

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Silmário Batista dos Santos
(Organizadores)

**Filosofia Política,
Educação, Direito e
Sociedade 7**



Solange Aparecida de Souza Monteiro
Silmário Batista dos Santos
(Organizadores)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 7

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

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
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa Prof^a Dr^a 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 Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande Prof^a Dr^a 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)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 7 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro, Silmário Batista dos Santos. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-100-8

DOI 10.22533/at.ed.008190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política. 6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Santos, Silmário Batista dos. III. Série.

CDD 300.5

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

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro *Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade*.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO HOSPITALAR E A IMPORTÂNCIA DOS CUIDADOS PALIATIVOS	
Bárbara Alves de Jesus	
Fernanda Duarte Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.0081904021	
CAPÍTULO 2	8
O ESPAÇO RESERVADO AO LÚDICO NA ROTINA DE TRABALHOS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
Fabiana Aparecida Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.0081904022	
CAPÍTULO 3	16
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOVIMENTO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UFG/RC	
Thais Ferreira dos Santos	
Aline Rosa da Costa	
Thimoteo Pereira Cruz	
Nubia de Fatima Felix Ferreira	
Tacila da Costa Marinho	
Isabella Oliveira Pacheco	
Nayane Alves Pereira	
Laryssa Silva Santana	
DOI 10.22533/at.ed.0081904023	
CAPÍTULO 4	25
FORMAÇÃO CONTINUADA EM ONTOPSICOLOGIA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS	
Carmen Ivanete D`Agostini Spanhol	
DOI 10.22533/at.ed.0081904024	
CAPÍTULO 5	37
JUVENTUDE, CULTURA MUDIÁTICA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI	
Luiz Fernando Ribeiro de Paiva	
José Carlos Souza Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.0081904025	
CAPÍTULO 6	44
A PERSISTÊNCIA DOS CAMPONESES NA PROPRIEDADE RURAL: UM ESTUDO DE CASO DA COMUNIDADE RIBEIRÃO EM CATALÃO (GO)	
Matheus Santos Medeiros	
Hugo Henrique Sousa de Lisboa	
João Manoel Borges de Oliveira	
Mariana Melo Mesquita de Siqueira	
Rener Rodrigo Pires	
Talita Neri Caetano de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0081904026	

CAPÍTULO 7	52
O ENSINO EM MATO GROSSO SEGUNDO O OLHAR DO PRESIDENTE DE ESTADO DOM AQUINO CORREA	
Emilene Fontes de Oliveira Thalita Pavani Vargas de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.0081904027	
CAPÍTULO 8	63
REDESCOBRINDO O HUMANO: ANTAGONISMOS COLETIVOS E A BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO	
Gisele da Silva Rezende da Rosa Josiane Custódio de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0081904028	
CAPÍTULO 9	68
TRADUÇÃO E EQUIVALÊNCIA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE O DISCURSO ORIGINAL DE DONALD TRUMP E SUA RESPECTIVA TRADUÇÃO	
Maria Laura Golfiere Moura Leila Maria Gumushian Felipini	
DOI 10.22533/at.ed.0081904029	
CAPÍTULO 10	84
REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS	
Paula Santana Carvalho Adriana Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.00819040210	
CAPÍTULO 11	97
REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E CINEMA E BREVE DISCUSSÃO SOBRE A PERSONAGEM FEMININA	
Carla Rosane da Silva Tavares Alves Andréia Mainardi	
DOI 10.22533/at.ed.00819040211	
CAPÍTULO 12	109
SABERES E PRÁTICAS EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO POPULAR	
Lucinete Gadelha da Costa	
DOI10.22533/at.ed.00819040212	
CAPÍTULO 13	119
REALIZANDO PESQUISAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: CENAS DO PROTAGONISMO INFANTIL	
Viviane dos Reis Silva Tacyana Karla Gomes Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.00819040213	

CAPÍTULO 14	128
PRIMEIRAS LIÇÕES DE CULTURA E CIDADANIA NO <i>SEGUNDO LIVRO DE LEITURA PARA A INFÂNCIA</i> : NA ESCOLA E NO LAR, DE THOMAZ GALHARDO	
Valdeci Rezende Borges Elmar Severino Ribeiro Junior	
DOI 10.22533/at.ed.00819040214	
CAPÍTULO 15	144
PESQUISAS COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS RURAIS: VISIBILIDADES, APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E REFLEXÕES	
Patrícia Júlia Souza Coêlho	
DOI 10.22533/at.ed.00819040215	
CAPÍTULO 16	154
OS MANUAIS DE CIVILIDADE NO JORNAL, <i>O PUBLICADOR</i> (1862-1886)	
Carolina Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.00819040216	
CAPÍTULO 17	164
UM ESTUDO SOBRE A DEMANDA DO CURSO TÉCNICO EM PESCA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, CAMPUS ACARAÚ, NA VISÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DA 3ª ETAPA DO ENSINO MÉDIO	
Juliane Vargas	
DOI 10.22533/at.ed.00819040217	
CAPÍTULO 18	177
OS VALORES SOCIAIS E O ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO	
Herika Paiva Pontes Luana de Sousa Oliveira Rafaela Lima Nascimento Maria Helena de Agrela Gonçalves Jardim Geraldo Bezerra da Silva Júnior Mirna Albuquerque Frota	
DOI 10.22533/at.ed.00819040218	
CAPÍTULO 19	184
POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CAMPESINATO: DA COLÔNIA AGRÍCOLA AO IF GOIANO <i>CAMPUS CERES</i>	
Marco Antônio de Carvalho Claudecir Gonçalves Léia Adriana da Silva Santiago	
DOI 10.22533/at.ed.00819040219	
CAPÍTULO 20	198
POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE – A NORMA GERAL DE AÇÃO (NGA) DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE (CMCG) – MS	
Ferdinanda Dias de Oliveira Kloppel	
DOI 10.22533/at.ed.00819040220	

CAPÍTULO 21 210

EMPRESA: OPORTUNIDADE PARA O JOVEM FAZER, SABER E SER -A PEDAGOGIA DA AÇÃO: DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E PRÁTICO

[Bernardina Teresinha Amantino](#)

DOI 10.22533/at.ed.00819040221

CAPÍTULO 22 214

PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

[Carla Geovana Fonseca da Silva de Castro](#)

[Luciane Helena Mendes de Miranda](#)

[Vera Maria Nigro de Souza Placco](#)

DOI 10.22533/at.ed.00819040222

CAPÍTULO 23 226

PERFIL DE PRODUTORES AGRÍCOLAS E EDUCAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: CONSIDERAÇÕES PARA PARTICIPANTES DE FEIRA AGROECOLÓGICA, ASSISTIDOS PELA ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE BASE – CRATO – CE

[Valéria Feitosa Pinheiro](#)

[Guilherme Silva Nascimento](#)

[Christiane Luci Bezerra Alves](#)

[José Alex do Nascimento Bento](#)

[Adriana Correia Lima Franca](#)

DOI 10.22533/at.ed.00819040223

CAPÍTULO 24 238

A CATEGORIA TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL

[Ingridy Lammonikelly da Silva Lima](#)

[Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida](#)

[José Rangel de Paiva Neto](#)

DOI 10.22533/at.ed.00819040224

CAPÍTULO 25 249

A COMISSÃO DE SANEAMENTO E PROFILAXIA RURAL DA PARAÍBA: OS LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

[Silvera Vieira de Araújo Holanda](#)

DOI 10.22533/at.ed.00819040225

CAPÍTULO 26 261

TERRITÓRIOS MULTIDIMENSIONAIS: INTELIGENCIA CULTURAL E EDUCAÇÃO SOCIAL EM COMUNIDADES FAXINALENSES DO PARANÁ

[Tiago Augusto Barbosa](#)

[Franciele Moreto](#)

DOI 10.22533/at.ed.00819040226

CAPÍTULO 27 270

RESULTADO DO PISA NO PIAUÍ: O QUE MUDA NA GESTÃO EDUCACIONAL?

[Nemone de Sousa Pessoa](#)

[Jovina da Silva](#)

DOI 10.22533/at.ed.00819040227

CAPÍTULO 28 284

A CIDADE NOS FAZ PENSAR

Daniela da Rosa Molinari

Marcele Scapin Rogério

DOI 10.22533/at.ed.00819040228

CAPÍTULO 29 295

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL E ESTUDOS DE GÊNERO

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Karla Cristina Vicentini de Araujo

Viviane Oliveira Augusto

Gabriella Rossetti Ferreira

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Silmário Batista dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.00819040229

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 304

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO HOSPITALAR E A IMPORTÂNCIA DOS CUIDADOS PALIATIVOS

Bárbara Alves de Jesus

barbaraalvesdejesus@hotmail.com

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão- Goiás

Fernanda Duarte Pinheiro

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão- Goiás

RESUMO: O presente trabalho se propõe a realizar uma revisão bibliográfica a fim de levantar informações acerca da atuação do psicólogo na equipe de cuidados paliativos, objetivando compreender, de forma mais ampla, como se dá a inserção da Psicologia na prática dos Cuidados Paliativos, sua relevância e os aspectos que circundam esse contexto; se propõe também a apresentar e definir o que são cuidados paliativos, explicitar o papel do psicólogo na equipe interdisciplinar, analisar as contribuições da prática de psicólogo em Cuidados Paliativos. Este trabalho é resultado de uma atividade proposta na disciplina de Investigação e Métodos em Psicologia: Processos Psicossociais que está incluída na graduação de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão.

PALAVRAS-CHAVE: psicologia, cuidados paliativos, equipe multidisciplinar.

1 | INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende Cuidados Paliativos como uma abordagem que objetiva melhorar a qualidade de vida de pacientes e de seus familiares no enfrentamento de doenças ameaçadoras da vida. Através da atuação com uma equipe multi e interdisciplinar, esses cuidados consideram a totalidade do indivíduo como ser biopsicossocioespíritual, e apresentam como finalidade a prevenção e o alívio do sofrimento, tratando da dor e de problemas de ordem física, psicossocial e espíritual.

A palavra ‘paliativo’ origina-se do latim *pallium*, que significa “o manto que cobria os peregrinos cristãos que cruzavam a Europa em busca de perdão”. Os Cuidados Paliativos surgiram oficialmente na década de 1960, como uma extensão da área de atenção em saúde. Cicely Saunders foi a médica responsável por dar início a esse movimento, que incluiu a assistência, o ensino e a pesquisa. Em 1970, houve disseminação desse movimento, sendo enfim trazido para a América.

Inicialmente, os cuidados paliativos eram direcionados à pacientes portadores de câncer, e logo se tornaram um dos pilares básicos da assistência oncológica. Em 2002, este conceito foi reformulado, acrescentando assistência a

outras doenças. Posteriormente, em 2004, foi publicado um novo documento, que incluiu o cuidado paliativo como parte da assistência completa à saúde no tratamento a todas as doenças crônicas, inclusive em programas de atenção aos idosos. Hoje em dia, este conceito tem sido ampliado, sendo adaptável a realidade de cada local, aos recursos disponíveis e ao perfil epidemiológico dos grupos a serem atendidos.

No que diz respeito à prática dos Cuidados Paliativos, é de suma importância uma abordagem multidisciplinar e o trabalho com uma equipe interdisciplinar, a fim de que haja uma concordância entre membros de diferentes áreas, com foco em amenizar diversos sintomas como físicos, psicológicos, sociais entre outros. Dentre os profissionais dessa equipe, o psicólogo se apresenta como um aliado na ressignificação da experiência do adoecimento, tanto para o paciente, quanto para seus familiares.

A Psicologia, inserida nesse contexto, procura resgatar o sujeito para além da dimensão físico-biológica incluindo-o num contexto maior, dando ênfase a sua subjetividade. Propõe-se a considerar o sujeito em sua totalidade, promover qualidade de vida respeitando sua individualidade e buscando compreender de forma mais ampla a complexidade que envolve o processo vida-morte.

Tendo sido realizado esse preâmbulo, o presente projeto se propõe a discorrer sobre esse campo da Psicologia Hospitalar, a partir de uma revisão bibliográfica, mais especificamente sobre as possibilidades de atuação e as contribuições do psicólogo nos cuidados paliativos. Poucos foram os artigos da Psicologia encontrados que discorriam sobre essa prática, evidenciando a necessidade de se promoverem mais pesquisas acerca da temática e das suas vertentes. Logo, no decorrer do texto, serão abordadas questões referentes a definição de cuidados paliativos, a Psicologia Hospitalar e o papel do psicólogo, sendo a atuação desse profissional o objeto primeiro de análise desse tema.

2 | METODOLOGIA

As metodologias escolhidas neste trabalho foram: pesquisa qualitativa, análise bibliográfica e pesquisa bibliográfica.

A pesquisa se desenvolverá a partir da análise bibliográfica, que para Fonseca (2002, p.32 apud Gerhardt & Silveira, 2009, p.37), “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. (...) que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Fonseca (2002) apud Córdova & Silveira apresenta que o objetivo da pesquisa bibliográfica é recolher conhecimentos ou informações prévias sobre o problema do qual deseja encontrar respostas. A partir da leitura seletiva de artigos publicados na internet, foram selecionadas algumas informações que correspondessem a temática a ser discutida na pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Simonetti (2004), a Psicologia Hospitalar é o campo de entendimento e tratamento dos aspectos psicológicos em torno do adoecimento. Esta área atua nos aspectos psicológicos de toda e qualquer doença, visto que esta é um fenômeno complexo não apenas biológico, mas que atua na subjetividade do indivíduo. Assim, torna-se de suma importância compreender aspectos referentes ao hospital enquanto campo de atuação do psicólogo junto à equipe multiprofissional, sendo que neste caso mais especificamente sua atuação na prática de cuidados paliativos.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), pode-se definir Cuidados Paliativos como

[...] uma abordagem para melhoria da qualidade de vida de pacientes e familiares que enfrentem uma doença ameaçadora da vida, através da prevenção e do alívio do sofrimento, através da identificação precoce e impecável avaliação e tratamento da dor e outros problemas, físicos, psicossociais e espirituais. (OMS, 2007, apud, GOMES & OTHERO, 2016, p.158)

Logo, compreende-se por cuidados paliativos a assistência de profissionais prestada a pacientes cujo objetivo é oferecer melhorias da qualidade de vida para estes, bem como para seus familiares. Deste modo, essa abordagem voltada para a compreensão do ser humano na sua integralidade, busca uma intervenção que minimize os sintomas de ordem física, social, emocional e espiritual (GOMES & OTHERO, 2016)

Nunes (2012) salienta que a prática de cuidados paliativos não se restringe à assistência a pacientes em fase final de vida. Esses tipos de cuidados compreendem âmbitos diversos (tais como: enfermagem, ambulatório, visita domiciliar entre outros) oferecendo assim tanto ao paciente quanto a seus familiares humanização do tratamento.

Um dos princípios básicos dos cuidados paliativos é o princípio bioético da autonomia, segundo o qual “[...] evita os abusos potenciais de um julgamento unilateral, por isso trabalha-se com o desejo do paciente em primeiro lugar, não com a vontade do médico, deixando para trás o modelo médico paternalista” (MORAIS, 2010, apud FERREIRA, LOPES & MELO, 2011, p.95).

A partir desse pilar, evidencia-se a necessidade de se estabelecer uma comunicação informativa com o paciente, permitindo que este tome suas próprias decisões a respeito do seu tratamento, visando “[...] à qualidade de vida e à manutenção da dignidade humana no decorrer da doença, na terminalidade da vida, na morte e no período de luto”. (MATSUMOTO, 2012, p.26)

Estudiosos dessa temática afirmam que a assistência de cuidados paliativos, por oferecer um atendimento ao paciente que integre todas as dimensões do ser, deve ser um trabalho necessariamente interdisciplinar e multiprofissional.

Como a medicina paliativa se baseia numa perspectiva holística, que busca de forma integrada, identificar e minimizar problemas de ordem física, psicológica,

social e espiritual; é essencial a atuação conjunta de uma equipe multidisciplinar composta por médicos, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, conselheiros espirituais, entre outros profissionais que prestem assistência ao paciente e a seus familiares com o objetivo de minimizar o sofrimento (COSTA FILHO, COSTA, GUTIERREZ & MESQUITA, 2008; KRUSE, VIEIRA, AMBROSINI, NIEMEYER & SILVA, 2007; MARTA et al., 2010 apud, FERREIRA; LOPES & MELO, 2011, p.89)

Nesse sentido, segundo Tonetto & Gomes (2007), o trabalho com equipe multidisciplinar se constitui a partir do atendimento de vários profissionais a um mesmo paciente de forma autônoma. Vale ressaltar, porém, que mesmo que a equipe possua liberdade para atuar de forma independente é fundamental que médicos, enfermeiros, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais e os demais profissionais se integrem com o intuito de atender o paciente em sua totalidade a fim de que todas suas necessidades sejam contempladas (FOSSI & GUARESCHI, 2004).

Para as autoras, devido às circunstâncias imprevisíveis e complexas que compõe o ambiente hospitalar imagina-se que apenas uma área do saber não será capaz de abarcar todas as necessidades do paciente e proporcioná-lo bem-estar, sendo necessário, portanto, um trabalho conjunto. Além disso, é possível notar maior interesse pelo trabalho multidisciplinar em instituições que tenham como base o modelo biopsicossocial (TONETTO & GOMES, 2007).

No entanto, mesmo em instituições que adotam tal modelo nota-se certa dificuldade em estabelecer comunicação entre múltiplas “frentes” de trabalho uma vez que cada área possui uma noção própria de saúde, o que pode gerar uma fragmentação do próprio paciente contribuindo para maior sofrimento deste. Segundo Fossi & Guareschi (2004) além de haver disputa de poder entre as áreas da saúde dentro da instituição, há também falta de conhecimento em relação as possibilidades de atuação de outros profissionais no que tange o atendimento de determinado paciente.

No âmbito hospitalar, a falta de clareza quanto às atribuições dos diferentes profissionais, principalmente em profissões emergentes, é um dos fatores que dificulta o trabalho em equipe. O hospital é uma instituição complexa, que envolve um grande número de especialidades. Esses profissionais são preparados para tomar decisões importantes em curto espaço de tempo. Tradicionalmente, tais decisões competem aos médicos. No entanto, com o aparecimento de novas especialidades, os médicos contam hoje com o auxílio de diversos profissionais de campos emergentes. Um desses campos é a Psicologia. (TONETTO; GOMES, 2007, p.2)

Uma das grandes críticas feitas é com relação à hegemonia do saber médico no hospital, uma vez que é utilizada uma linguagem rebuscada e pouco acessível, dificultando não só o acesso do paciente a informações referentes ao seu próprio quadro, mas também de outros profissionais que se sentem inibidos diante de tal postura. (FOSSI & GUARESCHI, 2004)

No que se refere à psicologia esta é por vezes incumbida de questões “somente” de fundo emocional, o que transmite a ideia de que o indivíduo é dividido em partes orgânicas, emocionais, sociais entre outros, sendo esta uma visão limitada.

No dia-a-dia do hospital os psicólogos muitas vezes ocupam o lugar de tradutores entre os médicos e os usuários, podendo tomar-se o entendimento de que as questões subjetivas são exclusivas do psicólogo e as orgânicas do médico. Entretanto, o ser humano não é só somático ou psíquico, ou seja, a fragmentação do atendimento à saúde pode não contemplar a complexidade do ser humano, devido aos diferentes campos de saberes e poderes envolvidos no atendimento ao usuário. (FOSSI; GUARESCHI, 2004, p.38)

É fundamental que cada profissional se responsabilize por sua área de saber para que haja um atendimento sério, comprometido e com foco no indivíduo. Isso não representa trabalhos separados e que não se complementam, ao contrário, é preciso que haja integração entre os campos a fim de proporcionarem melhora nos atendimentos e para que o paciente seja contemplado em sua totalidade.

O trabalho em equipe, um dos pressupostos dos Cuidados Paliativos, demandado psicólogo (bem como de todos os seus colegas de equipe) a habilidade de comunicar-se com profissionais de outras áreas do conhecimento. Para tanto, ele precisa ter clareza sobre o seu próprio trabalho, procurando ao mesmo tempo conhecer o fazer de seus colegas de equipe. A valorização da atuação multiprofissional se fundamenta na compreensão de que o doente sofre globalmente. Cada membro da equipe aborda o sofrimento desde a perspectiva que seu saber lhe autoriza. O objetivo comum é o de garantir que necessidades distintas do doente, da família e da equipe possam ser reconhecidas e atendidas pela articulação de ações de diferentes naturezas (NUNES, 2012 p.337)

A Psicologia, segundo Fossi & Guareschi (2004) não deve seguir a ideia de que saúde é sinônimo de “ausência de doença”. Cabe a esta ciência se propor a pensar uma concepção de sujeito que vá além de aspectos orgânicos, considerando questões que perpassam seu cotidiano levando-o a sofrer consequências que tocam o emocional e o âmbito social, como no caso nada incomum de violação de direitos (segurança, saúde, moradia entre outros).

Assim, para o profissional da psicologia, não estão restritas somente as atividades concernentes à saúde mental; todo o trabalho que seja exercido no campo de trato da coletividade com a finalidade da promoção do bem-estar e da saúde e que seja possível o trabalho da psicologia serão de interesse, ou seja, o profissional da saúde também deve estar presente na formulação, organização e desenvolvimento das políticas públicas e sociais de saúde. (FOSSI; GUARESCHI, 2004, p.41)

Ferreira, Lopes & Melo (2011) ressaltam a importância da formação na área de cuidados paliativos para o profissional de psicologia que objetive adentrar este campo, posto que, para essas autoras, a formação nesta área permite ajudar o paciente na busca por estratégias de enfrentamento e elaboração das experiências relacionadas ao período de adoecimento. O psicólogo deve, portanto, ter “[...] cuidado para não ocupar o lugar de mais um elemento invasivo no processo de tratamento, mas de facilitador no processo de integração do paciente, da família e da equipe multidisciplinar, mantendo como foco o doente (não a doença) [...]” (FERREIRA; LOPES & MELO, 2011, p.95)

As autoras ainda salientam que

Além da intervenção técnica, também devem estar presentes no trabalho do psicólogo a empatia e a escuta acolhedora verbal e não-verbal, permitindo

que o paciente possa confrontar com seus conteúdos internos, suas angústias e sentimentos em geral, para que a partir daí inicie o processo de aceitação, elaboração e superação no que diz respeito ao adoecimento. A escuta permite ao psicólogo identificar as reais demandas do paciente (OTHERO & COSTA, 2007, apud, FERREIRA; LOPES & MELO, 2011, p.93)

Logo, compreendendo que a psicologia hospitalar visa, primordialmente, minimizar o sofrimento gerado pela hospitalização, visto que este processo muitas vezes despersonaliza o paciente, percebendo-o apenas como portador de determinada patologia, torna-se necessário que o profissional de psicologia compreenda sua atuação, e que o psicólogo abranja na sua prática as sequelas e decorrências emocionais deste período de hospitalização (ANGERAMI, 1994). Assim,

[...] é muito importante que o psicólogo tenha bem claros os limites de sua atuação para não se tornar ele também mais um dos elementos abusivamente invasivos que agridem o processo de hospitalização e que permeiam largamente na instituição hospitalar. Ainda que o paciente em seu processo de hospitalização esteja muito necessitado da intervenção — e seguramente muitos dos pacientes encaminhados ao processo de psicoterapia também estejam necessitados de tratamento mas preservam a si o direito de rejeitarem tal encaminhamento — a opção do paciente de receber ou não esse tipo de intervenção deve ser soberana e deliberar a prática do psicólogo. (ANGERAMI, 1994, p.25)

A partir dos estudos realizados para a elaboração deste trabalho percebe-se que as discussões realizadas pela Psicologia nesse âmbito ainda são muito tímidas e carecem trilhar um caminho de reflexões e problematizações para que este saber científico seja visto como um importante contribuinte para a prática de Cuidados Paliativos. A necessidade de se ter esclarecido o porquê de tal contribuição parte da ideia de que, como colocado por Tonetto & Gomes (2007), o profissional de Psicologia deve buscar ter completa noção quanto a sua atuação e as expectativas referentes ao seu trabalho para que então consiga promover um serviço eficaz e a partir daí alcançar resultados que de forma gradual o auxiliem a inseri-lo na equipe enquanto serviço necessário. A articulação entre teoria e prática, assim como uma formação na área de cuidados paliativos, são elementos capazes de promoverem transformações no modo como a doença é percebida no ambiente hospitalar, além de modificar a percepção do paciente e de seus familiares sobre o adoecimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÕES

O presente trabalho se mostrou relevante ao mostrar a necessidade de ampliar os estudos dedicados à Psicologia inserida no contexto hospitalar referente aos Cuidados Paliativos. Através da atuação conjunta com outros profissionais, o psicólogo apresenta-se como importante figura na promoção da qualidade de vida, dedicando um olhar mais humano e empático ao sujeito adoecido, bem como a seus familiares.

Faz-se necessária a atuação do profissional de psicologia com o intuito de garantir aos pacientes alívio de seu sofrimento ao levar em conta a complexidade das

dimensões que o compõe, que vão além do aspecto orgânico, dando ênfase à sua subjetividade, sua singularidade, sua forma única de se expressar frente ao mundo e os desafios impostos por ele.

O paciente deve ser enxergado e contemplado em sua totalidade e para isso, conta-se com a ação conjunta de profissionais multidisciplinares, no qual cada um apresenta um foco de saber, um tipo de cuidado, mas todos têm o paciente como centro. Todos os profissionais são indispensáveis para que haja um trabalho de fato transformador e reconfortante naquela fase de vida.

O objetivo do psicólogo, e dos profissionais envolvidos como um todo, é fazer com que o paciente se reconheça dentro daquele processo, dentro da sua história, dentro da sua subjetividade, se distanciando do papel de mero portador de uma patologia, como as instituições tendem a tratá-lo, e fazer com que ele se perceba e se conscientize de que ele é autor da sua própria história. Ao se respeitar a singularidade do paciente, respeita-se o indivíduo como um todo e não há processo mais humano do que esse.

REFERÊNCIAS

- ANGERAMI-CAMON, V. A. et al. **Psicologia Hospitalar – Teoria e Prática**. São Paulo: Pioneira, 1995.
- FERREIRA, A.P.Q; LOPES, L.Q.F; MELO, M.C.B. **O papel do psicólogo na equipe de cuidados paliativos junto ao paciente com câncer** . Rev. SBPH vol.14 no.2, Rio de Janeiro - Jul/Dez. – 2011.
- FOSSI, L.B; GUARESCHI, N. M. de F. **A psicologia hospitalar e as equipes multidisciplinares**. Rev. SBPH, Rio de Janeiro , v. 7, n. 1, p. 29-43, jun. 2004 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 31 jul. 2017.
- GERHARDT. T.E & SILVEIRA. D. T. **Métodos de Pesquisa**.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOMES, A.L.Z; OTHERO, M.B. **Cuidados paliativos**. Estudos Avançados 30 (88), 2016.
- MATSUMOTO, D.Y. **Cuidados Paliativos: conceito, fundamentos e princípios**. In: Manual de Cuidados Paliativos ANCP .2012.
- NUNES, L.V.**O papel do psicólogo na equipe**. In: Manual de Cuidados Paliativos ANCP .2012.
- SILVEIRA, D.T, CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa científica**. In: Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana EngelGerhardt e Denise Tolfo Silveira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SIMONETTI, A. **Manual de Psicologia Hospitalar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- TONETTO, A. M; GOMES, W. B. **A prática do psicólogo hospitalar em equipe multidisciplinar**. Estudos de Psicologia, 2007, 24.1: 89-98.

O ESPAÇO RESERVADO AO LÚDICO NA ROTINA DE TRABALHOS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Aparecida Gomes

CMEI Príncipes e Princesas

fgwetmann@gmail.com

O artigo está estruturado em três tópicos que abordam: o avanço da educação infantil; o olhar da prática real observada no CMEI e os desafios do cotidiano a partir das experiências de mudança vivenciadas por professoras e crianças.

1 | INTRODUÇÃO

A escolha do tema de pesquisa se deu a partir dos estudos feitos em sala ao longo de todo o curso de Especialização em Docência em Educação Infantil bem como das leituras inquietantes que nos fazem refletir nossa prática e nosso cotidiano. Autores como Maria da Graça Horn e Miguel Zabalza, apresentam um novo olhar para os espaços ocupados por crianças e professores, sobre seus usos e suas possibilidades.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a investigação das dinâmicas em uma sala de aula de uma turma que atende crianças de três a quatro anos de idade em um CMEI-Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Palmas/TO a fim de perceber se o conceito espaço como recurso pedagógico está presente no cotidiano da prática educativa.

Pesquisa e intervenção tiveram duração de quatro meses sendo, um de observação e três de intervenção pedagógica ocorridos no período de fevereiro a junho do ano de 2016.

2 | A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS AVANÇOS

A Educação Infantil está ganhando visibilidade, hoje ao contrário de décadas atrás, muitas famílias procuram salas em Instituições de infância para matricular seus filhos. É sabido por todos que as novas exigências de mercado, bem como, a cultura dos dias atuais têm levado cada vez mais mulheres ao mundo do trabalho, sendo assim, a função de cuidar e educar os pequeninos vem, ano após ano, sendo delegada às Instituições de ensino, principalmente as públicas.

Infelizmente o avanço das matrículas não foi acompanhado pelo avanço no financiamento. Os recursos ainda são insuficientes para manutenção e execução de programas voltados à infância e não levam em consideração todas as especificidades e necessidades das crianças pequenas. Paralelo a isso, a formação de professores também caminha em passos

lentos, a visão geral de educação tem impedido o preparo fundamentado de práticas docentes que venham atender as demandas da infância. São muitos professores, mas poucos os que compreendem o que é ser criança e o seu universo.

O professor que conhece o ser criança consegue pensar sua prática voltando-a as necessidades de seus educandos, neste sentido.

Quando o professor de educação infantil passa a conceber “criança” como um ser ativo e social, mais facilmente consegue apreender as maneiras pelas quais a criança se relaciona e se apropria dos espaços em que ocorrem as brincadeiras e a especificidade de suas relações com os objetos, com as outras crianças, com o próprio professor. A escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, deve tornar possíveis inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. (VIEIRA, 2009, p.16)

Diante deste fato, percebe-se que os espaços destinados para atendimento e execução do trabalho pedagógico com as crianças de zero a cinco anos de idade não são preparados adequadamente para estimular o desenvolvimento infantil. Ora apresentam excesso de informação, ora apresentam total ausência de possibilidades pedagógicas.

É importante romper com paradigmas antigos nos quais a criança é vista como um ser que deve ser domesticado, acalmado, docilizado. Nesta perspectiva o espaço escolar não é planejado pensando nas crianças e adultos, não são pensados para a circulação e para as interações. São espaços vazios de possibilidades, neste sentido

Não são pensados para crianças alegres e brincalhonas, (...) mas para “massas de crianças” (...). Roubam das crianças o direito a flores e gramados, à água no pátio, barro, areia, salas amplas, abertas, coloridas, saudáveis (HOEMKE, 2004, p.18).

A falta de intencionalidade na organização dos espaços causa preocupação, pois a grande maioria das crianças passa a maior parte de seus dias dentro de salas em creches e pré-escolas, são nesses espaços que se desenvolvem e aprendem os princípios básicos de convivência social.

A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. Para os pequenos, que frequentam creches, pré-escolas e as séries iniciais, especialmente os que permanecem em horário integral, é aí que, para além do convívio familiar, aprendem a viver e a conviver. Nove horas diárias, às vezes, mais! Para quem tem entre 0 a 10 anos, o que resta de tempo para cada dia? Se é na escola que grande parte da vida transcorre, é preciso que aí as crianças se sintam muito bem, que aí sejam felizes.... (TIRIBA, 2008, p.41)

E é justamente nestas duas questões que os professores e dirigentes educacionais, precisam pensar: que a criança necessita se sentir bem e necessita ser feliz. Para isso os espaços de práticas precisam ser pensados de forma a proporcioná-la além do desenvolvimento cognitivo, o social e o bem estar, pois

(...) o poder, primeiro da sociedade, depois das instituições representativas desta sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera dos espaços da criança e o transforma num instrumento de dominação. A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de

adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos – destituídos de vontade própria e temerosos de indagações. (...) A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (LIMA, 1989, p.10 - 11)

A grande questão é, como trabalhar o desenvolvimento integral da criança rompendo com antigos paradigmas de formação para a docilidade? A resposta talvez estaria na organização do espaço de forma a dar liberdade à criança de criar suas possibilidades de aprendizagem explorando sua criatividade e autonomia, os cantos de interesse, por exemplo, são um exemplo interessante de otimização do espaço pedagógico.

Porém, ter somente os cantos de interesse das crianças não é garantia de desenvolvimento, o importante é organizar a rotina da sala de forma que o professor possa participar dos momentos de escolha e de brincadeira junto com as crianças. A participação intencional do adulto é sim uma importante contribuição que se pode dar à criança.

Permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas não garante, por si só, uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões únicas. Podemos interpretar tal situação à luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não “pedindo licença” para se emancipar. (HORN, 2004 p. 14).

Todas essas questões esbarram no pouco financiamento destinado à Educação Infantil o que dificulta não só a materialidade como também no investimento em formação permanente de professores. É fato que professores mais bem preparados conseguem explorar melhor as possibilidades de seus espaços e conseguem propor rotineiramente atividades mais significativas para as crianças.

Percebemos que os avanços conquistados ano após ano estão longe de atender a demanda de forma séria que leve ao trabalho voltado ao protagonismo infantil e ao desenvolvimento integral da criança.

3 | O OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS QUE SE APONTAM

Baseando-se nos textos estudados e nas reflexões realizadas ao longo das discussões em sala, partimos para a observação *in loco* da prática pedagógica de um grupo de professoras e de crianças de 3 a 4 anos de idade que convivem em um CMEI-Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Palmas/TO.

O CMEI observado é bem favorecido de espaços internos e externos. São oito salas de aula amplas e arejadas, todas com janelas blindex. A área para parque é bem grande e oferece espaços com areia, grama e terra. Há também um quiosque bem grande e protegido do sol. A fachada do CMEI é protegida por alambrado e um grande muro faz os limites de território. Não há parquinhos prontos e poucos são os

brinquedos coletivos.

Todas as salas contam com climatizadores que reduzem o calor de maneira considerável, tornando o ambiente bem agradável. Há também em todas as salas um purificador de água, de boa qualidade que atende uma demanda de 30 adultos/hora.

Está disponível, em todas as salas, uma TV Led “32” com entrada USB, porém são poucas as que dispõem de um aparelho de DVD. Nas turmas de pré-escolar as salas são grandes, mas não amplas. Carteiras e armários impedem a circulação, as brincadeiras coletivas e os cantinhos.

Todos os banheiros infantis são adaptados e estão em suficiente número para atender a demanda da Instituição que atende em média 400 crianças de 1 a 6 anos de idade.

Embora tenha uma estrutura física invejável, observou-se que a Instituição pouco oferece em relação a atrativos para as crianças. Todas as salas de creche, mesmo amplas, são vazias. Lá existem em média dois armários que são trancados impossibilitando o manuseio das crianças e muitas vezes ficam guardados em depósitos.

Em todo o prédio não foi percebido, em número considerável, a exposição de atividades das crianças e os poucos cartazes que tinham não apresentavam a diversidade cultural e étnica de nosso país. Também não percebemos a apresentação dos diversos tipos de crianças e pessoas, menos ainda das deficientes.

Os dias de observação evidenciaram que as crianças passam muito tempo ociosas, o que de fato não é um grande problema, mas falta a elas estímulos visuais, brinquedos e espaços lúdicos e desafiadores.

Na sala específica de nosso trabalho, a Maternal II, o que encontramos foi um enorme espaço vazio, sem atrativos e sem estímulos adequados à faixa etária. Lá trabalham com as crianças duas professoras, ambas com formação mínima em Pedagogia. Nas paredes, fora do campo de visão das crianças se encontravam cartazes de rotina tais como: janela do tempo, chamada, quantos somos, aniversariantes dentre outros.

Os brinquedos eram raridade e ficavam sempre trancados em um armário. Materiais para realização de artes visuais não existiam em quantidade suficiente e quando eram utilizadas as professoras faziam as marcações deixando pronto o ponto das crianças completarem.

Algo que chamou atenção foi a utilização indevida da TV, que ficava todo o dia ligada com desenhos aleatórios fora do contexto pedagógico apresentado no plano diário de aula. As crianças assistiam aos vídeos sem qualquer tipo de exploração por parte das professoras.

As atividades externas se limitavam ao parquinho de areia, lá as professoras permaneciam sentadas conversando enquanto as crianças brincavam umas com as outras ou sozinhas sem qualquer tipo de intervenção ou contribuição das professoras. Isso é lamentável uma vez que

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p.43).

E são nas brincadeiras livre e de parquinho que as crianças mais necessitam do acompanhamento do adulto, professor mediador que irá contribuir de maneira fundamental em seu desenvolvimento social e político.

As atividades de movimento ou corporeidade simplesmente não ocorriam como o esperado, jogos de equipe ou desafios corporais não faziam parte da rotina das crianças.

Em relação aos espaços de trabalho especificamente não percebemos algo que realmente pudesse promover a estimulação das crianças, percebemos sim, um ambiente estéril de possibilidades e pouco atrativo tanto para adultos quanto para crianças.

Os fatos observados caminharam para uma urgente intervenção na intensão de promover a reflexão das docentes da turma Maternal II a fim de promover o início de uma transformação no conceito de espaço e ludicidade ampliando as possibilidades no trabalho pedagógico.

4 | INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: AS POSSIBILIDADES

Após a observação realizada, partimos para as entrevistas com a supervisora escolar e professoras, todas se demonstraram desmotivadas em relação à falta de recurso para a aquisição de novos brinquedos e para criação de um parquinho mais interessante.

A partir dos estudos passamos à transformação do espaço de sala, auxiliando as professoras criamos os cantinhos e dividimos a sala em vários espaços interessantes como:

Cantinho da imagem corporal: Nele colocamos um espelho no qual as crianças podiam se ver por inteiro. Sobre a importância do espelho no contexto das salas de aula e em outros espaços onde convivem crianças é importante pensar que

O esquema corporal é o núcleo da personalidade, e a partir dele é que se organizam os comportamentos, as condutas e todos os conhecimentos. Conforme as experiências vividas pela criança, o seu esquema vai sendo construído e se torna elemento básico da formação de sua personalidade. Significa a representação diferenciada que ela tem do próprio corpo. Ela percebe a si mesma e aos outros ao seu redor em função de sua pessoa (NISTA-PICCOLO 2012, p 24).

Cantinho musical: Nele dispomos colheres, tampas de garrafas, chaves em desusos, garrafas plásticas com água, areia e sementes; Sifão e pauzinhos. Neste canto as crianças podiam brincar com a sonoridade dos objetos criando sons e ritmos.

Cantinho da fantasia: Nele dispomos uma mala com várias fantasias feitas de TNT, roupas velhas, máscaras, chapéus, óculos e outros acessórios. Neste canto as crianças podiam escolher o que queriam ser e interagiam criando várias novas brincadeiras.

Cantinho do brinquedo de montar: Nele dispomos os joguinhos de montar já existentes na sala. Neste canto as crianças brincavam construindo formas e objetos.

Cantinho da Leitura: Nele dispomos um varal com livros e revistas, um cesto com jornais, faturas de água e energia, bula de remédio e outros portadores de texto. O contato com livros é algo primordial para a formação das crianças, ouvir a leitura feita por uma professora, manusear livros e outros suportes de texto são, sem dúvida, o caminho para a alfabetização e o letramento de forma lúdica e significativa, assim

Na educação infantil, a leitura de histórias em voz alta, pela professora, mostra, assim, que as marcas gráficas no papel (que são diferentes do desenho) também comunicam alguma coisa, ou seja, ao ouvir a leitura em voz alta, a criança pequena assiste a transformação das marcas gráficas em linguagem. (BRANDÃO, 2010 p 40)

Cantinho da Escrita: Nele dispomos mesas, cadeiras, lápis de cor, lápis de escrever, diferentes tipos de papeis e uma mine lousa. Nele as crianças exploravam a escrita de seus nomes e de palavras pertinentes aos projetos ou as que eram da curiosidade das crianças. A palavra escrita pode fazer parte da brincadeira e ser apresentada diariamente para as crianças seja nos poemas, nas parlendas, nas músicas infantis do cotidiano e nas hipóteses de escrita, pois:

É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças. (BRANDÃO, 2010 p. 21)

Cantinho da Exposição: Nele as crianças podiam expor suas atividades e apreciar as atividades dos colegas. Todas no campo de visão dos pequenos.

Cantinho da sucata: Em uma caixa dispomos várias sucatas com as quais as crianças podiam brincar todos os dias dando novos usos ou reproduzindo os já tradicionais vivenciados no dia-a-dia.

E por fim, o cantinho da Matemática: Nele eram arranjados jogos matemáticos à disposição das crianças que eram explorados de acordo com o interesse dos pequenos sob o acompanhamento de uma das professoras.

