O ORGANIZADOR..... 222

MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: O DELINEAMENTO DESTA TRAJETÓRIA

Mariane Brito da Costa

Rio de Janeiro – Brasil

RESUMO: O presente artigo está centrado em analisar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial o que ocorreu no período anterior à ditadura militar (1940-1960). Destacar-se-á, assim, os principais marcos desta conjuntura histórica que perpassa por práticas formais e informais de escolarização de jovens e adultos num o período que vai do império à república, demarcações primordiais para se compreender a atual configuração da EJA. Para tal, não se alargará para os períodos posteriores, devido à influência do período militar, que extinguiu as campanhas e os movimentos, como também pela amplitude que é historiar um universo tão plural que persiste nos dias de hoje na educação de jovens e adultos. Deste modo, ao longo do estudo, enfatizarei sobre a trajetória da educação de jovens e adultos, tendo em vista que a realidade social, política, econômica, educacional e cultural do país influenciou nesta concepção. Em seguida, abordo sobre os Programas de Alfabetização instituídos no Brasil (1959-1964). Por fim, através deste estudo bibliográfico de análise dos marcos históricos da EJA no período entre 1940-1960, pode-se detectar a influência do cenário político-econômico

na forma como se foi configurando a EJA. Uma educação estritamente vinculada aos processos econômicos do país, cujo modelo desenvolvimentista estava relacionado ao economicismo.

PALAVRAS-CHAVES: EJA; Trajetória; Alfabetização.

ABSTRACT: The present article focuses on analyzing the trajectory of Youth and Adult Education (EJA), especially what occurred in the period before the military dictatorship (1940-1960). It will highlight the main milestones of this historical context that goes through formal and informal practices of schooling of young people and adults in a period ranging from empire to republic, demarcations primordial to understand the current configuration of the EJA. To this end, it will not be extended to later periods, due to the influence of the military period, which extinguished campaigns and movements, as well as the breadth of history of a universe so plural that persists today in the education of young people and adults. Thus, throughout the study, I will emphasize the trajectory of youth and adult education, since the social, political, economic, educational and cultural reality of the country has influenced this conception. Next, I address the Literacy Programs instituted in Brazil (1959-1964). Finally, through this bibliographic study of analysis of the historical

landmarks of the EJA in the period between 1940-1960, one can detect the influence of the political-economic scenario in the way the EJA was configured. An education strictly linked to the economic processes of the country, whose developmental model was related to economism.

KEYWORDS: EJA; Trajectory; Literacy.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma série de reflexões e estudos sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial o que ocorreu no período anterior à ditadura militar (1940-1960). Portanto, destacarei neste estudo os principais marcos desta conjuntura histórica que perpassa por práticas formais e informais de escolarização de jovens e adultos num o período que vai do império à república, demarcações primordiais para se compreender a atual configuração da EJA. Para tal, não se alargará para os períodos posteriores, devido à influência do período militar, que extinguiu as campanhas e os movimentos, como também pela amplitude que é historiar um universo tão plural que persiste nos dias de hoje na educação de jovens e adultos.

Com as contribuições de inúmeros autores, percebe-se que é grande a produção de importantes estudos sobre a educação de jovens e adultos, os quais são encontrados em diversos acervos históricos como livros, jornais, revistas, documentários, dissertações e teses defendidas nos cursos de pós-graduação, dentre outros que compõem uma vasta dimensão deste assunto. Porém, esta temática não se esgota em único trabalho, apenas aponta um caminho para se desvendar o percurso da trajetória de um passado que se reflete na realidade do presente, através de novas leituras e estudos sobre a educação de jovens e adultos.

Diante disso, dentre inúmeros acontecimentos, campanhas, programas e, no âmbito da educação de adultos nos anos de 1940, analisar-se-á apenas os principais movimentos e campanhas nos anos de 1960 a 1964, como: MCP – Movimento de Cultura Popular, no Recife; CPC – Centro Popular de Cultura, da UNE; De pé no chão também se aprende a ler, MEB – Movimento de Educação de Base, proposta a ser feita de maneira sucinta para uma fácil compreensão dos marcos históricos deste período.

O propósito deste estudo, em torno do contexto histórico do período selecionado (1940 a 1960), refere-se aos fatos que são importantes a serem mencionados, devido à sua relevância na EJA. Entretanto, serão também abordados outros aspectos que perpassam pela história da educação de jovens e adultos, tendo em vista que a realidade social, política, econômica, educacional e cultural do país influenciou nesta concepção.

Acredita-se que esse tema é de extrema importância para se compreender a real conjuntura do Brasil acerca do processo de escolarização de jovens e adultos em meio

a um viés político que marcou esta história e que, muitas vezes, fica esquecido pelas políticas educacionais atuais, identificadas como “educação de pobre para pobres”, como segunda chance de escolarização.

Por fim, através deste estudo bibliográfico de análise dos marcos históricos da EJA no período entre 1940-1960, pode-se detectar a influência do cenário político-econômico na forma como se foi configurando a EJA. Uma educação estritamente vinculada aos processos econômicos do país, cujo modelo desenvolvimentista estava relacionado ao economicismo.

1 | A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil não é recente, ela apresenta uma especificidade única que marca cada período histórico. Mas a denominação empregada referia-se ao termo educação de adultos. Neste sentido, a política nacional para a educação de jovens e adultos passou a tomar forma no Brasil somente no final da década de 1940. Porém, não podemos deixar de explicitar os acontecimentos que anteriormente contribuíram para o surgimento de propostas para a educação de jovens e adultos.

No período do império, a constituição de 1824, “garantia a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, como também para os adultos. O direito que constituía a lei de estender a garantia de uma escolarização básica para todos os cidadãos progrediu lentamente ao longo da história. Sendo, também, interpretada como direito apenas das crianças (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.109).

Neste cenário, só possuía cidadania uma pequena parcela da população, aqueles que eram proprietários, que pertenciam a uma elite econômica. Excluindo-se, assim, o acesso à educação aos “escravos e homens livres pobres”. (CARDOSO, 2003, p.199). Portanto, ficava a cargo das províncias a responsabilidade das primeiras letras, enquanto a atuação do governo central visava apenas a atender à Corte. Porém, o pouco que foi realizado efetivou-se devido à mobilização de algumas províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes.

Na primeira república, a constituição de 1891 representou o primeiro marco legal, uma vez que consagrou a concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas províncias e municípios. Desta forma, a União passou a assumir uma presença maior no ensino secundário e superior. Porém, mesmo assim, perpetuava-se a formação das elites em detrimento da educação, pois as “decisões relativas à oferta de ensino elementar ficavam dependentes da fragilidade financeira das províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.109).

Em meio a um período em que a maioria da população adulta era analfabeta, este quadro permaneceu estagnado. Somente em 1913 foram criadas as chamadas escolas

regimentais com o propósito de ofertar educação primária aos recrutas, por iniciativa do exército. Até a primeira metade de 1940, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia das políticas educacionais. Contudo, havia uma preocupação com a educação popular voltada especificadamente para atender as crianças das camadas populares.

Ao contrário do federalismo que se manteve na república, com a Constituição de 1934 o Estado passa exercer seu papel central, no governo de Getúlio Vargas. Assim, a política da educação de jovens e adultos veio a ser firmar no final da década de 1940, com base nesta política implantada na constituição de 1934, que estabelece o Plano Nacional de Educação, que incluía o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória a todos os cidadãos, inclusive aos adultos.

A partir deste marco, inaugura-se o surgimento de propostas para a educação de jovens e adultos, porém as ações inseridas neste contexto visavam o “combate ao analfabetismo”, por meio de “brigadas de alfabetização”, baseadas em exemplo mexicano de ação em massa de alfabetização (OLIVEIRA, 1996, p.180). Exatamente pela utilização do termo, a educação de jovens e adultos passou a ser identificada como erradicação do analfabetismo que poderia ser resolvido por meio de campanhas inspiradas em modelos da área de saúde, como, por exemplo, as campanhas de vacinação organizadas pelos higienistas no início do século XX.

O censo de 1940 mostra altos índices do analfabetismo, sendo cerca de 55% para todo o país, considerando-se a população de 18 anos e mais; nos estados do Sul e Sudeste, em torno de 40%; no Norte e no nordeste 72%; no leste e no norte, os mesmos 55% nacionais. Acrescente-se que as principais iniciativas surgidas após a 2ª guerra mundial foram baseadas em grandes campanhas incentivadas pela recém criada UNESCO (PAIVA, 2003, p. 338). Com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1938-por meio de estudos e pesquisas, instituiu-se, em 1942, o Fundo de Educação Primária. Por intermédio desse fundo deveria ser realizada progressivamente a ampliação da educação primária que incluísse o ensino supletivo. Em 1945, o fundo é regulamentado e estabelece que 25% de cada auxílio federal seria aplicado num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda do governo Getúlio Vargas, a Unesco se instala no Brasil com sua primeira investida internacional, que enfatizava a existência de profundas desigualdades entre os países e destacava o papel da educação, em especial a de adultos, como uma forte estratégia para o desenvolvimento econômico e social das nações que eram consideradas atrasadas, devido aos altos índices de analfabetismo. Assim, a educação de jovens e adultos passa a ser compreendida como outra modalidade de ensino, diferente do regular, o que marca, neste período, um forte surgimento de campanhas de alfabetização em massa realizadas pelo governo federal.

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço

especial do departamento Nacional de Educação e Saúde, que tinha como função a reorientação e a coordenação geral dos trabalhos dos planos nacionais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Desta forma, neste mesmo ano, com o aproveitamento do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, a União inaugura, em nível nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Embora suas ações tenham praticamente se restringido à alfabetização, sua proposta visava a uma ação educativa ampla, compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita, as operações elementares do cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres. Na verdade, tal proposta estava ancorada no conceito de educação de base sistematizados pela Unesco, que previa para os adolescentes e adultos, que não haviam freqüentado a escola na “idade apropriada”, o conteúdo do ensino intensificado na América Latina. Propunha-se também a criação de centros, pelo maior contato com a cultura, por intermédio do rádio, do cinema e de coleções de livros e de jornais. (FÁVERO, 2000, p. 14-15)

Nesta conjuntura, Lourenço Filho foi o idealizador da CEAA e acreditava que, investindo na educação dos adultos, estaria contribuindo para a educação das crianças, por isto esta campanha apresentava conteúdos correspondentes à escola primária. Assim, o plano da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos determinava, entre outras medidas, a expansão da rede de ensino supletivo, como a criação de classes de alfabetização regidas por voluntários e a organização de “Centro de cultura Popular” junto às bibliotecas municipais. A alfabetização seria realizada em três meses (técnicas elementares de leitura e escrita) e, em dois períodos letivos de sete meses cada, o curso primário.

Embora a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) fosse imprescindível para diminuir o índice de analfabetismo, ela foi muito criticada, sendo identificada como uma “fábrica de eleitores”, para ampliar os quadros eleitorais, uma vez que os analfabetos não votavam, sendo esta campanha meramente assistencialista e compensatória. Segundo Paiva (1973, p.179), essa campanha significava o combate ao “marginalismo”. Nesta perspectiva, o diretor Lourenço Filho do Departamento Nacional de Educação cita o seguinte pronunciamento:

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que o esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem e cada mulher possam ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficiente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (LOURENÇO FILHO apud PAIVA, 1973, p. 179).

Analisando esse momento em que se efetivou este pronunciamento, podemos identificar a educação de adultos como instrumento importante de regulação e de ajustamento social das camadas populares, assim como permeada de um intenso preconceito contra os analfabetos, principalmente nas regiões rurais, sendo vistos como incompetentes, marginais, culturalmente inferiores etc. Partindo da mesma

concepção do CEAA, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural, tendo como precursor o México, onde este tipo de programa (campanha) chamava-se “missões rurais”. Esta campanha contribuiu para a ampliação das ações conjugadas dos órgãos de educação, saúde e agricultura no desenvolvimento de um trabalho junto às populações rurais.

Em 1957, foi criada, pelo governo federal, a Mobilização Nacional de Erradicação do analfabetismo, desenvolvido pelo grupo de pesquisadores que atuava juntamente com Anísio Teixeira no MEC /INEP e que eram contra as campanhas massivas. Seu alvo era reestruturar o sistema de ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Tendo como lema “secar as fontes do analfabetismo”, buscando, assim, a regularização da oferta primária de quatro anos e sua complementação em mais dois anos, como ocorreu na Escola “Parque” na Bahia. Porém, estas campanhas, a partir da segunda metade dos anos de 1950, passaram a ser extintas; de igual modo ocorreu à CEAA, que estava em meio às muitas críticas por se restringir à alfabetização com intenções eleitorais em 1963, sendo que seu ápice se deu de 1947 a 1951.

Cabe destacar que foi organizado pelo Ministério da Educação o Sirena (Sistema Rádio Educativo Nacional), no final dos anos de 1950, no âmbito do governo de Juscelino Kubitschek, no qual, oferecia-se emissões educativas gravadas por locutores da Rádio Nacional e distribuídas em discos de acetato às emissoras, sendo muitas delas de cunho católico, que se comprometiam em implantar as escolas radiofônicas. Segundo Fávero (2009, p.60), o livro para alfabetização, a Radiocartilha, elaborada pelo Sirena e impressa em cores, é considerada o material didático mais fraco do período. Portanto, em meio às ações explicitadas pelo Estado, enuncia-se a expansão dos direitos sociais de cidadania a partir de 1940, uma vez que:

aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.111).

Por fim, as campanhas de alfabetização implantadas pelo Estado foram experiências importantes dos fins dos anos de 1940 a início de 1950, para compreendermos a trajetória da educação de jovens e adultos, em meio a uma dimensão explicitamente política que visava neste período, o desenvolvimento econômico do Brasil. Porém, comparado à média de outros países desenvolvidos e latino-americanos, o nível de escolarização brasileira teve pouca melhoria, continuando em patamares cada vez menores.

Rememorando estes momentos históricos, lembramo-nos que a história da educação de jovens e adultos, no período imperial, apresentava poucas perspectivas e ações para esta modalidade de ensino, uma vez que ela estava sempre articulada à escolarização de crianças e adolescentes. Porém, na época da república, em meio aos dilemas expostos, devido a interesses políticos, as campanhas foram um marco muito

importante para entendermos as práticas utilizadas para erradicar o analfabetismo, o qual, podemos dizer que, apesar de ser visto como fábrica de eleitores, foi importante para os jovens e adultos naquela época, que não tinham acesso à educação e tiveram, então, pela primeira vez, esta oportunidade. Então, partindo desta análise, podemos refletir sobre as práticas do passado que contribuíram para a origem e configuração da atual educação de jovens e adultos.

2 | OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DILEMAS (1959-1964)

Com base nas críticas à ineficácia das campanhas, foi realizado, em 1958, o II congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC); neste contexto podemos identificar uma grande preocupação em redefinir as características próprias para esta modalidade de ensino. Evidenciando-se, assim, mais uma vez, o grande valor da educação de jovens e adultos para resolver os problemas surgidos pelo desenvolvimento econômico. Até então o adulto não-escolarizado era percebido como imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabetismo (PAIVA, 1973, p.209).

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, no Rio de Janeiro, contribuiu para uma nova forma de conceber o adulto, interligado com um pensamento pedagógico, explicitado no discurso do Presidente da República Juscelino Kubitschek:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: capacidade de ler, escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação (Kubstichek, 1958, p. 3, apud Fávero 2009, p. 61).

Em seminário preparatório ao II Congresso, no Recife, Paulo Freire apresenta e defende um relatório no qual propunha a participação e a responsabilidade social e política. Tal relatório enfatizava o respeito ao conhecimento popular e ao senso comum do trabalhador. Nele, Freire defendia o saber aprendido existencialmente, sendo o

conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade como ponto de partida para prática pedagógica. Neste contexto, o Congresso representa um novo modo de pensar sobre a educação de jovens e adultos, como prática pedagógica e política, devido à possibilidade de participação da população adulta na esfera política. Segundo Paiva (1973, p.210) o Congresso marcava:

O início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA 1973, p.210)

O cenário é de profundas mudanças no Brasil, com a intensificação do ingresso do capital internacional no país e, conseqüentemente, a implantação de uma economia capitalista industrial cada vez mais globalizada, marcada pela transferência e ingresso de inúmeras multinacionais para o Brasil, proposto no governo de Kubitschek, na busca de um desenvolvimento acelerado - “cinquenta anos em cinco” trouxeram consequências ao quadro econômico, que foi agravado no período Jânio-Jango (1961-1964).

Como resultado deste desequilíbrio econômico, intensificavam-se, nos setores médios das camadas populares, questões relacionadas à democracia, à participação política e à disputa pelos votos, dentre outras, devido ao alto índice de desemprego e à perda do poder aquisitivo salarial, ocasionando, assim, o descontentamento da população. Numa análise desse momento em que se encontrava o Brasil, ver-se-á que educação de jovens e adultos passa ganhar ênfase e destaque pelo interesse de buscar apoio político junto aos grupos populares, visando não apenas ao viés educativo, mas também a uma ação educativa orientada para uma ação política.

Como se sabe, o eixo político está sempre ligado às questões sociais, como educação, saúde etc, por isso, não podemos deixar de explicitar que grande parte dos movimentos de educação e cultura popular estavam ligados ao Estado ou recebiam auxílio para que estes programas se efetivassem. Assim, percebe-se, no tocante à educação de jovens e adultos, uma forte, árdua e insistente tentativa de favorecimento político marcada pela “luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional” (HADDAD E PIERRO, 2000, p.113).

Diante disso, nas primeiras décadas de 60, nasceram alguns movimentos mais expressivos da educação popular no Brasil, que nos revelam acontecimentos e particularidades dos movimentos populares e da campanha que configura a história da educação de jovens e adultos; citemos, por exemplo: MCP – Movimento de Cultura Popular, no Recife; CPC – Centro Popular de Cultura, da UNE; De pé no chão também se aprende a ler, CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba, MEB – Movimento de Educação de Base, e Sistema Paulo Freire, com a posterior definição do Programa Nacional de Alfabetização. De igual modo, Góes (1991, p.48) destaca os

principais movimentos que ocorreram entre 1960 e 1964:

Movimento de Cultura Popular, criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma.

Campanha De no Chão Também se Aprende a Ler, deflagrada em Natal, em 23 de fevereiro de 1961, pela Secretária de Educação da Prefeitura de Natal.

Movimento de Educação de Base, lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o Governo federal, em março de 1961.

Centro Popular de Cultura, criado pela União Nacional dos Estudantes, em abril de 1961.

Devido à especificidade, à natureza e à particularidade de cada programa implantado na década de 60, destacar-se-á apenas os quatro marcos que ocorreram no período de 1960 e 1964 citados acima por Góes.

2.1 Movimento de Educação Popular (MCP)

Em 1960, o movimento de educação popular foi o primeiro a ser criado e instalado na cidade de Pernambuco. Passando a vigorar a *posteriori* à posse do prefeito Miguel Arraes em Recife, que, em sua administração, reuniu um grupo de intelectuais progressistas, comunistas e católicos para estruturar estratégias no âmbito da educação e da cultura, fundando, assim, este programa. Dentre os principais intelectuais que contribuíram para a constituição do movimento de cultura popular, podemos destacar Paulo Freire, Paulo Rosas, Germano Coelho e Abelardo da Hora, pois atuaram diretamente na comissão deixando marcas na cultura popular. Góes (1991, p.49) afirma que o objetivo do MCP é “conscientizar as massas através da alfabetização e da educação de base (...) e incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais de Recife”.

Assim, entre as inúmeras ações do MCP, a implantação de escolas primárias para crianças e adolescentes dos bairros não atendidos pela rede municipal, juntamente com a colaboração de várias entidades e a parceria entre a prefeitura e a população, foi uma das primeiras atuações deste movimento. Mas sua ação não se limitou apenas a escolas para crianças e adultos, pois os meios informais da educação, que compreenderam diversas atividades e espaços, passaram também a ser utilizados: como as praças de cultura, parques infantis, bibliotecas, teatro, cineclube, debates, concha acústica – onde o trabalho era desenvolvido junto com as associações de bairros, centros esportivos e recreativos, grupos escolares, templos etc. O MCP passou a ser referência para muitos outros movimentos de cultura e educação popular

que foram surgindo no início dos anos de 1960.

2.2 Campanha de pé no chão também se aprende a ler

A *campanha de pé no chão também se aprende a ler* foi instituída em Natal, na capital do Rio Grande Norte em 1961, no governo do Prefeito Djalma Maranhão. Uma vez que o índice de analfabetismo na população acima de 14 anos era o mais alto no Nordeste (59,97%) e em Natal, cidade em que o censo de 1960 revelava a existência de 60.254 analfabetos, o que correspondia a 35.810 crianças e 24.444 adultos, o prefeito adotou a Campanha Municipal de Erradicação do Analfabetismo: ter os pés no chão significava conhecer a realidade e a dimensão do seu desafio. Segundo Fávero (2009), a utilização do termo campanha nada tem em comum com as experiências anteriores de alfabetização e educação de adolescentes e adultos desenvolvidas anteriormente pelo Ministro da Educação e Saúde.

A primeira ação desta *campanha de pé no chão também se aprende a ler* foi a implantação do ensino primário de quatro anos para crianças dos bairros pobres em escolas de chão batido e cobertas de palha, como eram as moradias desses bairros. Esta campanha apresentou características parecidas com o MCP, como a criação de escolinhas organizadas em amplos acampamentos escolares, instalações de bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular, dentre outros.

O avanço desta campanha, em meados de 1963, gerou um aumento para ela e desdobrou-se na *Campanha De Pé no Chão se Aprende uma Profissão*. Surgindo assim, diversas mudanças no sistema escolar.

2.3 Movimento de Educação de Base (MEB)

O movimento de educação de base foi criado em 1961, na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, tendo como apoio o governo federal, por intermédio do decreto presidencial e com o convênio estabelecido com os diversos ministérios. Suas ações caminhavam diretamente relacionadas à educação popular em diversas regiões do Norte e Nordeste do país. Porém, este movimento instituiu-se separado do Estado desde o período da Proclamação da República e aliado à igreja católica; devido a este vínculo com o catolicismo, este movimento foi o único que conseguiu sobreviver ao golpe de extinção das referências em educação até aquele momento.

O principal objetivo do MEB era realizar um programa de educação de base, partindo do acordo estabelecido com a Unesco. Tendo, então, como propósito alfabetizar adultos, no contexto de um programa de educação básica, por meio de escolas radiofônicas instaladas no interior e nas regiões menos desenvolvidas do Brasil. Escolas radiofônicas que diferem do Sirena (Sistema Rádio Educativo Nacional), que visava a produção de aulas e programas radiofônicos com centralização em nível nacional.

Contudo, no decorrer dos primeiros anos deste movimento, o MEB, teve o

seu objetivo modificado pelos seus agentes e diretores. De finalidade basicamente alfabetizatória destinou-se a uma educação que incentivava a consciência crítica, valorizando a cultura popular, a autonomia das comunidades, a organização e a animação popular. Tal mudança se caracterizou devido à difícil realidade vivida pelo campesinato e à influência da igreja católica, voltada para as questões sociais.

A animação popular era realizada através da relação direta com as comunidades rurais, em meio a críticas da situação vivida por elas, sendo esta uma estratégia de superação dos problemas enfrentados pelas comunidades. Mas, devido à dificuldade de verbas, à cerrada censura, inclusive interna, às aulas e programas radiofônicos, à perseguição e prisão de monitores e animadores, ocasionadas pelo endurecimento da ditadura militar, estas atividades foram encerradas após 1968.

2.4 Centro Popular de Cultura (CPC)

Baseado na proposta de um grupo do Rio de Janeiro associado à UNE (União Nacional de Estudantes), em 1961 nasceu o centro popular de cultura, com a intenção de criar e divulgar uma arte popular e revolucionária. Dentre os jovens artistas e idealizadores deste cenário artístico e cultural estavam Oduvaldo Viana Filho, Leon Hirszman e Carlos Estevam Martins que constituíam o núcleo formador do Centro de Cultura Popular. Logo, muitos artistas abraçaram esta causa, acreditando que a cultura popular deveria ser compreendida como ato de despertar a consciência política da população brasileira, de maneira que encaminhasse o homem a entender o mundo em que vive, a sua própria realidade, rompendo, assim, com uma visão alienada, em nome de uma cultura popular revolucionária.

Entretanto, a cultura popular assumiu um conceito específico no *Manifesto* de seu lançamento, o CPC/UNE, que não se confunde com o conceito de outros movimentos naquele período:

A cultura popular, essencialmente, diz respeito a uma forma particularíssima de consciência, a consciência que imediatamente deságua na ação política. Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo. Ela é o conjunto teórico-prático que codetermina, juntamente com a totalidade das condições materiais objetivas, o movimento ascensional das massas em direção à conquista do poder na sociedade de classes (ESTEVAM, 1963 apud FÁVERO, 2009, p.64).

Desta forma, a UNE passou a divulgar o movimento, direcionando a formação de centros populares de cultura junto às uniões estaduais de estudantes, buscando atuar como uma entidade de massas. O centro popular de cultura tinha o intuito de se instalar junto às associações universitárias, camponesas e operárias. Para tal funcionamento e manutenção do centro popular de cultura, arrecadavam-se recursos com a venda de produção própria, como também com o auxílio de empréstimo da UNE.

Entre as principais atividades desenvolvidas pelo centro de cultura popular, as peças teatrais foram as mais conhecidas como: o *Auto dos 99%*, o *Auto dos cassetetes*

e o *Auto do tutu está no fim*. Na área de cinema, foi realizado o longa-metragem *Cinco vezes favela*, e na de música, foi gravado o disco *O povo canta*. Na área editorial, foram lançados os Cadernos do povo brasileiro, dentre outras que marcaram este centro popular de cultura neste período.

Refletindo sobre este momento em que se efetivaram as reais e significativas contribuições das esferas governamentais para a educação de jovens e adultos no período de 1950 a 1964, pudemos observar que esta modalidade passa a ter relevância no sistema educacional no Brasil. Para tal, cada movimento e campanha, em suas respectivas épocas e regiões, foram essenciais para atender às necessidades da população que carecia de uma educação de base; porém, apesar das deficiências encontradas em cada movimento e campanhas, pôde-se identificar um viés político para atender aos objetivos econômicos de se alcançar o desenvolvimento do país.

Mas, em meio, a essas circunstâncias, diversos precursores, como, por exemplo, Paulo Freire, contribuíram para uma nova visão da educação de jovens e adultos levando o sujeito a refletir sobre sua própria existência no mundo e sobre as condições de vida na sociedade. Assim, nos dias atuais, muitos têm sido os estudos em torno da EJA, para que se alcance uma educação de qualidade, com o propósito de superar o preconceito que ainda existe nesta sociedade em torno desta modalidade e para que os sujeitos-pensantes, experientes de um mundo que os circunda e com o qual cresceram- reflitam sobre o seu existir, a sua existência, atuando como sujeitos agentes em um mundo massificado de informações, globalizado, tecnologizado, porém, ainda, com profundos retardos nas ações de humano a humano e nas ações de elevação do humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse artigo, pode-se observar que as políticas e ações destinadas à educação de jovens e adultos passaram a se configurar na segunda metade da década de 1940. Mas tais iniciativas visavam ao combate do analfabetismo através de campanhas de alfabetização, como, por exemplo, CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), Campanha Nacional de Educação Rural e a Mobilização Nacional de Erradicação do analfabetismo.

No início da década de 1960, estabelece-se um novo olhar sobre a educação de jovens e adultos voltados para uma prática pedagógica de escolarização. Surgindo, desse modo, os principais movimentos e campanhas nos anos de 1960 a 1964, como: MCP – Movimento de Cultura Popular, no Recife; CPC – Centro Popular de Cultura, da UNE; De pé no chão também se aprende a ler, MEB – Movimento de Educação de Base.

Através desses marcos históricos que corresponde ao período entre 1940-1960, podemos detectar a influência do cenário político-econômico na forma como se foi configurando a EJA. Uma educação estritamente vinculada aos processos econômicos

do país, cujo modelo desenvolvimentista estava relacionado ao economicismo. Assim, o desenvolvimentismo pode ser compreendido como uma estratégia política adotada durante o governo Juscelino Kubitschek com o intuito de acelerar o processo de industrialização do país.

Diante do exposto, a EJA passou a se estruturar com o propósito de formar trabalhadores que acompanhassem o processo de modernização e desenvolvimento do país. Desta forma, o problema do analfabetismo não se restringiu à esfera educacional, passando a ser adotado como proposta a ser resolvida pelos países subdesenvolvidos como Brasil. Em meio a esta conjuntura política, a educação de jovens e adultos, a partir dos anos de 1960, passa a ser reconhecida como prática pedagógica que valoriza o saber e as experiências do trabalhador como ponto de partida da prática pedagógica.

Portanto, dentro dos limites desse artigo, tentou-se destacar a importância da trajetória da EJA, uma vez que ela apresenta ligações com o presente, no que diz respeito às políticas destinadas a jovens e adultos, apesar das diversas mudanças ocorridas ao longo de seu percurso histórico.

Por fim, esta análise visou refletir sobre a real função da EJA, como *locus* de formação dos indivíduos, de maneira a levá-los a entender e a criticar a realidade em que vivem, transformando, a partir desta prática, a sua realidade. Para que não se repita os mesmos erros do passado, quando se tinha uma educação com característica de um ensino tradicional, rígido, que não permitia ao aluno a participação no processo de ensino-aprendizagem, é preciso, então, perceber que toda essa caminhada propôs que “as ações educativas devem preparar para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida” (FÁVERO, 2009, p.92).

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila (org.). **Gestão democrática da educação: desafios Contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, Tereza. Fachada. L. **A construção da escola pública no rio de Janeiro imperial**. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo: Editora Autores Associados, maio/junho, n.5, 2003. p.195-212.

DI PIERRO, Maria Clara, HADDAD, Sergio. **Escolarização de jovens e adultos**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mai./ago. 2000, p. 108-130.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane. Oliveira, INÊS B. **Educação de Jovens e Adultos**. *Rio de Janeiro: DP&A editora*, 2004, p.14-15.

_____. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina-direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009, p.64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.87.

GÓES, Moacyr. **De pé no chão também se aprende a ler (1961 a 1964): uma escola democrática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991, p 48-67.

GONDRA, José G. Medicina, **Higiene e Educação Escolar**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cinthia Greive (org.). 500 anos de Educação no Brasil. 2. edição. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 543.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A educação na Assembléia Constituinte de 1946**. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p.180.

PAIVA, Vanilda. P. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973, p. 179.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil educação popular e educação de adultos**. 6º ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003, p.338.

XAVIER, Libânia. **Educação, Raça e Cultura em Tempos de Desenvolvimento**. In: MAGALDI, Ana M. ALVES, Cláudia. GONÇALVES, José. (Orgs.). *Educação no Brasil: História, Cultura e Política Bragança Paulista*. São Paulo: EDUSF, 2003, p. 487-504.

ENTRE 1988 E 2018: TESSITURAS ANALÍTICAS POLÍTICO-CONSTITUCIONAIS EDUCATIVAS

Diego Dias Salgado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Faculdade de Educação, Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O presente capítulo focaliza a promoção de criticidades referentes aos percursos históricos das principais políticas públicas educacionais brasileiras que possuem, em larga escala, influências diretas na vida de todos os brasileiros, mas, principalmente, na vida de pessoas que, historicamente, foram postas em um processo de exclusões e desigualdades. Estabeleço, portanto, um convite aos entendimentos sobre o que tínhamos em 1988 e o que temos hoje, em 2018. Logo, no decorrer desses trinta anos, tivemos consolidações legislativas que perpassaram por distintos contextos políticos e que, desta forma, promoveram o estabelecimento de normativas para o campo educacional em todos os níveis. Para a elaboração desta produção, utilizo como referenciais teórico-metodológicos ALTHUSSER, 1985, ARANHA, 2006, BOBBIO, 1998, CHAUÍ, 1999, GONDRA e SCHNEIDER, 2011 e SALGADO, 2017. No mais, para a elaboração das discussões que proponho tive acesso às principais legislações educacionais do pós-regime militar, a saber: a Constituição Federal Brasileira, de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, de 1996, e aos Planos Nacionais de Educação, de 2001 e 2014, respectivamente. Isto posto, viso a construção de críticas sobre os dualismos entre as perspectivas teóricas e práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Legislações. Educação. História da Educação. História do Tempo Presente.

ABSTRACT: The present work focuses on the promotion of criticities related to the historical paths of the main Brazilian educational public policies that have, in large scale, direct influences on the lives of all Brazilians, but mainly on the lives of people who, historically, were put into a process of exclusion and inequality. I therefore invite you to understand what we had in 1988 and what we have today, in 2018. In the course of these thirty years, therefore, we have had legislative consolidations that have spread through different political contexts and, in this way, have promoted the establishment of regulations for the educational field at all levels. For the elaboration of this production, I use as theoretical-methodological references ALTHUSSER, 1985, ARANHA, 2006, BOBBIO, 1998, CHAUÍ, 1999, GONDRA and SCHNEIDER, 2011 and SALGADO, 2017. Moreover, for the elaboration of the discussions that I propose, I had access to the main educational legislations of the post-military regime, namely: the Brazilian

Federal Constitution of 1988; Statute of the Child and Adolescent, 1990; National Education Guidelines and Bases Law, 1996, and the National Education Plans, 2001 and 2014, respectively. Therefore, I aim to construct criticisms about the dualisms between theoretical and practical perspectives.

KEYWORDS: Legislation. Education. History of Education. History of Present Time.

1 | INTRODUÇÃO

Ao estabelecermos construções analíticas sobre as perspectivas político-constitucionais em educação é válido que, antes de qualquer consideração, entendamos alguns conceitos, ao passo que os marcos normativos educacionais incidem sobremaneira nas abrangências instrucionais. Portanto, Gondra e Schneider (2011, p.19) estabelecem algumas diferenciações entre termos que são frequentemente tidos como sinônimos, a saber: *Educação* e *Instrução*. Segundo eles, o primeiro parece se vincular a um conjunto elaborado de ações mais difusas, que recobre perspectivas múltiplas de conduta de variados sujeitos sociais; o segundo termo, porém, se insere à ideia de escolarização e articula-se, portanto, com o conjunto de práticas voltadas para organizar e ratificar o equipamento escolar na sociedade brasileira, como afirmam: “a questão das idades, dos tempos, saberes, espaços, métodos, professores, gestão, liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino”.

Desta forma, é possível afirmar que as consolidações das diretrizes educacionais que tivemos neste país, não apenas no recorte histórico em foco, 1988 e 2018, mas também desde o surgimento da história da educação brasileira, nos tempos jesuítcos, disseminam ideologias, normas e padrões culturais que em suma vão de acordo com as visões do poder dominador da sociedade. Assim como afirma Salgado (2017) todo e qualquer fenômeno educativo se atrela a um modelo ideológico, político e cultural que deve servir como regulamentos à formação humana, em que há, evidentemente, influências sobre os abaulamentos instrutivos.

Assim sendo, é admissível compreendermos que os atuais avanços políticos neoliberais sobre a educação abarcam uma concepção ideológica de sociedade e reverbera padronizações, nos contextos formativos da população mais carente, que, aliás, sempre esteve sujeita às consequências malélicas que as visões políticas autoritárias e excludentes promovem. Entendendo, por conseguinte, que tanto no final do século passado quanto nos dias atuais temos esses segmentos de poder que definem as realidades múltiplas de vida de milhões de brasileiros, distanciando-os, notoriamente, dos ideais sociais e democráticos, principalmente, de educação.

2 | CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988: CONTEXTUALIZAÇÕES

HISTÓRICAS E PROBLEMÁTICAS ATUAIS

Ulisses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, aos 5 de outubro de 1988, às 15h50min, afirmava em rede nacional: “***Declaro promulgada! O documento da liberdade, da dignidade, da democracia, da justiça social, do Brasil! Que Deus nos ajude que isso se cumpra!***” (PROMULGAÇÃO DA CF/88).

De acordo com Aranha (2006, p, 320), em suas reflexões sobre as perspectivas de transição para a democracia:

No início da década de 1980, o regime militar dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização. A sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis apresentavam-se de modo mais contundente contra o arbítrio, buscando recuperar espaços perdidos. Exilados políticos anistiados retornavam ao Brasil.

Nos contextos educativos, nos idos dos dealbares dos anos 80, ocorreu uma movimentação para a tentativa de retomada da disciplina de Filosofia como obrigatória. Destaco tal fato para esclarecer que as interferências curriculares políticas, nos contextos educacionais, sempre ocorreram. Logo, a História não possui *kýklos* fechado. O que a torna única é, justamente, todo o conjunto de rupturas e permanências que se adaptam às próprias nuances históricas.

Em meados dos anos 1980, findou-se o regime militar e teve início a chamada ***Nova República***. Mesmo com a eleição indireta de Tancredo Neves, foi José Sarney que, não obstante, enquanto seu vice-presidente, assumiu o cargo executivo, visto que Neves houvera morrido. Ideais de democracia estavam postos em discussões acaloradas. Portanto, questões relacionadas à escola pública no país eram discutidas em reuniões da **Constituinte de 1987/88** e foram evidenciadas na própria **CF/88** que, por conseguinte, construiu certas diretrizes para a **consolidação legislativa n. 9.394/96 (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Entre confrontos e tensões que foram capazes de estabelecer e dismantelar, respectivamente, perspectivas desejosas de avanços e ideias retrógradas garantidas no período ditatorial anterior, assim constituiu-se nossa Carta Magna.

Advogo a importância de mencionar os principais marcos legislativos educacionais, pós-ditadura civil-militar, para que através disso possamos compreender que as políticas públicas, em suas maiores abrangências, adquirem com o tempo papeis maleáveis, ao passo que precisam contextualizar todas as demandas sociopolíticas etc.:

- **Constituição Federal de 1988.**
- **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**
- **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional).**
- **Lei n. 010172 de 9 de janeiro de 2001 (PNE/01 - Plano Nacional de Edu-**

cação)

- – Vigência: 2001 - 2011.
- Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE/14 - Plano Nacional de Educação)
- – Vigência: 2014 – 2024.

Citarei somente o caso de nossa Carta Magna, em alguns de seus contextos de cidadania e educação, evidenciando suas especificidades e elaborando reflexões acerca do que encontramos, no bojo de cada um desses estabelecimentos, àquilo que está no campo teórico e que, certamente, não encontra os mecanismos necessários para serem praticados.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - 1988



Atual Carta Magna do país, também conhecida como a “Constituição Cidadã”, estabelece em seu Art. 1º, a título de princípios fundamentais, a constituição de Estado Democrático de Direitos, cujos fundamentos expostos são: a soberania, a cidadania, a dignidade do ser humano, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Em parágrafo único, destaca: **“*Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição*”**.

Através da leitura de tais considerações iniciais constituintes, pude perceber o quanto ainda estamos distantes de gozarmos de direitos como os supracitados. Principalmente, os que tratam da dignidade do ser e da cidadania. Dignidade? Cidadania? Para quem? As imagens expostas no decorrer desse texto evidenciarão, clara e objetivamente, que quase trinta anos após a promulgação constitucional ainda existem brasileiros sobrevivendo em condições de extrema pobreza, convivendo com todo o tipo social de malefícios imagináveis: ***altos índices de homicídios nos grandes centros urbanos e nas periferias; falta de acesso à água potável; insuficientes coletas de lixo e exposições às muitas doenças infectocontagiosas; problemas de saneamento básico; homens, mulheres e crianças em situação de rua, sem escola etc.*** Tais esclarecimentos, em conjunturas reflexivas, relatam o que está além de nossos alcances, através de meras buscas por melhoras a curto, médio ou longo prazo, visto que a sociedade brasileira, desde que é, imerge em crises sócio-políticas contínuas.

Após tais análises comparativas entre passado e presente, apenas exporei a seguir, em tópicos, **as perspectivas em educação** que estão postas na **Constituição Federal de 1988**, segundo os escritos de ARANHA (2006, p. 324), para que reflitamos criticamente sobre os desmandos políticos que vivenciamos na atualidade e que, evidentemente, atingirão as futuras gerações, principalmente as de brasileiros com menores ou sem nenhum poder aquisitivo:

- **Gratuidade do ensino público em estabelecimentos locais;**
- **Ensino fundamental obrigatório e gratuito;**
- **Extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;**
- **Atendimentos em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos;**
- **Acesso de ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (podendo ser processada);**
- **Valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público;**
- **Autonomia universitária;**
- **Aplicação anual pela União de nunca menos de 18% e pelos estados, Distrito Federal e municípios de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimentos do ensino;**
- **Distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação;**
- **Recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos às escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada a finalidade não-lucrativa.**
- **PNE – Plano Nacional de Educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.**

Desta forma, é possível afirmar que embora tenhamos conjunturas constitucionais que na teoria defendam as causas cidadãs e democráticas, na prática, o que ocorre é o oposto: são marginalidades que se constroem, exclusões que se edificam, cidadanias que se esvaem. Finalizo este subitem evidenciando algumas imagens contraditórias que aclaram as novas possibilidades de questionamentos e autoquestionamentos sobre as abrangências socioeducacionais brasileiras para que, desta forma, possamos nos sensibilizar às questões plurais de sociedade, que se entrelaçam às realidades de vida de milhões de brasileiros que batalham, cotidianamente, pela manutenção de

suas condições básicas de sobrevivência.

QUESTÃO: A universidade é pública para “todos” ou apenas para alguns?



3 | CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS FRANCESAS DO SÉCULO XX: LOUIS ALTHUSSER E A TEORIA DO EDIFÍCIO SOCIAL.

Althusser (1985) estabelece uma perspectiva conjectural que dinamiza as compreensões a respeito das ações ideológicas promovidas sobre e pela escola. Em sua base de pesquisas, ocorrida nos âmbitos institucionais escolares franceses do século passado, podemos contemplar o desenvolvimento de suas teorias sobre os **Aparelhos Ideológicos do Estado – AIEs**. Segundo ele, estamos presentes em um edifício social, com os seus três andares, esquematizados em estruturas e, manifestamente, com suas respectivas funções. Esclareço cada um desses estágios, que de acordo com seus escritos e pesquisas, afirmam as incidências sobre as perspectivas político-educacionais.

De acordo com os fatos anteriormente mencionados, no bojo das perspectivas

teóricas de Louis Althusser, é possível confirmar que os agentes que estão no último e segundo pisos do edifício projetado, no campo das ideias desenvolvidas em escalas acadêmicas, pelo referido teórico, desempenham papéis manipuladores sobre aqueles que estão na base. Evidentemente, essa **influência vertical direta** se dá nas conjunturas de vida dos indivíduos que não detêm os meios de produção econômicos e que, destarte, são a força produtiva que mantem os privilégios dos que estão nos andares acima.

ESQUEMA DA TEORIA DO EDIFÍCIO SOCIAL DE LOUIS ALTHUSSER

TERCEIRO PISO: ESTRUTURA IDEOLÓGICA A.I.E.: Aparelho Ideológico de Estado	AGENTES ENVOLVIDOS: Família; escola; mídia; museus; sindicatos; igrejas	CONVENCIMENTO
SEGUNDO PISO: ESTRUTURA JURÍDICO-POLÍTICA A.R.E. – Ap. Repressor do Estado Ações: Reproduz as condições de produção	AGENTES ENVOLVIDOS: <ul style="list-style-type: none"> • Judiciário; • Legislativo; • Polícia; • Exército; • Sistema prisional; 	<pre> graph TD A[VIOLÊNCIA] --> B[REPRODUÇÃO FÍSICA DA FORÇA TÉCNICA] A --> C[PERSPECTIVA IDEOLÓGICA] </pre>
PRIMEIRO PISO: ESTRUTURA ECONÔMICA Ações: Produção de bens materiais	FORÇA PRODUTIVA: Energia humana; Força de trabalho. MEIOS DE PRODUÇÃO: Matérias-primas; financiamentos;	<pre> graph TD A[EMBATE - CLASSES SOCIAIS] --> B[PROPRIETÁRIOS DA FORÇA DE PRODUÇÃO] A --> C[NÃO PROPRIETÁRIOS DA FORÇA DE PRODUÇÃO] </pre>

As instituições burocráticas visam, basicamente, retirar todo o conjunto de anormalidades que há nos indivíduos, no que tange às questões cognitivas, morais, psicológicas e biológicas. É possível afirmar que estas se relacionam através de normas que se tornam burocratizadas e que instituem na sociedade uma massiva relação de poder, que promovem à uma escala de nível global, diversos tipos de consequências negativas que acabam propiciando danos às vidas de grandes contingentes populacionais.

Por consequência, ao vincularmos o *politikós* e o *educare-ducere*, é imprescindível a sapiência inerente aos englobamentos gestores de poder que, conforme destaca

Bobbio (1998), disseminam ações de ordenamentos e proibições que ecoam sobre componentes de grupos sociais, dominam territórios, legislam por intermédio de normas válidas e, em conclusão, transferem recursos entre os setores da sociedade.

4 | CRONOLOGIA DAS EDIFICAÇÕES POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO: DÉCADAS DE 1990, 2000 E 2010

O início da última década do século passado trouxe consigo o marco legislativo promovido através do decreto-lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, intitulado como o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, que seguindo os parâmetros cidadãos promovidos pela CF/88, estabeleceu regimentos sobre a proteção integral da criança e do adolescente em seus abraçamentos sociais e de direitos. Assim como está exposto em seus Art. 1º e 3º, respectivamente: ***“Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”*** e ***“A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”***. Por conseguinte, é possível ratificar, a partir das deliberações estipuladas pelo Art. 4º, que ***“é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”*** Logo, o ECA/90 promoveu reflexões sociais democráticas a que tangenciavam os discursos normativos estipulados pela CF/88.

Em continuidade, seis anos depois, contemplamos o surgimento de nossa atual **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, através do **DL. n. 9.394/96**, que regulamentava normas educacionais a respeito de todos os processos formativos que se desenvolvem na sociedade. No que se refere aos princípios e fins da educação nacional, estabelece, em seus Artigos 2º, 3º e 4º, que a educação estaria sob as incumbências da família e do Estado e que, segundo as normas, deveria prezar os ideais de liberdade e solidariedade humanas para que fossem promovidas, portanto, condições ao pleno desenvolvimento do educando, preparando-o, certamente, ao exercício de sua cidadania e de sua qualificação profissional. Ademais, tais pontos legislativos destacam alguns tópicos, nos quais advogo necessário citá-los aqui:

- **ART. 3º:** O ENSINO SERÁ MINISTRADO COM BASE NOS SEGUINTE PRINCÍPIOS: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;

- **ART. 4º:** O DEVER DO ESTADO COM EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA SERÁ EFETIVADO MEDIANTE A GARANTIA DE: *I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Modificada pelo DL. n. 12.796/2013), portanto: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola, b) ensino fundamental, c) ensino médio.*

Nos contextos iniciais dos anos 2000, temos o surgimento do **DL. n. 010172/01 (Plano Nacional de Educação)** que definiu a responsabilidade dos municípios, estados e Distrito Federal em relação à elaboração de planos decenais para a educação brasileira. Portanto, o período de vigência deste marco normativo foi até o ano de 2011, cujos resultados foram insatisfatórios. Por conseguinte, emergiu a necessidade de um segundo **PNE**, que foi instituído aos 25 de junho de 2014, já na atual década, através do **DL. n. 13.005/14**. Com validade decenal, estabelece em seu texto de apresentação: **“O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto”**.

É permissível concluir, desta maneira, que a construção cronológica das principais conjunturas normativas educacionais que tivemos no Pós-CF/88, e seus consequentes desdobramentos, são bastante utópicos, uma vez que tais marcos não contemplam as demandas sócio históricas brasileiras que vinculam-se, evidentemente, às situações de vida da maioria dos indivíduos e que, portanto, estabelecem-se como constitutivas teóricas legislativas que não se situam em contextos práticos, já que temos, na atualidade, órgãos governamentais que segundo Chauí (1999) estão vinculados à uma perspectiva neoliberal de gestão que suprime as abrangências sociais e democráticas para que, por conseguinte, os negócios do livre mercado privado sejam postos como referências à sociedade brasileira, causando consequências sobremaneira maléficas aos indivíduos com carência socioeconômica, a saber: o desemprego estrutural, a diminuição de participação do Estado no mercado, o fortalecimento da divisão de classes, a terceirização etc.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de tais lucubrações, pode-se concluir que a educação brasileira está, desde seus primórdios, intimamente vinculada a um caráter político-ideológico que estabelece normativas que elaboram privilégios a alguns setores da sociedade para que outros apenas reproduzam conceitos que os mantenham no poder, com suas regalias e mordomias. Logo, ao estimular os devidos entendimentos sobre as principais

conjunturas políticas educacionais brasileiras, através dos recursos investigativos das legislações, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entendo que o ontem e o hoje se inter cruzam na manutenção das marginalizações e das desigualdades sociais que ainda hoje vivemos.

Partindo de tais premissas, é concebível concluir que visualizar os principais decretos-leis em educação, no pós-regime militar, a saber: a **Constituição Federal da República** (1988), o **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990), **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996) e os **Planos Nacionais de Educação** (2001 e 2014) aclara nossas certezas sobre o impacto que as políticas públicas educacionais possuem, quando não devidamente postas em prática, na vida de milhões de pessoas em situação de carência socioeconômica. Portanto, as **PPEs** ficam estagnadas em suas meras teorias, no núcleo de contextualizações que em suma são utópicas, à medida que não conseguem abarcar as reais necessidades de indivíduos que histórica, social, cultural e economicamente, foram negligenciados.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando: introdução à filosofia. 3ª edição. rev. São Paulo: Moderna, 2006.

BOBBIO, Norberto. Dicionário de política I. 1ª edição. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CHAUÍ, M. S.. Ideologia neoliberal e universidade. In: Francisco de Oliveira; Maria Célia Paoli. (Org.). Os sentidos da democracia - políticas do dissenso e hegemonia global. 1ed.São Paulo: Editora Vozes/NEDIC/FAPESP, 1999, v. , p. 27-51.

GONDRA, José G.; SCHNEIDER, Omar (Org.). Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889). 1. ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. v. 1. 486p.

SALGADO, D. D.. Os Jesuítas e as Terras Coloniais Brasileiras: Conflitos Socioculturais em Questão. In: IX Seminário Internacional As Redes Educativas e Suas Tecnologias: Educação e democracia - aprenderensinar para um mundo plural e igualitário. Rio de Janeiro, 2017, v. 9. p. 1-9.

Vicente de Paulo Morais Junior

Universidade Metodista de São Paulo
(UMESP/SP)

RESUMO: O presente trabalho investiga a relação direta entre cultura escolar, práticas pedagógicas e darwinismo. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica, tendo como suporte central “A origem das espécies”, de Charles Darwin. Para estabelecer uma conexão entre o objeto central de pesquisa e a obra acima citada, houve a necessidade de discutir a relação entre ciências da natureza e ciências humanas. Foi possível estabelecer uma conexão entre as teorias de Charles Darwin e a cultura escolar e práticas escolares. Essa relação tem como produto o que foi denominado como Darwinismo Pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano escolar; Cultura escolar; Práticas escolares; Darwinismo Pedagógico.

ABSTRACT: The present work investigates the direct relationship among school culture, pedagogic practices and Darwinism. It was used of the bibliographical research, tends as central support “The origin of the species”, of Charles Darwin. To establish a connection above between the central object of research

and the work mentioned, there was a need to discuss the relationship between the sciences of the nature and the humanities. It was possible to establish a connection between Charles Darwin’s theories and school and practical culture school. This relationship has as product what was denominated Pedagogic Darwinism.

KEYWORDS: Daily school; School culture; School practices; Pedagogic Darwinism.

1 | INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos uma discussão que envolve ciências sociais e ciências da natureza, torna-se de fundamental importância estabelecer um rigor metodológico, que a priori tem como principal preocupação a conversão de fatores, sejam eles quantitativos ou qualitativos, de ambas as ciências, em fatores comuns às duas ciências (“mesmos pesos para as mesmas medidas”).

Nessa perspectiva, torna-se por oportuno destacar a inquestionabilidade da contribuição que Charles Darwin proporcionou à comunidade científica com a publicação de “A origem das espécies”, em 1859. Os estudos de Charles Darwin contribuíram não só na Biologia, sendo a base da Biologia Moderna (NOGUEIRA, 2009, p. 19) mas, em um conjunto de visões e

interpretações a respeito das formas de vida. Mesquita menciona que “Darwin mudou o pensamento moderno em geral” (2009, p. 9).

A partir das teorias de Charles Darwin, a ideia de “Darwinismo” contribuiu para várias áreas. “Outros darwinismo” surgiram!

Conforme Toledo, a ideia de levar o Darwinismo a outras áreas não é nova, evidenciando que a luta pela existência está relacionada tanto ao mundo físico quanto ao mundo intelectual (2009, p. 255).

Importante ressaltar, que conforme Bizzo, o Darwinismo de Darwin não pode ser interpretado e restringido apenas à ideia de Seleção Natural. Esta se realizada, seria uma simplificação deformada de um conjunto de teorias complexas (1991, p. 37 -8). Analisar o Darwinismo como sinônimo exclusivo de “seleção natural”, já é tratar de forma simplista um conjunto de teorias, e ainda relacioná-lo exclusivamente à “luta pelos mais fortes” é no mínimo irresponsável (BIZZO, 1991).

Ao mencionar Greene, Bizzo aponta 06 (seis) possíveis formas de “enquadrar” o Darwinismo: a) Teoria da Evolução; b) Teoria da Evolução Orgânica por através de variação aleatória, luta pela existência e seleção natural; c) Teoria da seleção natural versus teorias rivais que se valiam da herança das características adquiridas; d) Filosofia da ciência; e) Darwinismo social; f) Visão de mundo (1991, p. 40-1). A partir da preocupação de Bizzo em elencar as formas possíveis de ver e analisar o Darwinismo a partir de Greene, aqui teremos como base o darwinismo a partir de uma combinação entre Teoria da Evolução com base na luta pela existência e seleção natural, filosofia da ciência e visão de mundo. Serão esses os três pilares que darão sustentação ao darwinismo aqui utilizado como base científica.

A relação com a filosofia da ciência estará posta pois, a partir dessa linha, pode-se utilizar o darwinismo como meio de observar, de forma direta, determinados fenômenos, fatos, teorias e métodos.

A visão de mundo será utilizada no sentido de ter as teorias de Charles Darwin não à sua área de origem e, sim, de tê-la ampliada a outras vertentes da ciência. Essa visão de mundo está dentro daquilo que Fernandes (2010) e Azanha (1990-91) definem como cultura escolar. Conforme Fernandes, a cultura escolar define-se nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola (2010, p. 888). Alinhado ao mencionado por Fernandes, Azanha define explica “práticas escolares” e os seus correlatos como as mentalidades, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, “resultados escolares”, entre outros, que atuam no espaço escolar (1990-91, p. 65-6).

Por fim, a relação teórica metodológica dos conceitos e definições que Charles Darwin traz em relação à luta pela existência e seleção natural, a partir da evolução das espécies, não tem a intenção de trazer um “novo darwinismo”. A análise teórica metodológica aqui realizada em relação ao Darwinismo tem a preocupação de aproximar essa teoria ao rico e complexo cotidiano escolar.

2 | UM RELAÇÃO ENTRE DARWINISMO ÀS PRÁTICAS ESCOLARES E À CULTURA ESCOLAR

Vamos embarcar no H.M.S. Beagle, “emadairado” pelas teorias de Charles Darwin, rumo às práticas escolares e à cultura escolar.

A priori destaca-se a máxima de Piaget quando esse evidencia em suas pesquisas que todos são capazes de aprender. Assim, logo conseguimos estabelecer relação direta com Darwin, pois “Como o professor Owen observou, não há maior anomalia na natureza do que um pássaro não poder voar, embora ainda haja muitos nesse estado.” (DARWIN, 2014, p. 164). Para tanto, existe a necessidade dos sistemas de ensino em consonância com a escola proporcionar meios para que de fato todos possam aprender. Corroborando com a linha proposta, Darwin ainda aponta:

Nesse caso é possível ver com clareza que, se quisermos, de forma ideal, dar à planta o poder de aumentar em número, devemos oferecer-lhe alguma vantagem sobre os seus competidores, ou sobre os animais que a atacam como presa. (2014, p. 107).

Nessa perspectiva de “divisão” entre os que aprendem e os que não aprender, o fracasso escolar vai tomando o seu aspecto, porém sem “forma” ou “responsáveis”. Nessa “divisão”, os profissionais da educação, dentro e fora da escola vão conscientes ou inconscientemente, desenvolvendo uma postura onde “há uma preocupação constante com o aluno que é ativo e falante e uma busca pelo aluno ideal: quieto e respeitador de regras.” (PARO, 2003, p. 123).

Estabelecendo uma relação com a linha de Darwin:

Hoje em dia, criadores eminentes tentam por seleção metódica, com um objetivo determinado, criar uma nova casta ou sub-raça superior a qualquer classe que exista no país. Mas, para o nosso propósito, uma forma de seleção, que pode ser chamada de inconsciente e que resulta da tentativa de cada um possuir e criar os melhores animais, é mais importante. Assim, quem tem a intenção de criar pointers, é natural que tente conseguir os melhores cães que puder e, em seguida, os reproduza, porém sem o desejo ou a expectativa de alterar a raça de forma permanente. (2014, p. 61-2).

Esse movimento de “busca do Graal” faz uso da retenção/reprovação como ferramenta legitimadora. Para tanto:

Outros depoimentos atribuíram a existência da reprovação escolar ao fato de a escola precisar, para realizar o processo educativo, agrupar os alunos de acordo com o desempenho que eles apresentam a cada ano letivo.” (JACOMINI, 2010, p. 900).

A partir do exposto, podemos concluir que os profissionais acima citados, vão, aos poucos, criando ou valorizando os ditos “bons” alunos ou alunos “ideais”. Esse movimento em prol do fracasso é retro alimentador do próprio fracasso. Isso gera uma discrepância entre os alunos, que, por sua vez, faz com que a diferença no aprendizado e no atendimento, aumente de forma significativa.

Em “busca do Graal”, do “aluno ideal”, os profissionais da educação vão rotulando

a “espécie incipiente” (DARWIN, 2014, p. 83). Incipiente, pois esta irá, conforme avançam os anos, ser a maioria no interior da escola.

Outra relação que podemos estabelecer é o que Darwin traz como “monstruosidade”, apontando:

Por monstruosidade suponho que se entende alguma considerável anomalia de conformação, geralmente prejudicial ou inútil para a espécie. (2009, p. 48).

Nota-se que, os profissionais da educação, a partir de fracassos individuais no interior da escola, que somatizados se transformam em fracasso coletivo, identificam as “monstruosidades”, e evidenciam que esses alunos, passam a serem prejudiciais aos demais alunos.

Essa identificação e rotulação da monstruosidade têm como próxima etapa a extinção. Darwin aponta que a seleção natural ocasionará, impreterivelmente, a extinção (2009, p. 118). O referido autor ainda aponta que:

A teoria da seleção natural é baseada na certeza de que cada nova variedade e cada nova espécie são produzidas e se mantêm por apresentar alguma vantagem sobre aquelas com as quais entram em competição; e a extinção das formas menos dotadas inevitavelmente acontece. (DARWIN, 2014, p. 396-7).

A identificação das monstruosidades cega a possibilidade de observação das diferenças. Exemplificando, Darwin aponta que:

A única diferença entre os organismos que por ano produzem ovos e sementes aos milhares e os que produzem quantidades muito menores é que os mais vagarosos necessitarão de um tempo maior e de condições favoráveis para ocupar um distrito inteiro, por mais extenso que seja. O condor põe dois ovos e o avestruz põe muitos, e, contudo, na mesma área, o condor pode ser o mais numeroso dos dois.” (2014, p. 96).

A transposição da extinção proposta por Darwin e a escola chama-se evasão. A partir da discrepância crescente, reafirmada pelos profissionais da educação, o processo de extinção dos alunos rotulados como monstruosidade, findará na evasão.

Vale ressaltar que existe um movimento cíclico e cumulativo nesse processo de evasão/extinção, na qual a responsabilização do fracasso ao aluno surge a partir da rotulação das monstruosidades.

Além disso, Darwin faz questão de enfatizar que “A seleção natural não produzirá a perfeição absoluta (...)” (2014, p. 233). Logo, torna-se evidente que propor uma “pseudo saída” ao fracasso escolar através do darwinismo pedagógico, não surtirá efeito.

A partir de então, torna-se necessária a discussão em relação à proposta de Darwin para a seleção natural. Inicialmente o biólogo traz:

Chamei de seleção natural o princípio de preservação ou de sobrevivência do mais apto. Ele conduz ao aperfeiçoamento de cada criatura em relação às condições orgânicas e inorgânicas de vida; e em consequência, na maioria dos casos ao que deve ser considerado como avanço da organização. (DARWIN, 2014, p. 158).

Darwin ainda define:

A essa preservação das diferenças individuais favoráveis e das variações e à destruição daqueles que são prejudiciais dei o nome de Seleção Natural ou Sobrevivência dos Mais Aptos . (2014, p. 110).

Uma primeira relação proposta para o(s) conceito (s) de seleção natural de Darwin e a cultura escolar e práticas escolares é que:

Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de ser incorporadas ao nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-la'. (ENGUIITA apud JACOMINI, 2010, p. 916).

Mainardes aponta:

A escola, segundo ele, aceita a reprovação pelas seguintes razões: a) a escola foi tradicionalmente uma instituição seletiva; b) admite-se que as classes devem ser homogêneas e c) acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem. (LEITE, apud MAINARDES, 1998, p. 19).

Vitor Henrique Paro também dá pistas sobre a seleção natural, por conseguinte, o darwinismo pedagógico, ao trazer o depoimento de uma das pesquisadoras:

Você não foi considerado apto, por isso não será 'normalmente' aprovado; mas você também não será reprovado; você terá o consolo de um processo de recuperação. – trecho do depoimento de uma professora (PARO, 2003, p. 137).

Finalizando um leque legitimador de ideários em relação ao darwinismo pedagógico, Jacomini aponta que:

Assim, ao continuar selecionando os que melhor respondem às suas exigências, seja pela reprovação, seja por não garantir os meios para todos aprenderem, a escola legitima a exclusão escolar e social por meio do chamado 'mérito'. (2010, p. 911).

Esse processo de seleção natural no cotidiano escolar, ilustrada pelo processo de reprovação, legitimando então o darwinismo pedagógico, fica evidente quando Jacomini traz que:

Assim, embora a reprovação seja uma medida política e pedagógica construída pela escola para responder a uma forma de organização do ensino e à seleção dos mais aptos, ela se torna tão naturalizada aos olhos dos atores educacionais e da população que passa a ser concebida como algo inerente ao processo de ensino e de aprendizagem escolar. (2010, p. 912).

Fica evidente que, a partir do(s) conceito(s) de seleção natural proposto por Darwin, podemos, tendo como base Jacomini (2010), Paro (2003) e Mainardes (1998) apontar que no cotidiano escolar e sua cultura e práticas escolares existe um darwinismo pedagógico, onde não fadaria ao fracasso aquele que se adaptasse ao sistema, não necessariamente os ditos “mais inteligentes”. Por sua vez, aqueles que não se adaptassem ao sistema seriam incipientes, logo rotulados como monstruosidades. Dessa forma, estes passariam a “fazer mal” aos demais, ditos “mais inteligentes”, legitimando um processo natural e intencional de extinção/evasão.

Desse modo, vislumbra-se que:

Assim, a escola passou a selecionar quem respondia de forma adequada aos padrões educacionais exigidos. Essa seleção ocorria, em primeiro lugar, pela limitação de vagas e, em segundo, pela reprovação daqueles que não respondiam a contento aos objetivos estabelecidos pela escola. Dessa forma, os que permaneciam eram os mais adaptados a esses propósitos, e não necessariamente os mais inteligentes e capazes. (JACOMINI, 2009, p. 560).

O darwinismo pedagógico é tão voraz, que conforme vão passando etapas, mais condicionados ou adaptados os alunos vão ficando. Para tanto:

A seleção natural atua somente pela preservação e acumulação de variações benéficas segundo as condições orgânicas e inorgânicas as quais cada criatura é exposta em todos os períodos da vida. O resultado final é que cada criatura tende a se tornar cada vez mais aperfeiçoada em relação às suas condições.” (DARWIN, 2014, p. 151).

Aqui fica evidente que, conforme vão passando séries/anos, e a evasão/extinção vai aumentando, já que o grau de adaptabilidade, ou grau de condicionamento, tende a crescer.

Traçando um paralelo da cultura escolar e as práticas escolares, com o(s) conceito(s) de seleção natural de Darwin, deve-se ressaltar que, tal processo, os alunos não podem “exclusivamente” serem responsabilizados. Para tanto, Darwin aponta que na seleção natural uma espécie não irá tirar proveito da outra (2009, p. 180), logo um aluno não irá tirar proveito do outro. Darwin faz questão de apontar que a seleção natural vem do movimento geral da natureza (2009, p. 180), portanto, o darwinismo pedagógico vem do movimento geral da cultura escolar e as práticas escolares.