Com os cantinhos organizados, passamos para os cartazes e atividades das crianças, a preocupação era transformar essa sala e sua entrada em um ambiente que pudesse conter elementos das relações humanas. Queríamos que fosse vivo e reflexivo, neste sentido pensamos nosso ambiente de sala como um potencial recurso pedagógico, uma tela a receber as manifestações da pluralidade, visto que

Nas diversas áreas da sala de aula devem ser incluídos elementos que mostrem a diversidade pessoal, étnica, social e cultural de modo que se torne, ao mesmo

tempo, pessoal e plural. Através da decoração, por exemplo, podemos incluir lâminas e fotografias com imagens de crianças de outras raças ou com outras características físicas (meninos e meninas em cadeiras de rodas ou muletas, com óculos, com próteses, etc.) diferentes das nossas (ZABALZA, 1998, p. 261).

Depois da organização da sala e seus espaços passamos à organização da rotina. As professoras alteraram os tempos de sala e as atividades, passando para o momento da recepção as atividades de cantinho, tempo esse destinado às interações e descobertas. Em seguida vinha a roda de conversa e a apresentação do tema a ser trabalhado. Logo depois vinha o lanche. Após o lanche passavam para o momento da higienização da bucal.

Terminado esse momento de cuidado, as crianças iam para o parquinho, para as atividades livre. Lá também as professoras pensaram alterar a prática pedagógica dividindo esse momento em dois, um de brincadeira livre e outro com brincadeiras coletivas e de corporeidade.

Ao retornar para a sala as crianças participavam da contação de história e partiam para a manipulação de livros infantis e eram estimuladas ao reconto.

Depois de pensar os espaços de sala e práticas da rotina, as professoras decidiram melhorar o espaço externo criando um cantinho diferente, em baixo de uma árvore colocaram um palco e fizeram o cantinho da contação de história e do teatro. Em outra parte da área externa criaram a estação sonora, com vários objetos de sucata que emitem diferentes sons.

Agora querem ampliar as possibilidades e estão planejando construir uma cozinha experimental, uma parede de azulejo branco, uma casinha de alvenaria, uma fonte interativa, uma pista para carrinhos de brinquedo, uma pista para as aulas de segurança no trânsito, e, já mobilizaram os pais e demais colegas de trabalho no plantio de 15 mudas de árvores que no futuro irão arborizar o pátio externo criando um ambiente mais agradável para as brincadeiras e interações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho realizado podemos concluir que de fato a educação infantil é essencial no processo de formação das crianças, pois trata-se de um espaço onde a criança através de estimulações efetivas e intencionais terá oportunidade de adquirir suas primeiras aprendizagens.

Percebemos que ao propormos a mudança do espaço, tornando-o mais agradável e atraente, contribuímos significativamente na aprendizagem das crianças e de uma forma muito positiva. Percebemos, ainda, que as crianças passaram a demonstrar mais satisfação em estar no CMEI, diminuindo consideravelmente o choro da chegada para ficar na sala, e, ampliando expressivamente o choro ao ir embora com seus pais. Os espaços mais atraentes fizeram com que as crianças se interessassem mais nas atividades propostas que promoviam a ampliação das interações entre crianças/

crianças e crianças/adultos.

As professoras envolvidas relataram que agora não conseguem mais pensar o atendimento à criança pequena sem o formato que se configurou ao longo do projeto.

Podemos, assim, confirmar que a experiência vivenciada no CMEI campo trouxe aprendizagens prazerosas tanto para as crianças quanto para nós adultos professores e pesquisadores. Um ambiente bem planejado e bem explorado proporciona, sim, o desenvolvimento significativo da infância.

Por fim, acreditamos que o trabalho realizado foi apenas o início de um estudo e estímulo a práticas mais efetivas e interessantes para o atendimento às crianças pequenas. Percebemos ao longo das atividades que o estudo, a observação e a motivação das professoras são de fundamental importância para o rompimento com práticas tradicionais ensino e aprendizagem. Acreditamos que as crianças atendidas na turma Maternal II, objeto do trabalho, ingressarão na turma do Pré-Escolar I bem mais preparadas, autônomas e felizes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa (Org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

HOEMKE, Ângela. **Ambiente de qualidade na educação infantil**: elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis. Dissertação de Mestrado. Itajaí (SC): Univale, 2004.

HORN, Maria de Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, Mayume S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

NISTA-PICCOLO, Vilma; MOREIRA, Wagner W. **Corpo e Movimento na Educação Infantil**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TIRIBA, Léa. **Educação e vivência do Espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia**. O corpo na Escola. **Salto para o Futuro**. Boletim 04, Ano XVIII, abril, 2008.

TIRIBA, Léa. **O corpo silenciado**. Revista Brasileira da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SC). Blumenau (SC), 2003.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília (SP), 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOVIMENTO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UFG/RC

Thais Ferreira dos Santos

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Aline Rosa da Costa

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Thimoteo Pereira Cruz

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Nubia de Fatima Felix Ferreira

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Tacila da Costa Marinho

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Isabella Oliveira Pacheco

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Nayane Alves Pereira

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Laryssa Silva Santana

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Psicologia e de Educação Física da UFG/RC. O projeto visou contribuir, com conhecimentos e práticas da Psicologia, no desenvolvimento das atividades dos projetos inclusivos promovidos pelo curso de Educação Física da UFG/RC. Foram realizadas observações participantes, oficinas e dinâmicas com o intuito de contribuir para a formação de alunas do curso de Psicologia e para reflexões sobre inclusão. Também, buscamos realizar práticas e ações pedagógicas-formativas que proporcionassem espaços de reflexão e de transformação aos participantes dos projetos inclusivos. As atividades desenvolvidas possibilitaram a reflexão, tanto da equipe executora do projeto quanto dos alunos dos projetos, sobre questões importantes relacionadas à deficiência, como preconceito, diferença, acessibilidade, inclusão, incapacidade. Percebemos, de modo geral, que as ações desenvolvidas favorecem a reflexão de problemáticas relativas às dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência e ao processo de inclusão social, sendo importantes para a construção de novos sentidos/significações acerca da deficiência. Além disso, evidenciam a Extensão como fundamental para a promoção da interação entre a universidade e a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Deficiência. Atividade Física. Inclusão.

RESUMO: Este trabalho decorre das ações do projeto de extensão “Psicologia e Educação Física em movimento: práticas inclusivas na UFG/RC”, numa parceria realizada entre os cursos de

ABSTRACT: This article stems from extension projects “Psychology and Physical Education in Movement: Inclusive Practice at UFG/RC”, in the partnership between the courses of Psychology and Physical Education at UFG/RC. This project contributes to knowledge with psychology practices, in activities developing and inclusive projects, promoted by the Physical Education course at UFG/RC. Observation was completed with offices and dynamics in order to contribute to the psychology students course with reflection on inclusion. We also look for accomplished practices and pedagogical-formative actions which would promote reflection and transformation spaces to participants of the inclusive project. The activities developed have allowed reflection from the executor team and students participating in the projects that have important points related to disability; such as prejudice, differences, accessibility and inclusion. We generally perceive that the actions developed, favor the reflection of problems related to the difficulties faced by people with disabilities and to the process of social inclusion, being important for the construction of new meanings of disability. In addition, they highlight the Extension as fundamental for the promotion of interaction between University and society.

KEYWORDS: Psychology. Disability. Physical Activity. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre das ações do projeto de extensão “Psicologia e Educação Física em movimento: práticas inclusivas na UFG/RC”, numa parceria realizada entre os cursos de Psicologia e de Educação Física da UFG/RC.

A proposta da ação decorreu da parceria realizada entre o Curso de Psicologia e o Curso de Educação Física da UFG/RC, que se deu pela participação de discentes e professora da disciplina de Psicologia Institucional e Comunitária, ministrada no primeiro semestre de 2014, e de um técnico-administrativo (ex-aluno do curso de Psicologia) no projeto “Basquetebol em Cadeira de Rodas”. A participação permitiu compreender o Projeto como importante espaço de inclusão, de mudança de concepções de vida, de resistência, de lazer e como espaço criativo e inventivo no qual a alteridade e a deficiência ganham seus contornos singulares. Ainda, possibilitou perceber que a Psicologia pode contribuir significativamente nas ações do projeto, pois, considerando as dimensões histórica, social e cultural, auxilia na compreensão dos indivíduos e no enfrentamento dos desafios colocados por uma sociedade injusta e desigual, quase sempre, indiferente à deficiência e alteridade.

Tendo como ponto de partida essas experiências, a execução dessa ação buscou pensar/refletir, a partir das atividades realizadas, dois importantes eixos: a formação em psicologia; e as práticas de inclusão. Acerca do primeiro eixo, entendemos que as experiências extraclasse colaboram para pensar a complexidade das relações humanas, bem como podem disparar outras possibilidades de atuação. Também, podem contribuir na formação de profissionais capazes de atuar em diversos contextos

e, ainda, do ponto de vista ético e político, na valorização da vida em suas variadas formas de existência. (CRUZ, 2015)

Sobre o segundo eixo, sabemos que as pessoas com deficiência (PCD) foram excluídas, por muito tempo, dos diversos espaços da sociedade (DINIZ, 2007) e que, atualmente, são destinadas a essas pessoas políticas públicas que representam avanços sociais significativos, mas que têm sido colocadas em xeque no tocante a efetivação das ações propostas. (CRUZ E BARCELOS, 2014).

Essas políticas compreendem as problemáticas que geram a exclusão da deficiência como produzidas historicamente pela organização social e não pelas condições individuais. Contudo, entendemos que mostram-se insuficientes na realização de mudanças significativas, principalmente, no campo das relações humanas que se estabelecem com as PCD. Isso implica considerar que boa parte delas não têm garantido ações que visem, especialmente, o contágio com o diferente sem os atravessamentos de estigmas e preconceitos comuns nas relações sociais da contemporaneidade, os quais tornam-se limitadores nesse processo. (CRUZ E BARCELOS, 2014).

Pautados nessa percepção, compreendemos que a Psicologia pode contribuir com conhecimentos e práticas que buscam a diminuição dos limitadores do processo da inclusão. Assim, a participação nos projetos inclusivos da UFG/RC colocou em xeque tais limitadores e buscou compreender as particularidades e desafios do processo inclusivo na perspectiva da equipe executora e dos participantes das ações desenvolvidas.

A inserção nos Projetos foi orientada, principalmente, pelos saberes e práticas da Psicologia Social e Comunitária, da Sociologia e da Psicologia do Esporte. Buscamos considerar a complexidade das relações sociais, dos atravessadores e dos limitadores envolvidos no processo de inclusão, numa tentativa de contribuir para o enfrentamento dos desafios desse processo, buscando práticas e ações pedagógicas-formativas que visaram proporcionar espaços de reflexão e de transformação aos participantes dos projetos.

Também, buscamos contribuir com os Projetos no sentido de auxiliar na compreensão da atividade física para PCD como possibilidade alternativa para enfrentar as dificuldades pessoais e sociais, ressaltando a vivência e convivência em grupos, estimulando a autonomia e ampliando experiências que visem novos sentidos/significações de deficiência. Além disso, consideramos a atividade física como instrumento eficaz no processo de reabilitação, socialização, melhoria da qualidade de vida, lazer e superação de limites. (SAMULSKI et. al., 2009).

Nessa perspectiva, o objetivo geral do projeto foi contribuir, com conhecimentos e práticas da Psicologia, no desenvolvimento das atividades dos projetos “Capoeira Inclusiva: gingando e superando”, “Dança Inclusiva: espaço corporal”, “A inclusão de pessoas com deficiência física ao basquetebol em cadeira de rodas no município de Catalão e Região”, promovidos pelo curso de Educação Física da UFG/RC.

Os objetivos específicos foram: Contribuir para a formação de alunas do curso de Psicologia da UFG/RC; Auxiliar na compreensão da atividade física para pessoas com deficiência como possibilidade alternativa para enfrentar as dificuldades pessoais e sociais, ressaltando a vivência e convivência em grupos, estimulando a autonomia e ampliando experiências, que visem novos sentidos/significações de deficiência; compreender e analisar os processos de ensino, educação e socialização inerentes às atividades físicas e seu reflexo no processo de formação e desenvolvimento dos participantes dos projetos inclusivos do curso de Educação Física da UFG/RC.

2 | METODOLOGIA

O público alvo da ação de extensão executada foi composto pelos participantes dos projetos “Capoeira Inclusiva: gingando e superando”, “Dança Inclusiva: espaço corporal”, “A inclusão de pessoas com deficiência física ao basquetebol em cadeira de rodas no município de Catalão e Região”, promovidos pelo curso de Educação Física da UFG/RC, que contemplam, aproximadamente, 40 pessoas com e sem deficiência, da comunidade interna e externa da UFG/RC.

O projeto ocorreu em três etapas. A primeira etapa consistiu na observação e/ou participação de alunas de psicologia nas atividades dos projetos “Capoeira Inclusiva: gingando e superando”, “Dança Inclusiva: espaço corporal”, “A inclusão de pessoas com deficiência física ao basquetebol em cadeira de rodas no município de Catalão e Região”, promovidos pelo curso de Educação Física da UFG/RC, que ocorreram semanalmente, sendo que os dois primeiros aconteceram, respectivamente, às terças-feiras e quintas-feiras, das 19h às 20h, nas dependências da UFG/RC. O último ocorreu às segundas-feiras e quartas-feiras, das 19h às 20h. Utilizamos o diário de campo, elaborado após a participação em cada atividade, para o registro de informações relevantes que foram debatidas pela equipe executora do projeto.

Nesta primeira etapa, destacamos que o princípio metodológico da observação e/ou participação fundamentou-se na cartografia. Segundo Alvarez e Passos (2009) e Kastrup (2009) a cartografia consiste em acompanhar e investigar um processo, sem pretensões de um fim predeterminado ou preconcebido. Nesta metodologia não há definição de um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Conforme Kastrup (2009), no método cartográfico, a atenção não deve buscar algo definido, mas estar aberta aos encontros. Utilizamos esse método no funcionamento de nossa atenção na participação nos projetos, que percorreu experiências, tateando e explorando cuidadosamente o que nos afetou sem produzir compreensão ou ação imediata.

Ao longo do projeto, quinzenalmente, foram realizadas reuniões, nas quais foram discutidos textos acadêmicos, bem como as experiências, percepções e sensações decorrentes da participação nas atividades dos projetos inclusivos. Essas reuniões possibilitaram pensar a segunda etapa do projeto. Nessa etapa, com base nas

discussões e informações trazidas pelas alunas, realizamos oficinas e dinâmicas que visaram contribuir para alcance dos objetivos pretendidos. Essas atividades ocorreram de acordo com a disponibilidade dos participantes dos projetos, no horário das atividades dos projetos inclusivos, nas dependências da UFG/RC.

Ressaltamos que, devido à greve dos docentes e técnico-administrativos, o andamento do projeto foi prejudicado, não sendo possível a realização de intervenções mensais, conforme pretendido na fase de cadastro do projeto.

A terceira etapa do projeto compreende a produção deste relatório e outras produções acadêmicas que serão apresentadas em eventos acadêmicos, como, por exemplo, no 7º CBEU - Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, que ocorrerá na Universidade Federal de Ouro Preto-MG, em setembro de 2016.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Relatamos, a seguir, apontamentos e reflexões decorrentes das atividades desenvolvidas nos projetos inclusivos.

3.1 O Basquete

Por meio da observação participante, acompanhamos a rotina de treinamentos, jogos e dinâmicas dos participantes do projeto de basquetebol em cadeira de rodas. No decorrer da nossa participação, conversamos, tanto em grupo como individualmente, com a coordenadora, os jogadores e monitores, buscando mais informações sobre o grupo e a demanda do grupo. Observamos que o projeto consiste em um espaço que utiliza o esporte como um meio para alcançar alternativas de enfrentamento das dificuldades individuais e sociais que pessoas com deficiência enfrentam na sociedade. Também, percebemos que o projeto, ao incluir práticas que envolvem pessoas com deficiência, é uma ação importante para a formação dos monitores como profissionais de Educação Física.

A observação participante visou nossa integração com o grupo, para isso participamos das atividades rotineiras realizadas pelos jogadores e monitores, para que aos poucos fossemos reconhecidos pelos participantes como parte do grupo. A partir das atividades, buscamos conhecer melhor cada integrante e observamos a demanda de cada um em seus diferentes momentos em quadra. Durante algumas conversas com o grupo, percebemos a real importância que o basquetebol representava na vida de cada um dos integrantes, por meio de falas como “o projeto me fez sair de dentro de casa”, “eu descobri que sou capaz”, se tornou perceptível qual é contribuição do projeto para novos sentidos que surgem diante das limitações que os jogadores enfrentam do seu dia-a-dia.

Através da observação participante, percebemos, numa perspectiva micro, que as limitações físicas, tais como falta de acessibilidade, falta de equipamentos adequados, falta de transporte adaptado, entre outros aspectos impossibilitam pensar

numa efetiva inclusão. Segundo Diniz (2007), a deficiência é fenômeno sociológico decorrente de arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade. Nessa perspectiva, apesar dos avanços legais conquistados em relação às pessoas com deficiência, percebemos a necessidade da sociedade de sensibilidade à diversidade para que haja uma mudança de concepção acerca do que é deficiência e para conscientização das mudanças que devem ser feitas para garantir o total acesso das pessoas com deficiência em todos espaços da sociedade.

Com relação às atividades realizadas, percebemos que uma das grandes dificuldades da equipe executora do projeto de basquetebol em cadeira de rodas é a adaptação do esporte às particularidades de cada integrante do projeto. Percebemos, assim, que este tipo de projeto precisa da contribuição de outras especialidades além da Educação Física. Deve ser um trabalho multidisciplinar com a contribuição de fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outras especialidades com o intuito de atender às necessidades dos integrantes.

Apesar de percebermos essa e outras dificuldades, devido à greve e as consequências no calendário acadêmico, não foi possível realizar atividades orientadas pelas alunas da psicologia com intuito de refletir sobre essas problemáticas. Contudo, percebemos que nossa presença nesse projeto e as conversas individuais com a coordenadora, com os monitores e com os integrantes podem ter contribuído para outros olhares acerca da deficiência e das dificuldades enfrentadas.

3.2 A Capoeira

Com a observação participante foi possível estabelecer vínculo com o grupo, possibilitando conhecer os sujeitos em sua singularidade e coletividade dentro da capoeira e também ser vistos por eles, como membros desse grupo. Essa experiência empática, também, nos possibilitou refletir sobre os esforços e as dificuldades dos exercícios praticados.

O grupo era formado por diversas faixas etárias, sendo pessoas com e sem deficiência. Era um grupo permeado por diferentes expectativas, onde alguns pretendiam aprender de fato o esporte e outros reconheciam no esporte uma oportunidade de sair de casa, de (con)viver com pessoas diferentes e que até mesmo lidavam com as limitações da deficiência.

Durante a observação participante, percebemos a necessidade de avanços com relação a concepção acerca da deficiência, desvinculando de concepções individualizadas e que atribuem a deficiência às diferenças de cada um. Ressaltamos, conforme Diniz (2007), que a deficiência é um fenômeno sociológico. Nessa perspectiva, o projeto da capoeira poderia ser um importante espaço onde o esporte fosse adaptado às diferenças de cada integrante.

Um ponto que nos chamou a atenção durante as observações foi o receio de algumas crianças de se aproximarem a outras com deficiência. Percebemos, junto com a equipe executora do projeto de capoeira, que seria importante trabalhar a

temática preconceito, buscando desconstruir as visões distorcidas sobre a deficiência e construir uma ideia de diversidade e respeito. Para Campos (2009), o preconceito é, quase sempre, uma reação a uma ameaça, sendo origem e causas de segregação, distanciamentos e motivo de conflitos e violências. Com isso, além de abordar a deficiência, buscamos direcionar a atividade para um âmbito mais abrangente, falando de preconceito de modo geral.

Na atividade que realizamos, além dos alunos e professores, encontravam-se os monitores do projeto e pais de alguns alunos. A atividade iniciou com um momento de interação entre os membros do grupo, em seguida foram apresentadas algumas imagens de alimentos e, posteriormente, foi realizado uma roda de conversa para que cada pessoa tivesse voz e vez na atividade. O objetivo foi discutir o preconceito por meio de figuras de alimentos, buscando refletir que nem tudo que julgamos ser ruim é de fato. E que em diversas situações, antes mesmo de conhecer alguém, determinado lugar ou objeto, temos uma tendência a criar um pré-conceito.

Durante a roda de conversa, as crianças trouxeram histórias de preconceitos que ocorreram com colegas de sala e, até mesmo, com eles próprias. Alguns adultos recordaram de situações vivenciadas, resgatando também os sentimentos despertados dessa lembrança. Uma monitora negra relatou que ainda sofre preconceito devido a sua cor da pele e ao jeito do cabelo. O próprio grupo direcionou para uma reflexão desse assunto e discutiram medidas para evitar esse tipo de ação, reconhecendo que qualquer ser humano deve ser respeitado, independente da sua diferença ou limitação.

3.3 A Dança

O projeto da dança ocorria semanalmente às quintas-feiras. Participavam cerca de 20 pessoas, dentre elas adultos e crianças, não havia nenhuma restrição. Além destes, participavam, também, monitores responsáveis pela aula e a dupla de estudantes do curso da psicologia. Desta forma, todos puderam estabelecer contato um com o outro durante as atividades, pois não havia uma distinção daqueles que atuavam como coordenadores das atividades e os que participavam do projeto vindo da comunidade externa a UFG.

A participação da dupla de estudantes foi marcada por esse contato direto com todos os integrantes do grupo da dança. Durante a observação participante, percebemos olhares e atitudes que procuravam evitar o contato com pessoas com deficiência. Diante disso, percebemos que é importante repensar a relação com as pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade. Segundo Cruz e Barcelos (2014), além de defender os direitos, a acessibilidade e a visibilidade das pessoas com deficiência, devemos exercitar a alteridade ética a partir do contágio com o outro, abrindo novas possibilidades do sentir e perceber essas pessoas.

No segundo semestre de 2015, realizamos uma oficina que envolveu todos os integrantes do projeto e teve como objetivo pensar temáticas relacionadas à deficiência,

como o preconceito, diferença, acessibilidade, inclusão, incapacidade.

A oficina teve três etapas: atividades corporais, atividade artística e discussão em grupo, que contou com a expressiva participação de todos. A observação participante, neste contexto, possibilitou a reflexão, tanto da equipe executora quanto dos alunos dos projetos, sobre os objetivos já citados. Todos tiveram espaço para poder se expressar nas três etapas, para que, dessa forma, pudéssemos compreender o grupo e para que o próprio grupo entendesse sua dinâmica, a dança e a deficiência.

Foi a partir deste contato que se pode compreender quais relações perpassavam o grupo, e para, além disso, quais eram as contribuições e limitações geradas nele pelo projeto. Como fator de dificuldade, apontamos, por exemplo, a questão do contato, pois percebemos que havia uma resistência ao lidar com o outro. Um ponto que veio a contribuir e que deve ser ressaltado refere-se ao estabelecimento de vínculo entre a comunidade externa e interna da universidade, principalmente moradores dos bairros locais, com a comunidade interna e os estudantes universitários. Desta forma, percebemos a ampliação das relações sociais destas pessoas, em que ambos os grupos passam, também, a compartilhar suas experiências no momento de contato com o outro.

Um fator limitador que afetava diretamente o projeto era a falta de transporte coletivo para os alunos do projeto, pois a maioria morava longe, acarretando numa menor participação assídua deles.

Destacamos que a participação no projeto foi importante para outras compreensões acerca da deficiência. Também, nos instigou a pensar sobre a importância da atuação do profissional de Psicologia em trabalhos com pessoas com deficiência, pois auxilia na compreensão dos indivíduos e no enfrentamento dos desafios de uma sociedade injusta e desigual. Além disso, destacamos o trabalho interdisciplinar como um fator de grande importância para a formação profissional de psicologia, pois coloca o acadêmico em contato diretamente com a diversidade humana.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as atividades desenvolvidas, que envolveram observação participante, oficina e dinâmica, influenciaram, direta e indiretamente, nos projetos inclusivos promovidos pelo curso de Educação Física. De forma indireta, quando conversamos informalmente com os integrantes e nessas conversas pudemos abordar outras concepções acerca da deficiência, das relações humanas, do cuidado, entre outros. De forma direta, quando propomos intervenções e participamos ativamente das atividades realizadas.

Apesar das dificuldades e limitações encontradas, percebemos que os projetos são importantes espaços, principalmente, para as pessoas com deficiência, uma vez que é proporcionado a eles um espaço que é de direito e que, muitas vezes, é negado pela maioria da sociedade.

Além disso, percebemos o esforço dispensado pela equipe executora dos projetos inclusivos para realização das atividades, os quais são fundamentais para a formação do profissional de Educação Física e para possibilitar espaços de criação de novas subjetividades para pessoas com deficiência.

As atividades desenvolvidas possibilitaram a reflexão, tanto da equipe executora quanto dos alunos dos projetos, sobre questões importantes relacionadas à deficiência, como preconceito, diferença, acessibilidade, inclusão, incapacidade. Percebemos, de modo geral, que as ações desenvolvidas favorecem a reflexão de problemáticas relativas às dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência e ao processo de inclusão social, sendo importantes para a construção de novos sentidos/significações acerca da deficiência. Além disso, evidenciam a Extensão como fundamental para a promoção da interação entre a universidade e a sociedade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, C. A. **Esperanças equilibristas**: a inclusão de pais de filhos com deficiência. Curitiba: Juruá, 2009.

CRUZ, T. P. **Formação do psicólogo (a) em Catalão/GO na perspectiva do egresso – 2007-2014**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão-GO. 2015.

CRUZ, T. P.; BARCELOS, T. M. Deficiência e inquietações do olhar: em defesa da visão menor. **Poiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 150-172, jan/jun. 2014.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SAMULSKY, D. et. al. Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida. In: SAMULSKY, D. **Psicologia do esporte**: conceitos e novas perspectivas. 2. ed. São Paulo: Manole, 2009, p. 357-382.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM ONTOPSICOLOGIA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Carmen Ivanete D`Agostini Spanhol

Faculdade Antonio Meneghetti – AMF, Membro
do Núcleo Docente Estruturante - NDE do
Bacharelado em Ontopsicologia
Restinga Sêca, Distrito Recanto Maestro - RS

RESUMO: Neste artigo apresentam-se contribuições dos modos de apropriação do método ontopsicológico e os motivos que levaram professores do Ensino Superior a buscar essa formação. Tem por objetivo relatar os significados e sentidos atribuídos à formação em Ontopsicologia pelos profissionais que a compreendem e aplicam em atividades de sala de aula. A metodologia da pesquisa fundamenta-se no enfoque fenomenológico-hermenêutico e os participantes foram seis professores universitários, com idade e tempo de serviço variados. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista em profundidade, de caráter narrativo. Os resultados estão expressos em um mapa conceitual e contextualizados com fragmentos das falas dos entrevistados. Os dados apontam que o motivo básico que os levou à formação no método em estudo, se relaciona à busca existencial. Evidenciam a dimensão pessoal do professor como base para a qualidade do seu trabalho. Constatase que a aplicabilidade do método permite ao professor ampliar a consciência de si

mesmo e compreender a dinâmica da aula, por meio da leitura de campo semântico. Para os professores pesquisados, a formação continuada implica em mudanças contínuas no seu fazer, momento a momento em todas as esferas da vida. O professor que conquista sua autonomia, torna-se um profissional autêntico e, à medida que exterioriza aquilo que é, no amor ao seu “trabalho”, contribui intensamente para a ordem social de modo natural.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Método ontopsicológico. Ensino superior.

ABSTRACT: This paper presents some contributions of the modes of appropriation of the ontopsychological method and the reasons that led Higher Education professors to seek this education. Its objective is to describe the meanings and senses ascribed to the education in Ontopsychology by the professionals that comprehend and apply it to classroom activities. The research methodology is based on the phenomenological-hermeneutical approach and the participants were six college professors with varying age and service time. The data collection was made through an in-depth interview of narrative character. The results are expressed in a conceptual map and contextualized with fragments of the interviewees' speech. The data indicates that the basic reason that led them to pursue an education in the method under study

is related to an existential search. It shows the professor's personal dimension as the ground for the quality of their work. It verifies that the applicability of the method allows the professor to broaden the conscience of their own self and to understand the dynamics of the class by reading the semantic field. For the surveyed professors, the continuing education implies in continuous changes on their doings, at each moment on every sphere of life. The professor who conquers their autonomy becomes an authentic professional and, as they exteriorize what they are, in the love towards their "work", they contribute intensely to the social order in a natural way.

KEYWORDS: Keywords: Continuing education. Ontopsychological method. Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Desde o início da carreira docente, a autora deste estudo procura uma formação contínua e diversificada do saber para reforçar os aspectos de cunho pessoal e profissional. Essa busca mostra que, apesar de todas as transformações impostas pela sociedade do conhecimento, se está em busca de algo mais profundo que satisfaça as necessidades ontológicas do ser humano.

A experiência como docente do Ensino Superior, há mais de 30 anos, permite observar que o contexto atual requer do professor a constante revisão do seu fazer para que, por meio da sua prática educativa, mobilize as ações de seus alunos e atinja o bem comum.

Quando tomou conhecimento do método Ontopsicológico compreendeu que para fazer diferença na sociedade, primeiro, precisava cuidar da sua casa, da sua morada nesse planeta. Ao cuidar, isto é, fazer a cura de si mesma, foi possível a cada momento, perceber o que de fato fazia sentido naquele espaço, com aquelas pessoas com as quais convivia em sentido amplo das relações: familiares, trabalho, amizade ou sociais.

Para Nóvoa (2009, p.15), é "impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos." Acrescenta que, cabe aos "professores se prepararem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise" (NÓVOA, 2009, p.15).

Como falar em formação continuada sem falar no contínuo formar-se, não somente no sentido teórico e técnico, mas enquanto pessoa e sujeito da educação, materializado no professor, profissional que durante seu trabalho serve de modelo a outros? Sim, porque estar à frente e ser responsável por uma disciplina acadêmica, representa um modelo, e dá a condição ao educador – profissional da educação de ser seguido ou não, por outros.

Nessa direção, Spanhol e Boer (2011) refletem sobre a formação de professores e apontam para a necessidade da exatidão da pessoa do professor. Essa exatidão

compreende a ação do professor enquanto educador e pesquisador. Para ele alcançar essa dimensão, é preciso que compreenda primeiro, que os valores que o constroem enquanto pessoa, o formam como profissional. O tema “exatidão do pesquisador para o exercício científico” pode ser aprofundado Meneghetti (2010, p.142).

Fazer uma formação em Ontopsicologia não é simplesmente dispor-se a estudar novos conceitos e aprender uma nova teoria. A formação em Ontopsicologia implica em primeiro lugar, decidir ser para si. *Essere per se*, do latim, no sentido de ser pessoa autônoma que tem a novidade de si mesmo a cada instante da vida ou a cada nova situação que se lhe apresenta. Vida do Lat. *Vis* = o lugar da força. Semovência autônoma a um intrínseco fim no particular e no total (MENEGETTI, 2012, p. 269). É ser capaz de transpor os estereótipos e o modo complexual aprendidos na dialética social. Estereótipo é um pré-estabelecido como unidade de medida ou de igualdade a outros. Um comportamento caracterial aprendido do externo que limita e por isso não é livre interiormente. “O estereótipo em si é neutro [...] podem inclusive ser funcionais, [...] revelar-se corrimãos técnicos que facilitam enormemente o processo existencial. [...] A grande personalidade é aquela capaz de relativismo dos estereótipos.” (MENEGETTI, 2010, p. 222). Também, ter a humildade de fazer metanóia para viver em *iso* com a natureza humana, segundo seu projeto original. Metanóia, de origem grega, (*metanoew*) significa “mudo a mente” (MENEGETTI, 2012, p. 172). Em outra passagem, esse autor também define metanóia como “aprender a si mesmo segundo a ótica da própria identidade de natureza” (MENEGETTI, 2010, p. 112). Portanto, fazer aquilo que é útil e funcional à sua identidade a fim de contribuir no contexto social.

O constante processo de mudança e inovação, presente na sociedade do conhecimento, requer a urgência de um novo perfil do profissional da educação, capaz de repensar suas práticas, um repensar como um profissional protagonista responsável, como propõe Meneghetti (2010).

A etimologia da palavra “protagonista” compreende duas outras palavras: do grego *prōtos*, significa “primeiro, principal” e *agōnistês* - “competidor, lutador” (CUNHA, 2010, p. 527). Nesse sentido, deduz-se que o protagonista é o primeiro que age. E, isso é o que se espera dos profissionais da educação: que estejam no primeiro plano da ação e da iniciativa, para revê-la e realizá-la no plano social. Uma vez que, ser protagonista responsável significa, responder – ponderar o bem - em primeira pessoa, diante das ações que faz no ato educativo. E, segundo Spanhol e Boer (2011, p.8136), isso implica em um “repensar que envolva todo o seu fazer enquanto professor e o seu fazer enquanto pessoa.” Estar repleto daquilo que faz, transforma o professor em protagonista responsável pela sua vida e pela sua profissão.

Assumir a postura de um ator atuante é suscitar o sentido e a necessidade constantes de que a formação continuada é o caminho natural da docência. Nesse sentido, existe uma questão muito presente que se vincula à temática de formação de professores. Aponta-se para a pessoa do professor, a necessidade de autonomia e

de autoconhecimento. Porém, para realizar esse passo é necessário, em um primeiro momento, despir-se dos modelos registrados na memória de cada indivíduo, seja ele professor ou profissional de outras áreas.

Spanhol e Boer (2011) consideram que essa não é tarefa fácil, pois requer do docente um desacomodar dos seus princípios, estereótipos e modelos arraigados ao longo dos anos de vida profissional, pessoal, social, afetiva e familiar. O professor e a sua pessoa compreendem uma unidade e como tal, devem transmitir essa unidade no seu fazer, visto que, o compromisso com a profissão de educador requer um educador em constante novidade de ser.

Para isso, segundo Meneghetti (2010), é preciso fazer metanóia, ou seja, mudar a mente. Pela etimologia, a palavra “metanóia” vem do grego, *meta*, que significa “além”; para além; *nous*, “mente”, no sentido de intelecto. Assim, para fazer a autoanálise e conquistar a autonomia é fundamental ter a chave de ingresso à sala de comandos dos registros reprimidos e removidos da consciência. Esse foi o ponto abordado por Spanhol (2013), em significados e sentidos da formação, segundo o método ontopsicológico que propõe o critério epistêmico – Em Si Ôntico. Ele permite retomar a exatidão da consciência, ou seja, retornar à consciência e à reflexão. O objetivo é permitir que, ao impactar a novidade da informação, o professor tenha condições de verificar se é uma informação reversível ou distorcida. A exatidão da consciência possibilita ao professor, o exercício da real reflexão, livre dos desvios e distorções defletidas que o impedem de verificar o real da ação. De posse dessa chave, cabe ao pesquisador em sua área do saber, ingressar naqueles conhecimentos que fazem a lógica do ser na existência.

O presente artigo traz uma síntese de aspectos levantados por Spanhol (2013), em relação ao modo de apropriação do conhecimento do método ontopsicológico, aos motivos que levaram professores do Ensino Superior a buscar a formação continuada, segundo o método Ontopsicológico, bem como os significados e sentidos dessa formação.

A metodologia utilizada para a investigação é de abordagem qualitativa e de cunho da Fenomenologia Hermenêutica. Fizeram parte do estudo seis professores que utilizam o método ontopsicológico como formação pessoal e prática docente, pertencentes a uma instituição de Ensino Superior, do interior do Rio Grande do Sul. Os dados são provenientes de entrevista narrativa e o número de participantes delimitado por inclusão progressiva - saturação. Para a representação dos aspectos investigados se elaboram mapas conceituais e se selecionam os trechos mais representativos do discurso dos participantes. Os dados apontam que o motivo básico que os levou à formação no método em estudo, se relaciona à busca existencial. Evidenciam a dimensão pessoal do professor como base para a qualidade do seu trabalho. Ao se depararem com o conhecimento ontopsicológico, encontram a novidade das três descobertas: campo semântico - é a comunicação base que a vida usa no interior das próprias individuações.[...] é uma viável da atividade psíquica”. (MENEGETTI, 2012, p.38-39 - ; monitor de deflexão - “é um estabilizador obsessivo que determina

o universal da psicopatologia no interior e exterior do sujeito”. (MENEGETTI, 2012, p.175) - e Em Si Ôntico.

Das três descobertas, aquela considerada a mais importante, também conhecida como critério epistêmico ou critério de natureza, é o Em Si Ôntico. Esse critério, caracteriza-se como o núcleo energético, descoberto no interior de cada ser humano e que possui uma inteligência própria. “O Em Si Ôntico é a forma ‘inteligente’ do mundo-da-vida, ao construir o indivíduo. Para além do núcleo do Em Si ôntico existe o nada da individuação; do Em Si ôntico em diante existe a medida do homem” (MENEGETTI, 2010, p. 29). O autor também define Em Si Ôntico como: “princípio formal inteligente que faz autóctise histórica” (MENEGETTI, 2012, p. 84).

Spanhol (2013) constata que a aplicabilidade do método permite ao professor ampliar a consciência de si mesmo e compreender a dinâmica da aula, por meio da leitura de campo semântico. Os participantes também desenvolvem estudo contínuo em suas áreas de conhecimento e no método ontopsicológico; fazem a revisão crítica contínua da consciência ou do Eu lógico-histórico, com aplicação dos instrumentos de análise diagnóstica, próprios do método. Para os professores pesquisados, a formação continuada implica em mudanças contínuas no seu fazer, momento a momento em todas as esferas da vida.

2 | CONSIDERAÇÕES RELATIVAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

2.1 Modos de apropriação do método ontopsicológico

Identificou-se nos relatos dos entrevistados que a apropriação desse método se concretizou inicialmente, pela busca existencial, ligada ao processo terapêutico de conhecimento pessoal. Impulsionados por um professor que conhecia o método, cada participante buscou a leitura de livros e textos do autor do método, aprimorando a capacidade de compreensão de si mesmo e da leitura do campo semântico.

Salienta-se que todos os participantes tiveram a oportunidade de conhecer e conviver diretamente com o autor do método ontopsicológico. Essa aproximação ocorreu por meio da participação em cursos de formação, conferências e seminários com a utilização de diferentes instrumentos de intervenção como *residence* e consultoria de autenticação. Nessas intervenções se utilizam instrumentos de análise como, por exemplo, análise de sonhos, campo semântico e resultados.

Na apropriação do método ontopsicológico, um destaque especial se atribui ao curso de Pós-Graduação, realizado na cátedra de Ontopsicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de São Petersburgo. Na medida em que se incluiu o método em cursos acadêmicos, todos os entrevistados realizaram formação de Pós-Graduação ligada à Cátedra de Ontopsicologia, na Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de São Petersburgo - SPbU, Rússia. Salienta-se que a

participação no referido curso se constituiu em critério para a seleção da amostra deste estudo.

A apropriação do método ontopsicológico, pelos participantes da pesquisa, se materializou de duas formas: inicialmente, como aprimoramento e ampliação da consciência de si mesmo e, em segundo lugar, pela apropriação teórico/prática do conhecimento.

2.2 Motivos que levaram à formação no método ontopsicológico

Os motivos que levaram os participantes a buscar formação se vinculam aos modos de apropriação do conhecimento ontopsicológico. Os caminhos percorridos são semelhantes e indicam uma mesma direção: busca existencial. Esse conhecimento, além de auxiliá-los na sua vida pessoal, possibilitava outras aplicações como se observa nas relações representadas no Mapa Conceitual 1.

Em um primeiro momento, a busca existencial caracterizou-se como principal motivo que conduziu os participantes ao conhecimento do método em questão. As relações identificadas no Mapa Conceitual 1 se exemplificam nos depoimentos descritos a seguir.

Foi uma resposta pra minha vida que eu busquei e que eu encontrei. Ela me deu uma resposta melhor de qualquer outra. Uma resposta melhor do que a fé, me deu. Uma resposta melhor do que a cultura, me deu. [...] vi nesta ciência uma resposta melhor pra minha vida (P1).

A pesquisa da ciência ontopsicológica foi uma pesquisa inconsciente ao longo de toda a minha vida. Eu não sabia que estava procurando isto, mas eu sempre procurei, [...] um ponto que fosse o verdadeiro critério para a minha existência (P2).

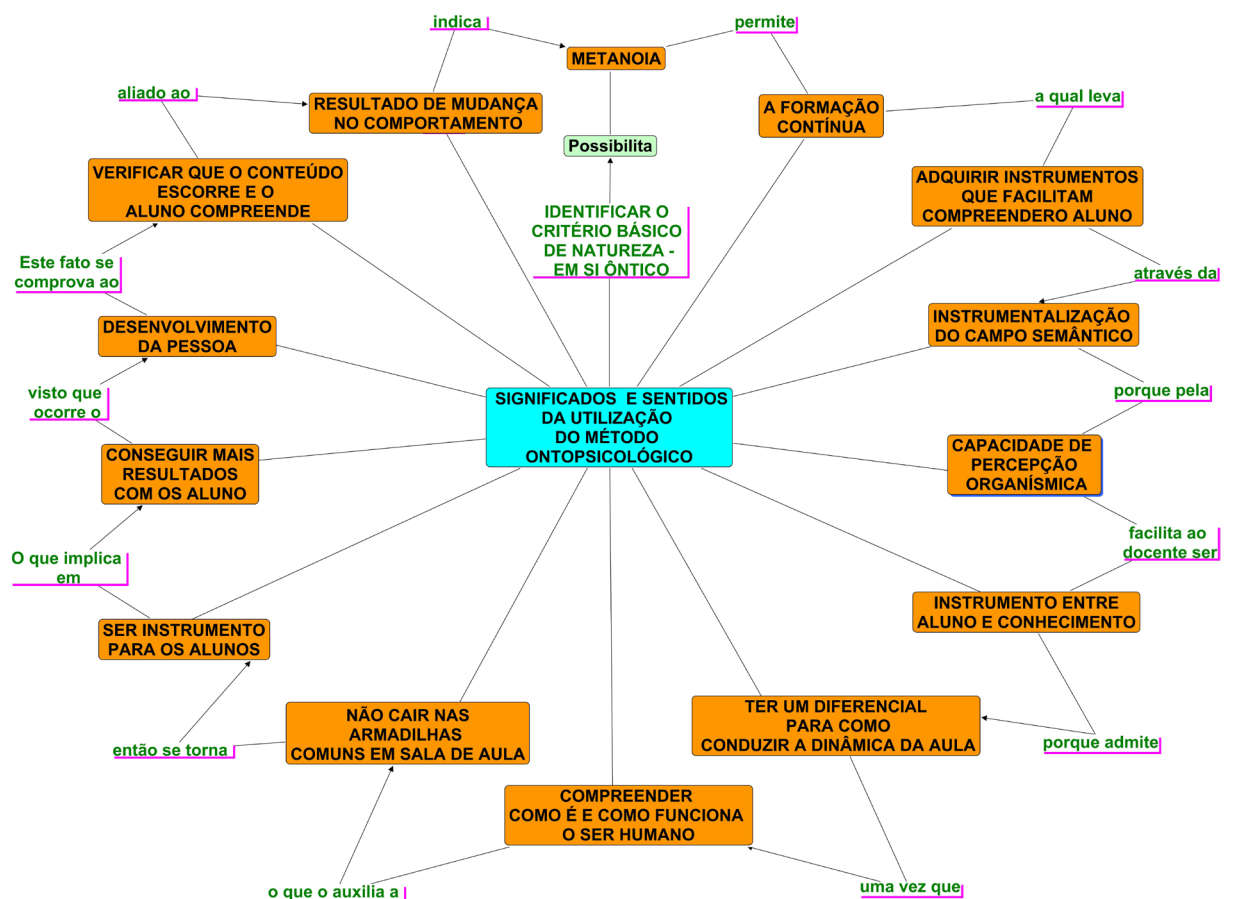
Outro ponto de conformidade entre os participantes, diz respeito à novidade encontrada, relacionada à leitura das informações, ou seja, a comunicação do campo semântico. Na coleta dos dados, P1 acrescentou que a novidade do campo semântico aparece como motivação, mas que a pessoa é atraída porque identifica a linguagem do Em Si Ôntico. P5 adicionou que essa novidade de conhecimento é a compreensão integral do que ocorre aqui e agora.

3 | RESULTADOS

Após a compreensão dos dados, a interpretação ratifica a essência daquilo que para os participantes significa a formação no método ontopsicológico. Uma nova compreensão das interpretações é apresentada no Mapa Conceitual 2.

Nesse mapa aparece o sentido básico dos significados - Em Si Ôntico – “Princípio formal inteligente que faz autóctise histórica” (MENEGETTI, 2010, p. 157). A partir da possibilidade de colher as informações do projeto ôntico com aplicação na história, cada pesquisado sente-se provocado a mudanças pessoais em um movimento de contínua expansão centrípeta - Força que reforça o núcleo enquanto se alarga em expansão. “O Em Si ôntico é um centripetante expansivo com ação de identidade” (MENEGETTI, 2010, p. 163) - que permite um constante renovar-se, o qual abre um novo ciclo de possibilidades a cada instante da vida.

Para compreender o mapa, é necessário acompanhar a leitura no contorno do Mapa Conceitual: iniciá-la pelo centro e seguir a partir da proposição mais próxima ao centro, continuar subindo e depois, dar continuidade pelo canto superior direito onde está descrito no retângulo “A Formação Continuada”. Após, continuar em direção horária até retornar a mesma expressão. Porém, independente de onde iniciar a leitura ela sempre dar-se-á de modo circular. Esse é um dos aspectos que envolve o método ontopsicológico, visto que, quando o ser humano extravasa seu potencial natural – Em Si Ôntico está sempre em expansão centrípeta e “quanto mais se alarga em fenomenologia, mais se intensifica no núcleo” (MENEGETTI, 2012, p.87).



O que se deduz pelo Mapa é que: significados e sentidos da “utilização do método ontopsicológico é identificar o critério básico de natureza – Em Si Ôntico”, que possibilita a “metanóia” e permite “A Formação Continuada” a qual leva a “adquirir instrumentos, que facilitam compreender o aluno” através da “instrumentalização do campo semântico”, porque pela “capacidade de percepção organísmica” facilita o docente ser “instrumento entre aluno e conhecimento” porque admite “ter um diferencial para como conduzir a dinâmica da aula” uma vez que “compreende como é e como funciona o ser humano” o que o auxilia a “não cair nas armadilhas comuns em salas de aulas”. Então, se torna instrumento para os alunos”, o que implica em “conseguir mais resultados com o alunos, visto que ocorre o “desenvolvimento da pessoa”. Esse fato se comprova ao “verificar que o conteúdo escorre e o aluno compreende”, aliado ao “resultado de mudança no comportamento, que indica metanóia e reforça a formação continuada”.

Para compreender o papel do professor retoma-se a conferência proferida em 1988, em Roma, Itália, pelo acadêmico Professor Antônio Meneghetti intitulada, “O que é um mestre?”:

Todas as coisas do humano, antes mesmo da mídia, antes mesmo das grandes religiões, antes mesmo das grandes educações intrafamiliares, são efetivamente geridas por mestres, por líderes do saber, ou reconhecidos como tais. O professor vê-se na obrigação de mudar os outros, nunca a si mesmo, o erro deriva do fato de que ele ensina como se usam os símbolos, através dos quais passa a gestão da existência, da economia e da sociabilidade. Por isso tudo, ele esquece a verificação e a metanóia para si mesmo (MENEGETTI, 2004, p.141).

Como se observa nas análises no decorrer do texto, os professores pesquisados procuram seguir a ordem de vida que portam no seu íntimo, com responsabilidade sobre si mesmos. Buscam despertar no aluno, a conscientização da sua condição humana, como forma de promover a autonomia, a responsabilização sobre os seus atos e em relação à humanidade. Esse modo de trabalho corrobora as ideias do autor do método ontopsicológico ao argumenta que:

O verdadeiro mestre é aquele que sabe fazer contato com o Em Si de cada um e correlaciona-se a eles ampliando e operando com destreza módulos de conhecimento técnico, a fim de que o ouvinte aprenda como se dá corpo e história à alma que acontece naquele pedaço de mundo e de civilização. A técnica é algo que se aprende através da escola e da experiência, são modos mentais. Na sabedoria há uma técnica progressivamente mais avançada para controlar, em egoísmo funcional e evolução (MENEGETTI, 2013 p. 23).

Menciona-se ainda, outro escrito do autor no qual aborda a questão do ensino vivo ao afirmar que “O ensino *in vivo* é sempre hermenêutico: é claro e evidente em si, porém quando se vai verbalizá-lo e formalizá-lo permanece sempre críptico, visto que aquela semântica é aberta somente aos ‘videntes’ (MENEGETTI, 2013, p. 22).

A formação continuada para os professores pesquisados implica em mudanças contínuas no seu fazer, momento a momento, as quais resultam do cultivar a autenticidade na ação, com presença constante da ordem natural de vida - Em Si Ôntico, mediadas pela leitura do campo semântico. Os aspectos estão todos interligados e funcionam de modo circular em expansão.

A busca existencial encontrada nos pesquisados demonstra uma preocupação com a mudança pessoal, metanóia, que implica em viver a cada momento de sua vida a novidade de si mesmo, cultivando o bem estar pessoal e a relação com os demais, independente do contexto no qual se encontram e em todas as esferas nas quais se inserem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada participante da pesquisa tem suas peculiaridades, enquanto pessoa e profissional. Entende-se que os traços de personalidade que estruturam cada uma dessas individuações na existência, pertencem a um conjunto de informações adquiridas pelo temperamento e pelo caráter de cada um. No entanto, o que é evidente em todos é a disponibilidade individual para acessar o todo de si mesmos, ou seja, o quântico de vida que dá a possibilidade de realizar na existência, sempre com prazer e satisfação.

Com o estudo realizado constatou-se que o motivo básico que levou os participantes da pesquisa à formação no método ontopsicológico, se relaciona à busca existencial. Ao se depararem com o conhecimento encontraram nos textos de Meneghetti, explicações ainda não compreendidas por outros autores. Entre essas, há a novidade das três descobertas: campo semântico; monitor de deflexão e Em Si Ôntico. Desse modo, - colher as informações por meio da leitura de campo semântico para possibilitar a identificação, isolamento e aplicação das informações indicadas pelo Em Si Ôntico no Eu lógico- histórico, bem como, distingui-las das informações do programa mnemônico - monitor de deflexão que distorce o real das possibilidades, enquanto projeto de natureza, - permitiu aos participantes, o investimento e a dedicação ao estudo no método ontopsicológico, com a vantagem de poder utilizá-lo nos diferentes aspectos da vida, pessoal e profissional e ter a evidência dos resultados.

Em relação à formação pessoal, os participantes demonstram a importância da humildade na figura do docente para rever seu próprio modo de vida. Essa formação ocorreu com a utilização de diferentes instrumentos de intervenção do método ontopsicológico. Observa-se que na base de cada processo está a questão da revisão do inconsciente na busca da autenticação do Eu. Esse procedimento permite ampliar a consciência para não proceder “dentro de uma desordem de relação humana” e ter a capacidade de ler dentro da ação – intuição. Intuição do Latim significa “*Intus actionis*, o dentro ou íntimo da ação. [...] Saber antes dos efeitos” (MENEGETTI, 2012, p. 144).

Muitos foram os caminhos e cada um dos pesquisados fez o seu percurso. No entanto, todas essas trajetórias levaram esses professores a encontrar uma resolutiva para sua profissão e sua vida, com empenho e responsabilidade sobre si e em benefício do contexto social.

Fazer uma formação, segundo o método ontopsicológico, significa em primeiro lugar, relativizar a prepotência dos saberes e despir-se dos modelos padronizados, *standard*, que impedem visualizar aquilo que realmente é, e se conhecer enquanto pessoa (ser para si). Isso implica em:

- Ter uma grande humildade para aprender sobre si mesmo e tomar consciência do seu ponto de força para atuá-lo em progresso para si e com ganhos para o social.
- Amar o próprio projeto pessoal.

A Escola Ontopsicológica resgata o humanismo perene, na ênfase de retornar para o humano aquela virtualidade da essência na existência. É aí que se funda a possibilidade do professor pleno, que conhece seu potencial e suas limitações. E, desse modo, terá condições de dar ao outro – seu aluno, a oportunidade de tornar-se autônomo, com a possibilidade de também tornar-se um profissional responsável e comprometido com a sociedade.

O professor que conquista sua autonomia – aquele espaço de conhecimento sobre si mesmo - que o auxilia a ser sempre mais e melhor para si e para sociedade – torna-se um profissional autêntico e, à medida que exterioriza aquilo que é, no amor ao seu “trabalho”, contribui intensamente para a ordem social de modo natural.

A teoria Ontopsicológica não se constitui para ser ensinada por esses professores, mas para ser vivida por eles. Ou seja, a pessoa do professor não transmite somente conteúdos teóricos, mas também transmite a sua vivência prática. Vive-os em seu fazer diário e quando ensina, as suas atitudes no apresentar os conteúdos portam a intencionalidade do conhecimento que quer transmitir. O aluno, por sua vez, colhe os conteúdos de um outro modo, pois sabe que não é só teoria, mas é prática e que é possível fazer na prática, aquele conhecimento. Nesse sentido, professor, teoria e método ou professor, conhecimento e prática, se fundem em um amálgama que só é identificado ao compreender o conhecimento teórico e aplicá-lo na prática.

Existe uma regra no sistema de Ensino Superior que impõe ao docente um percurso de formação *Stricto-Sensu* nos modelos da academia tradicional, o que não impede percorrer uma formação contínua que permita ao docente, atualizar-se - no sentido de estar sempre em novidade de si mesmo - enquanto pessoa, ao mesmo tempo, em que se qualifica enquanto profissional. Essa iniciativa é possível seguindo o percurso metodológico da Ontopsicologia. Essa formação permite ao professor compreender a partir de si mesmo as controvérsias sociais e ambientais e agir a cada momento com a novidade de si mesmo, além de possibilitar a interdisciplinaridade.

Assim, tendo em vista a responsabilidade do educador: o dever de ser o melhor

para formar os melhores, entende-se que para auxiliar na formação do outro é necessário primeiro formar a si mesmo.

REFERÊNCIAS

CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

MENEGHETTI, A. *Sistema e personalidade*. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editrice, 2004.

MENEGHETTI, A. *Manual de Ontopsicologia*. 4ª ed. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2010.

MENEGHETTI, A. *Dicionário de Ontopsicologia*. 2ª ed. rev. e atual. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012.

MENEGHETTI, A. *Genoma Ôntico*. 3. ed. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

NÓVOA, A. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 10 set. 2010.

SPANHOL, C. I. D.; BOER, N. Dimensão humana na educação: caminho necessário à formação docente. In: Congresso nacional de educação, 10; Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 1, 2011. Curitiba. *Anais*. Curitiba: PUCPR, 2011, p. 8127 - 8139.

SPANHOL, C. I. D. *Significados e sentidos da formação continuada, segundo o método ontopsicológico: um estudo com professores do Ensino Superior*. 2013. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Universidad del Mar, Viña del Mar, CI, 2013.

JUVENTUDE, CULTURA MIDIÁTICA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Luiz Fernando Ribeiro de Paiva

Universidade de Uberaba – UNIUBE

Uberaba – Minas Gerais

José Carlos Souza Araújo

Universidade de Uberaba - UNIUBE

Uberaba – Minas Gerais

RESUMO: O presente artigo discute as relações existentes entre o perfil das gerações que estão imersas em uma cultura midiática e a educação, enfocando questões relativas às condições atuais das instituições de ensino superior para lidar com os jovens que vivem em um tempo em que o mundo está impregnado pelas tecnologias digitais. Os recursos tecnológicos alteram a forma como as pessoas interagem entre si e com a informação e o conhecimento. Os reflexos das constantes mudanças em um ciberespaço que está em constante transformação chegam ao ambiente educacional; para lidar com esse cenário torna-se necessário repensar constantemente a formação continuada docente. O presente artigo propõe uma reflexão sobre essa problemática e sobre a atual formação continuada docente praticada no ensino superior, visando subsidiar propostas de interferências em favor de uma educação que esteja em sintonia com o contexto contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais.

Cultura Midiática. Educação. Formação continuada docente.

ABSTRACT: This paper discusses the relationships between the profile of generations who are immersed in a media culture and education, focusing on issues regarding the current conditions of higher education institutions to deal with young people living in a time when the world is impregnated digital technologies. Technological resources change the way people interact with each other and with information and knowledge. The reflexes of the constant changes in a cyberspace that is in constant transformation arrive at the educational environment and to deal with this scenario it becomes necessary to constantly rethink the continued formation of teachers. This article proposes a reflection on this problem and presents it as a justification for conducting research on the current continued formation of teachers in higher education, aiming to subsidize proposals for interference in favor of an education that is in tune with the contemporary context.

KEY-WORDS: Digital technologies. Media Culture. Education. Continued formation of teachers.

1 | INTRODUÇÃO

No início do século XXI, o mundo já havia adquirido uma nova dinâmica sustentada pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como regida por fenômenos como a globalização dos mercados e a internacionalização das empresas, dentre outros. Especial influência tiveram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nessa nova dinâmica e, em decorrência de seu uso, já se podiam presenciar inúmeras transformações sociais nos países desenvolvidos e naqueles que se encontravam em processo de desenvolvimento.

Ressalte-se o fato de que tal evolução continua em franca aceleração, levando ao constante surgimento de novos dispositivos, produtos e serviços, o que impacta em novas formas de estruturação de atividades, atuação e comportamentos para as organizações e as pessoas.

Desde as últimas décadas do século XX, a relação entre o homem e o computador sofreu rápidas alterações, tendo em vista inúmeros fatores, como a popularização dos dispositivos móveis, com o surgimento dos assistentes pessoais digitais (PDA - Personal Digital Assistant), laptops, notebooks, tablets e smartphones e smartwatches dentre outros.

Nessa aproximação maior para com a máquina, fruto dos avanços tecnológicos e da explosão do uso de diversos aplicativos, houve um aumento do tempo de uso das máquinas e também surgiram inevitáveis mudanças de comportamentos. Tais mudanças refletem na forma como as pessoas realizam suas atividades e na maneira como se interagem, havendo uma mudança cultural que se reflete também no ambiente educacional.

Para muitas pessoas, os dispositivos móveis tornaram-se uma extensão de seus corpos, e as redes sociais a extensão de seu universo existencial, havendo a necessidade de estar constantemente conectado, sendo frequentemente enxergado, seguido e curtido. Em relação aos dispositivos móveis, Santaella (2007) ressalta a atual simbiose humano-máquina ao destacar que esses dispositivos pessoais, acoplados ao corpo, indicam a integração da computação ao corpo por meio da miniaturização.

Tratando, especificamente, da diversidade e convergência das mídias no ciberespaço, Santaella (2003) explica a cultura das mídias, afirmando que esta é construída a partir de processos comunicativos que derivaram da mescla entre linguagens e meios, o que se intensificou na década de 1980. Afirma que essa mescla levou a uma multiplicação de mídias, passando a haver uma produção de mensagens híbridas nos meios de comunicação. Entende-se, aqui, por ciberespaço:

uma grande máquina abstrata, semiótica e social em que se realizam não somente trocas simbólicas, mas transações econômicas, comerciais, novas práticas comunicacionais, relações sociais, afetivas e, sobretudo, novos agenciamentos cognitivos (MONTEIRO, 2007, p. 14).

No que se refere às redes sociais, elas estão atualmente tão presentes na vida

das pessoas que é preciso considerar sua interferência nas formas de interação entre indivíduos e entre estes e as instituições, buscando entender como essa interferência alcança, em especial, o ambiente universitário. Deve ser verificado, ainda, por quais maneiras as redes sociais podem ser exploradas ao se definirem as estratégias pedagógicas.

Saliente-se, ainda, a possibilidade de investigação sobre os aspectos positivos e negativos do uso das redes sociais, bem como sobre os impactos no que dizem respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual.

Em termos do universo educacional, tratando-se de forma mais específica o ambiente universitário, há que se considerar a necessidade de se estar preparado para lidar com os novos comportamentos dos alunos, considerando a forma como se comunicam e lidam com as redes sociais e os vastos bancos de informações disponíveis na Internet. Deve-se, portanto, reconhecer o perfil do aluno para se poder pensar as transformações necessárias durante o planejamento do ensino, bem como em sua operacionalização. Especificamente em relação às redes sociais e ao acesso à informação pelos alunos do ensino superior, Selwyn (2012, p. 1) afirma:

Apesar da maioria das discussões das redes sociais tenderem a se concentrar tanto no muito prosaico quanto no muito profundo (por exemplo, o papel das redes sociais na perpetuação do narcisismo individual ou no apoio às revoltas populares no Irã e no Egito), um número crescente de educadores está começando a considerar sua possível importância e as prováveis implicações das redes sociais para a prática e provisão da educação – especialmente no ensino superior [...] uma importante implicação educacional das mídias sociais é a aparente mudança de natureza dos relacionamentos dos alunos com a informação e o conhecimento. Na verdade, pode-se argumentar que as mídias sociais apoiam formas de consumo de conhecimento e construção do conhecimento que são muito diferentes dos princípios epistemológicos da educação formal e da instrução individualizada (Tradução dos autores).

A preparação da escola para que consiga atender às necessidades e ao perfil das novas gerações por meio da revisão de suas práticas e da formação docente é um assunto que deve permanecer frequentemente em pauta. É necessário reconhecer que, atualmente, os alunos são influenciados em seu desenvolvimento, desde muito jovens, pelo uso que fazem dos recursos tecnológicos digitais, havendo a necessidade de preparar o docente para lidar com esse perfil de aluno. Resultados de avaliações da aprendizagem internas e externas, índices de evasão e de empregabilidade de egressos, além de resultados de avaliações de disciplinas e cursos realizadas por alunos, dentre outros dados, podem servir como indicadores de possíveis necessidades de mudanças.

2 | A EDUCAÇÃO SUPERIOR DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

No âmbito do ensino superior, o trabalho docente configura-se como sendo um dos principais focos da investigação científica em educação, o qual se apresenta como

um espaço de profissionalismo próprio, com especificidades singulares e complexas, que merecem observação e análise. Considere-se o profissionalismo como sendo “este ‘compromisso do professor’ com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula” (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 4).

Alguns dos questionamentos que surgem quando nos dispomos a entender a educação nos tempos atuais são pela ordem: quais são as demandas de natureza tecnológico-pedagógica do professor atual? Como se encontra a efetiva utilização de tais tecnologias pedagógicas? Em seguida, cabe perguntar: como o professor pode contribuir para a criação de um ambiente educacional de ensino superior adequado ao aluno na contemporaneidade? Como preparar o professor para lidar com os ingressantes do ensino superior diante de uma nova realidade caracterizada pela cultura midiática?

Levando-se em consideração a importância e a diversidade das propostas didático-pedagógicas, dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, das modalidades de ensino, do perfil dos alunos e das tecnologias contemporâneas de informação e de comunicação, o docente depara-se com o desafio de rever sua prática diante dos novos recursos tecnológicos que se apresentam no ambiente da sala de aula – os *desktops* e os dispositivos móveis, as redes cabeadas e sem fio, os ambientes virtuais de aprendizagem e a realidade virtual, dentre inúmeros outros. Há também as exigências em termos das dinâmicas de ensino e aprendizagem trazidas pelos alunos das novas gerações e pelo mercado em suas novas configurações, considerando principalmente o perfil desse novo público com o qual o docente lida diariamente.

Para que se possam propor formas de interferência nos processos educacionais, visando contribuir para que as instituições de ensino superior se adequem à nova realidade descrita, tendo como objeto de estudo a formação continuada docente, pode-se partir da ideia de que é preciso, primeiramente, verificar qual é a formação a que os docentes do ensino superior estão sujeitos no contexto descrito, para depois propor possíveis adequações que sejam identificadas como sendo necessárias.

3 | O ESPAÇO DA DOCÊNCIA: UM CENÁRIO A SER REVISITADO

A docência no ensino superior é um espaço de processos específicos, os quais necessitam ser pesquisados – em vista dos níveis científicos, tais como a descrição, a explicação e a interpretação – especialmente o presente cenário político, econômico e social, em que o espaço da docência e o trabalho do docente no ensino superior estão envolvidos com as demandas surgidas de uma sociedade capitalista neoliberal e globalizada. Considera-se, nesse sentido, a docência enquanto campo de atuação do profissional que deve apreender a totalidade da realidade do processo ensino-aprendizagem para que nele possa atuar de forma efetiva, com vistas a contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Partindo de um contexto de atuação docente, o ensino superior, no qual podem surgir determinados desconfortos em termos da experiência didática com as novas gerações, que apresentam comportamentos modificados por sua atuação em rede, sustentada pelas tecnologias emergentes, surge a intenção explícita de se verificar se a formação docente atualmente está adequada a essas demandas.

O papel do professor no ensino superior passa a ser afetado por novas demandas no atual contexto da sala de aula, que tem, por um lado, o seu público, geralmente inserido em uma cultura das mídias, o que define alguns de seus comportamentos e, por outro, o mercado que espera que a instituição garanta um perfil de egressos adequado às suas demandas atuais.

Novas demandas profissionais surgem, mas desaparecem em ciclos cada vez mais breves. Nesse sentido, uma realidade nova se apresenta repleta de desafios à forma como se faz educação na atualidade. As exigências incluem maior flexibilidade profissional, velocidade tecnológica, múltiplos tempos e espaços vivenciais, havendo uma desterritorialização do conhecimento e a reterritorialização das interações e comunicações pessoais nos novos espaços virtuais (KENSKI, 2003a).

Nesse sentido, discussões e mudanças nos paradigmas educacionais têm sido foco de muitos estudos. Aliados a esta perspectiva, o uso da Internet e demais TDIC, que são recursos viabilizadores da dinâmica das interações e do acesso à informação, mas necessários ao desenvolvimento humano, surgem como fator de grande relevância no âmbito acadêmico-profissional. Conforme registra Moran (2000, p. 2-3):

Com a Internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos à distância [...] O professor, tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos, pode utilizar algumas ferramentas simples da Internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos.

Em relação ao espaço da docência, Kenski (2003b, p. 89) discorre que, “o espaço profissional dos professores, em um mundo em rede, amplia-se em vez de se extinguir. Outras qualificações para esses professores são exigidas, mas ao mesmo tempo, novas oportunidades de ensino se apresentam”.

Nesse cenário em que pode ser percebida a otimização da relação entre espaço e tempo, em virtude da expansão e confluência das mídias no meio educacional, não só na formação do educador, mas também na do educando, há que se possibilitar o desenvolvimento das habilidades necessárias para interagir, conviver e aprender em rede. Em decorrência, pode-se assumir as TDIC como facilitadoras da comunicação e interação, não só em termos das atividades de aprendizagem, mas também das atividades cotidianas, sobretudo aquelas relacionadas ao desenvolvimento do sujeito como ser social.

Para os professores resta, ainda, a competência para lidar com os jovens considerados nativos digitais, que apresentam natural familiaridade com os dispositivos e os aplicativos, o que se inicia desde tenra idade nos tempos atuais. Lidar com

essas diferenças em termos das habilidades com as tecnologias passou a ser um problema desde o final do século passado, o que foi exacerbado pela popularização dos dispositivos móveis.

Em relação ao uso que aqui se faz do termo *tecnologia*, adotar-se-á, inicialmente, um dos significados dados por Pinto (2005, p. 220), o qual sustenta que esse termo pode ser entendido “como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento”. Sobre tal definição, o autor, ainda, complementa:

Em tal caso, aplica-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social. A importância desta acepção reside em ser a ela que se costuma fazer menção quando se procura referir ou medir o grau de avanço do processo das forças produtivas de uma sociedade. (PINTO, 2005, p. 220).

A intensa e frequente incorporação de novidades tecnológicas em todos os espaços configura-se também como um fator a ser considerado quando se pensa em educação para os jovens na atualidade, pois os recursos tecnológicos emergentes criam novos serviços e novas possibilidades de interação e acesso à informação e ao conhecimento. A Computação em Nuvem (*Cloud Computing*) – dados e aplicativos estão armazenados em servidores espalhados pelo mundo, acessíveis em qualquer lugar e a qualquer momento –, a Internet das Coisas (IoT - *Internet of things*) – que passa a ser acessada a partir de variados tipos de itens e também através de dispositivos vestíveis, como relógios, óculos e roupas (*Wearable technology*) –, os sistemas de Big Data – que visam permitir que as empresas cheguem a informações estratégicas a partir de grandes volumes de dados –, dentre tantos outros, alimentam o mercado de novidades, interferem na vida dos usuários da tecnologia, e essa interferência chega ao universo acadêmico.

Se as tecnologias digitais estão presentes nos ambientes educacionais e os avanços tendem a impregnar todos os espaços, envolvendo, de alguma forma, alunos e professores, há que se pensar frequentemente sobre o uso desses recursos no espaço da sala de aula, pois afinal “os métodos, as técnicas e as tecnologias educativas, apesar de serem um objeto teórico que se explicita projetivamente num planejamento de ordem institucional e professoral, concorrem para o processo de ensino, viabilizando-o” (ARAÚJO, 2016, p. 15).

A intensidade com que os projetos pedagógicos, os planos de ensino e as práticas pedagógicas são afetados por novas tecnologias aumenta à medida que culturalmente as novas gerações se veem, cada vez mais, dependentes de seus dispositivos eletrônicos e de tudo o que eles trazem, como as redes sociais, as bases de dados públicas e gratuitas, os modernos aplicativos, dentre inúmeros outros itens. Portanto, para atuar eficientemente nesse contexto o professor deverá estar submetido a uma adequada formação continuada.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando as instituições de ensino assumem uma postura diante das recentes transformações sociais advindas de uma cultura das mídias, em que se destacam, especialmente nos jovens, novos comportamentos e novas expectativas, havendo ainda as necessidades de atendimento às exigências de formação do mercado, surgem novos desafios para os docentes. Conclui-se, assim, que a problematização ora apresentada se volta para o estímulo à realização de estudos em torno da formação continuada docente no ensino superior e a proposição de um modelo de formação, tendo em vista a atuação dos professores no cenário contemporâneo descrito no presente trabalho.

No todo, a questão é apreender as contradições emergentes da sistematização necessária aos estudos no ensino superior diante das novas tecnologias, considerando os saberes mobilizados no trabalho dos docentes e a reestruturação de suas práticas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos S. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 13-48.

KENSKI, Vani Moreira. Em Foco: Educação e tecnologias. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, jul-dez. 2003a. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a05v29n2.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003b.

MONTEIRO, Silvana Drumond. O ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. **DataGramZero**, v. 8, n. 3, p. A03-0, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000004482/6947b3daf3bd542411b17dceed5e2557>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia. **UFES**, Vitória, ES, 2000. Disponível em <<http://www.inf.ufes.br/~cvnascimento/artigos/ensino%2520e%2520aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, Faculdade Luciano Feijão, Ano 01, p. 01-191, jun/nov. 2012. Disponível em <http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 volumes.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SELWYN, Neil. Social media in higher education. **Education Arena**, London (England), 2012. Disponível em <<http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

A PERSISTÊNCIA DOS CAMPONESES NA PROPRIEDADE RURAL: UM ESTUDO DE CASO DA COMUNIDADE RIBEIRÃO EM CATALÃO (GO)

Matheus Santos Medeiros

Centro de Ensino Superior de Catalão,
Departamento de Direito
Catalão/GO

Hugo Henrique Sousa de Lisboa

Universidade Federal de Goiás/RC,
Departamento de Engenharia Civil
Catalão/GO

João Manoel Borges de Oliveira

Centro de Ensino Superior de Catalão,
Departamento de Psicologia
Catalão/GO

Mariana Melo Mesquita de Siqueira

Centro de Ensino Superior de Catalão,
Departamento de Direito
Catalão/GO

Renner Rodrigo Pires

Centro de Ensino Superior de Catalão,
Departamento de Direito
Catalão/GO

Talita Neri Caetano de Oliveira

Centro de Ensino Superior de Catalão,
Departamento de Direito
Catalão/GO

RESUMO: Com o advento da modernidade atingindo as áreas rurais os pequenos agricultores, pertencentes à agricultura familiar, sofrem impactos consideráveis em que pese aos seus meios de produção e de vida. Diante

disso, o presente trabalho pretende analisar a resistência dos camponeses da comunidade Ribeirão, localizada no município da cidade de Catalão, Estado de Goiás, frente às inúmeras afrontas que padecem como: a evasão de nativos para a cidade em busca de emprego (fragilizando a tradição da comunidade); problemas com a escassez de água (que atinge a cidade e, por tabela, a comunidade e seu plantio); etc. Assim sendo, por meio de uma pesquisa bibliográfica firmada em autores expressivos na área como Maniglia (2009), Kautsky (1986), Chayanov (1974) etc, e no trabalho desenvolvido por Guimarães (2010), foi possível discorrer e construir um norte para o presente estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade Ribeirão. Catalão/GO. Camponeses. Direito Agrário. Resistência.

ABSTRACT: With the advent of modernity reaching the rural areas small farmers, belonging to family farming, suffer considerable impacts in spite of their means of production and life. Therefore, the present work intends to analyze the resistance of the peasants of the community Ribeirão, located in the city of Catalão, State of Goiás, in front of the numerous affronts that suffer as: the evasion of natives to the city in search of employment (weakening the tradition of the community); problems with the scarcity of

water (which affects the city and, by scale, the community and its planting); etc. Thus, through a bibliographical research established in significant writers in the area such as Maniglia (2009), Kautsky (1986), Chayanov (1974), and in the work developed by Guimarães (2010), it was possible to discuss and construct a the present study.

KEYWORDS: Community Ribeirão. Catalão / GO. Peasants. Agrarian law. Resistance.

1 | INTRODUÇÃO

Os camponeses da Comunidade Ribeirão, localizada no município de Catalão (GO), banhada pelo Ribeirão Samambaia, lutam pela permanência em seu território, por direitos que lhes são devidos e políticas públicas que garantam a dignidade da comunidade, a fim de salvaguardar a cultura e o envolvimento com a terra, por intermédio de Movimentos Sociais Camponeses.

A persistência dos camponeses em permanecer nas terras, mesmo diante a árdua dificuldade em lidar com o binômio tradicional e moderno, assentada no trabalho e na relação com a terra, é pauta de debates que buscam a preservação dessas comunidades.

Nessa conjuntura, os camponeses têm demonstrado a persistência em resistir à imposição dos novos meios de produção e a ausência de políticas públicas assistencialistas efetivadas, revelando, assim, o interesse em se organizar para solucionar os conflitos vivenciados e garantir a permanência na terra com a devida dignidade, fato comprovado pelas inúmeras reuniões e manifestações feitas.

A importância do estudo da comunidade Ribeirão faz-se devido à possibilidade de existirem outras comunidades rurais que sofram assédios “modernizadores” em outros locais em Goiás, do Centro Oeste Brasileiro, e mesmo do Brasil como um todo. O conflito entre as práticas, usos e costumes usualmente consagrados na lida rural do campesinato brasileiro como as novas exigências de produção em larga escala, com agrotóxicos e maquinário intensivo pode fazer surgir conflitos que serão resolvidos à luz do Direito Agrário.

Ocorre, todavia, que a comunidade Ribeirão apresenta importância muito significativa na economia e no desenvolvimento social do Município de Catalão, tendo em vista que predomina a produção agropecuária na comunidade com o plantio de hortaliças, grãos, criação de suínos, produção leiteira dentre outros, um exemplo é a feira das Mulheres Camponesas do bairro Ipanema, ocorrida na cidade.

Doutra banda, a comunidade luta para preservar suas origens históricas e culturais. Sendo assim, é formada por representantes do Movimento Camponês Popular e demais representantes rurais para manter viva a comunidade e seus movimentos culturais. Na comunidade existe o Centro Comunitário, a Escola Municipal Limírio Marinho da Fonseca (desativada) e uma quadra de esportes, esta utilizada para comemorações religiosas anuais, como a festa de Nossa Senhora da Abadia, São Sebastião e São Geraldo.

Destarte, é importante validar que é atual a conjuntura doutrinária da função social do imóvel rural na área do Direito Agrário, sob a qual gravitam as atividades agrárias. Sendo assim, O Estatuto da Terra e a própria Constituição Federal trazem em seu bojo a preocupação com a função social da propriedade da terra, sendo também a preocupação com o meio ambiente um cerne da função social.

Nessa esteira, a Constituição Federal, em seu artigo 225, elenca a necessária preservação do meio ambiente, sendo ela essencial para a qualidade de vida. Assim, esbarra-se em outro princípio fundamental da República, que é a dignidade da pessoa humana, como bem expressa o art. 1º, inciso III, da Constituição Federal.

O estudo é de suma relevância para o Direito Agrário, uma vez que este tem sua própria gênese arraigada na origem do homem sobre a terra que, por sua vez, por questões de sobrevivência, necessitou retirar da terra o sustento. É o que pensa Benedito Ferreira Marques (2007), ao considerar que o Direito Agrário remota os primórdios da própria civilização.

Nesse âmbito, surgem os camponeses, que retiram da terra sua subsistência e nela permanecem em razão da tradição familiar e da preservação da cultura. Sem dúvidas, com os desafios que os camponeses enfrentam para se manterem intactos em suas propriedades é desafiador à comunidade.

A demanda pela terra, sem resquício de dúvida, tem assumido uma forma de Direitos Humanos, sendo que a ligação do homem, por intermédio da cultura, não assume um papel meramente físico com a terra, mas também cultural, com fins de manterem vivas as comunidades tradicionais, os movimentos culturais, as lembranças dos povos e o labor na terra. Assim, Paulo Torminn Borges define o Direito Agrário como “um conjunto sistemático de normas jurídicas que visam disciplinar as relações do homem com a terra, tendo em vista o progresso social e econômico do rurícola e o enriquecimento da comunidade (BORGES, 1994, pág. 17)”.

À vista desse conceito e da máxima do progresso social, pode-se aferir que a relação do homem com a terra deve obedecer a produtividade, consciente e socioambiental – como cerne da função social da propriedade – e a justiça social, esta, por sua vez, esbarra-se nos Direitos Humanos enquanto dignidade de vida e igualdade de direitos.

Nesse sentido, é possível aferir que a luta do movimento camponês da comunidade Ribeirão não é apenas estritamente com a terra, mas com a dignidade humana, com direito à educação, moradia, qualidade de vida, produção, preservação cultural, pela vida como um todo.

Desse modo, o presente trabalho demonstra relevância, pois, ao tratar os camponeses não se preocupa apenas em trabalhar com teorias ou fatos históricos já existentes no Brasil, ao contrário, pretende analisar uma comunidade que possui importância para o município de Catalão, com vistas à pesquisa de campo, contato com os camponeses, sua cultura, problemas, chagas, lutas e conquistas.

Assim, ao analisar a relação do camponês com a terra, sua função social (ao

observar o papel que a comunidade Ribeirão desempenha na terra), os aspectos socioambientais (em que pese a discussão da crise hídrica) e a dignidade da pessoa humana (com estudo das ações que têm massacrado a comunidade), o presente estudo debruça nas matrizes históricas da luta do homem não somente pela terra, mas pela dignidade no campo.

2 | METODOLOGIA

Com o fito de obter qualidade no arcabouço teórico, proponho dedicar-me às leituras e pesquisas de cunho bibliográfico, buscando textos que contribuam teoricamente para o presente estudo.

Sendo assim, para o desenvolvimento da pesquisa fora realizada uma revisão bibliográfica do tema proposto envolvendo autores como Guimarães (2010), Chayanov (1974) entre outros. Dentre esses materiais, serão abordados livros nacionais e estrangeiros, periódicos, revistas jurídicas especializadas e materiais encontrados e selecionados através da internet.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A terra é a grande provedora das necessidades do homem, é dela que se tira o sustento, o modo de vida, a cultura, o vestuário, em linhas gerais, toda a vida. Assim sendo, o Direito Agrário surge exatamente nessa perspectiva, na relação homem e terra, visando sua função social. Em que pese ao Direito Agrário e sua vertente social, Maniglia (2009) afirma o seguinte:

Se os propósitos do Direito Agrário pudessem ser aplicados automaticamente, sem manuseios de interesses políticos e de expedientes outros de favorecimentos pessoais, ou, ainda, sem a finalidade de atender a grupos privilegiados que desfrutam da terra como reserva de valor, o Direito Agrário seria, sem dúvida, um grande alento para as questões sociais em geral e, especialmente, para aquelas relativas à fome, ao meio ambiente e à garantia, em parte, de direitos humanos tidos como essenciais, firmadores das necessidades básicas (MANIGLIA, 2009, p. 23-24).

Para uma visão geral do presente estudo, é importante ressaltar, inicialmente, o movimento camponês, enquanto movimento social, com fins de se manter viva a tradição. Para tanto, o foco a ser tratado é o da comunidade Ribeirão que “é dividida pelos próprios moradores em Ribeirão de ‘baixo’ e Ribeirão ‘de cima’, delimitada pelo Ribeirão Samambaia [...], que corta a Comunidade. Atualmente há 119 famílias residentes, perfazendo um total de 343 moradores” (GUIMARÃES, 2010, p. 25).

Kautsky (1986, p. 117) menciona que, muitas vezes, o camponês é visto como um “fanático da terra”, nesse passo, demonstra o amor do camponês com a terra onde habita. Em que pese à comunidade Ribeirão e a luta do seu povo por meio de Movimentos Sociais, como forma de organização para manter viva sua comunidade, é

importante trazer a lume o Direito Agrário Humanístico, isto é, que transcenda apenas a ideia de homem *versus* terra, mas que pense em uma ideia de território:

que amplia a relação entre sujeito e terra, calcada meramente em razão das necessidades vitais, mas resgata o elo histórico entre as subjetividades coletivas, como indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais (seringueiros, pescadores, quebradeiras de coco, faxinalenses, geraizeiros) com acesso à terra, que implica no acesso à história, à religião, às crenças e ao meio ambiente. A relação não é tão somente da terra em si mesma, mas do que ela representa para esse povo (CANUTO; GORSODORF, 2007, p.170).

Para Guimarães (2010), o camponês não está sujeito ao desaparecimento, uma vez que “mostra a capacidade do camponês de/em (*Re*)Existir apesar da pressão do capital, representado pelos latifundiários, grileiros e agronegócio, cito como exemplo as lutas de resistência de Trombas e Formoso, Contestado, Canudos, entre outros (GUIMARAES, 2010, p. 36)”. A organização é uma forma de se manter viva a luta pelos interesses. Assim:

Os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos camponeses, os indígenas, as empresas, os sindicatos e os estados podem se constituir em movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Porque criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios (FERNANDES, 2005b, p. 8).