Esse movimento da natureza, da cultura e práticas escolares, torna-se evidente quando Darwin exemplifica o processo de seleção natural apontando:

Pode-se dizer que dois animais caninos, em tempos de fome, lutam na realidade entre si para determinar qual terá o alimento e a vida. Mas uma planta na beira de um deserto luta pela vida contra a seca, embora fosse mais apropriado dizer que ela é dependente de umidade. Pode-se também dizer que uma planta que produz por ano milhares de sementes, das quais somente uma chega à maturidade, está sem dúvida lutando contra as plantas da mesma espécie e as plantas de outras espécies que já cobrem o solo. O visco é dependente da macieira e de algumas outras árvores, mas é apenas em um sentido figurado que se pode dizer que luta contra essas árvores, porque se muitos desses parasitas crescerem sobre uma delas, ela irá definhando e morrer. Mas, se várias mudas de visco crescem juntas no mesmo ramo, pode-se dizer verdadeiramente que lutam entre si. Como as sementes do visco são disseminadas pelos pássaros, sua existência depende deles; e pode-se dizer, usando uma metáfora, que ele luta contra árvores frutíferas na tentativa de atrair pássaros para devorar suas sementes e assim disseminá-las. Nesses vários sentidos que se entrelaçam é que uso, por conveniência, o termo Luta pela Existência. (2014, p. 93-4).

Darwin ainda aponta que, não existe o ideário de vitória na luta pela existência (2014, p. 106) já que o movimento é global e não individual. Ou seja, podemos afirmar que, a partir do darwinismo pedagógico, o fracasso escolar se distancia do aluno e se aproxima de algo macro, seja dos profissionais da educação, seja das políticas públicas.

Vale ressaltar que todo esse processo perverso de darwinismo pedagógico é

pouco notado, já que da mesma que na natureza Darwin admite “(...) que a seleção natural, de um modo geral, age com extrema lentidão.” (2014, p. 136). E ainda complementa:

(...) pois a seleção natural atua apenas tirando vantagem de pequenas variações sucessivas; jamais dá um salto grande e súbito, mas avança por meio de passos curtos e seguros, embora lentos. (DARWIN, 2014, p. 225).

Desta forma, a perversidade do darwinismo pedagógico vai passar despercebida, já que, conforme Darwin:

Mudanças lentas e imperceptíveis dessa natureza podem passar despercebidas a menos que tenham sido tomadas medidas ou feito desenhos minuciosos para servir de termo de comparação. (2014, p. 62).

A partir do momento que não se consegue identificar o darwinismo pedagógico, logo se evidencia um fracasso escolar global na cultura escolar e nas práticas escolares, conforme Darwin “(...) não podemos reconhecer – e, portanto não conheçamos – o tronco primitivo silvestre das plantas cultivadas há muito em nossos jardins e hortas.” (2009, p. 41).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a todo esse movimento do cotidiano escolar, com sua cultura e práticas, o darwinismo pedagógico dá a falsa impressão de fracasso individual e ora mascara, ora camufla um fracasso da estrutura. Mesmo se “auto-corroendo”, essa estrutura se mantém sólida. Além disso, todo o movimento proporcionado pelo darwinismo pedagógico é silencioso e com suporte da meritocracia. . Complementando, Darwin aponta:

Metaforicamente pode-se dizer que a seleção natural procura a cada dia, momento, em todo lugar, as mais tênues variações, rejeitando as nocivas, conservando e ampliando todas as que forem úteis, trabalhando silenciosa e imperceptivelmente, quando e onde quer que se ofereça oportunidade, (...) (2009, p. 81) [grifos do tradutor].

Por fim, a discussão e conceituação ao que denominei como darwinismo pedagógico, mostra-se fiel e determinante a cultura escolar e práticas escolares. A seletividade e a “sobrevivência” daqueles que mais se adaptam ao sistema escolar reforçam que no cotidiano escolar “sobrevive” não necessariamente aos que “aprendem mais”, mas sim que de adapta a cultura e prática escolar. Nesse movimento nocivo, os profissionais da educação incorporam tal prática, de forma consciente ou inconsciente. O reflexo dessa incorporação é o retro alimentador do próprio darwinismo pedagógico.

Existem muitos demônios ainda a exorcizar! (FISCHMANN, 1990).

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mario Pires. **Cultura Escolar: um programa de pesquisas.** Revista USP, São Paulo, dez./jan./fev., 1990-1991.
- BIZZO, Nélío Marco Vincenzo. **O que é darwinismo.**, 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção Primeiros Passos, 192).
- _____. **Ensino de Evolução e História do Darwinismo.**, 1991,. 467p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- DARWIN, Charles. **A origem das espécies.** Traduzido por André Carlos Mesquita. São Paulo: Editora Escala, 2009.
- _____. _____. Traduzido por Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, set./dez. 2010.
- FISCHMANN, Roseli. **Vida e Identidade da escola pública (um estudo preliminar da resistência à mudança na burocracia estatal no Estado de São Paulo)**,. 1990., 222p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.
- JACOMINI, Marcia Aparecida. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 3, set./dez., 2009.
- _____. **Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, set./dez. 2010.
- MAINARDES, Jefferson. **A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n. 192, mai./ago., 1998.
- NOGUEIRA, Pablo. **O que nem Darwin imaginava.** Revista UNESP Ciência, São Paulo, ano I, n. 3, nov./2009.
- PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação.**, 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências na transição para um a ciência pós-moderna.** Estudos Avançados, São Paulo, vol. 2, agos. 1988.
- TOLEDO, Gustavo Leal. **Dawkins, Dennett e as tentativas de universalização do darwinismo.** Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul. / dez. 2009.

O USO DOS JOGOS INTERDISCIPLINARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

João Augusto Galvão Rosa Costa

Olga Teixeira de Oliveira

Duque de Caxias - RJ

Resumo: O objetivo deste estudo foi investigar se os jogos interdisciplinares podem promover a melhoria do raciocínio lógico nas aulas de Educação Física, sendo a pesquisa realizada com alunos do 4º do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Gramacho, Duque de Caxias. Tem por justificativa a dificuldade da turma em organizar o pensamento para alcançar os objetivos estabelecidos pelas atividades aplicadas, principalmente em jogos que preconizavam a estratégia, o trabalho em grupo, a relação entre o concreto e o abstrato e as regras que iam sendo elevadas a um nível maior de complexidade. A pesquisa possui caráter qualitativo e está fundamentada na pesquisa-ação. Utilizou-se a observação participante como instrumentos de coleta de dados. Como referencial teórico-metodológico de análise dos dados, usou-se a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que a vivência dos jogos interdisciplinares pelos alunos contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico. A própria ação e reflexão proporcionadas pelos jogos foram fundamentais no desenvolvimento do raciocínio lógico devido às estratégias, à organização do pensamento,

às noções de quantidade, espaço, classificação e exploração do material. Concluiu-se a partir da análise dos dados que os jogos interdisciplinares devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física escolar e nos diversos componentes curriculares, principalmente por se caracterizarem como importantes ferramentas de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Raciocínio lógico. Ensino Fundamental. Jogos Interdisciplinares.

ABSTRACT: The objective of this study was to investigate whether interdisciplinary games can promote the improvement of logical reasoning in Physical Education classes, being the research carried out with students from 4th grade in a school located in Gramacho, Duque de Caxias. It has as justification the difficulty of the class in organizing the thought to reach the objectives established by the applied activities, mainly in games that advocated the strategy, the work in group, the relation between the concrete and the abstract and the rules that were being raised to a level of complexity. The research has a qualitative character and is based on action research. Participant observation was used as data collection instruments. As a theoretical-methodological reference for data analysis, content analysis was used. The results revealed

that the students' experience of interdisciplinary games contributed to the development of logical reasoning. The very action and reflection provided by the games were fundamental in the development of the logical reasoning due to the strategies, the organization of the thought, the notions of quantity, space, classification and exploration of the material. It was concluded from the analysis of the data that the interdisciplinary games should be worked in the classes of Physical Education school and in the diverse curricular components, mainly for being characterized like important tools of teaching and learning.

KEYWORDS: Physical Education at schools. Logical thinking. Elementary school. Interdisciplinary games.

1 | INTRODUÇÃO

Quem não gosta de jogar? Quem nunca criou seu jogo? Quantos de nós não jogamos nas aulas de Educação Física escolar? Que contribuições o jogo pode trazer para a aprendizagem? O jogo por si só é interdisciplinar ou depende da nossa intervenção nas aulas? Quando jogamos, raciocinamos? Que tipo de raciocínio os jogos nas aulas de Educação Física escolar podem despertar?

Tais perguntas adequam-se ao entendimento de que nas aulas de Educação Física escolar (Efe) podemos usufruir de inúmeras possibilidades de questionamentos ao pensarmos no jogo como um dos elementos da cultura corporal, visto que, dentro de seu objeto de estudo, a Educação Física desenvolve conteúdos como os jogos, os esportes, as danças, a capoeira, as lutas, os conhecimentos do corpo e a ginástica (SOARES et al., 1992).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, PCN de EF (1997, p. 29) “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la (...) em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida”.

Nesse sentido, desenvolver conteúdos nas aulas de Educação Física exige aprofundamento e observação do seu público, bem como reflexão nas metodologias de ensino, estratégias e procedimentos para com a temática. Logo, as observações e intervenções nos espaços em que atuamos são fontes de perguntas que nos ajudam a questionar a prática pedagógica.

No cotidiano da E.M. Cora Coralina em Duque de Caxias, uma perspectiva interdisciplinar começa a ser construída no diálogo com a professora regente da turma do 4º ano do Ensino Fundamental em 2017. Nos espaços, nos tempos da escola, nas observações do cotidiano das aulas de Efe e durante o processo de ensino, observamos que alunos do 4º ano de uma turma apresentavam pouca coerência no cumprimento das regras e tarefas pertencentes aos jogos que enfatizavam capacidades relacionadas ao raciocínio lógico.

Percebemos que a turma demonstrava dificuldades em organizar o pensamento para alcançar os objetivos estabelecidos pelas atividades aplicadas, principalmente em jogos que preconizavam a estratégia, o trabalho em grupo, a relação entre o concreto e o abstrato e as regras que iam sendo elevadas a um nível maior de complexidade.

Isso foi percebido ao longo das aulas pelas reflexões, linguagem e vivência da turma com jogos que exigiam a observação, exploração, comparação e classificação tanto dos materiais quanto das regras. Freire (2011) fala da curiosidade epistêmica como um movimento na busca de esclarecimentos, perante as nossas inquietações a fim de tensionar a realidade, refletir sobre o mundo, os sujeitos, provocando a intervenção e transformação.

Com isso, a partir do contexto apresentado aqui entende-se que optar pela construção de jogos em uma abordagem interdisciplinar é a estratégia de intervenção mais adequada. Como objetivo geral: Investigar se os jogos interdisciplinares podem promover a melhoria do raciocínio lógico nas aulas de Educação Física dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Temos por problema a seguinte questão: Como a vivência dos jogos interdisciplinares pelos alunos pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico?

2 | ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e funda-se na pesquisa-ação (COSTA; COSTA, 2012). No que tange à abordagem qualitativa, o pesquisador tem contato direto com o ambiente e o objeto de estudo, o que favorece um trabalho mais intenso quando vai a campo. Assim, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador e ainda ocorre a valorização do processo. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Segundo Thiollent (2009), a pesquisa-ação envolve a participação e o engajamento coletivo dos sujeitos no processo a fim de construir estratégias para resolver problemas. Compreendemos que este tipo de pesquisa é usado em diversas áreas do conhecimento, principalmente nas Ciências Sociais.

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos do 4º ano da E. M. Cora Coralina, localizada no bairro de Gramacho, no município de Duque de Caxias. A amostra é composta de 38 alunos, sendo 13 meninos e 25 meninas. A média de idade desses alunos gira em torno dos 9 a 11 anos, porém existem 3 alunos com 13 anos e um com 12 anos. Os critérios de inclusão são sujeitos que pertencem a essa turma, que, de forma geral, apresentam dificuldades em classificar, sequenciar e diferenciar materiais implicando no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a observação participante. A observação participante se encerra na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo (GIL, 2002).

Com isso, estabelecemos alguns critérios de observação como: o comportamento dos alunos, organização para cumprir as regras, como pensavam as estratégias dos jogos e como raciocinavam a partir da atividade.

3 | A OBSERVAÇÃO DA APLICAÇÃO DOS JOGOS INTERDISCIPLINARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Através da observação participante, foram tecidas discussões e apontamentos referentes às aulas aplicadas. Na primeira aula realizou-se uma conversa com os alunos no sentido de captar a compreensão dos mesmos acerca do raciocínio lógico.

Na figura 1 está registrado um momento de verbalização em que os alunos apresentaram falas recorrentes ao serem perguntados sobre o que seria raciocínio lógico, tais como: “É quando pensamos”, “Tio, tem a ver com o nosso pensamento”, “É o raciocínio”. De acordo com Ferreira (1999), a definição de raciocínio se liga à questão do pensamento e estruturação de ideias. Interpretou-se que os alunos tinham um entendimento de raciocínio lógico próximo ao que os autores que buscamos apresentam no sentido de estar relacionado ao pensamento. Na imagem a seguir, é possível observar esse momento com os alunos:



Figura 1: Conversa sobre o raciocínio lógico.

Fonte: próprio autor, 2018.

Posteriormente, teve início a aplicação prática dos jogos interdisciplinares que, através da observação, foi possível identificar as estratégias utilizadas. Realizou-se uma atividade programada chamada “Agarre o Amigo”. Nesse jogo a regra básica era memorizar o número designado pelo professor e ir atrás do “amigo” com o mesmo número a partir do número falado. Com isso, os alunos iniciaram o jogo estabelecendo relações de igualdade entre os números.

A turma compreendeu a regra desta atividade, visto que a dificuldade inicial foi em memorizar seu número e imediatamente pegar o amigo. Essa primeira regra funcionou após a repetição da atividade e conversa com os alunos. Houve a ampliação da regra fazendo operações matemáticas e dividindo os alunos em grupos de ímpares e pares. Se desse par, os pares deveriam fugir dos ímpares e vice versa. Na primeira rodada,

todo mundo saiu correndo atrás de todo mundo.



Figura 2: Agarre o Amigo.

Fonte: próprio autor, 2018.

O jogo foi interrompido e retomado novamente após a explicação da regra. Esse desdobramento foi positivo no sentido de que os alunos ficaram motivados com a verbalização em relação à operação (adição ou subtração) e a qual resultado poderia dar. Freire (1992) ratifica a relação das regras nos jogos e sua contribuição no processo educativo, principalmente por estimularem o processo de socialização da criança com o mundo.

Sobre as estratégias, alguns alunos entenderam que deveriam ficar em silêncio para ouvir a operação e “pensar rápido” como alguns disseram. Outra *estratégia* foi “ameaçar a corrida” mesmo sabendo que era o outro que deveria pegar.

Nesse primeiro momento com os alunos, o raciocínio lógico surgiu refletido pelas ações destacadas aqui inicialmente, principalmente pelo diálogo manifestado na turma e as interações coletivas do grupo.

O segundo jogo interdisciplinar aplicado na turma foi o “Jogo da Torre”. O objetivo do jogo era que nos grupos os alunos pensassem estratégias para equilibrar os materiais em cima do cone, formando a “torre”. Foram usados tapetes tipo E. V. A, bolas de handebol, basquete, futsal, cones pequenos e grandes.

Os grupos foram divididos através da escolha dos alunos. Essa forma de divisão demorou alguns minutos para ser concluída. Foi estabelecido que cada grupo teria um cone pequeno para se posicionar. Foi proposto que os alunos realizassem testes com os cones pequenos, pensando na sequência e ordem que a torre seria construída no cone maior.

Kishimoto (2008), ao falar dos jogos de construção, ratifica o aparecimento das representações mentais que surgem e são exteriorizadas pelas habilidades manuais trabalhadas. Nesse primeiro momento, os alunos sentiram o peso do material e observaram o tamanho para empilhá-los.

Ao término dessa primeira parte de conhecimento e testes dos materiais, o jogo foi iniciado. Cada membro do grupo escolheu um material para levar até o cone maior. Durante as primeiras rodadas, os alunos se preocuparam mais em chegar primeiro,

deixando de qualquer jeito o material em cima do cone.



Figura 3: Jogo da Torre.

Fonte: Próprio autor, 2018

Com isso, as intervenções foram no sentido de estimular o raciocínio lógico, principalmente pela regra do jogo, sendo estabelecido que somente marcaria ponto aquele grupo que realizasse a sequência de maneira consciente e conseguisse construir a torre sem deixá-la cair.

Os alunos responderam bem a essa abordagem, o que pôde ser notado, inclusive, através de declarações como: “Gente, temos que pensar mais no que estamos fazendo.”, “Acho que o tapete maior tem que vir primeiro e depois os menores.”, “Os tapetes menores ficam melhor na frente”.

Essa verbalização revelou que a lógica mencionada por Copi (1978) esteve presente nesse jogo, principalmente ao dizer que existe um raciocínio correto ligado a um determinado princípio. Compreendeu-se que o raciocínio inicial dos alunos foi colocar o material em cima do cone de forma aleatória sem estabelecer uma sequência pensando na ordem, tamanho, largura e peso.

A organização dos grupos melhorou consideravelmente na rodada seguinte. Foram colocados a meia distância outros materiais no jogo (bolas de basquete, futsal e handebol) e concedido um tempo para discutirem qual bola eles pegariam para formar e acrescentar na torre. Um aluno de cada grupo correu para pegar a bola de sua escolha. A maioria foi em direção à bola de basquete.

Em seguida, cada grupo teria os tapetes de diferentes tamanhos mais a bola. Com a introdução da bola, a motivação dos alunos se destacou. Foram feitas mais três rodadas a partir da introdução desse material. Ao final, realizou-se uma roda de conversa no intuito de perceber as estratégias adotadas.

As estratégias que predominaram nesse jogo foram percebidas através dos comentários dos alunos, que foram pensando a partir do tipo de material. Segundo Kishimoto (2008):

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também, considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para essa construção. (p.40)

A partir desse contexto percebeu-se nas falas dos alunos estratégias como: “O maior tem que vir primeiro, tio!”, “O quadrado menor tem que vir por cima!”, “Os mais pesados têm que vir primeiro!”, “O meu grupo fez um maior e outro menor.” Com a adição das bolas: “Tio, com a bola de basquete fica mais fácil por ela ser grande.”, “Mesmo com a bola de handebol, nós conseguimos.”, “Meu grupo não pensou bem.”

Estas ações também correspondem aos pressupostos de Piaget (2007) sobre a fase operatória-concreta, especificamente acerca da noção de espaço, peso, classificação e a realidade concreta em que a criança vai descobrindo essas diferenças e semelhanças. Nas considerações de Copi (1987) acerca da lógica, percebemos que a noção de sequência exteriorizada pelas falas dos alunos se afilia ao raciocínio correto perante a dinâmica do jogo.

No terceiro encontro ocorreu o “Jogo da Velha”. Muitos alunos já conheciam o jogo, facilitando o desenvolvimento. Apresentou-se aos alunos o desenho feito na quadra e dividiu a turma em dois grupos, sendo que cada coletivo recebeu coletes para colocar dentro das casas do jogo da velha. A regra básica era observar o jogo e no grupo estabelecer a estratégia para formar a fileira de três para pontuar no jogo da velha.

Os alunos só poderiam sair para colocar os coletes quando o colega voltasse e batesse na mão do próximo. Na primeira rodada, essa regra não foi cumprida. Enfatizou-se que seria importante bater na mão do colega, bem como não sair antes. Corroborando com as ideias de Soares et al. (1992) sobre o contexto anterior, dialogamos com a passagem a seguir.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência. (p.45)

Nesse sentido, as ações demonstradas pelos alunos na descrição anterior problematizam essa tomada de decisão no que tange ao cumprimento da regra do jogo, bem como a mobilização que este jogo trouxe logo de início. A figura 5 exemplifica o momento em que os alunos depositaram os coletes no jogo.



Figura 4: Jogo da Velha

Fonte: próprio autor, 2018.

Como variação, optou-se por colocar os alunos como peças do jogo, ou seja, quem corresse deveria permanecer para formar o trio e pontuar. Kishimoto (2008, p.36) sinaliza que “as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto a partir da manutenção das condições de expressão do jogo, o educador está potencializando as situações de aprendizagem”. Essa nova maneira de jogar motivou a turma. Entretanto, a questão do sair para se posicionar veio à tona.

Novamente a atividade foi interrompida para explicar aos alunos que era fundamental esperar o apito para correr. Dois alunos, um de cada grupo, estavam posicionados perto do desenho do jogo para orientar os que corriam. No primeiro momento, eles seguiram as orientações, mas após algumas rodadas voltaram para o grupo de origem. Callois (1958) disserta sobre a liberdade de ação que o jogo pode estimular, o que ficou evidente na iniciativa desses alunos em se posicionarem mais a frente para ajudar aos colegas.

Os alunos relataram que nunca tinham jogado o “Jogo da Velha” dessa forma. O grupo azul comentou que achou fácil, divertido e legal. O grupo laranja disse que foi prazeroso e legal. O grupo azul pensou em ocupar o centro da estrutura do “Jogo da Velha” primeiro e depois as pontas.

O time laranja disse o contrário, visto que era melhor pelo canto e depois pelo centro. Alunos dos dois grupos relataram que era fundamental correr mais rápido para ocupar as casas de imediato. A turma realizou a atividade com sucesso, apesar dos conflitos iniciais e decisões dos alunos com relação ao cumprimento das regras.

O planejamento seguiu e avançou para o “Jogo Teste”. A regra básica era que os alunos nos grupos se organizassem para construir estratégias acerca dos materiais que poderiam carregar em cima do tapete sem derrubá-los, de modo que todos contribuíssem.

A atividade foi iniciada através da explicação sobre as etapas e desenvolvimento. O discurso foi voltado para o estímulo do raciocínio lógico, através da contagem dos materiais, número de alunos e como a turma poderia ser dividida de maneira que todos participassem. Para Thiesen (2007), a postura interdisciplinar é um movimento fundante desse conceito. Essa postura e diálogo foram vivenciados no momento da explicação do jogo e, como podemos observar na figura 8, na realização do jogo pelos alunos.



Figura 5: Jogo Teste.

Fonte: próprio autor, 2018.

No segundo momento, os alunos se posicionaram nos cones de acordo com as respectivas cores: azul, amarelo, vermelho, verde, laranja. Em cada base já haviam dois materiais obrigatórios (um cone pequeno e um grande), visto que a intenção era de que eles começassem a raciocinar e ponderar se precisariam pegar mais materiais com essa característica.

No terceiro momento, cada grupo observou a quadra, pois foram espalhados diversos materiais, tais como: cones pequenos, bolas de vôlei, bolas de basquete, bola de iniciação de handebol e bola de futebol. Os alunos demonstraram compreender esse momento de observação e reflexão para iniciar a próxima parte da atividade.

No quarto momento, após pensar coletivamente, cada aluno no seu grupo deveria buscar os materiais de sua escolha. De maneira geral, cada grupo, nas primeiras rodadas, buscava sempre um cone e uma bola com característica diferente. Isso foi ratificado na roda de conversa, pois os relatos eram de que o cone poderia ajudar a estabilizar a bola no tapete.

Na última rodada, existiam apenas três materiais na quadra. A intervenção feita foi no sentido de provocar os alunos com a seguinte questão: A quantidade de materiais pegos irá beneficiar ou dificultar na organização em cima do tapete?. Nesse sentido, um grupo se absteve e não quis buscar mais um material. Porém, os outros optaram por trazer aqueles que restavam.

No quinto momento, os alunos organizariam em grupo os materiais no tapete E.V.A. de modo que pudessem carregar pela quadra. Os mesmos tiveram um tempo de 3 minutos nessa etapa. Após esse tempo, os alunos começaram a se deslocar pela quadra com o tapete. A ideia era que os grupos não o deixassem cair, mas alguns alunos levaram para o sentido da competição e acabaram correndo, fazendo com que os materiais caíssem.

O grupo vermelho pontuou que optou por recolher as bolas mais pesadas e os cones maiores, pensaram que o peso e a forma da bola ajudariam na estabilidade. O grupo verde entendeu que pegando uma bola pesada e outra leve poderia facilitar o

deslocamento, bem como um cone pequeno para apoiá-la.

O grupo amarelo pensou que se pegasse mais cones do que bolas contribuiria para a estabilidade, facilitando o deslocamento. Já o grupo azul misturou todos os materiais, ou seja, bolas grandes e pequenas, cones grandes e pequenos, pensando que esses materiais encaixariam no cone. A aplicação do jogo foi considerada positiva, uma vez que trouxe pontos interessantes que procuramos discutir aqui, como a questão das estratégias e a temática do raciocínio lógico.

O último jogo interdisciplinar vivenciado pela turma do 4º ano foi “Dama Numérica”. Os alunos foram divididos em dois grupos (time com colete e time sem colete). Os alunos foram as peças do jogo. O tabuleiro foi desenhado no chão da quadra de acordo com o número de alunos.

Os alunos teriam a possibilidade de escolher um jogador para orientá-los ao longo do jogo. Venceria o jogo aquela equipe que conseguisse conquistar as casas com pelo menos dois integrantes do outro lado do tabuleiro. A forma de movimentação foi realizada pela verbalização dos números desenhados no tabuleiro.

Os alunos chegaram à quadra com o tabuleiro já desenhado. Imediatamente foram conhecer e reconhecer o espaço, sem que o professor tivesse falado. Esse reconhecimento foi importante na hora do jogo, pois os alunos perceberam a forma que as casas estavam desenhadas e numeradas pelo lado de fora.

Realizaram-se os seguintes questionamentos para turma: Quem sabe jogar dama? Quem já vivenciou a dama na quadra de aula? Quem sabe as regras do jogo? Grande parte da turma conhecia o jogo e já tinha vivenciado no tabuleiro. Foram explicadas as regras, posições dos jogadores, formas de movimentação dos alunos nas casas. Em seus estudos Ferreira (1993) considera que:

O efeito essencial da implantação do jogo de damas nas escolas possui três aspectos: ético: controle de si mesmo, paciência, perseverança, respeito ao próximo, modéstia, honestidade; *intelectual*: desenvolvimento da capacidade de análise e de síntese, estruturação do raciocínio; *escolar e pedagógico*: exercícios de memória e atenção. (p.85)

Nesse sentido, estabeleceu-se que a maneira dos alunos conseguirem as peças do outro grupo seria com um colega abaixando e o outro pulando para a casa seguinte. Muitos sabiam que a movimentação do jogo deveria ocorrer na diagonal. Outros questionaram se daria certo dessa forma e sugeriram que a movimentação fosse para frente.



Figura 6: Dama Numérica.

Fonte: próprio autor, 2018.

Os grupos foram divididos a partir da escolha dos alunos. Esse momento durou cerca de 5 minutos. Um dos grupos usou o colete para facilitar a identificação das peças do jogo. Os dois grupos optaram por ter um colega guiando o jogo do lado de fora do tabuleiro. Essa organização facilitou o desenvolvimento da atividade.

Com relação às movimentações de cada grupo, na roda de conversa, o grupo sem colete optou por ocupar o meio e as laterais na medida em que as jogadas eram realizadas. Já o grupo com colete, realizou jogadas pelo meio e ao longo do jogo foi ocupando as laterais. Para Goulart (2004), o desenvolvimento do jogo juntamente com a integração das peças e os cálculos das jogadas exercitam o raciocínio lógico e a imaginação, assim como a escolha do próximo lance valoriza sua iniciativa e autonomia.

Os alunos verbalizaram de forma positiva na hora de pular o colega que não saía do jogo, apenas ficava abaixado. Essa maneira pensada no momento da atividade favoreceu a inclusão de todos os alunos na atividade. Com os alunos pulando somente para frente, a organização do jogo funcionou de maneira positiva.

Consideramos que a aplicação da atividade funcionou como pretendido, apesar da interferência de alguns fatores como o calor e agitação dos alunos em determinados momentos, principalmente pelo tempo que as jogadas demoraram a acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao processo de aplicação dos jogos interdisciplinares, foram aplicados jogos que muitos alunos não conheciam e nunca tinham vivenciado. Entretanto, as adaptações realizadas para a perspectiva interdisciplinar favoreceram a exteriorização do trabalho coletivo, a autonomia e a capacidade de estabelecer relações nas regras e materiais utilizados.

Compreendeu-se neste estudo que os jogos interdisciplinares foram uma ferramenta na intervenção para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Dessa forma, destacaram-se questões acerca da identificação das estratégias que os alunos

utilizaram nos jogos interdisciplinares. Constatou-se que, durante a vivência, os alunos criaram e pensaram estratégias que exploraram a melhor organização dos grupos, principalmente aqueles que corriam mais rápido ou escreviam com mais facilidade.

A classificação e as ordens no uso dos materiais foram identificadas como estratégias formuladas. Em diversos momentos a verbalização dos alunos foi no sentido de formular uma sequência do mais pesado primeiro e depois do mais leve, bem como do maior para o menor e ainda pensaram a constituição dos objetos e dos espaços delimitados.

Sobre a análise da relação dos jogos interdisciplinares com o raciocínio lógico, verificou-se que durante o processo todos os jogos foram constituídos de regras que favoreceram o desenvolvimento do referido tipo de raciocínio. Isto é confirmado pela análise das estratégias mencionadas e pelos gráficos apresentados neste estudo. A afinidade que os alunos demonstraram em perceber o raciocínio lógico nos jogos foi recorrente nas respostas.

Os dados encontrados e as discussões realizadas fornecem subsídios para responder ao problema apresentado na introdução. Tais resultados permitem pensar como a vivência dos jogos interdisciplinares pelos alunos pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico, o que reafirma o quanto a própria ação de vivenciar os jogos se tornou um aspecto fundamental.

Além disso, a atitude interdisciplinar destacada por Japiassu (1976) e Fazenda (2008) esteve presente a todo o momento na explicação dos jogos, favorecendo a ampliação da estruturação do pensamento dos alunos percebida na vivência das estratégias, na organização para atingir o objetivo do jogo, no cumprimento das regras, na constatação da importância de classificar, descobrir, explorar os materiais e espaços delimitados para os jogos interdisciplinares.

Em suma, os jogos interdisciplinares devem ser trabalhados nas aulas de Efe e nos diversos componentes curriculares da Educação Básica, principalmente por serem importantes ferramentas de ensino e aprendizagem. Com isso, o desenvolvimento do raciocínio lógico pelo jogo insere ações que os alunos levarão para a vida em sociedade, como aprender a se organizar coletivamente, perceber as diferenças e semelhanças entre os objetos, criar estratégias e atender às regras estabelecidas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> >. Acesso em: 13 mar. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. 1.ed.São Paulo: Artmed, 1998. CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. 1.ed.Lisboa: Portugal, 1990.

COPI, Irving. Marmer. **Introdução a Lógica**. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

COSTA, Marco. Antonio. F da; COSTA, Maria Fátima. Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FAZENDA, Ivani. Catarina. Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. 13.ed São Paulo: Papirus Editora, 1998.

FERREIRA, Alvacir. Augusto. **Aprendendo o jogo de damas**. 1. ed. São Paulo: SP, 1993.

FREIRE, João. Batista. **Educação de corpo inteiro**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KISHIMOTO, Tizuko. Mochida. O jogo e a educação infantil. In_. **Jogo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008. cap.1, 13-43.

MENEGAZZO; Inês. Tereza; PERES; Luiz. Sérgio. **Jogos e Brincadeiras no Contexto interdisciplinar na semana cultural e esportiva**. 2018. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1910-8.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3.ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, Carmen. Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOLÉ, Maria. Borja de. **O jogo infantil: organização das ludotecas**. 1.ed. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1992.

THIESEN, Juares. da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**. Florianópolis, v. 8 n. 1. p. 87-102, jan./jun. 2007. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1541/1294>>. Acesso em 18 jun. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE PESQUISA: MAPA CONCEITUAL, ENDNOTE E ATLAS.TI FORMAS E USOS

Adriane Matos de Araujo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ProPEd/UERJ

Rio de Janeiro/RJ

RESUMO: A apropriação e o conhecimento aprofundado dos instrumentos metodológicos possibilitam uma melhor análise do objeto ou fenômeno de estudo viabilizando uma atitude crítica em relação as questões e objetivos de pesquisa. O objetivo deste estudo é apresentar os instrumentos metodológicos: Mapa Conceitual, software EndNote e o software ATLAS.ti, para que sejam conhecidas e analisadas suas formas e usos. Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Exclusão Digital em Educação no Brasil: um estudo bibliográfico” que obteve destaque no investimento da construção metodológica do estudo. Além disso, esta autora possui experiência em ministrar a disciplina de Metodologia de Pesquisa no Ensino Superior e vem trabalhando com seus alunos/as diferentes possibilidades metodológicas na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos. O texto apresentará os instrumentos metodológicos de uma pesquisa bibliográfica e o processo de análise de conteúdo de 102 textos coletados em banco de dados oficiais e acadêmicos. Com os instrumentos metodológicos apresentados

ao longo do trabalho, pode-se considerar como a análise aprofundada de conteúdo pode gerar resultados relevantes para o avanço das pesquisas acadêmicas e científicas. Acredita-se que este trabalho pôde vislumbrar novas alternativas metodológicas com o uso de técnicas e softwares de análise de conteúdo disponíveis e/ou esclarecer de forma breve sobre as formas e usos desses instrumentos para a produção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: metodologia de pesquisa, endnote, atlas.ti, mapa conceitual, educação.

1 | INTRODUÇÃO

A metodologia de pesquisa orienta a investigação com rigor científico para que a produção do conhecimento possua relevância social, acadêmica e científica (ECO, 2002). Arelada aos seus instrumentos, a metodologia de pesquisa é entendida como uma trajetória de interpretação crítico-reflexiva de um objeto ou fenômeno de estudo na compreensão de uma dada realidade. Por esse motivo é relevante desenvolver estudos que apoiem alunos/as e pesquisadores/as na produção de seus trabalhos acadêmicos com mais segurança metodológica. A apropriação e o conhecimento aprofundado dos instrumentos metodológicos

possibilitam uma melhor análise do objeto ou fenômeno de estudo viabilizando uma atitude crítica em relação as questões e objetivos de pesquisa.

O objetivo deste estudo é apresentar os instrumentos metodológicos: mapa conceitual, software EndNote e o software ATLAS.ti, para que sejam conhecidas e analisadas suas formas e usos. Esta pesquisadora chegou aos resultados da sua pesquisa de mestrado de natureza bibliográfica (ARAUJO, 2016), a partir do uso dos instrumentos metodológicos citados. Essa dissertação de mestrado teve destaque no investimento da construção metodológica do estudo. Além disso, esta autora possui experiência em ministrar a disciplina de Metodologia de Pesquisa no Ensino Superior e vem trabalhando com seus alunos/as diferentes possibilidades metodológicas na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos.

Nos resultados e discussões, o texto será apresentado em três seções:

1) Na primeira seção vamos conhecer e discutir sobre o software EndNote escolhido para criação de um banco de dados. Trata-se de um programa digital que permite a construção de um banco de dados bibliográfico on-line e off-line. On-line o software direciona a busca para sites e bibliotecas acadêmicas em todo mundo, importa arquivos do banco de dados do computador e organiza a listagem de referências bibliográficas de acordo com os diferentes estilos exigidos pelas editoras como American Psychological Association (APA), Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e o estilo de referência bibliográfica mais usado internacionalmente, Chicago, entre outras.

2) Na segunda seção vamos conhecer e discutir sobre os Mapas Conceituais. Eles possibilitam uma investigação dos conceitos relevantes para a necessidade de cada estudo. Compreende-se que o mapa conceitual é um instrumento metodológico que pode ser criado de forma autônoma e reflexiva em acordo com os objetivos da pesquisa e da habilidade e sensibilidade teórica. Além de proporcionar um esquema de análise conceitual das abordagens teóricas-metodológicas encontradas em cada texto do estudo, o mapa conceitual possibilita a revisitação dos dados a todo o momento do estudo.

3) Na terceira seção vamos conhecer e discutir sobre o software Atlas.ti. Este é um software de análise de conteúdo com capacidade para analisar grandes quantidades de dados de textos, o Atlas.ti permite, a partir dos textos selecionados para análise, criar uma unidade hermenêutica de sentido, possibilitando a criação de uma lista com todas as palavras contidas nos textos gerando assim, uma tabela de frequência de palavras.

O texto também apresentará a metodologia do trabalho que foi uma pesquisa bibliográfica com a análise de conteúdo de 102 textos coletados e eleitos em banco de dados oficiais e acadêmicos. E nas considerações finais será refletido sobre as formas e usos desses instrumentos.

2 | METODOLOGIA

Este estudo é parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Exclusão Digital em Educação no Brasil: um estudo bibliográfico” defendida em setembro de 2016 (ARAUJO, 2016) que teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema da exclusão digital em periódicos, artigos científicos, livros, monografias, dissertações e teses publicadas on-line no período de 2003 a 2015 de modo entender o conceito de Exclusão Digital e suas implicações na atualidade no Brasil.

A coleta dos dados foi realizada através de acesso à bancos de dados acadêmicos disponíveis na internet. O corpo de dados acessados e compilados foi de 2.104 (dois mil cento e quatro) textos que foram catalogados. Enquanto que, a análise de dados foi realizada em três momentos: na elaboração de um banco de dados no software EndNote, na construção de mapas conceituais e na produção de um projeto no software Atlas.ti. Foram selecionados para a análise de conteúdo, somente 218 (duzentos e dezoito) textos que tratavam exclusivamente sobre a exclusão digital. E o recorte temporal (janela de tempo entre 2003 e 2015) reduziu a seleção dos textos para a 102 (cento e dois) por serem estes os mais pertinentes e significativos para responder as questões da pesquisa e por estarem dentro da janela de tempo.

Especificamente para este trabalho foi realizado um recorte de análise na parte da construção metodológica da pesquisa para que fosse apresentado os três tipos de análise de conteúdo: software EndNote, Mapas Conceituais e software Atlas.ti. Através desses instrumentos os 102 (cento e dois) textos selecionados foram analisados e dessa forma foi construída a pesquisa bibliográfica que gerou a dissertação de mestrado.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os textos da pesquisa de mestrado, que temos por base à construção desse estudo, necessitaram de um gerenciamento bibliográfico de modo a facilitar o acesso pertinente para a análise de conteúdo, por esse motivo foi utilizado o software EndNote. Após a catalogação de todos os textos, houve a necessidade de uma análise teórico-conceitual dos 102 (cento e dois) selecionados. Para este fim, utilizou-se o Mapa Conceitual com intuito de identificar e estudar os conceitos que orientaram os textos. Por fim, após a análise teórico-conceitual compreendeu-se a necessidade de categorizar o estudo para facilitar e justificar a apresentação dos resultados obtidos, para isso foi utilizado o software Atlas.ti.

Diante do exposto, nesta seção vamos apresentar as etapas do estudo associado a utilização desses instrumentos metodológicos. Falaremos do uso e da aplicação do software EndNote, dos Mapas Conceituais e do software Atlas.ti.

a) Software EndNote - Banco de Dados

O software EndNote é um programa digital que permite a construção de um banco de dados bibliográfico on-line e off-line como já dito. Esse software serviu para organizar e catalogar as referências completas dos textos e dos mapas conceituais estudados e analisados (SÁLVIO, 2014). Os textos foram catalogados no EndNote através do cadastro completo das referências bibliográficas e foram anexados a esse banco em portable document format (pdf).

O software EndNote possui duas versões, a versão com licença paga e a versão on-line que pode ser usado em diferentes sistemas operacionais e ele foi desenvolvido pelo fabricante: *Thomson Reuters* e está alocado na categoria: Estatística, Pesquisa e Análise. Este software pode ser encontrado em diversos sites que comercializam softwares, mas como referência pode ser encontrado também no site: www.obsoftware.com.br.

Para realização da pesquisa de mestrado analisada optou-se pela versão EndNoteX7 com licença paga e validada para esta autora através da obtenção de uma conta de acesso pelo site da empresa e com a instalação do software no Macintosh. Os textos eleitos foram amplamente catalogados, organizados utilizando o software EndNote e a seguir estudados, certificados e resumidos em forma de mapas conceituais e posteriormente tanto os textos completos quanto os mapas conceituais foram inseridos no software. Segue abaixo imagem ilustrativa da plataforma do software.

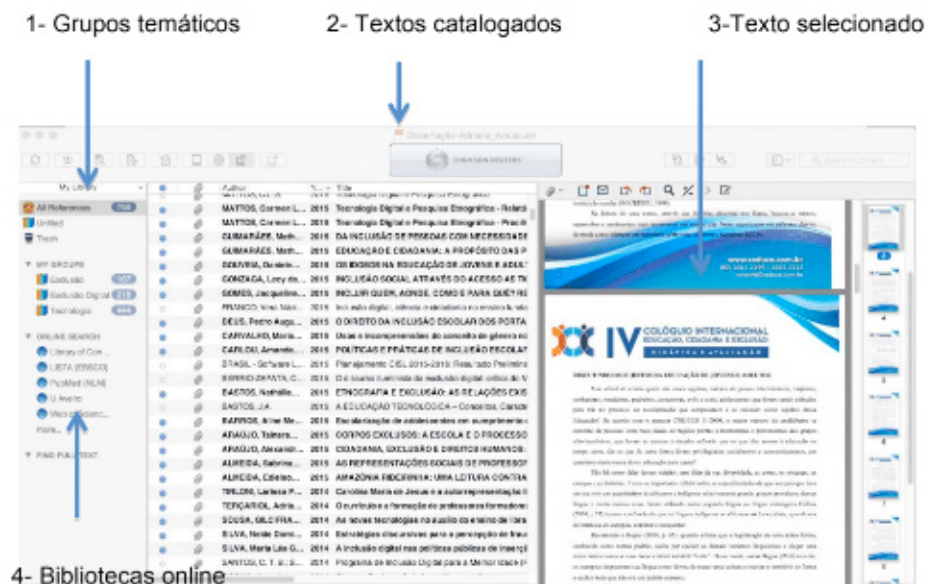


Figura 1 - EndNote

Fonte: ARAUJO, 2016

Destaca-se o benefício de maior relevância do software que está no comando do programa intitulado “cite while you write”, essa função seleciona a referência que se deseja utilizar, podendo exportá-la para o documento que esteja sendo escrito nas plataformas do Microsoft Word no formato/estilo oficial, por exemplo: ABNT, APA, etc., de acordo com escolha do usuário do texto. Portanto o uso do EndNote para

organização dos dados bibliográficos, contribui de sobremaneira para concentrar os dados e para facilitar o trabalho de análise da produção de conhecimento sobre o tema da pesquisa.

b) Mapas Conceituais

O mapa conceitual possibilita uma investigação dos conceitos relevantes para a necessidade de cada estudo. (OLIVEIRA; MARIA, 2015). Compreendeu-se que o mapa conceitual é um instrumento metodológico que pode ser criado de forma autônoma e reflexiva em acordo com os objetivos da pesquisa e da habilidade e sensibilidade teórica. Além de proporcionar um esquema de análise conceitual das abordagens teóricas-metodológicas encontradas em cada texto do estudo, o mapa conceitual possibilita a revisitação dos dados a todo o momento do texto da dissertação.

O grupo de pesquisa Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) no qual esta autora está inserida utiliza há mais de 30 anos os mapas conceituais. Na concepção da coordenadora do NetEDU o mapa conceitual é um instrumento de análise que auxilia na construção de modelos conceituais e identificação de teorias (MATTOS; CASTRO, 2010) diferenciando dos fichamentos bibliográficos tradicionais e do sentido de mapa conceitual elaborado por Joseph Novak na década de 1970 com base na teoria de Ausebel que foi desenvolvido como uma técnica cognitiva para construção de conceitos científicos (CARABETTA, 2013). Os mapas conceituais utilizados na construção metodológica da pesquisa de mestrado estudada, levaram em conta as questões e os objetivos da pesquisa e, assim, cooperou no delineamento do campo do conhecimento sobre a exclusão digital no sistema educacional brasileiro.

O mapa conceitual utilizado tem como uma das suas características facilitar o trabalho da pesquisa orientando o processo de escrita e para isso deve ser estruturado de acordo com os objetivos e questões de cada pesquisa. A seguir será exposto os elementos que compuseram as questões de análise dos textos dos mapas conceituais que foram realizados especificamente para a pesquisa de dissertação citada.

Elemento 1: teve como objetivo disponibilizar no mapa a referência bibliográfica dentro dos padrões da (ABNT), identificando dessa maneira a que texto o mapa se refere.

Elemento 2: inseriu-se o resumo oficial do texto estudado. A intenção foi auxiliar a releitura e revisitação deste mapa. Dessa forma, os principais pontos mapeados poderiam ser lembrados rapidamente.

Elemento 3: foi desenvolvida uma primeira pergunta que correspondesse a um dos objetivos específicos propostos na dissertação. O intuito dessa questão foi retirar do texto, caso o mesmo informasse, quem eram os sujeitos da exclusão digital na perspectiva dos (as) autores (as).

Elemento 4: foi levantada a metodologia utilizada pelos autores. Foi dada ênfase sobre como estes norteiam a exclusão digital.

Elemento 5: diz respeito as questões e objetivos pensados para desenvolvimento

desta dissertação. A partir disso foram elaboradas duas questões para análise dos textos. São elas: como o texto define a exclusão digital? e qual a relação entre a exclusão digital e educação?

Elemento 6: ainda pensando nos objetivos desta dissertação, buscou-se levantar nos textos os projetos que os autores propunham como alternativa e superação a exclusão digital.

Elemento 7: foi verificado nos textos o tipo de abordagem teórica considerada pelos autores para análise do tema exclusão digital no contexto da educação.

Elemento 8: teve como foco extrair o posicionamento dos autores sobre a exclusão digital destacando-se as citações diretas que melhor ilustram o sentido que deu aos temas tecnologia digital e exclusão digital.

Mapa Conceitual – n.º01/2015 – ARAUJO, A.M. (Livro)
<p>1- Referência bibliográfica: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Exclusão Digital: imagens dos limites e dos desafios sobre a educação na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003. 98 p.</p>
<p>2- Resumo do texto: A Universidade brasileira através do ensino, da pesquisa e da extensão, tem como objetivo atender a população de modo a eliminar as injustiças sociais e a discriminação no ambiente educacional, promover a cidadania e a inclusão social. O nosso esforço como professores é, mapear essas desigualdades, desvelando-as, através da pesquisa ética e consequente. É ainda, orientar profissionais estrategicamente no enfrentamento efetivo das desigualdades do sistema educacional. A constatação das inúmeras formas de exclusão, não nós permite compreender os processos que a engendram. Não existe “a priori” uma cultura da exclusão. Investigar portanto, os fatores de dissociação e desfiliação, inclusão e exclusão, é parte da tarefa do educador na prevenção da exclusão, especialmente a EXCLUSÃO DIGITAL nesse início de milênio. O tema tem interface com aspectos econômicos, sociais, estruturais, entre outros de modo a configurar-se como um dos aspectos críticos para o desenvolvimento nacional e o exercício da cidadania.</p>
<p>3- Quem são os excluídos digitais? o excluído digital não está excluído da rede tecnológica que o cerca. Ao contrário, imerso nela, ele não a utiliza ou a utiliza forma periférica. Da mesma maneira que, este sujeito vem sendo excluído da família, da escola e da sociedade, mesmo estando dentro delas. p. 7</p>
<p>4- Metodologia: O livro é fruto do diálogo com alunos da graduação e professores universitários com intuito de ampliar as discussões, as leituras e as interpretações que possam contribuir para melhor formação do professor no Brasil.</p>
<p>5- Como o texto define a Exclusão Digital? Qual a relação da Exclusão Digital e a Educação? Percebe-se, hoje, que o analfabetismo digital reforça a pobreza e a lentidão comunicativa, o que termina por levar os indivíduos ao isolamento e ao impedimento do exercício da inteligência coletiva. A exclusão digital pode impedir que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais além de boa parte da produção cultural da sociedade vêm migrando para a rede mundial de computadores, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos de informação. Desconhecer seus conhecimentos básicos é amargar a nova ignorância (Nogueira 2001). Pág. 71</p>
<p>6- Quais são os projetos propostos como alternativa ao combate a exclusão digital? “Garagem Digital” a Associação Meninos do Morumbi criou o Programa Garagem Digital, um projeto que une experiências pedagógicas de empresas de tecnologia e entidades do terceiro setor para combater a exclusão digital. p. 74 Projeto Software Livre RS, uma parceria entre o governo do estado e instituições públicas e privadas, que criou uma rede de laboratórios em empresas e universidades para estudo do Linux e demais programas livres. p. 76</p>
<p>7- Abordagem Teórica e Teóricos Utilizados: Chauí (2001) que trata sobre o mecanismo ideológico de naturalização de desigualdades sociais, tornando as diferenças naturais. Pág. 25 -Mota (2002) argumenta que não existem excluídos no Brasil e sim um povo incluído que faz girar a máquina de reprodução das desigualdades. Pág. 28 -Cunha (2002) fala sobre Peregrino que evidencia que na sociedade brasileira a desigualdade social é transmitida através de gerações, ou seja, a evidência do aspecto intergeracional. Pág. 39 -Scalon (1999) diz que o Brasil possui uma estrutura social muito fechada e existe uma forte tendência a reprodução de classe e que no Brasil existe uma imobilidade social. Pág. 40 -Freire (1992) Inédito-viável – tornando possível a realização através de determinação individual, conscientização e processo de emancipação cultural. (Utopia – faz-se a história quem queira) Pág. 50 -Castel (2000) que diz que não nascemos excluídos nós nos tornamos. Populações que estão sempre a margem da sociedade são chamadas de quarto mundo. Para ele a nova pobreza está na mira da exclusão. Pág. 56 – O autor propõe uma compreensão da realidade social a partir da categoria de análise do trabalho. Pág. 57 -Pretto (1999) critica sustentar nosso sistema escolar dentro de velhos paradigmas diante das constantes transformações. Pág. 72 e 73</p>

8 Citação Direta

-Esse estudo nos leva à questão da pobreza como a fonte primária da exclusão, cujo eixo central é a justiça social e a qualidade de vida, o que pressupõe que a pobreza é nosso problema mais urgente e a desigualdade é nossa maior doença. Pag. 25 -Ou seja, o ser humano determina-se em sua possibilidade e não pela sua realidade. (Mattos, 2000) Pág. 52 -A ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento relacional conjuga seus efeitos negativos para produzir a exclusão, ou melhor, a desfiliação. (Castel, 200, p. 24) Pág. 59 -Concluindo, para a inteligência coletiva, o principal obstáculo à participação não é a falta de computador, mas sim o analfabetismo e a falta de recursos culturais. É por isso que o esforço para a educação, a inovação pedagógica, a formação intelectual e o “capital social” são os fatores chave do desenvolvimento da inteligência coletiva. Pág. 90

Figura 2 – Mapa Conceitual

Fonte: Mapa conceitual: modelo utilizado na dissertação (ARAUJO, 2016)

Os Mapas Conceituais foram um recurso metodológico de análise que auxiliou na leitura dos textos. Nessa pesquisa, ao todo foram confeccionados 102 mapas conceituais que estão disponibilizados no apêndice B da dissertação citada. Os oito elementos descritos acima sobre a construção do mapa, descreveram o corpo de dados que serviu de embasamento para as discussões, norteou a escrita final do texto e definiu os resultados da dissertação.

c) Software Atlas.ti

A terceira ferramenta utilizada para a análise de conteúdo dos textos estudados para a pesquisa de mestrado foi o ATLAS.ti. Este é um software com capacidade para analisar grandes quantidades de diversificados dados e textos. O software Atlas.ti possui uma versão com licença paga que pode ser usado em diferentes sistemas operacionais, ele foi desenvolvido pelo fabricante: *Atlas ti* e está alocado na categoria: Estatística, Pesquisa e Análise . Para realização da pesquisa de mestrado analisada optou-se pela versão Atlas.ti versão 1.0 48 (231) com licença paga e validada para esta autora através da obtenção de uma conta de acesso pelo site da empresa e com a instalação do software no Macintosh. Assim como o EndNote, o software pode ser encontrado em diversos sites que comercializam softwares, mas como referência pode ser encontrado também no site: www.obsoftware.com.br.

Os autores Queiroz e Cavalcante (2011, p. 11778) identificam o uso ATLAS.ti como um dos fatores de melhoria desta técnica sobre as antigas formas de análise de conteúdo e a possibilidade de registros, elaboração de relatórios dentre outras possibilidade que o software permite. Portanto, para melhor entendimento do conteúdo dos 102 textos destacados para o estudo, o ATLAS.ti permitiu gerar conexões entre os textos e assim estabelecer o entrecruzamento dos dados e das relações entre eles.

Para averiguar os dados encontrados nos 102 (cento e dois) textos analisados, e encontrar as categorias de estudo para orientar a construção do texto e a escrita final as etapas de análise se constituíram da seguinte forma:

1- Inseriu-se os 102 textos eleitos no formato de pdf.

2- A partir do uso da ferramenta word cruncher (consta no menu do programa) foi gerado uma planilha no Excel originando uma nova unidade hermenêutica. A partir da

recorrência das palavras encontradas.

3- A planilha gerou cerca de 30 mil palavras.

4- Formou-se grupos de palavras por significado. As palavras foram alocadas por ordem de significados criando categorias gerais e subcategorias de análise.

5- Foram escolhidos os grupos de significados para construção das categorias de estudo com maior quantidade de recorrência.

O resultado da unidade hermenêutica gerada pelos textos confirmou as categorias e subcategorias por grupos de significado.

EXCLUSÃO DIGITAL		INFRAESTRUTURA	
Subcategorias	Recorrências	Subcategorias	Recorrências
Exclusão	11275	Educação	36200
Digital	7089	Sociedade	19594
Tecnologia	6603	Governo	8211
Internet	5838	Economia	5868
Informação	5020		
Acesso	4979		
Inclusão	4580		
Exclusão Digital	45384	Infraestrutura	69873

Tabela 1 - As categorias e as subcategorias do estudo

Fonte: ARAUJO, 2016

Essa tabela é o resultado da construção das categorias de estudo da pesquisa de mestrado citada. Com a aplicação do software Atlas.ti as categorias foram geradas a partir da contagem das palavras, as palavras mais recorrentes nos textos tiveram analisadas o seu contexto e dessa forma foi possível escrever sobre o que os autores estudados mais apontavam sobre o fenômeno estudado.

Com essas categorias foi possível delinear a estrutura dos capítulos da dissertação que se basearam nos resultados obtidos a partir de toda análise de conteúdo construída nas três etapas. Tanto o gerenciamento bibliográfico como o software EndNote quanto com a leitura aprofundada dos textos através dos Mapas Conceituais.

4 | CONCLUSÕES

Com os instrumentos metodológicos apresentados ao longo deste trabalho, pode-se considerar como a análise aprofundada de conteúdo pode gerar resultados relevantes para o avanço das pesquisas acadêmicas e científicas. Esses instrumentos foram utilizados para delinear a estrutura de uma pesquisa de mestrado dando a ela

subsídios e informações que nortearam toda a discussão e apresentação de ideias e conceitos.

Os textos selecionados para a pesquisa de mestrado citada passaram pelo processo de análise através do software EndNote no que diz respeito ao gerenciamento bibliográfico, prosseguindo pelos mapas conceituais quanto a análise de conteúdo na investigação dos conceitos e, por fim pelo software ATLAS.ti quanto a análise de conteúdo com intuito de categorizar as temáticas relevantes ao objeto de estudo.

Sendo assim, acredita-se que este trabalho pôde vislumbrar novas alternativas metodológicas com o uso de técnicas e softwares de análise de conteúdo disponíveis e/ou esclarecer de forma breve sobre as formas e usos desses instrumentos para a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. M. de. **Exclusão digital em Educação no Brasil**: um estudo bibliográfico / Adriane Matos de Araujo. – 2016. 338 f.

CARABETTA, JR. V. A **Utilização de Mapas Conceituais como Recurso Didático para a Construção e Interrelação de Conceitos**. SP: Revista Brasileira de Educação Médica. 2013.

ECO, UMBERTO. **Como se faz uma tese**. Editora: Perspectiva. São Paulo. 2002. 17ed.

OLIVEIRA, R. M. de F.; MARIA, M. A. de O. C. **O uso do mapa conceitual nas pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEdu)**. In: Congresso Nacional de Educação, 2., Paraíba, 2015. Anais do... PB: Editora Realize. 2015.

MATTOS, C.L.G de CASTRO, P. A de. **Fracasso Escolar Gênero e Pobreza**. Relatório final de Pesquisa. CNPq. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <www.netedu.pro.br>. Acesso em: 02 dez. 2015.

QUEIROZ, T. L. de A.; CAVALCANTE, P. S. **As contribuições do software ATLAS.TI para a análise de relatos de experiência escritos**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. Anais do... Curitiba: PUCPR, 2011. p. 11775-11787.

SÁLVIO, C. S. **Guia de Utilização do Endnote Basic**. Biblioteca do Instituto de Física. SP: Unicamp. 2014.

ENSINO DA SOCIOLOGIA E JOGOS DIDÁTICOS: SEU EMPREGO COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO

Elisabete Cristina Cruvello da Silveira

UFF, (GSO) Departamento de Sociologia
Niterói – RJ

Natalia Silva Pereira

UFF, (SSE) Departamento de Sociedade e
Conhecimento
Niterói – RJ

RESUMO: O emprego dos jogos didáticos como estratégia de mediação ou transposição didática no ensino da sociologia na educação básica constitui um desafio no campo das Ciências Sociais e da Educação em virtude de dois argumentos centrais: possibilita superar o modelo de ensino expositivo e tradicionalista, além de permitir a exemplificação, aplicação e avaliação dos conteúdos ensinados de modo lúdico, crítico e criativo. Em torno desses argumentos, as questões norteadoras são: Por que os jogos didáticos se configuram como uma estratégia para a mediação didática dos conteúdos de Sociologia? Como essa estratégia se concretiza no cotidiano escolar para o desenvolvimento da imaginação sociológica? O artigo procura relatar experiências de jogos

didáticos vivenciados em escolas do ensino médio da rede pública relativas aos conteúdos das Ciências Sociais, que possuem, por vezes, uma essência abstrata para os discentes da escola básica. Ademais, busca discutir o conceito de mediação ou transposição didática como prática epistemológica à luz das contribuições de Verhaeghe, Wolfs, Simon e Compère, bem como demonstrar que o suposto sustentado por Schwartz: “brinco, logo aprendo”. Neste sentido, os objetivos propostos visam explicitar as questões centrais delimitadas.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos didáticos, Ensino da Sociologia, Imaginação Sociológica, Mediação didática.

INTRODUÇÃO

O ano de 2018 é emblemático, pois marcaria dez anos da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, processo interrompido pela Lei 13.415/17¹, que institui a Reforma do Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A história da Sociologia no ensino médio é intermitente, percebendo sua exclusão ou obrigatoriedade,

1 Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

dependendo do contexto socioeconômico e político vigente. A intermitência, portanto, é uma característica marcante de sua trajetória. Sua trajetória torna as questões que envolvem o ensino de Sociologia mais complexo que o das demais matérias, não apenas no que diz respeito às questões de ordem estrutural, como a falta de corpo docente qualificado, mas também a questões de ordem pedagógica e sociocultural.

Nesse contexto de incertezas sobre o futuro da Sociologia na educação básica, vale a pena explicitar experiências relevantes desenvolvidas nos últimos anos no ensino médio, quando a disciplina Sociologia foi obrigatória. Inúmeros foram os avanços no debate acerca dessa disciplina na educação básica, como estudos sobre sua história, seu currículo, sua didática, e, nesse processo crítico e de crise na sociedade brasileira, que o artigo volta-se para narrar e compartilhar vivências relativas ao uso de jogos didáticos nas aulas de Sociologia em escolas da rede pública.

Cabe frisar que vários jogos didáticos surgiram essas experiências ocorreram no subprojeto de Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Fluminense de 2014-2018. Parte fundamental dessas experiências se deve ao que possibilitou a partir da troca entre bolsista, supervisor e coordenador, o início do trabalho com os jogos didáticos, a reflexão sobre eles, e o aprofundamento sobre aspectos didáticos, e o aperfeiçoamento dessas experiências a partir desses novos estudos e leituras realizadas.

As questões centrais do artigo são: Por que os jogos didáticos configuram-se como uma estratégia para a mediação didática dos conteúdos de Sociologia? Como essa estratégia se concretiza no cotidiano escolar para o desenvolvimento da imaginação sociológica?

A fim de argumentar e sustentar as reflexões em torno dessas perguntas, o artigo estrutura-se em dois tópicos: O primeiro discute as especificidades e complexidades da mediação didática no ensino de Sociologia, no sentido de salientar a relevância de formação de centros de interesse e da captação de chaves de leitura no processo de ensino-aprendizagem, apresentados por Verhaeghe, Wolfs, Simon e Compère. Além disso, procura-se mostrar as articulações entre o conceito de imaginação sociológica, objetivo imprescindível do ensino da Sociologia na educação básica e o processo de mediação didática proposto pelos analistas em tela. O segundo detalha narrativas sobre diversas vivências realizadas no campo escolar com os jogos didáticos como prática epistemológica crítica.

METODOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE AS ARTICULAÇÕES ENTRE MEDIAÇÃO DIDÁTICA E IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA

O ensino de Sociologia, desde que se tornou obrigatório nos três anos do ensino médio, a partir da Lei 11.684/2008 vem conquistando seu espaço, e ganhando legitimidade. No que se refere às políticas curriculares, alguns avanços foram muito importantes nesse processo de consolidação da sociologia na escola. A inserção

da disciplina, desde 2012, no Programa Nacional do Livro Didático; o aumento das publicações acerca do ensino de sociologia e suas experiências didáticas; a inserção no Exame Nacional do Ensino Médio, e até a Base Nacional Comum Curricular, além disso, a comunidade escolar, especialmente os alunos a partir da vivência com as disciplinas e sua temática vêm dando o reconhecimento a disciplina.

Pensando a didática na educação básica, Libâneo se preocupa com a maneira pela qual o professor faz a mediação entre os conteúdos que precisam ser ensinados e os alunos que precisam aprender. Portanto, trata-se de uma definição que considera concomitantemente o ato de ensinar, o ato de aprender e os atores envolvidos no processo. Libâneo (2006) considera que “o processo didático está centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem orientados para a confrontação ativa do aluno com a matéria sob a mediação do professor” (LIBÂNEO, 2006, p.56).

Libâneo (2006) enfatiza a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Sua proposição é a de que a passividade do aluno não o faz refletir acerca daquilo que lhe é apresentado como conteúdo e essa falta de reflexão implica negativamente a aprendizagem. Orientados pelo professor, os alunos precisam dispor dos meios para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais de modo que “dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento”

O professor precisa encontrar os recursos necessários para estimular a disposição dos alunos para o estudo e para aquisição dos conhecimentos. O autor é consciente de que essa tarefa de ensinar didaticamente não é fácil e nem se realiza de forma automática: Não é uma atividade que se desenvolve automaticamente, restrita ao que se passa no interior da escola, uma vez que expressa finalidades e exigências da prática social, ao mesmo tempo em que se subordina a condições concretas postas pela mesma prática social que favorecem ou dificultam atingir objetivos. Entender, pois, o processo didático como totalidade abrangente implica vincular conteúdos, ensino e aprendizagem a objetivos sociopolíticos e pedagógicos e analisar o conjunto de condições concretas que rodeiam cada situação didática (LIBÂNEO, 2006, p.56)

É possível dizer que o professor trabalha de forma didática possuindo o domínio dos conteúdos da matéria que leciona, procurando relacioná-los com os objetivos pedagógicos e sócio-políticos e, por conseguinte, relaciona-os com as metodologias e técnicas mais adequadas para sua apresentação de modo que os alunos consigam aprender. Evidentemente, cabe ao professor ter um olhar crítico sobre quais são os interesses que estão por trás dos objetivos que são propostos no seu programa de ensino e quais as consequências de sua execução.