Assim, as organizações em Movimentos Sociais demonstram o descontentamento com a real situação em que se encontram os camponeses. Visto isso, observa-se que não é hodierna a ideia de organização, tanto que,

no decorrer da História do Brasil, existiu e continua a existir uma gama diversa de Movimentos Sociais no campo, resultado da organização dos trabalhadores rurais e camponeses que lutam contra as injustiças nas quais são vítimas. Estes movimentos negam sistematicamente a face mais perversa e específica do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, que é: a não realização da Reforma Agrária (MITIDIERO JÚNIOR, 2002, p.11).

Nessa esteira, os camponeses se firmam pela sua identidade, pela formação do seu trabalho com vistas a salvaguardar a própria identidade camponesa. É o que se vê na contribuição de Chayanov (1974, p. 47):

[...] la unidad económica familiar que [recurre a fuerza de trabajo contratada, la composición y el tamaño de la familia determinan íntegramente el monto de fuerza de trabajo, su composición y el grado de actividad, debemos aceptar que el carácter de la familia es uno de los factores principales en la organización de la unidad económica campesina (CHAYANOV, 1974, p.47).

Destarte, para o camponês, a terra não significa apenas uma mercadoria, mas é compreendida como um patrimônio familiar, como lugar onde constrói e mantém a família. Assim,

essa racionalidade camponesa, enquanto conjunto de valores que move o sujeito social camponês apoia-se em dois elementos centrais: a garantia continuada de reprodução social da família seja ela a família singular ou ampliada, e a posse sobre os recursos da natureza. A reprodução social da unidade de produção camponesa não é movida pelo lucro, mas pela possibilidade crescente de melhoria das

Pelo dito, mostra-se que todos os autores citados demonstram o interesse dos camponeses em se manterem na terra, nessa direção, as ciências sociais se entrelaçam no sentido de envolver tanto o estudo do Direito Agrário, quanto à perspectiva dos Direitos Humanos, haja vista que a permanência da comunidade Ribeirão em suas terras significa manter-se com dignidade, preservando a cultura e a essência do povo (OPTZ, 2007).

Nessa discussão, acerca do Direito Agrário, urge a necessidade de traçar a tão importante função social da propriedade, tendo em vista ser um dos principais objetivos, se não o, do uso da propriedade, conforme visão jus-agrarista. Portanto, Leon Duguit (1912) – enquanto um dos mais importantes autores a trazer à baila a concepção de propriedade com fins de coletividade – é de suma importância para o presente estudo, com vistas a explicar que a permanência da comunidade Ribeirão significa o bom uso da terra.

Nesse sentido:

sin embargo, la propiedad es una institución jurídica que se ha formado para responder a una necesidad económica, como por otra parte todas las instituciones jurídicas, y que evoluciona necesariamente con las necesidades económicas mismas. Ahora bien, en nuestras sociedades modernas la necesidad económica, a la qual ha venido a responder la propiedad institución jurídica, se transforma profundamente; por consiguiente, la propiedad como institución jurídica debe transformarse también. La evolución se realiza igualmente aquí en el sentido socialista. Está también determinada por una interdependencia cada vez más estrecha de los diferentes elementos sociales. De ahí que la propiedad par decirlo así, se socialice. Esto no significa que llegue a ser colectiva en el sentido de las doctrinas colectivistas; pero significa dos cosas: primeramente, que la propiedad individual deja de ser un derecho del individuo, para convertirse en una función social; y en segundo lugar, que los casos de afectación de riqueza a las colectividades, que jurídicamente deben ser protegidas, son cada día *más numerosos* (DUGUIT, 1912, p.27).

A função social da propriedade é um direito fundamental dentro do ordenamento jurídico constitucional, consagrada no Art. 5º, XXII da Constituição da República, também, no bojo do Estatuto da Terra, mais especificamente em seu artigo 2ª, § 1º, o qual apresenta requisitos simultâneos que atendem a função social da terra.

Não nos olvida dizer que atender a função social da terra é de suma importância para a erradicação das desigualdades sociais e regionais, em que pese a destruição de terra – com fins de reforma agrária. No presente estudo, vela ressaltar essa questão, pois, no seio da função social debruça, além da produtividade, ou seja, da própria terra, o bem-estar daqueles que labutam na terra, por consequência, de suas famílias.

Por seu turno, a obediência ao princípio constitucional da função socioeconômica da propriedade está fazendo com que o proprietário esteja contribuindo para construir uma sociedade livre, justa e solitária, garantindo o desenvolvimento nacional, erradicando a pobreza e a marginalização, e reduzindo as desigualdades sociais e regionais, bem como promovendo o bem-estar de todos (BARROSO; PASSOS, 2004, p.24).

Nesse aspecto, a comunidade Ribeirão, do município de Catalão, face às ações que a massacra, necessita de maior observância, sobretudo, de estudos voltados à comunidade em nome da preservação local, com alicerce nos próprios Direitos Humanos, enquanto vida digna.

As cidades precisam da produção de alimentos fornecidos pelas pequenas propriedades rurais e esses estratos de produtores carecem de políticas agrícolas que viabilizem sua produção – e suas condições de sobrevivência. Todas as decisões inerentes a esse setor são elaboradas por segmentos – órgãos institucionais – que, nem sempre, possuem autoridade/conhecimento, competência, dignidade e interesses para tais cargos e decisões. As necessidades mais emergenciais desses produtores têm sido ignoradas em nível de todas as instâncias governamentais, comprometendo diretamente a qualidade de vida – a dignidade dos trabalhadores rurais (MENDES, 2005, p. 48).

Pelo dito, o estudo que ora se apresenta tem análise neoconstitucional, uma vez que se pauta na função social da terra e na dignidade da pessoa humana, alicerces amplamente assegurados pela Constituição da República.

4 | CONCLUSÃO

É cediço, como apresentado, que a comunidade Ribeirão passa por problemas que enfadam sua própria existência, todavia, os camponeses desempenham um papel importante na economia urbana – do Município de Catalão – além do que, para que se atenda a função social da propriedade rural é necessário também propiciar dignidade de vida, como base estrutural de Direitos Humanos. Não nos parece pretensioso dizer que o estudioso das Ciências Jurídicas precisa extrapolar os limites do estudo puro e simples das normas, sendo de extrema relevância o contato com a relação norma e fato concreto, com efeito a levar a ciência teórica ao campo prático.

REFERÊNCIAS

BARROSO, L. A. e C. L. PASSOS. **Direito Agrário contemporâneo**. Belo Horizonte: Del Rey: 2004.

BORGES, Paulo Torminn. **Institutos básicos do Direito agrário**. São Paulo: Saraiva, 1994.

CANUTO, A.; GORSODORF, L.. **Direito humano à terra: a construção de um marco de resistência às violações**. In: RECH, D. (coord.) *Direitos humanos no Brasil 2: diagnósticos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Ceris; Mahuad, 2007.

CARVALHO, H. M. (Org.). **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Rosa María Russovich (Trad.). Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

DUGUIT, L. **Las Transformaciones generales del Derecho privado desde el Código de Napoléon**. 2 ed. Espanhola. Carlos G. Pousada (Trad.) Madrid: Francisco Beltran Libreria, 1920.

FERNANDES, B. M. **Movimentos sócioterritoriais e movimentos sócioespaciais**: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos Movimentos Sociais. Revista NERA. Ano 8, n.6, jan./jun. 2005b. Presidente Prudente: NERA, 2005b.

GUIMARÃES, R. R. **As estratégias de resistência camponesa**: o movimento camponês popular na Comunidade Ribeirão em Catalão (GO), 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás - Campus de Catalão – Departamento de Geografia. 166 f., 2010.

JÚNIOR, V. G. de A. **Direito Agrário**: doutrina, jurisprudências e modelos. Belo Horizonte: Inédita, 2002.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. 3 ed. São Paulo: Proposta, 1980.

LIMA, Rafael Augusto de Mendonça. **Direito Agrário**. 2 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

MANIGLIA, E. **As interfaces do direito agrário e dos direitos humanos e a segurança alimentar**. São Paulo: Cultura Brasileira, 2009.

MARQUES, B. F. **Direito Agrário Brasileiro**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, E. de P. P. **A produção rural familiar em Goiás**: as comunidades rurais no município de Catalão. 2005, 321 f. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Ciência e tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

MITIDIERO JÚNIOR. M. A. **O movimento de libertação dos sem terra (MLST) e as contradições da luta pela terra no Brasil**. 2002. 319f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

OPTIZ, Silva C. B. e OPTIZ, Oswaldo. **Curso completo de Direito Agrário**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DUGUIT, León. **Las Transformaciones generales del Derecho privado desde el Código de Napoléon**. Segunda edição espanhola, tradução de Carlos G. Pousada. Madrid: Francisco Beltran Libreria, 1912.

O ENSINO EM MATO GROSSO SEGUNDO O OLHAR DO PRESIDENTE DE ESTADO DOM AQUINO CORREA

Emilene Fontes de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá – Mato Grosso

Thalita Pavani Vargas de Castro

Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá – Mato Grosso

RESUMO: Esta pesquisa trata sobre o ponto de vista do Presidente de Estado Dom Francisco de Aquino Corrêa acerca da situação do ensino no Estado de Mato Grosso conforme o Relatório encaminhado à Assembléia Legislativa em 1920. O objetivo é mostrar as representações acerca do ensino em Mato Grosso e analisar o discurso de Estado referente às normas estabelecidas na Regulamentação da Instrução Pública de 1910 que previa inovação no que diz respeito à expansão e ao método. Recorremos ao referencial teórico da História Cultural com base no conceito de representações fundamentadas no campo da História da Educação. A metodologia utilizada foi observação e análise do relatório e cotejamento dos dados. As fontes são o Relatório do Presidente de Estado Dom Aquino Corrêa encaminhado à Assembléia em 1920, mensagens, regulamento da Instrução Pública de 1910. A pesquisa aponta que segundo a representação de Dom Aquino a educação pública mato-grossense era um

“Magno Problema”, admitindo os motivos que ocasionaram a frágil situação do ensino. Frente a um cenário de dificuldades o presidente sugere mudanças na regulamentação da instrução pública e por fim faz um relato de como se encontrava o ensino nas diversas modalidades: ensino primário, ensino secundário, Liceu Cuiabano, Escola Normal e ensino profissional, especificando as escolas, matrículas, aproveitamentos, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Público, Mato Grosso, Representações.

ABSTRACT: This research deals with the viewpoint of the President of State Dom Francisco de Aquino Corrêa about the state of education in the State of Mato Grosso according to the Report sent to the Legislative Assembly in 1920. The objective is to show the representations about teaching in Mato Grosso and analyze the State discourse referring to the norms established in the Regulation of the Public Instruction of 1910 that foresaw innovation with regard to expansion and method. We refer to the theoretical framework of Cultural History based on the concept of representations based on the History of Education. The methodology used was observation and analysis of the report and data collation. The sources are the Report of the State President Aquino Corrêa sent to the Assembly in 1920, messages, regulation of the

Public Instruction of 1910. The research indicates that according to the representation of Dom Aquino the public education of Mato Grosso was a “Great Problem” admitting the reasons that caused the fragile situation of the teaching. Faced with a scenario of difficulties, the president suggests changes in the regulation of public education and finally he reports on how the teaching was found in the different modalities: primary education, secondary education, Cuiabano High School, Normal School and vocational education, specifying schools, matriculas, uses, among others.

KEYWORDS: Public Education, Mato Grosso, Representations.

INTRODUÇÃO

Tratar sobre o ensino em Mato Grosso segundo o ponto de vista do Presidente de estado Dom Aquino Correa mostra a nossa preocupação com o simbólico e suas interpretações, como aponta Peter Burke (2008), mesmo que esta abordagem em termos de simbolismo represente apenas uma dentre outras existentes. A voz do referido presidente parte de um imaginário construído pela sua cultura religiosa, do lugar de clérigo e líder católico, por isso talvez, a sua sensibilidade em registrar a precariedade que se encontrava o ensino mato-grossense, e não ocultar a real situação.

Vale ressaltar que o período republicano tinha suas concepções vinculadas aos princípios democráticos, no qual preconizava um regime de participação política associada ao acesso a escolarização mínima, que garantiria a participação nas votações. Por isso, os discursos políticos disseminavam a necessidade da educação para todos. Além de considerarem naquele momento, que para o país se tornar uma grande potência, teria que haver o desenvolvimento numérico e o acesso da população as instituições escolares.

Por isso, de acordo com Alves (1998) nesse período havia a preocupação entre as questões que envolviam o ensino e as eleições, provocando sérios entraves para a educação, que já se encontrava em situação precária pelas circunstâncias vivenciadas pelo Estado. Estes fatos podem ter ocorrido em decorrência da política coronelista e da própria instabilidade política que se alastrava por Mato Grosso, e provocaram a falta de uma política educacional que fosse mais criteriosa.

Com base no relatório apresentado por Dom Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa no ano de 1920, percebe-se que ao assumir o governo como interventor, o referido tentou amenizar os conflitos políticos que orientavam os rumos da administração pública e da economia mato-grossense naquele período. Esse Presidente foi nomeado por apresentar seu lado religioso, e ao mesmo tempo, pela sua representação de uma pessoa neutra que estaria envolvido na disputa entre os grupos pelo poder.

O cuiabano e poeta Dom Aquino Corrêa foi uma figura emblemática no Estado de Mato Grosso não só pela sua vinculação com a Igreja Católica e sua posição conservadora, mas também pela sua capacidade de oratória, escrita, sensibilidade,

sua forte articulação política e com a cultura.

A década de 1920 foi um período em que o Estado de Mato Grosso ainda tinha a forte presença das oligarquias, que resistiam por mais espaço e poder, considerando que os anos iniciais do período republicano não representou mudanças significativas na composição política no estado. Os embates, os conflitos, representou um exercício a fim de compor um governo republicano através de uma cultura oligárquica. Nesse contexto, observa-se que o ensino sentiu os reflexos dessas disputas.

O documento apresentado por Dom Aquino à Assembleia Legislativa de Mato Grosso em 1920 ressaltava uma situação fragilizada do ensino no Estado. Ele se refere a educação pública como “Magno Problema” admitindo ao elencar as razões que ocasionam a fragilidade da situação do ensino. Diante do cenário marcado por inúmeras dificuldades, o Presidente convida a Assembleia para ajudá-lo a solucionar tais problemas, propondo como uma das possíveis soluções a criação de cargos de fiscais e inspetores escolares bem remunerados e regulamentados.

Além disso, sugere ainda, mudanças na própria regulamentação da Instrução Pública, destacando que o Regulamento estabelecido no ano de 1910, não corresponde e não atende mais as demandas atuais do Estado. Assim, neste documento, Dom Aquino, relata como estava o ensino e especificou as escolas, as matrículas e os aproveitamentos, nas diversas modalidades existentes, tais como: ensino primário, ensino secundário, Liceu Cuiabano, Escola Normal e ensino profissional.

Dessa forma, este trabalho tem como principais objetivos mostrar como o ensino estava sendo organizado, e de que forma o Estado ofereceu subsídios para o cumprimento instituído no Regulamento da Instrução Pública de 1910, uma vez que previa inovações no que tange ao método e a expansão, e ainda, analisar através do próprio relato do Presidente de Estado o seu olhar sobre a organização do ensino no Estado sobre sua gestão em 1920.

As fontes documentais utilizadas foram extraídas do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), e dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM) da Universidade Federal de Mato Grosso. As análises foram fundamentadas na perspectiva da História Cultural (BURKE, 2005).

1 | APONTAMENTOS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO RELATÓRIO DE DOM AQUINO CORRÊA

O ensino no ano de 1920 tinha como referência o Regulamento da Instrução Pública de 1910, por isso recorreremos a este recuo histórico como forma de compreendermos através deste documento e das Mensagens Oficiais deste período como estava sendo organizada a Educação em Mato Grosso, embora o nosso enfoque seja sob o ponto de vista do Presidente do Estado Dom Francisco de Aquino Corrêa, que assumiu este cargo em 1918 e permaneceu até 1922.

A instrução pública de Mato Grosso se organizou dentro dos parâmetros do contexto político, econômico, cultural e social do Estado fundamentados no projeto de modernização do período. Esse projeto envolveu as novas construções que trouxeram melhorias, como a implantação de uma estrada de ferro concluída em 1914, e, no aspecto educacional, a disseminação do ideário de alfabetizar a população estava latente, conforme a Mensagem dirigida pelo 1º Vice – Presidente do Estado de Mato Grosso Coronel Pedro Celestino Correa da Costa – a Assembleia Legislativa, no ano de 1910, que reconhece a “[...] necessidade urgente que há de cuidarmos do futuro da instrução popular, base fundamental de todo o verdadeiro progresso social [...]”.

Com base na concepção dos dirigentes mato-grossenses, a democratização do ensino passou a ser um dos fatores que potencializaria o desenvolvimento do país, como de seus Estados. Dessa forma, a escola ocupou um espaço relevante no âmbito social, visto que esse aspecto seria um dos fatores preponderantes para que Mato Grosso se aproximasse e integrasse aos demais centros urbanos do Brasil, além de considerar a sua produtividade econômica.

Neste sentido, o Regulamento da Instrução Pública de 1910, escrito também pelo Coronel Pedro Celestino Correa da Costa, previa inovações com relação ao documento anterior de 1891, no que diz respeito à expansão escolar e ao método de ensino. Assim, ele estabelece nos primeiros artigos que:

Haverá para esse fim escolas primárias em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados do Estado; entendendo-se por povoados qualquer grupo de habitantes que não residem em terras de propriedade particular e onde se apure pelo menos vinte meninos nas condições de freqüentar a escola. [...] A instrução primária é obrigatória para todas as crianças de sete a dez anos de idade. Para isentarem os filhos e tutelados da freqüência da escola deverão os pais e tutores provar (MATO GROSSO, REGULAMENTO, 1910, p. 01).

Pode-se dizer que houve o redimensionamento do ensino em consonância com as mudanças políticas, sociais e culturais. Suas reformas incluíram a inserção de novos recursos que visavam utilizar métodos intuitivos e práticos, considerados mais modernos, buscando trazer facilidades no processo de aprendizagem dos discentes, e ainda, de motivar os mesmos a frequentarem regularmente a escola, pois os métodos anteriores estavam baseados na memorização e no uso de castigos (ALVES, 1998).

Esse redimensionamento pode ser observado na Mensagem de 1911, que aponta que a instrução primária foi moldada pelos métodos seguidos em São Paulo com a contratação dos normalistas Srs. Professores paulistas Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, que dirigiram a criação dos primeiros grupos escolares em Cuiabá, e a criação da Escola Normal. O processo pedagógico foi proferido pela Europa e Estados Unidos, baseadas na educação cívica da infância e da mocidade.

As tentativas de inovação na Instrução Pública não foram suficientes para atingir de forma equânime a todo território do Estado de Mato Grosso, principalmente nas regiões localizadas no interior, uma vez que a maior parte do que era proposto havia sido implantada apenas nos grandes centros do país. Embora não possamos

desconsiderar a importância que teve para a educação.

Segundo o levantamento realizado a partir das Mensagens oficiais entre os anos de 1910 a 1920 observa-se diante deste contexto algumas dificuldades enfrentadas por parte da Instrução Pública, sendo que:

Algumas das nossas escolas não têm funcionado regularmente por falta de pessoas, que tendo algum preparo queiram assumir a sua direção mediante os poucos vencimentos que o Estado lhes oferece, comparadas com a carestia da vida, principalmente em algumas localidades; sendo, portanto, necessário que se faça um aumento razoável no ordenado dos professores primários, conforme vos indicarei na proposta da lei de orçamento (MATO GROSSO, MENSAGEM, 1913, p. 01).

Em consonância com esses fatos, nota-se na Mensagem do ano de 1915 que o Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques afirma “[...] dando-lhe o desenvolvimento consoante às necessidades da instrução popular e compatível com o nosso meio e com os nossos recursos, ainda; em muitas das nossas cidades e povoações, continuam as nossas escolas sem casas próprias do seu regular funcionamento”.

Apesar dessas iniciativas modernizadoras no ensino terem iniciado no ano de 1910 e serem marcadas por inúmeras dificuldades, elas permanecem na sua organização na década seguinte, conforme o relatório do ano de 1920, que traz informações sobre a Instrução Pública apontada pelo Presidente de Estado Dom Aquino Corrêa.

O documento referido trata sobre o Ensino Primário, Ensino Secundário, Escola Normal, e Ensino Profissional. Acerca do ensino primário, o Presidente de Estado relata sobre a forma como os grupos escolares e as escolas isoladas estavam organizadas no território mato-grossense. Dessa forma, contatou-se:

GRUPO ESCOLAR	QUANTIDADE
Grupo Escolar do 2º distrito	126
Grupo Escolar de Poconé	109
Grupo Escolar de Rosário Oeste	122
Grupo Escolar de São Luís de Cáceres	171
Total	528

Tabela 1: Grupos Escolares de Mato Grosso

Fonte: Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa, 1920.

As escolas isoladas foram apresentadas num total de 148, sendo predominante essa modalidade de ensino em Mato Grosso na década em destaque, das quais 31 eram do sexo masculino, 27 do sexo feminino e 90 mistas. Como pode ser observado na Tabela 2 abaixo:

ESCOLAS ISOLADAS	QUANTIDADE
Cuiabá	1.246
Santo Antônio do Rio Abaixo	575
Rosário Oeste	339

Araguaia	260
Corumbá	236
Campo Grande	230
Coxim	208
Livramento	186
Poconé	147
Bela Vista	130
Ponta Porã	128
Santo Antônio do Rio Madeira	120
Aquidauana	111
Porto Murtinho	107
Miranda	92
Nioac	83
Diamantino	149
Sant ana do Paranaíba	80
Três Lagoas	73
Mato Grosso	71
Cáceres	62
Total	4.633

TABELA 2: ESCOLAS ISOLADAS EM MATO GROSSO

Fonte: Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa, 1920.

Em relação às escolas municipais, foram registradas no Relatório somente a existência de 11, totalizando 500 alunos de ambos os sexos, sendo estas distribuídas entre os seguintes municípios:

ESCOLAS MUNICIPAIS (LOCALIZAÇÃO)	QUANTIDADE
Cuiabá	01
Corumbá	03
Campo Grande	03
Três Lagoas	01
Vila Bela	02
Ponta Porã	01
TOTAL	11

TABELA 03: ESCOLAS MUNICIPAIS

Organizado pelas autoras

Fonte: Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa, 1920.

Já as escolas particulares, estavam totalizadas em 76, e contavam com 3.442 matrículas, de acordo com os dados apontados no relatório estavam distribuídas segundo os seguintes municípios:

MUNICÍPIO	QUANTIDADE	MATRÍCULA
Cuiabá	7	620 alunos
Corumbá	7	839 alunos

Campo Grande	22	719 alunos
Aquidauana	13	425 alunos
São Luís de Cáceres	9	269 alunos
Três Lagoas	5	182 alunos
Porto Murtinho	1	81 alunos
Miranda	2	80 alunos
Bela Vista	2	71 alunos
Araguaia	1	66 alunos
Poconé	4	50 alunos
Coxim	3	40 alunos
Total	76	3.442

TABELA 04: ESCOLAS MUNICIPAIS

Fonte: Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa, 1920.

Diante deste contexto, identificamos que houve um total de 9.036 alunos matriculados nas instituições de ensino em Mato Grosso. No entanto, os dados apontam que a população de crianças em idade escolar somava-se um total de 25.000 no território do estado. Apresentando assim, um déficit de 15.964 crianças sem acesso a instrução, ou seja, mais de 63% da população infantil.

Com relação ao ensino secundário, o mesmo foi ministrado no Liceu Cuiabano e na Escola Normal, sendo ambos localizados na capital, no edifício do Palácio da Instrução. Por ser uma edificação de construção recente naquele período, a sua estrutura física era composta por um espaço arejado, e oferecia boas condições higiênicas e pedagógicas, segundo ressalta o Presidente de Estado.

Além da oferta do ensino secundário público, houve também a oferta nos estabelecimentos particulares, em todo o Estado neste período, foram identificadas apenas em quatro municípios, com o total de 6 escolas, como pode ser observado abaixo com base na tabela:

MUNICÍPIO	ESCOLA
Cuiabá	Liceu Salesiano São Gonçalo
	Colégio Mato Grosso
Miranda	Instituto Mirandense
Corumbá	Ginásio Corumbaense
	Colégio "Santa Teresa"
Campo Grande	Instituto Pestalozzi

Tabela 5: Estabelecimentos Particulares de Ensino Secundário

Organizado pelas autoras

Fonte: Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa, 1920.

Funcionaram apenas em todo o território mato-grossense três instituições de ensino profissional, sendo elas: Escolas Aprendizes Artífices, Escola Profissional Municipal e Liceu Salesiano "São Gonçalo". De acordo com o Relatório de 1920

era lamentável a falta de estabelecimentos como estes, por serem considerados importantes como uma das bases mais seguras para a reorganização da sociedade moderna.

Diante dos dados apresentados podemos analisar que o Ensino em Mato Grosso na década de 1920 foi marcado por muitas dificuldades e precariedades para sua efetivação, que permaneceram nas décadas seguintes. Embora a existência das diferentes instituições de ensino estivessem seus esforços conjugados na tentativa de atender a demanda do Estado, ainda havia grande parcela da população infantil sem acesso a instrução.

2 | O ENSINO EM MATO GROSSO SEGUNDO O OLHAR DO PRESIDENTE DE ESTADO DOM AQUINO CORRÊA

O Presidente Dom Aquino Corrêa expressa no seu relatório as suas angústias em relação a realidade que a instrução pública de Mato Grosso vivenciava. Ele fala de seu lugar de líder de Estado e religioso representando o governo e ao mesmo tempo a Igreja Católica, como nos lembra Certeau (1982) a percepção das relações entre o lugar e os procedimentos. Ao tratar sobre a instrução Dom Aquino não ignorou os problemas e as dificuldades existentes que se materializavam no cotidiano das instituições de ensino, tais como: recursos escassos; grande extensão territorial; população dispersa; escassez dos meios de comunicação; falta de profissionais qualificados; salários ínfimos; ausência de concursos públicos municipais, e ausência de fiscalização.

Essas pontuações mostram a representação do ensino no ponto de vista do presidente, observando que seu olhar vai além dos olhares lançados por outros presidentes, assumindo uma postura sensível à situação, sem a preocupação de ocultar os problemas, demonstrando o que diz Chartier (1990) sobre representação, isto é, o modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída, pensada e dada a ler.

Tendo em vista a implantação de escolas “[...] até nos sertões e confins do Estado”, Dom Aquino destaca a insuficiência da receita pública e afirma que o poder público auxiliava as iniciativas privadas, desde que fosse confirmada a sua capacidade para atender as necessidades locais. Este crescimento das escolas já estava ocorrendo desde o ano de 1914, conforme pode ser observado no fragmento da Mensagem a seguir:

Realmente, o aumento das escolas primárias com a criação anual de outras nos novos e pequenos povoados onde a sua falta tem se feito sentir, tem acarretado sensível aumento de despesas que a verba votada já não comporta. Assim é que muitas das nossas escolas e institutos de ensino ressentem-se da falta de material escolar bom e completo, sendo que o Estado, no interesse de facilitar a instrução deve ainda suprir, como tem suprido, os alunos pobres que frequentam as suas escolas do indispensável material didático (MATO GROSSO, MENSAGEM, 1914, p. 01).

Visto que com exceção à Capital, a organização escolar das demais regiões estavam longe de ter todo o aparelhamento adequado e infraestrutura necessária para o seu funcionamento, muitas vezes essas escolas funcionavam em casa cedida pelo próprio professor ou alugada pelo Estado.

Quando o Presidente do Estado se refere a grande extensão territorial, significa que naquele período o Estado de Mato Grosso era formado pelo Mato Grosso Uno, que corresponde a extensão territorial dos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia. E este fator contribuiu para que a sua população passasse a se agrupar em localidades dispersas uma das outras, dificultando ao Estado atender a toda demanda que surgia para a criação de instituições de ensino nessas regiões.

Nesse período os meios de comunicação eram escassos, a informação ao ser transmitida em longas distâncias demorava para chegar ao seu destino final, o que se tornava mais um empecilho para atender algumas solicitações por parte dos docentes e das famílias que se organizavam através de abaixo assinado pela instalação de uma escola em determinada localidade.

Outra preocupação de Dom Aquino era a falta de profissionais qualificados, pois grande parte dos docentes eram leigos, não tinham formação adequada. Além disso, o apoio das Diretorias Gerais era quase nulo, não se investiam em cursos para os mesmos. Os salários eram ínfimos, fator este que desmotivava os profissionais a trabalharem em precárias condições. Esse problema já vinha sendo informado aos governantes desde o ano de 1913, como podemos identificar na Mensagem abaixo:

Algumas das nossas escolas não têm funcionado regularmente por falta de pessoas, que tendo algum preparo queiram assumir a sua direção mediante os parcos vencimentos que o Estado lhes oferece, comparadas com a carestia da vida, principalmente em algumas localidades; sendo, portanto, necessário que se faça um aumento razoável no ordenado dos professores primários, conforme vos indicarei na proposta da lei de orçamento (MATO GROSSO, MENSAGEM, 1913, p. 01).

Neste sentido, grande parte dos professores tinham seus contratos assinados em precárias condições, visto que muitos precisavam se deslocar das suas cidades para darem aula em outro distrito. Esse cenário também perpetuava a ausência de concursos públicos municipais.

Dentre todos esses apontamentos descritos pelo Presidente de Estado Dom Aquino Corrêa, ele destaca como o principal problema, a ausência de fiscalização e de inspetores de ensino. Nesse período a escolha desses cargos era realizada pelos próprios governantes, que por sua vez acabavam colocando pessoas próximas a eles para assumirem. Porém, não podemos deixar de enfatizar que uma parte das pessoas escolhidas para ocuparem esses cargos muitas vezes não tinham formação ou habilidades específicas nessa área. Assim, quando realizavam as visitas em algumas escolas era comum, por exemplo, apenas solicitar ao professor responsável o quantitativo das matrículas e dos alunos frequentes.

Para tanto, Dom Aquino afirmou que para alcançar as suas pretensões de

melhorar as condições do ensino em Mato Grosso, seria necessário a elaboração de um novo Regulamento da Instrução Pública que atendesse as novas necessidades da população. No entanto, o novo regulamento só foi concretizado no ano de 1927.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a crise política em que o estado de Mato Grosso passou, cujo desfecho foi a decretação da intervenção federal ficou definido entre o presidente da República e os dois maiores partidos políticos locais, o Partido Republicano Mato-Grossense (PRMG), dirigido por Pedro Celestino Correia da Costa, e o Partido Republicano Conservador (PRC), liderado pelo senador Antônio Azeredo, que o nome mais indicado para governar o estado era o de Dom Aquino Correia lançado como candidato único.

No pleito de novembro de 1917, Mato grosso passou a ter um bispo como presidente. Empossado em 1918, concluiu seu mandato no dia 22 de janeiro de 1922, quando transmitiu o governo a Pedro Celestino. Antes disso, em 1921, a Santa Sé o nomeou arcebispo de Cuiabá.

Paralelamente às atividades clericais e ao exercício do governo de Mato Grosso, Dom Aquino também atuou intensamente em instituições de caráter não religioso. Foi um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso em 1919 e do Centro Mato-Grossense de Letras em 1921. Além disso, na mesma década tomou posse na Academia Brasileira de Letras.

A sua gestão não foi construída sem oposição, porém, esta foi insuficiente para impedir a administração do estado a sua maneira. Administração que se encontra destacada na preocupação com a situação do ensino em Mato Grosso, mesmo em tempos de crise política. Por sua vez, compartilhou com a Assembleia Legislativa de Mato Grosso suas angústias em relação a precariedade do ensino no estado.

Não se hesitou em apontar as fragilidades como, recursos escassos; grande extensão territorial; população dispersa; escassez dos meios de comunicação; falta de profissionais qualificados; salários ínfimos; ausência de concursos públicos municipais, e ausência de fiscalização.

Dom Aquino acreditava que o ensino em Mato Grosso teria que passar por uma nova reformulação, somente desta forma, para ele, podia haver melhorias. Embora em meio a algumas tentativas para minimizar as fragilidades apontadas, a situação crítica se estendeu por vários anos, sendo que a reformulação almejada pelo mesmo ocorreu somente em 1927, que também não representou mudanças significativas no quadro educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laci Maria Araújo. *Nas trilhas do ensino*. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed., 3ª reimp. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. *História Cultural – Entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008,

MATO GROSSO. Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembléia Legislativa de Mato Grosso. APMT – 1920.

_____. Mensagem dirigida a Assembleia Legislativa pelo 1º Vice- Presidente do Estado de Mato Grosso Coronel Pedro Celestino Correa da Costa. APMT – 1910 – Livro 48 – p. 7-9.

_____. Mensagem do 1º Vice- Presidente do Estado de Mato Grosso Coronel Pedro Celestino Correa da Costa à Assembléia Legislativa. APMT – 1911 – Livro nº 49.

_____. Mensagem dirigida pelo Ex.mo Sr. Dr. Joaquim A. da Costa Marques, Presidente do Estado, à Assembléia Legislativa. APMT – 1913 – Livro 50, fl. 107-168.

_____. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Sr. Joaquim A da Costa Marques à Assembléia Legislativa. APMT – 1914 – Livro 53 páginas 51-109.

_____. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques à Assembléia Legislativa. APMT – 1915 – Livro impresso páginas 15 à 18.

REDESCOBRINDO O HUMANO: ANTAGONISMOS COLETIVOS E A BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO

Gisele da Silva Rezende da Rosa

Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC

Criciúma – Santa Catarina

Josiane Custódio de Souza

Universidade do Extremo Sul Catarinense –
UNESC

Cocal Do Sul – Santa Catarina

RESUMO: O presente texto busca permitir uma reflexão sobre a hierarquia educacional que se estabelece nas instituições educacionais de educação superior ou de formação profissional. Percebe-se que as pessoas que não se enquadram no dito “normal”, precisam constantemente lutar pela reivindicação de seus direitos, muitas vezes garantidos por lei, mas que ainda assim apresentam dificuldades em serem cumpridos e como isso gera um processo de opressão na tentativa de cursar o ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Capitalismo; Sociedade.

1 | INTRODUÇÃO

Para iniciarmos este diálogo, vamos recorrer a um trecho de Álvaro Pimentel, de seu artigo “Escola, educação e gestão de vida”, publicado pela revista Ponto de Vista, que diz:

A educação incide de forma recursiva na existência humana. À medida em que o ser humano expande-se no mundo, ele convive com regras, valores, conceitos, práticas, crenças e costumes que o antecede, o atravessa e o atíça à criação contínua de novos saberes e práticas nos quais imprime as suas marcas. Neste sentido, a educação é um processo cultural no qual são produzidas as condições de existência do humano e, também, um processo no qual o humano produz condições de existência.

Em meio a uma homogeneidade cultural de cada local, mais conhecido como tradicionalismo regional, oportuniza-se um processo de instrução que também pode ser denominado como educação popular, ou seja, é um método de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes, que atende os membros desse determinado lugar, e que muitas vezes são considerados “os desvalidos da sociedade”. São sujeitos desvinculados da política, ou parecem acreditar que sejam, porém, são agentes que buscam uma transformação no aprender sem perceber a perpetuação de uma alienação coletiva. São constituições sociais em que uma cultura se sobrepõe a outra, ainda que não intencionalmente nos dias de hoje, porém Césaire já citava “que ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza

impunemente”. Este movimento hierárquico ocorre ainda no agrupamento familiar, onde há membros que são ouvidos e outros que são calados. A partir daí, no espaço escolar, o aprendiz procura socializar-se atentando para normativas de grupo, que acabam por criar um indivíduo híbrido, no sentido de Stuart Hall (2003) quando se refere à sua identidade ou ainda mesmo continua recriando o indivíduo alienado, que vive tentando se encaixar no comportamento ideal.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo em meio a um espaço auspicioso as relações humanas no capitalismo em meio ao século XXI, o indivíduo conviverá com uma coletividade subdividida em grupos econômicos que garantem privilégios de ser e pensar em sua grande maioria a duas categorias: os que possuem vida financeira abastada e que são de pele branca. Há todo um discurso de políticas públicas que promete garantir o acesso ao ensino superior e à formação continuada de toda à população, porém estes insistentes aprendizes, permanecem acreditando que o diploma, lhe dará uma oportunidade profissional rentável similar ao estudante de poder aquisitivo muito maior. Pode até ser que um profissional de poder econômico baixo, acesse cargos cuja nomeação seja relevante, mas em prática o levarão a servir os mais abastados com o conhecimento científico adquirido legitimamente. O mercado não regula, apadrinha.

Os manifestos culturais mencionados por Paulo Freire, nem de longe pretendem corromper o caráter do indivíduo, pelo contrário, tem um olhar ingênuo que a conversa, tornará o sujeito liberto dos opressores. Na atualidade oportunidades em que o sujeito pode compartilhar ideias estão assujeitados ao pensamento econômico. Temos um Mercado Capital dentro do espaço escolar, cujo objetivo é fortalecer os “bons costumes”¹ a permanência de uma meritocracia duvidosa, e que semeia a ilusão de igualdade de chances para todos conforme sua dedicação e esforço. Mas também este quesito está atrelado ao financiamento, sobretudo, quando o aprendiz de baixa renda dispõe-se de atitudes (por assim dizer) de caráter duvidoso, para obter espaço na academia, compartilhando seu conhecimento científico e trabalhos de curso com o fidalgo e tentando receber os mesmo privilégios que ele. Para ter acesso ao material didático mínimo, lê e produz as atividades incluindo sempre ao que nada faz e nem ao educador engana, o nome para mérito.

Mas, ainda que o sujeito atenda as normativas que pressupõe interesse e conhecimento científico no espaço escolar, a questão econômica vai determinar que fidalgos e abastados detenham as vagas, mesmo não cumprindo tais requisitos. Por que regras foram feitas para serem burladas (ou talvez quebradas), que constata aquilo que alguns chamam de “jeitinho”. Tem-se a sensação de que sabe quais exigências deverá cumprir para ter acesso, mas sempre surgem novos requisitos que o colocam ao final da fila de forma sossegada e plácida. Autoconsciente de que não foi bom o

bastante, mas pode vir a ser. É claro que não se sabe com o que estamos lidando, pois estamos em planos diferentes. Ricos de um lado e pobres do outro, acessam conteúdos diferentes de espaços muito diferentes. A trajetória dos que possuem menos condição financeira, que são negros, indígenas, que possuem algum tipo de deficiência ou limitação, é sempre marcada por uma grande luta, que se apóia na justiça de se cumprir o que lhes é prometido e que muitas vezes termina na frustração de se adequar a tudo aquilo que sempre esteve em desacordo, para poder alcançar seus objetivos.

Se “alfabetizar é conscientizar” (Freire) de que modo a escola vem fazendo isso? Ao que parece os discursos referentes ao esclarecimento não alçaram resultados nem mesmo em Kant no século XVIII, e os pensadores que vieram após eles, nos designaram tal consciência. Uns acreditam que ela possa vir da interação coletiva como Karl Marx, Paulo Freire e Stuart Hall (dentre outros) e demais como o próprio Immanuel Kant e Theodor Adorno que este empoderamento é individual, após uma leitura ou interação com as pessoas e com mundo. Valores capitalistas orientam nosso pensar e agir, quer seja na profissão através da produção em massa ou na vida pessoal que é inundada por um consumismo desenfreado e que até nos momentos de lazer, executa atividades que alimentam a indústria cultural. Acontece que cada vez menos temos vida pessoal e experiências livres do capital. Não temos claras as noções de libertação, só a esperança de que haverá um acontecimento que conseguirá reverter o quadro, ou até mesmo nós seremos capazes disso. Ao elaborar discursos que sustentem o reconhecimento, a diversidade, vemos definhar lentamente as expectativas de uma possível ação em direção a autonomia do indivíduo, de modo que possa contemplar toda a sua disparidade e especificidade.

Há um abissal arrebatamento no binarismo da oposição ocidental à pronúncia correta das palavras como liberdade X autonomia, um debate que opõe-se, na medida em que esta ou aquela interpretação vai entender a autonomia por meio de uma consciência coisificada. Fomos imersos e impelidos no seio familiar e social em concepções que ameaçam constantemente à nossa personalidade.

De olho nos corpos e em seus pensamentos, a sociedade busca uma onipotência do pensamento por meio de preenchimentos cada vez mais frívolos. O mais próprio é o mais estranho e impessoal nesta busca por uma autonomia, e não poderia ser logicamente determinável. É uma ação constante de que precede compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja transitório o exercício da curiosidade na autonomia. Brandão nos fala em uma dura crítica, de como é estar engolido pela desigualdade, buscando a legitimação das lutas na forma de acreditar na possibilidade de uma educação para todos:

Diferente é a condição de sociedades regidas pela desigualdade, mundo que obriga a pensar, na educação, a necessidade de uma estranha educação popular. Existimos dentro de um mundo social onde senhores do poder, através do Estado, decidem e definem para os “outros” (para nós) o que querem que seja a relação entre eles e os “outros” (nós). Vivemos em uma sociedade onde um Estado de

democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-las.