Esta essência de ensinar que envolve a construção de saberes ou mediação didática é compreendida por Verhaeghe, Simon, Wolfs e Compère como “praticar a Epistemologia.”² Segundo esses analistas, “muito antes da escola, a teoria científica foi transformada, sofreu uma primeira transposição didática.” (2010, p.83). Estabelecendo um paralelo entre os cientistas e os professores no que diz respeito ao processo de

transposição didática, explicam que a complexidade do papel docente é criar centros de interesse e chaves de leitura,

A diversidade de centros de interesse em uma turma de Ensino Médio de Sociologia com mais de quarenta alunos, bem como distintas chaves de leitura que os alunos possuem, tornam a essência de ensinar uma tarefa árdua para os docentes experientes e os novatos. Neste sentido, cabe da. Segundo Verhaeghe, Wolfs, Simon e Compère “todo ensino provém de uma concepção epistemológica, mesmo que implícita, e os professores não podem escapar, pelo menos em parte, à influência direta ou indireta dos instrumentos que eles utilizam”. (2010, p. 83)

O sentido equivocado do processo de transposição didática diz respeito à simplificação dos conceitos científicos em saberes escolares descontextualizados, como advertem Verhaeghe, Wolfs, Simon e Compère: “Os programas escolares, os modos de planejamento dos cursos contribuiriam assim para ‘desnaturar’ de algum modo os saberes científicos e deles oferecer uma visão enviesada aos alunos.” (2010, p. 86) Nesse sentido, Verhaeghe, Wolfs, Simon e Compère analisam a questão: “Quais são os problemas ligados à transposição didática dos saberes ditos *especializados* para saberes escolares?” (2010, 86) Apresentam cinco problemas durante o processo de mediação didática que enfraquecem a prática epistemológica, bem como o desenvolvimento da imaginação sociológica:

a) Durante a seleção dos saberes ensinados pode ocorrer a *dessincretização*, ou seja: “um saber que possui um sentido quando está imbricado em uma rede conceitual perde parte desse quando é isolado dessa rede”. (Verhaeghe, Wolfs, Simon e Compère, 2010, p.86)

b) Outro problema diz respeito à *despersonalização* ou *des-historização*: “os saberes são descontextualizados, retirados de seu quadro sociocultural.” (Idem, ibidem)

c) O terceiro problema se refere à *programabilidade dos saberes a ser ensinados*: “os saberes às vezes tendem, no meio escolar, a ser apresentados em uma relação estritamente linear, enquanto na origem eles mais frequentemente estão imbricados em uma rede complexa.” (Idem, p. 87)

d) O *modo de difusão dos saberes* consiste o quarto problema apontado pelos analistas: “especialmente pelos manuais escolares e pelos programas... que podem contribuir em certos casos para produzir uma visão estereotipada, ajudando a criar representações coletivas que poderão direta ou indiretamente influenciar os alunos em seus comportamentos, seus valores.” (Idem, p.87)

e) O quinto é o das *práticas sociais de referência*, uma vez que “as escolhas de saberes e de transposição didática são efetuadas em função dos referenciais sociais.”

2 Epistemologia diz respeito ao processo de produção e de transmissão do conhecimento dito científico, elaborado nas universidades e centros de pesquisa. Portanto, busca romper e superar as noções cotidianas e de senso comum. Assim também, procura demonstrar os caminhos metodológicos da descoberta e os argumentos discursivos para validação da pesquisa realizada.

(Idem, p. 87)

É consensual na perspectiva crítica do ensino da Sociologia que seus conteúdos, quando ensinados de modo a considerar os cinco problemas sublinhados por Verhaeghe, Wolfs, Simon e Compère, permitem a problematização, a desnaturalização dos fatos cotidianos, bem como seu estranhamento, ou seja, o desenvolvimento da imaginação sociológica proposta por Wright Mills na década de 1960, em seu livro “A imaginação sociológica”. Ademais, a imaginação sociológica configura-se como um dos objetivos centrais da disciplina Sociologia na escola básica.

Metodologicamente, este artigo resgata outras produções desenvolvidas no âmbito do PIBID para congressos e seminários que os bolsistas de iniciação à docência – Wallace Moura e Gabriela Moura participaram com supervisora Natalia Pereira sob minha coordenação. Uma delas diz respeito ao artigo publicado na Revista Artes de Educar em 2016.³ Assim também, cabe destacar as monografias de Gabriela Moura e Wallace Moura vinculadas às experiências dos jogos didáticos no Liceu Nilo Peçanha no PIBID.

As vivências empíricas narradas no próximo tópico sobre os jogos didáticos e o processo de mediação didática foram desenvolvidas pela professora Natalia Pereira, no Liceu Nilo Peçanha e no Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz – NATA – durante os anos de 2015 a 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: AS EXPERIÊNCIAS DOS JOGOS DIDÁTICOS E O ENSINO DA SOCIOLOGIA

O uso dos jogos didáticos nas aulas de sociologia se iniciou em 2015, a partir da iniciativa dos bolsistas do PIBID Paulo Moura e Gabriela Moura, após a I Mostra de Cultura Negra, um importante evento, que teve naquele ano sua primeira edição. O evento ocorre no mês de novembro e está inserido nos avanços da luta por uma educação antirracista fortalecidos pela importante lei 10.639/03⁴, proporcionando aos nossos alunos os conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira ainda tão marginais nos currículos escolares. A Mostra é organizada por alguns professores do Liceu, uma tradicional escola da rede estadual de ensino localizada no centro do município de Niterói. O primeiro jogo elaborado pelos bolsistas do PIBID consistiu em uma série de perguntas sobre assuntos e temas que a turma havia estudado, apresentado e assistido trabalhos ao longo da Mostra, em especial “Um outro olhar sobre a África, lideranças negras da história do Brasil e religiões afro-brasileiras. O

3 A saber: Sociologia no Ensino Médio e o PIBID: Brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia. Cruvello, Elisabete; Pereira, Natalia e Moura, Wallace. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, V.2, N.3 – pág 184-200 (out-jan 2016): “Formação inicial e continuada de professores: espaços, tempos e invenções curriculares.”

4 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.

interesse e participação dos alunos foi surpreendente em uma atividade que sequer era avaliativa. Todos tentavam responder, as perguntas de respostas desconhecidas geravam debates e muita curiosidade. A atividade ocorreu na última aula no ano, e aquela grata surpresa com o envolvimento dos alunos impulsionou, em conjunto com os bolsistas do PIBID e muito incentivo e participação da coordenadora Elisabete Cruvello, o desenvolvimento de uma série de outros jogos didáticos, mais elaborados, a partir dos objetivos de um ensino reflexivo e com produção de autonomia.

Desde então desenvolvemos alguns jogos, que já conseguimos apresentar em alguns espaços, como os Encontros Anuais do PIBID na UFF, A Mostra Acadêmica e Científica de Niterói, além da publicação do artigo “Sociologia no Ensino Médio e o PIBID: Brincando, Pensando e Construindo Práticas Educativas com Autonomia”.

Nesse artigo debateremos sobre nossas últimas experiências com o uso de jogos didáticos desenvolvidos, dessa vez, pelos próprios alunos e alunas. Os jogos em sua totalidade foram desenvolvidos em grupos e estimulando o debate e a reflexão coletiva e sempre usando o erro como ponto de debate e aprendizado.

Essa experiência ocorreu em outra escola da rede estadual do Rio de Janeiro onde leciono Sociologia desde 2011, o Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz, O NATA (Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos), uma escola técnica, de formação de técnicos e leite e derivados e panificação e confeitaria.

A atividade foi desenvolvida com turmas de terceiro ano do ensino médio, no terceiro bimestre do ano letivo e foi utilizada como uma das avaliações bimestrais. Os assuntos que vínhamos trabalhando eram temas relacionados à Ciência Política, tais como, Teorias e teóricos iluministas e contratualistas; a organização política brasileira; e o sistema eleitoral brasileiro, temas tão relevantes para a prática cidadã, mas tão pouco conhecidos e debatidos em toda a sociedade. Os jogos deveriam estar relacionados aos temas do bimestre. As três turmas envolvidas desenvolveram jogos completamente distintos, muito criativos, divertidos e simples, que gerou profundo interesse e empenho. Abaixo um breve relato acerca de cada um dos jogos.

QUEM SOU EU, NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA?

O “Quem sou eu da Organização Política Brasileira?”, baseou-se em uma brincadeira corriqueira entre adolescentes chamada “Quem Sou Eu?”, uma roda é formada e cada participante escreve algum nome de uma pessoa conhecida (personalidade, artista) para o amigo ao lado sem que o mesmo veja; depois de escreverem, cada um passa o papel ao jogador do lado, sem que ninguém veja o que está escrito. Em seguida, todos fixam o papel na testa, sem olhar (pode ser com fita adesiva ou um post it). Para descobrir o nome que está em sua testa, cada jogador fará perguntas ao grupo e as respectivas respostas só podem ser SIM OU NÃO. Sentam-se em círculo e perguntam de um por um. O objetivo é descobrir o nome em sua testa. Na adaptação feita pela turma, os personagens do jogo que foram levadas

pelo grupo elaborador eram pessoas que ocupavam ou ocupam cargos públicos do executivo, legislativo e judiciário brasileiro, municipal estadual e federal. As perguntas tinham que ser referentes ao cargo que ocupavam, a esfera, tempo de mandato, se foi eleito, indicado ou concursado, se estava no exercício do mandato ou não. E assim, com muita alegria, curiosidade e reflexão as rodadas foram passando, a turma se envolvendo, todos tentando se ajudar e exercitando aquilo que tinha sido estudado e debatido ao longo das aulas de Sociologia. Dentre os personagens escolhidos estavam Lula, Jair Bolsonaro, Fernando Collor, Marcelo Freixo, Marcelo Moro, Gilmar Mendes, Carmem Lúcia, Eduardo do Gordo e Luiz Nanci.

JOGO ANTIALIENAÇÃO

O jogo antialienação, foi baseado num jogo de perguntas, respostas e prendas, realizado em um programa que durante muitos anos passou na emissora SBT chamado “PASSA ou REPASSA”. No jogo adaptado pelos alunos e alunas, formaram-se duas equipes que deveriam responder perguntas sobre o Sistema Eleitoral Brasileiro. Um grupo de alunos e alunas formulou as perguntas, as prendas e o prêmio que era um kit de doces, que chamaram de prêmio antialienação. Os alunos e alunas foram divididos em duas equipes.

A cada rodada um grupo recebe uma pergunta, tem um tempo para debater e resolver se responde ou se passa para a outra equipe responder. Se a equipe que começar jogando não souber responder, pode “passar” a pergunta para a equipe adversária. Se esta também não souber pode “repassar” a pergunta, o time que acerta ganha o ponto e a outra equipe sorteia uma prenda. Dentre as prendas havia recitar um poema, dançar, pintar, e também receber uma “torta” de glacê no rosto. As perguntas foram muito bem formuladas, os debates foram intensos nos grupos, que demonstraram que haviam estudado bastante, os alunos se divertiram e os erros nas respostas geraram debates e novos aprendizados.

Exemplos de perguntas:

- Função do Executivo Municipal
- Tempo de mandato de um senador
- Coeficiente eleitoral em uma cidade de 10.000 eleitores, que conta 10 vereadores, em que todos votaram, porém com 40 votos em branco e 50 votos nulos.
- Possibilidades de reeleição dos distintos cargos
- Quais eram os cargos majoritários e quais os cargos proporcionais

JOGO DE TABULEIRO: OS CONTRATUALISTAS

Os alunos e alunas elaboraram um jogo de tabuleiro feito com muita criatividade

a partir de uma caixa de sapato, com perguntas e respostas e também sobre as teorias de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. O objetivo era chegar ao final do tabuleiro a partir do acerto das questões que permitiam andar casas. As perguntas se dividiam entre fáceis (que ao acertar o grupo andava uma casa), média (o grupo andava duas casas) e difíceis (o grupo andava três casas). O grupo escolhia o grau de dificuldade da pergunta que gostaria de responder, algumas cartas não continham perguntas, mas com curiosidades sobre a vida e obra dos autores podendo vir acompanhada de avance ou retorne algumas casas. Os grupos debatiam qual carta pegar, debatiam sobre a pergunta até respondê-las. Mais uma vez o erro se mostrou elemento de novos aprendizados, pois quando não sabiam ficaram inquietos e curiosos.

Exemplos de cartas:

Fáceis:

Eu defendia a tese que o homem era o lobo do homem

Eu escrevi uma obra chamada Emílio e Contrato Social

Sou um dos líderes do empirismo

Sou ideólogo do Liberalismo

Médio:

Quais eram características dos seres humanos na visão de Hobbes

Qual foi o motivo da prisão de Rousseau

Propus um arranjo onde o poder do soberano se estendia até o exército e outros poderes

Qual é o direito Natural do ser humano para Locke

Difícil:

Com 10 anos não tinha mais meus pais

Qual motivo da prosa de Rousseau

Além de filosofia o que mais Locke estudou

Por que os indivíduos aceitavam a submissão e cediam o poder ao soberano

Curiosidades

Parece que com ajuda de Locke, o absolutismo na Inglaterra foi derrubado – avance 2 casas

Está tendo uma perseguição a Rousseau na França – volte 3 casas

As ideias de Rousseau se propagaram no Iluminismo. Liberdade avance 2 casas

As ideias dos 3 autores são debatidas e influentes até hoje – avance 1 casa

CONCLUSÃO: NOSSAS PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Do nosso ponto de vista, o jogo como um dispositivo para pensar a Sociologia no

Ensino Médio, fomenta o processo de ensino e aprendizagem, além de:

- ✓ Ampliar a capacidade de abstração e outras operações lógicas, como elaboração e análise, superando uma aprendizagem voltada para uma simples memorização ou *decoreba*;
- ✓ Possibilitar a prática de regras sociais de convivência como colaboração mútua, respeito e ética;
- ✓ Gerar prazer em confronto ao acirramento da competição perversa entre os discentes.

O jogo como potência de uma ferramenta crítica, como fomentador de problematização dos conceitos-chave, bem como elaborador de saberes escolares potencializadores da autonomia e do pensamento crítico no processo de ensino-aprendizagem. Assim também, o jogo não é neutro e nem uma mera técnica detendo uma concepção epistemológica acerca do mundo social. Gilson Schwartz problematizando os vínculos entre educação, videogames e moralidades pós-modernas propõe: “Em substituição ao ‘Penso, logo existo’ surge no horizonte outra perspectiva - ‘Brinco, logo aprendo’, pois o pensar não se resume a uma forma unívoca, determinada do existir” (2014, p.22).

Para isso, é fundamental uma participação ativa dos estudantes. Essa forma de abordagem, que se distanciou da mera apreensão passiva, em sala possibilitou o despertar de ideias entre os estudantes. Na pedagogia de Paulo Freire, o elemento de passividade da concepção bancária que atravessa nosso imaginário educativo, limita e até rouba de crianças e jovens a oportunidade de assumirem que também possuem conhecimentos, criatividade e alegria em compartilhar estes saberes com o público. Ao trazer a experiência para o domínio deles, os estudantes já podem continuar e desenvolver uma independência compartilhada. Os saberes são legados construídos coletivamente, pois os grandes gênios da humanidade produziram a partir do conhecimento historicamente acumulado. A sociologia neste sentido observaria e desvendaria as facetas das relações de poder ocultas ou “naturalizadas” socialmente.

A Sociologia no ensino secundário pode desenvolver a curiosidade inquietante, uma imaginação sociológica. A desnaturalização e o estranhamento, a partir da vivência de professores e alunos. Constituir chaves de interesse e leitura com os alunos. Apreender a realidade social em seus aspectos contraditórios; apreender a questão do trabalho e como o ser humano transforma e é transformado pela natureza; apreender a questão dos valores e crenças subjetivas.

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. As disciplinas das Ciências Humanas, em geral, têm um potencial pedagógico capaz de contribuir na formação de sujeitos na contemporaneidade, constituindo um lugar de poder no processo de

escolarização. A Sociologia busca, dentre outros objetivos, promover o estranhamento, desnaturalização, elevar a compreensão dos sujeitos acerca do tecido social de que fazem parte na atualidade e promover uma cidadania ativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**. Por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos. Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Seção 1 - 23/12/1996, p. 27833, Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

BRASIL, Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm#art2

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanista. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (Organizador). **Sociologia e Ensino em Debate**. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Editora Ijuí, 2004.

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

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

HANDFAS, Anita; MAIÇARA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre (orgs.). **Conhecimento Escolar e Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Organizador). **Ensino de Sociologia**. Desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013.

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo**. Educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

VERHAEGHE, Jean-Claude et alli. **Praticar a Epistemologia**. Um manual de iniciação para professores e formadores. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PERSPECTIVAS PARA A VIDA ADULTA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO COTIDIANO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Annie Gomes Redig

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Rio de Janeiro RJ

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) Rio de Janeiro, RJ

Vanessa Cabral da Silva Pinheiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd / UERJ), Rio de Janeiro, RJ

Vanêssa Lima do Nascimento

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd / UERJ), Rio de Janeiro, RJ

RESUMO: A escola na atualidade demanda transformações no currículo, estratégias pedagógicas e formação de recursos humanos para atender a diversidade existente. E um dos desafios concernente à escolarização da pessoa com deficiência está relacionado ao momento pós-escola. Por isso, a presente investigação tem como objetivo analisar as pesquisas publicadas nos anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, no eixo temático de número dez “Educação Especial, Profissionalização, Programa de Transição, Trabalho”. Para isso,

foi utilizada como metodologia a pesquisa integrativa. Consideramos fundamental analisar os artigos deste eixo temático, pois foi a primeira vez que surgiu neste evento uma área de discussão com a concepção da transição escolar para o mundo do trabalho, vide a importância deste tema na atualidade. Os artigos selecionados e analisados apontam para a necessidade de novas investigações, além de desdobramentos das que já foram realizadas no âmbito da transição para o mundo do trabalho e da profissionalização da pessoa com deficiência. As reflexões sobre esta temática colaboram no sentido de avançarmos em pesquisas e estudos que contemplem ações que favoreçam o desenvolvimento e autonomia destes estudantes visando sua transição para a vida adulta e mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com deficiência; Produção Científica; Profissionalização; Inclusão.

ABSTRACT: The school today demands changes in the curriculum, pedagogical strategies and training of human resources to meet the existing diversity. And one of the challenges concerning the schooling of people with disabilities is related to the post-school momentum. Therefore, the present research aims to analyze the research published in the

annals of the VII Brazilian Congress of Special Education and X National Meeting of Researchers of Special Education, in thematic area of number ten “Special Education, Professionalization, Transition Program, Work” . For this, integrative research was used as methodology. We consider it fundamental to analyze the articles of this thematic axis, since it was the first time that an area of discussion with the conception of the school transition to the world of work emerged, see the importance of this topic in the present time. The articles selected and analyzed point to the need for new investigations, in addition to developments that have already been made in the context of the transition to the world of work and the professionalization of the disabled person. The reflections on this subject collaborate in the direction of advancing in researches and studies that contemplate actions that favor the development and autonomy of these students aiming at their transition to the adult life and world of work.

KEY WORDS: People with disabilities; Scientific production; Professionalism; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de pessoas com deficiência ainda é um processo em construção na sociedade contemporânea. A escola na atualidade demanda transformações no currículo, estratégias pedagógicas e formação de recursos humanos para atender a diversidade existente. Nessa direção, a inclusão escolar destes sujeitos significa uma educação para todos, de forma que esses alunos possam vivenciar e compartilhar das mesmas experiências e aprendizagem que os demais.

A escola deve estar preparada para dar o suporte necessário aos professores, proporcionando a criação de estratégias de aprendizagens e métodos de ensino diversificados, bem como possuir um ambiente acessível para todos. A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um processo incessante que precisa ser continuamente revisto, pois contribui para a redução das desigualdades e dos preconceitos que ocorrem em vários âmbitos da sociedade.

Um dos desafios da política de Educação Inclusiva no que concerne à escolarização da pessoa com deficiência está correlacionado ao momento pós-escola que se traduz na sua grande maioria pela inserção no mundo do trabalho. Muito se discute sobre a inclusão escolar destes sujeitos, porém poucas pesquisas trazem à tona as etapas após o término da escolarização, ou melhor, como auxiliá-lo durante o seu percurso escolar para que construa um futuro produtivo e autônomo.

Este assunto traz consigo, algumas reflexões e desafios, acerca do tipo de formação que esses educandos recebem e se estão sendo preparados de fato para sua inserção em atividades laborais ou mesmo para a continuidade da vida escolar. Tais reflexões colaboram no sentido da necessidade de avançarmos em pesquisas e estudos que contemplem ações que favoreçam o desenvolvimento e autonomia destes estudantes visando sua transição para a vida adulta e mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, é importante compreendermos que

É necessário que as escolas promovam uma formação que oportunize aos seus alunos uma provisão de serviços de qualidade voltados para inclusão no mundo do trabalho e na vida social adulta, de modo geral. Nesse sentido, a preparação profissional deve ocorrer enquanto o jovem ainda esteja na escola, independentemente do espaço onde aconteça a escolarização, seja em escola comum ou em uma instituição especializada. (MASCARO, 2016, p. 11)

As legislações brasileiras referentes à profissionalização e inserção em atividades laborais de pessoas com deficiência, apontam que o Brasil, apresenta uma vasta gama de aparatos legais (REDIG; MARTINS; OLIVEIRA, 2017), a começar pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que no artigo 6, pontua que são direitos sociais a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança entre outros.

O Decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999) em seu artigo 45 dispõe sobre a implementação de programas de qualificação profissional para as pessoas com deficiência que tem como objetivos:

I – criar condições que garanta a pessoa com deficiência o direito de receber uma formação profissional adequada; II- organizar meios de formação necessária para qualificar a pessoa com deficiência para a inserção competitiva do mercado laboral; III- ampliar a formação e qualificação profissional, para satisfazer as exigências derivadas do progresso dos novos métodos de produção e da evolução social e econômica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assevera, na modalidade de jovens e adultos, a efetivação de ações da Educação Especial que favoreçam a escolarização desses estudantes e formação para a sua inserção no mercado de trabalho. A Lei 12.513 (BRASIL, 2011) que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), no artigo 2 propõe:

§ 2o Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

Já a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), no artigo 28, inciso IX, aponta a adoção de medidas que favoreçam o desenvolvimento de aspectos vocacionais e profissionais, considerando o talento criatividade, habilidades e interesses do sujeito com deficiência.

É importante considerar que na atualidade, a conquista de um lugar no mundo social adulto está associada a processos de crescente complexidade para os jovens, independente de terem ou não alguma deficiência. Sendo assim, Redig, Mascaro e Estef (2016, p.06) apontam que “para que a transição para a vida adulta e possível ingresso no mercado de trabalho de jovens com deficiência, seja menos conflituosa e estressante, é importante a elaboração de metas educacionais e um currículo flexível□. Portanto, a escola se apresenta como um importante alicerce na efetivação de ações

que consintam que o estudante com deficiência tenha uma inclusão social exitosa a posteriori à sua vida escolar, ou seja, a transição da escola para a inserção na vida adulta (REDIG; MASCARO; ESTEF, 2016).

Apesar de vários aparatos legais existentes no Brasil, referente à colocação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ainda há poucos estudos que discutem a escola como um caminho de inclusão social e laboral. Por isso, a presente investigação tem como objetivo analisar as pesquisas publicadas nos anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, no eixo temático de número dez “Educação Especial, Profissionalização, Programa de Transição, Trabalho”. Este evento aconteceu no ano de 2016, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Consideramos fundamental analisar os artigos deste eixo temático, pois foi a primeira vez em que surgiu neste evento uma área de discussão com a concepção da transição escolar para o mundo do trabalho, vide a importância deste tema na atualidade.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa foi utilizada como metodologia a revisão integrativa que segundo Souza, Silva e Carvalho (2010, p.102) “proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”. Sendo assim para esses autores (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010) é um estudo que com a mais ampla abordagem metodológica no que diz respeito às revisões, permite incluir o levantamento bibliográfico com as experiências vivenciadas pelas autoras, possibilitando uma compreensão completa do fenômeno analisado.

Esta investigação foi realizada nos anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, no eixo temático de número dez “Educação Especial, Profissionalização, Programa de Transição, Trabalho”. Neste eixo foram encontrados 25 trabalhos que contemplam as várias vertentes dos temas postos em questão no referido eixo.

Para atender o objetivo de desenvolver uma pesquisa teórico-reflexiva (REDIG; BURKLE, 2009; REDIG; MASCARO; GLAT, 2011) a coleta de dados baseou-se na leitura integral de cada texto, para então, analisar por meio da criação de categorias as pesquisas selecionadas.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO EIXO TEMÁTICO “EDUCAÇÃO ESPECIAL, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROGRAMA DE TRANSIÇÃO, TRABALHO”

A partir da análise dos 25 textos selecionados (AMÂNCIO; CAMARGO, 2016; ASSIS; ARAUJO, 2016; ASSUNÇÃO; LIMA, 2016; BATISTA; MATOS, 2016; CARLOU, 2016; CARVALHO; PACHECO, 2016; CHAGAS; PACHECO; FERNANDES, 2016; CHAHINI; COSTA, 2016; COIMBRA, 2016; DIAS; AZEVEDO; MODESTO; SILVA;

REIS, 2016; FERRAZ, 2016; FONSECA, 2016; GONÇALVES, 2016; LIMA; JUNIOR, 2016; MARQUES; OLIVEIRA, 2016; MORO; CANTIDO; MARCELINO; BOUERI, 2016; OLIVEIRA; ANGELUCCI, 2016; PINHEIRO; SILVA; GONÇALVES; MACRUZ, 2016; REDIG; MASCARO; ESTEF, 2016; ROSA, 2016; SANTOS; COSTA, 2016a; SANTOS; COSTA, 2016b; SILVEIRA; SACARDO, 2016; TEIXEIRA; VICTOR, 2016; VITÓRIO; RABELO, 2016.), constatamos que poucas pesquisas, abordaram diretamente a temática do eixo referente à “Programa de Transição”. Sendo assim, para análise dos estudos, optamos por dividi-los em nove categorias visando melhor organização da pesquisa: 1. Entrevistas com profissionais; 2. Atendimento Educacional Especializado; 3. Produção Científica e Políticas Públicas; 4. Escolarização da Pessoa com deficiência; 5. Instituições Especializadas; 6. Inserção no mundo do Trabalho; 7. Programa de Transição e Trabalho; 8. Entrevistas com pessoas com deficiência; 9. Diversos.

O gráfico a seguir, mostra por meio desta categorização, a proporcionalidade de trabalhos que abordam a questão da Transição e do Trabalho. Importante destacar que um artigo pode ter sido classificado em mais de uma categoria.



Gráfico 1: Artigos CBEE - Eixo 10 divididos por categoria

De acordo com as categorias criadas, na primeira que refere às *Entrevistas com profissionais*, observamos que algumas empresas ainda contratam pessoas com deficiência apenas para o cumprimento da lei, entretanto os empregadores que se dispõem a empregar para além da Lei de Cotas nº 8213/91 (BRASIL, 1991) proporcionam condições de ingresso e permanência desses funcionários no emprego. Entretanto, precisamos avançar para romper com a dicotomia legislação e prática, ou seja, garantir a real inclusão laboral. Como podemos destacar na pesquisa de Chahini e Costa (2016) no qual realizaram entrevistas com sete profissionais das áreas Educação e Trabalho com o objetivo de investigar quais as suas percepções em

relação à relevância da Educação Formal à inclusão social e profissional de pessoas com deficiência. Os dados revelaram que possuir uma qualificação educacional de boa qualidade é condição necessária à inclusão e que na ausência desta, fica-se a margem do exercício da cidadania.

Na categoria dois, os trabalhos que abordam a temática do *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, discutem sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento deste suporte da Educação Especial. Gonçalves (2016) após realizar pesquisa com 32 professores aponta que há urgência em realizar formação continuada com professores do AEE, principalmente no que se refere às questões da afetividade e compromisso com a inclusão de alunos com deficiência, visto que, de acordo com o estudo, essas duas dimensões são importantes para que os docentes possam atuar com os estudantes público alvo da Educação Especial.

Analisando os escritos concernentes à temática no congresso em questão, observamos que alguns artigos se propuseram a realizar revisões de literaturas a respeito do tema nos bancos de dados e repositórios acadêmicos e a maioria chega à conclusão da escassez de pesquisas nesta área, embora o mesmo tenha recebido maior visibilidade nos últimos anos. Neste sentido, Oliveira e Angelucci (2016, p.12), enquadrado na categoria três *Produção Científica e Políticas Públicas*, além de nos alertar sobre a carência de produções científicas que abordam a inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho, ainda destaca que “parece não haver continuidade no desenvolvimento da temática”.

Na categoria quatro, *Escolarização da pessoa com deficiência*, discutiu-se estudos com a temática referente à entrada na universidade, ensino técnico e escola comum. Observamos a importância dos suportes da Educação Especial para a garantia da entrada e permanência desses sujeitos. Já na categoria cinco, *Instituições Especializadas*, as pesquisas apontaram as estratégias utilizadas por essas instituições para a colocação do sujeito com deficiência no mercado de trabalho, como programas de formação profissional e oficina protegida.

Nessa direção, o estudo de Chagas e colaboradores (2016) encontra-se classificado nas duas categorias citadas à cima: *Escolarização da Pessoa com deficiência* e *Instituições Especializadas*. O desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu no Centro de Atendimento Especializado à Educação Profissional Escola Especial Favo de Mel (Centro de referência em qualificação profissional de pessoas com deficiência intelectual de uma rede de ensino profissionalizante no Rio de Janeiro), com alunos com deficiência intelectual e funcionários da escola, no qual aponta a relevância de se efetivar adequações curriculares que contemplem habilidades e competências a serem desenvolvidas na transição escola-mundo do trabalho. Após a implementação da proposta foi observado progressos acadêmicos nos jovens e adultos com deficiência e possibilidade de colocação destes no mercado de trabalho.

Sobre *Inserção no mundo do Trabalho*, categoria seis, os estudos apontam para a importância de atividades laborais na vida de uma pessoa e isso não é diferente para

um indivíduo com deficiência. Amâncio *et al* (2016), analisou a empregabilidade de pessoas com deficiência em uma empresa de grande porte no interior de São Paulo e informou que a deficiência que tem prevalecido em ocupação de vagas no mercado de trabalho é a deficiência física, seguida da deficiência auditiva. E afirma ainda,

De acordo com Lancillotti (2003), no âmbito da empregabilidade de pessoas com deficiência no Brasil, em geral, este fenômeno está relacionado ao acesso do deficiente à escola. [...] a menor prevalência de empregados com deficiência intelectual e múltipla também tem relação a fatos que suscitam questões do diagnóstico, baixo grau de escolaridade e o desconhecimento que remete ao senso comum como fator estigmatizante à contratação. (AMÂNCIO *et al*, 2016, p. 7)

Nessa direção, compreendemos a necessidade de estratégias e mudanças no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, principalmente os que estão matriculados em classes e escolas especiais, de forma a possibilitar uma vida produtiva e independente. Por isso, é fundamental pensarmos em propostas de/ no ensino que contemplem o processo de transição da escola para a vida adulta e mundo do trabalho.

Na categoria sete, *Programa de Transição e Trabalho*, apesar de ser um dos eixos do congresso, encontramos apenas dois estudos nesta temática (PINHEIRO; SILVA; GONÇALVES; MACRUZ, 2016; REDIG; MASCARO; ESTEF, 2016), sendo assim, concluímos que há necessidade de discussão e aprofundamento das pesquisas nesta área. Dentre os trabalhos selecionados, destacamos o artigo onde Redig e colaboradoras (2016, p.3), ressaltam a importância da implementação de um Plano Individualizado de Transição, no sentido de dispor das “metas necessárias para efetivar o processo de inserção do aluno na vida adulta, como por exemplo, a preparação efetiva para o ingresso no mundo do trabalho”. Assevera ainda que este processo de transição deve ser iniciado ainda na escola, por meio de programas que oportunizem a aquisição de habilidades acadêmicas, laborais e sociais.

Na divisão por categorias, percebemos a importância que *entrevistas com pessoas com deficiência*, categoria oito, assumem no contexto desta pesquisa. Neste sentido, Santos e Costa (2016a, p.07), destacam que

[...] a maior dificuldade relatada pelos participantes da pesquisa, quanto ao mercado de trabalho foram as dificuldades atitudinais, a dificuldade quanto ao acesso em alguns lugares, barreiras físicas, a questão dos salários, falta de oportunidades, qualificação profissional, dificuldades de adaptação nos objetos de trabalho e não acreditarem nas pessoas com deficiência e suas potencialidades.

Apesar dos avanços nos últimos anos no que se refere à profissionalização da pessoa com deficiência, como leis e incentivos fiscais para as empresas, notamos que ainda precisamos caminhar em busca da verdadeira inclusão.

Os trabalhos elencados na categoria nove, denominada como *Diversos*, embora estejam no eixo 10, objeto desta pesquisa, tratam de assuntos alheios à temática em questão, como ensino hospitalar, empregabilidade sob o viés do gênero, etc. A partir da análise dos textos selecionados, concluímos ainda que é necessário investigações

no que concerne ao período de transição para o mundo do trabalho dos estudantes com deficiência e o papel da escola como *lócus* deste processo.

CONSIDERAÇÕES

Os artigos selecionados e analisados apontam para a necessidade de novas investigações, além de desdobramentos das que já foram realizadas no âmbito da transição para o mundo do trabalho e da profissionalização da pessoa com deficiência. Redig (2016), afirma que a inclusão social e no mercado de trabalho das pessoas com deficiência auxiliará no processo de mudança desse paradigma e estereótipo que carregam. E Mascaro (2016), ratifica que apesar do aparato legal, estamos longe de viabilizar o acesso e permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. E acrescenta que “além de questões de ordem socioeconômica por um lado, e o preconceito, super-proteção familiar e barreiras atitudinais por outro, o grande fator impeditivo é a falta de escolaridade e qualificação profissional desta população” (MASCARO, 2016, p. 69).

Sendo assim, é imprescindível o desenvolvimento de políticas educacionais com foco em processos pedagógicos voltados para uma etapa da vida de jovens com deficiência referente ao ingresso na vida adulta. Urge a necessidade de planejar ações no âmbito escolar que possibilitem que estes estudantes recebam o apoio que necessitam para eliminar as barreiras no que concerne a inclusão social que, via de regra, acontece pelo acesso ao mundo do trabalho.

Cabe pontuarmos que pessoas com deficiência, ainda nos dias de hoje, carregam o estereótipo da ineficiência; isto é, são percebidas por grande parte das pessoas como indivíduos improdutivos. Acreditamos que, quando o aparato legal relacionado à inserção dessas pessoas no mundo do trabalho se traduzir em prática social, poderemos desvelar o mito da incapacidade e revelar as potencialidades dos sujeitos, independente de suas características pessoais oriundas de algum tipo de deficiência. Este é um caminho que depende da soma de esforços da família, da escola e de possíveis empregadores deste público.

Torna-se necessário uma escola contemporânea que seja centrada no estudante, conforme é proposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que preconiza o direito a uma educação de qualidade para todos. Para atender tal demanda, nossas escolas precisam se reconfigurar, no caso dos estudantes com deficiência torna-se necessário ressignificar as ações voltadas a uma educação profissional que atenda às suas especificidades. A inclusão social proporcionada no âmbito escolar poderá ser uma realidade para esse público, mas é um caminho que precisa ser construído por meio do desenvolvimento de estudos e parceria com os atores da escola.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, P. A. M. de; LIMA, K. do S. C. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: uma análise do plano viver sem limite no eixo do acesso à educação. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- AMÂNCIO, S. C. M.; CAMARGO, E. A. A. Inclusão e deficiência: análise sobre o perfil dos empregados com deficiência em uma organização. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- ASSIS, S. T. G. de; ARAUJO, R. M. de L. In/exclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho no estado do Pará: intermediação/fiscalização. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- BATISTA, C. P.; MATOS, M. A. de S. A laboralidade da mulher com deficiência no cenário dos rios e da Selva Amazônica. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988.
- BRASIL. *Lei 8.213, de 24 de julho de 1991*. 1991
- BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. 1999.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP 2008.
- BRASIL. *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*. 2011.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. 2015.
- CARLOU, A. Profissionalização e Inclusão: A gestão em foco. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- CARVALHO, A. C.; PACHECO, A. P. C. M. Vivenciando a prática laboral: o aluno com deficiência intelectual. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- CHAGAS, P. M. L.; PACHECO, A. P. de C. M.; FERNANDES, E. M. Currículo de Promoção ao Trabalho e a Pessoa Jovem e Adulta com Deficiência Intelectual. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- CHAHINI, T. H. C.; COSTA, M. da P. R. A importância da educação formal à inclusão social e profissional de pessoas com deficiência. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- COIMBRA, F. C. C. L. Educação profissional: Reflexões sobre a História e Memória de um estudante com deficiência visual no IFPA. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- DIAS, A. S.; AZEVEDO, V. A. P.; MODESTO, R. F. F.; SILVA, M. V.; REIS, F. C. Propostas de incentivo ao Trabalho Colaborativo do Atendimento Educacional Especializado. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- FERRAZ, M. A. F. Assistidos e Tutelas o BPC e a produção de sujeitos In/capacitados. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- FONSECA, M. V. de A. T. da. Os discursos sobre as percepções de deficiência: uma arqueologia possível. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.

- GONÇALVES, A. M. Representações sociais de profissionais do atendimento educacional especializado acerca do trabalho na modalidade educação especial. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- LIMA, A.J. A.; JUNIOR, R.S. Pedagogia hospitalar: O atendimento lúdico- pedagógico a crianças internadas no Hospital Municipal Infantil de Imperatriz-MA. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- MARQUES, T. A.; OLIVEIRA, G. P. A Pessoa com Deficiência Intelectual e o Mercado de Trabalho. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- MASCARO, C. A. A. de C. *Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual*. Curitiba: Appris, 2016.
- MORO, C. B.; CANTIDO, M.; MARCELINO, V. L.; BOUERI, I. Z. Surdez: um estudo de caso sobre a educação inclusiva, da infância ao ingresso na universidade. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- OLIVEIRA, F. C.; ANGELUCCI, C. B. Educação, trabalho e deficiência: um estudo sobre a formação da pessoa com deficiência para o trabalho. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- PINHEIRO, V.C. da S.; SILVA, M. C. DA; GONÇALVES, M. de M.L.; MACRUZ, C. das G. O. Programa de formação para a vida adulta de alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- REDIG, A. G. *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. Curitiba: Editora Appris, 2016.
- REDIG, A. G.; BURKLE, T. S. A Educação Especial e Inclusiva na perspectiva da Revista Nova Escola: o estado da arte. In: *V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina/PR: 2009.
- REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.: ESTEF, S. Estudantes com deficiência intelectual: perspectivas para a vida adulta e o plano individual de transição. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; GLAT, R. A Revista Brasileira de Educação Especial e a produção de conhecimento na área de comunicação alternativa e complementar de 2005 a 2011: o estado da arte. In: *VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina/PR: 2011.
- REDIG, A. G.; MARTINS, P de P.; OLIVEIRA, T. L. C. de. A profissionalização da pessoa com deficiência à luz da legislação. In: *IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias*. p. 1-10. Rio de Janeiro, 2017.
- ROSA, A. R. dos S. S. Falando com eles sobre inclusão: pesquisa em andamento junto aos funcionários da educação. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.
- SANTOS, A.C. dos; COSTA, M. da P.R. Preparação e Inserção Laboral da Pessoa com Deficiência. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016a.
- SANTOS, A.C. dos; COSTA, M. da P.R. Aspectos históricos da profissionalização das pessoas com deficiência. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016b.
- SILVEIRA, S. V. S.; SACARDO, M. S. Trabalho e Educação: as interfaces na inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos:

2016.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. In: *Einstein*. p. 102-106. Portugal: 2010.

TEIXEIRA, R. I. de O.; VICTOR, S. L. Percurso escolar de jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento matriculados na educação profissional. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*, 1994.

VITÓRIO, J. D.; RABELO, G. Mulheres com deficiência: do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero. In: *VII congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.

ESCOLA: RELATOS DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Amanda Carlou

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMO: este trabalho tem como objetivo analisar a autopercepção de jovens e adultos com deficiência intelectual em relação a sua própria escolaridade. Os estudos atualmente existentes demonstram que, de forma geral, esses sujeitos têm sentimentos de menos valia, refletindo, interiorizada, a imagem que a família e a escola construíram a seu respeito. A categoria escola emergiu com bastante frequência no discurso dos entrevistados. A história de vida dessas pessoas está intimamente relacionada com suas vivências na escola. Esse aspecto instiga a questionar qual é o objetivo real desse espaço?

Palavras-chave: deficiência intelectual; inclusão; escola.

ABSTRACT: this study aims to analyze the self-perception of young people and adults with intellectual disabilities in relation to their own schooling. The current studies show that, in general, these subjects have feelings of inferiority, reflecting, internalized, the image that the family and the school have built about them. The school category emerged quite frequently in the interviewees' speech. The life history of these people is closely related to their

experiences at school. This aspect instigates to question what is the real purpose of this space?

KEYWORDS: intellectual disability; inclusion; school.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da tese de doutorado ainda em andamento e busca compreender as histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual. Sabe-se que as questões relativas às pessoas com deficiência estão muito presentes na mídia, no discurso político e nos planos e programas governamentais.

É um tema que vem conquistando maior reconhecimento no cotidiano da sociedade brasileira através de legislação internacional e nacional, concretizado pela ampla disseminação das políticas de inclusão e ações afirmativas para esta população. No entanto, ainda é questionável o quanto toda esta estrutura legal e os programas governamentais dele originados têm, de fato, transformado a realidade cotidiana desses sujeitos, garantindo sua efetiva inclusão educacional e social, e contribuindo para a construção de uma identidade pessoal mais positiva.

A questão que se coloca é a seguinte: se nos detivermos a analisar a problemática dos

direitos de pessoas com deficiência simplesmente sob um único aspecto, mesmo que possamos transformar a realidade sociopolítica, criando os mecanismos de efetivação da proposta, chegaremos em nossa prática, no máximo, a uma inserção espacial ou integração física. É preciso ter em mente que a garantia dos direitos de pessoas com deficiência implica, antes de mais nada, na transformação das relações pessoais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos por praticamente toda a história da humanidade (GLAT, 2006). Assim, precisamos compreender as relações, em uma perspectiva dialética e em constante movimento pois, ao tratarmos de vida humana, é importante olhar o processo, que é dinâmico e que se movimenta a partir dos seus protagonistas, as pessoas.

Poucos são os estudos em nosso país que partem da própria vivência das pessoas com deficiência. Nunes, Glat, Ferreira, Mendes, Paula e Nogueira (2002) realizaram um estado da arte da produção sobre Educação Especial na pós-graduação, e encontraram raros estudos existentes. Como resultado identificaram que, de forma geral, esses sujeitos têm sentimentos de menos valia, refletindo, interiorizada, a imagem que a família e a escola construíram a seu respeito.

Em relação à deficiência intelectual, foco deste trabalho, essa problemática é ainda maior, considerando que o atributo da inteligência ou capacidade cognitiva é extremamente valorizado, tanto na escola, quanto nos demais espaços sociais.

Alguns trabalhos científicos que privilegiam a visão dos próprios sujeitos (ANTUNES, 2012; EUGÊNIO, 2017; NOGUEIRA, 2002; CAIADO, 2009; CARNEIRO, 2007; CASTANHEIRA, 2014), apontam que há carência de pesquisas que investiguem os efeitos da disseminação das políticas educacionais e sociais na resignificação da identidade pessoal e vida cotidiana de pessoas com deficiência intelectual.

Tal conhecimento é imprescindível para o desenvolvimento de programas que contribuam para que esses indivíduos possam usufruir de uma melhor qualidade de vida, estabelecendo relações pessoais mais equânimes e participando com maior autonomia nos diferentes espaços sociais. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a autopercepção de jovens e adultos com deficiência intelectual em relação a sua própria escolaridade.

O MÉTODO

Utilizando o método da História de Vida, foram realizadas entrevistas abertas, autobiográficas, com 15 jovens e adultos de ambos os sexos. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas e agrupadas por categorias. A metodologia história de vida permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa. Nas falas destacadas percebemos que os estudantes entendem a escola como um espaço muito mais amplo do que simplesmente o local de aprendizagens acadêmicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categoria escola emergiu com bastante frequência no discurso dos entrevistados. Para efeito de análise, essa categoria foi subdividida em escola comum e escola especializada. Embora com pouco destaque, todos os sujeitos que frequentaram escola comum tocaram neste assunto.

Em suas falas, os entrevistados demonstraram preferir a escola especializada que frequentam atualmente, mas fizeram questão de deixar registrado sua passagem pela outra “normal”. É interessante que os sujeitos não expressaram conhecer o motivo de terem mudado de escola. Isso pode ser um sinal que não foram consultados sobre essa mudança, indicando uma forma infantilizada como são tratados pelos familiares.

Podemos inferir que a passagem pela escola comum foi relevante na história de vida desses sujeitos. Ainda que não tenham trazido muitos detalhes sobre a experiência, ficou marcado tanto que espontaneamente mencionaram esse fato. Chama atenção que os entrevistados que migraram de outra instituição expressaram preferir a escola especializada que frequentam.

Talvez, por terem permanecido pouco tempo na outra escola, e por essa passagem ter sido há bastante tempo, não tenham tantas vivências marcadas na lembrança. Ou ainda, pelo fato de ser uma escola especializada, onde existem outras pessoas com as mesmas características. Talvez esse fato seja mais acolhedor se comparado às vivências relatadas na escola comum.

O que podemos perceber, é uma dificuldade de a escola comum lidar com as diferenças, sejam elas quais forem. No caso dos estudantes com deficiência intelectual, essa problemática fica um pouco mais complexa uma vez que esta diferença está justamente no atributo que a escola mais valoriza: a aprendizagem. A entrevista iniciava com a nossa solicitação para que o sujeito falasse um pouco de sua vida, o que quisesse. A escola foi um dos primeiros temas abordados, sendo que a maioria dos participantes iniciaram o relato falando da escola especializada.

O relato abaixo é de uma estudante que sempre estudou na escola especializada. Observando o seu discurso, percebe-se que a escola é o principal núcleo de socialização.

Na minha vida toda eu sempre gostei daqui, na escola eu faço tudo, gosto, eu gosto de vim pra cá. Aqui eu tenho meus amigos, eu vou nos passeios, faço muitas coisas....tudo aqui....(Maria, 36 anos)

É importante destacar que embora os sujeitos tenham todos mais de 18 anos e vários anos de escolarização, apenas um é alfabetizado, e assim mesmo em nível funcional. Ou seja, reconhecem letras e podem ler palavras simples, mas não conseguem compreender minimamente textos simples, apresentando muita dificuldade na formação de frases, sentenças e interpretação de textos curtos. Entretanto, o seu discurso mostra claramente que eles buscam a alfabetização e acreditam que a escola poderá promover essa aprendizagem.

Esses dados nos instigam a refletir sobre o processo de formação educacional de pessoas com deficiência intelectual e a importância do trabalho pedagógico realizado. Glat (2009, p.161) pontua “a discrepância existente entre a valorização dada à alfabetização de pessoas com deficiência mental nos meios familiares e profissionais e a atuação prática encontrada”. Essa situação nos leva a questionar os objetivos programáticos das instituições que esses indivíduos frequentam, sejam elas escolas comuns ou especializadas. Uma vez que, percebemos, nem uma nem outra tem conseguido promover o aprendizado de competências pedagógicas básicas para inserção social de sujeitos com deficiência intelectual.

É interessante observar, que esses estudantes, mesmo estando a vários anos na escola e ainda assim não estarem alfabetizados, ainda depositam confiança na instituição. Os entrevistados acreditam que na escola vão conseguir alcançar as aprendizagens que desejam. Ou seja, motivação não lhes falta. O que nos leva ao questionamento sobre, o que será que falta?

CONCLUSÕES

As discussões aqui apresentadas são apenas o ponto inicial das reflexões que serão apresentadas ao final do trabalho de pesquisa. No entanto, mesmo que ainda muito preliminarmente, é possível afirmar que as histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual são fontes riquíssimas para se compreender o cenário atual político e social da deficiência. Os dados elencados compõem a história desses sujeitos e nos permite compreender quem são e de que lugar falam.

A categoria que tratamos neste texto (Escola) é a base sob a qual será construída as reflexões que sustentarão a presente pesquisa. Nas falas destacadas percebemos que os estudantes entendem a escola como um espaço muito mais amplo do que simplesmente o local de aprendizagens acadêmicas. Observamos que gostam da escola, não por “aprenderem coisas”, mas sim por terem amigos, coisas para fazer, relacionamentos amorosos, lazer, etc.

O discurso dos sujeitos envolve a escola em diferentes momentos, permeando a vida dos estudantes mesmo em situações que, em tese, deveriam ser da vida cotidiana, do convívio social. A história de vida dessas pessoas está intimamente relacionada com suas vivências na escola. Esse aspecto instiga a questionar qual é o objetivo real desse espaço? Apenas ocupar o tempo de modo que não fiquem apenas em casa? E não é para aprender nada na escola? Aprender não seria a função primordial da escola?

Eu entrei aqui ainda pequena, aqui eu fiquei, cresci aqui (...) já me acostumei e me adaptei (...) aqui é uma lembrança minha, eu vou guardar pra sempre. (Taís, 30 anos)

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CAIADO, Katia Regina Moreno. *Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos*. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2007.

CASTANHEIRA, Andréa de Oliveira. *Deixa que eu falo: A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

EUGENIO, Nathalia. *Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017.

GLAT, Rosana. *Somos iguais a você*. 2 ed. Rio de Janeiro:7 letras, 2009.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Coleção: Questões atuais em educação especial. 3ª ed. 1ª reimpressão. Editora 7 letras, Rio de Janeiro, 2006.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. *Educação Inclusiva – Uma Reflexão a Partir da Fala de Universitários Portadores de Necessidades Especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

NUNES, Leila Regina D'oliveira de Paula; GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves; PAULA, Kely Pereira; NOGUEIRA, Mario Lúcio. O que revelam as teses e dissertações sobre auto percepção do portador de necessidades especiais? *Revista Temas em Psicologia da SBP*, v.10, n.2, p.135-154, 2002.

ENTRE O FORMAL E O NÃO-FORMAL – ESPAÇOS ONDE A EDUCAÇÃO POPULAR PODE (E DEVE) ATUAR. E, PARA COMEÇAR, PORQUE NÃO JÁ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Noelia Rodrigues Pereira Rego

PUC-Rio/UNIRIO/CEPL

Rio de Janeiro

RESUMO: Este trabalho traz um pouco da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas imbricações com a Educação Popular no bojo dos movimentos sociais. Objetiva-se problematizar estas duas vertentes ressaltando suas disparidades e congruências. Como base destas reflexões temos um trabalho de investigação etnográfica realizado numa escola de ensino público de EJA, localizada aos pés de uma favela da zona norte do Rio de Janeiro, fruto de nossa pesquisa de mestrado. Dentro desta esfera, procura-se ainda entender os conceitos de educação formal, não-formal e informal e o lugar ocupado pela EJA e a Educação Popular nestes espaços, bem como revendo questões de currículo, cujas falas e exclamações desses alunos e alunas podem dizer em grande medida o que se espera por uma educação, de fato, emancipadora e plural. Eis o desafio que se coloca a quem se aventura a conjugar, em seus lugares de atuação, a EJA com a Educação Popular - ao nosso ver, essenciais num projeto de construção coletiva de uma outra sociedade - oportunidade em que as diferenças podem e devem ser ressaltadas, assim como desveladas as desigualdades e

diversidades, que devem ser problematizadas no cotidiano de espaços formais, não-formais e informais de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; EJA; Espaços formais, informais e não-formais de educação; Movimentos Sociais.

ABSTRACT: This work brings some of the trajectory of Youth and Adult Education in Brazil and its entanglements with Popular Education in the social movements. We aim to problematize these two aspects by highlighting their disparities and congruences. As a basis for these reflections we have an ethnographic research carried out in a public school of EJA, located at the foot of a favela in the north of Rio de Janeiro, the result of our master's research. Within this sphere, it is also sought to understand the concepts of formal, non-formal and informal education and the place occupied by the EJA and Popular Education in these spaces, as well as reviewing curriculum issues, whose speeches and exclamations of these students to a great extent what is expected by an education, in fact, emancipatory and plural. This is the challenge facing those who venture to combine, in their places of action, the EJA with Popular Education - in our view, essential in a project of collective construction of another society - opportunity in which differences can

and should be emphasized, as well as unveiled the inequalities and diversities, which must be problematized in the everyday of formal, non-formal and informal spaces of education.

KEYWORDS: Popular Education; EJA; Formal, informal and non-formal education spaces; Social movements.

1 | INTRODUÇÃO

Da segunda metade da década de 1940 até os anos iniciais da década de 60 surgem amplas propostas de erradicação do analfabetismo em nosso país. Girando em torno de uma educação de base, a ideia era extinguir o vetor causa/efeito sobre a chamada “doença do analfabetismo”, que fazia do Brasil um país de completo “atraso” e descrédito frente às grandes economias do mundo. Neste momento, uma das principais críticas que se fazia em relação a educação de adultos era o total despreparo dos professores para lidar com esse contingente. Tal crítica foi bastante afirmada no I e no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que já punham em destaque a necessidade de se levar em conta as especificidades desse tipo de população.

Em 1945, portanto no pós-guerra, os países-membros da UNESCO são pressionados por esse órgão a promover o ensino de adultos analfabetos, que na época atingia quase 80% da população brasileira. Assim, em 1947 o governo lança mão da primeira Campanha de Educação de Adultos, cujo objetivo era a promoção da alfabetização desse contingente num rápido espaço de tempo. Segundo Cunha (1999) o analfabeto era visto como incapaz para tomada de decisões e para o exercício da cidadania, como participar dos processos eleitorais, por exemplo. Daí, portanto, um dos motivos de se investir, às pressas, neste tipo de educação no Brasil. Além do que, o analfabetismo era concebido como a *causa* do atraso econômico do país e não condição *sine qua non* de seu *efeito*. No entanto, tais campanhas, cuja estrutura logística e de conteúdos era precária, se mostrou ineficaz, com exceção do estado de Pernambuco e Rio Grande do Norte, que ia na contramão do que fora proposto pelas campanhas, tendo Paulo Freire e Moacyr de Góes, como dois de seus importantes propagadores, que adequaram o método proposto de forma a dialogar com as classes populares.

Dando continuidade às ações de erradicação do analfabetismo cria-se em 1963 um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujos efeitos seriam, em tese, os melhores, no que diz respeito à eclosão de uma consciência cidadã para as classes trabalhadoras. Todavia, com o golpe civil-militar-empresarial, que um ano depois devastou toda e qualquer “ameaça à ordem estabelecida”, foram extintas toda e qualquer intervenção nestes moldes, com seus principais protagonistas perseguidos, colocados na clandestinidade e/ou exilados. Dentre eles Paulo Freire e Moacyr de Góes, por exemplo.

Importante destacarmos alguns dos movimentos que surgem neste momento pré-64: o MEB (Movimento de Educação de Base) o CPC (Centro Popular de Cultura) e o MCP (Movimento de Cultura Popular), são bons exemplos deles. Tais movimentos de uma ‘educação popular’ são, de certa forma, ligados a uma vertente progressista da igreja católica, não obstante num diálogo com a pedagogia nova, composição que Saviani (2010) vem a defender como a “Escola Nova Popular”. É então, na década de 60 que a *Educação Popular* toma forma como emergencial ao povo brasileiro, “a expressão “educação popular” assume, assim o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2010, p. 317).

Embora já existissem desde o início do século XX ações que giravam em torno de uma educação de fato para e com o povo, como podemos constatar as escolas anarquistas, de caráter libertário que funcionavam no interior das fábricas ou próximo a elas e, por vezes, na clandestinidade. A Educação Popular, sobretudo voltada para o trabalhador e para a trabalhadora já era uma realidade desde os tempos idos, no entanto, ainda não habitando as searas institucionais formais. Se continuarmos na esfera histórica da educação no Brasil verificamos que existia uma espécie de “combinação entre a ordem política conservadora e o progresso econômico, ambos apoiados por um sistema de educação em formação. Trata-se de uma dependência histórico-estrutural” (STRECK e MORETTI, 2013, p. 36), em que uma escola tradicional e conservadora mantinha o aparato ideológico do saber, em seus campos formais de atuação.

É dentro deste clima que os movimentos que acima citamos, somados a tantos outros, nascidos muitos deles no chão dos movimentos sociais, tornaram-se os grandes aglutinadores na luta em favor de uma educação que valorizasse os elementos da cultura nacional, da cultura do “povo brasileiro”; e, para tanto, de libertação de uma possível assunção dos laços culturais estrangeiros, sobretudo europeus e norte-americanos, incutidos *ad hoc* como passíveis de serem seguidos. Estes movimentos penetravam em todos os campos: artes, teatro, cinema, literatura, sempre com um cunho político em seus projetos, pautados por uma educação *para e com* todos.

Assim que, a EJA - então denominada somente de “educação de adultos” - e a Educação Popular andam de mãos dadas desde sempre, nascidas, portanto, que são do mesmo embrião genitor: os movimentos sociais e populares.

O que hoje entendemos por EJA traz em seu bojo um histórico de oscilações, contrastes e descontinuidades. Embora o ensino de jovens e adultos remonte o século XIX - mesmo que modestamente e de certo modo arbitrário em alguns aspectos em nosso país, é fato que a educação de adultos (anteriormente assim designada) fora gestada pela necessidade de uma compensação daqueles que outrora foram excluídos do direito à educação. Com o intuito de alfabetizar apenas, a EJA, em seus primórdios, contava timidamente com a intervenção do Estado, pois o protagonismo de tais iniciativas ficava sempre a cargo de coletivos particulares, como igrejas, agremiações e associações, tendo o voluntariado como pano de fundo para sua realização.

Com esse breve histórico sobre a trajetória, sobretudo discrepante, do ensino de jovens e adultos em nosso país, podemos atentar para o caráter, de certa forma, “mambembe” que possui a EJA, ora transitando pelos espaços governamentais, ora transbordando para os espaços não-formais de educação (sua maior atuação), elementos que se consolidam como traços relevantes de materialização da EJA no Brasil.

Com todo o panorama mambembe traçado sobre a modalidade do ensino de jovens e adultos, percebemos a visão, sobretudo compensatória, que assim se apresenta este tipo de ensino. Constata-se assim que de fato a *causa* do “atraso” em nosso país não eram os iletrados, mas era justamente o *efeito* de uma sociedade eminentemente desigual social e historicamente. Como bem salienta a LDB de 1996, para “aqueles que não tiveram acesso” cria-se uma educação que poderíamos chamar de inclusiva - do ponto de vista lexical do termo - com uma carga horária reduzida a fim de propiciar os elementos básicos de uma escolaridade para este contingente tido como “fora da curva”. Diante deste quadro que chamo sempre de “pedagogia da compensação”, os elementos básicos de um ensino pautado na compensação são constatados e constantemente criticados pelos alunos e alunas quando ouvidos são em muitas pesquisas ou mesmo numa conversa informal.

Para além de sua truncada gestação, vemos hoje importantes conquistas que a EJA vem tendo ao longo dos anos e que podemos constatar através de seus Fóruns. Tais encontros se tornaram importantes ferramentas. Liames que, funcionando como termômetro para a medição das demandas e conquistas deste tipo de ensino, nos traz também a sensação de conectividade, num propósito integrador, dialogal, onde se estrutura um cenário para trocas de experiências e para a construção de novos programas pedagógicos. Os Fóruns de EJA tornaram-se assim espaços formais de escuta para a elaboração de políticas públicas, que atendem à demanda do direito a este tipo de educação.

2 | METODOLOGIA

Através de minhas observações, em meu trabalho etnográfico para compor a dissertação de mestrado, fui testemunha de muitos e diversos olhares críticos. Na escola em que permaneci quatro dias por semana durante 1 ano e meio, aos pés do Morro do Turano, na grande Tijuca, Rio de Janeiro, constatei que era fora da sala de aula, portanto nos espaços híbridos da escola, considerados por mim ‘espaços de construção do conhecimento por excelência’ que este ‘sujeito da EJA’, no pátio ou no refeitório, fazia críticas amiúde sobre o currículo pedagógico e o sistema de ensino de um modo geral, pois são nestes territórios onde tem voz e vez de fazer valer sua fala e sua escuta. Ali, naqueles locais, são ouvidos diálogos do tipo: “aí, entrei e saí de sala e não entendi nada que o cara (professor) falou! O cara só quer falar, falar e quando a gente fala alguma coisa ele diz que a gente tá interrompendo ele. Tá pra mim não!”

ou ainda: “não sei o que eu tô fazendo aqui, nunca tem aula!”. E mais: “eles fingem que ensinam, a gente finge que aprende, eu quero é pegar meu diploma e meter o pé! Ainda bem que passa rápido!”. Apreendemos com estes relatos a tônica de um público que quer se fazer ouvido em seus campos de atuação, neste caso, a escola. É, pois, que, “(...) em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar” (DAYRELL, 2007, p.1121).

Por intermédio de uma visão Freiriana, que passa pela formação dos próprios professores de EJA, o que se faz indispensável é uma escola dando conta da diversidade populacional que abarca. É sair da condição de uma escolástica engessada e superficial, visão esta que tem os próprios sujeitos escolares do sistema em que estão inseridos. Neste sentido, “a articulação do processo educativo dos jovens da EJA deixaria de ser visto apenas como escolarização e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire. Uma ética da compreensão da juventude que “habita” a EJA” (CARRANO, 2006, p. 2). E não só da juventude, mas do adulto, do velho, que habita a EJA.

Através da posição política de caráter liberal que impregna o currículo e traz à prática escolar elementos velados em suas propostas pedagógicas, como os diversos e expressivos preconceitos, a massificação de uma hegemonia e, sobretudo, os ideais meritocráticos, dentre tantos outros elementos dessa ordem, a escola pode estar “condenada” a rever suas “habilidades e competências” até então difundidas como um pensamento de mão única. Pensar numa escola que esteja em consonância com a diversidade, desigualdades e diferenças de seu público é pensar a sinergia desses três aspectos ligadas diretamente à sua inserção no meio social, enquanto sujeito histórico.

Pensar no processo de construção de um sujeito ativo, comprometido com a coisa pública é antes de tudo fomentar um currículo que atente para as variáveis intra e extra-escolares. Sempre concebendo a escola por um aporte político-educativo, como um campo privilegiado para a construção deste processo. O que se espera de uma instituição que se pensa cidadã, é que ela traga em seu processo social de relação com o outro o debate em torno de questões que primem a partir da seara da tríade que acima falamos e repetimos: desigualdades, diferenças e diversidade, demandas sempre presentes e atuantes no ambiente social. Num recorte antropológico, pensar a educação como um braço forte da cultura, é entender que cada sujeito que faz parte daquele corpo escolar possui uma história singular que deve ser levada em consideração no momento da troca de saberes entre professor e aluno; buscando sempre “compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos (...) que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola” (CARRANO, 2006, p. 03).

3 | DISCUSSÃO

Para além das evidentes distâncias sociais de uma sociedade capitalista que estamos destinados a conviver (mas não com elas se conformar) é tarefa dos coletivos organizados pressionar o Estado a tomar medidas para que essas disparidades sociais, que encharcam o currículo escolar, sejam transformadas de modo a dialogar com suas diferentes experiências, bem como se contrastando a elas. Condenando o fatalismo e o determinismo neoliberal, Mészáros (2005) nos propõe uma forma alternativa e radical de superar a alienação na educação, em prol de um pensar para além das forças invisíveis do capital. Pautando a educação, nos moldes atuais, como mercadoria, o autor nos leva a ver a educação por uma outra clivagem. É, em nosso contexto, superar, portanto a violência simbólica a que enormes contingentes populacionais são submetidos, já pelas condições precárias de ensino e rumarmos para uma nova consciência transcendente, porque libertadora.

Para tanto, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de uma internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (idem, p. 47). Pois nos moldes atuais, como vimos, “(...) a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda (...) para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (p. 55). Nesse sentido, “(...) o papel da educação é soberano, (...) para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução” (p. 65).

Na década de 1990 Malta Campos já apontava que: “tradicionalmente, o pensamento educacional brasileiro acostumou-se a dividir seus temas em dois campos separados e até mesmo antagônicos: de um lado discutiam-se as questões educacionais vistas por dentro do sistema escolar; de outro, definia-se o campo da chamada educação popular, entendida como aquela que se dá fora do âmbito do Estado [...] ou seja, o tema das lutas sociais por educação formal estava excluído de ambos os campos de análise” (1991, p. 57). Talvez ‘o grande erro’ esteja mesmo nesta divisão, em separar o formal, do não-formal e ainda do informal. Juntar estas três vertentes, educacionais por excelência, é atentar e respeitar as trajetórias que estes sujeitos trazem consigo, especificidades e demandas que contribuem para os processos de construção coletiva do conhecimento. Elementos que farão com que a educação seja mais do que educação, mas elemento de transformação: um projeto de sociedade.

Dentro desta esfera de pensamento, a Educação Popular tem muito o que ver com isso. Isto porque em contraponto com uma educação mecanizada, a Educação Popular se inventa, reinventa, e dentro disto, rompe com as práticas tradicionais-conservadoras por meio de uma insurgência epistemológica contra os modelos pré-fabricados de construção do conhecimento. Assim, por também ser mambembe, não

cabe em formato de escrita e ações previamente estabelecidas, é, portanto, inovadora em sua essência, pois nasce *com* e não *para*.