O que pode acontecer que ocorre é um empoderamento da interação social de uma minoria, e que se utiliza da ação pedagógica para silenciar o restante dos indivíduos, que diante da expressividade alheia, não conseguem ascender. Mais parece que tamanha é a complexidade do conceito de educar, que fica difícil sintetizar em um só. Segundo BRANDÃO (1995) “a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde perdura alguma placa na porta com seu nome” Sem ter condições para estabelecer esta dimensão, o profissional que lida nesta área, também faz ajustes freqüentes na sua prática, e muitas vezes não percebe que simplesmente está seguindo as regras impostas pela pirâmide escolar, que continuam permeadas pela desigualdade. Segundo Pimentel (2012):

O limite de cada certeza que coloca indivíduos e instituições em situação de conflito, abre nos horizontes da dúvida as possibilidades de questionamento de realidades construídas e a busca por novas construções, bem como propulsão de novas dinâmicas para o trânsito no interior dos contextos educativos.

Ou seja, é através da mudança de postura, dos conflitos, da discordância, que talvez, possa-se conseguir que as oportunidades de acesso à educação e conseqüentemente à bons cargos e funções, sejam oportunizadas à qualquer pessoa, que assim à deseje e se comprometa com esforço e dedicação, independente se é pobre ou rico, branco ou negro, entre qualquer tipo de desigualdade que seja de caráter classificatório.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar no texto, a educação de forma geral se dá em qualquer espaço e pode ser ministrada pelos membros da família, pela comunidade ou na aprendizagem de um ofício, por exemplo. Também nesse modelo informal de educação, há uma hierarquia entre educandos e educadores, e isso se estende para os espaços formais de educação. Nestes espaços podemos observar uma minoria que conseguiu acessar o ensino superior, reivindicando seus direitos e sendo atropelado por uma burocracia que não se compadece em momento algum. Quando consegue este feito de poder buscar conhecimentos de ensino superior ainda batalha dia após dia para conquistar sua autonomia em sala de aula, sua liberdade de expressão e seu direito de cidadão igualitário. O poder opressor não fecha os olhos para a desigualdade e quanto mais ela estiver à margem da sociedade melhor para a o capitalismo comandante. O desejo por um ensino superior de qualidade e que seja acessível a todos sem meritocracia é o objetivo desta produção, pois é através da produção crítica que talvez um dia esse desejo deixe de ser somente uma utopia.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995;

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978;

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003;

INDUSTRIA cultural, 2017. Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/industria-cultural/>>
Acesso em: 11 nov.2017;

PIMENTEL, Álamo. Escola, educação e gestão de vida. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 145-159, 2002.

TRADUÇÃO E EQUIVALÊNCIA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE O DISCURSO ORIGINAL DE DONALD TRUMP E SUA RESPECTIVA TRADUÇÃO

Maria Laura Golfiere Moura

Graduanda no curso de Letras – Tradutor da Universidade do Sagrado Coração.

Bauru – São Paulo

Leila Maria Gumushian Felipini

Doutora em Ciências pela Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB-USP). Professora na graduação nos cursos Letras – Tradutor e Letras – Português e Inglês da Universidade do Sagrado Coração.

Bauru – São Paulo

RESUMO: O presente estudo visou comparar o primeiro discurso de Donald Trump, como presidente dos Estados Unidos, e sua respectiva tradução, analisando o nível de equivalência entre o conteúdo do texto de partida e o do texto de chegada. O discurso original foi publicado no site americano New York Times e sua tradução no jornal brasileiro Folha de São Paulo pelo site Uol. Verificamos, a partir de uma análise contrastiva, no nível lexical, se as escolhas tradutórias podem ser consideradas equivalentes ou não aos termos do texto de partida, o que poderia demonstrar imparcialidade do meio de comunicação que publicou a tradução. Este estudo se apoiou em dois eixos, sendo o primeiro referente à tradução e o segundo referente à Análise do Discurso. Foi possível verificar a intenção do

tradutor de domesticar o texto, o que interferiu na manutenção do conteúdo do texto de partida e, conseqüentemente, na recepção do texto de chegada. Acreditamos que alguns trechos não são equivalentes, o que prejudica a compreensão do leitor brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Análise do Discurso. Análise contrastiva. Equivalência funcional.

ABSTRACT: This paper aimed to compare Donald Trump's first speech as the President of the United States and its translation in order to analyze the level of equivalence between the content of the source text and the target text. The source text is Donald Trump's first inaugural speech as an elected President, which was published on the New York Times website and its translation was published by a Brazilian newspaper, Folha de São Paulo, on the website Uol. Thus, we verified through a contrastive analysis, at the lexical level, if the translation choices can be considered as equivalents or not to the source text, which could demonstrate impartiality of the medium that published the translation. We verified the translator intention was to domesticate the text, which interfered in the maintenance of the contents of the source text and, consequently, in the reception of the target text. As a result, we believe that some excerpts are not equivalent to the source text,

which impairs the Brazilian reader's understanding.

KEYWORDS: Translation. Discourse Analysis. Contrastive analysis. Functional Equivalence.

1 | INTRODUÇÃO

O conteúdo jornalístico é variado e engloba gêneros informativos, opinativos, utilitários ou prestadores de serviço, ilustrativos ou visuais, propaganda e entretenimento (MELO, 1985). Os gêneros são determinados pelo estilo e este depende da relação dialógica existente entre o jornalista e o seu público, ou seja, o jornalista precisa apreender os modos de expressão (linguagem) e as expectativas de determinado público (temática).

A escolha do texto de partida (TP), o discurso inicial do recém-eleito Presidente Donald Trump, justifica-se pela sua importância para o mundo e pelo fato de haver diferença entre a função dele e de sua respectiva tradução. A função do texto de chegada (TC), neste caso, é informar o leitor brasileiro quanto ao conteúdo e tom do Presidente americano enquanto que a função do TP (discurso original) é reagrupar uma nação que se encontrava dividida após um processo eleitoral longo e árduo, persuadindo-os a se reunirem para apoiar o novo governo.

Para Orlandi (1999), os sentidos resultam das relações de força (maior poder) nas quais estamos inseridos. Com a hierarquização da sociedade, essa força é sustentada pelo poder dos diversos lugares em que diferentes sujeitos estão inseridos, o que se faz valer na comunicação. Conscientemente ou não, o sujeito expressa o que é o que sabe, o que acredita bem como aquilo que segue, caracterizando o seu texto ou aquilo que fala.

Considerando o exposto acima, tivemos como objetivo geral verificar, por meio de uma análise contrastiva, o nível de equivalência entre o TP e o texto de chegada. Sendo nossos objetivos específicos comparar o conteúdo dos textos, identificar as escolhas tradutórias que pudessem demonstrar não equivalência e discutir as interferências causadas por tais escolhas.

Para tanto, nos apoiamos em dois eixos, sendo o primeiro referente à tradução e o segundo referente à AD. O primeiro eixo tem como base a visão de equivalência funcional de Nord (1991), além de conceitos relacionados a aspectos lexicais de Baker (1993) e outras teorias da tradução. O segundo eixo tem como base teorias da AD de autores variados, como Fiorin (1990) e Orlandi (2003).

Lefevere (1992) acreditava que qualquer ato de reescrita, seja na forma de crítica, de resenha ou de tradução, representa uma forma de adaptação de uma obra para um determinado público (receptores diferentes), como também é por meio da reescrita que um texto se estabelece no interior de polissistemas literários.

Quando o processo de tradução ocorre, então, há a acomodação daquilo que é estrangeiro para as normas da língua e cultura-alvo. Os “reescritores” manipulam

os textos originais de acordo com as ideologias que seguem ou com as que estão presentes naquele momento histórico, logo o processo de reescrita é modelado, de alguma forma, pela estrutura de valores da sociedade em que vivem, ainda que esses valores passem despercebidos. As traduções, portanto, como qualquer processo de reescrita, constituem “manipulações ideologicamente comprometidas”, segundo Oliveira (2002, p. 3).

Venuti ([1998], 2002, p. 5) alega que o ato de colocar o texto traduzido a serviço de uma cultura pode causar assimetrias, revelar injustiças, iluminar relações de dominação e de dependência, tornando-o um “escândalo”. O autor discute em seu livro que as escolhas e estratégias adotadas na realização de uma tradução, não somente são capazes de alterar ou consolidar cânones, mas também podem criar uma identidade para uma cultura-fonte em uma cultura-alvo.

Nesse sentido, outro escândalo é revelado, visto que a escolha de certo tipo de estratégia tradutória é capaz de construir valores e práticas distintas referentes ao modelo cultural que rege o contexto-fonte, permitindo que haja uma abertura para a alteridade, para a visualização do outro, ou seja, os valores estrangeiros podem ser inscritos no contexto doméstico.

Uma estratégia tradutória apontada por Venuti (2002) é a estrangeirização, a qual leva o leitor até o texto por meio da estilização das características linguístico-culturais do TP. Neste caso, o contexto do TP é preservado. Entretanto, se a tradução está voltada para a produção de um texto fluente, o que ocorre é uma inserção de valores domésticos no texto estrangeiro, fazendo com que as marcas culturais e linguísticas sejam apagadas. Segundo Venuti (2002), a domesticação visa à facilitação da leitura, já que elimina elementos que possam prejudicar o entendimento do leitor.

A teoria funcionalista de Nord (2005) recomenda que a situação de produção tanto do TP como do TC devem ser levadas em consideração na decisão de qual estratégia tradutória será utilizada. Para tanto, a autora propõe um modelo de análise.

Nord (1991) afirma que a teoria do funcionalismo pode ser aplicada em uma análise comparativa entre o TP e o TC. A autora aponta que se realizada uma boa análise antes da tradução é possível economizar tempo no processo de tradução, diminuindo as dúvidas que possam surgir. Logo, se o tradutor identificar os problemas de tradução e pensar quais podem ser as soluções adequadas, toda vez que esses problemas aparecerem, ele já saberá o que precisa ser feito e ganhará tempo.

Nord (2005) apresenta um modelo cuja finalidade é estabelecer a função do TP dentro da sua cultura, para então, poder fazer uma comparação que encontre a provável função do texto na cultura de chegada, e, assim identificar quais elementos serão mantidos bem como aqueles que necessitarão de adaptação na tradução. O modelo de análise textual de Nord (2005) é dividido em dois eixos, sendo o primeiro referente aos fatores extratextuais (àqueles que podem e devem ser analisados antes da leitura do texto, já que se referem à situação e às condições de produção textual e sua utilização) e o segundo aos intratextuais (diz respeito ao texto em si).

Os fatores extratextuais incluem tanto o produtor quanto o emissor do texto e suas intenções, o receptor, o meio pelo qual o texto é veiculado, o tempo e o local da comunicação, o motivo para a produção do texto e a sua função. Segundo Nord (1991), a intenção do texto não pode ser modificada, uma vez que o conceito de fidelidade defendido no funcionalismo deriva justamente da lealdade do tradutor à intenção do emissor do texto.

Os fatores intratextuais, por sua vez, englobam o estilo, o tema e o conteúdo do texto, além das suas pressuposições (pressupor algo que não foi explicado), hierarquias textuais, macro e microestrutura, elementos não verbais, léxico, estrutural frasal e fonologia.

O funcionalismo contempla a tradução como uma comunicação intercultural, na qual TP e TC pertencem a sistemas culturais cheios de distinções, e por isso suas funções precisam ser analisadas individualmente e de maneira pragmática, sobretudo, considerando a situação de recepção de cada um dos textos (NORD, 2005).

Desta forma, os receptores dos textos de partida e chegada são, sem dúvida, um dos princípios determinantes do escopo da tradução, visto que um texto é um ato comunicativo que só se completará no momento da recepção. “Sob esse aspecto, o tradutor é um produtor de texto que, munido das intenções do produtor de texto da cultura de partida, produz, na cultura de chegada, um novo instrumento comunicativo” (NORD, 1991, p.11). A fim de produzir este novo texto, o tradutor busca por equivalentes no nível lexical, o que pode ser, em alguns momentos do texto, algo desafiador.

No Livro Traduzir com Autonomia, Baker (1993) aborda o uso da estratégia de análise micro textual, com base em problemas de não equivalência lexical e não equivalência gramatical. Sobre equivalência, a autora afirma que: “devemos usá-lo conscientes de que a equivalência em tradução é relativa, sendo influenciada por diversos fatores linguísticos e culturais” (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2013, p. 88). Para ela, o léxico, cuja estrutura é composta de palavras, é um dos recursos da língua dos quais os falantes dependem crucialmente para analisar ou relatar a sua experiência de vida. É de suma importância, portanto, ter um conhecimento apurado do léxico do par linguístico com o qual se está trabalhando em tradução.

Segundo Baker (1993), a palavra seria “qualquer sequência de letras com espaço ortográfico de cada lado”. A autora atribui os problemas tradutórios, que podem ser resultantes da não equivalência entre palavras, à ausência de correspondência um a um entre as palavras e os elementos do significado numa mesma língua ou entre línguas.

O registro é uma variedade da língua que o falante considera adequada a uma situação com certa especificidade (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003). As variações do registro, segundo Alves, Magalhães e Pagano (2003), acontecem no campo, tom e modo de discurso. No que tange o campo de discurso, as diferentes escolhas linguísticas são tomadas por diversos falantes dependendo do tipo de ação, ou seja, as escolhas variam conforme o tipo de discurso do interlocutor. Quanto ao

tom de discurso, a linguagem utilizada varia conforme o tipo de relação interpessoal, por exemplo, entre mãe/filha, médico/paciente, superior/inferior. Obter o “tom” certo numa tradução é por vezes difícil. O modo de discurso define que tipo de papel é desempenhado pela linguagem se é um discurso Político ou um trabalho acadêmico, por exemplo.

Tendo finalizado a exposição da teoria referente à tradução, passamos a descrever estudos sobre a AD, segundo eixo de nosso aporte teórico.

No que se refere às relações entre enunciador e enunciatário, para Fiorin (2005), temos que a finalidade última de todo ato comunicativo não é informar, mas persuadir o enunciatário a aceitar aquilo que está ouvindo. Assim sendo, o ato de comunicar se faz complexo, já que há manipulações com vistas a fazer o enunciatário (ouvinte) crer naquilo que se transmite.

Fiorin(1990, p. 177) defende que:

O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção de sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos.

Tudo que falamos tem a possibilidade de ser afetado pela língua e pela história, já que os sentidos não estão somente nas palavras e sim na relação com o meio exterior, nas condições em que foram produzidos e que não dependem unicamente das intenções dos sujeitos. Para a AD, a linguagem está materializada na ideologia, e essa, por sua vez, se manifesta na língua, pois não há discurso sem sujeito, nem sujeito que não tenha uma ideologia. Para Orlandi (2003), sujeitos e sentidos não podem estar completamente completos, afirmando que:

A ideologia não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou ocultação da realidade, mas como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história. Por outro lado, é também a ideologia que faz com que haja sujeitos (ORLANDI, 2003, p. 49).

Para Foucault (2004), os discursos não têm espontaneidade, muito menos possuem particularidade, pelo contrário, os termos presentes nos discursos são sempre determinados pelas forças de poder que controlam a práxis humana, estas que na maior parte das vezes possuem uma atividade determinada para um resultado específico, para um determinado fim, como, por exemplo: um falante discorre sobre as metas de seu partido, utilizando determinada ideologia e embasado em estratégias daquilo que segue, tentando convencer a população de que este é o melhor jeito do país crescer.

A AD contribui para a linguística de forma a permitir uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2003, p. 9) visto que permite: problematizar as maneiras de ler; levar ao sujeito falante ou o leitor a indagar sobre o que produz e sobre o que

ouve; levar o indivíduo a perceber que pode não estar sujeito à linguagem, a seus equívocos; mostrar que não há neutralidade e conscientizar-se de que ao falar e ter uma determinada ideologia estamos comprometidos com os sentidos e com o político, logo o discurso é o lugar no qual é possível observar a relação entre língua e ideologia.

Segundo Mittmann (2003), o conceito chave para a compreensão do processo tradutório é o de texto, já que é na leitura do texto-fonte que o processo discursivo da tradução tem início. A AD ajuda na compreensão da tradução no sentido de que é na língua que o discurso se materializa, ou seja, a leitura é um espaço, no qual sentidos são formados. Partindo desse ponto, o tradutor produz um novo discurso, que se materializará em um novo texto, o texto traduzido. A autora observa a relação entre os Estudos da Tradução e a AD ao afirmar que: a tradução não pode ser tomada como algo isolado, pois sua produção necessita de outros textos, sejam dicionários, livros, artigos ou até mesmo outras traduções que são materializações de outros discursos.

Para Orlandi (1994), as línguas “se marcam por se historiarem de maneiras distintas. Por essa razão, elas produzem discursos distintos e significam diferentemente” (p. 31). De acordo com Ferreira (2005), “a esse trabalho dos sentidos no texto e à inscrição da história da linguagem é que se dá o nome de historicidade” (p. 17), que constitui a língua e os sentidos.

Mittmann (2003, p. 80) defende que falar do tradutor sob o ponto de vista da AD reflete na abordagem ideológica do mesmo, a qual constitui o tradutor como sujeito por meio de sua relação com a forma-sujeito de uma formação discursiva, ou seja, é a partir da relação entre sujeito tradutor com o sujeito da formação discursiva, que o tradutor: “como sujeito enunciador, assume uma posição-sujeito, que se inscreve em sua formulação, no caso, o texto da tradução”.

A produção de sentidos tanto no processo de leitura do original quanto no da escrita da tradução é determinada a partir dessa relação, mas cada tradução tem sua particularidade e cada tradutor tem o seu estilo, a sua ideologia, seu conhecimento de mundo, que refletem no discurso dele enquanto sujeito tradutor bem como formador de discurso.

Para Pêcheux (2010 apud CONCEIÇÃO; SANTANA, 2018), as escolhas lexicais realizadas no processo tradutório não podem ser ilusoriamente vistas como fruto de uma opção autônoma do sujeito-tradutor, pois tais escolhas são produzidas por um sujeito afetado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente.

2 | METODOLOGIA

Escolhemos como corpus a transcrição do discurso de posse de Donald Trump, atual presidente eleito dos Estados Unidos, publicado no site americano The New York Times, no dia 9 de Novembro de 2016 e sua respectiva tradução que foi feita pelo tradutor Paulo Migliacci e teve a publicação feita pelo site Uol, no dia 9 de Novembro,

às 08h41min.

Em um primeiro momento, preenchemos o modelo de análise pré-translativo de Nord (2005). Após estabelecermos as funções de cada um dos textos, fizemos o cotejo entre o TP e o TC, identificando trechos que causavam certa estranheza quanto ao conteúdo da tradução e analisamos as escolhas do tradutor, classificando-as como equivalentes ou não e discutindo as interferências identificadas. As análises são apresentadas como resultados deste estudo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise com base no modelo pré-translativo de Nord indicou divergência entre as intenções e os efeitos do texto de chegada e de partida. No que se refere aos aspectos extratextuais, temos Trump como emissor do TP e o tradutor Paulo Migliacci como emissor do texto de chegada, respectivamente, o que explica uma diferença significativa entre as intenções dos dois textos. A intenção do TP é agradecer pelo esforço dos que apoiaram Trump e defender a união dos lados que se opuseram durante a campanha, enquanto que a intenção da tradução é informar a população brasileira sobre o teor do discurso de posse de Trump, sendo os receptores a população americana e a população brasileira, respectivamente.

No que se refere aos aspectos intratextuais, temos Trump tomando posse, momento em que ele agradece, reconhece as situações ocorridas durante a campanha e discorre sobre suas propostas de governo. Pressupõe-se que os leitores estejam cientes dos últimos eventos e da referida eleição de Trump, quem, em seu discurso, apresenta marcas de oralidade e de informalidade. O conteúdo do discurso é composto por frases declarativas afirmativas, frases interrogativas diretas, bem como frases nominais e frases verbais.

O efeito comunicativo pretendido pelo TP é a persuasão dos americanos de maneira a promover a união da nação. Já o efeito pretendido pelo texto de chegada seria informar os brasileiros, mantendo o tom dado por Trump no discurso em inglês.

Assim, podemos apontar que a estrangeirização deveria ser a estratégia utilizada na tradução, uma vez que o público interessado neste tipo de texto busca compreender a realidade política internacional e, para isso, precisa ser levado até o contexto do TP. Diferente da domesticação, que facilitaria o acesso do público brasileiro ao conteúdo do discurso, mas não promoveria a possibilidade do leitor brasileiro se aproximar das reais intenções de Trump. Para Venuti (2002), a domesticação visa à facilitação da leitura, já que elimina elementos que possam prejudicar o entendimento do leitor, reduzindo o texto estrangeiro em detrimento dos valores culturais da língua-alvo.

Orlandi (2016), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em entrevista à Revista Galileu fala sobre as linhas e entrelinhas de Trump. Para a analista do discurso, as frases utilizadas por Trump são curtas e certeiras, as quais ela classifica como “pequenos blocos de informação de fácil apreensão que costumam terminar

com uma palavra impactante” (VAIANO, 2016).

Orlandi (2016) ainda explica não se tratar apenas de uma característica da argumentação dele, mas também da língua. Para a analista do discurso, Trump sabe se aproveitar muito bem da curva melódica do inglês; ele utiliza palavras que ressoam no ouvinte: “Ele quer produzir um efeito. O que interessa não é o que ele está dizendo, mas o efeito que ele produz. Há palavras que ressoam no ouvinte” (VAIANO, 2016).

Logo na abertura de seu discurso, Trump agradece ao público e informa que recebeu uma ligação de Hillary Clinton parabenizando a ele e aos seus eleitores pela vitória. Trump relata ainda ter parabenizado Hillary pela campanha que considera ter sido muito disputada (excerto 01):

TP	<i>She congratulated us — it’s about us — on our victory, and I congratulated her and her family on a very, very hard-fought campaign. I mean, she — she fought very hard.</i>
TC	Ela nos congratulou. Isso é sobre nós. Por nossa vitória, e eu a congratulei, e à sua família, por uma campanha muito, muito disputada. Porque, pessoal, ela batalhou muito.

Quadro 1- Excerto 01

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Podemos identificar o tom informal utilizado por Trump quando o Presidente utiliza a expressão *I mean*, a qual é usada para corrigir algo já dito ou para adicionar mais informações- *used to correct what you have just said or to add more information* (I MEAN, 2018). Neste caso, o termo foi utilizado para adicionar informação. A tradução mais literal para esta expressão seria quero dizer. Entretanto, na tradução, vemos que o tradutor optou por substituir a expressão pela conjunção explicativa **porque** e acrescentar o vocativo **pessoal**. O vocativo é o termo que serve para chamar, invocar ou interpelar um ouvinte real ou hipotético (CEGALLA, 2010). Ao escolher os termos **Porque, pessoal** como tradução para *I mean*, o tradutor passa a interagir com o leitor ao usar o substantivo masculino **pessoal** na função de vocativo, aproximando o enunciador do seu leitor no texto de chegada. Apesar do uso do vocativo não estar presente no TP no excerto sendo analisado, há presença de vocativo em outras partes do texto, como *folks* e *American people*.

No excerto 02, trazemos um exemplo do uso do vocativo *folks*.

TP	Governor Chris Christie, folks , was unbelievable.
TC	O governador Chris Christie, pessoas , foi incrível.

Quadro 2- Excerto 02

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A presença de vocativo no texto de chegada é importante porque demonstra que a linguagem utilizada por Trump estabelece uma relação interpessoal próxima com o seu público. Para Alves, Magalhães e Pagano (2003), o tom é uma das características que compõe as variações de registro. Devendo, portanto, ser considerado pelo tradutor

em suas escolhas léxico-semânticas.

Neste excerto, em específico, apesar da manutenção de uso de vocativo, observamos uma tradução que não se adequa a intenção do TP, alterando o efeito da mensagem. Considerando se tratar de um discurso político, que busca estabelecer empatia com o público, a troca de **folks** por **pessoas** quebra o ritmo do discurso, causando estranhamento na leitura, uma vez que esse termo não costuma ser utilizado como vocativo em português. Além disso, **folks**, *used when talking to a group of people in a friendly way*, é utilizado quando se está falando com um grupo de pessoas de uma maneira amigável, ou seja, o uso do termo **pessoas** não se adequa a intenção pretendida pelo enunciado.

No excerto 03, Trump chama atenção para os serviços prestados ao país pela então candidata derrotada Hillary Clinton:

TP	<i>Hillary has worked very long and very hard over a long period of time, and we owe her a major debt of gratitude for her service to our country.</i>
TC	Hillary trabalhou por muito tempo, com muito afincio, por um longo período, e temos uma dívida de gratidão para com ela por seu serviço ao nosso país.

Quadro 3- Excerto 03

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No excerto de partida temos o verbo **owe** que, segundo o dicionário online Longman, significa: *to feel that you should do something for someone or give someone something, because they have done something for you or given something to you*, ou seja, sentir que deve fazer algo ou dar algo a alguém porque essa pessoa fez algo por você.

A partir do significado que o verbo tem diante de um contexto específico, no caso, no discurso de posse de Trump, na parte em que o então Presidente agradece a sua adversária e, ao mesmo tempo lembra-se que deve algo à Hillary, ao optar por “*temos*” como tradução para **owe**, que significa dever algo a alguém, o significado, no texto de chegada, faz sentido, porém não completa a real significação do verbo **owe** no texto de chegada. A opção do tradutor suaviza a carga semântica do TP. Além disso, podemos observar no excerto de chegada que o tradutor optou pela omissão do adjetivo **major**. O significado de **major** pode ser tanto muito grande ou importante, *very large or important, when compared to other things or people of a similar kind* quanto *having very serious or worrying*. A escolha de omitir o adjetivo **major** é inadequada já que Trump e o povo americano teriam uma grande dívida para com Hillary e não somente uma **dívida** qualquer. Acreditamos que o adjetivo **major** enfatiza que Trump e o povo americano devem muito a Hillary e ao realizar a omissão do adjetivo, o tradutor não considerou a intenção do autor do TP, interferindo na sua mensagem e, conseqüentemente, alterando o efeito da sua recepção.

Os adjetivos (PASCHOAL DOMINGOS, Cegalla, 2010) são palavras variáveis, já que se flexionam em gênero e número e expressam características dos substantivos.

Assim sendo, podem modificar substantivos, caracterizando-os de forma qualitativa; em seu aspecto ou aparência; o modo ou o estado de ser; a procedência; o espaço ou até mesmo a finalidade de algo ou de alguém. Como podemos observar, adjetivos não devem ser omitidos em traduções, a não ser que a sua carga semântica seja contemplada por outro termo, ou seja, a ausência do adjetivo interfere na compreensão da mensagem trazida pelo texto.

Para Nord (1991), o tradutor deve considerar as intenções do produtor do texto da cultura de partida na produção de um novo instrumento comunicativo na cultura de chegada. As escolhas do tradutor para esse novo instrumento não deveriam causar alteração na sua recepção como aconteceu no excerto analisado.

Justamente por não haver neutralidade na linguagem (ORLANDI, 2003) é que o tradutor deve considerar a todo o momento a intenção do autor do TP.

No excerto 04, Trump convoca o povo americano à união.

TP	<i>Now it's time for America to bind the wounds of division; have to get together.</i>
TC	Agora é hora de os Estados Unidos curarem as feridas da divisão, de promover a união.

Quadro 4- Excerto 04

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No discurso de sua posse, Trump se refere ao seu país como **America**. O nacionalismo é uma característica marcante entre os norte-americanos desde a presidência de Theodore Roosevelt, em 1912, e continua forte até os dias de hoje (LUKACS, 2006). Ao chamar os Estados Unidos de **America**, Trump utiliza um nome comumente utilizado pelo seu público (AMERICA, 2015) e reforça esse pensamento nacionalista que se refere ao país como sendo um continente, a “América”.

Deve-se considerar que há dois tipos de nacionalismo: o megalotímico e o isotímico, sendo o primeiro aquele que considera a sua nação superior às outras e o segundo aquele que considera a nação, no quesito cultural, distinta, mas no que se refere à política, igual às outras nações. A partir de tais conceitos, podemos observar que o nacionalismo presente no discurso de posse de Trump é megalotímico, sendo uma característica própria da população norte-americana.

Bernardo (2006) considera que a profunda convicção dos norte-americanos na excepcionalidade da sua nação, a crença no *American Way of Life* e a ideia de que “todas as nações do mundo se transformariam em pequenos émulos da América se pudessem” marcam os norte-americanos como nacionalistas megalotímicos.

Para Orlandi (2003?), as palavras são pequenos caminhões, e suas caçambas estão lotadas de **cultura e ideologia**. Ainda para Orlandi (2003, apud VAIANO, 2016), o qual explica que “Há uma grande **América** na cabeça dos americanos que eles querem ver realizada”. De acordo com a teórica da AD, “Quem faz parte do partido X atribui o sentido X a uma palavra” e “Quem faz parte do partido Y vai atribuir outro

sentido à palavra, sem dúvida. Isso se chama formação discursiva, e é puramente ideológico.” No caso dos americanos, há uma polarização muito grande entre dois partidos, o Republicano e o Democrata, partidos que citaremos na análise do próximo excerto.

Considerando que é na língua que o discurso se materializa (MITTMANN, 2003), sendo por meio da leitura que os sentidos são formados, podemos observar que o discurso nacionalista de Trump não foi mantido pelo tradutor nesse excerto. A escolha do tradutor de se referir ao país como Estados Unidos e não como América indica a domesticação do texto, uma vez que o adequa a maneira com que nós brasileiros nos referimos àquele país.

Domesticação, de acordo com Venuti (2002), é a facilitação da leitura, ou seja, a eliminação de elementos culturais que possam dificultar o entendimento do leitor. Este processo está ligado à redução do texto estrangeiro em detrimento dos valores culturais da língua-alvo.

Pode-se verificar também, no TP, que Trump se dirige diretamente à população, ao usara frase ***Have to get together***, a qual está no modo imperativo e indica a ideia de que o povo norte-americano tem que se unir. Nesse trecho, Trump se refere à divisão que ocorreu entre democratas e republicanos durante as eleições e chama o povo norte-americano para a união. Tanto o uso de imperativo, quanto a omissão do sujeito ***we*** e o uso de verbo frasal, ***get together***, indicam uma informalidade própria do discurso oral, aproximando o Presidente do seu povo. O verbo ***have*** significa: *used to show that you must do something*, ou seja, costuma ser usado para mostrar que você deve fazer algo. Já o verbo frasal ***get together***, segundo o dicionário online Longman significa: *to bring people together to make a group* (fazer com que pessoas fiquem juntas para que um grupo seja formado) ou em português: encontrar-se, juntar-se ou reunir-se.

Já no TC, o tradutor optou por utilizar uma estrutura paralela, trazendo na tradução “é hora de... curarem... de promover a união”. Podemos observar que a sentença em português está mais adequada ao texto escrito e não a oralidade, deixando o estilo da tradução mais formal. Além disso, a força das palavras e do modo com que Trump fala com o povo é amenizada, interferindo na recepção da mensagem e diminuindo o seu efeito.

Segundo ALVES; MAGALHÃES; PAGANO (2000, apud FOWLER E KRESS et al., 1985, p. 10), “[...] há significados sociais numa língua que podem ser reconhecidos precisamente por meio da sua estrutura lexical e sintática e que são articulados quando escrevemos ou falamos”. Usando conceitos da gramática funcional, eles distinguem como **gramática da modalidade** as construções linguísticas que podem ser denominadas pragmáticas ou interpessoais. Essas construções expressam as atitudes dos falantes ou escritores em relação a si mesmos, aos seus interlocutores e ao assunto tratado; suas relações sociais e econômicas com as pessoas a que se dirigem e as ações que são desenvolvidas via linguagem (ordem, acusação, promessa,

pedido).

No excerto 05, Trump continua convocando o povo americano à união.

TP	To all Republicans and Democrats and independents across this nation, I say it is time for us to come together as one united people.
TC	A todos os republicanos e democratas e independentes de todo o país , digo que é hora de nos unirmos como um só povo.

Quadro 5- Excerto 05

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Trump inicia sua fala se referindo aos Republicanos, Democratas e independentes ***all Republicans and Democrats and independents***, ou seja, falando diretamente com seus apoiadores e com os grupos que haviam se distanciado durante a campanha presidencial. Neste discurso, em específico, Trump tenta unir os grupos que haviam se distanciado devido às inúmeras divergências ideológicas e políticas existentes entre Republicanos e Democratas (DEMOCRAT, 2018?).

Em relação às divergências ideológicas entre os partidos norte-americanos, sabemos que os republicanos sempre foram a favor de redução nos impostos e nos gastos do governo e que para eles o setor privado seria o motor da economia. Já os democratas, que consideram importante um Estado ativo no processo econômico, defendem mais contribuições da população e também o aumento dos investimentos governamentais. No que se refere em específico à eleição do Presidente republicano Donald Trump, essa divisão se tornou ainda mais evidente com as ideias defendidas pelo então candidato republicano. Entre as propostas mais impactantes, podemos citar uma na área da educação, segundo a qual as escolas deveriam deixar de serem “zonas livres de armas”. Trump acredita que escolas sem armas são “iscas” para que ataques de pessoas com problemas mentais, aconteçam. Outra proposta que merece atenção é a promessa de construção de um muro na fronteira com o México com financiamento do próprio México. Trump afirmou durante sua campanha que “uma nação sem fronteiras não é uma nação”.

No que se refere ao TP, Trump usa o substantivo *nation*, que significa “*a country, considered especially in relation to its people and its social or economic structure*”, seis vezes em seu discurso, enquanto o substantivo *country*, “*an area of land that is controlled by its own government, president, king or an area of land that is suitable for a particular activity, has particular features, or is connected with a particular person or people*”, é utilizado sete vezes. Como podemos observar pela definição dos termos, o substantivo nação faz referência ao povo enquanto que o substantivo país se refere ao território.

Já no TC, encontramos o substantivo país 11 vezes e o substantivo nação apenas uma vez. Ao optar pela palavra “país” nessa parte do texto em específico, o tradutor desconsidera a mensagem que Trump está tentando passar para seus ouvintes, dando

maior importância ao território americano do que ao povo americano. A continuação da fala de Trump *I say it is time for us to come together as one united people* indica que a escolha dele pelo termo **nation** está ligada a mensagem que quer passar. Ele está chamando o povo americano para que todos se unam em favor de uma nação mais forte. É possível avaliar, então, como inadequada a escolha do tradutor pela substituição do termo **nation**, mesmo porque há equivalente em língua portuguesa para esse termo.

Considerando a fala de Foucault (2004), analista do discurso que afirma que os termos presentes nos discursos são sempre determinados pelas forças de poder que controla a práxis humana, as quais na maior parte das vezes possuem uma atividade determinada para um resultado específico, ao trocar a ideia de nação por país, o tradutor interfere na mensagem do TP. Foucault (2004) explica que um falante discorre sobre as metas de seu partido, utilizando determinada ideologia e embasado em estratégias daquilo que segue, tentando convencer a população de que este é o melhor jeito do país crescer. A troca de nação por país pode refletir a tentativa de domesticar o texto. A domesticação tende a neutralizar aspectos culturais e, por isso, o tradutor deve considerar a intenção do TC antes de decidir por essa estratégia. Neste caso, por exemplo, o uso de domesticação acabou prejudicando a compreensão do público de chegada. Segundo Bassnett (1991 apud OLIVEIRA AGRAS KLONDY, 2007), a língua é o coração dentro do corpo da cultura; para a autora, o tradutor que trata o texto em isolamento da cultura coloca o seu texto em perigo.

No excerto 06, pode-se observar que no TC há a omissão de **backgrounds**.

TP	<i>It's a movement comprised of Americans from all races, religions, backgrounds and beliefs who want and expect our government to serve the people, and serve the people it will.</i>
TC	É um movimento formado por americanos de todas as raças, religiões e crenças, que desejam e esperam que o governo sirva ao povo, e é isso que o governo fará.

Quadro 6- Excerto 06

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação ao TP, Trump refere-se a um movimento formado por americanos de todas as raças, religiões, **históricos** e crenças *It's a movement comprised of Americans from all races, religions, **backgrounds** and beliefs*. No entanto, como podemos observar no TC, há a omissão do termo **backgrounds**, o qual, no TP, é carregado de significado, proporcionando um efeito maior no que se refere à oralidade do discurso de Trump. Essa força se perde uma vez que o termo é omitido no TC.

No que se refere ao TP, Trump utiliza em seu discurso oral, o substantivo **backgrounds** que significa *someone's family, education, previous work*, ou seja, tudo aquilo que está relacionado à família, educação e trabalho prévio e que as pessoas trazem consigo e que compõem suas histórias de vida. Ao inserir os históricos entre os outros aspectos que menciona (raças, religiões e crenças), Trump demonstra dar

importância as experiências de vida de cada um e querer trazer para perto todos os americanos, independente de suas experiências prévias.

Neste sentido, pode-se observar que a opção do tradutor pela omissão do termo **backgrounds** prejudica o efeito da fala de Trump. Faz-se necessário discutir que a tradução de tal termo é um tanto quanto desafiadora, já que na cultura de chegada não temos um equivalente que contemple todo o sentido do termo em língua inglesa. Entretanto, acreditamos que o uso da palavra histórico seria melhor do que a omissão do termo em língua portuguesa.

4 | CONCLUSÃO

Considerando a função do TP e a função do TC, temos que o discurso de posse de Donald Trump busca reagrupar uma nação que estava dividida após o processo eleitoral em questão e de persuadi-la a se reunir para apoiar Trump enquanto que a do TC era informar os leitores brasileiros quanto a esse conteúdo discursivo. Apesar da diferença entre as funções dos dois textos comparados, não acreditamos que fosse necessária nenhuma alteração de conteúdo, ou seja, acreditamos que as escolhas tradutórias prejudicaram a recepção do TC, interferindo no efeito do mesmo.

Quanto ao efeito do TC em relação ao efeito do TP, temos que as escolhas tradutórias realizadas pelo tradutor fizeram com que o discurso soasse mais ameno e com uma tonalidade não tão forte e impactante quanto àquela do discurso original. Além de omissões, a tradução apresenta alterações gramaticais e semânticas que não contemplam o conteúdo proposto no TP, o que pode interferir na receptividade do TC, alterando o efeito e a função do texto junto aos leitores brasileiros. A análise demonstrou, portanto, que a intenção do tradutor foi a de domesticar o conteúdo do TP, ou seja, trazê-lo para mais perto do público brasileiro.

REFERÊNCIAS

ADJETIVO. In: PASCHOAL DOMINGOS, Cegalla. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 159, 2010.

AMERICA. In: LONGMAN (LDOCE). **Dicionário online da Língua Inglesa**, 17 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.ldoceonline.com/about.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ADAM apud DE QUEIROZ, Maria Eliete. **Discurso político de renúncia: uma análise textual**. Rev. de Letras - n. 34, 2 v. p. 66. jul./dez. 2015. Disponível em: <<file:///D:/DIGITAL/Downloads/3039-5668-1-SM.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4. ed. Minas Gerais: Contexto, 2003.

BACKGROUNDS. In: CAMBRIDGE, UNIVERSITY PRESS. **Dicionário online da Língua Inglesa da Cambridge University Press**, 2018. Disponível em <<https://www.ldoceonline.com/dictionary/>>

background >. Acesso em 18 de abr. 2018.

BAKHTIN apud RIBEIRO DA COSTA, Adriano. **Gêneros e tipos textuais: afinal de contas, do que se trata?** 6 v. jan./jun. 2011. Revista Prolíngua, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/13551/7704>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BAKER apud ELOINA SCHERER, Amanda; CALLEGARO CORRÊA KADER, Carla. **Os aspectos linguísticos da tradução à luz dos pressupostos teóricos de Roman Jakobson versus a vertente da tradução da linguística de corpus.** 12 v. jan./jun. 2012. Entretextos, Londrina, Paraná. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/8952/11600>>. Acesso em: 04 fev. de 2017.

BASSNETT, Suzan apud DE OLIVEIRA AGRAKLONDY, Lúcia. **A integração da língua e da cultura no processo de Tradução.** 2007. p.3. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf>>. Acesso em: 28 de fev. 2018.

DEMOCRAT.In: DIFFEN. Disponível em: <https://www.diffen.com/difference/Democrat_vs_Republican>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FIORIN, José Luiz. **Tendências da Análise do Discurso.** 1990. 7 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, USP, Campinas, 1990.

FIORIN, José Luiz. **Elementos da análise do discurso.** 2005. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FUTSCHER PEREIRA, Bernardo. **A paixão nacionalista americana.** Nova York: Oxford University Press, 2004, p. 171. Disponível em: <http://www.ipri.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/r7/R107_14Recensao01.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

HAVE. **Oxford, universitypress**, 2015. Disponível em: <<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/have-to>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

I MEAN. In: CAMBRIDGE, UNIVERSITY PRESS. **Dicionário online da Língua Inglesa da Cambridge University Press**, 2018. Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/i-mean?q=i+mean>>. Acesso em 16 de fev. 2018.

LEFEVERE, André. **Tradução, Reescrita e Manipulação da Fama Literária.** 1992. 2. ed. Bauru: Edusc, 2007.