Se faz importante aqui rapidamente delimitar o que cada uma esfera de educação representa. A educação formal é em primeira instância institucionalizada e sistematizada em espaços destinados tão somente a este objetivo. Já a educação não-formal está em sua maioria fora dos eixos escolares de atuação, de forma que desenvolve processos de construção do conhecimento que em sua maioria não estão contemplados pelos processos educativos formais. É por ser não convencional, que a educação não-formal explora aspectos do dia a dia, do cotidiano, das culturas, se assemelhando neste sentido à educação informal, no entanto, sem deixar de fora conteúdos historicamente sistematizados, mas conseguindo fazer um elo entre o mundo da rua e o mundo dos livros. A educação não-formal inclusive se desenvolve, mesmo que raramente, nos espaços formais das escolas por meio de uma metodologia diferenciada e flexível. Por último, a educação informal é aquela em que o sujeito traz consigo de casa, da rua, do interior de seus pares.

Somos testemunhas de que a educação regular por vezes não aglomera e aglutina debates que permeiam a vida social e cotidiana de seus indivíduos, buscando promover diálogos e entrelaçamentos. Tampouco busca formas de consolidar vínculos. Talvez porque seja essa mesma a questão: não formar vínculos de afeto e identidade neste tipo de educação. Diferentemente da EP que, com sua afetividade e com suas estratégias de resistências desafiadoras ao *status quo* que domina e oprime, pode, possivelmente, tornar visível e legitimar os ‘excluídos desta terra’ ao desnaturalizar opressões minimamente veladas em seu cotidiano. Exatamente porque sua missão é desvelar tudo o que se passa “como se o padrão de vida e de direitos das classes médias fossem extensíveis, sem mediações, para as classes populares, quando na verdade esses padrões resultam de formas históricas de utilização privilegiada de meios e recursos”. (VALLA, 2009, p. 11). São desses privilégios que precisamos falar e criticizar. É da meritocracia, que historicamente interdita trajetórias, que precisamos problematizar em nossos espaços de atuação, quaisquer que sejam eles.

Se formos fazer uma pesquisa, boca a boca que seja, com professores das mais variadas disciplinas e escolas, certamente quase que 100% deles dirão que não são conservadores e nem atuam de forma conservadora em sala de aula. Apontarão ainda, de pronto, iniciativas de cunho “progressista”, com atividades isoladas, medianamente progressistas. Mas se formos verificar, no cotidiano, suas ações e atuações em sala de aula e o modo com que se relacionam com suas turmas atestaremos o quanto de conservadorismo, de hierarquização existe em suas condutas. Atrelado a isto, contudo, há uma série de fatores para contribuírem com uma educação engessada, que por vezes não depende muito só da atuação dos professores, mas que, em alguns casos, estes são tão vítimas quanto os alunos que recebem este tipo de ‘prática educativa’. É quando a desvalorização do profissional bate à porta, pois com baixíssimos salários este profissional tem de se dividir entre inúmeras escolas, turmas e turnos, ficando

desgastado e mesmo adoentado, acabando por optar por uma educação “feijão-com-arroz”. Em nossas investigações vimos exatamente essa educação normativa “mais do mesmo” acontecer, por exemplo, nas aulas da preciosa disciplina de sociologia:

Assim, como de costume ali, o professor coloca no quadro toda a explanação do dia e espera, pacientemente, que os alunos copiem. Estamos falando de 20 minutos para a aula começar, mais 15 minutos para a escrita do professor e mais 15 para que ele espere que os alunos copiem do quadro. De modo que, não apenas nesta aula, senão em todas elas, o conteúdo ficaria para ser debatido apenas no próximo encontro. Assim se deu com Foucault e seu clássico: *Vigiar e punir*. Neste dia acompanhei o professor para a próxima aula, que seria para o segundo ciclo. Para minha surpresa, o conteúdo seria o mesmo, com a mesma escrita na lousa e o mesmo tempo de espera para que os alunos copiassem. (REGO, 2013, p.76)

Isto porque trabalhar com uma educação conservadora é muito mais fácil do que tratar a educação como crítica, esta que leva a pensar um projeto *junto com* cada turma, considerando suas especificidades, anseios e realidades diversas.

Sabemos o público que compõe as salas de aula dos cursos de EJA, que são, senão igual, bem próximo ao público que participa de ações em Educação Popular em espaços não-formais de educação. É como dizia Chico Buarque em uma de suas lendárias músicas, Brejo da Cruz: “são faxineiros, guardas noturnos, casais, são bilheteiros, bombeiros e babás...”. E é a isso que “Paulo Freire advertia sobre os riscos de um discurso elitista e/ou basista sobre a prática educativa, querendo com isso dizer que o rechaço ao conhecimento popular é tão perigoso quanto a sua exaltação ou mitificação” (STRECK E MORETTI, 2013, p. 47). Não se trata assim de uma educação romantizada, tampouco enxugada, mas de uma educação cuja qualidade permeie tanto as esferas individuais, versando pela trajetória de cada um e do grupo em si, quanto aos conteúdos universalmente consolidados, que precisam ser debatidos nestes espaços, ambos em consonância.

4 | RESULTADOS

Emancipação seria assim a palavra que gesta, em nosso entender a Educação Popular, cuja demanda acaba por se distanciar, as vezes de forma natural, desses espaços formais de educação, onde ela não encontra voz e vez para atuar. O que não quer dizer, contudo que não haja práticas de EP acontecendo na escola regular e em espaços formais de educação. Há muitos companheiros que lutam por isso em seus espaços de atuação, mas sabemos que são rechaçados, desqualificados e perseguidos muita das vezes ao tentarem inserir formas de Educação Popular em suas turmas e nas próprias ações conjuntas de suas escolas. Sabemos ainda que trabalhar com a EP pode dar mais trabalho do que a forma tradicional de lecionar conhecida como ‘cuspe e giz’, (o ‘feijão-com-arroz’ que acima mencionamos), isto porque, a despeito do que se espera enquanto início, meio e fim, cada uma destas formas de educação, tanto a tradicional-conservadora, quanto a EP, são vias que, definitivamente, não se

cruzam.

A Educação Popular configura-se com um modo de fazer educação que com seus preceitos, suas qualidades, sua ética e sua metodologia avança e interfere diretamente nas realidades sociais dos espaços onde atua. Talvez por isso ela esteja tão afastada dos espaços formais de educação: “o controle da educação formal pelo Estado, com o objetivo de garantir a reprodução do capital, jamais permitirá que a educação, como processo hegemônico, ganhe um sentido revolucionário” (TONET, 2016, p. 199).

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos sujeitos envolvidos neste processo. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunindo o povo na conquista da linguagem e o diálogo é condição essencial com a tarefa de coordenar, jamais influir ou impor respeitando a liberdade dos aprendizes. (FREIRE, 1967, p. 4)

Sobre esta mesma esfera de pensamento Vera Candau (2011) em seus estudos sobre o cotidiano escolar coloca que: “A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (p. 241).

Dentro do que nos propomos por aqui, nosso objetivo também é contrapor ao modelo de civilização escolar *urbanocêntrico* (RIBEIRO, 2008), que não vê na escola rural e indígena, por exemplo, possibilidades *de*. É a teoria evolutiva de ser humano que tanto se via na antropologia dos séculos passados, ainda presente nas cadeiras escolares, em que apenas um modelo é possível, enquanto aquele que não está dentro dessa esfera ‘pensante’, chegará, “quem sabe um dia, ao mesmo patamar de evolução”. Vemos isso de forma corrente nas escolas regulares também nas urbes, principalmente aquelas incrustadas e localizadas no interior de favelas e periferias.

Antes que por aqui chovam críticas sobre uma possível priorização da EP e do caráter não- formal de educação, em detrimento da escola formal regular, se faz importante registrar os escritos de Marlene Ribeiro, que comungamos de forma plena,

A crítica que fazemos à concepção de educação restrita ao espaço e ao tempo de escola não significa negar a instituição escolar ou deixar de reconhecer sua importância para os trabalhadores do campo e da cidade, principalmente o direito à educação, que é universal. Mais do que uma promessa da modernidade, a escola básica pública é uma conquista dos movimentos operários revolucionários, em lutas que se estenderam de meados do século XIX a meados do século XX. (RIBEIRO, 2008, p. 45 e 46)

Um ponto-chave do pensamento crítico Henry Giroux (1999) e que dialoga bastante com o que estudamos é o que denomina por “Pedagogia de Fronteira”. A categoria pode ser entendida como uma perspectiva ousada de pedagogia e estendida à perspectiva da insurgência, pois rivaliza com uma pedagogia como ferramenta para dominação. Assim que, tal como residem em espaços populares e não-formais de

educação, a crítica, a criatividade e a esperança tornam-se ferramentas obrigatórias a invadirem também espaços acadêmicos e escolares, dando-lhes novos rumos e trajetórias, para tanto, menos excludentes por meio do trabalho cotidiano (da prática, como este autor sempre pontua) de educadores e pesquisadores. É nesta esfera que podem se encontrar a EP e a EJA, quando entram nos territórios formais para, não rivalizar, mas, portanto, trazerem novas esferas de pensamentos e práticas *outras*, para velhos espaços marcados por múltiplas hierarquias e saberes canonizados e unilaterais, muita das vezes.

Com tal perspectiva, o estudioso das ideias de Paulo Freire, Giroux estaria assim inclinado a REconstruir ou mesmo REelaborar uma relação dialética entre teoria e práticas educacionais buscando na ideologia e na cultura elementos para se entender e desmascarar mitos legitimados como verdades únicas. É, em seu entender, na “ação, luta e crítica” que se desenvolve o embrião transformador das estruturas sociais marcadamente desiguais desvelando-se os complexos e contraditórios mecanismos de dominação da sociedade e que se disseminam na educação. Através dessa tríade é que conseguiremos entender a possibilidade real de mudança por meio de uma “contra-ideologia”, que nasce da *Fronteira*, da prática educacional comprometida com os anseios de uma considerável parte da população, interdita já pelas suas condições econômico-sociais. Uma educação que não está sobretudo dentro dos territórios formais de escolarização, mas para além deles, nos espaços informais das ruas e não-formais dos coletivos.

5 | CONCLUSÕES

Assim, constata-se mais uma vez que a construção do próprio currículo deve estar altamente relacionada a uma construção histórica e social crítica, que desvela questões de classe, gênero, raça e sexualidade questionando políticas que se pretendem implantar ou que já foram amplamente implantadas na sociedade desde muito e que sequer são problematizadas, mas levadas enquanto verdades únicas e universais. Para tanto, para quem pretende trabalhar por meio de um viés de pautas pedagógicas progressistas, como a Educação Popular, é importante ter “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam (...) saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino de conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 31).

Verifica-se que não há neutralidade alguma nesta questão, mas que estão imbricadas aí relações de poder: “[...] olhar as relações sociais como educativas (...) mostra entender que a tarefa da escola é colaborar nesses processos de formadores-deformadores, humanizadores-desumanizadores. Que o que se espera dela, inclusive pelo capital, vai além do ensino profissionalizante e, até, além do domínio do saber

sobre o trabalho e do saber sobre os processos e relações de produção” (ARROYO, 1999, p.29). É, para além disso, é provocar a instrumentação de um saber pautado por uma educação radical que acompanhe o processo de feridas históricas e o relacione à feridas locais, que se apresentam no interior do cotidiano das relações, de forma a problematizá-las.

Entender do que se trata uma educação crítica e radical tal como vemos em Henry Giroux, está para além de entendermos os espaços formais de educação. Mais que isso, está na perigosa e prazerosa tarefa de questionar uma suposta neutralidade pedagógica e ainda de descobrirmos o quanto os espaços informais e não-formais têm a falar através de uma perspectiva *outra* que se inclina para uma educação que nos abra novos rumos e novas possibilidades. É, sobremaneira, contribuir nos processos de luta e resistência, se configurando como uma contrapedagogia, visando à emancipação humana e à construção de uma outra esfera de realidade que se contrapõe frontalmente a que vivemos.

A Educação de Jovens e Adultos não deve ser só mera transmissão de conhecimento, mas ser provocadora de mudanças e que atue na construção de sujeitos autônomos. É importante salientar que desenvolver a autonomia é difícil não apenas para os professores, mas também para os estudantes. (OLIVEIRA E MIRANDA, 2012, p. 02)

Apesar das inúmeras possíveis diferenças que estas duas linguagens de pedagogias (EJA e EP) e suas formas de atuação podem nos trazer, e apesar de haver uma infinidade de caminhos e de concepções diferentes de teorias e ação entre ambas e mesmo em cada uma pensada de forma individual, penso que é preciso que foquemos mais no que nos une, no que nos dá liga, do que naquilo que temos de diferenças. Acreditamos que a base em comum é o caminho para nos interligarmos nas nossas práticas, de forma a rompermos barreiras e críticas vazias de sentido. Seria assim, disputar menos e unir mais. Até porque como base comum entendemos que ambas possuem o mesmo público e o mesmo contexto histórico de formação. Ignorar estas duas linguagens, que se transversalizam e que se confluem nestes espaços e entre estes sujeitos, é colocar todo o ‘azeite de dendê’, que daria liga aos processos e às ações, por terra. Isto porque são estes aspectos fundamentais as válvulas que marcam estas turmas e estes grupos, e que são a própria “boniteza” que conduzem as ações em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Ambas de mãos dadas nestes espaços. Por que não?!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 1999.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em: 02 Mar 2009.

CAMPOS, Maria Malta. *Educação e Políticas de combate à pobreza*. Revista Brasileira de Educação - ANPED - n.24 - 2003.

CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*. Trabalho apresentado no II Fórum Goiano de EJA, 2006. Mimeografado.

CUNHA, Conceição Maria da. *Introdução – discutindo conceitos básicos*. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1967.

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

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Enilson Marques de; MIRANDA, Joseval dos Reis. *Práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos: desafios, perspectivas e probabilidades*. **Anais do VI Colóquio Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE, 2012.**

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. *É nós que tá, então é nós que sabe! Os sujeitos jovens da EJA e seu ensino mambembe : relações entre escola, trabalho, direitos e cidadania*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.

RIBEIRO, Marlene. *Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares*. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 41-67, abr. 2009. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p41/9565>>. Acesso em: 06 abr. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p41>.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron Z. *Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana*. **Revista Lusófona de Educação, v. 24, n. 24, p. 33-48, 2013.**

TONET, Ivo. *Educação Contra o Capital*. Maceió: EDUFAL, 2007.

VALLA, Victor Vincent. *Problematizando o termo “conversão”, a partir do campo religioso*. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; TAVARES, Maria Tereza; FLEURI, Reinaldo Matias; ALGEBAILÉ, Eveline Bertino; VALLA, Victor Vicent. *A contribuição de Victor Valla ao pensamento da Educação Popular: diferentes olhares*. Rio de Janeiro, 2009.

A LINGUAGEM COM AS CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO: ENTRE O PROPOSTO E O REAL

Geise dos Santos Nicolau

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

RESUMO: Investigar o que é proposto nos documentos norteadores oficiais como atividade com a linguagem para as classes de primeiro ano na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e o que está efetivamente sendo realizado pelos professores em sala de aula, objetivou a escrita desse trabalho. No contexto atual, é perceptível nas salas de aula das classes populares, a deficiência com relação ao aprendizado de leitura, escrita e interpretação de textos. Autores como Ferreiro (2009) afirmam a importância da escola de apresentar para as crianças situações em que a leitura esteja presente em seu cotidiano. Com Bakhtin (2003) percebemos importantes contribuições sobre a linguagem enquanto processo enunciativo-discursivo. Essas contribuições linguísticas destinadas à alfabetização deslocam as atenções da linguagem de aspectos puramente formais para aspectos enunciativo-discursivos. Nessa perspectiva, o sujeito passa a ser visto como autor do processo de interação. Relacionando a teoria à empiria, a escrita desse trabalho foi pautada em uma pesquisa de campo com professores da rede pública intentando descobrir como cada professor narra

suas atividades cotidianas e, partindo dessas narrativas, desenvolver uma reflexão com e sobre essas enunciações às questões relativas ao ensino da língua materna nas classes de alfabetização. Nesta pesquisa, também foi investigado o porquê dos professores utilizarem ou não os materiais didáticos produzidos em massa e distribuídos para todos os alunos. O levantamento das informações para o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado partindo de um questionário composto por perguntas que evidenciassem a forma como os professores explicitavam suas práticas cotidianas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem, alfabetização, leitura e escrita.

ABSTRACT: Investigate what is proposed in the official documents like activity with the language for the first year classes in the Rio de Janeiro Municipal Government and what is effectively being realized by teachers in the classroom was object this work. In the actual context, is noticeable in classrooms of the popular classes the deficiency about relation to learning of lecture, write and text interpretation. Authors like Ferreiro (2009) affirm the importance of the school that present for the childrens situations in that the lecture be present in your daily. With Bakhtin (2003) we perceive important

contributions for the language while discursive enunciative process. This linguistics contributions aimed at literacy move the attention for the languagem of formal aspects from discursive enunciative aspects. In this perspective, the subject becomes like a author of the interaction process. Relating the theory to empiria, the writing of this work was based in a the field research with Municipal teachers looking to find out how each teacher by telling on yours daily activities and starting from this narrative develop a reflection with and about this enunciatives the related questions about to mother tongue teaching in the literacy classes. In this research, also was investigated the why of the teachers use or not the educational materials produced by Municipal Government for all students. The collection of information for the development of this research was realized starting from of the questionnaire compound by questions that showing the mode like teachers explained yours daily practices in the classroom.

KEYWORDS: Language; literacy; lecture; written.

INTRODUÇÃO

No ano de 2001, iniciei os estágios que eram obrigatórios no Curso de Formação de Professores, de Nível Médio. Neste período, foi possível observar inúmeras questões referentes ao processo de leitura e escrita que transcorriam no cotidiano de sala de aula. Em uma mesma turma, era visível que os estudantes apresentavam diferentes níveis de leitura e escrita, o que demandava um planejamento que fosse capaz de abranger a todo esse grupo.

Partindo dessas observações e das necessidades apresentadas pelo grupo de estudantes, ficava evidente a indispensabilidade de analisar as teorias disponíveis na época para compreender o que transcorria na prática. E, para além dessa compreensão, a investigação realizada permitia interagir com a professora regente da turma com objetivo de favorecer a relação entre os estagiários e os estudantes, permitindo que essa relação fosse capaz de auxiliar o processo de ensino aprendizagem.

Uma das leituras que havia sido empreendida pela professora da disciplina de Didática da Língua Portuguesa e que apresentava muito sentido para a ocasião, eram os escritos de Emília Ferreiro. O principal conceito acerca dos diferentes modos de representação gráfica por parte dos estudantes em processo de alfabetização era o de Ferreiro (2009, p. 10)

Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética de linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos. (FERREIRO, 2009, p. 10).

Tal conceito de Ferreiro é muito significativo ainda nos dias atuais, pois a

partir dele é possível ressignificar as variadas escritas que são perceptíveis em um grupo de estudantes que se encontram em processo de alfabetização. Depois de ter familiaridade com a concepção acima, a percepção acerca dos “erros” cometidos pelos alunos foi substituída por um olhar voltado para a construção do processo de escrita de cada um. Ou seja, cada estudante registrando sua escrita de acordo com o modo de representação que era capaz de se apropriar naquele momento uma vez que era evidente que cada um apresentava algum conhecimento acerca da escrita e de alguma forma compreendia as partes do todo que estavam construindo. Desta forma, esses estudantes estavam produzindo sentido em suas escritas.

Passados alguns anos, enquanto regente de turmas de alfabetização na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, desenvolvíamos nossas atividades de sala de aula pautadas nas concepções de alfabetização e letramento. Todo o material que tínhamos acesso, direcionava para uma perspectiva de alfabetizar letrando os estudantes. Para compreender melhor esse conceito, exploramos a conceituação definida em Soares (2009, p. 18):

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p. 18).

E, ainda de acordo com Soares (2009, p. 19), nos apropriamos dos conceitos de analfabeto e sua contraposição:

Da mesma forma, analfabeto, que nega, é também palavra corrente, mas nem mesmo temos um substantivo que afirme o seu contrário (já que alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sócias que as demandam). A explicação não é difícil e ajuda a clarear o sentido de alfabetismo, ou letramento. (SOARES, 2009, p. 19).

As diferentes concepções de linguagem que permeiam, permearam e permearão as escolas públicas sempre foram objeto de atenção e, por consequência, objeto de grande inquietação. Em cada escola que pôde ser observada ao longo do processo de formação, o trabalho com a linguagem, principalmente aquele que é desenvolvido nas classes de alfabetização, eram vivenciados de modos bastante distintos entre si.

Partindo da idealização de que o trabalho com a linguagem é desenvolvido de maneiras diferenciadas mesmo quando estamos em uma única escola, uma vez que essa atividade é repleta das práticas do professor que a desenvolve, é imprescindível destacar que existe um documento norteador como os Parâmetro Curriculares Nacionais que apontam um sentido que é possível seguirmos.

Neste período, de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 48):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir

os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (BRASIL, 1997, p. 48).

De acordo com o exposto acima, com base nas vivências construídas no período de formação e o cotidiano enquanto professora regente da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro percebi que as práticas de desenvolvimento de leitura e escrita nas turmas de alfabetização podem variar bruscamente mesmo quando estamos em uma única unidade escolar. Os espaços físicos da escola destinados aos encontros de professores para desenvolvimento de seus planejamentos evidenciavam essa questão: professores que lecionavam no mesmo ano escolar, desenvolvendo práticas de apropriação de leitura e escrita com dimensões distintas.

Nesse período, a secretaria de educação disponibilizava encontros formativos para professores e materiais exclusivos a serem utilizados nessa rede de ensino. Era enviado um material norteador para o desenvolvimento das atividades em sala de aula que se organizava no formato de objetivo, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos; materiais didáticos próprios de uso obrigatório que abarcassem o alcance desses objetivos e avaliações periódicas padronizadas cujas questões estavam relacionadas com esse documento norteador inicial.

Com base em todo o exposto acima, o objetivo dessa pesquisa é observar as atividades práticas que os professores desenvolvem acerca da linguagem em turmas de alfabetização, à luz das teorias disponíveis sobre o tema. E, ainda, perceber como essas práticas dialogam ou não com os materiais desenvolvidos pela rede de ensino.

Para o desenvolvimento dessa análise, uma das questões que foram levantadas é como a linguagem era tratada anteriormente na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e como essas questões estão sendo abordadas no período da pesquisa, cujas modificações nos documentos norteadores haviam sido realizadas. Outra questão abordada é a indagação se a exclusiva substituição do material didático enviado aos alunos é o suficiente para que se altere estruturalmente o ensino. E, objetivando desvendar a percepção de cada professor acerca desses materiais, foi investigado qual o posicionamento de cada sobre a obrigatoriedade do uso.

METODOLOGIA

Ao transformar as reflexões observadas durante as conversas com os professores que lecionavam na mesma escola em questões para compor o questionário, foi necessário buscar as opções metodológicas que pudessem atender ao tipo de pesquisa que seria desenvolvida. A opção inicial era perceber como se desenvolvia o trabalho com a linguagem desses professores, perpassando pelas atividades presentes nos materiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e nas suas escolhas para desenvolver esse processo. Desta forma, foi escolhido o uso de questionários como metodologia de pesquisa.

Através de questionários, a pesquisa de campo buscou esquadrihar o que esses professores explicitavam sobre suas práticas e, ainda mais além, intentar descobrir, analisando cada questionário, as questões apresentadas sobre as práticas desses professores e o que eles de fato eles enunciavam sobre suas práticas.

Para compor os questionamentos que fariam parte dessa pesquisa com os professores, estes foram planejados de forma que se pudesse observar todo o processo que leva à execução do desenvolvimento do trabalho com a linguagem. Para tanto, existem questões sobre planejamento, concepção teórica, gênero textual e materiais utilizados.

Foram aplicados questionários com professores que, nos anos de 2009 a 2012, tivessem lecionado em turmas de 1º ano pelo menos uma vez e que, conforme mencionado em outros momentos, apresentassem interesse em questões ligadas ao desenvolvimento da linguagem, principalmente nas turmas de alfabetização.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, que atende predominantemente as crianças de uma comunidade específica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a análise dos questionários aplicados na pesquisa de campo foram encontradas semelhanças na descrição dos trabalhos propostos às crianças coabitando com os mais diferentes objetivos/propósitos que os docentes intentavam alcançar com elas. A partir dos trechos de respostas obtidas abaixo, sobre como cada professor desenvolvia suas atividades objetivando promover o uso da linguagem entre seus alunos, seguem abaixo algumas observações.

“No primeiro ano trabalhei com textos e dali retiramos palavras chaves que nos levariam ao método silábico” (Professora C, Rio de Janeiro)

“Através da leitura de textos verbais e não verbais; a partir da criação (com leitura) de textos sobre imagens. Recriação oral da história e/ou textos dados para confecção da mesma, coletivamente”. (Professor A, Rio de Janeiro)

“A linguagem é desenvolvida, primeiro, no cargo de liderança, depois, com conversas informais e na contação e leitura de histórias, onde depois eles terão que recontar a história. No primeiro ano essa recontagem é feita oralmente e através de desenho”. (Professora S, Rio de Janeiro)

Ao analisar as respostas dos professores, a questão da leitura de histórias com o propósito de desenvolver a linguagem apareceu em todos os questionários aplicados. Foi destacada tal informação, pois nesse momento a pergunta realizada girava em torno do questionamento sobre como o professor desenvolvia as atividades de linguagem em sala de aula. Portanto, de um modo geral, é possível perceber que o desenvolvimento da linguagem nesse grupo está prioritariamente ligado ao trabalho com a linguagem oral, uma vez que em nenhum dos questionários aparece a menção

de atividades sobre outras formas de linguagem.

Foi evidenciada uma recorrência bastante significativa, aliás, unânime neste grupo, no sentido dos professores desenvolverem seus trabalhos tendo como ponto de partida o texto. Entretanto, os objetivos que cada um quer atingir parecem ser bastante específicos e divergentes quando analisamos tais relatos. Enquanto o primeiro professor busca através do texto as palavras que servirão como base para que o mesmo desenvolva o processo de alfabetização dos alunos pautado no método sintético silábico; o segundo professor se apropria da utilização de textos com o propósito de, a partir do que for exposto pelos alunos, criar e/ou recriar o que foi percebido durante a leitura. O segundo professor aparenta se utilizar da leitura de textos verbais ou não verbais com a finalidade de desenvolver aspectos necessários para que ocorra a fala e, ainda, intenta demonstrar para cada aluno os aspectos necessários para que se estabeleça comunicação entre eles. Cabe mencionar que o primeiro professor apresenta para seus alunos o texto como um fim em si mesmo, ou seja, sem a possibilidade de recriação sobre os mesmos, enquanto o segundo professor busca desenvolver maiores desdobramentos sobre cada leitura realizada.

Ainda sobre as atividades desenvolvidas com o objetivo de “promoção da linguagem”, o terceiro relato, em um determinado momento, se assemelha com o segundo no que diz respeito ao desdobramento da leitura realizada. Todavia, o mesmo apresenta uma atividade bastante específica e que para compreendê-la foi necessário retomar a conversa realizada inicialmente com a professora entrevistada. Tal docente leciona também em uma escola particular onde uma das formas de desenvolvimento da linguagem é chamada de “Cargo de Liderança”. A cada semana as crianças que compõem o grupo são selecionadas pelo professor regente – de acordo com a decisão dele – para que a cada dia da semana os mesmos realizem relatos como, por exemplo, como foi o dia anterior na escola, o que aconteceu durante determinada aula extra ou ainda a leitura e explicação de uma reportagem que o aluno tenha levado para discutir com a turma. Todas essas informações são feitas oralmente no início de cada dia letivo.

Observando as três respostas destacadas, é perceptível que a utilização que é feita dos textos em sala de aula carece da necessidade de proporcionar aos alunos uma interação sobre o que está sendo, através deles, comunicado. Logo, se faz necessário construir um diálogo com os alunos a fim de analisarmos criticamente o que está sendo ali proposto. Sobre essa afirmativa, Bakhtin (2012, p. 127-128) destaca sobre o livro enquanto elemento de comunicação verbal:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). (BAKHTIN, 2012, p. 127-128).

Assim, voltando o olhar para as Orientações Curriculares, a prática desses professores demanda de atividades que desenvolvam a interação entre os sujeitos e o texto que foi lido e, mais ainda, carece de situações onde possamos mencionar que efetivamente estamos desenvolvendo a linguagem enquanto processo discursivo. Para tanto, remeto a uma citação encontrada nas Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2010, p. sem número) com intuito de ilustrar tal afirmação:

A língua é vista como processo discursivo, como fenômeno de uma interlocução viva que perpassa todas as áreas do agir humano, potencializando, na escola, a perspectiva multidisciplinar, presente em atividades que possibilitam, aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna. Portanto, nessa concepção, a língua é entendida não como algo pronto e acabado. Ao contrário, está em constante transformação e se realiza na interação verbal, no discurso. Isso implica considerar os diferentes usos da língua, em diferentes situações e contextos. O domínio das modalidades oral e escrita da língua, em suas diversas variações, é essencial para participação social efetiva, pois, a partir dela, o indivíduo se comunica, tem acesso à informação, se expressa, torna-se autônomo, crítico e constroi novas visões de mundo e, principalmente, constroi conhecimento. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. sem número).

Sendo assim, ficou evidente em vários momentos a necessidade de desenvolvermos atividades críticas nas quais a participação do aluno, no que tange à discussão sobre o texto lido, se faça presente, os inquietando a analisar aquilo que escutam e, por conseguinte, discutirem sobre o tema em questão.

E ainda, sobre inquietar nossos alunos para que interajam com o texto lido, outra questão abordada no questionário foi pautada na utilização ou não dos materiais pedagógicos produzidos em larga escala, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. A utilização desse material sempre foi motivo de inquietação por parte dos professores, que nesse período eram orientados a utilizá-los quase que exclusivamente em sala de aula.

Para compreender o uso desses materiais, o questionário possui dois itens que tratavam dos então chamados Cadernos Pedagógicos. Em um deles, foi perguntado o que cada professor considera acerca das atividades propostas pelo material. Grande parte deles diz que as atividades são boas, enriquecedoras e alguns mencionam inclusive que o material vem melhorando a cada ano.

Em outra pergunta, os professores foram questionados se durante a preparação de suas aulas os mesmos planejavam as atividades que seriam feitas no Caderno Pedagógico, uma vez que no período em que foi feito o levantamento, a utilização deste material era obrigatória. Com as respostas para essa questão, uma mudança na percepção começou a rondar os meus pensamentos. Um professor, diferentemente dos demais entrevistados, apresentou a seguinte resposta a pergunta:

“Sim, as atividades do Caderno Pedagógico são planejadas de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado, servindo como apoio e não como diretriz”.
(Professor P, Rio de Janeiro).

Nesse exato momento, ao ler essa resposta, um detalhe foi altamente

esclarecedor: a questão central não era se os professores utilizavam ou não este material. Este questionamento vai para além da opção de lançar mão ou não desses exercícios. Com a contribuição desse professor, ficou evidenciada que a principal questão acerca do material pedagógico pronto fornecido pela Secretaria de Educação era que tipo de uso era concedido para esse caderno, e não somente utilizá-lo ou não. De que forma me aproprio desse material de forma que ele se faça presente nas aulas sem que seja o fator determinante do planejamento.

Esse professor abordou a questão do material servir como apoio para o que foi planejado e não como diretriz do seu cotidiano. Sendo assim, a utilização do mesmo se torna eficaz a partir do momento em que selecionamos as atividades que auxiliam o desenvolvimento do que inicialmente tenhamos incluído em nosso planejamento e não planejarmos nossas atividades pautadas na organização presente nos materiais que são produzidos fora do contexto escolar e, portanto, desconhecem a realidade das crianças.

Após essa análise, observamos que esse material, ou qualquer outro material produzido em massa sem considerar as peculiaridades de cada grupo, pode de alguma forma ser aproveitado em nosso cotidiano para contribuir no desenvolvimento de nossos alunos. Entretanto, faz-se necessária uma análise crítica sobre os materiais objetivando descobrir como cada uma daquelas atividades ali propostas podem ser exploradas em sala de aula.

Outro questionamento presente no questionário estava ligada à utilização de gêneros textuais em sala de aula. Neste ponto, a intenção era perceber como os professores entrevistados se apropriam da utilização de textos com variados gêneros com objetivo de promoção a linguagem de seus alunos. Nas leituras vivenciadas acerca dos escritos de Bakhtin (2003, p. 284-285) foi demonstrado que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 284-285).

Desta forma, precisamos nos familiarizar com os gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, precisamos discutir sobre a construção de cada texto e negociar o que será escrito nele para que a partir daí reconheçamos com quais objetivos estamos escrevendo. Desenvolver atividades com os gêneros textuais em sala de aula se configura na necessidade de trazermos o contexto no qual os nossos alunos estão vivendo para sala de aula.

Sendo assim, os professores foram questionados se eles utilizavam os gêneros textuais em sala de aula, como e por quê. De um modo geral, todos os entrevistados responderam que utilizam diferentes gêneros textuais nas suas atividades em sala de aula. Entretanto, os demais questionamentos acerca dos gêneros textuais não foram

respondidos por todos.

A maioria dos professores menciona que o conhecimento sobre os gêneros textuais é importante para o desenvolvimento da linguagem dos alunos ou citam que leem textos variados na roda de leitura para que os alunos tenham contato com variados gêneros. Até que, mais uma vez, a resposta de um professor demonstrou surpresa:

“Sim. Através de receitas, convites, letras de músicas... É necessário que eles percebam a importância da escrita e da leitura, para isso torna-se mais fácil apresentar textos que tenham significado para eles”. (Professor P, Rio de Janeiro)

A resposta apresentada por esse professor demonstra que o mesmo busca apoio, através da familiaridade entre os gêneros textuais e o conhecimento dos alunos, para o desenvolvimento de indivíduos capazes de serem cidadãos leitores e escritores. Para esse professor, o gênero textual já conhecido pelo aluno, quando levado para sala de aula, permite uma maior interação do aluno com o texto, objetivando seu desenvolvimento em relação à leitura e à escrita.

Desta forma, acreditamos que quando nos apropriamos dos gêneros textuais e os levamos para sala de aula, estamos expondo nossos alunos ao contato direto com a língua em uso, com a língua viva, tal qual a mesma está apresentada na sociedade. Sendo assim, os gêneros textuais são utilizados em sua grande maioria com a finalidade de comunicarmos algo. Assim, necessitamos apresentar para nossos alunos diferentes formas de nos comunicarmos para que com o passar do tempo eles sejam capazes de julgar qual o melhor formato para desenvolver determinada comunicação.

CONCLUSÕES

Ao iniciar esta pesquisa, o objetivo era investigar o que estava sendo proposto como atividade relacionada à linguagem pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através dos materiais que formula e distribui, e o que efetivamente estava sendo realizado pelos professores em sala de aula. Para tanto, foram utilizadas algumas questões com objetivo de desvendar como esse trabalho era desenvolvido.

Conforme mencionado, nessa busca o propósito era perceber como a questão da linguagem era tratada nos materiais produzidos e distribuídos em larga escala na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e de que forma os professores se apropriavam – ou não – desse material em suas aulas.

Foi observado que o que estava sendo proposto naquele período se configurava em limitar quais assuntos seriam abordados ou não em sala de aula, dificultando assim que a amplitude de cada tema abordado fosse discutido em sua totalidade. Logo, a habilidade dos professores que responderam ao questionário em aprofundar as atividades que eram apontadas brevemente nesses materiais é um ponto fortemente positivo e enriquecedor no cotidiano escolar visto que observamos que, se valendo

do potencial de sua autonomia pedagógica, esses professores ampliam o que está minimamente pontuado em cada material.

Outra inquietação analisada nessa pesquisa está ligada a possibilidade de modificarmos estruturalmente o ensino a partir dos materiais que são utilizados. Intentamos descobrir se essa movimentação em elaborar e distribuir um material didático exclusivo dessa rede era o bastante para alterar estruturalmente o ensino.

Percebemos que de modo geral, a concepção que está colocada neles não se diferencia em praticamente nada com relação aos livros didáticos até então utilizados. A ideia básica, por exemplo, do texto desconectado daquele grupo social permanece a mesma uma vez que tais produções não consideram o cotidiano dos alunos. A forma como “destrinchamos” a leitura de um texto com o único intuito de compreendermos partes isoladas de um todo está presente no mesmo formato no novo material. Portanto, pudemos identificar que tão somente alterar o material didático que será utilizado, não possibilita modificarmos a estrutura de ensino por completo.

Durante a análise dos questionários, a todo o momento percebemos como os professores se posicionavam uma vez que o uso dos materiais oficiais neste período era obrigatório. Em um determinado momento da aplicação do questionário, esses professores se colocam inclusive mencionando que ao realizarem seus planejamentos incluem a utilização dos Cadernos Pedagógicos uma vez que há a obrigatoriedade de uso dos mesmos. Dentre todos os questionários analisados, somente um professor colocou que utiliza as atividades propostas pelo caderno pedagógico a partir do momento em que as mesmas se adequem ao seu planejamento. Mais uma vez foi perceptível que, sempre que for possível, precisamos aprofundar a discussão sobre a autonomia pedagógica e sua importância na construção do seu cotidiano enquanto regente de turma.

Isto posto, acreditamos que os posicionamentos por parte dos professores sobre a utilização ou a não utilização e ainda mais, a forma como utilizarão os materiais obrigatórios da rede, é bastante diversificada. Entretanto, é necessário salientar que os professores entrevistados ao realizarem seus planejamentos, inicialmente com base no que foi proposto pelo caderno pedagógico, nos indica que eles estão, de alguma forma, deixando de usufruir da sua autonomia pedagógica durante o ato de planejar. Hoje, acreditamos que o professor deve acima de tudo refletir sobre o seu aluno para, a partir daí, compor o seu planejamento. Então, somente a partir do seu planejamento, pensado sobre as necessidades do seu aluno, separar o material que servirá de apoio para a aproximação dos seus objetivos.

As questões relacionadas à linguagem necessitam ser observadas por todos os indivíduos que fazem parte desse processo como questões de interação verbal considerando todas as implicações do enunciado concreto, todo o contexto sócio-histórico-ideológico tendo em vista o sujeito e a linguagem completamente vinculados. Precisamos reconhecer que existem variedades linguísticas e valorizar essa pluralidade de fala que a criança carrega consigo que por muitas vezes é diferente da ensinada

na escola. Precisamos reconhecer tais variedades, objetivando termos contato com vários tipos de conhecimento. Para tanto, precisamos reconhecer nosso aluno como sujeito de interação capaz de transitar por diferentes discursos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, pp. 000-000, 1997.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 19ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

O ENSINO DO IDIOMA PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS COMO SEGUNDA LÍNGUA ATRAVÉS DE ELEMENTOS LINGUÍSTICOS CULTURAIS

Janiara de Lima Medeiros

Mestranda em Educação pela UFF, é Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Gestão de Recursos Humanos, Pós-graduada em Gestão EaD e possui MBA Executivo em Marketing. E-mail: jmedeiros@ccpi.com.br. 2º Tenente do Exército Brasileiro, Chefe da Seção de Português é docente nos cursos de Português para militares estrangeiros no Centro de Idiomas do Exército (Cidex) e em outras disciplinas dos cursos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC) para militares das Forças Armadas e Forças Auxiliares do Brasil.

RESUMO: A proposta deste artigo é despertar reflexões para a aplicação de expressões idiomáticas no ensino de língua portuguesa para estrangeiros, reconhecendo que a utilização das expressões idiomáticas exige, além de uma compreensão lexical, também o entendimento cultural a que se objetiva este ensino. Independente do idioma, tais expressões podem corresponder a igual, oposto ou inexistente sentido na língua materna do falante. Considerando que no contexto militar há um vocabulário particular que direciona a expressões específicas, entra-se num universo semântico ainda mais atraente, no qual, além da compreensão vocabular, o discente passa a dialogar no contexto da cultura local e, além disso, da cultura militar brasileira. A inexistência

de materiais didáticos adequados ao ensino de português especificamente para militares estrangeiros e o interesse despertado nos militares através deste recurso com reflexão ao maior aproveitamento na aquisição da nova linguagem são os dois fatores principais que justificam este trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Português para militares estrangeiros. Expressões idiomáticas. Vocabulário militar.

1 | INTRODUÇÃO

Com o aumento da demanda de Oficiais das Nações Amigas (ONA) em missões no Brasil ou em países em que há a necessidade de comunicação em Língua Portuguesa brasileira, há o crescimento do interesse dos países amigos para o envio de seus militares sejam do exército, marinha ou aeronáutica, na busca de comunicação em língua portuguesa. Enfatiza-se o fato de tratarmos aqui da língua portuguesa do Brasil visto que o idioma foi oficialmente instituído em Angola, Cabo Verde, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, Portugal, Moçambique, Timor Leste e São Tomé e Príncipe. O idioma nacional se distingue por dialetos e variações linguísticas específicas e, portanto, cabe clarificar que aqui trataremos

do português do Brasil e não do europeu (ou português de Portugal, como muitos intitulam).

É indiscutível que, por conta das relações financeiras e econômicas, além do desenvolvimento acelerado tecnológico, a maior parte da informação no nosso continente é circulada através da língua inglesa. Razão pela qual criou-se a expectativa de que quaisquer profissionais, sejam eles civis ou militares, necessitam da habilidade em inglês como segunda língua para uma melhor colocação ou desenvolvimento de carreira.

Contudo, a partir de 1991, com o surgimento do Mercosul, despertou-se a necessidade de uma terceira língua (considerando a língua materna como a primeira, inglês em segundo e o espanhol a seguir) como exigência curricular para um profissional de destaque: o espanhol.

Nos últimos anos, com a crescente demanda de estrangeiros vindos para o Brasil a fim de atenderem ao trabalho de diferentes segmentos da indústria civil, ocorreu o aumento da procura por professores de português para expatriados. A esse impacto na cadeia de produção acrescenta-se não somente o ensino do idioma, como também a necessidade de ambientação a forma de vida brasileira. Partindo deste ponto, observa-se que o professor deve atuar de forma flexível e com neutralidade quanto as diferentes culturas.

Gusmão (2016, p.15), militar do Exército Brasileiro, docente e mestre em Estudos da Linguagem, em seu livro *O Linguajar verde-oliva*, descreve o início da crescente demanda de estrangeiros militares no Brasil:

No contexto militar brasileiro, a presença de militares estrangeiros é uma constante. O Brasil recebe oficiais e alunos oriundos de diferentes países, tais como cadetes da Academia Militar de West Point (no IME e na AMAN), oficiais dos Estados Unidos, da Argentina, do Chile, do Equador, do Paraguai, do Peru, da República Dominicana, do Uruguai, da Espanha (alunos ou instrutores da ECEME), dentre outros, que passam um período de até dois anos no Brasil, a fim de conhecer melhor o idioma falado e a cultura do país.

Gusmão (2016, p.16), acrescenta quanto a expectativa de futuro em relação a esta progressiva procura:

O Ministério da Defesa e a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), ligada ao Itamaraty, firmaram um convênio, em 2010, por meio do qual o Brasil passou a aumentar o número de militares de países da África e da América Latina para fazer treinamento prático ou teórico em território brasileiro. Essa iniciativa institucionalizou a política de estado de formação de militares estrangeiros, comum em países desenvolvidos e com peso na indústria de armas. De 2000 a 2009, o Exército Brasileiro recebeu cerca de 1.100 estrangeiros para realizar cursos militares e, após essa iniciativa da ABC, a tendência é aumentar desse número.

Considerando que o estudo do novo idioma objetiva a interação social através da comunicação, ou seja, por meio da compreensão das mensagens entre o falante e o ouvinte. Sendo assim, tanto a compreensão auditiva quanto a expressão oral são fundamentais não somente na linguagem verbal, como também nos recursos não

verbais da linguagem, tais como a expressão facial, a entonação da voz, a postura e os gestos que também variam de regiões e de países.

É desafiador para o docente que o seu olhar no ensino de português para militares estrangeiros esteja no reconhecimento quanto ao ensino de português não como língua materna, mas como segunda língua para um público já formado profissionalmente e, principalmente com valores e cultura fortemente enraizados. Ou seja, é alfabetizar sem infantilizar. É ensinar a aprender como se dá comunicação contextualizando através do conceito de interdisciplinaridade a realidade multicultural fortemente influenciada pela formação militar das distintas forças armadas.

2 | A ABRAGÊNCIA DO CONHECIMENTO

Quando fala-se de curso de português para estrangeiros, inicialmente se tem a ideia de que o ensino abrangerá os estudos gramaticais tradicionais que incluem desde o básico (fonologia: estuda os sons da fala que abrange desde a pronúncia até a ortografia; morfologia: compreende a estrutura das palavras e suas classes gramaticais; sintaxe: focalizada na disposição das palavras na frase para a transmissão do significado) aos estudos complementares (semântica: analisa o significado da linguagem seja verbal ou não verbal dentro de um determinado contexto; estilística: a elegância na escrita utilizando recursos expressivos que vão desde a poética à retórica).

Tendo em vista que a comunicação profissional e pessoal cotidiana é a finalidade do ensino de português para estrangeiros, torna-se necessária a ambientação linguística nos contextos militar e social.

No que se refere à comunicação para a vida diária, conteúdos fundamentais a serem abordados são dos mais simplórios, tais como: cumprimentos, localização e orientação na cidade, números, profissões, nacionalidades, dias da semana, horas, comidas, bebidas, utensílios de mesa, rotinas, placas de trânsito etc.

Contextualizando de forma interdisciplinar é possível propor atividades em que diálogos são construídos partindo da necessidade imediata do aluno de acordo com o diagnóstico realizado antecipadamente (por exemplo: se o aluno ficará alojado na Organização Militar, não é urgente informação de localização e orientação na cidade, mas horas e fuso horário local, gastronomia, rotinas do quartelamento, entre outros. Da mesma, se identificado que o militar alugará imóvel, o interessante para ele são conteúdos que girem em torno de locação de imóveis, automóveis e mobiliário. Basta pensarmos no lugar do estrangeiro que chegando a um país completamente diferente do seu, também deverá inserir-se em uma cultura organização distinta da sua. Como bem apontado por Gusmão (2016, p. 16):

(...) ao chegarem ao Brasil, esses estrangeiros encontram não só um idioma e cultura diferentes dos seus, mas, inseridos no ambiente militar, deparam-se também com uma cultura organizacional própria e, portanto, possuidora de símbolos, heróis,

rituais e valores cultuados em âmbito nacional. Insere-se também aí um jargão próprio, cheio de termos técnicos, gírias e particularidades que, inicialmente, dificultam bastante a comunicação entre pares, inclusive, brasileiros recém-ingressados na Força, desconhecedores desses aspectos linguísticos e culturais.

Concordando com Porcher (1996, p.4) “a comunicação em língua estrangeira não se prende só à aprendizagem da língua. Mais que isso, não existe nenhuma objetividade se o ensino não se associa às competências culturais e interculturais”.

Diante desta necessidade real, tornam-se tão importantes a apresentação da linguagem verbal formal quanto a informal utilizadas dentro e fora da caserna, abrangendo o contexto cultural regional e militar.

2.1 Linguagens Formal e Informal

A questão gramatical é trabalhada a partir das construções de comunicação onde, por exemplo, são apresentados os artigos definidos ou indefinidos demonstrando a diferença de sentido em sua aplicação. Por exemplo: vou alugar um imóvel (indefinido) ou vou alugar o imóvel do antigo oficial do meu país que estava em missão aqui (definindo o substantivo). É irrelevante tratar de classes gramaticais de forma especificada visto que não agregará ao estrangeiro, mas do entendimento desta sentença.

Por isso ao tratar de cultura, ressalta-se a relevância de se abordar as diversas culturas correspondentes as diferentes regiões brasileiras. E quanto à cultura militar, tratar do contexto militar no Brasil em suas forças armadas específicas.

Neste aspecto, conteúdos considerados relevantes tratam desde a história, as tradições e a formação da identidade nacional abordando assuntos como o descobrimento do Brasil e sua colonização; a formação étnica do povo brasileiro; a influência do negro e do índio na formação cultural; até conteúdos como sociedade e diversidade tratando de assuntos tais como regionalismo, tradições, formas de expressões culturais, gastronomia, expressões artísticas. Também a cultura contemporânea reveste-se de importância quando apresenta assuntos como a influência da imigração em nosso país além das diversas manifestações da cultura contemporânea na literatura, na música, na arte e em outros movimentos do cotidiano brasileiro.

Faço aqui uma observação quanto aos conteúdos culturais. Os temas culturais propostos são os naturalmente surgidos nas tradições coletivas regionais e não sob o aspecto de produção cultural no que tange a conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos nesta área do conhecimento.

Neste sentido, torna-se oportuno clarificar o significado de cultura e o sentido em que está sendo tratado.

Conforme o dicionário Aurélio (1999, p. 591), “cultura” é definida como “o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma

sociedade”.

O objetivo, portanto é que através da linguagem verbal e não verbal seja acessível o contexto cultural e, reforçando nestas relações textuais, a competência comunicativa através das habilidades de expressões oral e escrita e de compreensões auditiva e leitora não se limitem às estruturas gramaticais por seguir um protocolo linguístico, mas por fazer sentido ao aluno.

A condição de vida existente em determinada sociedade é refletida na língua nativa, vai se transformando através da socialização dos indivíduos e expressa a multiplicidade destas relações no cotidiano. Os padrões culturais definem determinada sociedade pois são estes padrões que mantêm a vitalidade linguística local.

Uma vez que a língua utilizada socialmente específica, define e revela toda a pluralidade desta sociedade. Portanto, insere-se ao ensino de línguas a contextualização social o que inclui conhecimentos históricos, político, geográfico e econômico desta comunidade, o que compreende também a sua identidade e sua diversidade reunidos na mesma cultura.

Desta forma, podemos então perceber que trabalhar cultura no ensino de qualquer idioma, inclusive no seu idioma natal é de fato um trabalho complexo e árduo visto que inclui também valores concretos e abstratos – sob o ponto de vista religioso, entre outras características humanas que foram ou serão adquiridas ao longo da sua vivência e repassadas às próximas gerações.

Na prática, as tradições das regiões brasileiras buscadas são trabalhadas interdisciplinarmente e comparativamente à cultura nativa de cada aluno em que, o confronto ou a identificação com as respectivas e distintas culturas são usados como pano de fundo para os conhecimentos práticos entre língua, linguagem e fala.

No que tange a cultura militar brasileira, a relevância consiste em contextualizar a temas como é a organização das Forças Armadas brasileiras; postos e graduações (Marinha, Exército e Aeronáutica); hierarquia e disciplina; datas comemorativas militares, entre outros.

O interessante observado é que uma vez adquirido o vocabulário regional e o militar, ambos passam a ser utilizados nos diversos ambientes em que o aluno – e militar – passa a fazer parte. Esta afirmação é ratificada pela Gusmão em sua pesquisa (2016, p. 28):

(...) um dado curioso é o caso de uma participante que, mesmo tendo dado baixa do EB por ter sido aprovada em concurso público para outro órgão federal, continua a fazer o uso do jargão militar, não só dentro do novo local de trabalho, um lugar onde só trabalham civis, mas também fora dele. Sobre o uso do jargão militar fora do ambiente militar, foram citadas palavras tais como: *bisonho, bizu, cartear, felpa, sanhaço, torar, papirar, rolha, zaralho*, etc (...)

Corroborando neste ponto, incluem-se as expressões idiomáticas tão importantes quanto o vocabulário da caserna visto que, de uso coloquial, o jargão militar e a composição das suas expressões são peculiares ao ambiente castrense e, portanto, de extrema importância para a compreensão e comunicação.

2.2 A Norma Culta e o Linguajar Militar

Estas distinções precisam ocorrer. Por esta razão, durante as aulas, conforme o nível de compreensão linguística e maturidade dos alunos são fundamentais deixar sempre muito claro o que diz a gramática, como é aplicado nos textos militares e como é a linguagem coloquial na vida fora da caserna. Por exemplo: a utilização dos pronomes oblíquos átonos (próclise, mesóclise e ênclise). A questão da maturidade envolve conhecimento de mundo, em especial, o universo militar. Ou seja, a experiência de vida de um cadete é completamente diferente da experiência de um major ou coronel. Conseqüentemente também o seu vocabulário na língua nativa e a compreensão no novo idioma.

Utilizando o exemplo gramatical acima citado: num ambiente informal (independente de estar dentro ou fora do quartel, seja linguagem escrita ou falada) o militar poderá ouvir “-Me ligue, Marcelo”. o aluno traz a compreensão da mensagem como um todo. Num segundo momento este contexto prático é trazido para a compreensão gramatical e surge a dúvida de qual seria o modo correto conforme a norma culta: “ligue-me”, “ligue pra mim”, “me ligue”. Aí sim é possível contextualizar associando a necessidade de, ao escrever textos militares, por serem formais, devem atender ao que prevê a Norma Culta da Língua Portuguesa. E, neste exemplo explicar que não iniciamos a frase com um pronome oblíquo átono.

O detalhamento gramatical é irrelevante, o importante é a compreensão linguística e em seguida o entendimento da aplicação na expressão formal e informal. Por insistência um ótimo aluno continua perguntando ou trazendo exemplos que leu ou ouviu e questiona se em alguma hipótese pode utilizar o pronome antes do verbo. O importante neste ponto é fazer com que o aluno perceba que se a regra diz que não pode começar uma frase com pronome, mas não invalida outros termos do mesmo campo lexical. Logo, poderá dizer sem engano: “Marcelo, ligue-me”. O interessante é que a partir de uma aparente dúvida ou exemplo extraído do contexto do aluno é possível trabalhar a língua culta, utilizada em documentos militares e diferenciá-la do uso no cotidiano. Dependendo do nível de compreensão dos alunos é possível caminhar na construção deste conhecimento e ao diferenciar entre “liga-me” ou “ligue-me” qual das duas frases estariam mais adequadas e evoluir para apresentação de expressões de comando normalmente utilizadas, ou o modo imperativo dos verbos.

A linguagem técnica utilizada no dia a dia da caserna não é foco para militares estrangeiros que compreendem as três forças e conseqüentemente os vocabulários se diferenciam. Dependendo do nível de conhecimento profissional da classe, é recomendável indicar aos alunos os manuais do EB. Retomando sempre que, embora esta linguagem esteja pintada em verde-oliva, as questões gramaticais ou coloquiais são importantes para a compressão e comunicação de acordo com o contexto.

3 | A SELEÇÃO E ADEQUAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Aqui não é o foco recomendar qual é o mais adequado ou menos pertinente material didático pois sua avaliação e seleção depende do perfil traçado pela composição da turma e do curso (com duração de até trinta semanas) ou do estágio (com a duração de nove semanas). É fato que não existem materiais no Brasil pronto para o ensino do idioma português para militares estrangeiros, principalmente que atendam especificamente a nossa demanda e objetivos precisos. Razão pela qual o preparo das aulas é mais detalhado pois além da seleção dos conteúdos, há uma preocupação pedagógica para que as habilidades de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita sejam desenvolvidas adequadamente.

Além das questões complexas do idioma português no que diz respeito aos estudos gramaticais, há de se observar e atentar ao fato da compreensão clara dos objetivos pelos quais os militares necessitam do estudo da língua, bem como suas origens e diagnóstico claro quanto a fluência previa (se existente) no idioma português principalmente nas habilidades de compreensão auditiva e expressão escrita.

Há duas premissas básicas que, embora não sejam diretamente relacionadas à Educação mas aqui se aplicam muito bem: 1) o sucesso do método é seu resultado; 2) a estratégia é escolhida após definido onde se está e onde se quer chegar. Logo, partindo deste pressuposto, é necessário conhecer o que se tem em mãos e o que precisa ser entregue.

O professor é (ou deve ser) um constante pesquisador e, neste sentido, cabe aqui uma inferência filosófica para justificar a metodologia na prática. Outra ponderação é à quanto autoavaliação docente, que constantemente deve avaliar metodologia, conhecimentos técnicos e resultados obtidos. Esta avaliação não deve ser aleatória, mas sim de forma individual e consciente das práticas adotadas e interpretação dos resultados obtidos com base no objetivo do curso ou do estágio.

À dimensão da adoção de materiais ou recursos didáticos incluem-se áudios, vídeos, livros físicos, websites, plataformas de educação a distância, aplicativos, etc e, inclusive, manual de apoio ao professor em que pese diferenciar o ensino do idioma para latinos e asiáticos.

Segundo Piñon (2018), em que referencia Sócrates: “Homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo.”¹ e, não obstante a este pensamento socrático de 400 a.C., já há 2.500 anos temos o maior gênio da estratégia e inteligência militar, Sun Tzu (1994, p. 28):

Se conhecemos o inimigo e a nós mesmos, não precisamos temer o resultado de uma centena de combates. Se nos conhecemos, mas não ao inimigo, para cada vitória sofreremos uma derrota. Se não nos conhecemos nem ao inimigo, sucumbiremos em todas as batalhas.

¹Artigo “Conhece-te a ti mesmo” de Nélida Piñon ao Jornal do Brasil (Rio de Janeiro), 15/02/2016 acessado em 28/03/2018.

Não se trata aqui de um entendimento do ensino como uma batalha e os alunos como inimigos. Por favor! A relação de semelhança entre os pensamentos distintos acima e também em analogia ao proposto neste artigo é partir do princípio que é um fator *sine qua non* para êxito na missão do docente, que antes de quaisquer passos, ele conheça seu aluno. A pesquisa prévia sobre os alunos é fundamental para que eles também tenham sucesso no processo de aquisição do novo idioma. Portanto, é necessário buscar informações tais como: país de origem (e seus respectivos costumes, hábitos, cultura, região geográfica, clima, fuso horário, idioma, religião, política, economia e moeda, etc), força militar de origem (exército, marinha, aeronáutica), sexo, idade, missão no Brasil posterior ao curso ou estágio, entre outros. Estas informações contribuirão para a melhor seleção de materiais, a construção de conteúdos e direcionamentos, adequação de atividades extraclasse aos horários e ambientação, entre outros.

Na prática nem sempre isso é possível, mas o máximo de informações coletadas facilitará nas questões levantadas nas premissas que acima foram ilustradas pois de posse do reconhecimento de onde se está (ou qual o perfil do material humano a ser trabalhado) e do objetivo claro da missão, é que poderão ser melhor selecionados os recursos e metodologia de ensino. Destaca-se o fato de que assim como o planejamento em educação é flexível, todas as suas variáveis também o são. Ou seja, ao longo da caminhada, novas considerações poderão ser implementadas, readequadas ou substituídas. Todas as ações em prol de atingir os objetivos de forma qualitativa e enriquecedora aos envolvidos. Retomando Gusmão (2016, p. 15):

Em janeiro de 2011, o Departamento de Defesa dos EUA promoveu uma reunião de cúpula com os principais acadêmicos e líderes militares das Américas, intitulada Idioma e Cultura: um imperativo estratégico. No discurso de abertura, o subsecretário da Defesa para a prontidão, Samuel Kleinman, afirmou que competências linguísticas e consciências cultural são uma questão imperativa de “segurança nacional”, “essencial para promover relações internacionais seguras e compreender as ameaças postas por possíveis adversários” (DIÁLOGO, v.21). o General Douglas Fraser, comandante do Comando Sul dos EUA à época, acrescentou ainda que, ao ser capaz de falar outros idiomas e de aplicar o contexto cultural em sua interação, o militar melhora dramaticamente sua comunicação com seus contrapartes.

O Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME) e o Estágio do Idioma Português e Ambientação (EIPA) oferecidos pelo Centro de Idiomas do Exército (CIdEx) têm a duração aproximada de até 34 semanas e 9 semanas, respectivamente. Estas atividades têm como objetivo promover o ensino da Língua Portuguesa para militares estrangeiros, designados para o desempenho funções no Brasil, aplicando as habilidades de compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita, com base na gramática da Língua Portuguesa, bem como propiciar uma ambientação à cultura brasileira e ao contexto militar das Forças Armadas do Brasil. Ou seja, docentes focados na missão e como entregarão os militares ao término de cada período estarão avaliando em todas as tarefas e encontros (aulas), dentro ou

fora de sala de aula, como sinalização quanto a manter ou rumo ou replanejar.

4 | DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS ATRAVÉS DO ENSINO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Do ponto de vista concreto, conforme já apresentado, as expressões idiomáticas apresentam inegável valor. E sob o olhar da concepção subjetiva, esse assunto agrega conteúdo temático ao desenvolvimento das competências que fazem parte do discurso educacional especialmente depois da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o *Ensino* Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação.

Uma competência é definida por Perrenoud como: a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD et al., 2002, p. 19)

Não é o caso de aprofundamento neste assunto, mas cabe a reflexão quanto a tarefa fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com a coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, componentes. (PERRENOUD et al., 2002, p.154).

Desta maneira, partindo do prisma do ensino por competências, espera-se que as competências para comunicar-se, no idioma português, como representante do país de origem no cumprimento de missões diplomáticas e realizar atividades de ensino/instrução ou de cooperação militar em organizações militares brasileiras sejam atingidas pelo militar estrangeiro estudante de português como segunda língua.

4.1 As Transições de Paradigmas Educacionais

Desmistificando o conceito de forma exemplificada de expressão idiomática, citarei alguns exemplos: andar na linha; perder a linha; aos trancos e barrancos; babar ovo; arregaçar as mangas; entre outras. Ou seja, na prática um vocábulo ou uma frase assumem significados diferentes daqueles que as palavras teriam se estivessem isoladas.

A razão pela qual um escritor nativo ou não do idioma ou um falante utilizam as expressões idiomáticas nada mais é que o desejo de enfatizar à mensagem algo que a linguagem tradicional não conseguiria manifestar. Uma expressão idiomática pode reforçar o sentido de uma frase de forma sutil ou reduzir o choque causado pelo impacto de uma mensagem desagradável ao usar de ironia ou bom humor. Contudo

a utilização que o falante faz destas expressões determina o seu grau de domínio e intimidade com a língua.

A adoção de expressões idiomáticas como estratégia de ensino de idiomas transpõe as barreiras do tradicionalismo educacional e militar. Isto porque ainda não existem materiais didáticos adequados, porque não existem educadores e docentes pensando neste viés e porque não se foi pensado sair do pronto para a contextualização de forma pragmática no desenvolvimento das habilidades linguísticas no momento atual. Esta inovação admite a experimentação no processo de mudança de paradigmas da Força, corroborando com a necessidade de adaptação às transformações sociais que incluem as militares.

É importante considerar que a utilização das expressões idiomáticas deve ser avaliada conforme o grau de conhecimento da língua portuguesa dos estrangeiros, sendo inadequado do ponto de vista pedagógico, a sua utilização nos primeiros contatos com o idioma. Por outro, é possível um estudo mais aprofundado do tema como recurso de ensino que pode ser aperfeiçoado num cenário de mudanças paradigmáticas educacionais militares. Neste contexto, afirmam Pereira, F.S. ; Owerney, R.F. (2017, p. 1)

O processo de globalização, aliado ao avanço tecnológico, tem promovido a intensificação do capitalismo e a conseqüente divisão social e técnica do trabalho. Com o mercado de trabalho cada vez mais organizado e especializado, toda a sociedade tem sido obrigada a reestruturar-se, de tal maneira que estamos diante de profundas transformações. O Exército Brasileiro (EB), sintonizado com as novas conjunturas, percebeu a inadiável necessidade de promover um processo de atualização no seu Sistema de Ensino. Essencialmente, as modificações visam aperfeiçoá-lo, para permitir-lhe fazer frente aos desafios do futuro, admitindo experimentar transições de paradigmas educacionais.

Oportunamente proponho aqui uma breve reflexão comparativa dos modelos tradicionais, modernos e pós-modernos de pesquisa e, dentro desta linha de pensamento, por analogia, identificar o ensino tradicional dentro da realidade castrense como sendo o senso comum militar no qual o modo de pensar da maioria dos militares é normalmente admitido, o que força a aquisição do conhecimento a partir das vivências em suas missões sejam em campo ou diplomáticas. Em outras palavras: o distanciamento do ensino tradicional em defesa da manutenção dos tradicionais livros e metodologias didáticos. Também por analogia faz-se à inclusão das expressões idiomáticas no contexto do ensino militar como uma ruptura de paradigmas no qual a comunicação existente no senso comum (enquanto objeto) é analisada pedagogicamente (ou seja, possui embasamento científico) além de ir ao encontro dos objetivos propostos e, portanto, não adotada indiscriminadamente.

Pensando no posicionamento do filósofo francês Gaston Bachelard, considerado pai da epistemologia moderna, quanto a conhecimento comum e conhecimento científico, em que defende o conhecimento científico como ciência superior ao do senso comum, reforçando a relevância superior do ensino através dos conceitos científicos

analisados, testados e estabelecidos. Segundo Bachelard, a verdade absoluta inexistente pois as verdades se constroem através da história. Com este seu conceito pode-se dizer que Bachelard não condena o senso comum (em nossa reflexão análoga seria a manutenção do ensino militar com conteúdos e estratégias tradicionais), mas que elementos do senso comum passam a ser verdadeiros após resultados científicos sejam no campo das ciências exatas ou humanas. Portanto, há que se indagar quanto a manutenção ou não da utilização do senso comum (que visa o tradicionalismo conceitual), se o Pai da Epistemologia Moderna o contrapõe em defesa de que as ciências se desenvolvem a partir da desconfiança da tradição, desta manutenção histórica. Razão pela qual a afirmação quanto ao conceito de verdade provisória e a ideia de que a descontinuidade das verdades devem ocorrer para oportunizar um novo saber. Segundo Bachelard (1972, p. 48):

O progresso científico manifesta sempre uma ruptura, perpétuas rupturas, entre conhecimento comum e o conhecimento científico, desde que se aborde uma ciência evoluída, uma ciência que, pelo fato mesmo de suas rupturas, traga a marca da modernidade.

Uma vez que o objetivo do ensino de português para militares estrangeiros inclui a sua ambientação local, é necessário superar os preestabelecidos manuais e buscar da cultura local os elementos comunicativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Contudo, a inclusão destes elementos culturais não devem ocorrer de forma indiscriminada, mas justificada e com finalidade. Na busca de compreender até que ponto se justificam os embasamentos científicos para adotar as expressões idiomáticas ao ensino e público já apresentados ou a manutenção do senso comum militar em que preconiza-se a manutenção do léxico da caserna em razão do tradicionalismo, é interessante conhecer o que traz Boaventura a respeito deste preceito.

Para melhor entendimento, vejamos o significado de senso comum conforme o site www.significados.com:

Senso comum é o modo de pensar da maioria das pessoas, são noções comumente admitidas pelos indivíduos. Significa o conhecimento adquirido pelo homem partir de experiências, vivências e observações do mundo. O senso comum se caracteriza por conhecimentos empíricos acumulados ao longo da vida e passados de geração em geração.

Logo, contrapondo Bachelard, trinta e seis anos depois da sua obra, é publicado o livro *Introdução a uma ciência pós-moderna* por Boaventura de Sousa Santos, professor catedrático que desenvolve suas pesquisas em defesa da pós-modernidade afirmando a aproximação e a existência de diálogo entre senso comum e a ciência, contrariando e criticando os apontamentos de Bachelard. Boaventura afirma que “um paradigma que avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos (...)” deixando claro seu entendimento quanto ao caráter excludente do conhecimento científico contra o do senso comum.

Os contrastes teóricos entre especialistas linguistas, educadores modernos ou

pós-modernos e militares de carreira afloram na discussão sobre o ensino da gramática ou da comunicabilidade. A percepção destas ideias contrárias inicia-se na adoção de métodos tradicionais no ensino de idioma estrangeiro para o brasileiro nativo que estuda na terra natal, quando a situação do estrangeiro estudante de português como segunda língua remete a outro cenário, circunstâncias e necessidades.

Soma-se como objetivo do ensino, o conhecimento da cultura militar brasileira que, por trazer a imagem do simbólico e sua tradição, margeia a contrariedade à inovação. É oportuno utilizar espaços reflexivos em prol de uma quebra de paradigma como primeiro passo rumo à formação intelectualizada e não somente na herança acumulada pelo senso comum. Muito embora o senso comum utilize as expressões idiomáticas no próprio contexto militar, a tradição discorda da sua utilização em ambientes formais de aprendizagem.

Neste momento peço permissão para compartilhar um fato a fim de exemplificar este cenário: em uma turma de estrangeiros asiáticos iniciando no conhecimento nível básico para intermediário, utilizei a técnica do jogo trava-línguas como estratégia para facilitar a pronúncia. Exemplo: O rato roeu a roupa do rei de Roma. A técnica foi inadmitida por, pelo ponto de vista tradicional militar, infantilizar o ensino para oficiais estrangeiros. Contudo, respaldada pelo conhecimento científico, o procedimento foi utilizado com base na figura de linguagem identificada como aliteração (repetição de fonemas idênticos ou semelhantes no início de palavras de um verso ou uma frase.), reconhecida na gramática como no campo da estilística do som e muito presente nas construções poéticas. Conforme Bechara (2004, p. 179), “A Estilística é a parte dos estudos da linguagem que se preocupa como o estilo”. O embasamento científico, a metodologia ou as justificativas não caberiam naquele momento. Mas sim o fato do retorno teórico à percepção alicerçada na combinação de impressões passadas e presentes. Numa turma seguinte o mesmo exercício através do jogo verbal trava-língua foi inserido e muito bem apreciado pelos docentes e discentes atuantes no curso com mesmos princípios e perfil.

Seja pela continuidade do senso comum ou descontinuidade de um conhecimento científico anterior, o que seriam das grandes descobertas se não ocorressem os cortes epistemológicos? Através da quebra de paradigma no Séc XVII que Galileu Galilei revolucionou a ciência moderna comprovando a descoberta de outros planetas e satélites consequentemente trazendo confronto entre heliocentrismo x geocentrismo. Ou na desconfiança da verdade com que Charles Darwin, já no séc XIX, derrubou com a lei do uso e desuso de Lamarck trazendo à luz a teoria da seleção natural. Ou na crença de verdade provisória que, por englobamento, *Einstein* e *Newton* criam a teoria da gravidade. E assim a história evolui ou, cantando Lulu Santos: “Assim caminha a humanidade.”²

Conforme Pereira, F.S. e Owerney, R.F. (2017, p. 9)

³ Música composta por Luiz Pragana e cantada por Lulu Santos, do álbum “Assim caminha a humanidade”, ano 1994.

O fluxo imenso de informações disponíveis em tempo real impele o cidadão do século XXI a desenvolver habilidades, conhecimentos e atributos especiais para atuar produtivamente nessa realidade. Por outro lado, as organizações terão de ser mais abertas e flexíveis para serem efetivas, a fim de continuarem a ser o fundamento básico da estabilidade, nessa era de rápidas mudanças. Nesse escopo, o EB, por se tratar de uma instituição em contato com a realidade e com os anseios da sociedade brasileira, não pode desconhecer as características peculiares do mundo globalizado. Do mesmo modo, não pode desconhecer o estado da arte das atividades militares, as grandes correntes de pensamento político internacional e tampouco as questões envolvidas no debate sobre o poder em nível internacional.

Poderíamos fluir na discussão epistemológica acerca dos discursos da verdade e abordar quanto a positividade do erro que induz a inovação, mas este é objeto de um novo estudo. O que desejo esclarecer aqui é a oportunidade de englobar os conceitos de Bachelard e de Boaventura considerando a riqueza cultural através do senso comum que desperta, dentro da necessidade global de evolução, a ciência comprova metodologicamente os resultados defendidos pelo senso comum (ou não).

Por exemplo: o senso comum diz que vitamina de manga com leite pode matar. Hoje sabemos que não há comprovação científica. Esta “verdade” foi construída sobre a base histórica do período colonial.

A defesa do pensamento é resumido nas palavras de Gramsci sobre o bom senso sendo o núcleo sadio do senso comum: Este é o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. (GRAMSCI, 1978, p. 160). Englobando os pensamentos conservador e inovador, a utilização das expressões idiomáticas aplicadas no ensino de português do Brasil (língua e cultura) para militares estrangeiros é, contudo, preservando os regulamentos preestabelecidos e adotando uma percepção linguística contemporânea à linguagem verde-oliva.

5 | CONCLUSÃO

Diante de todo o cenário apresentado, enquanto militar, professora de língua portuguesa e educadora, compartilho a problemática da desconfiança do senso comum ao mitificar a possibilidade de ensino de português através de expressões idiomáticas, pois na medida em que este pensamento é desconstruído, o raciocínio e as associações são construídas pragmaticamente partindo das partes para o todo.

É prudente considerar que a utilização do senso comum (do ponto de vista das expressões idiomáticas como recurso) para descontinuar o conhecimento tradicional, em que, ao concordar que há contradições, há também a positividade do erro através da inovação ao romper com o que já é aceito pela comunidade científica e padrões militares no que entende-se em formação tradicional.

Considerando que a identidade de uma nação é manifestada através da sua língua e da sua cultura sendo a comunicação através do idioma local a parte de primeiro impacto, mais visível e perceptível devido ao contato imediato entre os indivíduos. Já

a cultura é uma comunicação expressa já enraizada e por isso menos acessível. Ou melhor, é mais impregnada por caracterizar não só o indivíduo, mas um grupo social.

Não é possível desassociar o ensino do idioma português como segunda língua ao ensino da cultura brasileira e militar do Brasil pois os conhecimentos linguísticos, também empíricos, apresentam de forma contextualizada a sua razão de uso imediato dentro ou fora da sala de aula.

Não por fim, mas para saudar o pontapé inicial deste artigo, desejo agradecer ao Coronel Júlio César, atual Chefe de Gabinete do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), pela credibilidade profissional e contribuição com suas incisivas provocações no que tange ao ensino do idioma Português para militares estrangeiros. Durante esse período (2016-2017), enquanto atuou na função de Subcomandante do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC), organização militar a que o Centro de Idiomas do Exército (CidEx) estava subordinado administrativamente, fez toda a diferença o seu incentivo nas atividades militares, pedagógicas, de pesquisas e para produções acadêmicas, culminando na expectativa atingida com o Mestrado Acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALTET, M., PAQUAY, L. e PERRENOUD, Ph. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. **Tempo Brasileiro**. São Paulo, n. 28, p. 47-56, jan-mar 1972.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. **Portaria nº 110** – EME, de 12 JUN 13, que dispõe sobre a Diretriz Reguladora das Atividades de Ensino para Militares das Nações Amigas no Exército Brasileiro e revoga a Portaria no 225, de 13 de dezembro de 2006, do Estado-Maior do Exército.

_____. **Portaria nº 253** – EME, de 30 DEZ 13, que cria o Curso de Português para Militares Estrangeiros.

DICIONÁRIO de significados online 2018. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/senso-comum/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, L. A. M. G. **Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line**. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

GUSMÃO, Célia Rodrigues. **O Linguajar verde-oliva**. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PEREIRA, F. S. ; OWERNEY, R. F. O sistema de ensino do Exército Brasileiro e suas transformações para o século XXI. In: **CUNHA, K.M.R; RAMOS, L.F.S. Educação Inclusiva: avanços e desafios**. Rio de Janeiro: CEP/FDC, 2017. 237-260

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIÑON, Nélida. Conhece-te a ti mesmo. **Jornal do Brasil**. 15 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/artigos/conhece-te-ti-mesmo>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PORCHER, Louis. **Cultures... culture. Le Français dans le monde – Recherches et applications**. Paris: Hachette EDICEF, Janvier 1996, número spécial.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TZU, Sun. **A arte da Guerra**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

A CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA PARA A MELHOR COMPREENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFF

Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio

Universidade Federal Fluminense
Niterói – Rio de Janeiro

Jéssica Cardoso Martins

Universidade Federal Fluminense
Niterói – Rio de Janeiro

Juliana de Oliveira Borges

Universidade Federal Fluminense
Niterói – Rio de Janeiro

RESUMO: No presente artigo, temos por objetivo apontar de que forma a alfabetização cartográfica pode contribuir para a melhor compreensão do espaço por parte de estudantes da educação básica, mesmo nas séries iniciais. Destacaremos que, através de uma inter-relação entre a Cartografia Escolar, a Geografia e a realidade vivenciada pelos alunos, os mesmos poderão desenvolver um vínculo de maior afetividade com o espaço escolar. Deste modo, apontaremos como os instrumentos disponibilizados pela Cartografia como os mapas, por exemplo, podem ser utilizados não apenas para a melhor compreensão do espaço pelos educandos, mas também como forma de expressar seus sentimentos e pensamentos em relação à escola. Tudo isso por intermédio de práticas que estimulam a efetiva participação dos discentes, através de oficinas nas quais

a aprendizagem se dá mediante recursos interativos como brincadeiras, jogos, observações e confecção de croquis.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia, Alfabetização Cartográfica, Espaço escolar.

ABSTRACT: In this article, we aim to show how cartographic literacy can contribute to a better understanding of space by students of basic education, even in the initial grades. We will emphasize that, through an interrelation between School Cartography, Geography and the reality experienced by students, they can develop a bond of greater affectivity with the school space. In this way, we will point out how the instruments made available by Cartography like maps, for example, can be used not only for the better understanding of the space by the students, but also as a way of expressing their feelings and thoughts about the school. All this through practices that stimulate the effective participation of the students, through workshops in which the learning takes place through interactive resources like plays, games, observations and drawing of sketches.

KEYWORDS: Teaching Geography, Cartographic Literacy, School Space.

1 | INTRODUÇÃO

Descreveremos a seguir parte das atividades do projeto *Experiências e Vivências nos Lugares e Espaços do COLUNI/UFF*, cujo objetivo é ouvir o que as crianças e adolescentes deste colégio têm a dizer sobre os espaços da escola, problematizando-os e levando em consideração suas ideias, desejos e propostas de mudanças. Busca-se promover um espaço de conversas, diálogo e participação, onde se possa, junto aos discentes, falar e trocar impressões sobre seus locais de moradia, convivência e estudos.

Entre as atividades do projeto, buscamos levar aos alunos de quarto ano as principais noções da Cartografia. E assim, por meio de atividades lúdicas iniciamos a chamada alfabetização cartográfica ainda nos anos iniciais. Preparando os estudantes para a interpretação de mapas durante sua vida escolar. Através de brincadeiras e atividades interativas buscamos implementar a aprendizagem do mapa levando os alunos a circularem, conhecerem e mapearem diversos locais do colégio.

2 | METODOLOGIA

Os relatos aqui provêm de parte das atividades realizadas durante o segundo semestre do ano de 2017 no âmbito do projeto *Experiências e Vivências nos Lugares e Espaços do COLUNI/UFF* que ocorreram no Colégio Universitário Geraldo Reis (Niterói, Rio de Janeiro). Entre os intuitos desse está dar voz aos alunos, valorizando seus saberes, proporcionando uma aprendizagem através, também, da brincadeira e fazendo com que eles se apropriem dos espaços da escola que não somente a sala de aula, como o pátio e o laboratório de informática por exemplo. Do campo da Geografia trabalhamos a alfabetização cartográfica com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, para a qual organizamos nossos encontros em oficinas que aconteciam uma vez por semana, durante a manhã. Planejamos a utilização de mapas e recursos com objetivos definidos, incentivando a participação e envolvimento dos alunos. Buscamos estimular, através dessas ações, noções como visão vertical, imagem bidimensional e proporção; a compreensão sobre a estruturação da legenda, convenções cartográficas e orientação, segundo bibliografia específica relacionada no item a seguir. Durante as oficinas, os alunos se familiarizaram também com procedimentos como a observação do espaço, a pesquisa e a sistematização das ideias além de circularem e mapearem diferentes pontos da escola.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os currículos oficiais comumente versam sobre os conteúdos da Cartografia de forma muito generalista no início da escolaridade. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os objetos de conhecimento para o quarto ano estão o

sistema de orientação e os elementos constitutivos do mapa (BRASIL, 2017). Já para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para os anos iniciais, do estado do Rio de Janeiro, “o papel da Geografia é ‘alfabetizar’ o aluno espacialmente em suas diferentes escalas e configurações, capacitando-o para manipular os conceitos de lugar, paisagem, território e espaço geográfico” segundo algumas noções básicas como utilização de pontos de referência e cardeais, a construção da noção de espaço etc. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.103). Enquanto isso, entre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o segundo ciclo está: “utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação” (BRASIL, 1998, p.96).

Durante a vida escolar, muitas vezes, a Cartografia é utilizada como uma ilustração. Nesse sentido, o mapa é usado apenas como um recurso secundário nas aulas de Geografia e pouco se debruça sobre um estudo do mapa. E por mais que este seja uma linguagem anterior até mesmo à escrita, costumeiramente não há uma atenção específica com ensino da leitura e escrita da linguagem gráfica. Ou seja, não se torna o aluno “alfabetizado” para enxergar o mapa como um meio de expressão e comunicação e não somente como um material didático ou recurso visual (OLIVEIRA, 2010, p.16-17). Tal problemática advém especialmente das séries iniciais do Ensino Fundamental, onde acreditamos que a preocupação deve estar em levar aos alunos as noções mais elementares da alfabetização cartográfica para torná-los capazes de lerem mapas básicos e estarem familiarizados com seus signos.

E este tipo de instrução surge do reconhecimento dos elementos cartográficos como uma linguagem, isto é, capaz de transmitir variadas informações. A assimilação da interpretação desta linguagem gráfica ocorre num processo. Livia de Oliveira (2010), definindo o que seria o ensino e aprendizagem *do* mapa, elucida que estes dois não se separam e que os mapas escolares são aqueles que os professores e alunos podem manipular, esclarecendo sempre que o mapa é uma representação da realidade, uma abstração. Não obstante, reitera ainda que a fim de conhecer um objeto a criança deve manipulá-lo, experimentá-lo, enquanto que para conhecer o espaço ela deve se locomover através dele, tal como fizemos no espaço escolar. Nesse sentido, a autora explana como devem ser utilizadas as principais ferramentas cartográficas presentes nas escolas: o globo terrestre deve ser usado para demonstrar os movimentos terrestres enquanto os mapas devem ser usados com uma função clara e definida, com objetivos como localização de lugares, de aspectos naturais e culturais, comparações entre localizações, visualização de padrões e distribuição de fenômenos entre outros. (OLIVEIRA, 2010, p.22-25)

Com intuito de se realizar a tal alfabetização cartográfica, observamos o que Simielli (2010) descreve nos seguintes itens a serem trabalhados do segundo ao quinto ano: visão oblíqua e visão vertical (passagem da visão utilizada cotidianamente, a lateral ou oblíqua, para a apreensão da visão vertical, usada nos mapas e nas imagens

de satélite); imagem tridimensional e imagem bidimensional (passagem do espaço tridimensional, cuja representação deve se tornar bidimensional); representações cartográficas (representação de elementos a partir de elementos básicos, a saber, ponto, linha e área); estruturação da legenda (noções de agrupamento, seleção e hierarquização para estabelecer e justificar o uso das legendas); proporção e escala (inicialmente a noção de proporção entre diversos elementos seguindo para a escala efetivamente somente entre o sexto e nono anos); lateralidade, referências e orientação espacial.

Em nossas atividades percorremos a maioria desses tópicos com as crianças, sempre na tentativa de lhes mostrar os melhores métodos para se ler um mapa. A mesma autora ressalta que

Todo procedimento para se trabalhar a cartografia, ou suas noções básicas nas séries iniciais, enfatiza o trabalho da criança em um processo no qual ela realmente participa, para assim melhor compreender a representação do espaço. Desmistificando-se assim a cartografia-desenho e passa-se a considerar a linguagem gráfica como um meio de transmissão de informação. (SIMIELLI, 2010, p. 90)

Castrogiovanni e Costella (2006) definem como “problemas cartográficos” alguns elementos que compõe um mapa e que são fundamentais para sua interpretação como: legenda, convenções cartográficas, escala, lateralidade, orientação e visão vertical. Para os autores a resolução dessas questões está em trabalhar

a partir de atividades condizentes e bem elaboradas (...) [as quais] devem estar de acordo com o desenvolvimento cognitivo e interesse dos alunos, sendo elaboradas a partir da participação em oficinas, em atividades que utilizem o lúdico e/ou concreto como ponto de partida (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p.51)

Assim, buscamos atividades que estimulassem deveras a participação dos educandos especialmente através da brincadeira e dos jogos. Procurando construir um ambiente leve, um espaço de trocas e sem pressões avaliativas, sempre ouvindo os alunos e aceitando suas sugestões até mesmo na escolha de novas pautas para se tratar em sala. Até por que, “o jogo é uma das ações concretas pelas quais se processa o desenvolvimento da criança em seu sentido mais amplo” (OLIVEIRA, 2010, p.20). Neste sentido, buscamos sempre uma interação com os alunos, uma conversa inicial partindo do conhecimento prévio dos educandos, justamente por partilharmos da idéia de que “o processo pedagógico é uma troca constante” (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 24). Buscamos criar um ambiente interativo onde compartilhávamos nossas experiências através da conversa e por meio dessas trocas o processo de aprendizagem ocorria.

Sempre acreditamos, também, na relevância do conteúdo para o qual estávamos nos dedicando, visto que durante toda a escolaridade os alunos terão contato com mapas e não necessariamente na matéria de Geografia. Aliás, não só no colégio, mas a todo o momento nos deparamos com mapas em diferentes situações cotidianas. Por isso a importância de preparar um indivíduo para ler e interpretar um mapa

durante seu dia a dia, uma vez que, dar “sentido aos conteúdos é acreditarmos na sua aplicabilidade (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p.25).

O espaço escolar foi priorizado uma vez que é espaço comum a todos os participantes do projeto. O convívio com as crianças e nossas conversas podem nos dar pistas em relação aos seus sentimentos de pertencimento – ou não – no ambiente em que vivem. São esses espaços, nos quais elas (com)vivem, que serão pensados. A escola é o espaço onde podemos realizar diversas atividades a fim de ajudar as crianças e adolescentes a (re)conhecerem seus lugares cotidianos, provocando, assim, maior contato e interação da escola com as experiências. Tais ações cotidianas produzem o envolvimento e o conhecimento do espaço.

Os modos como as crianças e adolescentes vivem/convivem/narram seus lugares (CERTEAU, 2011) é uma das questões que move nossas atividades. É a partir das conversas, desenhos, reflexões e escritas que buscamos compreender os diferentes olhares e sentires das crianças que conosco compõem o projeto. Para Certeau (2011), o espaço é lugar praticado, ou seja, a prática que se dá no espaço é que o transforma em um lugar. O lugar adquire significado específico de acordo com os usos que se faz dele. As práticas espaciais configuram o lugar. A partir dos usos, vivências e experiências que as crianças têm em um espaço é que elas o tornam um lugar. São esses lugares que tentamos pontuar para, então, chegarmos aos mapas sentimentais de nossa escola.

Após essa contextualização teórica, relataremos as práticas que foram realizadas no projeto. O Colégio Universitário Geraldo Reis é uma escola de aplicação da Universidade Federal Fluminense e de ensino integral no município de Niterói, Rio de Janeiro. A instituição está localizada ao lado de um dos campi da UFF, na proximidade do centro daquela cidade e da Baía de Guanabara. Está também no percurso de um ponto turístico local chamado Caminho Niemeyer: um roteiro que vai do centro de Niterói ao bairro de Charitas, beirando a Baía de Guanabara, e que abriga diversas obras do arquiteto Oscar Niemeyer como o Museu de Arte Popular, o Museu de Arte Contemporânea entre diversos outros monumentos.

Por ser um colégio universitário e em área central, muitos alunos vinham de outras cidades ou de bairros mais ao interior do município. Percebemos, então, que apesar de a maioria dos discentes percorrerem diariamente aquele trajeto para chegar à escola, muitos o desconheciam e a partir disso surgiu a ideia para a atividade “explorando a arquitetura e paisagem de Niterói: passeando pelo Caminho Niemeyer”, consistindo na observação do entorno da escola. Daí começamos a fazê-los percorrer este caminho mentalmente e através de mapas e imagens de satélite, buscando levá-los a conhecer melhor os arredores escolares. Mostramos fotografias e descrevemos o histórico dos monumentos e da praça próximos a escola tal como quem foi Niemeyer. Planejavamos inclusive um trabalho de campo em que caminharíamos, mas fomos impedidos, infelizmente, pelo seguido tempo chuvoso. No entanto, conseguimos ir até o campus da UFF ao lado e em um local aberto, com vista para a Baía de

Guanabara, para a ponte Rio-Niterói e para o centro da cidade de Niterói. Ali fizemos uma observação cuidadosa do entorno e confeccionamos croquis de paisagem.

Falando a respeito de conteúdo, aproveitamos o ensejo de este ano tratar sobre o território brasileiro e sua formação – destacando a divisão político administrativa e sua evolução ao longo da História nacional – em Ciências Humanas e da Natureza e então utilizamos especialmente mapas do Brasil. O interesse maior por parte dos alunos foi surgindo de maneira natural, onde os mesmos relacionavam aspectos históricos e relatos pessoais ao que estávamos vendo em sala. E assim aproveitávamos as oportunidades para compartilharmos algo novo sempre que surgia uma história sobre a família de alguém ou sobre uma viagem por exemplo. Por isso nossas primeiras atividades tiveram os mapas nacionais como foco. E com o passar do tempo, espontaneamente, muitos alunos gravaram os nomes dos estados brasileiros, suas respectivas capitais e já sabiam a divisão em regiões administrativas. A seguir a descrição destas práticas, que no geral buscavam estimular noções básicas.

- Apresentação introdutória sobre “o que são mapas?” falando a respeito do que é Cartografia, dos elementos constituintes do mapa (como título, simbologia, legenda, fonte etc.), das características e tipos de mapa (mapas políticos, físicos, temáticos). Utilizamos como recurso atlas, mapas do Brasil, globo terrestre, apresentação de slides com charges e vídeos explicativos sobre esta temática.
- Oficina com mapas e atlas sempre observando o Brasil, seus estados e capitais, tal qual um *quiz* no laboratório de informática com esta mesma temática. Além disso, distribuímos mapas mudos do Brasil para que a divisão em estados e regiões administrativas fosse colocada por cada estudante, que deveria também atribuir legenda e título.
- Revisão sobre a regionalização político-administrativa do Brasil com o recurso de um jogo da memória associando capitais, regiões e bandeiras dos estados brasileiros e, ainda, uma charada onde o desafio era descobrir através de dicas sobre qual capital se tratava. Em ambos momentos a turma estava dividida em times.
- Aplicação de outro *quiz*, no laboratório de informática, sobre capitais brasileiras e suas características. Ali foram distribuídas fichas para que os alunos, em duplas, anotassem informações sobre determinada região e ao fim, na sala de aula e unidos em grupos de acordo com as regiões, preparassem uma apresentação simulando um guia turístico cada grupo sobre sua região. As atividades relatadas até agora buscavam levar o aluno a entender melhor a diferença entre cidade, estado e país conhecendo a configuração do território brasileiro, relacionado à sua História.
- Confecção de um mapa em conjunto sobre a origem das famílias, denominado “árvore mapológica”, onde localizamos em um mapa mudo do Brasil os estados de origem de pais e avós de cada aluno, num processo de escolha das cores, legenda e título. Enquanto em um mapa mundial localizamos os países de origem dos sobrenomes dos estudantes. Aqui, além do mapeamento em si, pudemos ouvir mais sobre as histórias pessoais das crianças e discutir sobre as migrações e emigrações que deram origem as histórias

das famílias dos estudantes tal como observamos padrões de localização.

- Apresentação sobre métodos de orientação espacial com a apresentação dos pontos cardeais e meios de orientação naturais e artificiais. Utilizamos como recurso slides e apresentação de vídeos sobre a origem da bússola e para que os alunos identificassem o erro de personagens que se perderam e não conseguiam encontrar o caminho de volta. Confeccionamos também um questionário para sistematização do que fizemos. Para finalizar esta temática realizamos uma caça ao tesouro no pátio da escola, para que os alunos encontrassem uma recompensa seguindo dicas de acordo com as orientações espaciais encontradas. Também dividimos a turma em grupos para esta tarefa. Posteriormente os estudantes confeccionaram um mapa de caça ao tesouro na sala de aula para que nós encontrássemos objetos escondidos. A partir daí pudemos discutir mais sobre o processo de criação da legenda e a funcionalidade de um mapa.
- Representação da sala de aula através da visão vertical, juntamente com adaptação do jogo de batalha naval, para a localização das carteiras dos alunos e dos elementos que compõe a sala de aula a partir de direções (pontos cardeais). Onde pudemos reforçar a importância da visão vertical e da imagem bidimensional na composição de mapas além de seguirmos trabalhando a orientação espacial.
- Demonstração dos movimentos de rotação e translação da Terra, com auxílio de uma lanterna e um globo terrestre no qual simulamos tais movimentos e suas consequências sobre a superfície terrestre e nossas vidas como: a produção de dias e noites, anos completos, estações do ano além das zonas climáticas. Utilizamos também, vídeos e música para complementar e um pequeno questionário em forma de resumo para sistematizarmos as palavras novas (como 'solstício' e 'equinócio'). A finalização desta atividade ocorreu com uma oficina de construção de globos terrestres, onde cada aluno pode fazer seu próprio globo, destacando as linhas dos trópicos e do Equador assim como a localização do Brasil utilizando esses referenciais.
- Posteriormente foi elaborado um questionário de observação da dinâmica do sol na escola e a casa dos estudantes fazendo com que eles observassem a direção do nascer e pôr do Sol, determinando aproximadamente os pontos cardeais.
- Elaboramos também uma apresentação sobre a Baía de Guanabara, onde demonstramos seu formato através de mapas e conversamos a respeito da importância da preservação da limpeza e das espécies de animais aquáticos que sobrevivem nela. Assim, os alunos pesquisaram em duplas, no laboratório de informática, sobre os principais espécimes da Baía e sistematizaram as informações recolhidas.

Em outro momento, os estudantes percorreram os espaços da escola, conhecendo locais onde jamais tiveram acesso na companhia de outras duas alunas do ensino médio do colégio, participantes de um projeto chamado PIBIQUINHO (Programa de Iniciação Científica nas escolas). Depois confeccionaram um mapa afetivo da escola mostrando não só a localização dos espaços como também os locais preferidos ou aqueles que deveriam ser modificados.

A presença de uma aluna cega na turma foi muito relevante, visto que, devíamos pensar e preparar alguns materiais específicos de acordo com suas necessidades e integrá-la nas mais variadas dinâmicas. A atitude de seus colegas em relação a ela demonstra que todos estavam sempre interessados com a participação dela nas atividades, auxiliando-a das mais variadas maneiras.



Figura 1 – Observação do entorno do colégio e confecção do croqui de paisagem.

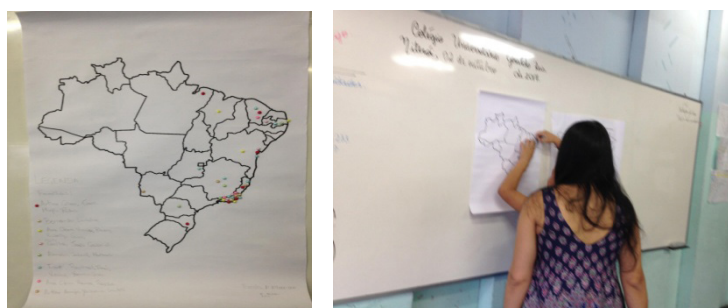


Figura 2 – Confecção da “árvore mapológica”



Figura 3 – Guia turístico e charada sobre as regiões



Figura 4 – Croqui do pátio com orientação, caça ao tesouro e pontos cardeais adaptados.

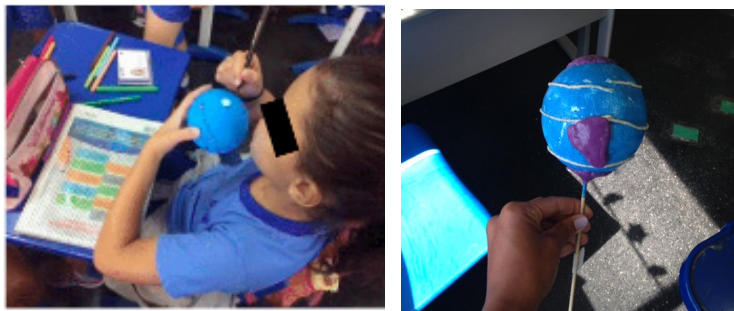


Figura 5 – Confeção de globos terrestres.

Portanto, através de jogos eletrônicos (quiz) e analógicos (jogo da memória, charada, batalha naval, quebra cabeça); brincadeiras (caça ao tesouro, disputa entre guias turísticos) e dos mais diversos recursos (como vídeos, músicas, imagens, pesquisas na internet) buscamos estimular o aprendizado do mapa de maneira lúdica e divertida num processo onde ouvimos o que as crianças têm a dizer sobre a escola e onde elas foram de fato agentes no processo de mapeamento e de assimilação dos conceitos cartográficos.

4 | CONCLUSÕES

Demonstramos a partir de nossa pesquisa e projeto que a Cartografia e a Geografia podem ser trabalhadas de forma interativa e didática nas séries iniciais, contribuindo para uma melhor apreensão e compreensão dos espaços vividos pelos educandos, seja este espaço o escolar bem como os demais lugares de socialização nos quais os estudantes façam parte. Através das oficinas realizadas no projeto *Experiências e Vivências nos Lugares e Espaços do COLUNI/UFF*, os estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental puderam estabelecer uma relação de maior afetividade com o seu ambiente escolar, expressando inclusive este sentimento para com a escola por meio de mapas sentimentais.

Sendo assim, nas oficinas organizadas no Colégio Universitário Geraldo Reis trabalhamos de forma lúdica, utilizando de ferramentas como jogos e tecnologias como, por exemplo, programas de localização geográfica e pesquisas online que nos possibilitaram explorar os espaços do colégio nos quais os estudantes pouco frequentavam e também o espaço exterior a escola.

Neste sentido, ter trabalhado a alfabetização cartográfica através de oficinas em nossa pesquisa, nos fez refletir que a sala de aula e os livros didáticos não se constituem como a única forma de ensinar, deixando evidente que educar de maneira descontraída pode ser de grande importância para o melhor aprendizado e formação da criança.

Desta forma, para os estudantes do COLUNI- UFF o projeto proporcionou a ampliação do conhecimento que estes pequenos educandos abarcam em relação a sua escola, ao bairro onde a mesma está localizada, a Geografia e a Cartografia levando-os até mesmo a fazerem uso de tais ciências em seu cotidiano, seja para

orientar-se ou para analisar a paisagem de seus espaços de socialização. Além disso, todo o material organizado para execução das oficinas como os jogos, poderá auxiliar no ensino da disciplina geográfica para as futuras turmas da escola no qual desenvolvemos esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério de Estado da Educação, 2017. (Texto provisório)

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 126p

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

OLIVEIRA, Livia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010. 224p.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo Geografia**: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010. 224p.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A MEDIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO INCLUSIVO

Elisângela Matos Oliveira de Souza

Pós-Graduação em Cognição e Linguagem
UENF

Ana Luiza Barcelos Ribeiro

Pós-Graduação em Cognição e Linguagem
UENF, Professora UNESA e FAMESC
Campos dos Goytacazes, RJ

Nadir Francisca Sant'Anna

Doutora e professora da Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem – UENF
Campos dos Goytacazes, RJ

Bianka Pires André

Doutora e professora da Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem – UENF
Campos dos Goytacazes, RJ

RESUMO: A inclusão escolar tem sido um tema bastante recorrente no âmbito legal e consequentemente na formação dos professores em decorrência do aumento do número de alunos com deficiência nas classes regulares. Neste novo processo surge o papel do mediador como a ponte entre a família e a escola, entre o aluno e o conhecimento, um professor para auxiliar ao aluno com deficiência em suas especificidades. Muitas pesquisas relatam sobre o despreparo do professor para atender a diversidade e ainda do incomodo ao receber outro professor em sua sala o que aponta para

a formação docente como fator preponderante para a definição dos papéis e para o processo de ensino aprendizagem capaz de atender a todos os alunos indiscriminadamente. Com o objetivo de refletir sobre a formação docente para receber o mediador e para ser um professor mediador utilizou-se da pesquisa bibliográfica para atender a estes fins. Conclui-se que a formação docente é essencial no processo inclusivo e a mesma deve ser contínua, visto que cada aluno é único em suas características e potencialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, mediação escolar, inclusão escolar.

ABSTRACT: School inclusion has been a recurring theme in the legal sphere and consequently in teacher training due to the increase in the number of students with disabilities in the regular classes. In this new process, the role of the mediator as the bridge between the family and the school, between the student and the knowledge, a teacher to help students with disabilities in their specificities emerges. Many studies report on the teacher's lack of preparation to attend to diversity and also from the discomfort of receiving another teacher in his / her classroom which points to the teacher training as a preponderant factor for the definition of the roles and for the process of

teaching learning able to attend to all the students indiscriminately. In order to reflect on the teacher training to receive the mediator and to be a mediator teacher, he used bibliographical research to meet these goals. It is concluded that teacher education is essential in the inclusive process and it must be continuous, since each student is unique in its characteristics and potentialities.

KEYWORDS: Teacher training, school mediation, school inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação, segundo Libâneo (2002), se associa por meio de interação entre os sujeitos através de seus saberes, práticas, habilidades. Sendo assim, as crianças vão aprendendo o tempo todo novos conhecimentos, e diante de suas vivências em um ambiente culturalmente organizado, ela é capaz de aprender coisas novas e assimilá-las todos os dias.

Com o avanço dos debates e Leis sobre a inclusão, surgiu um novo modelo de educação inclusiva que insere os alunos com necessidades especiais para junto dos demais, realizando uma interlocução desses alunos não apenas com os colegas, mas com os professores e demais profissionais.

Esse novo modelo contrapõe-se ao modelo existente nos anos 70 onde não havia nem sequer integração física dos alunos com necessidades especiais que eram colocados separados, e não tinham contato sequer com os alunos considerados “normais”, bem como haviam currículos separados, e equipes distintas de profissionais também.

Sendo assim, dentro desta perspectiva, os educadores defendem que para que haja integração entre os alunos com deficiência com os demais, é necessário inseri-los em uma classe regular e que esta integração seja encarada de forma totalmente positiva.

De acordo com Voetz (in Saint-Laurent, 1989):

“a escola e a comunidade são fundamentais para as crianças com necessidades especiais severa, pois é no convívio com as demais crianças na escola, comunidade e família que elas desenvolverão suas habilidades e no futuro terão maior segurança e autonomia”.

Diante do contexto atual e da realidade vivenciada nas escolas da rede regular hoje, observou-se a necessidade de uma reestruturação, principalmente no que concerne às metodologias aplicadas no ensino, principalmente nas utilizadas na chamada educação inclusiva. Esses dados foram surgindo a partir dos anos 90 (UNESCO APUD MENDES, 2001).

Isso se deu porque os processos educacionais que estão sendo aplicados nas escolas, não têm sido suficientes quando relacionados às condições de aprendizagem da sociedade, a qual possui a necessidade de independência na busca de informações

e construção do conhecimento.

Outro fato que se dá, é o estudo individual, com cada aluno. Deve-se elaborar uma análise detalhada e escuta aprofundada de suas necessidades, para, a partir daí, ir optando pelos recursos que melhor respondem a essas necessidades. Diante desse novo cenário, constata-se então que a formação dos professores é um componente fundamental para uma educação inclusiva (GALVÃO FILHO, 2009).

A partir da Convenção de Salamanca a mediação para as crianças com necessidades especiais se tornou mais frequente, e as crianças de toda parte passaram então a ser incluídas nas classes regulares de ensino. Diante desta nova realidade, surgiu a figura do mediador escolar, que no Brasil, em torno dos anos 2000, mas que não era regulamentado por Lei. Este profissional era tido como profissional de apoio e foi regulamentado pela Lei 13.146, art. 28: “oferta de profissionais de apoio escolar” (...).*Diante dessa nova realidade*, ficou estabelecido que para alunos que não são capazes de realizar suas tarefas tenha mediador escolar, que foi inserido na sala de aula com a proposta de ser um aliado do professor para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, e que saibam trabalhar com as diferenças desses alunos, considerando suas especificidades ou limitações.

Sobre esse aspecto, a Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, na Espanha, 1994), aponta a flexibilidade de estudo e a questão do atendimento complementar no que diz respeito aos fatores escolares:

Os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem as crianças com capacidades e interesses diferentes. (Declaração de Salamanca, 1994, p 33).

Ainda de acordo com a referida declaração:

...aos alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo...

Sobre uma escola diferenciada, considerando as possibilidades e limitações de cada aluno no processo de construção do conhecimento, Padilha (2001, p. 135) afirma:

...vencer as barreiras de sua deficiência, expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo. Isto leva a pensar no modo pelo qual deve-se avaliar os alunos com deficiência intelectual, que deveria ser individualizado, aceitando suas possibilidades, e não os erros, vendo como ser único e que terá seus resultados de acordo com suas limitações

O surgimento de novas demandas referentes às práticas de leitura e escrita trouxeram outras metodologias de ensino, ampliando-as para o mundo. Isso se deu para que, nesse sentido, houvesse também a chamada “ruptura” com as práticas tradicionais de ensino/aprendizagem, Paulo Freire, em 1981 trouxe uma proposta para o Congresso Brasileiro de leitura em Campinas a necessidade da ampliação e

de uma “*compreensão mais crítica da leitura que*”... segundo ele... “*fosse além da decodificação escrita*”.

Freire (1986) afirmou ainda que “*o adolescente deve aprender com o mundo, e nesse aprendizado, aprender com a escrita...*” Sendo assim, o que buscou-se com as chamadas inserções dos alunos com necessidades especiais nas escolas, foi a ampliação das práticas de leitura e de escrita, e tirá-las de um cenário individual (de cada aluno) e torná-la uma prática social.

2 | FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR

Uma escola que atenda às necessidades de todos indiscriminadamente tornou-se uma emergência, havendo a necessidade de minimizar a discriminação e o preconceito, pois cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é reforçado pela Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação brasileira, que situa no cap.V, art.58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” e no art.59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais “educandos” currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Todos os esforços devem ser centralizados em prol de atender a estas necessidades, que não se restringe a limitações arquitetônicas ou estruturais que também são essenciais, mas limitações na formação dos profissionais envolvidos, limitação do próprio desejo de fazer diferente do que aprendeu.

Observando o artigo 59 da LDB 9394/ 96 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) explicam que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Mantoan (2006) afirma que os currículos dos cursos de formação precisam sofrer alterações para que os professores aprendam a lidar com a diversidade, “a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (Manton, 2006, p.55).

Ao pensar na formação docente que favoreça a inclusão escolar, a Secretaria de Educação Especial, vem publicando diversos livros e textos que servem como base para as escolas e para os professores alcançarem essas mudanças que ainda são necessárias. Para a formação continuada de gestores e professores em 2005 foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura o livro intitulado Educar para a Diversidade, enquanto que em 2006 publicou uma coletânea de artigos nomeados Experiências Educacionais Inclusivas e, também foram publicados Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem, que aborda as dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento nas deficiências física, visual, auditiva e múltipla.

Discorrendo sobre a prática do professor, Mendes (2002, p.79) afirma que “o professor da classe comum deve assumir a responsabilidade pela educação de todos os seus alunos, tentando todas as estratégias de ensino necessárias e possíveis antes de enviar qualquer aluno para um programa mais segregado do que especial”.

A parceria do professor regular com o professor do Atendimento Educacional Especializado/AEE se faz necessário para que ocorra a aprendizagem, visto que o professor do AEE possui o conhecimento técnico sobre aquela deficiência e o professor da classe regular possui a vivência com aquele aluno, sabe suas limitações e potencialidades por isso o trabalho deve ser realizado em conjunto.

Mendes ainda destaca que:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227).

Para se obter sucesso na inclusão escolar os professores devem estar capacitados para atender a essa diversidade e que se tenha melhores condições de trabalho, condições para fazer as adaptações físicas e materiais, assim como a oferta de formação continuada.

Bueno (1999) aponta que a construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos dois tipos de formação profissional:

Dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais” e,

Dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos. (Bueno, 1999, p. 14).

A formação do professor não deve ser diferenciada para o ensino regular e para a educação inclusiva ou especial, ela deve preparar a todos os professores para trabalhar com a diversidade, um professor reflexivo de sua prática assim como acrescenta Carvalho (2003, p.169):

Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino,

num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas para esta construção, além da bagagem teórica, o professor necessita estimular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber e agir como pesquisador.

A formação do professor se faz necessária para que ao se deparar com a diversidade esteja preparado para reformular sua prática e consolidar uma prática inclusiva, uma prática voltada para a aprendizagem significativa que só pode ser construída a partir da mediação.

3 | FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MEDIAÇÃO

Para que o aluno se desenvolva criticamente, reflexivamente se faz necessária a mediação professor/ aluno, onde o mesmo estabelece uma ponte, um elo entre o conteúdo e o a aprendizagem, assim como afirma Libâneo (1994, p.88):

O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.

A mediação neste sentido deve ser estabelecida com todos os alunos para que ocorra a aprendizagem. Corroborando com Libâneo, Bulgraen nos diz que:

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Com o aumento da matrícula de alunos com deficiência gerou uma nova demanda que fez a escola buscar alternativas, fazendo com que o trabalho docente envolva muitos profissionais.

[...]alguns especializados e outros não; alguns que são do ensino regular e oferecem atendimento educacional nas salas de aula, com ou sem a presença de outro professor, com ou sem o suporte de especialistas; outros que trabalham em escolas e classes especiais, específicas para determinados alunos, porque se especializaram naquela área de manifestação da deficiência. (CARVALHO, 2008, p.23).

Carvalho aponta para a diversidade do trabalho docente, da necessidade de uma formação que possa atender as especificidades de todos os alunos. A mediação entre o ensino e a aprendizagem deve ser considerada como um pressuposto para a formação docente, mas em turmas com grande número de alunos e com alunos com deficiência aparece neste cenário um outro tipo de “mediação”, onde a palavra “mediador” faz menção aquele que acompanha a criança com deficiência que está incluída em sala de aula regular, é aquele que atua como ponte entre escola e família, auxiliando, facilitando e motivando a aprendizagem.

Em contrapartida, em algumas escolas, essa nova prática pedagógica pode

causar um estranhamento entre os docentes, conforme explica Mittler (apud Cunha & Siebert, 2009)

A presença de um segundo adulto na sala de aula é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares e para a qual talvez esses profissionais não estejam preparados [...] pode ser, no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor. (MITLER apud CUNHA & SIEBERT, 2009, p. 2156).

Para minimizar esse incômodo se faz necessário uma formação de qualidade, onde o professor regular tenha certeza de suas ações, saiba lidar com as diferenças e principalmente que perceba o mediador com um agente colaborador, como um facilitador não apenas para o aluno, mas para o desenvolvimento do seu trabalho que é de ensinar a todos os alunos. Assim a formação também é importante para o mediador saber identificar qual é o seu papel neste processo.

4 | ADAPTAÇÃO DA ESCOLA ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS

Nos anos 90 surgiram pesquisas que demonstraram a necessidade de uma reestruturação na escola, principalmente no que concerne à educação inclusiva. Segundo Mantoan (1993), o índice de deficientes que evade das escolas regulares é muito alto, tendo em vista a dificuldade que estas instituições encontram para passar da fase da integração para a de inclusão destes alunos.

Em 1997, Mantoan, deixou claro que para que haja inclusão, não basta adaptar fisicamente a escola. Faz-se necessária a utilização de novas metodologias de ensino e aprendizagem, adaptação curricular e de avaliação, mudanças de hábito e capacitação dos professores. Em suma, é preciso romper com as chamadas “práticas conservadoras” de ensino, buscando atender a necessidade de cada aluno.

Na década de 80, os educadores se viram diante da necessidade de adaptação dos alunos com necessidades especiais ao sistema, pois estes, eram amparados pelas leis das pessoas com deficiência que estavam surgindo e amparados também pela própria Constituição Federal de 1988.

De acordo com a CF/88, no que tange a educação especial: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.34), representando assim um grande avanço no que concerne a educação inclusiva em nosso país, garantindo aos alunos que dela necessitarem pleno acesso na rede regular de ensino.

Para compreendermos melhor a necessidade do mediador em sala de aula, iremos elencar o conceito de “mediação” do ponto de vista jurídico: De acordo com Vezzulla (1998):

...mediação é a técnica privada de solução de conflitos que vem demonstrando, no mundo, sua grande eficiência nos conflitos interpessoais, pois com ela, são as

próprias partes que acham as soluções. O mediador somente as ajuda procurá-las, introduzindo, com suas técnicas, os critérios e os raciocínios que lhes permitirão um entendimento melhor... (VEZZULLA, 1998, p.15 e 16).

No Brasil, a idéia da mediação escolar surgiu em 2000, em um projeto criado pela ONG “Viva Rio” que visava atender as escolas públicas do Rio de Janeiro. Tivemos também uma outra experiência inovadora de mediação escolar na periferia do Distrito Federal, onde havia uma escola pública em que os alunos “esfaqueavam” uns aos outros, quebravam as carteiras, e a turma era considerada incontrolável. Uma professora da escola, utilizou técnicas de mediação como forma de minimizar os conflitos, trazer harmonia e transformou os próprios alunos em mediadores, pegando o potencial de liderança de cada um, com o objetivo de criar uma escola pacificada e fazer dela um ambiente propício para os estudos, educando os cidadãos para a vida tornando-os atores e sujeitos de sua própria história.

Já Vigotsky (1987), define a mediação como processo em que dois indivíduos necessitam da intervenção de um terceiro, estabelecendo assim uma “tríade” na relação, que por sua vez não será direta, e sim, mediada. Sendo assim, a relação entre esse indivíduo e o meio em que ele está inserido, será cercada de instrumentos, signos e significados, e haverá a troca entre os mesmos. Em se tratando de mediação escolar, por exemplo, a presença do mediador poderá ou contribuir para a evolução dessacriança através de signos e linguagens.

Nas relações sociais, a mediação será utilizada para oferecer à criança, alternativas e propostas de socialização e interação com o meio em que vivem, possibilitando posteriormente a independência dessa criança e a possibilidade do desenvolvimento dela nos diferentes espaços de convívio, assim como em suas atividades cotidianas.

Cabe ressaltar também que o processo de aprendizagem de cada indivíduo é diferente, a forma de compreensão de cada criança com necessidades especiais é diferenciada, e que é necessário que a equipe multidisciplinar e pedagógica, façam um Plano educacional individualizado (PEI), sempre levando em consideração as particularidades de cada aluno.

Outro aspecto que devemos considerar é que o desenvolvimento de cada criança depende também do meio familiar e do meio externo, que não somente o mediador vai influenciar no progresso do aluno, mas os demais alunos, a família, e os amigos também serão fundamentais no cotidiano dessa criança.

Ainda sobre adequação e adaptações necessárias para o desenvolvimento do aluno, os Parâmetros Curriculares Nacionais, reforçaram que:

Estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizarão adequar as ações educativas às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola. (BRASIL, 1997).

Por isso é fundamental a relação entre os principais envolvidos (mediador-criança-professor – pais) de maneira com que estejam sempre em parceria, dialogando sobre

os avanços e retrocessos do aluno, seus limites e potencialidades. O mediador, por ser o indivíduo que passa a maior parte do tempo com essa criança, é uma peça fundamental que contribuirá de forma significativa para a elaboração de relatórios, atividades e fará a ponte com a família, terapeutas e professores.

A mediação escolar surgiu após várias reivindicações de que as crianças com necessidades especiais pudessem ter direito a uma pessoa que as acompanhasse em suas atividades. Após muitos questionamentos de pais, ações judiciais, entre outros, as famílias acionaram a justiça com o objetivo de solicitar esse mediador. Deve-se compreender e respeitar os limites de cada criança e/ou indivíduo, principalmente por ele apresentar limitações de aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo diferente das crianças consideradas normais.

Desta forma, o mediador estando por perto, pode aplicar atividades lúdicas, estimular a socialização da criança junto as demais da classe, assim como proporcionar a criança uma oportunidade de desenvolver-se posteriormente com autonomia e independência.

As crianças que são acompanhadas por um mediador sentem-se mais seguras, protegidas e com o decorrer do tempo veem nele uma pessoa que pode confiar e apoiar-se caso tenha dificuldades.

5 | O PAPEL DO MEDIADOR NA ESCOLA

Dentre as atribuições do mediador, podemos destacar que ele não apenas será o facilitador no processo de ensino aprendizagem, mas também atuará como ponte na comunicação entre pais e a escola.

No caso das crianças com necessidades especiais, eles poderão acompanhar a criança desde suas atividades pessoais, como ida ao banheiro, auxílio no horário do lanche, lavar as mãos, principalmente, preparando a criança para posteriormente realizarem essas atividades com independência e autonomia. Nas atividades práticas como musicalização, educação física, psicomotricidade, considerando sempre as especificidades de cada uma.

Na sala de aula, os mediadores, junto ao professor regente, aplicam atividades adaptadas e mostram às crianças a literatura, contribuindo principalmente para que o professor regente da turma explique as tarefas com tranquilidade. Sendo assim, o mediador deve ser considerado como profissional auxiliar no desenvolvimento da criança, e não como o professor principal dela.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicopedagogia (2000), o mediador deverá também oportunizar o aluno a realizar a interpretação do ambiente, sempre pontuando os aspectos positivos e negativos, permitindo que esse aluno tenha a compreensão destes e que também saiba conviver com algumas situações e regras. Elencamos algumas dessas situações e como os mediadores podem atuar na

resolução destas situações:

- Dificuldade motora geral e acessibilidade: alunos com limitações motoras, mesmo com acessórios que facilitem a locomoção ou digitação, por exemplo, podem necessitar, pelo menos num período de adaptação, de mediadores escolares. A implementação de muitos recursos só é possível com este auxílio individualizado. Adaptações de material também podem ser uma constante
- Dificuldades comportamentais importantes: determinados comportamentos, sobretudo agressivos, podem colocar em risco a integridade do próprio aluno, bem como de seus colegas. Neste caso, o mediador escolar pode favorecer interações saudáveis e, quando necessário, intervir em comportamentos que possam prejudicar alguém no ambiente escolar;
- Dificuldades de concentração e impulsividade: uma criança com déficit de atenção importante pode precisar de um profissional que possa mediar sua atenção e ensiná-lo a se auto-regular no tempo, com seus materiais, facilitando assim a organização da criança, o planejamento de atividades e a antecipação das possíveis reações, como controle da impulsividade, eventualmente;
- Dificuldades de leitura: Nestes casos, o mediador ajuda os estudantes a rever informações sobre trabalhos ou relatórios, aulas de revisão de classe. Compartilha leituras, para que não haja sobrecarga na tarefa. Organiza a produção da escrita, quando a dificuldade prejudica muito a expressão de seus pensamentos. Seguindo a orientação do professor de turma, busca antecipar situações oferecendo outros recursos (vídeos, fotos, experiências), para que estes não dependam exclusivamente da leitura, criando experiências diferenciadas sobre os mais variados assuntos. Adaptações de materiais podem ser importantes também. Além disso, o mediador pode aproveitar diversas situações do cotidiano escolar para estimular as habilidades necessárias para alfabetização;
- Dificuldades no ensino fundamental II e ensino médio: nesta etapa escolar, o mediador muitas vezes se especializa em um assunto específico, como o Inglês ou Ciências. Ele é muitas vezes responsável por projetos especiais e pelo preparo de materiais e equipamentos específicos para determinadas disciplinas ou conteúdos;
- Dificuldades na comunicação e interação: A estimulação de linguagem e da interação no ambiente privilegiado da escola visa não somente estimular a fala, como também tem o objetivo de desenvolver e promover a competência comunicativa e interacional. Comumente, este tipo de abordagem produz um efeito no comportamento geral, uma vez que o desenvolvimento da comunicação favorece as relações, bem como a organização do mesmo.

Diante do cenário existente hoje no Brasil, é necessário que sejam revistas políticas públicas de educação inclusiva, pois o que temos observado é um número cada vez maior de crianças e adolescentes com necessidades especiais se afastando da escola e, a educação ao invés de ser considerada inclusiva, está excluindo esses alunos.

Os educadores também estão buscando alternativas próprias para “sua

sobrevivência” dentro das escolas, se apropriando de ferramentas de educação inclusiva de forma independente, pois não há “apoio” do Estado principalmente no que se refere à capacitação desses indivíduos.

Cabe ao Estado, propor cursos de formação de professores e capacitações que contemplem a todas as escolas, que atendam de forma clara e precisa esses educadores, e que seja definida uma política educacional que abarque as necessidades reais dos alunos com necessidades especiais.

6 | CONCLUSÃO:

Diante do exposto, percebemos que, na educação inclusiva, cada sujeito é único, possuindo suas singularidades, particularidades. Todos os envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem desse aluno, sejam os pais, professores, equipe multidisciplinar e mediadores, deverão se aliar em benefício do educando. Deverão trocar experiências, realizar atividades propositivas que possibilitem o desenvolvimento pleno da criança, suprimindo suas necessidades de forma integral.

As metodologias e práticas de ensino, principalmente no que concerne as crianças com limitações e necessidades educacionais especiais devem ser criativas, abertas sempre às novas possibilidades, deixando para trás qualquer tipo de prática engessada e conservadora.

O projeto pedagógico da escola deverá ser flexível, deixando sempre abertas novas propostas metodológicas e possibilidades.

O mediador deverá ser capaz de criar situações e criar também condições para que as potencialidades da criança sejam exploradas ao máximo, pontuando dificuldades, trocando experiências facilitando o desenvolvimento deste aluno.

Ainda que a figura do mediador seja assegurada por lei, ela ainda não é compreendida nas escolas e não tem a regulamentação da profissão, o que dificulta ainda mais a inserção deles nas escolas. A bibliografia sobre o tema ainda é incipiente, bem como, pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas e privadas, o que torna os desafios ainda maiores principalmente no que diz respeito ao importante papel dos mediadores nesses espaços.

Com base da evidente importância do mediador e a visão real de seu papel dentro do contexto escolar, esperamos que este trabalho possa contribuir para futuras reflexões e questionamentos além de servir de estímulo à pesquisa na área.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Psicopedagogia avanços teóricos e práticos:** escola, família, aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2000.

BONILLA, M.H. “**A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPEd.**” Revista Teias 13.30, 2012: 23-pgs.

- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília/DF, 2001.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa oficial, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília, DF: Senado, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm, consultado em 25 de setembro de 2017.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, v.3, nº.5, 1999.
- BULGRAEN, V.C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**. Capivari: v. 1 n.4, 2010.
- CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na Educação Inclusiva. **Revista @mbienteeducação**, v.1, n.2, p.2-30, 2008.
- CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- CUNHA, C.M & SIEBERT, E.C. **Bidocência**: Inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro, PUC/PR, 2009.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, P. . **Coleção polêmicas do bem-te-vi**. Congresso Brasileiro de Leitura, Campinas: Cortez, 1981.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALVÃO FILHO, T. et al. **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- MANTOAN, M.T.E. **“Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos.”** Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade-LEPED/ UNICAMP. Campinas: 1993.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna. 2006

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar**. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). Escola Inclusiva. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.

MENDES, E. G. **Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.) Escola Inclusiva. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85.

PADILHA, P. R. **Relação Pedagógica na Sala de Aula**. Artigo. In: Anais Seminário de Educação: Transversalidade no espaço escolar. 2001.

SAINT-LAURENT, L. **Integracion scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne** In: Apprentissage et Socialisation, V.12, n.3, Québec, Université Laval, 1989.

VEZZULLA, J. C. **Teoria e prática da mediação**. Curitiba: Instituto de mediação e arbitragem do Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

TEATRO COMO PRÁTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Vinicius Borovoy Sant'ana

PPGEB-CAp UERJ / GEMat-UERJ

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Teatro e matemática seriam caminhos distintos do conhecimento? Imagine conciliar a didática da matemática e trabalhar os conceitos da mesma, com a construção junto aos participantes de um raciocínio com o qual possam ser compreendidos conteúdos de forma lúdica e prazerosa. Esta é a proposta da oficina intitulada “Dramatemática”, a qual foi ministrada no I Seminário de Educação Matemática do Colégio Estadual Hebe Camargo para professores de Matemática da Educação Básica. A oficina objetiva apresentar conceitos básicos de teatro e jogos cênicos que envolvam matemática, propiciando aos seus participantes a interação e as liberdades necessárias para a experiência pessoal, o desenvolvimento de habilidades, criatividade e conhecimentos matemáticos. Obtivemos um feedback bastante positivo dos participantes, os quais, apesar da insegurança inicial, conseguiram aderir ao que foi proposto, esquecendo a imposição do certo ou errado e deixando fluir cada estímulo apresentado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Matemática; Teatro; Ensino-Aprendizagem;

Imaginação.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo estatísticas de 2012 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil foi um dos países que mais reduziu o número de alunos sem conhecimentos básicos de matemática.

Apesar dessa redução, o país ocupa a posição de número 58 dos 65 países analisados, se situando abaixo de países ditos menos desenvolvidos como Albânia e Costa Rica.

O Brasil obteve um total de 391 pontos, muito aquém da média dos países da OCDE que foi de 494 pontos. Segundo o PISA (2012), 67,1% dos alunos brasileiros com 15 e 16 anos (faixa etária do estudo) estão abaixo do nível 2 de matemática. Segundo as descrições de Proficiência em Matemática fornecidas pelo OCDE, o aluno que obtém nível 1, segundo a escala de proficiência em matemática do PISA:

Conseguem responder a questões que envolvem contextos familiares, onde todas as informações relevantes estão presentes e as questões são claramente definidas. Eles são capazes de identificar informação e executar procedimentos rotineiros de acordo com instruções diretas, em situações explícitas. Executam ações

que são óbvias e cujo desenvolvimento parte diretamente dos estímulos dados. (2012, p.19)

Apesar da taxa de escolarização ter passado de 65% em 2003 para 78% em 2012, o que podemos constatar com os dados do PISA, é que a qualidade de ensino no Brasil não é adequada, não obstante a melhora apresentada.

Diversos são os fatores que contribuem para essa má qualidade do ensino. É amplamente sabido que faltam investimentos tanto para a construção de novos colégios e instituições públicas de ensino, como também manutenção das já existentes, além de valorização salarial do profissional de educação, entre outros *déficits*. Além da falta de investimento no ensino, é precário o emprego de recursos na formação continuada para os profissionais de educação. Para PACHECO (1995, *apud* LANGUI e NARDI, 2012, p.9) a formação continuada é um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor em suas variadas vertentes e dimensões. A natureza dessa formação encerra duas ideias principais, a mudança para novos saberes relacionados com a prática profissional, e atividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didático e do contexto educativo. Para o autor, a formação continuada se dá através de três critérios: o critério pessoal (necessidade de desenvolvimento e autoconhecimento), o critério profissional (necessidades profissionais individuais e de grupo) e o critério organizacional (necessidades contextuais da escola, mudanças que refletem alterações sociais, econômicas e tecnológicas).

Tendo como pano de fundos nossas leituras sobre a importância da formação permanente (NÓVOA, 1997 ; PACHECO, 1995 ; ZEICHNER, 1993), se fazem necessários também novas metodologias e práticas para conseguirmos uma aprendizagem real. Os professores precisam estar sempre se atualizando, refletindo sobre as suas práticas, investigando.

Assim, este trabalho utilizou oficinas de educação informal para professores onde o teatro se configurou como metodologia facilitadora do aprendizado de matemática utilizando para tantos jogos cênicos e/ou teatrais. Viola Spolin (2008) ressalta que:

A oficina de teatro pode tornar-se um lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir. (SPOLIN, 2008, p 29)

Indo ao encontro com as palavras da pesquisadora Viola Spolin, a ideia da oficina intitulada “Dramatemática” foi justamente essa: proporcionar aos professores participantes um contato com o teatro, onde não existe certo nem errado e sim, um trabalho em conjunto, fornecendo estímulos necessários para que os mesmos se desenvolvam e que consigam transpor a matemática de uma forma mais divertida, concreta e acessível.

2 | METODOLOGIA

Nesta sessão, serão descritas as atividades realizadas no I Seminário de Educação Matemática do Colégio Estadual Hebe Camargo, atividades estas realizadas

com professores de Matemática da Educação Básica.

Com essas atividades, conseguimos trabalhar alguns conceitos matemáticos como: valor desconhecido, múltiplos, além do raciocínio lógico e motor. Porém foram aplicadas todas essas atividades e conceitos, fugindo da representação clássica de ensino, com os alunos sentados nas carteiras e o professor escrevendo o conteúdo a ser ensinado. Na oficina, todas essas atividades foram feitas em conjunto, em duplas e até aquelas em que o participante se desenvolveu sozinho, como por exemplo, no caminhar pela sala, ele precisava de uma cumplicidade de grupo ao perceber o caminhar uns dos outros. No início os participantes estavam um pouco acudados, pois eram situações diferentes do cotidiano deles enquanto professores, porém aos poucos foram se envolvendo mais e com isso se divertindo com as atividades propostas.

A utilização dos jogos cênicos traz uma proposta lúdica, pois envolve muita imaginação, se desvencilhando do certo e do errado e fazendo com que cada participante crie a sua própria interpretação sobre cada estímulo dado. A proposta da “Dramatemática” se enquadra como formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e médio, pois foi aplicada com professores desses segmentos, com intuito de que eles se divertissem e tivessem um aprendizado significativo, para que aos poucos pudessem introduzir alguns jogos cênicos, alongamento tanto vocal quanto corporal nas suas práticas como professor. É importante para o professor de matemática possuir diversas formas de se trabalhar o conteúdo, deixando cada vez menos a aula expositiva e trazendo uma aula dinâmica, divertida e colaborativa.