MARQUES DE MELO, José apud SEIXAS, L. **Teorias de jornalismo para gêneros jornalísticos.** Galaxia, São Paulo, Online. n. 25, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/v13n25/v13n25a14.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

MICHEL, Foucault apud MARIA WALESKO PIOVESAN, Ângela. **A tradução e o sujeito sob uma perspectiva discursiva.** 2004. 2 v. p.11. Revista X. Curso de Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/9.5%20analise_de_discurso_linguagem_angela_piovesan.pdf>. Acesso em: 13 de maio 2017.

NORD, C. apud LEAL, Alice. **Funcionalismo e tradução literária: o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneos.** 2006. 9 v. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

NORD, Christiane. **Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text analysis.** 2. ed. Amsterdam – New York, NY, 2005.

GET TOGETHER. Mairo Vergara Idiomas, 2015. Disponível em: <<http://www.mairovergara.com/get-together-phrasal-verb-significado/>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

ROOSEVELT, Theodore apud LUCKAS, John. Nova República, Uma: história dos Estados Unidos no século XX. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=zNoALKFc6XwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_vpt_reviews#v=onepage&q=lucas&f=false>. Acesso em: 06 fev. 2018.

ORLANDI, Eni apud MITTMAN, Solange. **A tradução e o sujeito sob uma perspectiva discursiva**. Ed. da PUC, Rio. 2003. p. 75. Tese. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21577/21577_4.PDF>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ORLANDI, Eni apud MARIA WALESKO PIOVESAN, Ângela. **A análise do discurso e questões sobre a linguagem**. 2003. 2 v. p. Revista X. Curso de Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/5424/5222>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

VAIANO, B. **Pedimos a uma linguista para analisar o discurso de Donald Trump**. Revista Galileu. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/11/pedimos-uma-linguista-para-analisar-o-discurso-de-donald-trump.html>>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução: por uma ética da diferença**. Trad. Laureano Pelegrinet ali. Bauru: EDUSC, [1998] 2002. p. 129-167. Acesso em: 14 out. 2017.

VOCATIVO. In: PASCHOAL DOMINGOS, Cegalla. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p.366, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS

Paula Santana Carvalho

Psicóloga pela Universidade de Uberaba. E-mail: carvalho.s.paula@gmail.com

Uberaba - MG

Adriana Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade de Uberaba. E-mail: adriana.rodrigues.pedagogia@gmail.com

Uberaba - MG

RESUMO: Esse texto apresenta alguns resultados de um estudo interdisciplinar sobre avaliação da aprendizagem. Procurou-se dialogar com diversas materialidades e saberes produzidos sobre a temática veiculada em filmes e documentários. Objetivou-se identificar, conhecer e refletir sobre as aproximações e distanciamentos entre a avaliação utilizada para avaliar os alunos da Educação Básica e a proposta de avaliação formativa, defendida por estudiosos da educação como Luckesi (2000), Fernandes (2006), Esteban (2008), Chueiri (2008) e Freitas (2010). Esse estudo foi realizado com o auxílio de pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo dos filmes selecionados, no que tange à temática avaliação da aprendizagem. Foi possível depreender que as produções artísticas analisadas demonstram como se dá a interdisciplinaridade no contexto escolar, em

que cada sujeito envolvido recebe um olhar distinto, desempenha um papel diferente, emprega à avaliação um significado próprio, ao mesmo tempo em que juntos favorecem a educação. Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem é mais um aspecto dentro desse meio multifocal e contribui para apontar as deficiências e potencialidades do ensino-aprendizagem, assim como a burocracia que o Governo impõe em contraponto com o esforço de professores para aproximar o conteúdo do aluno de forma dinâmica. Por isso, assumir uma atitude reflexiva diante das múltiplas situações escolares evidenciadas nas materialidades estudadas pode ser um campo de possibilidades educativas e de efetivação de aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Processo ensino-aprendizagem. Educação Básica.

ABSTRACT: This paper presents some results of an interdisciplinary study on learning assessment. The aim was to identify, to know and to reflect on the approximations and distances between the evaluation used to evaluate the students of Basic Education and the proposal of formative evaluation, defended by scholars of education such as Luckesi (2000), Fernandes (2006), Esteban (2008), Chueiri (2008) and Freitas (2010). This study was carried out with the aid of bibliographical research and content analysis of the selected

films, regarding the thematic evaluation of learning. It was possible to deduce that the artistic productions analyzed show how the interdisciplinarity occurs in the school context, in which each subject receives a different look, plays a different role, uses the evaluation to have its own meaning, while at the same time favoring education. In this scenario, the assessment of learning is one more aspect within this multifocal environment and contributes to point out the deficiencies and potentialities of teaching-learning, as well as the bureaucracy that the Government imposes in counterpoint with the effort of teachers to bring the content of the student to dynamic form. Therefore, assuming a reflexive attitude towards the multiple school situations evidenced in the materialities studied can be a field of educational possibilities and effective learning.

KEYWORDS: Evaluation. Teaching-learning process. Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação é uma prática educativa complexa que traz inúmeras questões aos sujeitos envolvidos no sistema educacional e, ainda não se tem um consenso a respeito do seu real significado. Neste sentido, discuti-la na atualidade é tomá-la enquanto espaço de lutas, de resistências, de confrontos de diversas perspectivas políticas, ideológicas, culturais e econômicas, as quais nem sempre estão em alinhamento com a humanização dos sujeitos.

No contexto das políticas educacionais vigentes, o que se tem vivenciado recorrentemente é a centralidade do resultado final, da meta a ser perseguida e alcançada, na avaliação em sua formalidade, em seu cumprimento legal no contexto escolar de atribuição de conceitos, muitas vezes para dar uma resposta de aprovação ou reprovação do aluno.

Entretanto, pondera-se a necessidade de direcionar o olhar para as aprendizagens, para a formação do sujeito aluno e sujeito professor, pois a avaliação faz parte de um processo educativo amplo interdisciplinar, de um modo de conceber a educação enquanto prática social, ver e viver a realidade, o conhecimento e o aluno e, atrelada ao planejamento do ensino-aprendizagem, pode constituir-se em instrumento para compreender e analisar o trabalho pedagógico, como também, realinhar esforços em busca de sua melhoria.

Neste sentido, tem-se em relação dialética as dimensões diagnósticas e formativas, ao considerar que a intencionalidade educativa requer um propósito processual-formativo e exige norteamentos por estratégias que possibilitem a continuidade do ensinar, do aprender e do desenvolver, característicos da humanidade.

Dentre as inúmeras indagações que se colocam à avaliação têm-se em destaque a distância entre a instituição escolar e as necessidades objetivas de seus alunos considerando que, a instituição escolar tem estado cada vez mais distante da comunidade a qual atende, deixando de perceber a subjetividade de seus alunos e pretendendo alcançar a melhor classificação deles em exames externos.

Vale ressaltar que avaliar faz parte de um processo de difícil execução, permanente e com longa duração que envolve a escola em sua multiplicidade e complexidade, que perpassa desde a estruturação curricular, a organização e constituição das turmas até o modo como os sujeitos – alunos, professores, funcionários, familiares, se engajam nas propostas escolares.

Na direção do enfrentamento dessas necessidades e desafios delineou-se uma proposta de pesquisa na qual abordam-se o conhecimento produzido sobre avaliação, veiculado tanto nos artigos científicos, teses e dissertações, como retratado e ressignificado na arte visual e comunicacional materializada nos filmes e documentários, e as questões que emergem na contemporaneidade em relação ao ensino, a aprendizagem, ao desenvolvimento das funções psicológicas, a formação docente para atuação na educação escolarizada.

Com base no exposto e considerando a singularidade e o limite dessa produção textual, expomos neste artigo algumas reflexões sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva formativa e interdisciplinar, tomando-se como materialidades dois filmes e três documentários. Apresentamos, a seguir, o percurso metodológico e, em seguida, os resultados e discussões.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de identificar e compreender o objeto “Avaliação da aprendizagem”, optou-se por congregiar procedimentos investigativos como a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo de filmes e documentários.

Na primeira etapa da investigação científica foi feito um levantamento bibliográfico de autores que se dedicam à avaliação da aprendizagem. Na segunda, foi realizado um levantamento, por meio de busca simples na *internet*, visando encontrar documentários e filmes que retratam o cotidiano escolar e que, de alguma forma, possuem interface com as discussões sobre a temática “Avaliação da Aprendizagem”.

De acordo Gerhard e Silveira (2008) a pesquisa bibliográfica consiste em reunir o maior número de documentos possíveis, encontrado sobre o tema pesquisado. Para conseguir um bom resultado é necessário que o objetivo esteja bem definido, pois eles norteiam o resultado para que ele seja útil e verdadeiro. Dessa forma, é necessário também uma atenção especial nos dados para a conclusão da pesquisa, visto que ela poderá comprometer o resultado do trabalho trazendo conclusões equivocadas.

Segundo Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica compreende oito etapas fundamentais que são a escolha do tema, a elaboração do plano de trabalho, a identificação, a localização, a compilação, o fichamento, a análise e interpretação e, por fim, a redação. E, visando levantar pontos relevantes para o tema abordado nesse trabalho, seguiremos esse esquema.

Com base no exposto, foram selecionados autores referências sobre o tema da avaliação da aprendizagem, como Luckesi (2000), Fernandes (2006), Esteban (2008),

Chueiri (2008) e Freitas (2010).

Foram selecionados dois filmes (Quadros 1 e 2): “Entre os muros da escola” e “Além da sala de aula” e três documentários (Quadros 3, 4 e 5): “Pro dia nascer feliz”, “A educação proibida” e “Quando sinto que já sei”. De posse dos filmes e documentários, primeiramente foram assistidos sem a intencionalidade de registro de informações. Em um segundo momento, foram objetos de coleta de dados e análise, sendo registrados em uma ficha a identificação, os trechos com as falas, objetos, impressões. Essas fichas serviram tanto para a coleta dos dados como, também, para análise dos trechos que versavam sobre a avaliação.

Título: Além da sala de aula	Gênero: Drama – história real
Direção: Jeff Bleckner	Lançamento: 2011
País: Estados Unidos da América	Duração: 95 minutos
Concepção de avaliação: verificar o conhecimento dos alunos e num segundo momento para auxiliar a aprendizagem.	
Representação dos sujeitos: famílias carentes, desempregadas, mas presentes na vida dos filhos. Governo distante e burocrático. Professores acostumados com alunos sem grandes problemas pessoais e sociais.	
Relação interpessoal: Alunos-professora: ambiente de troca de aprendizagem; Alunos-pais: exemplos de persistência; Alunos-autoridades: medos reforçados por ameaças Pais-professora: respeito e ajuda mútua; Pais-autoridade: respeito e receio Professora-autoridade: respeito e ponto de auxílio; Autoridades-professores: subalternos que realizam suas obrigações.	
Apresentação da escola: última medida antes de levar as crianças para reformatórios, lugar que cuida das crianças e não ambiente de ensino e aprendizagem.	
Apresentação da família: ausente.	
Relação família-escola: relação complexa, com nuances que evidenciam conflitos. Por outro lado, a inserção dos pais em feiras de exposição das produções dos filhos e trabalhos expostos em sala de aula.	
Relação sociedade-escola: pautada na centralidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento dos sujeitos.	
Processo de ensino-aprendizagem: num primeiro momento é inexistente. Depois é algo necessário, agradável, dinâmico e que modifica a realidade de todos.	
Críticas: a grande burocracia que o Governo tem para assistir às escolas, a não vivência da realidade periférica, a carência de material necessário para se trabalhar com alunos de diferentes idades e a falta de espaço físico, a ausência de estudos universitários acerca da população carente e sua necessidade de aprendizagem.	
Formação docente: ausente.	
Contribuições para pensar a avaliação: ela tem que ser feita quando há um sentido entre o que se aprendeu e as vivências práticas em sala de aula.	
Instâncias avaliativas e suas atuações:	
Tentativas de superação: inovação no método de ensino, melhora do ambiente físico, inclusão dos pais na escola. Autoestima dos pais e alunos elevada, senso de pertencimento à sociedade e aproximação de autoridades com a população carente.	
Instrumentos avaliativos: primeiro momento é prova individual e depois trabalhos e compartilhamento de ideias e experiências.	

Quadro 1: Ficha do filme “Além da sala de aula”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Título: Entre os muros da escola	Gênero: Drama
Direção: Laurent Cantet	Lançamento: 2009
País: França	Duração: 128 minutos
Concepção de avaliação: classificatória, que regula a disciplina em sala de aula e serve para obtenção de notas.	
Representação dos sujeitos: alunos pobres, carentes de afeto e rotulados por morarem na periferia. Professores exaustos e que estão acostumados com a realidade dos alunos, mas não se incomodam com isso.	
Relação interpessoal: não há respeito entre professores e alunos. Há trocas de ofensas por ambos lados não terem paciência e cautela para lidar com diferenças.	
Apresentação da escola: lugar bem estruturado, com normas rígidas que promove aproximação entre os professores.	
Apresentação da família: pouco presente na vida escolar e que confiam inteiramente nos filhos, colocando a culpa na escola e nos professores.	
Relação família-escola: a família comparece no ambiente escolar quando este não consegue lidar com os estudantes e na entrega de notas, onde se passa o desempenho de cada aluno.	
Relação sociedade-escola: ausente.	
Processo de ensino-aprendizagem: é algo obrigatório e necessário, mas o modo de ensino não é interessante para os alunos, pois não reconhecem a importância de ter conhecimentos mais profundos sobre os temas escolares.	
Críticas: falta de preparo psicológico dos professores para lidar com a diversidade dos aspectos sociais dos alunos e desrespeito enfrentado pelos professores dentro de sala de aula. Também se levanta a discussão da punição feita por retirada de notas dos alunos e a melhor forma de disciplinar uma sala.	
Formação docente: ausente.	
Contribuições para pensar a avaliação: ela não pode ser feita de forma descontextualizada da realidade dos alunos. Quando se aproxima o conhecimento empírico do científico é perceptível que há melhores resultados.	
Instâncias avaliativas e suas atuações: o conselho de classe é retratado como um amplo debate entre os professores, que gera pequenas discussões e tem a presença de alunos, mas que esses não compreendem sua importância em tal instância. Também é ilustrado o conselho de disciplina, que é acionado em situações extremas e em sua maioria expulsa os alunos da escola.	
Tentativas de superação: aproximação com a linguagem dos alunos, maior interação dos professores com os alunos e discussão entre os professores para tentar resolver conflitos. Com indicativos de resultados de maior interação dentro de sala de aula.	
Instrumentos avaliativos: provas e trabalhos. Apresentação dos resultados na forma de boletins que são entregues e discutidos com os pais individualmente.	

Quadro 2: Ficha do filme “Entre os muros da escola”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Título: Pro dia nascer feliz	Gênero: Documentário
Direção: João Jardim	Lançamento: 2005
País: Brasil	Duração: 88 minutos
Concepção de avaliação: meio de obter nota, classificar o aluno e aprová-lo ou não. O boletim tem extrema importância nesse processo, pois ele é quem diz quem é o aluno.	
Representação dos sujeitos: concebidos, alunos pobres, residente na periferia e outros alunos com mais condição financeira, porém com problemas emocionais devido à grande cobrança por resultados escolares.	
Relação interpessoal: nas escolas periféricas os alunos não respeitam o docente dentro de sala de aula, há muitas brigas entre os próprios alunos que chegam até ao extremo do assassinato e não considera nenhum outro funcionário. Nas escolas centrais e partícidas, os alunos veem o professor como sendo o detentor do saber, por isso o respeitam mais, têm a hierarquia escolar de Estado, diretores, professores, demais funcionários e alunos.	

Apresentação da escola: as escolas periféricas são lugares “pesados” em que os alunos apenas passam por elas. Nas escolas particulares e centrais o que importa é o prestígio que a escola tem e a quantidade de alunos seus aprovados no vestibular.
Apresentação da família: é ausente, que trabalha muito para conseguir seu sustento.
Relação família-escola: são distantes, sendo acionadas quando o aluno se destaca por aspectos negativos e raramente quando os aspectos são positivos.
Relação sociedade-escola: também distantes, sendo que a escola é vista como órgão disciplinador e a sociedade é quem corrompe o comportamento e molda as atitudes dos alunos.
Processo de ensino-aprendizagem: o aluno aprende o que quer e decora o conteúdo para avaliações. O que se considera é a quantidade de acertos que se tem nas avaliações e não se a aprendizagem dos conteúdos escolares está relacionada com o saber que proporcionará um desenvolvimento maior dos indivíduos.
Críticas: os professores estão esgotados, não têm motivação para dar aulas e a falta e apresentação de atestados médicos é constante. A situação das escolas públicas é precária.
Formação docente: de acordo com a visão dos próprios docentes, não falta formação para ensinar os conteúdos, mas falta formação psicológica para lidar com as diversas realidades dentro de sala de aula.
Contribuições para pensar a avaliação: ela é usada como instrumento regulador de disciplina, porém não vale muito quando se chega ao conselho de classe e os professores não querem que alguns alunos sejam reprovados para não terem que tentar ensiná-los novamente.
Instâncias avaliativas e suas atuações: o conselho de classe atua como mediador entre os professores e alunos, de forma indireta, na busca de conciliar os desejos de tal docente com as notas e comportamentos dos estudantes.
Tentativas de superação: são apresentados projetos a atuação de professores em projetos de rodas de conversa a partir de leitura e produção de textos e projetos culturais da cultura negra, que busca as raízes de tal povo para fortalecer os alunos que se envolvem em diversas atividades como músicas e esportes.
Instrumentos avaliativos: provas, trabalhos, disciplina.

Quadro 3: Ficha do documentário “Pro dia nascer feliz”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Título: Quando sinto que já sei	Gênero: Documentário
Direção: Anderson Lima, Antônio Lovato e Raul Perez	Lançamento: 2014
País: Brasil	Duração: 78 minutos
Concepção de avaliação: algo natural, que o aluno cresce e aprende, apenas com mediação.	
Representação dos sujeitos: seres singulares que carregam consigo influências de seus meios de convivência.	
Relação interpessoal: alunos, professores e outros funcionários são todos integrados e colaboram entre si.	
Apresentação da escola: um meio que facilita a aprendizagem e tem que ser o mais natural possível.	
Apresentação da família: o meio no qual o aluno vive e que influencia seu comportamento e caráter.	
Relação família-escola: ajuda mútua e união para que a criança construa seus conhecimentos pela experiência.	
Relação sociedade-escola: a primeira é responsável por auxiliar a criança para viver no ambiente social. Juntas elas formam um futuro, que deve ser sadio e permeado por experiências que contribuem para o conhecimento.	
Processo de ensino-aprendizagem: é o que realmente importa e o professor media esse processo.	
Críticas: as escolas regulares possuem modelos engessados de ensino que não dão aos alunos o protagonismo necessário para se desenvolverem.	
Formação docente: eles têm a formação acadêmica normal e aperfeiçoam suas didáticas ao ver as necessidades dos alunos. São movidos pela vontade de modificar os padrões rígidos de ensino.	

Contribuições para pensar a avaliação: é um processo de mão dupla, em que professor e aluno aprendem. O que se tem que considerar é a evolução e não as notas isoladas.
Instâncias avaliativas e suas atuações: não é apresentada nenhuma instância que dita as normas das escolas e como se avalia os alunos. Porém tem-se todo um corpo docente e pedagógico que contribui para avaliar o crescimento do aluno.
Tentativas de superação: ausente.
Instrumentos avaliativos: trabalhos, evolução de aprendizagem e produção artística.

Quadro 4: Ficha do documentário “Quando sinto que já sei”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Título: Educação proibida	Gênero: Documentário
Direção: German Doin e Verónica Guzzo	Lançamento: 2012
País: Argentina	Duração: 120 minutos
Concepção de avaliação: um processo classificatório e homogêneo, que visa competição, rivalidade e lucratividade, vista em escolas públicas e privadas.	
Representação dos sujeitos: pessoas que obedecem a uma ordem, estão sujeitos à normas e se interessam na classificação e colocação das suas escolas.	
Relação interpessoal: diretores e professores que se contrapõem aos alunos por terem que cumprir uma grade curricular e não conseguem dar espaço para novos projetos e alunos que se unem para conseguirem ser ouvidos.	
Apresentação da escola: um espaço fechado, mas que precisa estar atento às mudanças de seu público que constantemente se renova.	
Apresentação da família: ausente.	
Relação família-escola: ausente.	
Relação sociedade-escola: tem sido distante, porém é necessária a aproximação para que se solidifiquem as práticas ensinadas no ambiente escolar.	
Processo de ensino-aprendizagem: o professor detém todo o conteúdo e o repassa ao aluno.	
Críticas: se faz necessária uma aproximação do educador com seus alunos para que a aprendizagem se dê de forma eficaz e as necessidades de ambos sejam atendidas.	
Formação docente: não se modificou com o passar dos anos, sendo necessária uma atualização constante das práticas docentes.	
Contribuições para pensar a avaliação: ela tem sido utilizada de forma equivocada, exigindo dos alunos algo muito além de suas obrigações para que eles compensem tanto o valor que seus responsáveis investem na educação, quando o valor investido pelo Estado. Se faz necessário um novo olhar sobre o modelo avaliativo para ele se altere conforme as necessidades dos alunos que estão em aprendizagem.	
Instâncias avaliativas e suas atuações: conselhos de classe que age de forma mecânica e elimina qualquer situação que fuja à ordem.	
Tentativas de superação: movimento dos alunos para que suas necessidades sejam ouvidas.	
Instrumentos avaliativos: provas, trabalhos, disciplina.	

Quadro 5: Ficha do documentário “Educação proibida”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a interdisciplinaridade necessária para a compreensão do fenômeno educativo, os filmes foram analisados e sintetizados os principais pontos encontrados relacionados ao objeto da pesquisa – avaliação da aprendizagem.

O filme francês “Entre os muros da escola” (2009) retrata a história fictícia de um professor de francês de uma escola pública periférica, que enfrenta dificuldades com

a disciplina dos alunos. Além disso, o filme ainda discute o preconceito racial, uma vez que se trata de um país europeu e os alunos retratados como de baixa renda são negros.

Para avaliar esses adolescentes, são utilizados provas e trabalho que, além de classificá-los, também, funciona como um meio de obter disciplina pela imposição de uma figura de poder. O boletim com as notas é entregue diretamente aos pais individualmente, em que o professor tem um breve contato com a realidade familiar de seus alunos. Essas famílias, por sua vez, confiam inteiramente em seus filhos, projetando qualquer culpa aos professores.

O conselho de classe é retratado, nesse filme, como um amplo debate entre os professores, que gera pequenas discussões e tem a presença de alunos, mas que esses não compreendem sua importância em tal instância. Também é ilustrado o conselho de disciplina, que é acionado em situações extremas e em sua maioria expulsa os alunos da escola.

É enfatizado a relação próxima entre os professores que a escola preocupa em manter, porém estes estão exaustos e acostumados com a realidade dos alunos, mas não se incomodam com isso. Também não há respeito entre professores e alunos, ocorrendo trocas de ofensas por ambos lados não terem paciência e cautela para lidar com diferenças. Dessa forma a aprendizagem se torna algo obrigatório e necessário, mas há dificuldade em encontrar um modo de ensino que seja interessante para os estudantes.

Ocorre uma melhora na interação quando esse professor de francês percebe que deve haver uma aproximação do conhecimento empírico com o científico, contextualizando com a realidade dos alunos, tanto utilizando instrumentos como o computador, tanto utilizando a linguagem dessa população. Isso possibilita uma maior interação em sala de aula e a troca de experiências entre os professores para resolverem os conflitos.

Ainda se percebe a crítica da falta de preparo psicológico dos professores para lidar com a diversidade dos aspectos sociais dos alunos e o desrespeito enfrentado pelos professores dentro de sala de aula. Também se levanta a discussão da punição feita por retirada de notas dos estudantes e a melhor forma de disciplinar uma sala.

Em contrapartida, o filme estadunidense “Além da sala de aula” (2011) é inspirado na história real de Stacey Bess, uma professora recém-formada que consegue emprego em uma escola para crianças sem teto. Nele podemos perceber, em primeiro lugar, a grande burocracia que o Governo tem para assistir às escolas, a não contextualização com a realidade periférica da cidade, a falta de material necessário para se trabalhar com alunos de diferentes idades e a falta de espaço. Além disso, surge como crítica a falta de estudos universitários que preparem os futuros educadores para lidarem com a população carente e a necessidade de aprendizagem dela.

As famílias dessas crianças são apresentadas ao espectador como carentes, desempregadas, mas presentes nas vidas de seus filhos, embora não consigam

ajudá-los nas questões escolares. Mais uma vez o Governo surge como autoridade e distante das necessidades dessa população e os professores que antecederam à Stacey eram acostumados a ensinarem alunos sem grandes problemas pessoais e sociais.

A escola é mostrada como uma medida paliativa para que essas crianças não fiquem soltas nas ruas e para que não sejam levadas aos núcleos de detenção ou reformatórios. Assim, não existe um ambiente de aprendizagem quando os trabalhos da professora Bess começam, situação que aos poucos vai se modificando, até que esse processo seja visto como necessário, agradável e dinâmico.

O filme retrata a necessidade de a avaliação ser feita quando as crianças conseguem estabelecer sentido entre o que vivenciam e que o praticam na sala de aula, sendo que dessa forma poderão desenvolver-se ainda mais futuramente. A avaliação, então, deixa de ser vista como algo que verifica e certifica o conhecimento acumulado ou retido e se torna um meio para auxiliar a aprendizagem.

Vê-se nessa obra a tentativa de superar os modelos tradicionais de escola, inovando o método de ensino, melhorando o ambiente físico, incluindo os pais no ambiente escolar e dando voz às expectativas dos alunos. Como resultado, Stacey Bess teve a elevação da autoestima dos pais e alunos, o maior senso de pertencimento à comunidade e as autoridades se aproximaram dessa população, percebendo seus potenciais.

No documentário brasileiro “Pro dia nascer feliz” (2005) são apresentados dois ambientes escolares: o das instituições públicas periféricas e o das instituições particulares centrais. Em ambos contextos a avaliação é um sistema de obter nota, classificar o aluno e aprová-lo ou não. Dessa forma enfatiza-se a importância do boletim como medida de inteligência.

As escolas públicas são vistas e representadas como lugares “pesados”, nos quais os alunos simplesmente passam por lá, sem adquirirem o conhecimento. Já nos colégios particulares, o ambiente físico é melhor, porém aumenta-se a cobrança por aprovações externas e resultados satisfatórios para a sociedade, aumentando assim problemas emocionais nos alunos.

As famílias geralmente são ausentes, pois os pais trabalham muito para conseguirem sustentar os filhos, deixando à cargo da escola a educação dos filhos. Dessa forma os professores afastam cada vez mais por problemas de saúde, como o esgotamento emocional, e não têm motivação para ministrar suas aulas. Destaca-se que a formação docente é suficiente em termos de conteúdo da área de conhecimento, porém os professores sentem falta de uma formação psicológica para lidarem com as situações adversas que enfrentam, principalmente em escolas públicas.

A avaliação é feita nas formas de provas e trabalhos e se torna, então, um instrumento regulador de disciplina e não possibilita a real aprendizagem do aluno.

Já “A educação proibida” (2012) é um documentário que pesquisou em 8 países e com mais 90 educadores a situação atual do sistema de ensino. Ele mostra como

tem se mantido a prática classificatória e homogênea de compreender os alunos, querendo que eles mostrem rendimentos visíveis a curto prazo e sem considerar a dificuldade que cada um pode ter.

Ele tece o início da educação pública gratuita e obrigatória para embasar seus resultados e chega à conclusão de que ainda se mantém o ensino como forma de competição, rivalidade e valorização do lucro. Sugerindo uma nova forma de ensinar, é mostrado o relato de vários pesquisadores e professores que apresentam argumentos sólidos para defenderem uma educação inclusiva, baseada em vivências, interessada na real aprendizagem e na visão crítica e participativa que os alunos construirão do mundo.

Além disso, critica-se a forma como o professor se impõe em sala e como ele mantém o controle do conteúdo. A saída para essa situação é apresentada como a aproximação que educador e educandos precisam ter para ocorrer uma comunicação eficaz e justa.

“Quando sinto que já sei” (2014) é um documentário produzido no Brasil e apresenta uma alternativa para a educação, mostrando a avaliação como algo natural, que proporciona o crescimento do aluno e sua aprendizagem, sendo o professor apenas um mediador desse processo. Os alunos são percebidos como seres singulares, que são influenciados por seu meio social.

É enfatizado a importância de a escola ser natural e facilitadora de troca de experiências do indivíduo com o meio e com outros indivíduos e que a família é fundamental nessa trajetória de descobertas e aprendizagens, sendo necessário ela também ser ativa na educação dos filhos. Critica-se o engessamento do ensino que não dá ao aluno o protagonismo necessário para ele se desenvolver, sendo que a aprendizagem desse deve ser tida como um processo de mão-dupla, em que professor e aluno aprendem, considerando a evolução do aprendiz e não sua nota final.

Assim, são dados como alternativa de instrumentos avaliativos trabalhos, comparação da evolução de aprendizagem em diferentes etapas do ciclo escolar do aluno, produção física e autoavaliação.

A escola possui um currículo que é desenvolvido, geralmente, por pessoas que não estão na realidade daquela população. Além disso, ele é imposto por um sistema mais amplo que dita os conteúdos de acordo com a norma econômica vigente que, atualmente, é o capitalismo (FONSECA & BA, 2012).

Esse contexto é representado pelo documentário “A educação proibida” não só pelo material real explorado, como também pelas encenações ao longo das filmagens que buscaram expressar a realidade. O início desse material já exemplifica isso ao mostrar dois alunos enfrentando a diretora da escola por terem produzido um texto retratando a realidade de não possuírem voz e liberdade de expressão dentro do ambiente escolar.

A professora Stacey Bess, de “Além da sala de aula”, também enfrenta esse currículo, mas ela se opõe ao modelo tradicional e vai além, inovando suas práticas

pedagógicas e aproximando os alunos dos objetos de aprendizagem. Essa ação é fundamental, segunda Fonseca e Silva (2017), para desenvolver a cognição da criança e colocá-la em constante processo de aprendizagem, mesmo que fora da sala da aula. O autor também destaca que uma prática pedagógica interessada no conhecimento real do aluno sempre está em constante atualização e renovação, sendo crítica e criativa.

De acordo com Chueiri (2008), o ato de avaliar está possui uma função social e possui um objetivo, que deve ser conferido pelo professor. Assim, existem duas formas de avaliar, sendo elas a formativa e a somativa. A primeira envolve o processo de ensino-aprendizagem e se interessa no processo que professor e alunos estão envolvidos, visando o conhecimento e o crescimento de ambos. A segunda visa apenas o resultado, se interessando por números e classificação de alunos.

Por isso percebe-se a diferença entre examinar e avaliar, que se diferenciam pelo afeto e empenho que o educador coloca em seu cotidiano escolar. O exame testa o aluno, verifica sua “inteligência” pelas notas que obtém e é temido, pois ele impõe autoridade. Por isso ele pode ser visto como algo somativo, em que o estudante pode simplesmente decorar o conteúdo e obter boas notas, enquanto aquele que não conseguiu aprender o que foi ensinado é marcado por resultados quantitativos ruins (LUCKESI, 2000).

Nota-se esse processo no filme “Entre os muros da Escola” (2009) e no documentário “Pro dia nascer feliz”, em que os professores, além de examinar classificavam os alunos e exigiam o melhor desempenho, poucas vezes enfatizando suas conquistas e considerando seus entornos.

A avaliação, por sua vez, é um método amoroso e inclusivo que considera o conhecimento e a evolução que cada aluno foi capaz de ter. Nela, o professor escolhe o melhor instrumento para o contexto de seus alunos, aplica-o e depois analisa os dados e decide o que fazer com eles. Assim considera a individualidade e proporciona um crescimento de todos envolvidos nesse processo, sendo ela então formativa (LUCKESI, 2000).

No filme “Além da sala de aula” e nos documentários “Quando sinto que já sei” e “Educação Proibida” é essa avaliação que é proposta. Além de representarem os sujeitos como possuidores de conhecimento próprio e autores de suas histórias, os educadores envolve-os em um ambiente propício para a aprendizagem e mediam suas descobertas, enfatizando as conquistas e estimulando a desenvolverem seus potenciais.

Para que os alunos aprendam a se autorregular, como em “Além da sala de aula” e “Quando sinto que já sei”, Esteban (2008) propõe que a avaliação formativa seja utilizada, tirando o estudante de seu conhecimento básico e desafiando-o a ir além, provocando nele diversas reações como curiosidade, dúvidas e tensões.

Outra função percebida nesse tipo de avaliação é a possibilidade de verificar como está o aluno e, com ele, ver o que deve ser feito para que o conteúdo seja

apreendido. Também é possível que, em todo o momento, professor e aluno interajam continuamente decidindo qual a melhor forma de ensinar a matéria necessária a partir dos relatos de como foi aprender da forma proposta (FERNANDES, 2006).

A avaliação formativa é vista por Fazenda *et al.* (2007) como um olhar voltado para os sujeitos, visando qual deve ser a atitude diante humanos sobretudo. Por isso é ressaltada a coerência do ensino com a avaliação dando ênfase aos cinco princípios da teoria interdisciplinar.

[...] humildade, coerência, espera, respeito e desapego, também devem permear a avaliação. Humildade para perceber e aceitar o erro na hora de avaliar e sabedoria para trabalhar o erro do aluno; coerência entre aquilo que se ensina com o que e para que se avalia; espera, porque os resultados não devem ser vistos como fim, mas como processo; respeito às novas formas de conhecimento e às individualidades do aluno e desapego da forma tradicional de avaliação, tão arraigada na cultura. (FAZENDA *et al.*, p. 32, 2007).

O que é possível observar de comum nas mídias levantadas é a forma como a autonomia é conferida ao aluno. Em alguns casos ele é o principal construtor de seu conhecimento e, em outros, o que ele aprende é consequência do que foi capaz de decorar. A primeira forma é a mais adequada, uma vez que o educando poderá perceber que estudar é algo importante e o fará sem nenhuma imposição (FREITAS, 2010).

Neste caso, a avaliação é concebida com em uma perspectiva que se preocupa com a experiência e vivência do aluno, sendo necessário o rompimento com a visão vinculada muito mais ao cumprimento burocrático do sistema educacional de aferimento de notas e/ou conceitos ao final de cada período (bimestre, trimestre, semestre ou ano).

4 | CONCLUSÕES... AINDA QUE PROVISÓRIAS

As diversas materialidades que constituíram o corpus de análise da presente pesquisa indicam que a avaliação está longe de cumprir com sua finalidade, não se apresentando enquanto processo e formação dos sujeitos envolvidos no contexto da educação escolarizada.

Como desdobramentos tem-se a indicação da falta de formação dos professores ou fragilidades teórico-práticas para avaliar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem, na Educação Básica. Outro aspecto, não menos importante, é a ausência ou perene relação interpessoal estabelecida entre alunos, professores, familiares e demais funcionários que integram o sistema educacional, o que não contribui para a efetivação da avaliação formativa.

Evidenciam-se nuances da prática educativa voltada para o cumprimento de uma formalização, em alguns casos o aluno é levado a “decorar” e não apropriar do conhecimento historicamente acumulado presente nos conteúdos escolares. Por outro lado, tem-se a presença da iniciativa de professores que percebem a importância da

visão interdisciplinar sobre o aluno e os coloca como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, em destaque para a autonomia, para a busca de saberes e compromisso com a sua formação intelectual e pessoal.

5 | AGRADECIMENTOS

À Universidade de Uberaba por viabilizar, incentivar e apoiar a produção do conhecimento científico, especialmente dessa pesquisa, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Bolsa concedida para o projeto PIBIC 2015/25 - O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

CHUEIRI, M.S.F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.39, p.49-64, 2008.

ESTEBAN, M.T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.21, n.1, p.5-31, 2008.

FAZENDA, I.C.; KIECKHOEFEL, L.; PEREIRA, L.P. e SOARES, A.Z. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n.0, p.23-37, 2007.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.2, n. 19, p.21-50, 2006.

FONSECA, V.M.; SILVA, C.L.F. Entre a didática e o “chão da sala”: do ensino formal à perspectiva Vygostkiana. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.8, n.1, p.54-71, jan-jul, 2017.

FONSECA, V. M. CISSE BA, S. A. Trabalho docente, currículo e cultura: do currículo crítico à crítica ao currículo. **Extraclasse**, ano 5, n.5, p.38-62, 2012.

FREITAS, L.C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Revista Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v.20, n.35, p.89-99, 2010.

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**: disciplina DERAD 05. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2008. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/17726224/livro---metodologia-cientifica>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

LUCKESI, C.C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: < <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Pátio. Porto alegre: Artmed. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Acesso em: jun.2017.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E CINEMA E BREVE DISCUSSÃO SOBRE A PERSONAGEM FEMININA¹

Carla Rosane da Silva Tavares Alves

Doutora em Letras (UFRGS). Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (UNICRUZ). Pesquisadora e Coordenadora do GEPELC – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação. Orientadora da Pesquisa. E-mail: ctavares@unicruz.edu.br

Andréia Mainardi

Mestranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta. Membro discente do GEPELC. Este trabalho foi realizado ainda quando a pesquisadora era acadêmica do Curso de Letras, na UNICRUZ. E-mail: deiamainardi@bol.com.br

RESUMO: Neste artigo, são apresentados os estudos realizados referentes ao projeto de pesquisa “A construção do feminino: olhar nas gerações de *A casa dos espíritos*”. O projeto buscou contribuir com as reflexões literárias e cinematográficas, a partir dos estudos da linguagem, enquanto mecanismo de investigação das questões de gênero e representação feminina. A pesquisa teve por objetivo oportunizar o estudo e análise das questões de gênero, representação feminina,

a partir do romance *A casa dos espíritos*, de Isabel Allende. Nesse sentido, apresentam-se também algumas discussões realizadas sobre a literatura e a película cinematográfica estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Cinema. Linguagem. Gênero.

ABSTRACT: In this article, it is presented the studies carried out concerning the research project “The construction of the feminine: a look at the generations of *A casa dos espíritos*”. The project sought to contribute to literary and cinematographic reflections, based on language studies, as a mechanism for research on gender issues and female representation. The research had as objective to facilitate the study and analysis of foundations of gender and feminine representation, from the novel *A Casa dos Espíritos*, by Isabel Allende. In this sense, we also present some discussions about the literature and the cinematographic film studied.

Keywords: Literature. Movie Theater. Language. Genre.

1. Em sua elaboração, este artigo contempla partes dos textos *A construção de personagens femininas no espaço da literatura e do cinema* e *A casa dos espíritos: literatura e cinema - personagens femininas, no âmbito da análise comparada*, de nossa autoria, publicados nos Anais do XVII Seminário Internacional do Mercosul, Cruz Alta: UNICRUZ, junho 2015, e XX Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Cruz Alta: UNICRUZ, novembro, 2017.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta os primeiros resultados do subprojeto “A construção do feminino: olhar nas gerações d*A casa dos espíritos*”, do projeto PIBIC-CNPq/UNICRUZ, denominado “Práticas socioculturais: a representação pela arte literária e cinematográfica”, vinculado ao GEPELC – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação.

Inicialmente, foi feito um levantamento teórico sobre o desenvolvimento da linguagem e seu contexto intertextual que envolve a literatura e o cinema, bem como uma breve apresentação da literatura enquanto prática social. Logo após, apresenta-se uma breve introdução sobre o período literário da obra em estudo *A casa dos espíritos*, de Isabel Allende (publicado inicialmente em 1982²). Por fim são discutidas questões relativas à identidade feminina na obra, em paralelo com a versão cinematográfica, que leva o mesmo título, com direção de Billie August (1993).

O subprojeto está inserido na linha de pesquisa de Linguagem, comunicação e sociedade, e a pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico e hermenêutico. Para isso, os estudos buscam um vínculo entre conhecimentos da literatura e da cinematografia, com o propósito de contribuir com os estudos de gênero e representação feminina, que se tornam visíveis pela linguagem e nos recursos imagéticos utilizados pela película cinematográfica.

1 | A LITERATURA E SEU ASPECTO SOCIOCULTURAL

Enquanto arte, a literatura constrói e reconstrói mundos e, como tal, nela se encontram personagens que protagonizam atos humanos capazes de influenciar gerações, alicerçar e transformar conceitos e pensamentos. Vista sob essa perspectiva, a literatura é vida, sentimento e expressão social. Assim, por meio dela, torna-se possível o contato com outros pensamentos, outras verdades e outros conhecimentos, por isso se pode dizer que a literatura se constitui de um campo de formas e de representação dos mais variados sentidos.

Nessa perspectiva, a literatura pode ser vista como o reflexo dos anseios, das frustrações, contestações e até mesmo das satisfações da sociedade, nas obras produzidas. Como afirma Candido (2000), a literatura se torna um dos meios pelo qual se exerce a expressão da cultura social, através do constante diálogo dos textos que nasce dela e se reproduz nas ideologias dos leitores, exercendo influência sobre o meio em que circula.

Nas suas primeiras colocações sobre a literatura e as influências sobre o meio, Coutinho (2000, p. 29) lembra que um dos primeiros estudiosos que discutiu essa premissa foi Madame de Staél, na França e, segundo Coutinho “a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre”. É pelas

2. Neste texto, utiliza-se a edição de 2004.

obras que se retratam situações socioculturais que jamais seriam compreendidas, se esta arte não existisse, não somente fatos históricos, mas também pensamentos contemporâneos sobre determinados assuntos.