- **Conversa Inicial**

No primeiro momento, realizou-se uma conversa inicial com os participantes, com o objetivo de saber quais os conhecimentos prévios de cada um acerca do teatro, suas expectativas em relação à prática desta oficina assim como a visão de cada um em relação à disciplina e ao lúdico.

- **Jogo da corrente**

Como segunda atividade, foi proposto o jogo da corrente, adaptação do Grupo de Educação Matemática do CAP UERJ (GEMat – UERJ), no qual cada participante recebe uma ficha com uma charada matemática. O jogo inicia-se com o participante que possui a ficha escrita “eu começo”, na qual contém uma charada cuja resposta está na ficha de outro participante que deve anunciar-se até que sucessivamente todas as fichas sejam utilizadas, formando um círculo com os participantes. Essa é uma atividade lúdica, com a qual consegue-se trabalhar o termo desconhecido de forma descontraída, promover a interação dos participantes e com a roda formada prosseguimos para atividade seguinte da oficina



Figura 1 - Atividade da corrente

Fonte: Dados da pesquisa

- **A bola do conhecimento**

Nesta etapa, o participante que está com a bola se apresenta aos demais, através de uma brincadeira dinâmica, dividida em três rodadas. Na primeira, com a posse da bola, cada participante deverá dizer o seu nome e a sua atuação.

Após a apresentação de todos os participantes, repetiremos o mesmo passo mais duas vezes, mas agora faremos apenas a apresentação do nome. Trata-se de um exercício de memorização, no qual treina-se concentração, a atenção e a capacidade dos participantes de “escutar uns aos outros”

Na rodada seguinte o participante com a posse da bola, lança a mesma para outro participante cujo nome tenha memorizado e assim sucessivamente. Quando houver erro do nome do participante, o mesmo não dará prosseguimento e os outros participantes deverão bater uma palma. A brincadeira deverá ser retomada até que todos tenham participado.

A terceira rodada é o jogo dos múltiplos. Nessa etapa, escolhe-se um número e o jogador além do nome do participante diz um múltiplo do número escolhido. Quando um participante erra o nome do participante para quem ele lançou a bola, o mesmo deverá proceder conforme a segunda rodada da brincadeira. Caso o erro seja referente aos múltiplos, todos os participantes deverão bater duas palmas.

- **Alongamento corporal e vocal**

Antes do início das próximas atividades, que exigiram esforço físico/muscular, realizamos um alongamento muscular com o intuito de prevenir quaisquer lesões. É nesta linha de raciocínio que também se faz um aquecimento vocal antes do uso continuado da voz.

- **Reconhecimento do espaço**

Iniciou-se uma caminhada pela sala, buscando utilizar todo o espaço com a finalidade de não esbarrar uns nos outros. Ao longo dessa caminhada, algumas intervenções são propostas, como: o maior homem do mundo, onde o participante tem que se estender, alongar; o menor homem do mundo, onde o participante tem que parecer o mais “reduzido, ínfimo” que puder.

Dentre outras atividades como a aceleração dos passos e o andar como efeito de câmera lenta, é estabelecido também o trabalho com alguns sentimentos, dentre os quais se destacam: a sensação de apreensão, onde o participante deverá trazer sentimentos de apreensão em determinadas situações criadas; sentimento de perseguição e outras adversidades.

Ao final dessas intervenções, iniciaram-se a formação de duplas para a brincadeira do hipnotismo, sendo assim, ao comando do mediador, todos os participantes estabeleceram contato visual uns com os outros e formaram duplas para o próximo passo da brincadeira.



Figura 2 – Atividade: Reconhecimento do espaço



Figura 3 – Atividade: Reconhecimento do espaço

Fonte: Dados da pesquisa

- **Hipnotismo**

Prosseguindo com o reconhecimento de espaço, propusemos a atividade chamada hipnotismo, a qual, um participante põe a mão a poucos centímetros do rosto da sua dupla e este ficará hipnotizado, devendo manter o rosto à mesma direção da mão do hipnotizador, seguindo-o. Este inicia uma série de movimentos com a mão, fazendo com que o seu companheiro faça com o corpo todas as contorções possíveis mantendo a mesma distância. Após o comando, trocam-se as posições.



Figura 4 – Atividade: Hipnotismo

- **Amor, ódio, amor**

Nesta terceira atividade de reconhecimento de espaço, mantiveram-se as duplas e cada uma esboçou sentimentos de amor e ódio recíprocos através de números. Cada sentimento foi aumentando gradativamente e a troca foi feita com a intervenção

do mediador da atividade.



Figura 5 – Atividade: Amor, ódio, amor

Fonte: Dados da pesquisa

- **Jogo do *Stop***

Nessa atividade, foi estipulado o tema “Aulas de matemática” e, a partir deste tema, duas pessoas de forma aleatória iniciaram uma cena e a partir do momento que o mediador(a) falar a palavra STOP, os dois participantes que estavam realizando a atividade deviam parar na posição em que estivessem e uma pessoa de forma voluntária assumiria a posição de uma das pessoas da cena, ao tocar nela. Desta forma, este participante que estava realizando a atividade sai e o (a) novo (a) participante assume a mesma posição do corpo da anterior.

Deste modo, inicia-se uma nova cena, mantendo-se, o mesmo tema, sucessivamente, até a participação de todos.



Figura 6 – Atividade: Jogo do Stop

Fonte: Dados da pesquisa

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do *feedback* com os participantes da oficina “Dramatemática” aplicada no primeiro seminário de Educação Matemática do Colégio Estadual Hebe Camargo em 30 de setembro de 2015, chegamos à conclusão de que o trabalho cumpre o que propõe, qual seja, mostrar, de forma prazerosa, um novo olhar sobre a matemática. Estamos diante de uma oficina adaptável ao público ao qual se destina.

É frequente recebermos o retorno dos participantes, os quais relatam a felicidade ao concluir cada atividade proposta, pois, ao início da mesma, questionava-se sobre a capacidade de realizá-la.

O objetivo inicial é o de mostrar uma nova vertente aos participantes, uma nova leitura, na qual a matemática pode ser ensinada a partir de novos horizontes e através de brincadeiras. Muitos relatos, ao final da oficina apoiaram e incentivaram este trabalho, cujo objetivo principal é alcançar o maior número de profissionais e estudantes desta ciência tão fascinante e ampliar a capacidade de percepção sob a ótica do conhecimento lúdico.

REFERÊNCIAS

LANGHI, R; NARDI, R. **Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximação na bibliografia sobre formação de professores.** Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia , Santa Catarina, v. 5, n. 2, p. 7-28 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org) Os professores e a sua formação. 3ª.ed.Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PACHECO, J. A. B. **Formação de professores: teoria e práxis.** Portugal: Appacdm, 1995.

PISA 2012. Relatório Nacional. Brasília, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin / Viola Spolin**; tradução de Ingrid Dormien Koudela. – São Paulo : Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor / Viola Spolin**; tradução de Ingrid Dormien Koudela. – São Paulo : Perspectiva, 2008.

ZEICKER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

FERRAMENTAS DO GEOPROCESSAMENTO NO ENSINO INTERDISCIPLINAR DA GEOGRAFIA E MATEMÁTICA

Rosane Vieira da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Centro de Engenharias, Pelotas – Rio Grande do Sul

Elisandra Hernandes da Fonseca

Universidade Federal de Pelotas, Centro de Engenharias, Pelotas – Rio Grande do Sul

Angélica Cirolini

Universidade Federal de Pelotas, Centro de Engenharias, Pelotas – Rio Grande do Sul

Alexandre Felipe Bruch

Universidade Federal de Pelotas, Centro de Engenharias, Pelotas – Rio Grande do Sul

Suyane Gonçalves Campos

Universidade Federal de Pelotas, Centro de Engenharias, Pelotas – Rio Grande do Sul

Fernanda Luz de Freitas

Universidade Federal de Pelotas, Centro de Engenharias, Pelotas – Rio Grande do Sul

RESUMO: A utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem cria novos materiais didáticos, com características inovadoras que instigam e motivam os alunos no desenvolvimento e na construção do conhecimento. Desta forma, o presente trabalho visa proporcionar o conhecimento e uso de algumas ferramentas do geoprocessamento para auxiliar no ensino interdisciplinar da Geografia e Matemática nas escolas públicas da área urbana de Pelotas, RS, com o intuito de

estimular e aproximar o ensino ao seu espaço vivido. Foram realizadas oficinas envolvendo as ferramentas do geoprocessamento e conteúdos trabalhados pelas disciplinas de Geografia e Matemática do ensino básico. Este trabalho demonstrou que todas as atividades relacionadas ao cotidiano do aluno, despertam o interesse e interação com o conteúdo trabalhado.

PALAVRAS-CHAVE: Geotecnologias, Ensino, Interdisciplinar.

ABSTRACT: The use of digital technologies in the teaching and learning process creates new teaching materials, with innovative characteristics that instigate and motivate students in the development and construction of knowledge. In this way, the present work aims to provide the knowledge and use of some geoprocessing tools to assist in the interdisciplinary teaching of Geography and Mathematics in the public schools of the urban area of Pelotas, RS, in order to stimulate and bring teaching closer to its lived space. Workshops were carried out involving the tools of geoprocessing and contents worked by the subjects of Geography and Mathematics of basic education. This work demonstrated that all the activities related to the daily life of the student arouse interest and interaction with the content worked.

KEYWORDS: Geotechnology, Teaching,

1 | INTRODUÇÃO

A inserção das geotecnologias na educação básica é uma ótima oportunidade para impulsionar o aprendizado da realidade com maior complexidade, integrando diversas áreas do conhecimento para articular um conjunto de dados referentes ao estudo do espaço geográfico.

Conforme Machado (1991), o mundo está caminhando na direção de uma nova sociedade dominada pela informação, onde o conhecimento e a ciência desempenharão papel primordial nessa nova sociedade.

Com o crescente acesso aos meios digitais os alunos esperam aulas mais dinâmicas e interativas, fazendo com que os professores busquem aperfeiçoamento, os quais, na maioria das vezes, não dominam as geotecnologias e as técnicas de posicionamento atuais. As novas tecnologias da informação estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, sendo assim a escola necessita acompanhar estas inovações e despertar no aluno a criatividade, a reflexão crítica e o interesse pelo uso de recursos tecnológicos para fins de aprendizagem, a partir da interatividade.

No ensino tradicional da Geografia, utiliza-se mapas, que são compreendidos pelos alunos apenas como figuras, não representando seu espaço de vivência e realidade. Sendo assim, a Geografia pode ser vista como uma disciplina isolada e desinteressante de ser estudada. Soma-se a isso o fato de expressivo número de professores não dominar as técnicas de mapeamento, baseadas no uso de imagens de satélites, Sistema Global de Navegação por Satélites (GNSS) e programas computacionais.

Na atualidade, a Geografia e áreas correlatas, tem a tarefa de facilitar e orientar o aluno no processo das descobertas e aprendizagem do desenvolvimento da sociedade e das relações com o espaço físico para que possam contribuir na organização de uma sociedade mais consciente (DI MAIO, 2004).

Diante desta realidade, este projeto objetiva criar um ambiente de aprendizado onde o aluno deixa de ser um agente passivo e torna-se ativo de seu aprendizado, sendo responsável por mapear locais de seu cotidiano, aplicando em seus mapas conceitos de geografia e cartografia, desenvolvendo conhecimento, percepção e senso de localização para, posteriormente, ampliar essas informações para qualquer tipo de mapa.

De acordo com Rocha (2000), o Geoprocessamento pode ser definido como uma tecnologia transdisciplinar, que através da axiomática da localização e do processamento de dados geográficos, integra várias disciplinas, equipamentos, programas, processos, entidades, dados, metodologias e pessoas para coleta, tratamento, análise e apresentação de informações associadas a mapas digitais

georreferenciados.

2 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, primeiramente verificou-se o número de escolas públicas localizadas na área urbana e rural do município de Pelotas.

O município de Pelotas localiza-se no sul do estado do Rio Grande do Sul, entre as coordenadas geográficas de 31°19'11" a 31°48'05" de latitude sul e 52°00'33 a 52°36'45" de longitude oeste, com população estimada de 341.648 habitantes, segundo o IBGE (2018). (Figura 01).

Em seguida, foram selecionadas aleatoriamente as escolas e as turmas a que receberiam o projeto, juntamente com a secretaria municipal de educação.

A proposta foi pensada com o intuito de realizar a difusão do conhecimento técnico e metodológico das Geotecnologias e este processo se faz através de oficinas promovidas pelo projeto, utilizando ferramentas do Geoprocessamento, como aparelhos receptores de sinal do Sistema de Posicionamento Global (GPS), bússola, *softwares* como *WEBSIG*, *Google Earth* para elaborar os mapas das escolas ou comunidades. Durante as atividades os alunos coletam pontos de interesse e, utilizando *softwares*, desenvolvem e manipulam os mapas, aplicando conceitos de Geografia, localização e cálculos matemáticos.

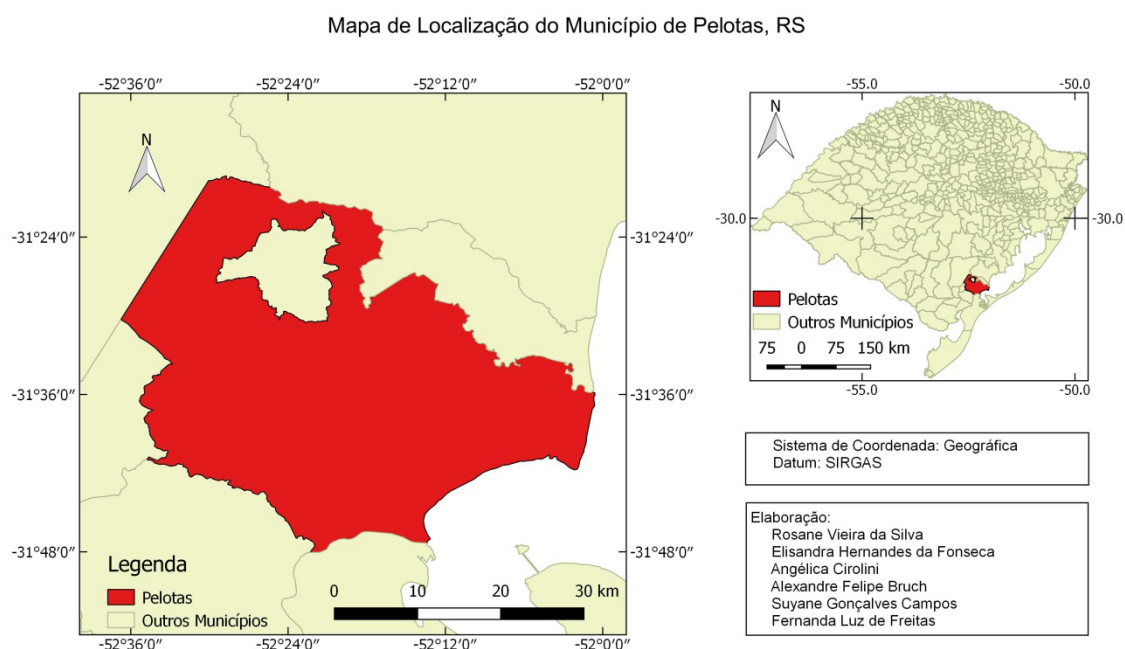


Figura 01 – Localização do município de Pelotas, RS.

A primeira atividade desenvolvida refere-se à orientação, desenho em planta e

escala. Para isso, os alunos deslocaram-se até o pátio da escola, realizaram medidas e desenharam a planta do local, orientando-a no espaço. Os conhecimentos colocados em prática foram baseados na interdisciplinaridade entre Geografia e Matemática, com conteúdos de orientação e cálculo de escala e conversões de unidades de medida.

Na segunda atividade os alunos participaram de uma corrida de orientação com bússola (brincadeira de caça ao tesouro), sendo que o ponto de partida era o centro do pátio da escola, local onde recebiam uma “pista” com azimute e distância, após seu deslocamento encontravam novas orientações até o final da atividade.

Ainda no pátio da escola e de posse de um receptor de Sinal GPS, os estudantes marcavam pontos de interesse e trajetos para depois, no laboratório de informática, visualizá-los em formato de mapa digital e sobre imagens de satélite.

Para quantificar o aproveitamento dos alunos, em relação às oficinas, foram realizados questionários antes e depois das atividades.

3 | RESULTADOS

Com o desenvolvimento da tecnologia da informática, tornou-se possível armazenar e representar diversas informações em ambiente computacional, surgindo o Geoprocessamento, termo que, conforme Câmara; Davis; Monteiro (2015) e Assad; Sano (1998) denota a disciplina do conhecimento que utiliza técnicas matemáticas e computacionais para o tratamento da informação geográfica e que vem influenciando de maneira crescente as áreas de Cartografia, Análise de Recursos Naturais, Transportes, Comunicações, Energia e Planejamento Urbano.

Desde a antiguidade havia a necessidade de comunicação, localização e orientação, sendo que no princípio o processo de orientação e localização no espaço geográfico ocorria apenas pela observação da natureza. Atualmente, a orientação ocorre além da observação do sol, por meio da leitura de mapas e com o auxílio de equipamentos como bússolas e/ou receptores de sinal GPS. Por isso é preciso que os alunos se familiarizem com os equipamentos e as representações cartográficas, a partir da compreensão dos signos inerentes a Cartografia, importantes para expressar informações geográficas e facilitar a compreensão do espaço.

Durante as oficinas uma das atividades desenvolvidas foi a de orientação e desenho em planta. Os alunos se posicionaram no pátio da escola, elaboraram um croqui e o localizaram, orientando-o ao Norte a partir da observação solar. Logo, realizaram medidas da área externa à escola com trenas analógicas e digitais. (Figura 02). Com o croqui e suas referidas medidas, voltaram à sala de aula e converteram os valores em escala para a elaboração da planta.



Figura 02 – Alunos realizando medidas no pátio da escola.

Ao demonstrar a planta e as atividades aos professores, os mesmos relatam ter percebido que os alunos obtiveram significativa melhora na compreensão dos mapas, desenvolvendo interesse pela Geografia, e na Matemática, apresentam maior facilidade no cálculo de áreas, comprimentos, projeções espaciais e escalas.

Ao realizar a orientação com bússola, de maneira lúdica e interativa, os estudantes se mostraram receptivos e interessados em discutir alguns conceitos básicos, como rosa dos ventos, pontos cardeais e colaterais. (Figura 03).



Figura 03 – Alunos realizando atividade com bússola.

Com o exercício de orientação no pátio da escola, os alunos puderam trabalhar os pontos cardeais na prática, entenderam o efeito do magnetismo e localizaram os pontos cardeais corretamente.

A partir do uso de um receptor de sinal GPS, os alunos marcaram alguns pontos e seus trajetos no pátio da escola, para que posteriormente pudessem visualizá-los sobre as imagens do *Google Earth*. (Figura 04). Esta atividade proporcionou a geração de um mapa digital da escola, ou seja, do seu espaço vivido, o que motivou ainda mais no uso, interpretação e estudo dos mapas no ambiente escolar.

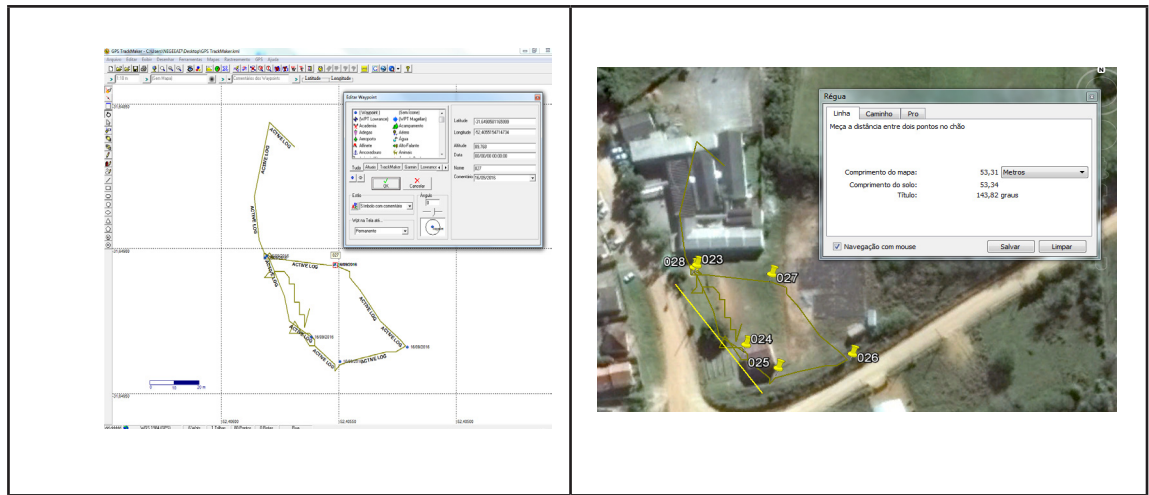


Figura 04 – Mapa digital a partir dos pontos coletados e visualização no *Google Earth*.

Ao verificar as respostas dos alunos quanto aos questionários respondidos antes e depois das atividades, notou-se que houve significativa melhora no entendimento de conceitos e da interdisciplinaridade entre a Geografia e a Matemática. Em algumas questões, esta melhora ficou evidente, um exemplo refere-se à rosa dos ventos, sendo que antes das atividades apenas 50% dos estudantes responderam corretamente e após a atividade este número aumentou para 92%.

4 | CONCLUSÕES

A partir deste trabalho foi possível verificar que com o desenvolvimento de atividades práticas, relacionadas ao seu cotidiano, os alunos demonstraram interesse e interação com o conteúdo trabalhado, além de verificar as diversas possibilidades de aplicação e integração interdisciplinar. Houve uma significativa melhora no entendimento dos alunos em relação às noções de posicionamento, lugar no espaço e conceitos de Geografia, Cartografia e suas relações com a Matemática.

Os alunos relataram que passaram a entender que os mapas não são apenas imagens, mas representações do espaço onde vivem, e também que agora se sentem parte integrante desses mapas.

Em relação a assuntos relacionados com a matemática, entenderam que podem usar o mesmo método do cálculo de áreas de figuras para calcular áreas de terreno e espaços físicos, bem como representá-los em tamanhos diferentes utilizando escalas.

REFERÊNCIAS

ASSAD, E. D. & SANO, E. E. **Sistemas de Informações Geográficas: aplicações na agricultura**. Brasília: Embrapa, 1998.

CÂMARA, Gilberto; DAVIS, Clodoveu; MONTEIRO, Antônio Miguel Vieira.

Introdução à Ciência da Geoinformação. Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/gilberto/livro/introd/index.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.

DI MAIO, A. C. **Geotecnologias Digitais no Ensino Médio: Avaliação Prática de seu Potencial**. 172p. Tese (Doutorado em Análise da informação digital). Rio Claro: UEP, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas de População**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

MACHADO, E. de C. Informática no ensino de segundo grau. A experiência do Ceará: **Educação em Debate** n.1/2 p.155-160, 1991.

ROCHA, C. H. B. **Geoprocessamento: tecnologia transdisciplinar**. Juiz de Fora: Ed. do Autor, 2000.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Carine Silvestrine Sena Lima da Silva

Universidade Estácio de Sá – UNESA. Saúde
Rio de Janeiro – RJ

Flavia Melo de Castro

Universidade Estácio de Sá – UNESA. Saúde
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de discentes nos cursos da saúde é um processo de aprendizagem necessário ao profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica. Os estudantes são incentivados a conhecerem espaços e entram em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. Justifica-se a presente discussão considerando a legislação em que o estágio supervisionado é a modalidade obrigatória nos cursos de graduação em enfermagem e ainda quando da necessidade de repensar as práticas desenvolvidas num campo da ciência onde a interação docente/discente pode avançar para relações pessoais e de trabalho férteis e promissoras. O estágio supervisionado traz um aprendizado mútuo para os envolvidos e propicia um laboratório vivo para as questões da educação de ciências da saúde e para a enfermagem. Trata-se de um relato de

experiência frente aos desafios propostos pelo acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado, do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estácio de Sá - RJ. As discussões são necessárias no âmbito da educação em enfermagem, visto que os cursos tem se multiplicado pelo país. É preciso que a qualidade da formação destes profissionais seja também ampliada através da reflexão de seus formadores. O estágio guarda suas especificidades quanto à necessidade de atender as demandas dos alunos, professores e instituições de saúde que funcionam como cenário deste processo. Esta tríade deve permanecer e focar o principal sujeito das ações de saúde - o cliente.

PALAVRAS-CHAVES: Docente, estudantes e enfermagem.

ABSTRACT: The Supervised Curricular Internship, which is indispensable in the training of students in health courses, is a necessary learning process for the professional who really wants to be prepared to face the challenges of a career and must happen throughout the academic training course. Students are encouraged to know spaces and come into contact with the socio-cultural reality of the population and the institution. The present discussion is justified considering the legislation in which the supervised internship is the

compulsory modality in undergraduate nursing courses and also when it is necessary to rethink the practices developed in a field of science where the teacher / student interaction can advance to personal and fertile and promising jobs. The supervised internship brings mutual learning to those involved and provides a living laboratory for the issues of health science education and nursing. This is an experience report on the challenges posed by the follow-up of the Supervised Curricular Internship, of the Undergraduate Nursing Course of the Universidade Estácio de Sá - RJ. Discussions are necessary in the area of nursing education, since the courses have multiplied by the country. It is necessary that the quality of the training of these professionals is also increased through the reflection of their trainers. The internship keeps its specificities regarding the need to meet the demands of the students, teachers and health institutions that act as scenario of this process. This triad must remain and focus on the main subject of health actions - the client.

KEYWORDS: Teacher, students and nursing.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de discentes nos cursos da saúde é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços , entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição.

Vários autores relatam a importância da experiência do estágio como essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais o mercado requisita profissionais com habilidades e boa preparação. De acordo com Mafuani (2011), ao chegar à universidade, o aluno depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais nos quais será preciso analisar o cotidiano. O autor salienta que através do estágio supervisionado o acadêmico poderá observar se está preparado o suficiente para ingressar no mercado de trabalho.

O profissional enfermeiro, inserido no trabalho em saúde, deve se apropriar de uma postura inovadora, ser crítico-criativo, e consciente de suas responsabilidades ética, política e profissional. Para isso, é necessário que desenvolva competências gerais, e as competências só se manifestam na atividade prática, ou seja, para o acadêmico de enfermagem, durante o estágio supervisionado, onde é avaliado quanto às competências nele utilizadas (CARVALHO, 2009).

Como dispõe as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, discutir “competências” é totalmente pertinente a todas as instâncias envolvidas no processo de formação profissional (CASATE E CORREA, 2006). O projeto pedagógico dos cursos de graduação em enfermagem devem se basear em bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas, a fim de formar profissionais críticos, reflexivos, dinâmicos,

ativos, diante das demandas do mercado de trabalho, aptos a “aprender a aprender”, a assumir os direitos de liberdade e cidadania, compreendendo as tendências do mundo atual e as necessidades de desenvolvimento e aprimoramento (ITO E TAKAHASHI, 2005). Pode-se entender por competências e habilidades específicas do profissional enfermeiro, os comportamentos profissionais, apoiados em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, que levam o enfermeiro a intervir de forma eficaz em relação ao sistema de saúde e tudo aquilo que a ele pertence (PERES, 2006).

Justifica-se a presente discussão considerando a legislação em que o estágio supervisionado é a modalidade obrigatória nos cursos de graduação em enfermagem e ainda quando da necessidade de repensar as práticas desenvolvidas num campo da ciência onde a interação docente/discente pode avançar para relações pessoais e de trabalho férteis e promissoras – o estágio supervisionado traz um aprendizado mútuo para os envolvidos, além de propiciar um laboratório vivo para as questões da educação de ciências da saúde e para a enfermagem.

Assim, têm-se como objeto de estudo as discussões aludidas em publicações nacionais sobre o tema em questão.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência frente aos desafios propostos pelo acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado, do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estácio de Sá – RJ.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os profissionais de saúde devem estar aptos a assegurar um tratamento de forma holística a toda população, no nível individual e coletivo, desenvolvendo ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde. O serviço de saúde deve ser realizado de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde (RUTHES, 2007).

O trabalho em saúde realizado pelo enfermeiro não deve ser compreendido somente como fruto do processo técnico-científico, centrado apenas em procedimentos e sim como intervenções que expressam uma dada concepção do processo saúde-doença, considerando a dinâmica social e da organização dos serviços. O enfermeiro deve ser capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas e de procurar soluções (RUTHES, 2007).

O estágio supervisionado, além de proporcionar experiências de âmbito técnico-científico, também prepara o futuro profissional para o desempenho de suas funções com responsabilidade, ética, liderança, capacidade de comunicação e tomada de decisões; todos esses aspectos são importantes, visto que o futuro Enfermeiro estará à frente da equipe de Enfermagem.

No estágio, o acadêmico estará praticando as técnicas mais diversas, além de aproximar-se do cliente e de sua família. Para que o ensino educativo seja competente e possível, torna-se necessária uma reorganização dos espaços de formação, de modo que estes espaços formem um cidadão trabalhador, cidadão sensível e que, principalmente, esses espaços se aproximem das políticas de formação nacional geral e específica da área, levando este futuro profissional a olhar uma mesma realidade de forma ampliada (SANTOS, 2006).

O período de estágio pode ser considerado um momento crítico para os futuros profissionais de saúde, visto que é um momento de transformações intensas no modo de pensar-agir dos alunos. Um mundo novo está à frente de jovens que se deparam com sentimentos diferenciados e, muitas vezes, nunca experimentados, como medo, ansiedade, piedade, necessidade de paciência e empatia.

Essas transformações fazem parte do processo educativo e da prática pedagógica moderna em que o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver são a base para a formação de profissionais competentes e decisivos no mercado de trabalho.

As dificuldades encontradas no campo de estágio não são exclusivas dos alunos, pois os professores também têm expectativas em relação ao grupo, e às demandas geradas a partir de responsabilidades advindas da instituição hospitalar. Essas instituições conveniadas têm papel crucial no caminhar do processo ensino-aprendizagem em saúde, visto que suas equipes, não raro atribuladas com o fazer, podem experimentar sentimentos de desconforto perante aos alunos e professores de outra instituição que tem um compromisso com o fazer-pensar-saber. Este compromisso docente/discente requer tempo, paciência e certa generosidade por parte da equipe hospitalar para remanejar funções em direção aos alunos, oportunizando a prática tão esperada por estes.

O enfermeiro atuante na prática tem papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno que desenvolve o estágio curricular em sua unidade de trabalho, pois será uma referência importante de trabalho, o facilitador e o integrador do aluno ao serviço e a equipe de saúde, sendo necessário que este profissional esteja seguro para transmitir a sua experiência. (ITO e TAKAHASHI, 2005)

E ainda existe a preocupação dos alunos com a equipe e sua forma de trabalho que, muitas vezes, é diferente do que são exigidos pelos professores aos alunos, estes dizem que é necessário ter atitudes éticas e que não firam a integridade do cliente, porém, o que os alunos experienciam em campo, nem sempre está em consonância com estas recomendações.

Críticas e questionamentos são apontados por alunos em relação à atuação dos trabalhadores, sendo que um fazer mecânico e tarefeiro, às vezes se sobrepõe ao sofrimento dos pacientes, o que desperta no aluno o medo de também se tornar indiferente no futuro (CASATE e CORRÊA, 2006).

Apesar desses desafios a serem superados, o estágio deve ser contemplado

como um procedimento didático que oportuniza situar, observar e aplicar criteriosamente e, reflexivamente, princípios e referenciais teórico-práticos assimilados através do curso, sendo imprescindível o inter-relacionamento multidisciplinar entre teoria e prática, sem perder de vista a realidade na qual está inserido. (COSTA E GERMANO, 2007)

CONCLUSÕES

Vê-se que alguns marcos históricos influenciaram o Ensino na área da Enfermagem e ainda subsidiaram novas perspectivas nas formas de ensino-aprendizagem de trabalhadores de enfermagem da atualidade.

As discussões são necessárias no âmbito da educação em enfermagem visto que os cursos tem se multiplicado pelo país, sendo assim, o número de enfermeiros formados a cada semestre tem crescido muito e é preciso que a qualidade da formação destes profissionais seja também ampliada através da reflexão de seus formadores.

O estágio guarda suas especificidades quanto à necessidade de atender as demandas tanto dos alunos quanto de professores e instituições de saúde que funcionam como cenário deste processo, visto que esta tríade deve permanecer sempre focalizando o principal sujeito das ações de saúde – o cliente.

REFERÊNCIAS

CARVALHO M.D.R., PELLOSO S.M., VALSECCHI E.A.S.S., COIMBRA J.A.H. **Expectativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital**. Revista da Escola de Enfermagem da USP .2009

CASATE E CORREA. 2006. In: SILVA R.M., SILVA I.C.M., RAVALIA R.A. **Ensino de enfermagem: reflexões sobre o estágio curricular supervisionado**. Revista Práxis 2009

COSTA, L.M. GERMANO, R.M. **Estágio curricular supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisitando a história**. Rev. bras. enferm. Dez 2007, vol.60, no. 6, p. 706-710. ISSN 0034-7167

ITO E TAKAHASHI. 2005. In: SILVA R.M., SILVA I.C.M., RAVALIA R.A. **Ensino de enfermagem: reflexões sobre o estágio curricular supervisionado**. Revista Práxis. Volta Redonda, 2009

MAFUANI. IN BERNARDY K, PAZ D.M.T. **Importância do Estágio Supervisionado para a Formação de Professores**. Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Unicruz. 2012.

PERES A.M., CIAMPONE M.H.T. **Gerência e competências gerais do enfermeiro**. Texto & Contexto Enferm. Santa Catarina. 2006

RUTHES R.M., CUNHA I.C.K.O. **Contribuições para o conhecimento em gerenciamento de enfermagem sobre gestão por competência**. Rev Gaúch Enferm. Rio Grande do Sul. 2007

SANTOS, S.S.C. **O ensino da enfermagem gerontogeriatrica e a complexidade**. Rev. Esc.enferm. USP, Jun 2006, vol.40, no. 2, p. 228-235. ISSN 0080-6234

POLÍTICAS DE CULTURA E DE COMUNICAÇÃO PARA O AUDIOVISUAL: UM “ESTADO DA ARTE” SOBRE A SECRETARIA DO AUDIOVISUAL DO MINISTÉRIO DA CULTURA

Marize Torres Magalhães

Programa de Pós-graduação em Comunicação e Culturas Contemporâneas-UFBA

Salvador - Bahia

RESUMO: O artigo tem como proposta apresentar um panorama de trabalhos acadêmicos realizados entre 2000 a 2017 que tratam sobre o tema Políticas para o Audiovisual, através de um levantamento de 50 artigos publicados em revistas e eventos. O objetivo da investigação, a priori, foi recolher produções que trataram sobre a Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAV-MinC), de forma direta ou indireta, para contextualizar as políticas geridas por este órgão do Governo Federal. O intuito da catalogação foi averiguar o contexto de atuação e os principais projetos da SAV apontados no cenário acadêmico, a exemplo do DOCTV, o Revelando os Brasis, entre outros que integraram as políticas para o campo do audiovisual. Neste trabalho, levantam-se também, como categorias de análise, as áreas de estudo, os eventos, as revistas, os principais conceitos trabalhados, as abordagens, os principais autores dialogados, os atores analisados, a perspectiva no campo das políticas culturais incorporando a comunicação e questões do desenvolvimento, os objetivos da pesquisa e as características e tendências para

a SAV no contexto das produções. Percebe-se a diversidade acadêmica, ainda que se tratando de uma política de cultura específica. A intenção é que este “estado da arte” da SAV/MinC contribua para a continuidade de estudos sobre este órgão que foi criado com o objetivo principal de fomentar a produção independente do audiovisual no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas culturais. Políticas de comunicação. Secretaria do audiovisual

ABSTRACT: The article proposes to present a panorama of academic works carried out between 2000 and 2017 that deal with the theme of Audiovisual Policies, through a survey of 50 articles published in magazines and events. The aim of the research, a priori, was to collect productions that directly or indirectly addressed the Audiovisual Secretariat of the Ministry of Culture (SAV-MinC) to contextualize the policies managed by this Federal Government body. The purpose of the cataloging was to ascertain the context of action and the main SAV projects pointed out in the academic scenario, such as DOCTV, Revelando os Brasis, among others that integrated the policies for the audiovisual field. In this work, the areas of study, events, journals, main concepts worked, approaches, the main authors dialogues, the analyzed actors,

the perspective in the field of cultural policies, communication and development issues, research objectives and characteristics and trends for SAV in the context of production. Academic diversity is perceived, although it is a specific culture policy. The purpose of this SAV / MinC “state of the art” is to contribute to the continuity of studies about this body, which was created with the main objective of promoting independent audiovisual production in Brazil.

KEYWORDS: Cultural policies. Communication policies. Secretariat of the audiovisual

1 | INTRODUÇÃO

O artigo tem como proposta apresentar um panorama de trabalhos acadêmicos realizados que tratam sobre o tema Políticas para o Audiovisual, através de um levantamento de publicações em revistas e eventos. O objetivo da investigação, a priori, foi recolher produções que trataram sobre a SAV/MinC), de forma direta ou indireta, para tratar sobre as políticas geridas por este órgão do Governo Federal, articuladas com questões do desenvolvimento. A ferramenta utilizada para tal busca foi o Google Acadêmico tendo como palavras-chaves “secretaria do audiovisual”, entendendo que tais termos já incluem políticas para o audiovisual. Na pesquisa não ocorreu problemas de localização, já que os artigos encontrados foram pertinentes quanto ao que se esperava da catalogação. Inicialmente foram levantadas 149 produções, que incluem pôsteres, resenhas, artigos, dissertações e teses. Entretanto, para fins de produção, optou-se em analisar 50 artigos dos 149 arquivos baixados.

Neste trabalho, percebeu-se a diversidade acadêmica que explora o campo de estudos sobre políticas de cultura que incorporam as políticas de comunicação e, no caso específico, o audiovisual. As áreas das produções coletadas envolveram Comunicação (tendo Cinema, Audiovisual, Radiodifusão e Jornalismo como subáreas) com maior quantidade de trabalhos ocupando 56% das produções, seguida da área Cultura (no âmbito das Políticas Culturais), com 28% das produções, e o restante nas áreas de Meio Ambiente, Educação, Ciências Sociais (Sociologia e Política), Direito e História.

As revistas que acolheram tais produções foram: Revista Eco-pós, Anagrama, Eptic, Políticas Culturais em Revista, Lumina, Acervo – Revista do Arquivo Nacional, Revista Aurora, FAMECOS, Revista da PUC-RS, Revista de Radiodifusão, Revista de Estudos Empíricos em Direito, pragMATIZES, Rebeca, Ibersid: Revista de Sistemas de Información y documentación e Cadernos da Escola de Comunicação, da Unibrasil.

Dos eventos, estão algumas edições do Seminário Internacional de Políticas Culturais, do Intercom, do Enecult, do X Encontro Estadual de História, do V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, do XVIII Encontro da Compós, do III Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: do XXVII Simpósio

Nacional de História, da I Jornada Internacional Geminis e do Congresso Brasileiro de Sociologia.

Criada em pela Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, como parte do ressurgimento do Ministério da Cultura, a SAV/MinC tem como competências a formação, produção inclusiva, regionalização, difusão não-comercial, democratização do acesso e preservação dos conteúdos audiovisuais brasileiros, articuladas com as diretrizes da Política Nacional do Cinema e do Audiovisual e do Plano Nacional de Cultura. Teve seu momento de apogeu com importantes projetos como o DOCTV- Programa de Fomento à Produção e Teledifusão do Documentário Brasileiro, que foi o maior programa de produção de documentários através do apoio estatal no Brasil e o Revelando os Brasis, um projeto de formação e inclusão audiovisuais para moradores de municípios com até 20 mil habitantes.

Logo no início da gestão do governo Lula, que reconfigurou a Secretaria, a orientação política para o audiovisual foi a criação da Agência Nacional de Cinema e Audiovisual (Ancinav), que pretendia regular o audiovisual como um todo, e não somente o cinema, sendo capaz de regular, fiscalizar e fomentar o setor, mas o projeto foi cancelado, por pressão principalmente de empresas de canais de televisão, em especial a Rede Globo. E com isso, foi-se notando a perda de autonomia que a SAV possui, no panorama das esferas que permeiam as políticas para o audiovisual.

Fernandes (2013) contribui em seu trabalho denunciando que a proposta de criação da Ancinav foi muito atacada pela oposição, destacando-se a Rede Globo e as distribuidoras estrangeiras, que não queriam ser taxadas nem reguladas.

As Organizações Globo investiram em propagandas transmitidas em seus canais que afirmavam para os espectadores que o governo estaria tentando controlar o que eles assistiam, gerando uma indisposição da população com relação à proposta. Também contou com apoio de parte da mídia impressa, que acusavam a proposta de autoritária e de controladora da liberdade de expressão. (Fernandes, 2013)

Complementando a discussão, Moreira, Bezerra e Rocha (2010) apontam que a sugestão da Ancinav trouxe à agenda pública o questionamento acerca do longo período de omissão do governo em relação à formatação e/ou ao cumprimento de políticas culturais efetivas para as comunicações, de forma mais ampla, através do exemplo do setor audiovisual. Além disso, a “acirrada campanha, empreendida pelos radiodifusores, aliados à grande imprensa” tornou patente a dificuldade de se obter um consenso em torno da matéria, culminando com o recuo absoluto do governo (Yoda, 2006, *online* apud Rocha; Moreira; Bezerra, 2010).

Com o fracasso do projeto da Ancinav, grande parte do setor audiovisual permanece livre de qualquer regulamentação, ficando sujeita apenas às leis do mercado, o que, seguramente, traz conseqüências perversas para a pluralidade sócio-cultural. Um dos grandes entraves para a expressão da diversidade e para a ampliação da experimentação são as grandes indústrias do audiovisual, que mantêm uma escandalosa supremacia no mercado e promovem a padronização de conteúdos, formatos e olhares. (Rocha; Moreira; Bezerra, 2010).

Assim, as autoras tratam da intrincada e necessária relação com as Comunicações,

uma vez que, apesar da sensibilidade do MinC naquele período para com o tema, suas propostas constantemente se opõem aos interesses de outros setores do Governo, seja a Secretaria da Comunicação Social, seja o Ministério das Comunicações, sendo, na maioria das vezes, obrigado a recuar diante da desigualdade das forças existentes (Rocha; Moreira; Bezerra, 2010).

Ainda se tratando da Ancinav, Gusmão (2008) identifica que se colocou em pauta, de maneira mais explícita, a discussão sobre a capacidade dos Estados nacionais para regulação e controle dos campos culturais mediante a formulação e a implementação de políticas públicas capazes de viabilizar e proteger a produção nacional.

Percebe-se aí que as tensões estabelecidas nesse contexto foram resultantes principalmente da compreensão de que o cinema e o conjunto das atividades audiovisuais constituem um setor estratégico tanto para o desenvolvimento cultural e econômico dos Estados nacionais como para a inserção mais equilibrada dos países emergentes no âmbito da globalização. (Gusmão, 2008)

Ainda que não seja o objetivo principal deste artigo tratar sobre a proposta da Ancinav, esta questão deve ser explanada pois trata-se de um marco que revela a falta de autonomia da Secretaria, uma vez que o projeto sofreu fortes críticas, principalmente das empresas de televisão, e acabou sendo abandonado (GOMES, 2014). Caribé (2014) também trata da proposta da Ancinav como uma tentativa de substituir a incipiente Ancine e que suscitou uma onda de críticas sobre uma possível tendência de dirigismo cultural e cerceamento da liberdade de expressão e artística. Atualmente, a SAV opera com duas unidades: o Centro Técnico Audiovisual (CTAV) e a Cinemateca Brasileira. Suas políticas de incentivo ao Cinema se restringem ao Edital Filme Cultura, o Longa-Metragem de Baixo Orçamento (BO) Infantil, o Longa BO ficção, o Longa BO Afirmativo, o Programa Audiovisual de Apoio à Coproduções no âmbito da CPLP – Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa e o DOCTV América Latina, em parceria com países da AL, não produzindo mais o DOCTV Brasil.

O desenvolvimento do artigo está dividido em seis partes, que se relacionam com as categorias da análise, escolhidas conforme o vínculo da investigação entre políticas de comunicação, cultura e desenvolvimento no universo acadêmico, o qual a SAV estaria situada. A primeira parte dialoga diretamente com o objetivo principal deste artigo, explanando as abordagens sobre a Secretaria do Audiovisual, suas principais contribuições e tendências para as políticas do audiovisual. A segunda trata sobre os principais objetivos dos trabalhos, a terceira os principais atores envolvidos no universo das investigações (cidadãos, gestores, organizações, entre outros), a quarta os principais autores trabalhados e as perspectivas teóricas do universo das produções, a quinta as abordagens e as perspectivas no campo das políticas da comunicação, e a sexta, por fim, explora como são incorporadas questões do desenvolvimento.

2 | CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DA SAV

A SAV se destaca na reestruturação do Ministério da Cultura (MinC), demonstrando a importância estratégica dada ao audiovisual dentro do “novo MinC” (MOREIRA; BEZERRA; ROCHA, 2010). A partir da criação da ANCINE, é instituída uma estrutura tripartite de gestão pública do audiovisual, formada pela própria ANCINE, pelo Conselho Superior de Cinema, e pela SAV (ANCINE, 2017), todas vinculadas ao Ministério da Cultura (MinC).

Assim, projetos inovadores passam a ser implementados e viraram objetos de estudos, como o Revelando os Brasis e o DOCTV.

Sobre a questão do acervo, colocada nos trabalhos de Silva e Madio (2012), Gomes (2014), Camargo (2003), a SAV é destacada por propor o emprego de políticas que garantam a produção audiovisual brasileira enquanto patrimônio cultural do Brasil, retratada na Cinemateca Brasileira.

O trabalho de Filho (2011), entre outros, contribui para entendimento do contexto de criação da Agência Nacional de Cinema (Ancine), cuja relação com a SAV carece de articulação mínima. Cada órgão desenvolvendo suas próprias políticas e programas, como um corpo bicéfalo (FILHO, 2011).

Conforme o trabalho de Bezerra (2012), o DOCTV surge em 2003 como um dos programas que também nasce como um elemento de mudanças de paradigmas durante a gestão Lula. De acordo com o site do MinC, em abril de 2010, dos catorze programas em andamento na Secretaria do Audiovisual, oito se relacionam com a TV, no que tange ao fomento e à produção de conteúdo, através de programas e editais de produção e difusão.

Pereira (2009) pesquisou as três primeiras edições que frutificaram 115 documentários, que contaram com o apoio do Centro Técnico Audiovisual da SAV, com oficinas que ocorrem através de aulas expositivas com experientes documentaristas e pesquisadores, mas algumas investigações revelaram que o DOCTV não realizava integralmente todos os objetivos propostos, com fragilidade da Rede Pública de TV e os atrasos na liberação das parcelas da verba (PEREIRA, 2009; PERINI; TAVARES, 2012)

Outro projeto que caracteriza as transformações conjunturais da SAV e seu novo olhar diante das questões que se referem à descentralização da produção cinematográfica eixo Rio-Sp, é o Revelando os Brasis, que Calabre (2011) e Zanetti (2011) compreendem em seus trabalhos como uma política de audiovisual que incentivava a produção de vídeos por moradores de cidades com até 20 mil habitantes. A ação também revela uma postura da SAV de atuar em parceria com outras instituições, como em editais de ações afirmativas em parceria com a Secretaria da Promoção da Igualdade Racial, analisados nos trabalhos de Barbalho e colegas (2013), que revelam o interesse de diálogo do Ministério da Cultura com os movimentos sociais.

Além do Revelando os Brasis, destaca-se também o Programa Rede Olhar

Brasil, concebido na perspectiva de superar as dificuldades enfrentadas por produtores independentes localizados fora dos grandes centros de produção do centro-sul do país. Já a Programadora Brasil disponibiliza produções contemporâneas e obras históricas da filmografia brasileira para exibição em circuitos não comerciais e quanto ao incentivo ao cineclubismo, a SAV, através do Programa Cine Mais Cultura, contribuiu na criação de 14 mil cineclubes em escolas públicas do país até 2010 (GUSMÃO, 2008).

3 | PRINCIPAIS OBJETIVOS DAS INVESTIGAÇÕES

Compreender a história institucional do cinema e da televisão brasileira, conjugando políticas de comunicação com políticas culturais é o principal elemento em comum neles.

Os trabalhos de Simis (2006) fazem um comparativo da atuação em prol da produção cinematográfica nacional durante os períodos de vigência da ditadura e da democracia no Brasil como também a trajetória do cinema brasileiro pós Departamento de Informação e Propaganda (DIP) pós Embrafilme.

Nota-se nas produções a recorrência da reflexão sobre a relação entre Estado e as políticas para o audiovisual, como abordagem do período de transição democrática no Brasil, entre os anos de 1985 a 2002 (ROCHA, 2012), a política cinematográfica no Brasil da década de 1990 (ESTEVINHO, 2009) com elementos de transição, continuidade ou ruptura nas políticas adotadas neste período. Esta fase, considerada a “retomada do cinema nacional”, é abordada em diversos trabalhos.

Gomes (2014), por sua vez, busca entender por que a produção televisiva permanece como tema absolutamente ausente dos debates e das políticas públicas sobre o audiovisual e Bezerra (2012) examina o lugar da preservação audiovisual nas políticas culturais brasileiras.

Alguns estudos foram empreendidos referentes à Lei do Audiovisual, como os trabalhos de Avellar e Miguel (2010), Almeida Jr (2001), Ikeda (2012) e Vieira (2017). Já o de Fernandes (2013) analisa a proposta feita pelo Ministério da Cultura em 2004 de transformar a Ancine (Agência Nacional do Cinema) em Ancinav (Agência Nacional do Cinema e do Audiovisual). E neste contexto está a criação da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, como um órgão empreendedor de diversos projetos, entre eles o da Cinemateca Brasileira, o Revelando os Brasis, como também ações de caráter regional, a exemplo da explanada no estudo do cenário audiovisual potiguar, no trabalho de Lima e Botelho (2013), entre outros trabalhos empíricos e que analisam as políticas no governo Lula com enfoque ao Programa de Fomento à Produção e Teledifusão do Documentário Brasileiro, o DOCTV, e o projeto de criação e implantação da Empresa Brasil de Comunicação/TV Brasil, no trabalho de Pereira (2009). O DOCTV também frutificou outros projetos como o DOCTV América Latina, que foi investigado por Tavares e Perini (2012).

Ainda sobre o eixo de países latinos, especialmente do Mercosul, Canedo; Loiola e Powels (2015) abordam as políticas cinematográficas do Mercosul para compreender como tais políticas promovem a conformação de um espaço cinematográfico regional.

4 | ATORES ANALISADOS

Esta seção se dedica a apresentar os principais atores analisados nas pesquisas. Por se tratarem de políticas de cultura, de comunicação e de audiovisual, a maioria das produções empreendeu verificar programas, leis, entre outros tipos de documentos, como declarações da Unesco. Este tópico limita-se a explicar os agentes investigados, principalmente em pesquisas empíricas.

Nota-se que os principais agentes analisados são membros do poder público ou da sociedade civil, uma vez que as políticas de incentivo à cultura são instrumentos de mediação destas esferas. No plano do Estado, os sujeitos de análise são geralmente representantes do órgão executor de cultura, ou seja da Secretaria de Audiovisual do MinC. No campo da sociedade civil, são verificados cineastas, produtores audiovisuais, atores, coordenadores e técnicos de grupos e movimentos inseridos em projetos de audiovisual cujo Estado é o principal agente de financiamento. As investigações são geralmente voltadas para as relações que os dois campos travam: produtores versus agências governamentais. A de Calabre (2011), por exemplo, entrevistou os contemplados de duas edições do programa Revelando os Brasis, do Governo Federal.

Temos também agentes independentes, como cineclubistas e espectadores, que podem ser considerados da esfera de consumo. Atores de outras instituições e organizações também são examinados, além de envolvidos na produção de filmes, críticos, jornalistas especializados, revistas especializadas, participantes de encontros e seminários, mostras e festivais, cursos livres e departamentos nas universidades, escolas e institutos de cinema, considerados socializadores do campo específico.

Para além do Brasil, houve pesquisa que entrevistou atuantes de outros países. A de Canedo e colegas (2015) apontou indicadores sobre o cinema do Mercosul e realizou apuração de campo, na qual foram identificados e entrevistados vinte atores interessados no campo do cinema em Buenos Aires, Montevideu e Bruxelas.

5 | PRINCIPAIS AUTORES TRABALHADOS

Esta seção apresenta os principais autores utilizados nas produções acadêmicas coletadas. Destaca-se Nelson García Canclini que trata sobre as políticas culturais como o conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis e grupos comunitários organizados, a fim de orientar o desenvolvimento simbólico, satisfazer as necessidades culturais da população e obter consenso para um tipo de ordem ou de transformação cultural (CANCLINI, 2001).

Outro autor em destaque é Albino Rubim, que trata do desafio da cultura como

política de Estado. Na reflexão retrospectiva sobre as trajetórias das políticas culturais e de comunicação no Brasil entre 1985 e 2002 (ROCHA, 2012), por exemplo, confirmam-se as três tradições ressaltadas pelo autor sobre o autoritarismo, a instabilidade e a ausência que as políticas culturais do Brasil passaram.

A política cultural como política pública é um dos temas de Anita Simis, que também é referenciada por ter encontrado elementos de continuidade da ditadura nas políticas culturais para o cinema no contexto da democracia. Ismail Xavier, por sua vez, trata do cinema nos anos 1950 e 1990 e o papel determinante do Estado, além do papel dos cineclubes.

Martin Barbero também está entre os autores citados por tratar da função constitutiva que a comunicação desempenha na estrutura do processo cultural. César Bolaño, por sua vez, critica a falta de regulamentação nos meios de comunicação que acaba preservando na prática o velho modelo oligopolista. Já Othon Jambeiro infere que apesar dos avanços obtidos, “a permanência dos princípios básicos da legislação, estabelecidos durante a ditadura, deve-se seguramente ao fato da TV ser um instrumento de poder que o governo civil não quis perder” (JAMBEIRO, 2000).

6 | PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO

Ao traçar os principais aspectos que caracterizaram a ditadura de Getúlio Vargas (1937 a 1945), o período democrático de 1945 a 1964, e estabelecer correlações com o período do regime militar, de 1964 até a eleição de Tancredo Neves, em 1985, e o momento posterior até os nossos dias, Simis (2006) conclui que muitas das ações empreendidas durante os períodos de ditadura e de democracia têm-se apresentado similares ou mostram uma continuidade. Renata Rocha (2016) defende que as políticas de comunicação não podem hoje ser definidas apenas pelo Ministério das Comunicações, como meras políticas de “tecnologias” ou de “meios”, mas devem fazer parte de políticas culturais.

A prática cineclubista é um dos exemplos colocados, já que tratam que tais ambientes possibilitaram a formação de agentes de diversas gerações que compartilham a percepção de que o cinema se constitui numa manifestação cultural, considerando-se que o cineclubismo representa uma atividade que pode proporcionar uma maior democratização da produção, difusão e exibição do audiovisual brasileiro e a formação de novos públicos, para além do grande circuito exibidor e produtor.

Moção (2016) ressalta que o movimento de democratização do acesso não acontece por acaso, por simples boa vontade do governo e dos atores políticos e sim um movimento de luta nos territórios como as produções periféricas. Barbalho (2013) infere que, para além do reconhecimento das políticas culturais de incentivo ao audiovisual e suas contribuições representarem uma conquista histórica dos movimentos sociais, busca-se problematizar a inclusão desses novos segmentos

e práticas culturais a partir da análise das relações de poder que se instauram nas políticas públicas de cultura.

O problema da concentração das salas de cinema é exposto no texto de Gatti (2014). Na contramão deste contexto, tivemos o projeto Revelando os Brasis, apresentado no trabalho de Calabre (2011), que, como em muitas pesquisas sobre outros projetos, trata do exercício da democratização da comunicação com participação, cidadania e inclusão.

7 | QUESTÕES DO DESENVOLVIMENTO

Nota-se que, os estudos sobre políticas de comunicação, relacionados com os estudos de políticas culturais, adotam a perspectiva do desenvolvimento cultural e Celso Furtado é um expoente defensor do desenvolvimento na corrente da diversidade cultural e nas forças criativas de um povo.

Estudos que tratam sobre a política cultural na Era Lula enfatizam que a proposta da gestão era de fortalecer a diversidade cultural. Um exemplo é a proposta de criação da Ancinav que, em seu anteprojeto, colocavam o desenvolvimento e a preservação do patrimônio cultural como um meio de assegurar o direito dos brasileiros sob o conteúdo audiovisual (FERNANDES, 2013)

Há produções que defendem a cultura inclinada para o desenvolvimento sustentável, vista como uma forma de superar a exclusão social (SPAT, SUPTITZ, 2015). No conceito de desenvolvimento social, a cultura é defendida por possibilitar experiências inovadoras as quais permitem ir além do desenvolvimento econômico, como na visão da Unesco. Tal organização é citada em muitas produções por compreender que o desenvolvimento humano não constitui apenas uma questão econômica, mas a necessidade de transcendência dessa dimensão econômica aos direitos sociais e culturais, colocando a diversidade cultural como fonte de integração entre os indivíduos e a comunidade.

A visão da Unesco influenciou diversas organizações, inclusive o bloco econômico Mercosul que reconhece: 1) a diversidade cultural regional enquanto um elemento identificador entre os povos; 2) e a relação entre cultura e desenvolvimento econômico e social (CANEDO, 2013).

Barbalho e colegas (2013), por sua vez, demonstram que, no âmbito das políticas culturais no Brasil, ações afirmativas no governo Lula passaram a ocupar um espaço maior e mais visível na pasta da cultura.

Ainda que tenhamos muitos trabalhos que incorporam as questões do desenvolvimento nas políticas culturais, associados ao desenvolvimento social, sustentável e humano, ainda há a presença forte do conceito de desenvolvimento econômico, ou socioeconômico, no que diz respeito à capacidade de desenvolvimento econômico da indústria cinematográfica, ou seja, em alguns trabalhos percebe-se a visão do cinema como indústria.

8 | CONCLUSÕES

A intenção é que este estudo sobre produções que dialogam com a Secretaria do Audiovisual do MinC contribua para a continuidade de pesquisas sobre este órgão que foi criado com o objetivo principalmente de fomentar a produção independente do audiovisual no Brasil, com uma proposta divergente da Agência Nacional de Cinema (Ancine), voltada a uma visão mais mercadológica e industrial do cinema. Apresento um quadro-resumo sobre o conteúdo exposto neste artigo:

Características da SAV/MinC	Objetivos das investigações	Atores	Autores destacados	Contribuições	Questões do Desenvolvimento
Tripartite SAV, CSC e Ancine. Reestruturação do MinC Projetos inovadores (DocTV, Revelando os Brasis) Cinemateca SAV x Ancine CTav Descentralização regional Cineclubismo	História institucional do cinema e da televisão brasileira Políticas de comunicação com políticas culturais Ditadura x democracia Estado e políticas Transição democrática no Brasil, entre os anos de 1985 a 2002 Década de 1990 e Retomada do cinema nacional Preservação Lei do Audiovisual Ancinav Ações de caráter regional DOCTV EBC/TV Brasil DOCTV América Latina, Mercosul	Estado x sociedade civil Representantes da SAV e agências governamentais. x Cineastas, produtores audiovisuais, atores, coordenadores, grupos e movimentos de projetos de audiovisual produtores agentes independentes cineclubistas e espectadores, (esfera de consumo) produtores de filmes, críticos, jornalistas especializados, revistas especializadas, participantes de encontros e seminários, mostras e festivais, cursos livres e departamentos nas universidades, escolas e institutos de cinema	Nelson García Canclini Albino Rubim Anita Simis Ismail Xavier Martin Barbero César Bolaño Othon Jambeiro	Ações na ditadura e na democracia são similares/ contínuas Políticas de comunicação devem fazer parte de políticas culturais. As produções periféricas como movimento de luta para democratização nos territórios políticas culturais de incentivo ao audiovisual como conquista histórica dos movimentos sociais O problema da concentração das salas de cinema A relevância do projeto Revelando os Brasis.	Celso Furtado como um expoente autor (diversidade cultural) Cultura e desenvolvimento sustentável e superação da exclusão social (SPAT, SUPTITZ, 2015). Desenvolvimento social e a cultura para além do desenvolvimento econômico. Unesco compreende o desenvolvimento humano como uma necessidade de transcendência da dimensão econômica aos direitos sociais e culturais Presença forte do conceito de desenvolvimento econômico, ou socioeconômico, no que diz respeito à capacidade de desenvolvimento econômico da indústria cinematográfica.

REFERÊNCIAS

AVELLAR, Ana Paula; MICHEL, Rodrigo Cavalcante. **A Indústria da Sétima Arte no Brasil: Uma**

Análise da Lei do Audiovisual. VI ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 25 a 27 de maio de 2010 – Facom-UFBA – Salvador-Bahia-Brasil.

BARBALHO, Alexandre de Almeida; BEZERRA, Jocastra Holanda; WEYNE, Rachel Gadelha. **Políticas Públicas de Cultura e Governamentalidade: as dimensões de participação e controle nos editais de ação afirmativa.** XVI Congresso Brasileiro de Sociologia 10 a 13 de setembro de 2013, Salvador, Bahia.

BARBALHO, Alexandre de Almeida. **Juventude, cidadania e comunicação.** Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos, 13(2): 86-93, maio/agosto 2011.

BEZERRA, Laura. **Rumo a um Sistema Nacional de Cultura: Antigos e Novos Desafios.** VIII Enecult - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 8 a 10 de agosto de 2012, Facom-UFBA – Salvador-Bahia-Brasil.

BOTELHO, Isaura; LIMA, Érica Conceição Silva. **Audiovisual Potiguar: Uma análise do cenário no período de 2007 a 2012.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Mossoró - RN – 12 a 14/06/2013.

CALABRE, Lia. **Revelando os Brasis: o projeto.** Políticas Culturais em Revista, 2 (4), p.67-79 , 2011

CAMARGO, Paulo Roberto Ferreira de. **Morte e ressurreição do Cinema Brasileiro nos anos 1990: uma discussão sobre a Retomada da produção nacional.** Cadernos da Escola de Comunicação. Faculdades Integradas do Brasil. Curitiba, 11: 19 – 25.

CANEDO, Daniele Pereira; LOIOLA, Elisabeth; PAUWELS, Caroline. **A Recam e a Política Cinematográfica Do Mercosul: Promoção da Integração Regional e da Diversidade Cultural?** Políticas Culturais em Revista, 1(8), p. 2-20, 2015.

CARIBÉ, Pedro Andrade; GERALDES, Elen Cristina. **A seletividade do audiovisual brasileiro e, ou, independente na Lei da TV paga.** Revista Comunicação Midiática (online), Bauru/Sp, V.10, N.2, p. 109-125, mai./ago. 2015.

CARIBÉ, Pedro Andrade. **Cartografia de uma rede audiovisual no Brasil: os vínculos que constituem a “Lei da Tv Paga”.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Foz do Iguaçu, PR – 2 a 5/9/2014.

ESTEVINHO, Telmo Antonio Dinelli. **Cinema e política no Brasil: os anos da retomada.** Revista Aurora, v. 5, 2009.

FERNANDES, Marina Rosatto. **Ancinav: Uma proposta de Política Cultural para o Audiovisual.** Seminário Internacional de Políticas Culturais, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.

GATTI, André Piero. **Algumas teses sobre o fim da era 35 mm no brasil (1997 –2014): Novos problemas sobre a ocupação do mercado.** Revista GEMInIS I ano 5 - n. 2 | p. 19-31.

GOMES, Itania Maria Mota. **Constrangimentos históricos para constituição de uma política pública de conservação e acesso ao acervo televisivo no Brasil.** Revista Ecopós, v. 17, nº1, 2014.

GUSMÃO, Milene Silveira. **O Desenvolvimento do Cinema: Algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural.** IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 28 a 30 de maio de 2008. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.

IKEDA, Marcelo. **Uma análise das Leis de Incentivo Fiscal para o cinema brasileiro sob a ótica da captação de recursos incentivados.** Seminário Internacional de Políticas Culturais, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2012.

MAÇÃO, Patrik Camporez. **O Audiovisual e a Produção de Resistência nos Territórios Periféricos aos Conglomerados Midiáticos**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – São Paulo - SP – 05 a 09/09/2016.

PEREIRA, Verena Carla. **A Experiência do DOCTV nas Políticas Públicas Contemporâneas**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste –Rio de Janeiro – 7 a 9 de maio de 2009.

PEREIRA, Verena Carla. **A produção de documentários através do DOCTV**. Revista Rumores – Revista Online de Comunicação, Linguagem e Mídias, v. 2, nº4, 2009.

PERINI, Roberta; TAVARES, Denise. **O audiovisual e as estratégias de integração latino-americana: o caso DOCTV América Latina**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Ouro Preto - MG – 28 a 30/06/2012.

ROCHA, Renata; MOREIRA, Fayga Rocha; BEZERRA, Laura. **A Secretaria do Audiovisual/Minc no Governo Lula: Políticas de Cultura, Políticas de Comunicação**. VI Enecult: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 25 a 27 de maio de 2010 – Facom-UFBa – Salvador-Bahia-Brasil.

ROCHA, Renata; BEZERRA, Laura. **Políticas de Audiovisual**. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7665>.

ROCHA, Renata. **Políticas para o audiovisual no Brasil (1985-2002): Estado, cultura e comunicação na transição democrática**. pragMATIZES - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura. Ano 6, número 10, semestral, out/2015 a mar/ 2016.

ROCHA, Renata. **Tv Pública e Políticas Culturais No Brasil: Trajetória, Interseções E Desafios**. Políticas Culturais em Revista, 2 (5), p. 1-20, 2012.

SIMIS, Anita. **Cinema e Democracia: rimas e contrastes**. Eptic - Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Dossiê Especial Cultura e Pensamento, Vol. II - Dinâmicas Culturais, Dec. 2006.

SIMIS, Anita. **Cinema e Política Cultural durante a ditadura e a democracia**. V ENLEPICC - Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura, 2005.

SPAT, Gabrielli Machado; SUPTITZ, Carolina Elisa. **O direito à cultura na sociedade em rede: Políticas do governo federal e sua efetivação no município de Santa Maria-RS**. 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade. Edição 2015. Santa Maria-Rio Grande do Sul.

ZANETTI, Daniela. **Produção audiovisual periférica: uma proposta de abordagem**. Revista Compólitica. Disponível em: http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/01/sc_scp-daniela.pdf

O AUDIOVISUAL E A PRODUÇÃO INDEPENDENTE PARA TELEVISÃO NO BRASIL

Natacha Stefanini Canesso

Universidade Federal do Oeste da Bahia
(Docente)

Santa Maria da Vitória – Bahia
Universidade Federal da Bahia (Doutoranda
PósCom)
Salvador – Bahia

Fábio Almeida Ferreira

Universidade Federal da Bahia – Escola de
Administração
Salvador - Bahia

RESUMO: O artigo tem como objetivo descrever o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro (Prodav). Para tanto, situa o Programa no contexto do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA), da Agência Nacional do Cinema (Ancine), dos agentes financeiros e da Lei no. 12.485/2011. Na perspectiva de compreender como o Prodav se configurou ao longo dos anos e qual a sua contribuição para a produção, desenvolvimento e distribuição de conteúdo audiovisual independente para o mercado de televisão, foi realizada uma análise documental. Com base no Plano de Diretrizes e Metas para o Audiovisual (2013), Regulamento Geral do Prodav (2104) e resultados das Chamadas Públicas de 2008 a 2013, apresenta-se o quantitativo comparativo de obras selecionadas, investimentos e

ampliação do Programa no referido período.

PALAVRAS-CHAVE: Audiovisual; Fundo Setorial do Audiovisual; PRODAV; Produção Audiovisual Independente.

ABSTRACT: The article aims to describe the Program of Supporting the Development of Brazilian Audiovisual (Prodav). It places the Program in the context of the Audiovisual Sectorial Fund (FSA), the National Cinema Agency (Ancine), financial agents and the law no.12.485/2011. In the perspective of understanding how Prodav has been configured over the years and what is its contribution to the production, development and distribution of independent audiovisual content for the television market, a documentary analysis was carried out. Based on the Guidelines and Goals Plan for Audiovisual (2013), Prodav's General Regulations (2104) and results of Public Calls from 2008 to 2013, the comparative quantification of selected audiovisual productions, investments and expansion of the Program in that period is presented.

KEYWORDS: Audiovisual; Audiovisual Sectorial Fund; PRODAV; Independent Audiovisual Production.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão acerca das políticas públicas para o audiovisual e das instituições envolvidas na promoção das obras brasileiras presentes neste artigo adensam a pesquisa de doutorado sob o título ‘Processos Criativos da Produção Independente de Animação Seriada Infantil’, sob orientação do professor Fábio Almeida Ferreira. Com o início em 2016, a investigação está sendo realizada no Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas na Universidade Federal da Bahia (PósCom/UFBA), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Este trabalho foi desenvolvido durante a disciplina ‘Políticas Públicas’, ministrada pelos professores Albino Rubim e Renata Rocha no PósCultura (IHAC/UFBA), com uma versão apresentada no XII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (Enecult). O texto a seguir também contou com as contribuições do grupo de pesquisa que os autores integram no PósCom, o CP-Redes.

No panorama socioeconômico e político brasileiro a partir de 2008, o Audiovisual, através do Ministério da Cultura (MinC), foi tratado como estratégico. Em primeiro lugar, para desenvolver uma das áreas da indústria criativa, aproveitar potencial local, apropriar-se de tecnologia global e elaborar produtos internacionalmente competitivos de um mercado autossustentável. Em segundo, através destes produtos, divulgar o país no mundo e consagrá-lo através de seus atores e produções. E, em terceiro, alcançar metas sociais de inclusão e direito à cidadania, não só proporcionando maior visibilidade às manifestações culturais, grupos étnicos e minorias, mas também retroalimentá-los para maior consciência de seu papel social.

pela primeira vez o par cultura e comunicação foi considerado central, em uma gestão do MinC, para a construção de políticas culturais, especificamente uma política para o audiovisual, abrangente e articulada com diversos atores sociais. (MOREIRA, BEZERRA e ROCHA, 2010, p. 153).

Entretanto, a experiência com a Lei Rouanet e a Lei do Audiovisual mostrou que os recursos, oriundos da iniciativa privada, restringiram-se aos projetos de produtoras com experiência no mercado e às produções de longas metragens. O estudo da Agência Nacional do Cinema (Ancine) de 2006 confirma que

entre os 749 projetos de produção de obra audiovisual, 579 (77,3%) são projetos cinematográficos de longa-metragem. Os projetos de típica destinação para a televisão – séries, programas de TV ou telefilmes – totalizam apenas 79, pouco mais de 10% do total de projetos de produção (10,5%). (...) as leis de incentivo na prática representaram um modelo de produção de longas-metragens cinematográficos, desconsiderando a necessidade de investimentos nos demais elos da cadeia produtiva (IKEDA, 2012).

Ficou evidente que o Estado precisava interferir como promotor de novas possibilidades de fomento. Criou-se, então, o Fundo Setorial do Audiovisual (FSA - Lei no. 11.437, de 28 de dezembro de 2006 e regulamentado pelo Decreto no. 6.299, de 12 de dezembro de 2007), que na lógica “par cultura e comunicação”, integra o Fundo

Nacional de Cultura (FNC), destinado a articular toda a cadeia produtiva da atividade audiovisual no Brasil e “atuar em gargalos específicos, identificados com base em diagnósticos, pesquisas e estudos técnicos”. (Diretrizes e Metas do FSA)

O FSA atua com programas para cinema e televisão. Mas este trabalho destaca o incremento realizado na área de produção independente para televisão e tem o objetivo de analisar o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro (Prodav). Neste primeiro momento, a pesquisa foi documental e se ateve às informações que constam no Plano de Diretrizes e Metas para o Audiovisual (2013), no Regulamento Geral do Prodav (2104) e nos resultados das Chamadas Públicas de 2008 a 2013. Como se trata de um levantamento para uma pesquisa doutoral em fase inicial, os resultados apresentados são quantitativos. Entretanto, devem encaminhar a seleção de obras e instituições para a compreensão dos processos de negociação entre produtoras independentes e canais de televisão.

2 | O FUNDO SETORIAL DO AUDIOVISUAL

O FSA é gerido por um Comitê Gestor que tem a Ancine como responsável pela sua Secretaria Executiva. É composto por três Programas: o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Brasileiro (Prodecine), o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro (Prodav) e o Programa Cinema Perto de Você que tem o intuito de dar acesso, fortalecer e modernizar o cinema no país. Outras atividades podem ser propostas pelo Comitê Gestor a qualquer momento pelo chamado ‘Programas em Potencial’.

Sua conformação possibilita o fortalecimento do mercado nacional a partir de uma relação mais próxima entre cinema e televisão. Simmis (1998) indica que há um olhar mais aguçado sobre a produção cinematográfica e a hegemonia de grupos estrangeiros nos países latinoamericanos, mas que o Brasil precisa de políticas culturais que pensem, de forma criativa, a convergência entre setores público e privado para o estímulo da produção audiovisual nacional. A proposta da autora coincide com a do FSA que tem suas ações orientadas para

a promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento e crescimento sustentado de tal indústria, de modo integral e articulado, atuando ao longo de todos os elos da cadeia produtiva e de suas interrelações, sempre com a visão do todo, mediante o suporte aos diferentes agentes essenciais do sistema. (Diretrizes do FSA)

Na perspectiva de convergência que se elaborou um sistema de recursos com intervenção direta, diferente da Lei do Audiovisual. Os agentes financeiros são o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), o Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul (BRDE) e a Caixa Econômica Federal (CEF). O FSA centraliza os recursos gerados pela própria atividade audiovisual porque conta com as arrecadações da Contribuição

para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional (CONDECINE - instituída pela Medida Provisória 2.228-1/2001. A contribuição incide sobre a veiculação, a produção, o licenciamento e a distribuição de obras cinematográficas e videofonográficas com fins comerciais, bem como sobre o pagamento, o crédito, o emprego, a remessa ou a entrega, aos produtores, distribuidores ou intermediários no exterior, de importâncias relativas a rendimento decorrente da exploração de obras cinematográficas e videofonográficas ou por sua aquisição ou importação, a preço fixo) e parte do Fundo de Fiscalização das Telecomunicações (FISTEL - fundo contábil, formado pela arrecadação de Taxas de Fiscalização de Instalação e Funcionamento cobradas pela Agência Nacional de Telecomunicações). Os aportes financeiros têm valor máximo e são estabelecidos pelo Regulamento Geral do Prodav (2014). Variam para suporte automático, proposição antecipada e desenvolvimento de projetos. A seguir, a tabela de valores máximos de suporte automático por obra/ação:

	CLASSIFICAÇÃO DO PROJETO	UNIDADE	VALOR MÁXIMO
A.	PRODUÇÃO AUDIOVISUAL		
i.	longa-metragem de ficção ou animação	título	R\$4.500.000,00
ii.	telefilme de ficção	título	R\$1.000.000,00
iii.	documentário	título	R\$1.000.000,00
iv.	obra seriada de animação	minuto	R\$10.000,00
v.	obra seriada documental com até 13 capítulos ou episódios	capítulo ou episódio	R\$105.000,00
vi.	obra seriada documental com mais de 13 capítulos ou episódios	capítulo ou episódio	R\$75.000,00
vii.	obra seriada de ficção com até 13 capítulos ou episódios	capítulo ou episódio	R\$200.000,00
viii.	obra seriada de ficção com 14 a 26 capítulos ou episódios	capítulo ou episódio	R\$160.000,00
ix.	obra seriada de ficção com mais de 26 capítulos ou episódios	capítulo ou episódio	R\$125.000,00
B.	PROGRAMAÇÃO DE CANAL DE TELEVISÃO	projeto de programação	R\$10.000.000,00

QUADRO1. Aportes máximos do FSA no suporte automático.

Fonte: Regulamento Geral do Prodav. No caso das obras seriadas de ficção e documentais, os valores máximos serão ampliados em 50% para os capítulos ou episódios com mais de 45 minutos.

As aplicações do FSA podem ser em investimento, financiamento, equalização e valores não-reembolsáveis. Este sistema de arrecadação e distribuição de recursos está diretamente ligado ao potencial do Estado que Jambeiro (2000) denomina “Promotor”, mas também atua como “Regulador”. Como explica Jambeiro (2000), nosso processo de radiofusão se constituiu sob bases comerciais, mas teve o Estado como um ator importante no seu processo de desenvolvimento. O autor indica três dimensões ao processo. O Estado como proprietário, promotor e regulador. Como regulador, sua função é de “fixar regras claras de instalação e operação, que eliminem

as incertezas e desequilíbrios. Este é o principal papel do Estado, hoje, no Setor de Informação e Comunicações.” (JAMBEIRO, 2000, p. 23)

Pode-se afirmar, portanto, que o FSA

induz a uma maior articulação entre produtores e exibidores e representa uma ampliação do fomento direto do governo ao setor, possibilitando, em médio prazo, um equilíbrio com os recursos terceirizados por meio de renúncia fiscal. Logo, teoricamente, o mecanismo opera dentro de uma lógica estratégica de sustentabilidade do setor. Mas, para tanto, é preciso que a agência proporcione as condições regulatórias, finalmente atacando na raiz as causas da crescente concentração que distorce a economia setorial. (DA RIN, 2010, Itaú Cultural)

Neste contexto, a Ancine recebeu “novas competências relativas à regulação e ao desenvolvimento do mercado de conteúdos audiovisuais para televisão” (PDM 2013, p.25) a partir da aprovação da Lei nº 12.485/11. Conhecida como Lei da TV Paga, instituiu porcentagem de conteúdo nacional e de produtora independente brasileira nos canais de televisão por assinatura. Segundo a Ancine, “o marco regulatório dinamizou o mercado, gerou demanda por novos conteúdos brasileiros e ampliou o financiamento da produção independente. A produção de conteúdo brasileiro saltou de 1.007 horas em 2011 para 3.884 horas em 2013”. Mas o mais relevante da Lei é “estabelecer cotas de programação na TV por assinatura, buscando prover uma oferta de conteúdos mais representativos da diversidade e da pluralidade da sociedade brasileira, conforme os princípios constitucionais” (IKEDA, 2012).

A Lei nº 12.485/11 garante à Ancine condições técnicas e legais de atuação. Mas é importante ressaltar que como “agência reguladora que tem como atribuições o fomento, a regulação e a fiscalização do mercado do cinema e do audiovisual no Brasil” (Portal Ancine) em um ambiente promotor de diversidade e pluralidade, ganha capital simbólico ao se tornar gestora do FSA. Este capital lhe proporciona poder para interferir nas disputas do campo do audiovisual como um todo e mais autonomia nas decisões regulatórias futuras (BOURDIEU, 2005; 2013).

3 | O PRODAV

O Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro (Prodav) foi instituído pelo artigo 4º da Lei nº 11.437, de 28 de dezembro de 2006. Suas políticas públicas estão relacionadas aos princípios da Lei da TV Paga (comunicação audiovisual de acesso condicionado, inscritos no art. 4º da Lei nº 12.485, de 12 de setembro de 2011), à política nacional do cinema (Art. 2º da Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001) e à Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade e das Expressões Culturais da Unesco (Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007). Tem como objetivo geral “expandir a produção independente de conteúdos audiovisuais, com qualidade técnica e artística e diversidade de gêneros, formatos, autores, públicos-alvo e origens regionais” (Regulamento do Prodav, 2014). Também se propõe a atuar nos arranjos produtivos locais; expandir conteúdos de

produção nacional nas televisões por assinatura e *on demand*; integrar cinema, televisão e internet para melhorar a circulação das obras; contribuir com ambientes organizacionais de inovação aptos a dialogar, negociar e estabelecer concorrência para o crescimento e visibilidade do mercado nacional como um todo.

O planejamento do Prodav levantou áreas prioritárias de atuação e definiu 06 (seis) módulos a serem implementados de 2013 a 2016: módulo de desenvolvimento de projetos, módulo de desenvolvimento regional, módulo de produção de conteúdos, módulo de infraestrutura de produção, módulo de difusão e circulação de conteúdos, módulo de inserção internacional. Como já citado, o Regulamento prevê que outras linhas podem ser criadas nos Planos Anuais de Investimentos.

As chamadas do Prodav se iniciaram em 2008, através de quatro etapas: chamada pública, habilitação, pré-seleção e resultado final. Até 2010, o FSA realizava quatro chamadas por ano, uma para cada Linha (A, B, C e D), sendo a linha B a única específica do Prodav e Produção para TV. As demais Linhas do FSA foram destinadas ao Prodecine. O resultado final da Chamada Pública MCT/FINEP/FSA – PRODAV – 01/2008 contemplou 05 (cinco) projetos e o investimento final previsto foi no total de R\$ 3.125.878,80. Em 2009, 23 projetos estavam entre os selecionados finais, com um montante de R\$ 17.757.222,00. Em 2010, foram 21 projetos com investimento previsto de R\$ 19.980.000,00.

Em 2011, não foi publicada chamada. Foi o ano de transição dos Governos Lula-Dilma e consequente revisões nos processos do MinC. Anna Maria Buarque de Hollanda assumiu o MinC em 01 de janeiro de 2011 e a hipótese é de que houve mudança drástica nas orientações administrativas. Também foi aprovada a Lei nº 12.485 e como citado, houve a reconfiguração no papel da Ancine. Em 15 de março de 2012, o Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul é credenciado pelo Comitê Gestor do FSA. “Foi a primeira instituição financeira contratada de BNDES no molde de agente financeiro central (...) para operação das linhas de produção e distribuição de obras audiovisuais para cinema e televisão” (Portal FSA). Neste ano, a chamada pública obedece ao mesmo padrão dos anos anteriores, mas adicionando corpo técnico e agente financeiro, passa a ser denominada Chamada Pública BRDE/FSA PRODAV 01/2012.

Esta Chamada Pública destina-se à seleção, em regime de fluxo contínuo, de projetos de produção independente de obras audiovisuais brasileiras destinadas à exploração comercial inicial nas janelas de radiodifusão de sons e imagens ou de comunicação eletrônica de massa por assinatura, no formato de obra seriada (minissérie ou seriado) do tipo ficção, documentário e animação ou de documentários com metragem superior a 52 minutos, visando a contratação de operações financeiras, exclusivamente na forma de investimento. Os projetos poderão ser inscritos na modalidade aporte de recursos na produção. (Portal BRDE/FSA)

No total foram selecionados 81 projetos e previsão total de investimento de R\$ 84.690.320,40. A Chamada Pública BRDE/FSA PRODAV 01/2013 é de fluxo contínuo

e deve permanecer aberta. O total de recursos no momento de elaboração deste artigo foi de R\$ 136.000.000,00, com 109 projetos selecionados.



GRÁFICO 1. Quantidade de projetos selecionados por Chamada Pública - Prodav Linha B e Prodav 01.

Fonte: Resultados das Chamadas Públicas no período de 2008 a 2013. Elaborado pelos autores.



GRÁFICO 2. Investimentos totais por Chamada Pública.

Fonte: Resultados das Chamadas Públicas no período de 2008 a 2013. Os valores estão expressos em Reais. A Chamada Pública 2013 é de fluxo contínuo. Elaborado pelos autores.

Importante destacar que em 2013, a Ancine publica o Plano de Diretrizes e Metas para o Audiovisual (PDMA) com um estudo de mercado e apontando para o crescimento na demanda de obras nacionais para televisão. O Plano prevê ações até 2020 e destaca a importância das pequenas empresas do setor, do desenvolvimento da cadeia produtiva regional e da necessidade de internacionalização das obras.

Neste contexto de expansão, o Prodav deixa de ser Linha B, entre as demais linhas do FSA dedicadas ao cinema, e ganha maior espectro de atuação. Ainda em 2013, são instituídos os Prodav's 02, 03, 04 e 05. Em 2014, os Prodav's 06 e 07 indicam o amadurecimento do setor. São chamadas destinadas ao financiamento de ações para aqueles que obtiveram bom desempenho comercial ou se destacaram em premiações, mostras ou festivais, respectivamente.

Entretanto, a análise dos resultados das citadas chamadas dá a compreensão de que apesar do aumento de participação das produções das regiões norte, nordeste e centro-oeste, ainda há um déficit em relação ao sul e principalmente ao Sudeste. Em frente a este cenário e também com os desafios de “expandir o mercado interno, universalizar o acesso da população aos serviços audiovisuais e transformar o Brasil em um dos cinco maiores centros produtores e programadores de conteúdos do mundo” (Ancine), foi lançado em 2014, o Programa Brasil de Todas as Telas. Nele está previsto maior percentual de investimento nas regiões norte e nordeste, editais regionais para produção de conteúdo para televisão pública, recursos para núcleos criativos e desenvolvimento de projetos.

Trata-se de uma ação governamental, não ministerial ou setorial, com quatro eixos que pretendem integrar capacitação, produção e difusão de conteúdos brasileiros, acesso, democratização e modernização de espaços e equipamentos. O primeiro para desenvolvimento de projetos, roteiros, marcas e formatos, com aporte financeiro maior, a partir do envolvimento de instituições regionais; o segundo de capacitação e formação profissional, com parceria do Ministério da Educação com criação do Pronatec Audiovisual e de 20 cursos em 12 capitais; o terceiro para produção e difusão de conteúdos brasileiros, articulando produtores, distribuidores, programadores, TV’s públicas e parceiros internacionais, prevendo ações em outros países; e o quarto trata-se do Programa Cinema Perto de Você para abertura e modernização de salas de cinema em todo o território nacional.

Nesta proposta de maiores investimentos para a regionalização, surgiram os Prodav’s de 08 a 12 para “projetos de produção independente de obras audiovisuais brasileiras, com destinação inicial ao campo público de televisão (segmentos comunitário, universitário, educativo e cultural)” (Prodav, 2014). A partir do exposto, as chamadas do Prodav podem ser organizadas de acordo com o quadro a seguir:

PRODAV	OBJETIVO	DESTINO DE INVESTIMENTO DO FSA
Prodav 01	Produção	Produção independente de audiovisual para televisão
Prodav 02	Produção	Produção independente pré-selecionada por canal de televisão aberta ou fechada
Prodav 03	Desenvolvimento	Núcleos criativos
Prodav 04	Desenvolvimento	Laboratórios de desenvolvimento
Prodav 05	Desenvolvimento	Desenvolvimento de projetos
Prodav 06	Suporte Automático	Desempenho comercial
Prodav 07	Suporte Automático	Desempenho artístico
Prodav 08	TVs Públicas	Produção de conteúdos para TV’s Públicas - Norte
Prodav 09	TVs Públicas	Produção de conteúdos para TV’s Públicas – Nordeste
Prodav 10	TVs Públicas	Produção de conteúdos para TV’s Públicas – Centro-Oeste
Prodav 11	TVs Públicas	Produção de conteúdos para TV’s Públicas – Sudeste
Prodav 12	TVs Públicas	Produção de conteúdos para TV’s Públicas - Sul

QUADRO 2. Resumo dos objetivos de cada linha de atuação do Prodav.

4 | CONCLUSÃO

Incontestável é o desenvolvimento do mercado do audiovisual brasileiro a partir de 2008. Incontestável também é a capacidade de organização do Estado para planejar, implementar, avaliar e revisar suas políticas e seus programas. O Prodav concretiza estas afirmações. Observou-se a necessidade de outras formas de fomento ao audiovisual a partir da experiência com políticas de incentivos oriundos da iniciativa privada. Estas tendem a beneficiar empresas já consolidadas, atender às demandas dos próprios incentivadores e, especificamente, para o mercado audiovisual, investir prioritariamente em cinema.

O Estado, no papel de promotor e regulador, estabelece novas perspectivas de investimentos com o FSA, atendendo ao cinema e à televisão. Percebe-se que, no caso da televisão, em função de um sistema econômico baseado em grandes conglomerados de comunicação, há necessidade de uma intervenção maior a partir de leis, que exijam diversidade, regionalização e nacionalização dos conteúdos. A Lei da TV Paga é promulgada. O próximo passo é dar condições para que as pequenas empresas, produtoras fora do eixo Rio-São Paulo, participem da cadeia produtiva do mercado em ascensão. Da mesma forma, também é importante valorizar aquelas que já têm expertise e contribuem com inovação para o setor. O Prodav, não só cresce em números com maior participação de projetos e maior aporte financeiro, mas representa a competência de se acompanhar o movimento de mercado.

O Programa Brasil de Todas as Telas foi criado para atuar regionalmente, mas os resultados ainda não são perceptíveis. Também existem metas de internacionalização, previstas no PDMA que não foram atingidas. O desafio do Prodav, diante das perspectivas políticas brasileiras atuais, é manter seu impacto positivo no setor e continuar atendendo aos interesses da produção independente regional majoritariamente. É possível uma expansão nos próximos anos, já que os recursos, até então, estão garantidos pelos agentes financiadores.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DA RIN, Silvio. **Dez anos de Políticas Públicas para o Audiovisual Brasileiro**. Revista Observatório Itaú Cultural. OIC. No. 10. Set./dez. 2010. São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2010.

IKEDA, Marcelo. Crônica de uma separação: as políticas públicas para o audiovisual e o estímulo à produção independente. Revista Electrónica Internacional de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Vol. XIXm nº 3, Setembro-Dezembro, 2012.

IKEDA, Marcelo. Uma nova Ancinav, um grande desafio. Retrato do Brasil, São Paulo, p. 59 - 54, 05

de dezembro de 2011.

JAMBEIRO, Othon. A TV no Brasil do Século XXI. Salvador: Edufba, 2001.

JAMBEIRO, Othon. Regulando a TV: uma visão comparativa no Mercosul. Salvador: Edufba, 2000.

LIMA, Heverton. Lei da TV Paga: políticas públicas e regulação do audiovisual. VI Congresso de Estudantes de Pós-Graduação em Comunicação. GT 2 - Políticas e Análise do Cinema e do Audiovisual. UERJ, Rio de Janeiro, outubro de 2013. Disponível em: <<http://www.coneco.uff.br/ocs/index.php/1/viconeco/paper/viewFile/710/269>> Acesso em 20 ago 2015.

MOREIRA, F.R.; BEZERRA, L.; ROCHA, R. A secretaria do audiovisual: políticas de cultura, políticas de comunicação. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). Políticas Culturais no Governo Lula. Coleção Cult (06). Salvador: Edufba, 2010.

Plano de diretrizes e metas para o audiovisual: o Brasil de todos os olhares para todas as telas. 1ª edição, julho/2013 Rio de Janeiro: Agência Nacional do Cinema, 2013.

Portal Brasil. Brasil de Todas as Telas abre inscrições para produção em TVs Públicas. In: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2015/12/brasil-de-todas-as-telas-abre-inscricoes-para-producao-em-tvs-publicas>. Acesso em 21 mai 2016.

Prodav. Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro. Regulamento Geral. FSA, Ancine: 06.10.2014.

LÓGICAS DA MÍDIA / LÓGICAS DOS PROCESSOS SOCIAIS: O RECONHECIMENTO DO TELEJORNALISMO PELOS PENTECOSTAIS

Catiane Rocha Passos de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia – IFBA

Salvador - Bahia

RESUMO: Este artigo compreende parte de pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa Multidisciplinar Cultura e Sociedade (IHAC – UFBA). Tem por objetivo discutir algumas condições de reconhecimento do telejornalismo pelos pentecostais das Igrejas Assembleias de Deus a partir da análise de entrevistas com fieis dessa denominação pentecostal. As Assembleias de Deus possuem mais de 100 anos no Brasil, trata-se de uma denominação do pentecostalismo clássico que se constitui por diversas igrejas e ministérios. A análise, neste trabalho, se pauta na noção de Circulação Discursiva desenvolvida nas obras do argentino Eliseo Verón e do brasileiro Antônio Fausto Neto, cujas formulações a compreendem como uma zona na qual a sociedade em midiatização engendra o trabalho de produção e validação de sentidos. O reconhecimento do telejornalismo pelos entrevistados nos aponta indícios do trabalho ideológico, sobretudo, quanto à política partidária no país. A observação dessas pistas nos indica certo distanciamento do discurso religioso, o que nos faz apontar uma tensão ao

apagar as marcas de identificação pentecostal. As inferências sugerem nova posição-sujeito na formação discursiva pentecostal, na qual aparecem reformulações no processo de identificação desse religioso na sociedade brasileira em vias de midiatização.

PALAVRAS-CHAVE: Telejornalismo; Pentecostais; Circulação discursiva; Reconhecimento; Rede Globo.

ABSTRACT: This article comprises part of a doctorate degree research in development in the Multidisciplinary Culture and Society Program (IHAC - UFBA). It aims to discuss some conditions of recognition of telejournalism by the Pentecostals of the Churches Assemblies of God from the analysis of interviews with believers of this pentecostal denomination. The Assemblies of God have more than 100 years in Brazil, it is a denomination of classic Pentecostalism that is constituted by several churches and ministries. The analysis, in this work, is based on the notion of Discursive Circulation developed in the works of the Argentinean Eliseo Verón and the Brazilian Antônio Fausto Neto, whose formulations understand it as a zone in which the society in mediatization generates the work of production and validation of meanings. The recognition of telejournalism by the interviewees shows us indications of the ideological work, above all, regarding political parties in the country. The

observation of these clues indicates a certain distance from religious discourse, which makes us point out a tension in erasing the marks of Pentecostal identification. The inferences suggest a new subject-position in Pentecostal discursive formation, in which reformulations appear in the process of identifying this religious in Brazilian society in the process of mediatization.

KEY WORDS: Telejornalismo; Pentecostals; Discursive circulation; Recognition; Rede Globo.

1 | INTRODUÇÃO

O telejornalismo tem grande importância na constituição da realidade social da nação. Para Gomes (2012, p. 39) é uma “forma cultural específica de lidar com a notícia na TV”. Suas condições de produção o formulam como lugar de referência, o elo intermediário entre instituições, processos sociais e a sociedade. Entretanto, esse lugar de mediação vem sofrendo as transformações da sociedade em vias de mediatização, por exemplo, Escosteguy (2012, p. 36) cita como o aumento da renda dos indivíduos das camadas mais inferiores da estratificação social, por meio do crescimento de programas governamentais de distribuição de renda e de ofertas de crédito, provocou alterações no mercado de TV aberta no contexto nacional: o “surgimento” de uma nova classe média instaurou certa visibilidade das pessoas comuns na mídia, sobretudo, no telejornalismo. “Esse novo contingente de consumidores/telespectadores exerce pressão na programação televisiva brasileira” (ESCOSTEGUY, 2012, p. 36).

As condições de produção, portanto, passam a ser interpenetradas também pelas lógicas dos processos sociais. Um processo em que ocorrem convergências, dissensos e defasagens, pois o reconhecimento do telejornalismo varia conforme a multiplicidade de interpretantes e suas gramáticas. As Gramáticas de produção e Gramáticas de Reconhecimento não são conjuntos de regras, mas conjuntos de lógicas de oferta e conjuntos de lógicas de apropriações das ofertas (FAUSTO NETO, 2016, p. 14).

Para Verón (1997) a circulação é o lugar onde se apreende o funcionamento do processo de mediatização. A circulação é também problematizada nas obras de Fausto Neto (2010) que destacam uma transformação no conceito de circulação, antes “uma espécie de zona insondável”, “intervalo” ou “passagem”. Em seguida, a circulação passou a ser conceituada nas interfaces entre produção e reconhecimento, no lugar de seus contornos já não tão delimitados: “A soberania das gramáticas – em produção e em reconhecimento – perde suas marcas discursivas de fronteiras” (FAUSTO NETO, 2010, p. 61). O “novo dispositivo circulatório” se estabelece “agora numa zona de interdiscursos complexos” que requer em sua “topografia” uma “nova analítica” (FAUSTO NETO, 2011). O analista deve considerar que, com a dissolução das fronteiras entre produção e reconhecimento, “um sistema penetra com suas lógicas no meio e esse meio, simultaneamente, insere-se com suas lógicas no sistema fazendo com que

ambos se influenciem, mutuamente” (FAUSTO NETO; SGORLA, 2013, p. 3). A nova analítica é bastante complexa, pois a interpenetração dos sistemas de produção e reconhecimento acionam as lógicas de heterogeneidades (FAUSTO NETO, 2010, p. 65).

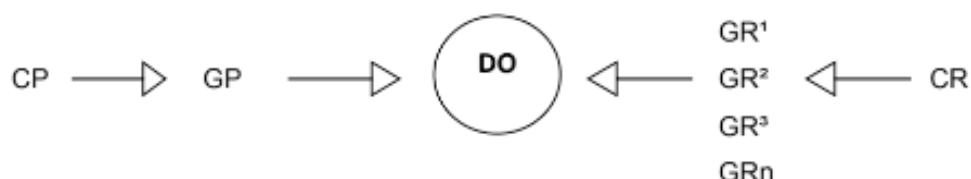


Figura 01: A circulação discursiva (VERÓN, 2007-2013)

O esquema da circulação discursiva, proposto e discutido por Verón (2013), apresenta o *Discurso/Objeto* (DO), ou seja, a materialidade que pode ser submetida à análise. Esse discurso é o resultado de um dispositivo-técnico (uma pintura, um livro, um filme, uma fotografia, um programa de TV, etc), cujas especificidades exigem do analista certas hipóteses (VERÓN, 2013, p. 294). Em nosso trabalho, o DO são os dizeres dos entrevistados sobre os discursos telejornalísticos que se formulam em determinada *Condição de Produção* (CP), e em determinada *Gramática de Produção* (GP). “Do lado do reconhecimento, o gráfico esquematiza a não linearidade da circulação da *semiosis*, indicando a necessária pluralidade de gramáticas de reconhecimento do DO (GR¹, GR², GR³... GR_n), que exigem, na sua vez, para sua explicação, um reenvio à condições de reconhecimento (CR)” (VERÓN, 2013, p. 293). Em ambos os polos operam lógicas distintas que indicam o caráter não linear da comunicação, ou seja, “ao situar o status da circulação como fonte desta nova complexidade – a comunicação enquanto um processo afastado do equilíbrio – potencializa a noção de divergência, no lugar de defasagem” (FAUSTO NETO, 2016, p. 19).

2 | O RECONHECIMENTO DO TELEJORNALISMO EM FAMÍLIAS ASSEMBLEIANAS

Para nossa pesquisa em desenvolvimento no Programa Multidisciplinar Cultura e Sociedade (IHAC-UFBA) foram coletadas 12 entrevistas com religiosos das Igrejas Assembleias de Deus (ADs), sendo três membros de cada núcleo familiar, somando 4 núcleos familiares. Pretendendo alcançar um grupo mais heterogêneo possível, em consideração à expansão sócio-territorial das ADs, buscamos amostragem de núcleos familiares na capital baiana, Salvador, e em uma cidade de pequeno porte no interior do estado da Bahia, Ipiaú, município localizado a 355 km de Salvador, situa-se na microrregião cacaueteira, tem cerca de 47.000 habitantes. Além disso, são famílias residentes em bairros distintos de cada município. Foram entrevistadas duas famílias de Ipiaú, a família Costa (C) e a família Santos (Sa), e duas de Salvador, a família Gomes (G) e a família Souza (So). As famílias foram pré-selecionadas por indicação de frequentadores das ADs de cada localidade, informantes que apontaram a referência

quanto à questão de permanência e frequência nas igrejas, bem como quanto ao hábito de assistir TV. Adotamos o procedimento entrevistas semiestruturadas, ou seja, fizemos um roteiro como ponto de partida para a conversa, entretanto não nos limitamos ao mesmo, induzindo, em certa medida, conversas sobre o hábito de assistir telejornal. Neste capítulo, os entrevistados são identificados pelas letras iniciais das famílias seguidas por número que indicam a posição-familiar dos sujeitos: 1. Pai; 2. Mãe; 3. Filhos e/ou filhas; 4 Nora.

Todos os 12 entrevistados apontaram o acesso ao telejornal como uma coisa importante, embora alguns tenham declarado certa seleção e ressalvas a programas e/ou emissoras. Quanto à questão da confiança no telejornal, somente dois entrevistados disseram confiar em tudo que é transmitido (C1 e C2), um desses ressaltou que pode vir a acontecer alguma manipulação de informação num jornal regional, mas não nos de circulação nacional: “Pode ser que a TV Bahia começa aí a fazer a politicagem, pode fazer algum ibope errado na Bahia, mas o Brasil, o Nacional quando eles falam do percentual eles sempre falam certinho” (C1).

Outro dado interessante foram os enunciados quanto ao reconhecimento da Rede Globo, das duas famílias de Ipiaú, apenas um entrevistado fez críticas à emissora, enquanto que das duas famílias de Salvador, apenas um entrevistado não fez críticas à emissora. Além disso, a Família G não reconhece nada produzido pela emissora. A participante C3 declarou ter abandonado a audiência à Globo, um comportamento também observado em So1 que diz preferir assistir a outras emissoras (sobre esses posicionamentos de C3 e So1, detalharemos mais a frente). Esse dado parece apontar posturas diferentes entre os grupos do interior e da capital. Nesse artigo, trataremos das emissoras de TV, sobretudo, da Rede Globo, enquanto condição do reconhecimento do telejornalismo por esses entrevistados.

3 I “A GLOBO É A PIOR, MAS AS OUTRAS TAMBÉM, TEM HORAS QUE EU TENHO DITO QUE ATÉ VOU FAZER UM BOICOTE”

Inicialmente é importante citar que a espécie de acordo na Família G em não assistir à Rede Globo, nenhum programa, nada transmitido pela emissora, é um comportamento que se estende também a outros assembleianos. Inclusive, esse comportamento foi observado em outros membros das ADs que colaboraram com a pesquisa sem compor o quadro dos entrevistados. Na casa da família Gomes, o comportamento é de todos, ou seja, mesmo quem não participou da pesquisa segue o acordo: “A gente só assiste no canal do SBT, a gente não assiste outro canal não. Canal 4. SBT” (G4); “É porque lá a gente só assiste o 4 ou o 5” (G3); “No 11 eu não assisto nada” (G2). A opção familiar de não assistir a Rede Globo aparece nas entrevistas desse núcleo com justificativas de que tudo na emissora, principalmente as novelas, apelam à nudez e fazem apologia à homossexualidade. Os conteúdos das novelas

da Globo são apontados como principais causas desse comportamento familiar, mas o gênero telenovela é assistido em outro canal, ou seja, não é uma questão quanto à gramática de produção da telenovela, mas quanto à condição de produção, ou seja, quanto à emissora que produz e/ou oferece:

Eu gosto de assistir novela, mas só gosto de novela do 4, eu gosto da novela do 4 que é coisa mais simples, no 11 eu não assisto nada. (G2). Depende do que se vê, porque tem novela, principalmente a do canal 11 né, que são coisas assim que você assiste, mas que você fica até com nojo de assistir porque é muita nudez, é muito, eles tão fazendo muita apologia principalmente com relação ao homossexualismo, é mulher com mulher, homem com homem. Eles botam pra poder as crianças, nossas crianças, filhos adolescentes entenderem que não tem erro nisso, mas o problema é, tem, e eles querem que a gente aceite isso, é complicado, por isso que tem certas pessoas, a maioria das pessoas evita até assistir, mas não é todos os canais, o canal 4 pelo menos não passa nada disso, nem nudez nem nada com apologia ao homossexualismo. Olha, no jornal não vejo muito isso não, acho que é mais nas novelas e mais nesse canal também, principalmente as novelas (G4).

Não há acesso ao telejornalismo da Globo nessa família, portanto, não há críticas nem citações referentes ao mesmo nas entrevistas, confirmando ser uma prática familiar de restrição, uma espécie de comportamento ascético quanto ao reconhecimento da TV. Porém, apenas em relação à Rede Globo, já que os diversos gêneros televisivos são acessados nas outras emissoras: filmes, desenhos, novelas, jornais foram citados como tipo de programas assistidos pela família. G4 justifica a opção em não consumir os produtos da Rede Globo por motivos de veiculação de imagens de nudez e apologia à homossexualidade, afirma que, por esses motivos, a maioria das pessoas evita assistir à emissora. Para ela, isso está mais presente nas telenovelas da Globo, no entanto, a família não assiste nem ao telejornalismo da emissora. É um modo de marcar oposição, repúdio ou de boicotar à emissora.

Certo tipo de boicote à Globo aparece nos dizeres de outros entrevistados, embora com caráter provisório, ao que indicam nas entrevistas. Além de ser uma opção individual, não um “acordo” familiar. Outra distinção nos casos individuais de boicote à Globo que veremos a seguir é que se estende ao telejornalismo e tem fôlego, sobretudo, por assuntos relacionados ao impeachment da Presidente Dilma em 2016 e assuntos relacionados a isso. Os dois entrevistados, So1 e C3, manifestaram um comportamento de suspensão da audiência como forma de protesto ou de desapontamento. Esses indivíduos não possuem contato algum, são de diferentes gerações, de diferentes núcleos familiares e de cidades distintas, dentre outros elementos que os distinguem. Foram entrevistados em períodos distintos: C3 foi entrevistada em 25 de março de 2016 e So1 no dia 04 de agosto de 2016. O que aproximam os dizeres desses entrevistados foi o fato de apresentarem certa suspensão temporária e não interesse no consumo do telejornal, sobretudo da Rede Globo, e de justificarem o comportamento ao modo como o telejornal se posiciona quanto aos acontecimentos políticos.

C3	So1
<p>A Globo, ela tem Jornal Nacional, Jornal Hoje, o de manhã. Eu não assisto não, eu nem, na verdade não tenho assistido mais, porque às vezes eu tou lá, meu marido começa a assistir, eu digo, eu saio de perto pra eu não ficar nervosa, pra eu não pedir pra ele tirar, porque eu vou comentar, ele é mais quietinho e eu sou mais zuadenta, aí eu saio de perto (...) Então pra mim, a Globo é a pior, mas as outras também, tem horas que eu tenho dito que até vou fazer um boicote não vou nem dá ibope, não vou dá, não vou ligar.</p>	<p>Sou uma pessoa que não sou muito chegada ao canal da Globo, assim nem tudo que eles lançam pra mim surte efeito, porque eles dominam o país (...) Jornal é notícia velha pra mim, eu já sei de tudo que eles vão falar, vão falar que o congresso tá roubando, vão falar das falcatruas de empresas, disso e daquilo, a gente já sabe, essas coisas a gente já sabe. As mesmas coisas, não têm notícias novas não. É tudo coisa velha.</p>

Quadro 01: Dizeres de C3 e So1 sobre o telejornalismo da Globo

Esses dizeres tratam do estado de crise política estabelecido no país desde a reeleição de Dilma como Presidente da República no final de 2013. Falar da política no lugar de cidadão é uma postura nova do assembleiano, pois até os anos 80 havia aversão desses religiosos ao assunto política, inclusive essa postura ainda é conservada em muitos casos. Uma das famílias, indicada pela comunidade das ADs de Ipiaú-BA e visitada por nós, não aceitou participar da pesquisa por considerar que em 2016, ano de eleições municipais, qualquer pesquisa tocaria no tema política. Embora explicássemos os objetivos da pesquisa, um de seus membros não aceitou a participação por temor de precisar falar no assunto política. A nova postura em falar de/sobre política tem relação com o processo de midiaticização a partir da década de 80 que estimulou o envolvimento político dos pentecostais. Uma tensão se estabelece, pois, aparenta uma falta do atravessamento do discurso religioso assembleiano na significação que esses entrevistados dão ao telejornal da Globo, constituindo, portanto, uma nova posição-sujeito dentro da formação discursiva assembleiana.

C3	So1
<p>Ah, eu acho assim a Globo, os telejornais da Globo. A Globo, pra mim, sempre eu via as pessoas dizendo Globo lixo tóxico coisa do tipo, só que eu tinha o telejornal da Globo assim como o mais verdadeiro, eu tinha isso, só que na verdade eu tenho visto como eles têm, como eles não dão ênfase a quase notícia nenhuma, a importância que eles dão assim pra falar contra o governo, pra dizer que tá tendo corrupção, existe crise crise crise, querendo falar isso pra colocar na cabeça do povo, (...). Porque existe interesse de grandes, grandes né, pessoas de grandes interesses no Brasil que eles têm interesse de derrubar o atual governo. Na verdade, não concordam com o crescimento do jeito que tem havido, uma distribuição melhor da economia, então eu acredito em tudo isso. (...) Eu tenho visto o da Band, ele fala dá a notícia assim como um todo, mas não foca, não tem toda essa, essa, não foca tanto assim, a SBT também fala, mas a que mais tem, que tava assim, incitava, tentava incitar o ódio ao PT, o ódio a Dilma, eles têm, se você observar até na forma como os jornalistas falam, o Wiliam Bonner, o jeito como eles dão ênfase no Fantástico, como eles dão aquela força ali, tudo aquilo, como aquilo a pessoa que tá assistindo. Uma pessoa que não tem assim, meu Deus, que num tem uma visão assim, ampla, sabe, na hora acredita mesmo, acredita. Então, infelizmente o que eu tanto via só que eu não concordava que a Globo é um lixo tóxico, confirmei que é verdade.</p>	<p>Por que o jornal da Globo é tendencioso, tendencioso, então o quê que acontece? Quando ele quer perseguir uma pessoa, como ele há uns tempos atrás aqui perseguiu Dilma, que eu acho que isso aí pra mim tá errado, foi, é um investimento da Globo pesado, em cima dela e acho que ela não foi totalmente culpada do país tá onde tá, é todo mundo junto ali que é o culpado, na verdade é essa, então a Globo investiu muito pesado em cima dela e acabou com a vida dela né, tirou ela do poder, já tão tentando derrubar Lula agora. Tem a tendência, tem esse peso, quando querem levantar uma pessoa eles levantam, quando querem derrubar uma pessoa eles derrubam, agora, tanto provo isso pra você pelo seguinte assim: antigamente quem representava o Nordeste, quando precisava falar qualquer coisa do nordeste, era a Bahia (...), então antigamente quando eles queriam passar uma reportagem, digamos assim sobre o tempo, informações do tempo, se vai chover hoje, começava pela Bahia, se vai chover na Bahia. Hoje em dia, porque os baianos votaram contra Dilma, votaram a favor de Dilma, contra o impeachment, o que é que acontece? A Globo não passa mais sobre o tempo na Bahia, eu tou lá fora e vejo, hoje o que passa é, o que representa a Bahia, o que representa o Nordeste hoje é Recife e Ceará, tá entendendo? Recife e Ceará tão crescendo na mídia e a Globo tão levantando eles e tão derrubando a Bahia, porque a Bahia hoje, a Globo não tem apoio na Bahia, pronto a questão é só isso aí. Não teve apoio, então eles abandonam a gente, e levam todos pra outros estados, então a mídia em si, a mídia em si, eles são muito autoritários e eles se acham com o direito de terem o direito de tudo.</p>

Quadro 02: Dizeres de C3 e So1 sobre a política no telejornalismo da Globo

Nas duas narrativas há a concepção de certa manipulação da Rede Globo em relação ao noticiário sobre a política no país. O sujeito do discurso que contesta o telejornalismo da Globo questiona seu papel de locus referencial, pois espera-se credibilidade ao traduzir com objetividade aos telespectadores uma realidade com elementos de seu contexto social que seriam provavelmente desconhecidos sem uma mediação. A credibilidade do discurso telejornalístico o converte em aporte seguro na construção de posições sobre os fatos, ao mesmo tempo faz emergir o esclarecimento quanto à formação de um juízo de valor.

A credibilidade e objetividade dos telejornais são constituídas pela hegemonia ideológica da TV em nossa sociedade, construídas através de estratégias discursivas a exemplo do testemunho das imagens e dos entrevistados nas notícias e pela impossibilidade do telespectador de conferir a veracidade dos fatos, enfim, características

axiomáticas do discurso telejornalístico. Essas características designam, assim, a imagem que os interlocutores fazem de si, do outro e do referente e implicam relações de forças entre os interlocutores e relações de sentidos entre os discursos. Embora a interpretação varie conforme o telespectador, os efeitos de sentidos são produzidos por repetições e regularidades que alicerçam o dizer tornando a notícia passível de leituras. A legibilidade da formação discursiva telejornalística parte do interdiscurso que a identifica enquanto factual, portanto constituída de caráter objetivo, confiável e legítimo.

As atitudes e representações que compreendem a formação ideológica se representam no dizer, mas não de modo transparente. As tensões tornam-se opacas, efeito ideológico, e os discursos parecem falar das mesmas coisas de outras formas, e falam, embora de formas diferentes, para determinar o que pode e deve ser dito e/ou silenciado. No caso dos textos das entrevistas acima, o sujeito do discurso traz pistas para apontar o trabalho ideológico no telejornalismo. No dizer de So1, uma dessas pistas é o apagamento da Bahia, por exemplo, na previsão do tempo. Os efeitos de sentido apontam o poder da emissora de interferir inclusive na questão econômica das regiões do país, especificamente na Bahia, pois esse apagamento repercute no mercado turístico, um dos principais geradores econômicos do estado:

Causa	<i>Hoje em dia porque os baianos votaram contra Dilma, votaram a favor de Dilma, contra o impeachment, o que é que acontece?</i>
Pista	<i>A Globo não passa mais sobre o tempo na Bahia, eu tou lá fora e vejo</i>
Resultado	<i>Não teve apoio, então eles abandonam a gente, e levam todos pra outros estados (So1).</i>

Quadro 03: Dizeres de So1 sobre pistas do trabalho ideológico da Globo

O dizer de C3 aponta duas pistas do trabalho ideológico no telejornalismo da Globo, uma diz respeito à ênfase na repetição do tema crise política em detrimento das demais notícias, quando comparado ao de outras emissoras; e a outra pista diz respeito à tonalização do discurso dos apresentadores dos telejornais.

Ênfase repetição	- <i>eles não dão ênfase a quase notícia nenhuma, a importância que eles dão assim pra falar contra o governo, pra dizer que tá tendo corrupção, existe crise crise crise querendo falar isso pra colocar na cabeça do povo (...). Eu tenho visto o da Band, ele fala, dá a notícia assim como um todo, mas não foca, não tem toda essa, essa, não foca tanto assim, a SBT também fala</i>
O tom	<i>mas a que mais tem, que tava assim, incitava, tentava incitar o ódio ao PT, o ódio a Dilma, eles têm, se você observar até na forma como os jornalistas falam, o William Bonner, o jeito como eles dão ênfase no Fantástico, como eles dão aquela força ali, tudo aquilo, como aquilo a pessoa que tá assistindo (C3).</i>

Quadro 04: Dizeres de C3 sobre pistas do trabalho ideológico da Globo

Sobre o uso do tempo do noticiário para dar ênfase ao tema, repetindo o assunto crise política nacional, fizemos um levantamento no Jornal Nacional (JN), no mês de

março de 2016, no qual realizamos a entrevista com C3. O objetivo do levantamento foi comparar o número de matérias relacionadas à crise política nesse mês com o de outro período, assim também levantamos esses dados no JN no mês de julho de 2016. Selecionamos o mês de julho por ser o mês antes da entrevista de So1 (04/08/16), apenas para fazer comparação entre dois meses distintos. A quantidade de matérias sobre o mesmo assunto indica a repetição, como também a ênfase dada ao mesmo.

Selecionamos o JN por ser bastante citado nas entrevistas, também por ser o carro-chefe do telejornalismo da Globo, possuindo maior audiência desde sua criação, mesmo com a queda de pontos após advento das novas mídias (redes sociais, sites, blog). O JN foi ao ar no dia 1º de setembro de 1969, apresentado por Hilton Gomes e Cid Moreira, inaugurou a rede nacional da TV Globo. Em pouco tempo se transformou no noticiário mais visto pelos brasileiros. Inicialmente possuía 15 minutos de duração de segunda a sábado como ocorre ainda hoje. Atualmente, vai ao ar por 45 minutos, o horário de exibição de 20:30h às 21:15h. A equipe principal é formada pelo editor-chefe e apresentador William Bonner, editor-chefe adjunto Fernando Castro, editora-executiva e apresentadora Renata Vasconcelos. Ao longo de seu histórico o JN se destacou pela moderna tecnologia na produção, bem como pela qualidade técnica jornalística e cobertura dos principais fatos nacionais e internacionais. O JN vem se atualizando quanto à linguagem, formato, cenário, dentre outros elementos que garantem o contrato de leitura com o telespectador de diferentes classes sociais, níveis de escolaridade e de diferentes partes do país.

O noticiário político aparece como um assunto diário nas edições do JN. Nos últimos dois anos, a maior parte das reportagens sobre política nacional girou em torno da “Operação Lava Jato”: investigação da Polícia Federal, iniciada em 17 de março de 2014, sobre esquemas de corrupção que envolvem lavagem de dinheiro, desvios de dinheiro público e favorecimento de políticos e empresários ligados à Petrobras. A partir de abril de 2016 as reportagens sobre a política nacional destacou também o processo que culminou em *impeachment* da Presidente Dilma em agosto de 2016. Em nossa observação consideramos as matérias de conteúdo sobre a crise econômica quando inter-relacionados à política:

Jornal Nacional	Quantidade de edições	Total de matérias	Sobre a crise política	Sobre crise econômica	%
Março 2016	27	398	215	24	62%
Julho 2016	26	422	61	12	17%

Quadro 05: Matérias do JN em março e julho sobre a crise política

Apesar de possuir uma edição a mais, o mês de março tem 24 matérias a menos que julho, isso indica que naquele mês as matérias foram mais longas, além de 62% delas tratarem do tema. Sobre isso, observamos no mês de julho que a edição do dia 07 foi a que mais se dedicou ao tema, totalizando 47% da média do tempo da

edição dedicado ao assunto crise política. Enquanto que, em março, somente em 6 edições das 27 tiveram uma média menor que 50% do tempo total da edição dedicado ao assunto. No mês de março algumas edições foram completamente dedicadas à crise política, inclusive com suspensão do quadro diário da previsão do tempo em três edições.

Data	Matérias na edição	Sobre a crise política	Sobre a crise econômica	%	Observação
03/03/16	15	11	3	93%	
04/03/16	18	17	1	100%	
15/03/16	11	7	2	91%	
16/03/16	9	9		100%	Sem previsão do tempo
17/03/16	12	12		100%	Sem previsão do tempo
18/03/16	19	16		84%	
30/03/16	8	7		87%	Sem previsão do tempo
31/03/16	11	9		82%	

Quadro 06: Edições em março mais dedicadas à crise política

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicam que o uso do tempo do noticiário para dar ênfase ao assunto política nacional tem relação com a interpenetração da mídia no campo político. O mês de março antecedeu a votação sobre admissão do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados Federais, que veio ocorrer em 17 de abril de 2016, ou seja, cada novo fato estimulava manifestações dos cidadãos que foram às ruas por diversos dias antes da votação na Câmara. A ênfase do JN reforçou o discurso da falta de conduta moral no campo político brasileiro atribuindo ao telejornal um papel de promotor de uma moralidade no campo da política. Desse modo, o telejornal ultrapassa sua função mediadora e se assume como sujeito moral, com base no lugar de legitimidade, atribui a si importância social enquanto dispositivo de moralidade para transformação de um problema grave no Brasil – a corrupção.

A segunda pista sobre o trabalho ideológico do JN quanto ao tema política nacional diz respeito ao reconhecimento do uso da “tonalização” no discurso telejornalístico como estratégia de significação. A noção de “Tom”, definida por François Jost e desenvolvida por Elizabeth Duarte, trata do dispositivo sintático-semântico que diz respeito ao processo de conferência de um *tom* ao discurso, isto é, à produção de determinados efeitos de sentido (DUARTE, 2007, p. 07; JOST, François, 2007, p. 65). A noção de tonalização do discurso é observada na leitura que C3 faz de matérias dos telejornais ao reconhecer que não apenas o conteúdo e o tempo dão ênfase ao assunto, mas o modo como as matérias são apresentadas, ou seja, o “tom” que é conferido às notícias. A entrevistada se esforça para explicar a capacidade que o “tom” daquele discurso tem em fazer o leitor acreditar, até mesmo desenvolver sentimento

de ódio ao PT e a Dilma, principais figuras-objeto no noticiário da época:

Tentava incitar o ódio ao PT, o ódio a Dilma, eles têm, se você observar até na forma como os jornalistas falam, o William Bonner, o jeito como eles dão ênfase no Fantástico, como eles dão aquela força ali, tudo aquilo, como aquilo a pessoa que tá assistindo. Uma pessoa que não tem assim, meu Deus, que num tem uma visão assim ampla, sabe, na hora acredita mesmo, acredita (C3).

C3 aponta pistas do trabalho ideológico no telejornalismo da Globo quanto à política nacional. No exercício de observação dessas pistas, há certo distanciamento desse sujeito-interlocutor com o discurso religioso, o que nos faz apontar uma tensão ao apagar marcas de identificação com a forma-sujeito assembleiana, ou seja, é uma nova posição-sujeito que se manifesta com posicionamentos marcados: “meu marido começa a assistir, eu digo, eu saio de perto pra eu não ficar nervosa, pra eu não pedir pra ele tirar, porque eu vou comentar” (C3). “Jornal é notícia velha, pra mim, eu já sei de tudo que eles vão falar” (So1). Os trechos grifados indicam certo posicionamento de autonomia cidadã.

O boicote à Globo pela Família G tem razões nas questões de imoralidade, no que tange à sexualidade, tem fundamentos nos discursos da ascese conservadora assembleiana, na qual ser moral é ser separado, ser distinto, possuir comportamentos de diferença. O boicote à Globo por C3 e So1 tem razões na interpretação do posicionamento manipulador da emissora no que se refere às questões de política com tendência partidarista. A apropriação dessas razões nos demonstra uma secularização da ascese assembleiana nesses sujeitos, ou seja, não há extensão da moralidade assembleiana à interpretação do assunto política no telejornalismo da Globo, ao contrário, há extensão do posicionamento moral secular ao discurso assembleiano. Sendo assim, pelo reconhecimento desses entrevistados começamos a observar um movimento no processo de identificação do religioso assembleiano, ultrapassando os limites dos discursos institucionalizados-religiosos e apontando indícios de individualidades e autonomia na leitura do noticiário político.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Elizabeth Bastos. **Dos Telejornais: Entre temporalidades e tons**. Trabalho apresentado no XXX NP- Encontro dos Núcleos de Pesquisa em Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Jornalismo e estudos culturais: uma perspectiva cultural. IN: GOMES, Itania M. Mota. **Análise do Telejornalismo: Desafios Teórico-metodológicos**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

FAUSTO NETO, Antonio. AD. Rumos de uma nova analítica. IN: FERREIRA, G. M., SAMPAIO, A. e FAUSTO NETO, A. (orgs.). **Mídia, discurso e sentido**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 27-42.

FAUSTO NETO, Antonio. Circulação além das bordas. In: FAUSTO NETO, Antônio y VALDETTARO, Sandra (directores). **Mediatización, sociedad y sentido: Diálogos entre Brasil y Argentina**.

Coloquio del Proyecto “Mediatización, sociedad y sentido: aproximaciones comparativas de modelos brasileños y argentinos”. Programa de Cooperación Científico-Tecnológico MINCYT-CAPES 2009-2010. Cod. BR/08/21. Rosario: agosto, 2010. p 2-17.

FAUSTO NETO, Antonio. Como as linguagens afetam e são afetadas na circulação? In: FAUSTO NETO, Antonio *et all* (orgs.). **10 perguntas para a produção de conhecimento em comunicação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2016. p. 43-64.

FAUSTO NETO, Antonio. Fragmentos de uma analítica da midiatização. **Matrizes**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 89-105, abr. 2008.

FAUSTO NETO, Antonio e SGORLA, Fabiane. Zona em construção: acesso e mobilidade da recepção na ambiência jornalística. **Lumina**: Revista do PPGCom UFJF. V.07. N°01 – 2013.

GOMES, Itania M. Mota. Estabilidade em fluxo: uma análise cultural do *Jornal Nacional*, da *Rede Globo* IN: GOMES, Itania M. Mota. **Análise do Telejornalismo: Desafios Teórico-metodológicos**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-58.

JOST, François. **Compreender a Televisão**. Tradução Elizabeth Duarte, M^a Lília Castro e Vanessa Curvello. Porto Alegre: Sulina, 2007.

VERÓN, Eliseo. **La Semiosis Social 2: ideas, momentos, interpretantes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2013.

VERÓN, Eliseo. Esquema para el análisis de la mediatización. In: **Revista Diálogos de la Comunicación**, n.48, Lima: Felafacs, 1997.

O CINEMA BRASILEIRO EM SEU PRÓPRIO MERCADO

Filipe Brito Gama

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
UESB
Vitória da Conquista – BA

RESUMO: A produção de conteúdos audiovisuais cresce significativamente no mundo, gerando obras para os mais diversos segmentos de mercado. A indústria do filme de longa-metragem também acompanha este crescimento, como pode ser visto no Brasil, com a ampliação do número de obras realizadas ano após ano. Porém, mesmo com o crescimento do número de filmes e o desenvolvimento econômico do setor, a participação dos longas-metragens brasileiros em seu próprio mercado ainda é pequena, e se observadas as obras produzidas na região Nordeste, é ainda menor. Este trabalho busca construir um breve panorama do mercado cinematográfico brasileiro, focando na participação de mercado do filme nacional, destacando as obras nordestinas.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema Brasileiro; Mercado Cinematográfico; Audiovisual; Nordeste;

ABSTRACT: The production of audiovisual content grows significantly in the world, creating audiovisual works for the most diverse market segments. The film industry also follows this

growth, as can be seen in Brazil, with the growing number of films performed year after year. However, even with the growth of the number of films and the economic development of the sector, the participation of Brazilian feature films in its own market is still small, and if the movies produced in the Northeast region are observed, it is even smaller. This work seeks to build a brief overview of the Brazilian film market, focusing on the market share of the national film, highlighting the Northeastern works.

KEYWORDS: Brazilian Cinema; Film market; Audiovisual; Northeast;

1 | O AUDIOVISUAL E AS RELAÇÕES DE MERCADO

O audiovisual se constitui como uma atividade cada vez mais presente na vida dos cidadãos na contemporaneidade, nas mais variadas partes do mundo e nas diversas culturas. De países cuja tradição da produção cinematográfica e audiovisual é notória, como os Estados Unidos ou França, até países com menor percurso histórico na produção de conteúdos dessa natureza, como Nigéria, tem-se na atualidade a produção de conteúdos, sejam eles profissional ou amadora, voltados para as diversas janelas de exibição, como

uma grande tela de cinema até mesmo para uma pequena tela no celular. E quando se utiliza o termo *audiovisual*, fala-se de um universo muito mais amplo do que a produção de longas-metragens ficcionais, possivelmente o produto mais conhecido e tradicional desse setor. Hoje os espectadores podem consumir conteúdos de imagem e som nos mais variados formatos e em vários dispositivos, com uma multiplicidade de narrativas e modos de produção, como aponta o pesquisador Elinaldo Teixeira (2012, p. 181):

[...] Cinema expandido, logo depois da mudança de suporte da imagem química para eletrônica, quando a proliferação de outras mídias com a mesma base da imagem em movimento ganhou terreno na cultura contemporânea. Hoje, cada vez mais o termo audiovisual se torna operante para incorporar essa grande diversidade de meios. [...] Mas sem esquecer que o cinema é audiovisual por excelência, que audiovisual remete à própria consistência ou fundamento do cinema [...].

A internet, por exemplo, com suas diversas plataformas provoca mudanças significativas na forma de ver essas obras, trazendo novas opções para o consumidor. No entanto, deve-se ressaltar que mesmo com a ampliação de janelas de exibição, segmentos como a sala de cinema e a televisão, os mais tradicionais mercados desse setor, continuam sendo muito presentes na economia do setor, contando inclusive com o crescimento desses segmentos nos últimos anos, tanto no mundo quanto no Brasil.

Mas mesmo com a multiplicidade de formas de assistir aos conteúdos audiovisuais existentes, a maior parte desses produtos é produzida por um grupo pequeno de empresas, grandes corporações, empresas transnacionais de capital global que dominam a grande parte dos mercados. Essas empresas são conglomerados midiáticos que atuam não apenas na produção cinematográfica, mas também na realização de conteúdo para diferentes plataformas. Segundo Relatório da Economia Criativa 2010, o audiovisual é um dos motores da indústria criativa no mundo, mas observando o contexto global percebe-se o domínio de poucas empresas que operam em diversos países, dominando os variados mercados nacionais: “A fabricação, distribuição e exibição de filmes continuam sendo dominadas por um pequeno número de grupos verticalmente integrados; cerca de 80% de todos os filmes exibidos mundialmente são produções de Hollywood” (UNCTAD, 2012). Ao observar a presença do filme hollywoodiano no mundo, produzido por essas grandes empresas transnacionais (TimeWarner, *The Walt Disney Company*, Sony, *General Electric*), vê-se a força deste cinema ao ocupar a maior parte das salas de exibição dos mercados nacionais. Este ambiente de desigualdade é problemático muito além das questões econômicas, como assevera Néstor Canclini (2003, p. 29):

Há que se destacar que a assimetria na globalização das indústrias culturais não gera só desigualdade na distribuição de benefícios econômicos. Também agrava os desequilíbrios históricos nos intercâmbios da comunicação, no acesso à informação e aos entretenimentos e na participação da esfera pública nacional e internacional.