Uma obra de literatura é uma arte capaz de influenciar a sociedade em diversos fatores, Coutinho (2000, p. 20-21), ainda apresentando concepções de filósofos, afirma que ela “[...] produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais [...]”. Desta forma, é possível perceber a grande importância para a sociedade que a literatura pode oferecer, contribuindo com a própria formação do pensamento do leitor, seja pela apreensão de sua criação/proposição, seja pela possibilidade de abertura de espaço para a discussão, reflexão e crítica.

Discutindo um pouco mais sobre essa demonstração de possibilidades de relações que o homem e a sociedade podem estabelecer por meio da literatura, Candido (2000, p. 46) faz algumas considerações sobre a função social inserida nas obras:

A função social independe da vontade ou da consciência dos autores e consumidores de literatura. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu caráter de expressão, coroada pela comunicação. Mas quase sempre, tanto os artistas quanto o público estabelecem certos desígnios conscientes, que passam a formar uma das camadas de significado da obra.

Nestas formações de camadas de significado da obra retratada por Coutinho (2000), pode-se aqui exemplificar as obras de um determinado período histórico, pois estas, mesmo individuais, carregam em seus escritos, características comuns a todas deste mesmo período, pois estão nelas incutidas ideologias da época, que com o passar do tempo sofrem mutações e se tornam específicas para a época.

Nesse aspecto, as obras retratam uma mentalidade predominante do período histórico em que artistas e leitores se fizeram presentes. “A função social comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de certa ordem na sociedade” (CANDIDO, 2000 p.46).

Cabe salientar, nessa discussão, que os papéis que a literatura assume variam com o tempo e as pessoas, cada obra possui seus objetivos e intenções que o autor deseja instaurar no leitor, previamente estabelecidos. Porém o autor nunca saberá quais foram os motivos que levaram o leitor a querer ler aquela obra, pois isso dependerá exclusivamente dos seus desejos, fazendo com que, muitas vezes, a obra passe a ter um novo olhar do leitor, uma vez que poderá ativar suas construções sociais previamente estabelecidas, a fim de o leitor compreender o que o autor deseja exprimir, podendo ocasionar outros entendimentos sobre um mesmo assunto.

A literatura é uma arte capaz de criar, a partir das palavras, vários sentidos. O papel do artista passa a ser o de um construtor e de um destruidor, pois em sua obra estarão sentimentos e verdades capazes de construir ideologias, ou de destruir, na medida em que o leitor realizar o ato de ler e interpretar. Assim, o leitor poderá

acreditar ou não nas palavras do autor, construir novas informações, ou simplesmente refutá-las.

Assim, nunca é de mais lembrar que a leitura literária assume vários aspectos, além de ser prazerosa, pode contribuir no enriquecimento tanto intelectual quanto cultural dos seus leitores, aprimorando o senso crítico e despertando novas experiências. Então, a literatura pode oportunizar encantamento diversão, conhecimento de mundo, sensibilidade e reflexão sobre a realidade. Tudo isso numa relação muito bem aceita entre a literatura e os aspectos socioculturais que influenciam a sociedade.

2 | AS RELAÇÕES ENTRE CINEMA E LITERATURA

O vínculo entre literatura e cinema foi estabelecido desde os primórdios da criação do cinema. Sua relação se dá de várias maneiras, e a comparação entre literatura e cinema mostra a intertextualidade entre essas artes e, com isso, o desenvolvimento de sua linguagem. De acordo com Avellar (2007, p.277), Eisenstein usou a literatura “[...] como um material de vida para se integrar e iluminar o filme”.

Dessa forma, neste texto, busca-se primeiramente contextualizar a literatura e o cinema em seu aspecto teórico, antes de se trazer as abordagens de gênero presentes em ambas as tessituras de *A casa dos espíritos*, com o intuito de oportunizar uma melhor compreensão das discussões, a seguir.

Sendo a literatura uma forma de arte, pode-se dizer que o artista dispõe de possibilidades para criar e recriar a realidade, detendo em suas mãos a capacidade de moldar o que deseja exprimir. Atua, assim, como um transformador de mundos, de ideias, de sentimentos, utilizando-se da linguagem para se expressar.

Weellek (1976) fala que “[...] a linguagem é o material da literatura, tal como a pedra ou o bronze o são nas esculturas, as tintas da pintura, os sons das músicas”. Dessa maneira, a linguagem é que constitui e dá formas à literatura.

Nessa direção, Coutinho (2000, p. 9-10) afirma que: “A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade”.

A linguagem utilizada para a expressão do autor, na literatura, passa por uma transfiguração no momento em que cada leitor a realiza a leitura, pois além dos signos empregados, no texto, pelo autor, estão as subjetividades que constituem cada um. Como se percebe, literatura é vida, sentimento e é através dela que o sujeito tem contatos com outros pensamentos e outras verdades, como já dito anteriormente.

Essa arte tem se constituído num assunto de muitas discussões, dentre as quais as questões de concepção e função da literatura, tanto para a linguagem como para a função social que se permite estabelecer. E isso é decorrente do fato de que em cada período literário são atribuídos, além do aspecto artístico de produção de arte humana,

fatores condizentes com a realidade cultural e social da época.

A literatura também demonstra uma diversidade de significações que podem ser percebidas, a partir dos textos. Possibilita além de reflexões, ressignificações múltiplas diante dos mais variados temas que podem ser abordados, promovendo e desenvolvendo o senso crítico dos seus leitores e configurando, assim, uma forma de construção de conhecimento. Enfim, a literatura entendida como uma arte ou um fenômeno artístico se constitui de obras imortalizadas, ou até criações nunca apresentadas, que representam o fantástico mundo imaginário que o indivíduo, no seu interior, pode criar, obras que formam um leque de possibilidades de leitura.

Contri e Alves (2014) afirmam que a relação entre cinema e literatura não se limitou ao território das adaptações das histórias literárias. Alguns filmes passaram a utilizar personagens, situações e fragmentos de obras literárias, os quais se articulam na tessitura de um roteiro que dialoga com elementos extrínsecos à unidade do texto, colaborando para sua composição.

Por isso o cinema pode também incorporar outras formas artísticas, como: a pintura, a dança e a escultura, ocorrendo uma pluralidade de significados. Foi a partir dos estudos de Genette (1980) e Stam (2006) que se aponta para a intertextualidade decorrente da adaptação feita para o cinema como uma prática de transformação de um “hipotexto” (o texto original) que, em sua forma adaptada, pode ser transformado por meio de uma série de operações, como: seleção, amplificação, concretização, atualização, crítica e recontextualização.

Ao contrário de análises centradas na fidelidade do filme à obra literária, na relação intertextual não se prevê uma hierarquização de valores, podendo o filme ser analisado em todas as suas modificações ideológicas, técnicas, críticas e interpretativas, partes integrantes de qualquer processo de adaptação.

O cinema, por ter uma linguagem específica, que inclui tanto uma diversidade de gêneros narrativos como o uso de certas técnicas vinculadas à montagem, som e fotografia, pode dispor de relações intertextuais que são próprias a esse tipo de arte. Diversos filmes conseguem remeter a outros filmes, quando parodiam gêneros cinematográficos, como o do *western*, o filme de *gangster*, ou de qualquer outro gênero do cinema.

É nesse processo intersemiótico que a adaptação necessita ser vista não como uma segunda obra, necessariamente fidedigna a um romance ou a um texto histórico, mas como obra independente, capaz de recriar, criticar, parodiar e atualizar os significados do texto adaptado. Pensar o cinema apenas como arte ou somente como técnica pode causar o empobrecimento deste aporte cultural.

Em relação à aproximação entre literatura e cinema, Oliveira & Careli (2008, p. 3) ressaltam as distinções fundamentais, quanto ao envolvimento de elementos específicos de uma e outra arte, que, embora se complementem, são distintas, com suas peculiaridades próprias:

Enquanto na literatura há um ambiente pelo qual somos guiados a sentir os personagens de uma obra, o cinema envolve todos os sentidos e preenche sensações com imagem e som. São imaginários diferentes que preenchem sentidos diferentes, daí o princípio também de analisá-los de forma distinta.

Ao assistir a um filme, o telespectador vive uma realidade, mesmo que ficciosa, e movimenta-se com os personagens e seus papéis, como se estivesse em um sonho. Bernardet (1996, p.12) faz uma interessante comparação de cinema e sonho: “Um pouco como um sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mas isso só sabemos depois, quando acordamos. Enquanto dura o sonho, pensamos que é verdade”. Já Oliveira & Careli (2008, p. 1), argumentam que:

As formulações que caracterizam as narrativas dos filmes não são menos importantes do que a receptividade do espectador. É na projeção que esse espectador percebe o estoque de imagens. Para além das imagens, o imaginário. E aqui nos utilizamos do conceito de Deleuze para imaginário, para quem imagem, imaginário, imaginação pertencem à representação de um objeto ou a reprodução mental de uma sensação.

Atualmente, a indústria cinematográfica recorre com frequência às possibilidades de exploração da intertextualidade, com o propósito fundamental de ampliar a linguagem do cinema tradicional e oferecer ao público uma diversidade de textos e de elementos significativos. Acostumados a encontrar uma oferta abundante de linguagens, na Internet e nos ambientes digitalmente expandidos, os usuários agora esperam tal diversidade.

Turner (1997) afirma que um dos resultados da ruptura entre os estudos sobre cinema e uma tradição predominantemente estética é o abandono da ideia de que em um filme há um núcleo de significado, que o público deveria descobrir. Os significados são vistos como produtos da leitura de um público e não como uma propriedade. O público dá sentido aos filmes, e não meramente reconhece significados ocultos.

Por fim, percebe-se, numa breve discussão, que tal participação é uma necessidade nos ambientes comunicacionais atuais, pois os receptores não aceitam mais as informações com a passividade tradicional.

Para iniciar a discussão sobre a construção do feminino nas gerações, no âmbito do romance *A casa dos espíritos* (1982), de Isabel Allende, faz-se primeiramente necessário contextualizar a obra, quanto ao emprego de sua principal estratégia narrativa. Trata-se de uma obra latino-americana, que recorre à estratégia literária do realismo mágico, surgida no início do século XX, que também é conhecido por realismo fantástico, ou realismo maravilhoso, principalmente em espanhol.

No contexto histórico, o realismo mágico surgiu em um dos períodos mais conturbados da América Latina. Entre as décadas de 60 e 70, os países latino-americanos passavam por processos ditatoriais. Desta maneira, o realismo mágico surgiu como uma forma de reação, utilizando o elemento mágico como reforço das palavras contrárias aos regimes dos ditadores. Outro aspecto que influenciou o realismo mágico foi a discrepância entre cultura da tecnologia e cultura da superstição

que havia na América Latina, naquela época.

É importante destacar a constituição do feminino na literatura, sendo necessário atentar para o fato de que as questões de gênero constituem-se como um “[...] ato político, pois remetem às relações de poder inscritas nas práticas sociais e discursivas de uma cultura que se imaginou e se construiu a partir do ponto de vista normativo masculino”. (SCHMIDT, 1997, p. 185). E não é por acaso que até hoje a desigualdade entre os gêneros masculino e feminino ainda persistem em nossa sociedade.

Na literatura latino-americana, observam-se as publicações de mulheres escritoras, somente a partir da década de 1980. As publicações geralmente passam a propagar a voz e o olhar femininos sobre os fatos locais e eventos históricos importantes, sempre marcados por lutas. Isso porque a conquista de um espaço feminino sempre veio contrária à ideia de “[...] negação da legitimidade cultural da mulher como sujeito do discurso, exercendo funções de significação e representação” (SCHMIDT, 1997, p. 183). Alves (2015) apud Diniz (2009, p. 13) traz um recorte para exemplificar as condições de vida da mulher, no contexto literário:

A linguagem tem o poder de criar a realidade social através dos atos de elocução dos sujeitos falantes. É como se existissem dois planos de realidade: o sexo pertencente a uma realidade discursivamente construída, e essa realidade discursiva emerge de uma ontologia pré-social que explica a constituição do discurso. O direito de fala plena é, entretanto, conferido aos homens e negado às mulheres, como se eles tivessem nascido com a faculdade do universal, e a mulher tivesse nascido condenada ao particular.

Em relação à experiência pessoal de Allende sobre o golpe militar, há que se destacar que é brilhante e emocionante, refletindo a dor de toda uma geração de mulheres chilenas. Por outro lado, é necessário salientar que é o feminismo lírico que torna o romance *A casa dos espíritos* (1982) excepcional, prestando tributo à mulher chilena, em particular, e a todas as mulheres do mundo, em geral. Verifica-se que as atitudes das personagens da obra nem sempre estavam adequadas ao comportamento feminino imposto pela sociedade da época, pelo interesse do sistema patriarcal. Permitia-se ao homem o domínio da figura feminina, sendo esta manipulada em mãos masculinas e servindo como um objeto de seus desejos.

A casa dos espíritos (1982), de Isabel Allende, livro e sua versão cinematográfica em estudo, de Billie August (1993) narram a saga da família Trueba. Seu personagem masculino principal é o latifundiário e senador Esteban Trueba, que convive ao lado de mulheres dotadas de clarividência, como Clara, a esposa, e Alba, a neta, uma socialista, com visão de mundo contrária ao patriarca e seus asseclas e que se apresentam, no romance, como sujeitos ativos e constituintes de discurso.

Na figura da personagem Clara, a voz narrativa mostra a composição de uma mulher religiosa, que registrava pela escrita os acontecimentos da vida e com dotes de clarividência, bem como preocupada com a educação do povo de Las Tres Marías (ALLENDE, 2004, p. 116):

Desde o primeiro dia, Clara compreendeu que havia lugar para ela em Las Tres Marías e, como, aliás, registrou em seus cadernos de anotar a vida, sentiu que afinal havia encontrado sua missão no mundo. [...] Clara dividia seu tempo entre a oficina de costura, a venda e a escola, onde montou seu quartel-general para aplicar remédios contra a sarna e parafina contra os piolhos, desentranhar os mistérios da cartilha, ensinar as crianças a cantar tenho uma vaca leiteira, não é uma vaca qualquer, e ensinar as mulheres a ferver o leite, curar diarréia [sic] e alvejar a roupa.

Em meio às orientações de Clara às mulheres dos peões da fazenda, é possível acompanhar, pelo olhar do narrador, o pensamento limitado daquelas mulheres que não se enxergavam como seres humanos com uma função social e um papel que não fosse servir a seus maridos, que aceitavam a violência do homem contra elas próprias como uma espécie de direito masculino, entendendo, também, que quando o homem não batia na mulher significava ou falta de afeto ou, então, que era afeminado.

As personagens femininas, especialmente, Clara, Blanca e Alba, embora limitadas, muitas vezes, pela ação do homem, apresentam uma composição vigorosa, em contraste com a figura masculina, dado a força que expressam essas mulheres, em seu meio, bem como pela própria personalidade de cada uma, ou ainda pela intensidade das vivências frente a uma realidade árida.

O recorte abaixo ilustra, pela instância do narrador, o comportamento de Esteban Trueba, que tipifica, acentuadamente, todo autoritarismo machista da época (ALLENDE, 2004, p. 117):

Esteban gritava, enlouquecido, andando pela sala em largas passadas, esmurrando os móveis e argumentando que, se Clara pensava seguir os passos de sua mãe, podia esperar encontrar um macho firme, que lhe arriaria as calcinhas e lhe daria umas boas chicotadas para encerrar de vez a maldita mania de arengar às pessoas, e proibindo terminantemente as reuniões de oração ou de qualquer outra coisa e afirmando que ele não era nenhum babaca que sua mulher pudesse ridicularizar.

Pelo filtro da cinematografia (*A casa dos espíritos* – 1994, dirigida por Bille August), apresentam-se as personagens, por meio de uma linguagem diferente da literária, mas que retrata parte da obra literária. Observam-se alguns aspectos da cinematografia, como a incidência da luz/penumbra/foco, planos de apresentação das personagens; som/melodia e imagem, como forma de evidenciar ou não a construção da figura feminina, passando-se a fazer algumas reflexões.

Primeiramente, é importante ressaltar as diferenças na linguagem e nas cenas entre o filme e o livro. No filme, as palavras usadas pelos personagens são abrandadas. Sem uso de palavrões, as ironias, o altruísmo transcende até mesmo no caso de Esteban Garcia, que faz coisas com naturalidade, as quais são terrivelmente narradas no livro, como em uma das cenas de estupro e tortura de Alba.

No filme, a personagem em cena é Blanca e não Alba, sua filha, como retrata o romance. As imagens grotescas idealizadas pelo leitor são suavizadas na película cinematográfica, deixando subentendidas a continuidade e a culminância dos fatos. No livro, Alba é a heroína que defende ideais socialistas e sofre por isso em função do contexto histórico retratado literariamente, bem como pela fidelidade amorosa por

Miguel.

Assim, é possível apontar que as personagens Clara e Alba, especialmente, tanto na obra literária quanto no filme, representam, em gerações distintas, posições que rompem com os modelos socioculturais da época, em busca de sua identidade própria e conseqüente emancipação.

Allende apresenta em seu romance uma ampla visão sobre a história chilena do século XX, mas, mais que o momento histórico, ela coloca em cheque o poder da figura feminina e sua importância, marcando toda a narrativa com acontecimentos que retratam mulheres fortes que lutam pelo que acreditam. Criticadas e pouco valorizadas por uma sociedade conservadora, as personagens representam algo mais que feminismo, representam a luta da mulher e da sociedade contra a prepotência tipicamente masculina, altamente observada pela sociedade a que pertenciam.

Esta situação apresentada difere no cinema: a história só é contada até os sete anos de Alba, Miguel não aparece entre as personagens e quem sofre todo o tipo de assédio e tortura é Blanca, e a expectativa quanto ao desfecho amoroso se dá entre Blanca e Pedro Terceiro, não entre Miguel e Alba, como no filme.

Outra distinção refere-se ao enfoque idealista, mais precisamente quanto ao conformismo de Blanca em relação ao casamento com Jean, partido arranjado por seu pai, aceito por ela, no romance, mas não no filme, que a coloca como heroína, fiel ao seu amor por Pedro Terceiro, seguindo sua vida sem se casar por interesse e como mãe solteira. Essa postura sempre fora apoiada por Clara, na visão espiritualista do filme.

O diretor, no filme, utiliza uma série de recursos midiáticos para enfatizar as características das personagens, reportando-se a aspectos como: figurino, comportamento, sexualidade e espiritualidade.

Quanto à caracterização física, opta-se, aqui, por analisar o figurino e os modos de comportamento das personagens. Conclui-se que o diretor usa o contraste claro e escuro e o próprio modelo das roupas e os bons ou maus modos de comportamento em âmbito social, não somente para expor as diferenças entre as personalidades de Clara e Férula, mas também para exemplificar seus níveis de espiritualidade e a maneira que vivem em uma sociedade patriarcal e de opressão feminina. São, assim, exemplos dessas duas categorias de análise e do contraste de ambas, tanto na maneira de se vestir, como de se comportar.

Com relação à espiritualidade, são os acontecimentos sobrenaturais que evidenciam o grau e modo com que Clara vive sua fé. Para ilustrar tais acontecimentos, o uso do realismo mágico que torna o inacreditável em crível, é mais explorado na obra literária do que na obra cinematográfica. No que diz respeito à Férula, sua fé é sistematizada, ou seja, ela só cumpre os preceitos oficiais da Igreja Católica, sem deixar que isso abrande a amargura de sua alma. O livro e o filme revelam sua composição sombria, sendo mais acentuada no romance.

A vivência e a repressão da sexualidade refletem a visão das personagens

analisadas em relação ao seu papel na sociedade, ou seja, Clara vive sua sexualidade sem pudores e livremente com Esteban, refletindo a sua liberdade em uma sociedade machista e opressora. Férua, ao contrário, sendo solteira, reprime seus desejos sexuais, rotulando-os como impureza e pecado, extensão da maneira contida e conformada, ao menos para aqueles que a rodeiam, com os valores sociais de seu tempo, em que não cabia à mulher sentir prazer, mas somente satisfazer seu esposo.

Dado a sua tessitura e peculiaridades, há uma síntese da obra literária e dos próprios personagens, na versão cinematográfica. Além disso, há liberdade na própria composição do filme, que não precisa, obrigatoriamente, seguir a obra, podendo haver recriação no roteiro cinematográfico. Assim, em *A casa dos espíritos*, por exemplo, quem é presa e torturada é Alba e não a mãe Blanca, como no filme. Também se observa que o romance explora e destaca mais a força das mulheres das várias gerações: Blanca e Alba se dedicaram à ação política por convicção e não apenas por amor aos seus respectivos parceiros, Clara não se conformava com as atitudes machistas do marido e as injustiças praticadas por ele contra os camponeses. Nívea, avó de Blanca, — primeira feminista do país — lutava pelo voto das mulheres.

O romance possibilita ao leitor acompanhar melhor o resgate da força da mulher, ao passo que o filme, por meio da imagem, mostra o vestuário da época, contrastando os tons escuros e claros, além dos próprios modelos das roupas e os bons ou maus modos de comportamento em âmbito social. Com isso, romance e filme, respeitadas as suas diferenças, em termos de tessitura, cumprem com um propósito de mostrar o contraste da atuação masculina e feminina, em uma época em que o homem, através da figura de Esteban Trueba, é valorizado exatamente pela sua atuação autoritária e machista, enquanto que a mulher, por meio de personagens como Nívea, Clara, Blanca e Alba, representa a luta pela liberdade feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que dá continuidade à investigação sobre literatura e cinema, proposta em projetos anteriores, busca, agora, focar as questões de gênero, com o intuito de aprofundar ainda mais as reflexões, no eixo dos estudos comparados. É necessário destacar ainda que a pesquisa traz indicadores sociais e culturais, apresentando uma contribuição científica de interesse, não só da área de Letras, mas de outras áreas nas quais a linguagem ocupa espaço de relevo, já que trata de uma questão identitária da luta da mulher, na busca pelo seu espaço e valorização no contexto social, no qual está inserida.

Dessa forma, o componente da linguagem, como centro da elucidação a que se busca, aponta para a relevância da proposta de pesquisa, pela sua pertinência, nos estudos literários e cinematográficos, além de trazer à tona indicadores sociais e culturais, contribuindo assim para aprofundar a cientificidade, na área das linguagens.

A obra de Allende recorre ao realismo mágico para colocar lado a lado questões do real e do imaginário, ao mesmo tempo em que expressa a subjugação da mulher, bem como posturas de mulheres que lutam pela emancipação, que participam de questões sociais, culturais e políticas que constituem a sociedade da época do enredo, que permite somente ao homem espaços de poder e à mulher apenas o espaço das relações da família.

Percebe-se a riqueza da criação literária de Allende, bem como de suas intenções de ordem política, por meio de suas ricas personagens, ensejando inúmeros estudos e considerações sobre as vozes, a identidade e a cultura dessas mulheres tão importantes e pouco valorizadas pela sociedade e que buscam até hoje seu espaço social.

Constata-se que a película cinematográfica não faz um enfoque tão marcante na construção das personagens femininas, quanto é demonstrado no romance. A luta pela valorização das mulheres que se verifica, no livro, é em parte substituída pela figura masculina, no filme, pois o personagem Esteban é quem rouba a cena, como coloca a crítica, de um modo geral. Dessa forma, percebe-se que a figura feminina que há muitos anos vem lutando pelo seu espaço e valorização, está aos poucos avançando, mas ainda se encontra diante de uma sociedade predominantemente machista.

Por fim, cumpre ressaltar que romance e filme cumprem com maestria com o seu papel social e cultural, considerando que se tratam, respectivamente, de artes diferenciadas, com suas particularidades e características próprias, embora se complementem pela perspectiva da intertextualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; CONTRI, Andréia Mainardi; CAMARGO, Maria Aparecida Santana. Literatura & Cinema: a perspectiva do feminino. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Cruz Alta V. 02 nº 1, 2014. Disponível em: <<http://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/electronica/article/view/1737>> acesso em: 02 maio 2015.

ALLENDE, Isabel. **A casa dos espíritos**. (1982). (Tradução de Carlos Martins Pereira). Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

AUGUST, Bille. **A casa dos espíritos**. [Filme-vídeo]. Produção de Bille August. Estados Unidos, Costa do Castelo Filmes, 1993, 1 cassete VHS, 140min. color. Son.

AVELLAR, José Carlos. O chão da palavra: cinema e literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CONTRI, Andréia Mainardi & ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares. **Literatura, cinema e práticas socioculturais**. In: XVI Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 1, 2014 Cruz Alta. Anais. Cruz Alta: UNICRUZ. Disponível em: <<http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2014/DIREITO%20%20OPINI%C3%20E%20%20EXPRESS%C3%20ARTIGO/artigo%20%20Literatura,%20cinema%20e%20praticas%20socioculturais>>. Acesso em: 01 maio 2015.

CONTRI, Andréia Mainardi & ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares. **A casa dos espíritos: literatura e cinema - personagens femininas, no âmbito da análise comparada**. In: XX Seminário

Interinstitucional, 1, 2015 Cruz Alta. UNICRUZ. Disponível em: <[https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais2015/V%20SEMIN%C3%81RIO%20DE%20INICIA%C3%87%C3%83O%20CIENT%C3%8DFICA%20\(FAPERGS%20E%20CNPQ\)/PIBICCNpq/A%20CASA%20DOS%20ESPIRITOS%20LITERATURA%20E%20CINEMA%20%20PERSONAGENS%20FEMININAS%2C%20NO%20AMBITO%20DA%20ANALISE%20COM.pdf](https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais2015/V%20SEMIN%C3%81RIO%20DE%20INICIA%C3%87%C3%83O%20CIENT%C3%8DFICA%20(FAPERGS%20E%20CNPQ)/PIBICCNpq/A%20CASA%20DOS%20ESPIRITOS%20LITERATURA%20E%20CINEMA%20%20PERSONAGENS%20FEMININAS%2C%20NO%20AMBITO%20DA%20ANALISE%20COM.pdf)>. Acesso em: 01 out 2018.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Realismo e anti-realismo na literatura brasileira na era colonial**. 2 ed. São Paulo, Cultrix, 2000.

GENETTE, G. **Narrative discourse**: an essay in method. Ithaca: Cornell University Press, 1980.

OLIVEIRA, Daniela Garces & CARELI, Sandra da Silva. **Cinema e literatura**: dois produtos culturais que constroem um discurso. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder.

Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST52/OliveiraCareli_52.pdf. Acesso em: 02.mai.2015.

DINIZ, Ana Maria. **A catalisação do feminino no universo da ficção e da memória em Gabriel García Márquez**. (Tese de Doutorado), Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SCHIMIDT, Rita Terezinha. (Org.). **Mulheres e Literatura (trans)formando identidades**. Porto Alegre: Palotti, 1997.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2006.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

WELLEK, René & WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. 3 ed. Lisboa, Publicações Europa-américa, 1976.

SABERES E PRÁTICAS EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO POPULAR

Lucinete Gadelha da Costa

Professora da Universidade do Estado do
Amazonas – UEA

RESUMO: O presente artigo é originado de uma Dissertação de Mestrado, que teve como objetivo analisar as possibilidades e limites na formação de professores e professoras, na perspectiva da educação popular apresentando como eixo central a reflexão sobre a prática pedagógica. Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos do estudo caracterizou-se por adotar a abordagem qualitativa, utilizando a observação participante, entrevista semiestruturada com a análise dos dados norteados pela referência teórica da Educação Popular. Esta pesquisa procurou valorizar, em seus relatos e análises, situações presentes na cotidianidade dos educadores, buscando neles a compreensão do ser professor ou professora, sua particularidade e, ao mesmo tempo, sua relação mais ampla com o contexto social. Parte, da concepção de que o fenômeno educacional se situa em um contexto social, inserido numa realidade histórica, sofrendo, pois, uma série de determinações, constituindo-se como um processo extremamente complexo, impossível de compreendê-lo sem que se leve em conta as múltiplas dimensões do ser humano. Portanto, os resultados da pesquisa

evidenciam a necessidade de uma proposta de formação contínua dos professores nos espaços escolares, salientando que a Educação Popular valoriza a reflexão sobre a prática docente como referência à construção do coletivo de educadores(as) no espaço escolar, desencadeando momentos em que se dará um processo favorável ao amadurecimento do nosso compromisso, como profissionais no campo educacional, constituindo-se numa referência para a formação político-pedagógico de professores.

PALAVRAS CHAVE: Formação do Professor; Educação Popular; Saberes e práticas.

ABSTRACT: This article originates from a Master 's Dissertation, whose objective was to analyze the possibilities and limits in the formation of teachers, in the perspective of popular education presenting as a central axis the reflection on the pedagogical practice. As for the theoretical-methodological procedures of the study, the qualitative approach was used, using the participant observation, semi-structured interview with the analysis of the data guided by the theoretical reference of Popular Education. This research sought to focus, in their reports and analyzes, situations present in the daily life of educators, seeking in them the understanding of being a teacher, their particularity and, at the same time, their wider relationship with the

social context. Part of the conception that the educational phenomenon is situated in a social context, inserted in a historical reality, suffering, therefore, a series of determinations, constituting itself as an extremely complex process, impossible to understand it without taking into account the multiple dimensions of the human being. Therefore, the research results highlight the need for a proposal of continuous teacher training in school spaces, emphasizing that Popular Education values reflection on the teaching practice as a reference to the construction of the collective of educators in the school space, triggering moments in which a process favorable to the maturation of our commitment will be given, as professionals in the educational field, constituting a reference for the political-pedagogical formation of teachers.

KEYWORDS: Teacher Training; Popular Education; Knowledge and practices.

1 | INTRODUÇÃO

Na nova conjuntura mundial, a educação em todas as suas dimensões e modalidades se encontra em face de uma necessidade de reinvenção, enfrenta desafios de orientação em tempos de mudanças permanentes. Vivemos, pois tempos de diversidade, em que repensar a Educação é confrontar conceitos antigos e novos, é interrogar os dilemas e as perspectivas que se colocam frente a uma realidade em movimento permanente.

Dessa forma, refletir sobre a formação do educador e educadora na perspectiva da educação popular constitui-se em uma reflexão sobre a formação dos mesmos frente a esta realidade social, em nosso caso, uma sociedade dividida em classes, com interesses antagônicos.

Uma problemática crucial relativa à questão, eleita como foco dessa investigação, diz respeito à formação dos professores. Questiona-se até que ponto a nossa formação pode contribuir na mediação de processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, valorizando o sujeito da aprendizagem, o meio e a cultura, reconhecendo suas possibilidades de idade, de tempo para aprender e, sobretudo, criando espaços educativos que oportunizem a aprendizagem significativa. Quanto à fundamentação teórica do estudo, buscamos respaldo em autores como Brandão, Freire, Rodrigues, Holliday, entre outros. Para refletir a educação popular e Gimeno Sacristán, Giroux e Zeichner em relação a formação do professor e Shön na questão da reflexão da prática.

2 | SABERES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO POPULAR

A sociedade brasileira vive um desenvolvimento desigual, onde uma minoria tem acesso aos direitos de moradia, alimentação, educação, entre outros, enquanto

a maioria da população encontra-se muito distante de tais recursos. Neste sentido, a classe popular, ao buscar na educação escolar uma possibilidade de mudanças concretas em suas condições de vida, acaba se defrontando com uma escola que, por vezes vivência um processo de distanciamento dos interesses populares, reforçando o individualismo e estimulando a competitividade.

A realidade das escolas para a população é marcada, dentre outras questões, pelas péssimas condições de trabalho e o professor, frente a esse quadro, tende a desanimar. Para não desistir de seu compromisso é necessário incorporar ao seu cotidiano a noção de educação como um ato político.

Segundo Giroux (1997), essa perspectiva aponta para o caráter contraditório da escola, enfatizando a relação dialética desta com a sociedade. Tal relação evidencia que as escolas são espaços que recebem influência da sociedade e, simultaneamente, trazem consigo elementos significativos de resistência.

Neste sentido, não podemos pensar a escola fora do contexto social e histórico, onde ela tanto pode constituir-se em instrumento de dominação como, ao mesmo tempo, descobrir-se, portadora de “brechas” que possibilitarão ações de resistência, ou seja, espaços concretos que podem ser colocados a serviço dos interesses dos trabalhadores. Esse processo dialético é caracterizador da escola como palco de luta, espaço eminentemente político.

Nesta visão, a pedagogia crítica libertadora aparece não como algo pronto e sim como processo em constante construção. As escolas são vistas como espaços de luta e de possibilidades que devem ser construídos cotidianamente, com o reconhecimento, entretanto, de que não podemos entender a educação sem compreendê-la como sujeita as limitações.

Assim, são os compromissos assumidos pela escola que a diferenciam. Não basta, pois, ser estatal para a escola, de fato, ser considerada pública. Precisa como destaca Silva (1997), atender aos interesses das camadas populares, valorizando os elementos de sua cultura e acrescentando os conhecimentos da sociedade envolvente. Destacamos, ainda, que democratizar a escola significa criar mecanismos concretos para torná-la pública. Os mecanismos deverão ser construídos pelo coletivo de cada escola, através de um processo de reflexão de seus limites, possibilitando a busca da superação de situações problemáticas concretas que se apresentam no dia a dia. É o que nos lembra Giroux (1997: 29), ao ressaltar que “as condições materiais sob as quais os professores trabalham constitui a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais”.

Sabemos que o sistema educacional passa por inúmeras crises e a forma que frequentemente utiliza para superar esta situação é, segundo Zeichner (1993), criar as chamadas reformas educacionais, ou seja, propostas de mudanças que vêm de cima para baixo e não reconhece no professor o profissional ativo, capaz de elaborar projetos cujos objetivos contribuam para as necessárias transformações na educação.

Uma das questões problemáticas que identificamos na maioria das propostas de

reformas educacionais é que, pouco se valoriza e estimula a capacidade do professor em reconhecer seus limites e buscar sua superação. Na nossa avaliação, nenhuma reforma educativa terá o êxito desejado se não passar por esse compromisso central: o resgate à valorização da ação reflexiva dos professores.

Neste sentido, a ação-reflexiva coletiva pode se constituir como um instrumento concreto na construção de um projeto pedagógico que oriente, de forma crítica, a prática dos educadores. Como Gimeno Sacristán (1997: 8) enfatiza “a escola pode tornar-se um instrumento de conscientização cidadã”.

A conjuntura atual de nossa sociedade, cada vez mais injusta, evidencia a necessidade de um movimento de organização das camadas populares na luta pelos seus direitos básicos e, ao mesmo tempo, na conquista de espaços no campo político. Daí porque entendemos que é urgente tornarmos a escola um espaço de educação popular, articulando a apropriação do conhecimento científico e academicamente elaborado com a luta concreta para a transformação e construção de uma nova realidade social.

A educação tem, pois, fundamentalmente, a tarefa de educar sujeitos para a cidadania, instrumentalizando-os, a fim de que estes se insiram na sociedade de forma crítica e contribuam nas tomadas de decisões, ou seja, construam-se enquanto cidadãos na intervenção da realidade. Educar para a cidadania supõe conteúdos atravessados pelos valores éticos. Portanto, não podemos aceitar uma educação voltada para o mercado, contribuindo para adaptar as pessoas ao sistema vigente.

Como Giroux (1997: 68), defendemos que “é necessário educar para a consciência crítica, porém não só para preparar críticos da realidade social, mas acima de tudo capazes de uma ação social de intervenção”.

Dentro deste contexto, os educadores populares precisam ter clareza sobre as questões que desafiam a construção de uma prática pedagógica popular na escola, para conseguirem realizar um movimento no sentido de analisar os problemas educacionais à luz dos problemas sociais. É urgente buscarmos caminhos que articulem a sua participação na luta pela transformação social, sem perderem de vista os aspectos pedagógicos de sua ação educativa. Isso implica o reconhecimento da não neutralidade da educação que segundo Freire (1987) pode ser colocada a serviço de uma cultura de vida ou de morte.

Sabemos que a educação popular nasceu fora da escola, mas como concepção de educação ela teve e tem grande influência na educação escolar. A educação popular faz opção pelo resgate da função social da educação através de um novo projeto de sociedade. A partir dessas colocações vem a primeira questão: o que é Educação Popular?

Responder a esta questão é uma tarefa difícil, levando em consideração às inúmeras e diversas iniciativas denominadas de populares. Muitas vezes, verificamos que, ocorre uma grande ênfase no adjetivo “popular” em detrimento ao substantivo educação, gerando certo conflito em relação ao verdadeiro sentido da Educação

Popular. Nesta perspectiva, podemos afirmar que o respeito pelas diversas culturas, pela apresentação de conteúdos que permitam uma leitura crítica da realidade, visando sua transformação, dentre outros aspectos, revela a base de uma proposta pedagógica que é diferente da proposta homogeneizadora da escola tradicional.

O termo popular, acrescido à educação, torna complexo o seu entendimento. É o que sugere Rodrigues (1999), ao ressaltar que a educação popular pode ser compreendida sob duas maneiras bem distintas. A primeira enfatiza-a como a Educação para o povo, carregando a visão de uma educação preparada para atender as carências e necessidades das camadas populares, onde o compromisso com os dominantes é encoberto, não existindo um questionamento de sua ideologia.

Rodrigues (1999: 15) salienta que: "... tomada nesta acepção, educação popular implicará para o povo deixar-se programar para resignar-se à inferioridade, à infantilidade e à sobrevivência, sob a tutela despótica dos prepotentes". Essa concepção expressa, em sua dimensão ideológica, uma função de suplência e de controle social. Neste caso, verifica-se que o adjetivo popular é empregado numa atitude demagógica, pois, em última instância, busca atender aos interesses das classes dirigentes.

A segunda forma de entender a Educação Popular é, portanto, como um conceito indicador de diferentes práticas educativas, que buscam o fortalecimento dos movimentos sociais populares. Para Rodrigues (1999: 21), "... a denominação mais adequada para a educação popular seria a educação sócio-transformadora".

Concordamos com este autor por entender a Educação Popular como um processo de conscientização, que contribui para a organização das pessoas das classes populares na defesa de seus direitos e na busca de uma sociedade mais justa. Entendemos, pois, que não haverá esse tipo de educação sem haver o comprometimento com um projeto transformador desta sociedade, onde a exploração persiste. Trata-se, assim, de uma ação política, ou seja, uma ação político-pedagógica, organicamente engajada nas lutas sociais populares.

E no esforço de conquistar uma educação significativa para as classes populares, educadores vêm tentando construir um novo enfoque pedagógico, expresso nas experiências concretas de ruptura com o paradigma dominante de educação. Desta forma, a proposta dialógica de Paulo Freire (1993) desafiou e desafia a "concepção bancária de educação", compreendendo a produção do conhecimento como ato coletivo, processual, inserido em determinado contexto sócio histórico.

Segundo Freire (1993), a Educação popular é um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. É uma prática política misturada à tarefa de educar. Neste sentido, todo ato educativo é também um ato político, isto é, dá ao sujeito condição de apropriar-se de instrumentos de participação para uma melhor convivência no grupo. Brandão (1994:9), por sua vez, destaca a Educação popular como: sucessão de movimentos de diferentes tipos de educadores em favor de tornar a educação algo absolutamente diverso daquilo que ela sempre fora. Ao invés de pensá-la como um tipo de atividade profissional competente, destinada a um tipo de

ensino compensatório a sujeitos pobres e defasados, ela pretendeu ser uma espécie de re-totalização não apenas estrategicamente popular, mas historicamente situada como um serviço pedagógico a projetos políticos de classes populares.

Para Brandão, a educação popular é, atualmente, o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Por isso, é um domínio de convergência de práticas sociais que têm a ver com a questão do conhecimento, da construção de um saber popular e da apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber. Neste sentido, Brandão resgata Paulo Freire quando diz que o diferente na Educação Popular não são os seus tipos de práticas, mas, essencialmente, o modo como tais práticas se realizam.

Deve-se ressaltar, ainda, que a identidade da Educação Popular está intimamente ligada à opção pelo fortalecimento das organizações e movimentos gestados pelos setores populares que, trabalhando coletivamente, buscam o desenvolvimento de condições objetivas e subjetivas, possibilitando a construção de um sujeito capaz de alcançar sua emancipação. Neste sentido, para a Educação Popular, a organização social é, ao mesmo tempo, um objetivo e um meio.

Neste sentido, podemos dizer que o compromisso com a transformação explicita-se a partir das pequenas mudanças como, por exemplo, na construção de novas relações entre estudantes e professores, entre escola e comunidade e entre metodologias participativas e planejamento participativo, colocando-se em evidência que “o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham” (GIROUX, 1997: 158).

Para a mudança de atitude no cotidiano da escola, faz-se fundamental, reiterarmos, a construção de espaços de exercício de pensar a prática, onde o educador e a educadora possam confrontar-se com opiniões diferentes das suas, rever suas convicções, localizar coerências e incoerências em seu agir. Neste sentido, a escola tem papel decisivo na orientação do movimento da contradição que a caracteriza, visando a mudança das relações sociais, através de comportamentos éticos, de caráter democrático, em suas atividades, com a participação consciente dos sujeitos, condição necessária para que caminhe para o nível da ação concreta, tendo como perspectiva a transformação efetiva da sociedade.