Algumas das questões que aparecem neste permitem questionar se mesmo

com a ampliação dos meios de produção e das janelas de visualização do conteúdo audiovisual, os espectadores assistem a obras com diversidade estética e geográfica, ou o que se vê é, majoritariamente, os filmes de maior apelo comercial, produzidos por um pequeno número de empresas? Mais especificamente, pode-se pensar que o brasileiro vê, nos dias de hoje, uma maior diversidade de estilos e produtos audiovisuais, além dos *blockbusters* internacionais e nacionais (sejam filmes ou obras seriadas) e os programas televisivos populares? Essas questões, que exigem reflexão e se apresentam naturalmente como temas controversos e complexos, também permitem pensar na necessidade de ampliar o diálogo acerca da formação audiovisual dos espectadores brasileiros.

A visibilidade das obras brasileiras independentes, especialmente as cinematográficas, ainda é pequena, principalmente se comparada ao produto hegemônico produzido pelas *majors*. Na televisão e nas demais janelas de exibição, os produtos e os produtores independentes possuem pouco espaço, fazendo com que os conteúdos hegemônicos sejam os mais vistos e consumidos. Do ponto de vista da multiplicidade de discursos, estéticas e temas, essa hegemonia existente nas telas de cinema, nos aparelhos de televisão e demais plataformas de exibição é bastante prejudicial, já que aponta para manutenção dos discursos e da forma de narrar, além de não permitir o aparecimento das expressões locais através dos conteúdos brasileiros independentes. Assim, obras produzidas localmente, de menor orçamento e reduzida capacidade de distribuição no mercado acabam sendo pouco vistas, independente de seus méritos artísticos e sua capacidade de transformação social.

2 | A ECONOMIA DO AUDIOVISUAL

O audiovisual é uma das atividades inseridas no vasto universo da Economia Criativa, sendo um dos setores relacionados à cultura e as artes com maior circulação de capital em todo mundo. Segundo UNCTAB (2012), entre os anos de 2002 e 2008 o comércio de bens e serviços ligados a indústria criativa cresceu 14% ao ano, e de acordo com Alessandra Meleiro e Fábio Fonseca (2012), os valores de exportação anuais em 2008 giraram em torno de US\$ 592 bilhões. Em 2011, o comércio mundial de bens e serviços totalizou US\$ 646 bilhões. Em diversos países, os valores em torno das atividades ligadas a economia criativa e as indústrias criativas representam mais de 5% do PIB. Meleiro e Fonseca (2012), ao tratar do estudo *The Economy of Culture in Europe*, indicam que a economia da cultura era responsável por 2,6% do PIB regional e 3,1% dos postos de trabalho nos 25 países que compunham a Comunidade Europeia. De acordo com os dados do *Mapeamento e impacto econômico do setor audiovisual no Brasil 2016*, divulgado pelo Sebrae (2016), o valor da economia criativa no mundo é estimado em 4,7 trilhões de dólares, sendo o setor audiovisual responsável por aproximadamente 400 bilhões por ano, concentrado especialmente nos EUA, na Europa e no Japão. Segundo estudos da FIRJAN (Federação das Indústrias do Estado

do Rio de Janeiro), no *Mapeamento da Indústria Criativa no Brasil* (2014), em 2013 a movimentação de capital nessa indústria equivaleu a aproximadamente 2,6% do PIB brasileiro, com valores próximos a R\$ 126 bilhões e gerando aproximadamente de 1,6 milhão de empregos formais, além da presença de 251 mil empresas que formavam neste ano a indústria criativa no Brasil.

O setor audiovisual acompanha igualmente o crescimento da indústria criativa nos últimos anos, muito em função das novas tecnologias, cada vez mais inseridas no cotidiano do ser humano em todo o mundo. Surgem aí novas plataformas (como o *Vídeo On Demand*), além do crescimento de tradicionais segmentos de mercado, como o das salas de cinema e o da TV por assinatura. Pensar na economia do audiovisual é compreender os fluxos de conteúdo e de capital que cercam todos os elos da cadeia, desde a produção de filmes e demais conteúdos, a distribuição dessas obras nos segmentos de mercado, além da exibição nas várias janelas possíveis (cinema, televisão aberta e fechada, *homevideo* e seus variados formatos, vídeo sob demanda e outros mercados). Segundo dados levantados pela *Motion Picture Association América Latina (MPA)*, o setor audiovisual brasileiro movimentou R\$ 19,8 bilhões em 2013 (0,57% do PIB), gerando 110 mil empregos formais e 110 mil indiretos, gerando 4,2 bilhões em salários. Em 2014, o valor das atividades econômicas do setor audiovisual foi diretamente responsável por gerar cerca de R\$ 24,5 bilhões na economia nacional, segundo dados da Ancine, presentes no Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (OCA) no documento “Valor Adicionado ao Setor Audiovisual”, números que crescem ano após ano.

Observando os dados do *Mapeamento e impacto econômico do setor audiovisual no Brasil 2016*, realizado pelo OCA, a Índia produziu entre 2009 e 2013, em média, 1.417 filmes de longa-metragem, e a China 597 obras. Os EUA produziram no mesmo período 768 filmes em média, o Japão 488 e a França 262. O Brasil realizou em média 94 filmes, ocupando nona colocação no ranking mundial. Porém, apesar da produção cinematográfica e audiovisual crescer em todo o mundo, tendo países como Índia e China entre os maiores produtores de filme, deve-se ressaltar, como supracitado, que este mercado é dominado por poucas empresas, conglomerados globais verticalmente constituídos, dificultando fortemente o desenvolvimento dos mercados nacionais, como pode ser visto na América Latina. Em todo o mundo, são poucos os países que possuem a maior parte de seu mercado dominado pelo cinema local. A grande maioria deles possui o mercado nacional de salas de cinema e, a exibição de filmes em outras janelas, dominado pelo produto estrangeiro, especialmente o *hollywoodiano*, fazendo com que os seus filmes ocupem apenas uma pequena fatia do mercado, isto é, com o *market share* muito inferior ao do cinema estrangeiro. Na América Latina, por exemplo, países como Brasil e Argentina têm dificuldade de ocupar seu próprio mercado, com o *market share* que dificilmente ultrapassa 15% da bilheteria. Segundo *Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro de 2014*, produzido pela Ancine, apenas Índia, Japão, China e Coreia do Sul possuíam mais de 50% do seu próprio mercado

nas salas de cinema, graças às barreiras culturais e também, em alguns casos, às medidas protecionistas do Estado (Índia 91,5%; Japão 58,3%; China 54,5%; Coréia do Sul 50,1%; França 44,4%). A Argentina ficou com 17% e o Brasil 12,3%, mesmo com grande quantidade de filmes produzidos. Isto quer dizer que mesmo com várias obras realizadas, elas possuem pouco espaço nos diversos segmentos de mercado, que estão dominados pelo cinema estrangeiro e seus *blockbusters*.

Origem dos longas-metragens no Ranking Top 10 dos países (2009-2013)

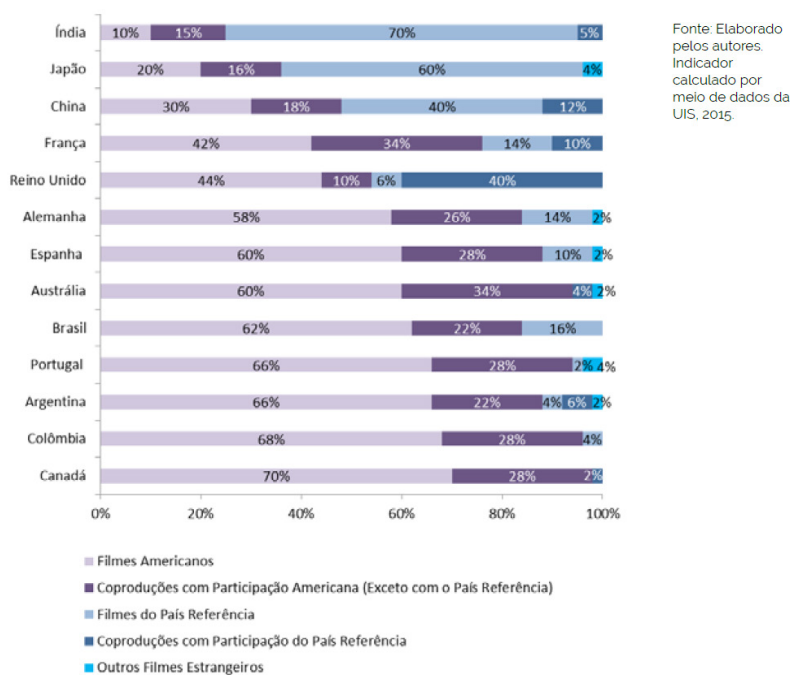


Figura 1 - Market Share no Mundo (Fonte: Sebrae)

3 I O CRESCIMENTO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO BRASIL

O público dos cinemas no Brasil cresce a cada ano, com arrecadações cada vez maiores, contando também com um número maior de salas. Se no início da década passada o público era de aproximadamente 75 milhões de espectadores (2001), este número cresceu para mais de 170 milhões em 2015, segundo dados do portal *Filme B*, mostrando que apesar da crescente concorrência de outros segmentos de mercado, o segmento das salas de cinema está se desenvolvendo e com bons resultados. Este crescimento também pode ser visto na renda, como informa o *Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro em 2015*, indicando que neste ano a renda foi de 2,3 bilhões de reais.

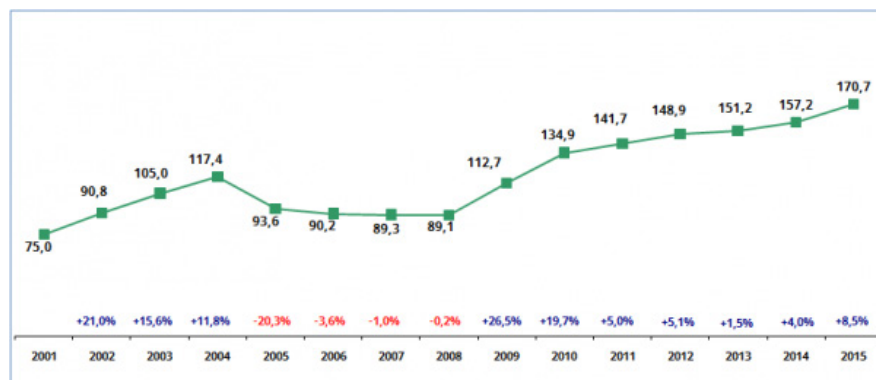


Figura 2 - Evolução do Público Geral (Fonte: FilmeB)

Porém, a participação do cinema brasileiro no seu próprio mercado é ainda modesta, mesmo com o aumento no número de títulos lançados nas últimas décadas, o que mostra o domínio do cinema estrangeiro. O *market share* do cinema brasileiro nos últimos anos dificilmente ultrapassou os 20% do mercado interno, tendo como exceção o ano de 2003 (com 21,4%). Entre 2001 e 2015, os números variam entre 8% (2002) e 19% (2010), indicando que o cinema estrangeiro (especialmente os filmes distribuídos pelas *majors*) ocupa pelo menos 80% do nosso mercado. Neste período, uma série de filmes brasileiros foram sucessos de bilheteria, tais como *Tropa de Elite 2*, *Se eu Fosse Você 1 e 2*, *Minha Mãe é uma Peça*, *Dois filhos de Francisco*, *De pernas pro ar*, *Carandiru*, *Até que a sorte nos separe*, *Cidade de Deus*, *Lisbela e o Prisioneiro*, entre outros, todos esses fazendo mais de 3 milhões de espectadores. Porém, essas obras são exceções, já que a grande maioria dos filmes nacionais não consegue números significativos nas salas de cinema, dificultando também a existências dessas obras nos outros segmentos. O domínio dos *blockbusters* internacionais é claro ao observar a tabela que indica os principais sucessos de bilheteria no Brasil entre 2009 e 2015. Dos 20 filmes mais vistos no país, apenas dois são brasileiros, o restante são obras *hollywoodianas*, tais como *Vingadores*, *A saga Crepúsculo*, *Velozes e Furiosos*, *Avatar*, *Minions*, *Homem de Ferro 3*, todas super produções com enormes orçamento (significativamente maiores que os dos filmes brasileiros) e voltados para o grande público. Vale ressaltar que o filme *Os Dez Mandamentos*, maior bilheteria nacional da história com mais 11,2 milhões de espectadores, não consta nos filmes citados, pois seu lançamento foi em 2016.

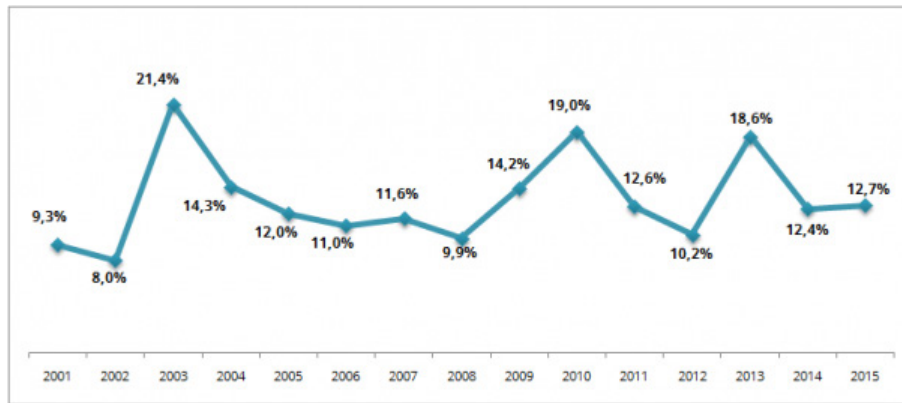


Figura 3 - Evolução do Market Share Brasileiro (Fonte: FilmeB)

Mas é importante lembrar que, apesar de não conseguir ocupar a maior parte do seu mercado, a produção cinematográfica e audiovisual brasileiro cresce em número de obras a cada ano. Se em 1995, ano marco da “Retomada do Cinema Brasileiro” após a crise no começo dos anos 1990, foram lançados apenas 14 longas-metragens, este número cresce para mais de 50 obras a partir de 2006: em 2006 foram 71 filmes, em 2011 foram 100 obras e em 2014 114 filmes lançados, entre documentários, ficções e animações. Tomando como exemplo o ano de 2015, foram lançados em salas de cinema 446 longas-metragens, sendo desses 129 brasileiros (aproximadamente 28% dos lançamentos), porém com a participação de apenas 13% do mercado. Dos 172.943.242 espectadores de cinema no Brasil naquele ano, 22.485.736 foram ver filmes nacionais, mas apenas 07 longas-metragens ultrapassaram 01 milhão de espectadores. A grande maioria dos filmes brasileiros (112 filmes) não conseguiu atingir 100 mil espectadores. O ano de 2015 é bastante semelhante aos vários outros anos do cinema brasileiro, com um número grande de filmes lançados, mas com pouca ocupação nas salas de cinema.

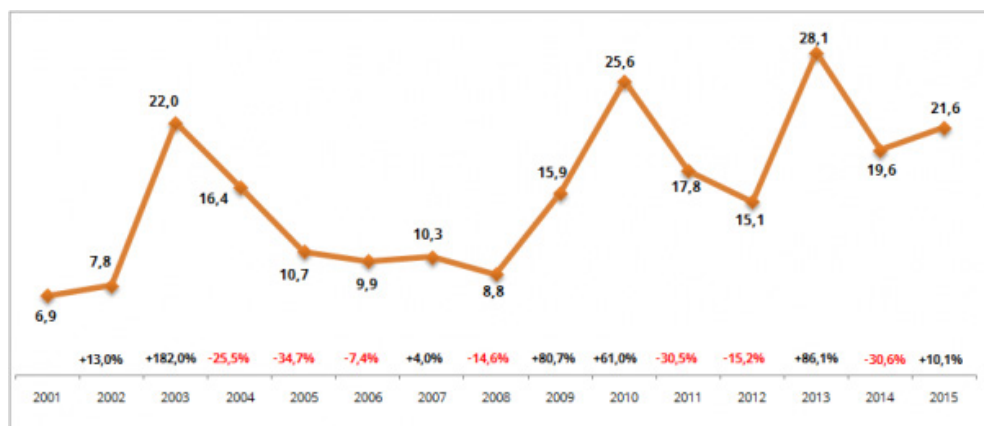


Figura 4 - Evolução do Público Brasileiro (Fonte: FilmeB)

Se observado o conteúdo nos outros segmentos de mercado, como TV aberta e TV por assinatura, percebe-se que no primeiro caso boa parte da programação

das emissoras nacionais é brasileira, porém de produção própria, não permitindo muito espaço para o produto independente, como atesta o pesquisador Marcelo Ikeda (2015). Tomando como exemplo o caso da Rede Globo em 2015 (como consta no *Informe de acompanhamento de mercado – TV Aberta do OCA*), 76% do que foi exibido era nacional, mas preenchido especialmente pelos programas diversos, as novelas e os telejornais, além dos filmes boa parte estrangeiros. A importância de destacar o conteúdo independente se deve, pois, ao fato de que são as produtoras independentes as principais realizadoras de filmes no Brasil, especialmente porque são essas empresas que podem captar recursos públicos para realização das obras. O caso da TV por assinatura é bastante singular, já que historicamente a participação do produto independente brasileiro neste segmento foi bastante baixa, existindo fundamentalmente nos canais de programadoras brasileiras. Nesta década, especialmente com a promulgação da Lei nº 12.485/11, uma nova regulamentação obriga a exibição de produção brasileira (incluindo a produção independente) em vários canais exibidos no Brasil (os canais de espaço qualificado), tanto das programadoras nacionais quanto das estrangeiras, aumentando significativamente a demanda por mais conteúdo nacional para que se cumprissem as cotas exigidas pela legislação. Ikeda (2015, p. 251) afirma que esta lei “trata-se da primeira medida efetiva de regulação de conteúdo audiovisual, que oferece a oportunidade histórica de consolidar uma política pública que promova o efetivo estabelecimento de uma indústria audiovisual no país”. Mas, mesmo com esses novos mecanismos, a maior parte do conteúdo exibido nos canais de TV por assinatura é substancialmente estrangeiro, como se observa no *Informe de Acompanhamento do Mercado – TV Paga (2014)*, em que o conteúdo estrangeiro ocupa mais de 84% da programação, observando a média dos canais analisados pela publicação.

Criou-se na TV paga um mecanismo de proteção ao produto nacional, ao gerar uma reserva de mercado para as obras brasileiras, o que é comumente chamado de cota. No cinema, esse mecanismo existe desde os anos 1930, sendo historicamente o mais antigo e, por muitos anos, o principal meio de proteção do Estado para o cinema (SIMIS, 2008; AUTRAN, 2010). A Cota de Tela perdurou durante os anos, variando significativamente sua forma de atuação, mas ainda hoje existe garantindo o mínimo de exibição de longas-metragens brasileiros nas salas de cinema do país. Mesmo com essa antiga garantia a participação dos filmes brasileiros no mercado ainda é baixa, como ressaltado anteriormente, e são poucas as obras que realmente são acessíveis a população. Um dos grandes problemas dos filmes nacionais é que eles possuem graves dificuldades de inserção no mercado, ocupado principalmente pelo filme estrangeiro ou pelo filme nacional com mais apelo popular e com maior capacidade de distribuição nas salas de cinema e nos vários segmentos de mercado. No Brasil, destacam-se as comédias em coprodução com a *Globo Filmes*, importante parceira nas obras de sucesso comercial no Brasil, utilizando do *know how* e da estrutura midiática da Rede Globo para dar suporte, especialmente na publicidade e distribuição

do filme.

Há, portanto, problema manifesto na produção cinematográfica brasileira, no tocante a distribuição e comercialização dos filmes. As produções são realizadas, mas muitas delas não conseguem seguir seu percurso na cadeia produtiva do audiovisual, que seria a distribuição do filme para algum segmento de mercado, tendo como primeira janela as salas de cinema, geralmente. Os produtores, quando conseguem uma distribuidora para lançar os filmes, comumente são os lançam em poucas salas e em circuito bastante restrito geograficamente, excluindo parte significativa da população de ver essas obras. A produtora de cinema Iafa Britz (2011, p. 42), ao falar da necessidade de associação entre produtoras e distribuidores, aponta que:

O resultado da falta de cumprimento desse mandamento é que existem mais de 150 filmes brasileiros 'na prateleira', esperando alguma empresa de distribuição se interessar, algum dia, em explorá-los comercialmente. Às vezes, esse dia nunca chega.

4 | A CONCENTRAÇÃO DA PRODUÇÃO NO CINEMA BRASILEIRO: OBSERVANDO OS FILMES PRODUZIDOS NO NORDESTE

As dinâmicas de concentração no cinema brasileiro podem ser percebidas nos diferentes setores da cadeia audiovisual. A concentração pode ser observada na produção e na captação de recursos públicos, centrada principalmente em produtoras do Rio de Janeiro e de São Paulo; no campo da distribuição, espaço onde as *majors* dominam a maior parcela das arrecadações; e na exibição, com a concentração das bilheterias em que poucos grupos, que detêm a maior parte das salas de cinema, além da concentração geográfica, com os principais e maiores complexos localizados nas grandes cidades, em especial nos estados do Sudoeste. Do ponto de vista do consumo, apenas uma pequena parcela da população, centrada nas classes A e B, frequentam sistematicamente as salas de cinema. Em 2014, dos 202.799 milhões de habitantes no Brasil, 44.547 milhões viviam nas cidades com mais de 01 milhão de habitantes (que totalizavam 17 municípios, dos 5.570 existentes no país). Todas essas cidades possuem complexos cinematográficos, a maior parte deles localizados em *shoppings centers*.

Em se tratando da realização de filmes, mesmo com o surgimento efetivo de políticas públicas voltadas à descentralização da produção audiovisual, com o crescimento de chamadas públicas estaduais e municipais, a articulação de arranjos regionais entre secretarias de cultura locais e a Ancine visando criar editais em parceria, além do aumento do aporte financeiro nos fundos de incentivo em diversos estados, inclusive do Nordeste, provocando o crescimento do número de longas-metragens produzidos, a produção cinematográfica nacional ainda é concentrada nos estados do Rio de Janeiro e em São Paulo, como apresenta o gráfico abaixo:

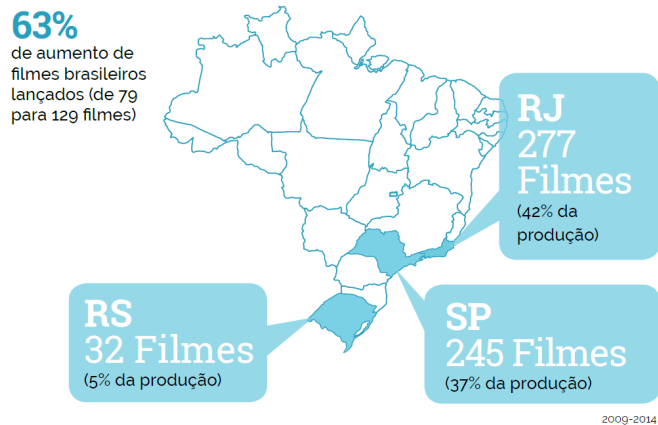


Figura 5 - Concentração Regional (Fonte: Sebrae)

Segundo dados da Ancine, em 2014 em Pernambuco foram lançados 03 longas-metragens, enquanto a Bahia o número foi de 02, e em Sergipe 01. Nos demais estados da região Nordeste nenhuma obra, enquanto no Rio de Janeiro foram produzidos 40 filmes e em São Paulo, 50. No ano de 2015, esta discrepância permanece, com 05 de produtoras pernambucanas lançadas, 02 da Bahia, 01 do Ceará e 02 da Paraíba, enquanto no Rio foram 63 filmes e em São Paulo 41. Em anos anteriores se observa (com exceção de 2013) o abismo é ainda maior, fazendo com que se perceba que, mesmo com o crescimento da produção cinematográfica no Brasil, ela ainda é fortemente concentrada geograficamente.

Dos 10 filmes brasileiros mais vistos entre 2009 e 2015, todos eles foram produzidos por empresas produtoras lotadas no Rio ou em São Paulo. *Tropa de Elite 2*, produzido pela Zazen, é do Rio de Janeiro; *Se eu fosse você 2*, segundo da lista, é produzido pela Total Entertainment, também do Rio, assim como *De pernas pro ar*, *Minha mãe é uma peça*, *Nosso Lar*, *Loucas para Casar* e *Chico Xavier*. *Até que a sorte nos separe 1 e 2* foram produzido pela Gulane, de São Paulo. Atentando para os anos de 2014 e 2015, a participação de mercado dos filmes produzidos no Nordeste é significativamente pequena, já que nenhuma das 10 obras cinematográficas brasileiras mais vistas no Brasil nos referidos anos são da região, concentrando fundamentalmente nos eixo Rio-São Paulo.

Em 2015, filmes como *A História da Eternidade* (PE), de Camilo Cavalcanti, *Batguano* (PB), de Otávio Teixeira, *Os últimos cangaceiros* (CE), de Wolney Oliveira, e *Depois da Chuva* (BA) de Cláudio Marques e Marília Hughes não ultrapassam a casa dos 15 mil espectadores nas salas de cinema, com algumas dessas obras não chegando a 1.000 bilhetes comprados, mesmo com significativo destaque em festivais. Em 2014, essa realidade é ainda pior, com poucos filmes nordestinos produzidos, e com baixíssima participação de mercado, nenhum atingindo a casa dos 10.000 de público. Nos últimos anos, podem-se destacar algumas exceções, a exemplo de *Cine Holliúdy* (2013, CE), de Helder Gomes, com um público de aproximadamente 487 mil

espectadores (gerando mais de R\$ 5 milhões em renda), e *O som ao redor* (2013, PE), de Kleber Mendonça Filho, com aproximadamente 94 mil ingressos vendidos. O ano de 2013, por sinal, pode ser apontado como atípico, graças ao número significativo de filmes produzidos e lançados na região, com 08 obras em Pernambuco, 04 na Bahia, 05 no Ceará e 01 no Maranhão, totalizando 18 longas-metragens nas salas de cinema. Boa parte dessas obras se destaca nos festivais e mostras de cinema tanto no Brasil quanto no exterior, porém isto não garante participação efetiva no mercado local. Como apontado no início deste texto, deve-se ressaltar que o circuito de festivais e as salas de cinema são as primeiras janelas desses filmes, que ainda podem ser comercializados para diversos outros mercados. Isto não garante, porém, maior visibilidade a essas obras, já que os conteúdos nacionais também ocupam apenas uma pequena parcela do mercado nos outros segmentos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de conteúdos audiovisuais diversos é cada vez mais significativa na atualidade, e o número de possibilidades para consumo de conteúdos cinematográficos aumentou significativamente nas últimas décadas. Essa expansão dos mercados audiovisuais provocou também mudanças importantes na cadeia produtiva, com o crescimento econômico do setor em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. A produção de filmes no Brasil cresce, especialmente graças às políticas públicas voltadas ao financiamento de filmes, mas também se ampliam os segmentos de mercado no país, desde o aumento do número de pessoas e da renda nas salas de cinema, até o alargamento de mercados como a TV por assinatura e o surgimento de novas estruturas, como o Vídeo Sob Demanda.

Em se tratando do segmento de salas de cinema, mesmo com o referido crescimento econômico e no número de filmes produzidos e exibidos, a participação das obras brasileiras em seu próprio mercado ainda é modesta, dificilmente ultrapassando a 20% de *market share*. E como os filmes nacionais tem dificuldade de “viajar”, isto é, de ser comercializado em outros países, esse dado se torna ainda mais relevante, já que o Brasil é o principal mercado para seus filmes. Nota-se também que são poucas as obras que efetivamente conseguem números expressivos no tocante à público e renda, ultrapassando a casa de 01 milhão de ingressos vendidos. A maior parte dos longas-metragens, tanto documentários quanto ficções, não conseguem atingir 10 mil espectadores.

Observando a breve análise feita nos últimos anos nos estados do Nordeste, percebe-se que raros são os filmes realizados na região que conseguem lugar nas salas de cinema, e dos poucos que conseguem dificilmente eles atingem o grande público. São nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, lugares com grandes produtoras consolidadas, que os maiores sucessos brasileiros dos últimos anos são realizados, em sua maioria coproduzidos pela *Globo Filmes*, atingindo marcas

expressivas de público e elevando o *market share* dos filmes brasileiros no ano. Porém, os produtores dos demais estados ainda buscam articulações de mercado que permitam que seus filmes atinjam públicos maiores. São muitas as questões históricas que explicam esta concentração nos dois estados, porém se faz necessárias ações de políticas efetivas de descentralização não apenas no financiamento às produções audiovisuais nos vários estados do Brasil, mas também criando articulações que permitam a aproximação dos produtores locais com agentes de mercado, tais como as distribuidoras e programadoras de TV, ajudando no desenvolvimento dos mercados locais e permitindo o crescimento econômico do setor nas diversas regiões do país.

REFERÊNCIAS

AUTRAN, Arthur. O pensamento industrial cinematográfico brasileiro: ontem e hoje. In: MELEIRO, Alessandra. (org.). **Cinema e mercado**. São Paulo: Escrituras Editora, 2010. p. 15-36.

SILVA, J. G. B. R. **Comunicação e Indústria Audiovisual**: Cenários tecnológicos e institucionais do cinema brasileiro na década de 90. 1. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

BRITZ, Iafa. A arte de materializar. In: DIAS, Adriana; Souza, Letícia de. **Film Business**: o negócio do cinema. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CANCLINI, Néstor. Reconstruir políticas de inclusão na América Latina In: UNESCO. **Políticas culturais para o desenvolvimento**: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO, 2003.

IKEDA, Marcelo. **Cinema brasileiro a partir da retomada**: aspectos econômicos e políticos. São Paulo: Summus, 2015.

MELEIRO, Alessandra; FONSECA, F. Economia criativa: uma visão global. In: ALVES, Elder P. Maia (org.). Dossiê Cultura e Desenvolvimento: o Advento da Cultura Criativa. **Latitude**, v.6, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/issue/view/84>

PFEIFER, Daniela. Reflexões acerca de concentração regional da produção cinematográfica brasileira. In: **Cenacine**. 2010. Disponível em: < <http://www.cenacine.com.br/wp-content/uploads/artigo-dani-pfeiffer.pdf> >

SIMIS, Anita. **Estado e cinema no Brasil**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2008.

TEIXEIRA, Elinaldo. **Cinemas “não narrativos”**: experimental e documentário – passagens. São Paulo: Alameda, 2012.

UNCTAD. **Relatório da economia criativa 2010**: economia criativa, uma opção de desenvolvimento. Brasília: Secretaria da Economia Criativa/Minc; São Paulo: Itaú Cultural, 2012.

DA FÉ MEDIADA AO FIEL MIDIATIZADO: UBIQUIDADE COMUNICACIONAL NAS ROMARIAS DE JUAZEIRO DO NORTE

Ivan Satuf

Universidade Federal do Cariri, Instituto
Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte
Juazeiro do Norte - Ceará

Cícero Rodrigo Alves Dias

Universidade Federal do Cariri, Instituto
Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte
Juazeiro do Norte - Ceará

José Everson Ferreira Silva

Universidade Federal do Cariri, Instituto
Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte
Juazeiro do Norte - Ceará

RESUMO: Toda crença espiritual depende de mecanismos para partilha da fé e perpetuação de preceitos éticos e morais entre os membros da comunidade de pertencimento (DEBRAY, 1997). Da prensa tipográfica de Gutenberg à televisão a cores, a mediação tecnológica é componente essencial da cultura religiosa que se estabeleceu concomitante ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, atingindo o ápice no século XX. Hoje, porém, redes digitais de alta velocidade e tecnologias comunicacionais portáteis atualizam os ritos religiosos. A religião entrou na era da hiperconectividade, responsável por tornar a comunicação humana potencialmente ubíqua. Se é verdade que a fé permanece mediada, pode-se sustentar agora a presença

de um novo fenômeno: o fiel “midiatizado”. Este fiel não está apenas envolto pela mídia, mas ele próprio se torna mídia ao se reconfigurar como agente ativo no circuito comunicacional pela capacidade de produzir e circular conteúdos. Este capítulo debate as formas segundo as quais as tecnologias digitais móveis – smartphones, redes sociais on-line, aplicativos de mensagens instantâneas, etc – atuam sobre a experiência religiosa contemporânea num contexto de midiatização (HJARVARD, 2012; HEPP, 2013). O estudo se concentra na cultura católica de Juazeiro do Norte, ponto de intenso fluxo de romeiros na região do Cariri cearense, atraídos pela singular figura de Padre Cícero.

PALAVRAS-CHAVE: Religião, Cultura, Mediação, Midiatização, Juazeiro do Norte

ABSTRACT: Every spiritual belief depends on mechanisms for sharing faith and perpetuating ethical and moral precepts among members of the community of belonging (DEBRAY, 1997). From Gutenberg’s typographic press to color television, technological mediation is an essential component of religious culture that has been established alongside the development of mass media, peaking in the 20th century. Today, however, high-speed digital networks and portable communications technologies update religious rites. Religion entered the age of hyperconnectivity, responsible for making

human communication potentially ubiquitous. If it is true that faith remains mediated, one can now support the presence of a new phenomenon: the “mediatized pilgrim”. This pilgrim is not only surrounded by the media, but he himself becomes the media by reconfiguring himself as an active agent in the communicational circuit for the ability to produce and circulate content. This chapter discusses the ways in which mobile digital technologies - smartphones, online social networks, instant messaging applications, etc. - act on contemporary religious experience in a context of mediatization (HJARVARD, 2012; HEPP, 2013). The study focuses on the Catholic culture of Juazeiro do Norte, a point of intense flow of pilgrims in the Cariri region of Ceará, attracted by the singular figure of Padre Cícero.

KEYWORDS: Religion, Culture, Mediation, Mediatization, Juazeiro do Norte.

1 | INTRODUÇÃO

Uma rápida incursão etimológica revela que “religião” e “comunicação” são vocábulos muito próximos. Segundo a versão on-line do Dicionário Houaiss, “comunicar” tem sua origem nas noções de “pôr em comum, dividir, partilhar, ter relações com”. Por sua vez, “religião” advém de “religare”, significando o reestabelecimento de uma conexão entre os humanos e as divindades por meio de ritos coletivos. Conforme Maffesoli (2006), a religião é “um conjunto simbólico que permite e fortalece a manutenção do laço social” (p. 109). Portanto, ambos os vocábulos derivam do latim e conduzem a dimensões semânticas convergentes, sendo possível identificar concepções próximas como comunhão, interação, reconhecimento, comunidade, reunião.

Toda religião precisa estabelecer estratégias comunicacionais para transmissão de cânones e dogmas, bem como para a partilha de experiências que possibilitem o reconhecimento recíproco entre os praticantes. Tal premissa é válida tanto para as pequenas seitas quanto para as grandes correntes religiosas. O campo de estudos da antropologia da religião demonstra que professar uma fé é comunicar por meio de símbolos e códigos culturalmente constituídos por uma comunidade de pertencimento (GUERREIRO, 2013).

Ao analisar as relações de um ponto de vista estrutural, pode-se argumentar que líderes religiosos e fiéis estabelecem uma complexa rede comunicacional responsável por manter em curso as crenças. É também esta estrutura que possibilita a manutenção dos preceitos religiosos e de certa regularidade litúrgica, geração após geração, por séculos e/ou milênios. De fato, a rede comunicativa é uma teia de relações que articula temporalidades: o passado é ordenado a partir dos mitos de origem e da instituição de divindades, o presente está ancorado em alegorias materiais e imateriais, e o futuro se revela na meta evangelizadora para perpetuação dos preceitos fundamentais.

Cada religião, assim como ocorre em qualquer subsistema cultural (BOAS, 2004), tem suas particularidades, portanto, é necessário tomar cuidado com generalizações. Em outras palavras, ainda que toda crença pressuponha o desenvolvimento de

estratégias comunicacionais, tais estratégias são diferentes de acordo com as características dos grupos.

A maior parte das religiões cristãs, por exemplo, têm na Bíblia uma grande narrativa sagrada escrita a muitas mãos, durante sucessivos séculos, até se estabelecer como uma unidade simbólica partilhada entre os fiéis. A Bíblia narra acontecimentos remotos continuamente lembrados em templos religiosos por intermédio de sacerdotes que estimulam os crentes a entoarem cânticos em forma de preces. Compreendida desta forma, a liturgia é um composto comunicacional, um emaranhado de relações cujo objetivo central é estabelecer o reconhecimento mútuo entre os participantes e, conseqüentemente, zelar pela manutenção de uma comunidade religiosa.

Se a análise for ampliada para cada uma das diversas vertentes do cristianismo, a rede se torna ainda mais vasta. Basta ver a miríade de artefatos comunicantes empregado pela Igreja Católica: a hóstia, o cálice, as imagens de santos e anjos são instrumentos de comunicação. A comunicação é expandida para o lado de fora da igreja pelo badalar do sino que alerta os fiéis sobre as celebrações, bem como pelas procissões minuciosamente planejadas para demonstrar o caráter gregário desse tipo de manifestação cultural.

Desde a invenção da prensa de tipos móveis no século XV, as religiões passaram a fazer uso estratégico dos meios de comunicação de massa. Panfletos, livros e jornais tornaram-se elementos centrais para o contato com comunidades cada vez mais amplas e dispersas geograficamente. Com o advento da mídia eletrônica, sobretudo após a popularização do rádio e da televisão no século XX, os líderes religiosos passaram a integrar o sistema broadcasting não apenas como ferramenta de comunicação, mas como aparato litúrgico. As missas começaram a ser transmitidas por rádio e TV em formatos adaptados a estes meios.

Segundo Thomas e Lee (2012), o “televangelismo” – a catequese mediada pela TV – surgiu nos Estados Unidos nos anos 1970, mas rapidamente se tornou uma prática religiosa global. Contudo, o fenômeno assume novos contornos na sociedade contemporânea em decorrência da expansão das redes digitais de alta velocidade e da conseqüente emergência de uma ubiquidade comunicacional:

Em outras palavras, o televangelismo não está mais limitado à televisão, mas é cada vez mais um fenômeno da nova mídia – amplificado e moldado nos sites de mídia social e acessado por tecnologias móveis em circuitos sempre mais complexos de produção, distribuição e consumo. (THOMAS; LEE, 2012, p. 1)

Assumindo o caráter indissociável entre religião e comunicação, o objetivo deste capítulo é justamente compreender como as tecnologias digitais móveis atualizam a experiência religiosa. Para tanto, a investigação convoca o emergente conceito de “mídiação” (HJARVARD, 2012; HEPP, 2013) para analisar a reconfiguração do fiel, concebido não mais como um integrante passivo de uma “massa” religiosa, mas como um participante ativo da produção de sentidos.

Os fiéis midiáticos do século XXI possuem smartphones que servem tanto para

produzir conteúdos multimídia (textos, fotos, áudios, vídeos) rapidamente compartilhados em redes sociais on-line, quanto para promover a articulação com outros membros da comunidade a partir de aplicativos móveis (apps) de mensagem instantânea como o WhatsApp. O artigo se concentra na fé católica de Juazeiro do Norte (CE), polo religioso da região do Cariri, onde a personalidade multifacetada de Padre Cícero é responsável pela atração de milhares de romeiros durante datas festivas no decorrer de todo o ano.

2 | A FÉ MEDIADA

Para tratar da mediação tecnológica aplicada ao campo religioso, recorre-se aos estudos seminais em midiologia inseridos no campo das teorias da comunicação (DOMINGUES, 2010). O referencial teórico contempla tanto a vertente francesa representada por Régis Debray, quanto as contribuições da Escola de Toronto, corrente que abriga as reflexões de Harold Innis e Marshall McLuhan.

Debray (1997) compreende a religião como um empreendimento de “construção de durações”, o que implica a constituição de mecanismos complexos de transmissão. Assim, a midiologia se dedica a tudo aquilo que medeia a produção de sentido. De acordo com o autor, qualquer mediação comporta duas dimensões: as “matérias organizadas” (M.O.) e as “organizações materializadas” (O.M.). As “matérias organizadas” são as técnicas materiais, também denominadas de “dispositivos”, “suportes” ou “meios”, que armazenam e organizam a informação, como as placas de bronze da antiguidade ou os satélites no mundo atual. Já as “organizações materializadas” são as instituições ou configurações sociais que unem os operadores humanos de uma transmissão, como as escolas e os professores.

Na midiologia de Debray (1997), todo *medium* apresenta essa dupla face, sendo ao mesmo tempo “práxis” e “tekné”, estratégia e logística ou, ainda, direcionamento institucional e instrumentação semiótica. É na tensão entre práticas e técnicas que a midiologia observa a constituição de uma rede, não no sentido de uma territorialidade, mas como “conectividade organizada”. Nesta rede, os aparatos técnicos conduzem a tensões e inovações, enquanto a manutenção e resistência ficam a cargo das instituições.

A comunidade judaica de hoje em dia conserva os mesmos ritos, observa o mesmo calendário, entoa os mesmos versículos com o mesmo balanceio que faz há três mil anos (o telefone celular em uma mão, a Torá na outra, como se pode ver no Muro das Lamentações em Jerusalém). (...) A matéria organizada, panóplia móvel, é inovadora, e a organização materializada, motor imóvel, conservadora. (DEBRAY, 1997, p. 34)

A mediação é justamente a dialética suportes/relações, binômio responsável por remodelar aquilo que é transmitido. Na ótica de Debray (1997), a mediação não é uma mera transferência nem uma reprodução mecânica, muito pelo contrário, mediação é uma “transmutação dinâmica”. A relação entre mídia e religião – ou a fé mediada

tecnologicamente – é marcada por permanências e deslocamentos resultantes de intrincadas mediações.

Assumindo igualmente uma perspectiva dialética das mediações, a teoria midiológica de Innis (2011) conecta a materialidade comunicacional às transformações sociais. Sob essa ótica, cada civilização é organizada por um tipo de suporte comunicacional responsável por influenciar a difusão do conhecimento. No Egito Antigo, os pesados hieróglifos organizavam uma estrutura centralizada com forte controle sobre o conhecimento até sofrer a concorrência do papiro, suporte mais leve e eficiente na transmissão de informação por vastas áreas territoriais. O resultado, segundo Innis (2011), teria sido a secularização do conhecimento propiciado pela difusão da escrita e da leitura, fenômeno associado à ampliação da administração.

Tal postulação midiológica parte, portanto, da mesma dialética suportes/relações: “Um meio de comunicação tem uma importante influência na disseminação do conhecimento através do espaço e do tempo e se torna necessário estudar suas características a fim de avaliar sua influência sobre o quadro cultural” (INNIS, 2011, p. 103). Não é possível compreender a religião, fenômeno cultural constitutivo da humanidade, sem investigar a materialidade envolvida nas mediações.

A midiologia ganha uma nova dimensão em McLuhan (1974), para quem os meios alteram a ambiência e, conseqüentemente, modificam as percepções sensoriais dos seres humanos, levando a novas maneiras de pensar e de agir. Ao reconfigurar determinado ambiente, um novo meio de comunicação tem a capacidade de provocar mudanças substanciais até mesmo em instituições tradicionais, como no caso da religião: “A revivescência litúrgica da era do rádio e da TV afeta até as mais austeras seitas protestantes” (MCLUHAN, 1974, p. 361). A fé mediada pelas tecnologias comunicacionais está nitidamente em linha com as tradições historicamente enraizadas, mas é também uma fé atualizada, reconfigurada, ressignificada.

Contudo, é preciso fazer uma ressalva importante antes de avançar para o campo da midiatização. Briggs e Burke (2006) alertam sobre os riscos das visões deterministas muito presentes entre os seguidores da midiologia clássica. O determinismo tecnológico em sua vertente mais radical frequentemente conduz a percepções equivocadas sobre a real dimensão das tecnologias no interior das sociedades. Um meio de comunicação não deve ser o elemento único ou central da análise, mas “um catalisador, mais ajudando as mudanças sociais do que as originando” (BRIGGS e BURKE, 2006, p. 31). Como alerta Martín-Barbero (2009), é preciso ir dos meios às mediações, evitando concentrar a atenção exclusivamente sobre os suportes materiais para refletir sobre as “práticas de comunicação”.

3 | O FENÔMENO DA MIDIATIZAÇÃO

O conceito de midiatização é polissêmico (LIVINGSTONE, 2009; BASTOS, 2012), sendo, por consequência, alvo de intenso debate no campo dos estudos

comunicacionais. Apesar das dificuldades, há subsídios teóricos que permitem distinguir duas abordagens sobre o fenômeno: a midiatisação institucional (HJARVARD, 2012) e a midiatisação da vida cotidiana (HEPP, 2013).

Segundo Hjarvard (2012), midiatisação é o termo empregado para designar uma nova etapa no desenvolvimento histórico da comunicação. Nesta etapa, a mídia conquista independência e autonomia em relação aos demais campos sociais, passando a afetar diretamente outras esferas institucionais, como a política (FERREIRA, 2016), a religião (MARTINO, 2017) e o esporte (SATUF, 2014). “Por midiatisação da sociedade, entendemos o processo pelo qual a sociedade, em um grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente da mídia e de sua lógica” (HJARVARD, 2012, p. 64).

A midiatisação de práticas sociais e culturais é uma consequência da ubiquidade de múltiplos dispositivos tecnológicos de comunicação interconectados e de sua crescente penetração no tecido social. Trata-se, portanto, de um fenômeno diretamente relacionado à globalização responsável por expandir rapidamente novas práticas e processos midiáticos, afetando um número cada vez maior de territórios e culturas.

Entretanto, é preciso deixar claro que o simples emprego tecnológico para fins comunicacionais não desencadeia processos de midiatisação. Segundo Hjarvard (2012), a imprensa exerceu enorme e decisiva influência sobre a religião, mas não implicou em sua midiatisação. Nesta perspectiva, a midiatisação apenas se manifesta no momento em que as instituições tradicionais e com ritos historicamente instituídos, passam a se submeter a algumas regras próprias dos meios de comunicação no intuito de ter acesso aos recursos midiáticos. Dito de outra forma, para se caracterizar um processo de midiatisação na vertente institucional, é preciso que se verifique a ocorrência de deslocamentos ou reconfigurações de práticas e processos no interior de um campo social determinado.

Assumindo postura crítica, Hepp (2013) argumenta que a tradição institucional se concentra nos meios de comunicação tradicionais para examinar como a “lógica midiática” passa a pautar outras instituições, gerando alterações internas em campos historicamente estabelecidos. Existe, porém, outra abordagem possível: a midiatisação da vida cotidiana, também conhecida como midiatisação “socioconstrutivista”. Tal abordagem está mais interessada nas práticas comuns do dia a dia, fator que a aproxima do interacionismo simbólico e da sociologia do conhecimento.

O objeto desse tipo de pesquisa é investigar a inter-relação entre a mudança da comunicação midiática e a mudança sociocultural como parte das práticas de comunicação do cotidiano, e como a mudança dessas práticas está relacionada com uma alteração na construção comunicativa da realidade. Está em questão aqui não apenas a mídia de massa “clássica”, mas, especialmente, a chamada “nova” mídia da internet e da comunicação móvel. (HEPP, 2013, p. 618)

Isso não significa dizer que basta adotar as novas mídias como objeto de estudo em detrimento aos meios tradicionais para conduzir pesquisas na abordagem socioconstrutivista. A midiatisação da vida cotidiana leva em consideração justamente

a complexa sobreposição de dispositivos midiáticos que repercute na sociedade como um todo, não apenas sobre as instituições. Tal abordagem permite investigar o cotidiano em toda sua dimensão, incluindo as relações ordinárias que muitas vezes se tornam imperceptíveis justamente pela naturalização das práticas.

No intuito de unir as duas correntes – institucional e socioconstrutivista – Hepp (2013) propõem a noção de “forças de moldagem” (*moulding forces*) para investigar a “pressão” que os meios de comunicação exercem sobre as configurações sociais, mas sem implicar em determinismos. As “forças de moldagem” estão em sintonia com a midiologia clássica e também com a vertente institucional da midiatização, contudo, rompem com a noção de que as tecnologias são responsáveis por condicionar ambientes ou que o sistema midiático impõe sua “lógica” aos outros campos.

É fundamental compreender a impossibilidade de se conduzir estudos de midiatização sob o viés da causalidade de efeitos gerados pelos meios tecnológicos, que na pesquisa em comunicação é denominado pejorativamente de “midia-centrismo” (LAGE, 2011). Ao contrário, é imperativo reforçar o caráter contextual das ações comunicativas concretas, examinando as particularidades que ajudam a evitar as equivocadas abordagens lineares e, ao mesmo tempo, procurar expandir as possibilidades de análises complexas (HEPP, 2013).

4 | O FIEL MDIATIZADO NAS ROMARIAS DE JUAZEIRO DO NORTE

Em busca destas ações comunicativas concretas que permitem examinar o fenômeno da midiatização, este artigo concentra a análise nas romarias em homenagem a Padre Cícero na cidade de Juazeiro do Norte, na região do Cariri cearense. O intenso fluxo de fiéis começou ainda no final século XIX, quando foi atribuído um suposto milagre intermediado pelo pároco. As romarias se intensificaram após a morte de Padre Cícero, em 1934, e hoje geram um afluxo de milhares de pessoas organizadas em caravanas provenientes de diversas regiões.

Segundo Cordeiro (2011), as estimativas apontam que cerca de 600 mil fiéis visitam Juazeiro do Norte durante a Romaria de Finados, principal peregrinação do ano. Há, portanto, a delimitação de um objeto de estudo fértil para compreensão do fenômeno da midiatização aplicado ao campo religioso.

No caso dos estudos sobre a midiatização da religião, o que se busca compreender são as modalidades de presença das práticas religiosas no ambiente das mídias, com a possibilidade, sempre aberta, de verificar as mudanças presentes no fenômeno religioso a partir de sua articulação com o ambiente midiático (MARTINO, 2017, p 100)

Com base nesta afirmação, o presente estudo buscou detectar a midiatização do fiel, que deixa de ser apenas um membro passivo da mediação religiosa ao ser inserido em outras tramas comunicacionais nas quais ele próprio se torna produtor ativo de significados. A investigação reúne elementos que permitam traçar o perfil

deste romeiro hiperconectado apto a participar tanto da captação de material quanto da circulação dos conteúdos em múltiplas plataformas. Do ponto de vista teórico, o “fiel midiaticizado” é um agente fundamental para se entender as transformações da religião no século XXI. Cabe destacar que a expressão “fiel midiaticizado” é empregada em alguns trabalhos acadêmicos (SBARDELOTTO, 2011; ZAPANI, 2011; FANTONI, 2012), mas nenhuma das pesquisas apresenta uma discussão pormenorizada deste novo ator constituído pelos processos midiáticos contemporâneos.

Um primeiro elemento identificado na investigação empírica é a utilização, por parte dos líderes religiosos, de plataformas sociais on-line que conectam os fiéis aos espaços de celebração. A Basílica Santuário Nossa Senhora das Dores, no Centro de Juazeiro do Norte, é um dos pontos mais visitados pelos romeiros e pode ser apreendida como um bom exemplo da midiaticização da fé (SATUF et al., 2017). A página da basílica no Facebook possui mais de 64 mil seguidores e transmite as missas ao vivo. Cada transmissão gera centenas de participações dos fiéis entre “curtidas”, comentários e compartilhamentos.

A exibição da missa por plataformas sociais on-line pode ser vista como uma simples atualização do televangelismo da segunda metade do século XX (THOMAS; LEE, 2012), porém, é mais do que uma atualização. Na Figura 1 é possível examinar o post de transmissão da missa de 12 de maio de 2017. A igreja não está cheia, é possível identificar pouco mais de 20 fiéis no campo visual da imagem. Os dados associados à publicação revelam que a transmissão on-line foi acompanhada (na íntegra ou parcialmente) por 746 pessoas, gerando 133 curtidas, 82 comentários e 27 compartilhamentos. Além da dispersão física dos fiéis – algo que já ocorria em transmissões via rádio e TV –, agora aqueles que estão distantes geograficamente do local de celebração podem se tornar visíveis e interagir por meio de mecanismos próprios das plataformas digitais.

Mãe das Dores Juazeiro
@MaedasDoresJuazeiro

Página inicial

- Sobre
- Fotos
- Eventos
- Avaliações
- Curtidas
- Vídeos
- Publicações

Criar uma Página

Mãe das Dores Juazeiro fez uma transmissão ao vivo.
11 h · 🌐

Santa Missa do dia 12/05/2017 6h
Sexta-feira da 4ª semana da Páscoa
Presidida pelo Padre Toninho

746 visualizações

Curtir **Comentar** **Compartilhar**

133 **Comentários mais relevantes**

27 compartilhamentos

Escreva um comentário...

Dorinha Souza · 24:31 Bom dia meu querido e amado juazeiro basílica de nossa senhora das dores abençoe minha família e amigos amem
Curtir · Responder · 10 h

Maria Quiteria · 29:51 senhor eu não sou digna que entrei em minha morada mais dissei uma só palavra eu serei salvar
Curtir · Responder · 10 h

Ver mais comentários 2 de 82

Figura 1 - Transmissão simultânea, via Facebook, de missa celebrada na Basílica Santuário Nossa Senhora das Dores, em Juazeiro do Norte (CE).

Fonte: Reprodução Facebook

Segundo Sbardelotto (2016), as lógicas que articulam as pessoas, a Igreja e os grupos conformam um “dispositivo conexial” típico dos processos de midiatização: “um sistema sócio-técnico-simbólico heterogêneo de matrizes comunicacionais que possibilitam a conexão digital e organizam a interação entre os agentes em rede” (p. 170). A noção de “dispositivo conexial” parece se aproximar do conceito de “conectividade organizada” proposto por Debray (1997), pois conforma uma rede de transmissão simbólico-cultural a partir de “matérias organizadas” (as tecnologias) e de “organizações materializadas” (as instituições). A diferença agora é a dimensão da ubiquidade comunicacional associada à visibilidade dos sujeitos dispersos geograficamente e da possibilidade de participação remota.

A ubiquidade comunicacional e a constituição de um fiel midiatizado ficam ainda mais evidentes nas ruas de Juazeiro do Norte, onde as romarias ganham vida. Basta observar o movimento intenso de corpos e dispositivos móveis de comunicação para

constar que a fusão entre fé e tecnologias digitais é uma constante nesse tipo de manifestação religiosa. A redução do custo de aquisição dos aparelhos e a queda dos valores cobrados pelas operadoras pelos planos de conexão (3G e 4G) tornam a tecnologia acessível, mesmo para estratos socioeconômicos menos favorecidos.

A hiperconexão está de tal forma entranhada no tecido social que conduz Lemos (2011) a sustentar que a configuração sociotécnica atual torna impossível dissociar comunicação, mobilidade, espaço e lugar. As relações dos seres humanos com os territórios se transformam diante das tecnologias comunicacionais ubíquas. Se as romarias sempre foram definidas pelo deslocamento de corpos e imagens sagradas, hoje esse deslocamento tem novos elementos: os dispositivos digitais conexão. Os fiéis portam smartphones que captam fotografias e vídeos logo publicados em aplicativos de redes sociais on-line. Estas redes levam instantaneamente o material multimídia a um público maior, que não está fisicamente presente à romaria, mas que experimenta o evento pelas redes digitais.

É essencial esclarecer que esse tipo de experiência religiosa não é mediada somente pelos meios de comunicação massivos, configuração básica do televangelismo do século XX, mas pelos próprios fiéis midiaticizados: milhares de nós interconectados a conformar um emaranhado comunicacional que tornam ainda mais complexas as fronteiras midiáticas.

Em períodos de romaria, os locais sagrados, como as igrejas do centro de Juazeiro do Norte e a colina do Horto, onde está a estátua de Padre Cícero, transformam-se em territórios informacionais de atravessamento de corpos e redes digitais. Para o fiel midiaticizado, estar na celebração é sinônimo de compartilhar a celebração. A experiência sensorial direta ganha agora a companhia da pequena tela que está constantemente na mão, pronta para captar, distribuir e receber arquivos digitais.

Essa nova configuração das práticas religiosas pode ser observada em um vídeo publicado no YouTube. Em diversos trechos do vídeo podem ser vistos fiéis apontando os smartphones para a imagem sagrada de Padre Cícero nas que percorre as estreitas ruas do centro de Juazeiro do Norte (Figura 2). As chamas das velas, marco simbólico das romarias, agora se confundem com as luzes e flashes dos dispositivos móveis de comunicação.

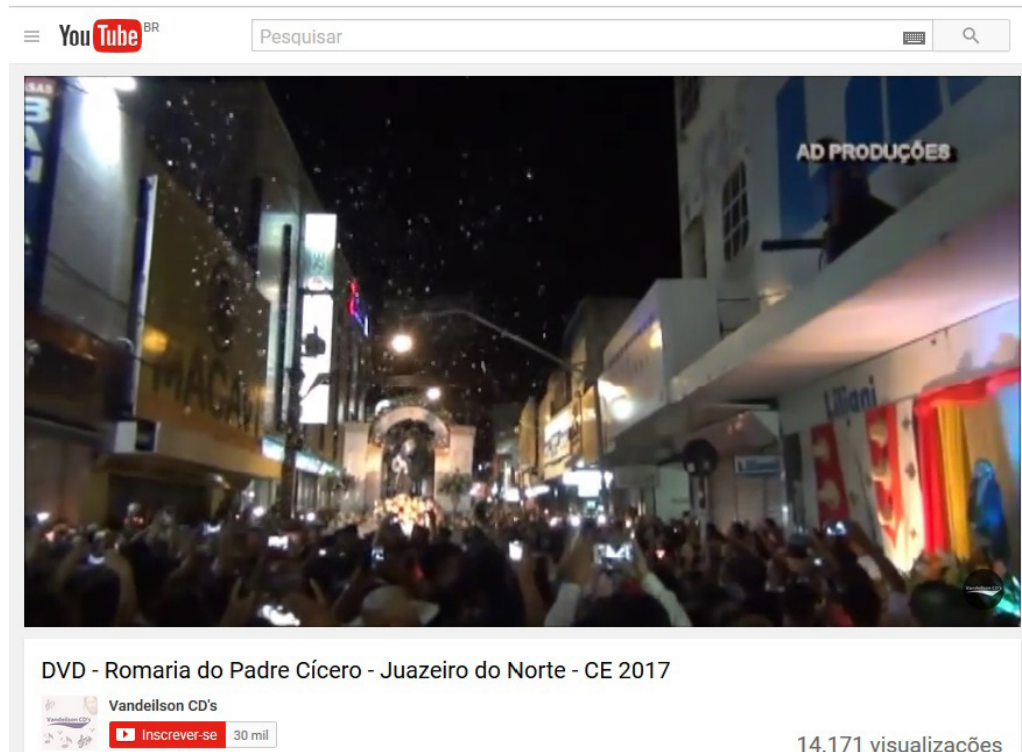


Figura 2 – Vídeo publicado no YouTube mostra fiéis usando smartphones para captar imagens durante celebrações da romaria em Juazeiro do Norte (CE)

Fonte: Reprodução YouTube

Os dois exemplos descritos acima – a transmissão de missas pelo Facebook (Figura 1) e a utilização de smartphones nas romarias (Figura 2) – servem para demonstrar que a midiatização da religião tem múltiplas nuances. Os líderes religiosos, os fiéis e as tecnologias comunicacionais (“novas” e “velhas”) exercem pressão sobre a religião. São as tais “forças de moldagem” usadas figurativamente por Hepp (2013) para tratar dos fenômenos sociais atravessados pela mídia. Ainda que de forma abreviada, os exemplos trazem elementos das correntes institucional e socioconstrutivista da midiatização, duas visões que devem confluir para a correta compreensão das práticas religiosas contemporâneas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fiel midiatizado sintetiza a reconfiguração das práticas religiosas no século XXI. Este novo ator social é marcado por deslocamentos e permanências. Estudar a religião pelo viés da midiatização obriga o pesquisador a prestar atenção tanto na dimensão tecnológica quanto nas práticas sociais em busca de continuidades e inovações.

O artigo tentou demonstrar que a midiologia clássica ajuda a compreender as raízes do fenômeno em causa ao tratar da relação entre as materialidades e os processos comunicacionais. Contudo, é preciso estabelecer novos marcos teóricos para dar conta do cenário atual. Neste sentido, estudar casos concretos como as romarias ajuda a incluir elementos à problemática e, ao mesmo tempo, permite testar

conceitos ainda em desenvolvimento.

Este artigo se limitou a analisar questões pontuais e deixa, portanto, uma série de lacunas que devem ser exploradas em investigações futuras. Uma delas é questão geracional. Há indícios de que existem diferentes formas de apreender as novas tecnologias de acordo com a idade do usuário. Há um amplo horizonte para investigar como a faixa etária pode ser uma variável determinante nas práticas dos fiéis midiáticos.

Há outra dimensão que precisa ser detalhada em pesquisas futuras: a articulação dos romeiros por meio de mensagens instantâneas. Aplicativos como o WhatsApp funcionam como ferramentas de coordenação, permitindo a convocação e o agendamento de atividades pelos fiéis. Em que medida apps de mensagens alteram os fluxos durante as romarias? Este tipo de análise deve se apoiar em pesquisas de campo de caráter participativo e/ou etnográfico.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Marco Toledo. Medium, media, mediação e midiatização: a perspectiva germânica. In: MATTOS, Maria Ângela; JANOTTI JUNIOR, Jeder; JACKS, Nilda (Orgs.). **Mediação & Midiatização**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 53-77.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRIGGS, A. & BURKE, P. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CORDEIRO, Maria Paula Jacinto. **Entre chegadas e partidas: dinâmicas das romarias em Juazeiro do Norte**. Fortaleza: IMEPH, 2011.

DEBRAY, Régis. **Transmitir**. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1997.

DOMINGUES, J. A. (2010). **O Paradigma mediológico: Debray depois de McLuhan**. Covilhã, Portugal: Livros LabCom.

FANTONI, Francieli Jordão. **O Fiel Midiatizado: Uma Análise da Experiência Religiosa dos Fiéis das Igrejas Internacional da Graça de Deus e Universal do Reino de Deus**. Resumo publicado no Salão de Iniciação Científica, UFRGS, 2012.

FERREIRA, Jairo. A pólis que se faz em processos midiáticos: proposições sobre a política na perspectiva da midiatização. In: JESUS, E. et al., **Reinvenção comunicacional da política: modos de habitar e desabitar o século XXI**, 2016, p. 65-81

GUERREIRO, S. Antropologia da religião. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 243-256

HEPP, Andreas. The communicative figurations of mediatized worlds: mediatization research in times of 'mediatization of everything'. **European Journal of Communication**, 28(6), p. 615–629, 2013.

HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **MATRIZES**, São Paulo, Ano 5, n 2, p. 53-91, 2012.

- INNIS, Harold. **O viés da comunicação**. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2011. (Original publicado em 1951)
- LAGE, Leandro. Acontecimento e mediatização: entre o determinismo e a contingência. **Revista Eletrônica da Pós-Graduação da Cáspes Líbero**, v. 3, n. 2, p. 1-12, 2011.
- LEMOS, André. Cultura da mobilidade. In: BEIGUELMAN, Giselle; LA FERLA, Jorge (Orgs.). **Nomadismos tecnológicos**. São Paulo: Editora Senac, 2011. p. 15-43.
- LIVINGSTONE, Sonia. On the mediation of everything. **Journal of Communication**, Vol. 59, p. 1-18, 2009.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6ªed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. Midiatização da religião e secularização: pensando as práticas religiosas no ambiente das mídias. **Revista PAULUS**, v. 1, n. 1, p. 97-108, 2017.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)**. São Paulo, Brasil: Cultrix, 1974.
- SBARDELOTTO, Moisés. **“E o verbo se fez bit”: uma análise de sites católicos brasileiros como ambiente para a experiência religiosa**. 2011. 205f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale dos Sinos, 2011.
- SBARDELOTTO, Moisés. O “católico” em reconexão: a apropriação sociorreligiosa das redes digitais em novos fluxos de circulação comunicacional. In: PROULX, Serge; FERREIRA, Jairo; ROSA, Ana Paula da (orgs.). **Midiatização e redes digitais: os usos e as apropriações entre a dádiva e os mercados**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2016, p. 145-177.
- SATUF, Ivan. As telas ubíquas e a midiatização do torcedor de futebol. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 11, n. 2, p. 328-340, 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1984-6924.2014v11n2p328>.
- SATUF et al. Uma igreja nas redes sociais: a midiatização da religião em Juazeiro do Norte. **Revista Cambiassu**, p. 121-135, 2017.
- THOMAS, Pradip N.; LEE, Philip. Global and local televangelism: An introduction. In: THOMAS, Pradip N.; LEE, Philip (Eds.). **Global and Local Televangelism**. Palgrave Macmillan UK, 2012. p. 1-17.
- ZAPANI, Andre Kron Marques. **Capitanias midiáticas neopentecostais da formação à disputa pelo poder hegemônico**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Programa de Pós-graduação de Comunicação e Linguagens, Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

SOBRE O ORGANIZADOR

ALVARO DANIEL COSTA Mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e também em Bacharelado em História pela UEPG. No ano de 2015 ganhou o 2º lugar no Prêmio José Marques de Melo de Estímulo a Memória da Mídia promovida pela Associação de Pesquisadores de História da Mídia (ALCAR).

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-079-7