A escola que defendemos é entendida como espaço de luta, contra a exclusão social, mesmo dentro de seus limites, ou seja, palco de contradições, a escola tanto reproduz a ideologia dominante como pode ser instrumento de mudanças. Neste último caso, a grande força está nas mãos dos educadores que assumem uma postura crítica diante da realidade, fazendo uma opção consciente pelos que são excluídos. Esses professores, de acordo com Gramsci (1991), são intelectuais orgânicos que atuam de forma consciente, assumindo o compromisso de difundir a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. Representam a união entre a teoria e a prática.

Tais profissionais têm clareza que o homem e a mulher, ao tomarem consciência

de que podem reagir às situações opressoras, tornam-se capazes de superá-las. A consciência e autoconsciência são, pois, inerentes ao ser humano; por isso, ele é capaz de se reconhecer como sujeito histórico que está em constante construção. Construção que se dará através de suas relações, onde o diálogo se constitui a base do processo de humanização. Como afirma Paulo Freire, (1987: 52), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Quando dizemos que os homens se educam nas relações, estamos destacando a dimensão social do conhecimento e afirmando que o diálogo é fundamental nesta prática de libertação. Uma educação comprometida com a conquista da liberdade pressupõe pensar a prática e reconhecer que não existe saber nem ignorância absoluta e que é necessário, na apreensão da realidade, a compreensão de que as pequenas partes não são estanques, pois se constituem em partes de uma totalidade.

Como destaca Schön (1992:80), o problema educacional muitas vezes é visto de forma descontextualizada quando, na verdade, é um reflexo de outras crises. Basta olharmos a realidade existente e verificaremos que paira no ar uma profunda situação de insegurança econômica. Esta acaba repercutindo nos demais campos da vida do homem. A competitividade e o individualismo são características fortes dentro do atual sistema econômico, impedindo as pessoas de pensarem e refletirem sobre o seu próprio agir. A escola não foge a essa realidade e, desta forma, o aprender a reconhecer os limites para poder superá-los é tarefa difícil, pois, exigirá uma profunda reflexão sobre a prática existente.

Segundo Gimeno Sacristán (1995), os professores em seu espaço de trabalho apresentam certos condicionantes provenientes do sistema educacional e da organização dos estabelecimentos onde estão inseridos. Diante desta situação, não se poderá transformar a educação com uma prática isolada; é necessário, coletivamente, interferir nestes condicionantes para alcançar a mudança na prática do ensino. O trabalho coletivo, portanto, tem sido apontado, por muitos pesquisadores, como um dos caminhos de maior alcance na efetivação de um projeto pedagógico. Este é o caso de Zeichner (1993) que afirma que um verdadeiro desenvolvimento dos professores, passa por rejeitar a abordagem individualista e de ajudar os professores a influenciarem coletivamente nas condições do seu trabalho.

A escola que queremos precisa ser espaço de construção de um projeto político pedagógico, não existe de forma ideal. Ela só será forjada se for entendida como fruto de práticas concretas dos agentes educacionais. É compromisso dos educadores a luta pela democratização da escola pública, não só em termos de quantidade, mas, sobretudo, nos aspectos de sua qualidade. Convém destacar, todavia, que “a prática não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória” (GIMENO SACRISTÁN, 1995: 77).

Necessário se faz, por conseguinte, politizarmos nossas práticas, ou seja, criar espaços na escola para refletirmos sobre a realidade social e alimentarmos a

consciência dos direitos que nos foram roubados. É preciso termos a consciência de que só haverá construção de algo novo através do que se constrói de concreto em nosso cotidiano. É preciso, também, que nós, educadores, busquemos, em nosso trabalho, alternativas que sirvam como fortalecedoras de nosso projeto de transformação social.

Vale ressaltar, porém, como argumenta Gimeno Sacristán (1997: 9) que, “hoje, um professor só poderá ser um agente mobilizador social das classes oprimidas, se tiver consciência crítica de realidades muito afastadas das necessidades imediatas”. De acordo com Zeichner (1993: 18), normalmente os professores esquecem-se de que a sua realidade cotidiana é apenas uma entre muitas possíveis e que existe uma série de possibilidades dentro de um universo mais vasto.

Se queremos garantir a construção de uma nova escola e de um sujeito cidadão com identificação política e social, é preciso investir na formação do educador e da educadora. Um aspecto destacado como imprescindível neste processo de formação do educador é a sua própria prática, ou seja, a reflexão sobre essa prática, tanto individualmente quanto em espaços construídos coletivamente. Tal reflexão propiciará momentos significativos, pois esse processo produzirá questionamentos, alguns dos quais geradores de conflitos, que contribuirão para desarrumar certas estruturas instaladas. Desta forma, muitos educadores, “protegidos” atrás de posturas autoritárias, poderão adquirir confiança em si mesmo e buscar novas formas no seu agir.

Um grande desafio na formação de educadoras e educadores é o entendimento de que a reflexão sobre a sua prática constitui elemento fundamental para o reconhecimento dos limites e possibilidades no sentido de uma reconstrução contínua desta mesma prática. Somente através deste processo de autoavaliação é que se dará a busca pelo conhecimento, a compreensão da realidade e a descoberta de seus condicionantes e contradições.

Assim, a formação continuada do professor precisa ser vista como um processo, em que a prática se constitui em um instrumento de formação, e no quais professores e técnicos tornam-se uma equipe pesquisadora e investigadora de caminhos com novas metodologias para a realização de um trabalho coletivo. Ensinar é, pois, acima de tudo, um aprender constante. As questões sobre o que ensinar devem nos conduzir a reflexões mais profundas sobre as finalidades da educação, sobre nossos valores e intenções.

Por conseguinte, é preciso, ainda, ter presente que pensar na formação do profissional da educação, numa perspectiva popular, exige mudanças de concepções e posturas; afinal, somos frutos de uma educação formal que contém uma carga muito forte tradicional elitista e, para alterarmos este quadro, faz-se necessário, principalmente, a valorização do processo de reflexão coletiva. Trata-se de realizar intercâmbio de aprendizagens, pois um aspecto fortalecedor do processo de mudança que é salientado por Holliday (1995: 26), é o “apropriar-se da experiência”. Assim, a reflexão sobre a prática torna-se essencialmente um elemento formativo, pois, contribui no processo de autoconhecimento que propiciará ao educador condições de

experimentar novas ações, através do diálogo estabelecido com a realidade, e de abrir novos caminhos, numa perspectiva inovadora.

Shön salienta que a reflexão na ação e, mais especificamente, a reflexão sobre a ação, sendo realizada de forma constante, nos ajudará a desenvolver a competência necessária para uma ação eficaz diante das situações de incertezas. Esse processo de reflexão na e sobre a ação constitui uma grande riqueza na formação dos profissionais da educação, pois permite a ele assumir uma atitude investigativa de sua própria prática tornando-se, desta forma, um crítico de sua ação, superando a racionalidade técnica através de uma dinâmica reflexiva que lhe proporcionará elementos significativos para a conquista de sua autonomia.

Entendemos que é de importância vital valorizar a reflexão coletiva, desencadeando momentos onde se dará um processo favorável ao amadurecimento do nosso compromisso, enquanto educadoras e educadores populares. Tal processo, esclarecedor problematizador das dificuldades de nos tornarmos críticos de nossa própria realidade, possibilitar-nos-á, enfim, alcançar um nível de consciência que nos conduza à busca de uma constante reconstrução de nosso fazer pedagógico.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Popular, enquanto processo, têm em si configurações históricas diferenciadas ao longo dos tempos, com movimentos distintos e entrecruzados, cujo elemento indicador é a organização popular. Portanto, para a construção de uma prática pedagógica coerente, é necessária a existência de três condições fundamentais: compromisso, fundamentação e as condições objetivas. Sabemos que o desejo para realizar uma ação nasce do compromisso, porém, vale destacar que só conseguimos agir coerentemente se formos capazes de exercermos com segurança nossa prática e isso significa ter referências concretas para agir.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina**. In: GADOTTI, Moacir, TORES, Carlos A. Educação popular utopia latino-americana. São Paulo: Ed. USP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIMENO SACRISTAN, José. **Conhecimento crítico e felicidade**. Revista Presença Pedagógica, v.03, n. 14 mar/abr, 1997.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da**

aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

RODRIGUES, Luiz Dias. **Como se conceitua a educação popular.** In: SCOCUGLIA, Afonso Celso,

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicação Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SILVA, Rosa Helena Dias de. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades. um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1997. ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

REALIZANDO PESQUISAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: CENAS DO PROTAGONISMO INFANTIL

Viviane dos Reis Silva

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão - Sergipe

Tacyana Karla Gomes Ramos

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão - Sergipe

RESUMO: O presente estudo busca explicitar a participação social dos bebês e crianças pequenas no delinear de uma investigação em creche. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo, financiada pelo CNPq e configurada num estudo de caso. Para produção de dados foram utilizadas videografações, registros em diário de campo e descrições de episódios interativos entre crianças e pesquisadora a partir da análise microgenética. Os participantes da pesquisa são 14 crianças, integrantes do agrupamento etário denominado Berçário I de uma escola municipal de educação infantil localizada em Aracaju/SE. As bases teóricas que sustentam a produção de dados estão ancoradas nas áreas da Sociologia da Infância e da Psicologia da Criança; assim como em estudos sobre a participação social dos bebês e crianças pequenas no movimento da pesquisa, apontando que eles são potencialmente sociocomunicativos desde a mais tenra idade. Evidencia-se que bebês e crianças pequenas estão atentos ao movimento

de pesquisa e são capazes de estabelecer relações sociais com a pesquisadora através de recursos sociocomunicativos anteriores a fala articulada. Os resultados confirmam outros estudos que revelam a potência interativa dos bebês e crianças pequenas e a participação ativa destes em situações que lhes interessam. **PALAVRAS-CHAVE:** Bebês. Creche. Crianças pequenas. Participação social. Pesquisas com crianças.

ABSTRACT: The present study aims to clarify the social participation of babies and small children in the outline of a daycare investigation. It is a qualitative research with a descriptive and exploratory nature, financed by the CNPq and configured into a case study. For the production of data, video recordings were used, along with field journal records and descriptions of interactive episodes between children and the researcher from the microgenetic analysis. The research participants are 14 children, members of the age grouping called Berçário I, from a municipal school of child education located in Aracaju/SE. The theoretical basis that supports the data production are anchored within the areas of the Sociology of Childhood and Childhood Psychology; as well as in studies about the social participation of babies and small children in the movement of the research, indicating that they are potentially socio-communicative since

the earliest age. It is shown that babies and small children are attentive to the research movement and are capable of establishing social connections with the researcher through socio-communicative resources prior to articulated speech. The results confirm other studies that reveal the interactive power of babies and small children and their active participation in situations which interest them.

KEYWORDS: Babies. Nursery. Small children. Social participation. Research with children.

1 | INTRODUÇÃO

Ao estudar a História Social da infância percebe-se que por longos anos as crianças pequenas, especialmente os bebês, não eram consideradas seres socialmente relevantes, mas sim como alguém que futuramente poderia tornar-se útil ao chegar à idade adulta. Logo, as crianças eram vistas sob uma visão voltada para o seu futuro. Nesse sentido, principalmente os bebês, eram compreendidos como seres repletos de incompletudes, responsáveis por apenas comer e dormir (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004).

O movimento de reconhecimento social da criança é abordado fortemente pela Sociologia da Infância no final do século XX quando os debates e pesquisas da área passam a evidenciar a concepção de criança como ator social competente.

O reconhecimento social da criança é abordado também na área da Psicologia do desenvolvimento. A percepção de criança afônica, ou seja, sem voz, é negada até mesmo para quem não tem uma fala estruturada na articulação de palavras, mas sim expressa pelos recursos corporais. Exemplo explícito configura-se no campo teórico destinado aos estudos das capacidades sociocomunicativas dos bebês e crianças pequenas. Devido ao engajamento teórico de alguns pesquisadores sensíveis aos potenciais deste grupo social, este panorama conceitual passou por mudanças significativas (OLIVEIRA; BUSSAB, 1996; RIZZATTO, 1998).

Estes estudiosos evidenciaram por meio de suas pesquisas que os bebês desde muito cedo, ainda no útero, conseguem apreender o que acontece fora da barriga da mãe (ELMÔR, 2009; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2012). Desta forma, os bebês empenham-se nas interlocuções desenvolvidas por meio das falas dirigidas a eles desde a vida uterina. O envolvimento com o mundo externo ocorre porque o sistema auditivo humano começa a funcionar a partir da 22^a a 24^a semanas de gestação. Nos últimos três meses de gestação a evolução do aparelho auditivo é notável, o bebê passa a responder com maior ênfase aos estímulos sonoros. Sinônimos destas trocas entre os sons e bebês são as “mexidas” do feto, elas representam uma escuta voltada para o mundo que o espera, balizam sua predisposição para tecer interações (TRISTÃO; FEITOSA, 2003).

Com intuito de valorizar a concepção de criança como ator social competente, que participa ativamente do seu contexto social desde muito cedo, este capítulo

busca explicitar a participação social dos bebês e crianças pequenas no delinear da investigação com crianças.

Cabe ressaltar que compreendemos o recorte etário para denominação de “bebês” e “crianças pequenas”, segundo Brasil (2012), indicando para o termo “bebê”, idades entre 0 a 18 meses e “crianças pequenas”, idades entre 1 ano e meio a 3 anos e 11 meses.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo configurada num estudo de caso. Para produção de dados foram utilizadas videograções, registros em diário de campo e descrições de episódios interativos entre as crianças e a pesquisadora a partir da análise microgenética. Os participantes da pesquisa são 14 crianças, integrantes do agrupamento etário denominado Berçário I, de uma escola municipal de educação infantil localizada em Aracaju/SE.

As bases teóricas que sustentam a produção de dados estão ancoradas nas áreas da Sociologia da Infância (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004) e da Psicologia da Criança (TOMASELLO, 2003); assim como em estudos sobre a participação social dos bebês e crianças pequenas no movimento da pesquisa (BORGES; SALOMÃO, 2003; ELMÔR, 2009; GUIMARÃES, 2009; RAMOS, 2010).

2 | O DELINEAR DE UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Um dos passos para traçar o caminho teórico metodológico desta pesquisa foi apresentar a proposta de investigação à coordenação da creche e as professoras do Berçário. Após a aceitação de ambas as partes, pudemos adentrar o campo de pesquisa escolhido para produção de dados.

O próximo passo representava o momento mais importante da pesquisa: o primeiro contato com os sujeitos do estudo, o convite à participação das crianças na pesquisa, a busca pela aceitação deles frente ao proposto.

Procuramos nos aproximar socialmente do grupo de maneira cuidadosa e respeitosa, pois precisávamos ouvir suas falas, perceber se fomos aceitos para, então, entrar em contato com o dia a dia dos sujeitos investigados e participar de suas rotinas na creche.

Um recurso utilizado em pesquisas com crianças e que contribuiu bastante para produção dos dados desta pesquisa foram as videograções.

As filmagens foram realizadas pela pesquisadora com uma câmera de vídeo. No movimento de filmagem, às vezes era preciso locomover-se pela sala para que pudéssemos acompanhar os percursos das crianças e desta forma não perder o foco das suas expressões faciais durante as interações.

Para acompanhá-las em seus movimentos, nos abaixamos, acoramos, viramos, utilizamos o *zoom* da câmera. Essas movimentações favoreciam as aproximações de

algumas crianças para próximo da pesquisadora, as crianças queriam ver o que estava sendo gravado, tocavam na câmera, se aproximavam para bem próximo da lente, balbuciavam e conversavam com a pesquisadora por meio de movimentos corporais.

A pesquisadora dialogava com as crianças que se aproximavam de maneira ética, atentando-se para a curiosidade expressa por gestos, explicando-lhes o que estava fazendo e qual situação interativa estava sendo filmada, bem como os atores sociais da videogravação em andamento.

Nessa trilha de proposições, escolhemos a filmagem como aparato metodológico, pois necessitávamos nos debruçar sobre os mínimos detalhes das interações entre bebês e crianças pequenas, já que a maioria delas durava apenas poucos segundos. Portanto, o vídeo nos permitiria rever as cenas e captar as nuances que poderiam ser perdidas tendo como base somente as observações (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FRERREIRA, 2012).

A análise microgenética das filmagens desencadeou a escrita de algumas cenas interativas delineadas pelas crianças integrantes das cenas vídeogravadas e a pesquisadora (PEDROSA, CARVALHO, 2005). Para fazermos esses recortes precisamos assistir aos vídeos um por um, duas vezes no mínimo. Quando percebíamos que havia começado uma situação interativa, parávamos o vídeo e anotávamos o início e término da interação. Logo após, começávamos a descrever as ações orquestradas pelas crianças.

Muitas vezes, voltávamos um pouco o vídeo para que pudéssemos capturar algum movimento ou expressão que, por conta da rapidez da ação, não conseguíamos captar de imediato.

Transformamos todos os vídeos em fotografias; as imagens foram “congeladas” segundo a segundo. Tal recurso foi bastante utilizado, quando uma ação era feita de maneira rápida a ponto não conseguirmos identificar ou então nos provocava dúvida, recorriamos às imagens pausadas, pois elas clareavam nossas incertezas.

Os recortes temporais marcados por interações nos deram suporte para elaborarmos episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005). A percepção do início de um episódio dava-se ao notar a proximidade social de uma das crianças com a pesquisadora ou com os instrumentos de produção de dados. A finalização da descrição dos episódios ocorria quando davam indícios que não era preciso sustentar mais as interações entre a díade criança-pesquisadora. Notávamos o término das investidas sociais quando se deslocavam para outros espaços, demonstrando assim novos interesses.

Traremos a seguir as discussões delineadas a partir do conjunto de dados produzidos durante o percurso metodológico trilhado. Destacaremos os modos como os bebês e crianças pequenas iniciam e partilham situações sociocomunicativas com a pesquisadora, descreveremos os processos sociocomunicativos do grupo. Também dialogaremos a respeito da participação social dos bebês e crianças pequenas na pesquisa, bem como a importância do pesquisador e educador terem uma sensibilidade aguçada para melhor compreensão e ampliação dos recursos comunicativos utilizados

pelo grupo.

3 | OLHARES, BEIJOS, ABRAÇOS E SORRISOS: PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO MOVIMENTO DA PESQUISA

O campo da Sociologia da Infância, área destinada a ouvir as crianças e por meio de suas falas entender suas interpretações sobre o seu universo social e também sobre como interpretam o mundo é destaque ao se tratar de pesquisas participativas, onde as crianças atuam junto ao pesquisador, sendo, assim, consideradas como atores sociais competentes.

Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004, p.6).

Atualmente, a Sociologia da Infância, por meio de metodologias participativas, respeita as “vozes” e falas das crianças que por muito tempo foram silenciadas. Graças a essa postura, as mesmas são encaradas como sujeitos sociais, seres que se desenvolvem a partir das relações estabelecidas cotidianamente, pois é em contato com o meio social no qual se inserem que as crianças ampliam suas aprendizagens e constroem sua autonomia.

Tendo como base o reconhecimento das crianças como atores sociais competentes, enfatizamos que elas participaram ativamente do processo da construção dos dados.

Nesse sentido, por reconhecermos o potencial comunicativo das crianças, elas foram parceiras importantes na nossa investigação. O exercício de pesquisar com este grupo deixa evidente o esclarecimento destacado por Rocha (2008) “[...] quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (op. Cit., p. 45).

As crianças demonstraram a partir dos seus recursos sociocomunicativos estarem dispostas a contribuir com a pesquisa, a aceitação foi demonstrada a partir das suas posturas frente à pesquisadora: não houve choros, elas se aproximaram, olharam para a pesquisadora, sorriram, trocaram brinquedos, sentaram no colo dela. Entre essas observações e aproximações, notamos que as crianças demonstraram interesse por conhecer a pesquisadora, um exemplo claro do interesse está expresso nas seguintes situações:

A pesquisadora está sentada no chão escrevendo em seu diário de campo, Denzel (19 meses) e Ruan (21 meses) se aproximam e se inclinam em direção ao que ela está escrevendo. Enquanto isso, Davi (20 meses) passeia pela sala e a olha, Evelyn (10 meses), que está no berço também direciona o olhar para a pesquisadora, Caio (22 meses) se aproxima, toca no diário de campo, Clara (21 meses) chama a atenção da pesquisadora, dirigindo-se até ela e mostrando o seu dedo (Registro no diário de campo, 23/01/2014).

A pesquisadora estava sentada do outro lado da sala quando, de repente, Ruan (21 meses) dirige-se até ela calçado em suas sapatilhas; o menino olha para pesquisadora, deixa as sapatilhas dela e sai (Registro no diário de campo, 23/01/2014).

Tais episódios demonstram que as crianças estão atentas à entrada da pesquisadora, observando-a desde os primeiros contatos com o Berçário pesquisado.

Ruan mostra o potencial investigativo das crianças de maneira explícita. As sapatilhas da pesquisadora foram retiradas dos seus pés assim que ela entrou no espaço. O menino, ao trazer os objetos para perto da pesquisadora, expõe uma tentativa de aproximação e um convite à interação. Foi com base nessas aceitações que pudemos traçar o caminho metodológico da pesquisa, o movimento orquestrado por Ruan ao trazer as sapatilhas para perto da pesquisadora demonstrava para nós que havia chegado o momento de calçar os sapatos e viver a fascinante história que é fazer pesquisa com crianças.

Outras situações de aproximações sociais ganham destaque por meio de filmagens. Ao longo das videografações, as crianças se aproximavam da pesquisadora, mostrando interesse pela câmera de vídeo que estava em suas mãos. Elas dirigiam-se até ela, tocavam na tela de exibição e reconheciam as crianças e os adultos que estavam sendo gravados. Esse reconhecimento era expresso por meio do movimento de apontar, comumente usado para identificar os integrantes dos vídeos e também a partir de expressões verbais. A aproximação social das crianças pode ser contemplada a partir do seguinte registro:

A pesquisadora está gravando uma situação interativa entre a Educadora 01 e as crianças. A cena é constituída da seguinte maneira: Uma das educadoras sentou-se nos tatames e chamou as crianças para sentarem ao redor dela, pois iria realizar a leitura de alguns livros. Atendendo ao chamado, as crianças sentaram. Após 03min 10 seg., Antônia (23 meses) vira-se e olha para pesquisadora, dez segundos depois, engatinha até ela. Clara (23 meses), ao perceber que Antônia saiu, engatinha até onde Antônia estar. As duas meninas ficam atrás da pesquisadora observando as imagens representadas na câmera. Clara toca na câmera e diz “Aqui” e passa a mão na lente da filmadora, a pesquisadora pede para a menina não colocar a mão e a chama para ver o que estava sendo gravado. Para chamar a atenção da garota, a pesquisadora começa um diálogo: “Está vendo? Parecendo a televisão.” Clara põe a mão de novo na frente da câmera, causando um leve remelexo na imagem. Antônia que observava tudo ao lado de Clara e da educadora, afasta-se e passa em frente a filmagem, depois, volta a observá-la. A educadora 04 dirige o olhar para onde estávamos e diz sorrindo: “Deixe de ser curiosa, Ana Clara.” A educadora 01 também olha para nós rapidamente. Érica se aproxima e encara a câmera. Clara percebe a presença de Érica (21 meses) no vídeo e diz: “É Eica”. A Pesquisadora pergunta: “E a professora aqui, cadê?” A menina não responde, a pesquisadora enfatiza: “Cadê a professora?” Sem respostas, a pesquisadora então pergunta: Cadê a tia? Imediatamente a garota aponta e fala “aqui”. Até o final do episódio aos 06 min 41 seg, Clara, Antônia e Érica usam estratégias de exploração e interação entre a pesquisadora e o objeto de filmagem. As meninas tentam pegar a câmera, apontam para os integrantes dos vídeos, vocalizam nomes, observam a filmagem (Registro no diário de campo, 04/02/2014).

Todas essas ações expressam os investimentos interacionais dos bebês e crianças pequenas com a pesquisadora. Ela por sua vez, mostrava-se responsiva às

investidas sociais, dialogando e estimulando suas expressões.

Os episódios anteriormente apresentados mostram de maneira clara que os bebês e crianças pequenas estão atentos ao que acontece diariamente ao seu redor. Ao notarem a presença de um adulto novo no ambiente, elas buscaram através de suas formas próprias de aproximação, estabelecer contato social, revelando, assim, que são seres potencialmente interativos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas expõem o potencial sociocomunicativo dos bebês e crianças pequenas, revelando assim que são parceiras importantes no delinear da pesquisa.

Foram inúmeras as estratégias de interlocução usadas por elas para se aproximar da pesquisadora. Ganham destaque nas observações o direcionamento do olhar e a presença significativa de recursos comunicativos corporais.

Nesse sentido, cada criança é dotada de uma gama de competências sociais ajustadas a sua fase de desenvolvimento. Cabe ao adulto/educador e pesquisador o conhecimento necessário para compreendê-la em suas especificidades, enxergando-a com um olhar sensível a ponto de compreender as suas potencialidades e não os seus limites. Assim é que traduzimos e enfatizamos nesta investigação por meio dos episódios e discussões apresentadas o conceito de ator social competente atrelado às crianças pela Sociologia da Infância.

As relações sociais estabelecidas entre as crianças e a pesquisadora esclarecem o potencial sociocomunicativo que elas possuem desde o nascimento. Os movimentos, olhares, gestos, balbucios, sorrisos, gritos, choros foram percebidos e interpretados, pois carregamos conosco a ideia de criança potente desde os seus primeiros dias de vida, dotada de infinitas linguagens que transcendem a fala articulada em palavras e se manifestam por seus movimentos corporais.

Portanto, precisamos nos atentar para as mais singelas formas de comunicação destes pequenos seres, pois eles estão o tempo inteiro envolvendo-se em situações interativas, investindo socialmente no contexto que vivencia cotidianamente. Atentar-se para os movimentos sociais dos bebês e crianças pequenas durante o percurso metodológico das pesquisas denota uma abertura social para vivenciar novas e surpreendentes experiências interativas.

Encerramos este trabalho enfatizando as capacidades sociocomunicativas dos bebês e crianças pequenas. Em virtude deste reconhecimento alçado dos dados produzidos e de toda discussão teórica até aqui apresentada, chamamos a atenção para os incríveis seres humanos que as crianças são desde a mais terna idade.

As crianças são potencialmente sociocomunicativas. Elas estiveram atentas ao movimento de pesquisa desde os primeiros instantes que a pesquisadora adentrou

em campo, delineando a partir de então inúmeras relações sociais através de recursos sociocomunicativos anteriores a fala articulada. Os resultados confirmam outros estudos que revelam a potência interativa dos bebês e crianças pequenas, revelando a participação ativa delas em situações que lhes interessam.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMAO, Nádía Maria Ribeiro. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel ; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ELMÔR, Larissa de Negreiros Ribeiro. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche**: um estudo de caso. Universidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto-SP, 2009.
- GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, Sônia. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.
- OLIVEIRA, Neusa Guaraciaba dos Santos de.; BUSSAB, Vera Sílvia Raad. **Comportamentos comunicativos do bebê como parceiro ativo na interação**. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, São Paulo, 6 (1/2), p. 34-38, 1996.
- PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Análise qualitativa de episódios de interação**: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.18, n.3, p. 431-442, 2005.
- RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.
- RIZZATO, Agueda Beatriz Pires. **Quem são os bebês de hoje? Eles são ou estarão diferentes?** *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 227-232, 1998.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico interdisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera Cruz (Org.). **A criança fala**: a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia; RIBAS, *Adriana* Ferreira Paes. **Bebês recém-nascidos**: ciência para conhecer e afeto para cuidar. Curitiba: Juruá, 2012.
- SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia; RIBAS, *Adriana* Ferreira Paes. Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In: SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia (Org.). **O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.
- SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. p. 16-20, 2004.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRISTÃO, Rosana Maria; FEITOSA, Maria Angela Guimarães. **Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida**. Estudos de Psicologia (Natal). Natal, v. 8, n. 3, p. 459-46, 2003.

PRIMEIRAS LIÇÕES DE CULTURA E CIDADANIA NO *SEGUNDO LIVRO DE LEITURA PARA A INFÂNCIA: NA ESCOLA E NO LAR*, DE THOMAZ GALHARDO

Valdeci Rezende Borges

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão,
Unidade Acadêmica Especial de História e
Ciências Sociais.
Catalão – Goiás

Elmar Severino Ribeiro Junior

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão,
Unidade Acadêmica Especial de História e
Ciências Sociais.
Catalão – Goiás

RESUMO: É objetivo, neste texto, abordar alguns temas importantes para a formação da criança como ser social e histórico, como cidadão, tendo como suporte documental o *Segundo Livro de Leitura para a Infância* – na escola e no lar, de Thomaz Galhardo. O imaginário social e as representações culturais figurados nesse livro escolar são tidos aqui como expoentes de um processo de formação cultural, moral e religiosa, que envolveu nossa sociedade desde sua publicação em fins do século XIX até os dias atuais. Nos estudos da História Cultural, esses aspectos de composição ou constituição social ganham notoriedade dada sua importância, e o livro acima referido possuiu papel relevante na educação dos indivíduos que a compõem, ao se ter como objetivo esquadriñar a formação educacional que nos antecedeu. Observa-se que o referido livro funciona como um guia de

orientações à vida prática e cotidiana da criança visando a sua inserção na sociedade brasileira com seus ditames moralizantes, republicanos, católicos, higienistas e trabalhistas.

PALAVRAS-CHAVE: *Segundo Livro de Leitura para a Infância*, Thomaz Galhardo, Cidadania, Imaginário.

ABSTRACT: This text aims to address important topics for children background as social and historical being as well as a citizen too. For this, it considers *Segundo livro de leitura para a infância* [meaning “second book of reading for children”], a book by Thomas Galhardo, as historical source. Social imaginary and cultural representations the book content shows are taken as exponents of a process of cultural, moral and religious background that involved Brazilian society from the time its was published (late nineteenth century) to nowadays. Given their importance, aspects of composition or social constitution — and Galhardo’s book had a relevant role in education in such society — has gained notoriety in cultural history studies when it comes to scrutinize past education. Such book works as a guide to practical and everyday life of children in their entering into Brazilian society, then permeated by moralizing, republican, catholic, hygienist and labor principles.

KEYWORDS: *Segundo livro de leitura para a infância*, Thomaz Galhardo, citizenship,

imaginary.

1 | INTRODUÇÃO

O livro escolar, já mencionado, recebeu, em 1938, sua 59ª edição e aborda, de modo transdisciplinar, as primeiras noções da sociedade e de sua cultura oferecidas às crianças em pequenos contos moralizantes, que tratam de temas como disciplina, trabalho, verdade, honra, vaidade, desmazelo, dever, comunicação, ordem, atividades e ações, datas cívicas... dentre outros.

Os livros de leitura desempenham papel de relevo na formação escolar e na constituição do sujeito-leitor como membro de uma sociedade e cultura. Tal tipo de literatura intenciona iniciar a criança no aprendizado e na aquisição das noções sociais básicas, sendo o primeiro passo do saber linguístico e cultural, representando a saída do analfabetismo e a entrada no letramento e nas percepções que se relacionam com a cultura escolar e geral.

O referencial teórico adotado segue vertente da História Cultural, marcada pela viragem antropológica e pelas teorias literárias, atenta às questões culturais. História que se propõe observar no passado, num contexto social, “os mecanismos de produção dos objetos culturais”, bem como seus mecanismos de recepção, que é pensada como forma de produção de sentidos, seja da “grande produção vulgar, ou da produção refinada, [...] que é a ‘obra-prima’” (DUBY, 1989, p. 126-127). Recepção que, segundo Ricouer (1997, p. 287, grifo do autor), pode ser designada pela “própria ação de lê-lo”. Para esse autor, por meio da leitura, a narrativa atinge o leitor obtendo a função de significância ao permitir relacionar o mundo do texto com seu mundo, agindo sobre ele, levando-o a uma experiência própria de refiguração.

Compreende-se a escrita e a leitura como indivisíveis e contidas no texto, plano intermediário entre a produção e a recepção, articulador da comunicação e veiculador de representações que, apropriadas, inventam e produzem significados. Se as narrativas constroem representações do real e a leitura abre o mundo do texto para o do leitor, que pode ter seu mundo transformado, visamos compreender os sentidos dados às práticas sociais figuradas no livro de leitura considerando a tríade (escrita, texto e leitura) inserida num contexto cultural (PESAVENTO, 2004). Se todo documento é representação e as representações são matrizes de práticas sociais e culturais, agindo na construção do mundo (CHARTIER, 1990); se o documento é “monumento” (LE GOFF, 1990), buscamos desvelar sua construção, sua finalidade e intencionalidades, para refletir sobre o imaginário social nele veiculado. O ensino das primeiras letras para crianças produz e reproduz saberes de um projeto social de conformação infantil à sociedade, alimentando uma cultura inerente ao projeto republicano de educação. Por meio do encanto, da sedução, as representações difundidas oferecem um imaginário construtor de identidades (GAETA, 2013).

Assim, investigamos as imagens escritas, as visões de mundo, as ideias e as atitudes, os valores e os comportamentos constituintes do imaginário social, edificado nas representações do livro de leitura para a infância, de Galhardo, voltado à função educativa de informar e formar gerações de cidadãos, fazendo-lhes a cabeça. Abordamos temas e questões ligados à vida prática e às relações cotidianas do sujeito como ser social, formadoras de seu capital simbólico, de hábitos e valores, produtores de um bom cidadão no futuro, mediante os discursos moralizantes no livro presentes, os quais agem como exercícios disciplinadores e preparatórios da criança para vida social, ao transmitir-lhes noções fundamentais sobre o ambiente social e cultural.

Para Bloch (2001), o historiador, por meio de um método regressivo, parte dos problemas do presente rumo ao passado e, assim, pautamo-nos em questões da constituição do cidadão na atualidade, rumando aos anos de 1930, para observar, na obra eleita, configurada em literatura de formação da criança como cidadão, aspectos de tal procedimento. A família, vista como átomo da sociedade civil, fora marcada desde o início do século XX por novas inquietações, tensões e transtornos do mundo contemporâneo, muitos atrelados aos movimentos juvenis, e, portanto, centramos nossa atenção nos valores que regulavam a vida social, as práticas e os mecanismos disciplinares aí veiculados.

2 | LITERATURA, LIVRO ESCOLAR, AUTOR E CONTEXTO

A literatura como fonte histórica, documento histórico, conforme Ferreira (2009, p. 66), consiste em uma forma de “representação (ou imitação) do mundo”, ou seja, é uma escrita artística que representa a realidade de uma sociedade, constituindo um imaginário social, entendido aqui como imaginação e um conjunto de imagens (MORIN, 1977, p. 126). Logo, um imaginário que possui suas bases fundadas na realidade vivida. O texto literário realiza uma “transfiguração da realidade” (FERREIRA, 2009, p.67).

A expansão e a diversificação das fontes usadas pelo historiador, fato possibilitado pelo movimento dos *Annales*, viabilizaram que a literatura fosse usada na produção do conhecimento historiográfico de maneira mais ampla, sem as restrições impostas pelos metódicos. Isto ocorreu, particularmente, a partir da chamada História das Mentalidades, pertencente à terceira geração do movimento dos *Annales*, que se configura como uma forma de história cultural.

A ampliação do repertório das fontes históricas e a metamorfose do próprio conceito de fonte inseriram-se no crescente movimento de renovação da historiografia do século XX, ocorrido primordialmente na França [...]. colocaram em pauta uma História-problema, orientada para compreensão da complexidade e da totalidade das experiências humanas. É assim que passaram a dar ênfase aos processos sociais e econômicos, e, nas décadas seguintes também aos aspectos mentais das civilizações. (FERREIRA, 2009, p.63).

No Brasil, a literatura se tornou objeto mais presente nos estudos históricos a partir

da década de 1980, com a chamada Nova História Cultural. Ela tem sua importância reconhecida para a produção do conhecimento histórico por ser objeto da construção humana e tratar de suas experiências sociais no tempo, “sendo materiais propícios a múltiplas leituras, especialmente por sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural” (FERREIRA, 2009, p. 61).

Permeada de subjetividade, a literatura não está comprometida com uma descrição fiel da realidade ou com a veracidade de fatos, pautando-se na noção de verossimilhança, ou seja, naquilo que o contexto social e histórico aceita, permite e concebe como possível de acontecer. Subjetividade e objetividade interagem no ato criativo e, relativamente, livre na produção literária, que é mediada pela estética empregada pelo autor e influenciada pelo imaginário social, isto é, pelo “conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensante do *homo sapiens*” (DURAND, 2001, p.18). Sendo a literatura representação da realidade, capaz de criar, transformar ou manter as estruturas de uma sociedade, devemos analisar, além do conteúdo de uma obra, seu contexto social e cultural, seus elementos estéticos, a trajetória, as posições e ações de seus autores, bem como as intencionalidades deles ao produzir seus textos.

Consideramos a literatura como forma de expressão de determinados indivíduos ou grupos, enraizados em determinada sociedade, em um determinado espaço, tempo e cultura, com seus valores sociais, éticos e morais, dominantes ou específicos de certos grupos ou categorias sociais. Contexto e forma de expressão que são passíveis de definições e opiniões internas e externas; de manifestação de um papel e uma postura social, sendo impregnados de intencionalidades, conscientes ou não; permeados por instâncias de legitimação política e social, com as quais dialogam, ignoram ou rivalizam. Caso esses aspectos, próprios ao tempo do qual “fala” a obra examinada, sejam ignorados, poderemos cair em anacronismos.

No vasto campo desse tipo de fonte histórica, literária, iremos nos deter e aprofundar em um tipo específico de literatura, logo, de documentação, que se trata do livro didático, em específico, do livro de leitura para os anos iniciais do ensino fundamental, material escolar voltado para a infância, para a criança. Este tipo de literatura é uma base imprescindível para discutirmos a formação do indivíduo como ser social e histórico, bem como a estruturação da sociedade a qual o livro escolar representa e dita seus valores “morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos” a seus leitores (CORREA, 2000, p.11). Para entendermos melhor certa época e sociedade, podemos recorrer ao livro escolar que nos diz muito a seu respeito, pois é por intermédio dele que são difundidos valores e certas ideias vigentes, que levarão os indivíduos a se constituírem socialmente.

o livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto às publicações destinadas à infância (livros de histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha quando alfabetização; seleta, quando

da aprendizagem da tradição literária; manual quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (CORREA, 2000, p.14).

Daí sua tamanha importância para o estudo histórico de uma determinada época, sociedade e região, pois o livro didático, intelectualmente formador, é material do qual o aluno carrega o que dele apreende ao longo de sua vida, não apenas acadêmica, mas social, em âmbito geral. Concebido de tal forma, o livro escolar passa a ser visto como instrumento político e moralizador, empregando variados tipos de linguagem (contos, poesias, ilustrações, etc.), de acordo com a faixa etária do público alvo a que se destina. Devemos notar que o livro didático, dentre eles o de leitura, é direcionado para as grandes massas, tendo, assim, sua produção e aplicação controlada pelas instituições sociais, como as estatais, como ressalta Corrêa.

não se pode perder de vista a existência da política do livro didático visando à formação das massas populares com base em conhecimentos a que estas deveriam ou não ter acesso, o que significa não só o controle sobre os conteúdos escolares a serem ensinados e, de certo modo, o controle sobre as práticas escolares, como também sobre a produção desse tipo de livro. (CORREA, 2000, p.17).

Dentre os momentos históricos é que se nota, com mais clareza, a utilização desse tipo de material didático como veiculador e norteador de ideias políticas e institucionais, aqueles de regimes ditatoriais ou autoritários se destacam, como do governo de Getúlio Vargas no Brasil (1930-1945), bem como durante o regime Franquista na Espanha (1939-1936), pois “a interferência do poder no campo educacional é muito mais intensa nos regimes autoritários” (CAPELATO, 2009, p.118). O livro didático é um instrumento de mediação política, pois tal ação consiste em uma prática de interferência social. Sendo assim, ele também deve ser estudado não apenas em um contexto político, mas também cultural. Dentro desse cenário, é forte a presença do livro didático na formação do indivíduo como ser social e pertencente a uma dada nacionalidade e cultura. “A história que nos ensinaram quando éramos crianças nos marca para o resto da vida” (CAPELATO, 2009, p.119). O livro didático, posto como fonte de um saber benéfico para o indivíduo, em sua maior parte, é atravessado de intencionalidades e manipulações políticas, morais, religiosas, etc. travestidas de conhecimento neutro e objetivo, sem partido político.

Os livros escolares infantis produzidos durante o franquismo, sobretudo nas primeiras décadas, quando a construção do Novo Regime se fez num cenário de crise decorrente da sangrenta Guerra Civil, tiveram papel importante no que se refere à veiculação de um imaginário coletivo religioso e patriótico. (CAPELATO, 2009, p. 121).

Em relação à intervenção política no cenário educacional brasileiro durante o Estado Novo (1937-1945), em que Getúlio Vargas foi presidente do país, o governo se mostrou ativo no que se refere à doutrinação por meio do livro didático. O livro didático aqui analisado fora publicado no final do século XIX e usado ao longo do século XX, encontrando-se em atividade educativa durante o governo de Vargas, ou seja, fora utilizado anteriormente ao regime varguista, na época deste e posterior a

ele. É material carregado de intencionalidades nacionalistas e patrióticas, que reforça o nacionalismo, o patriotismo e o ideal de uma juventude empenhada na educação e no trabalho. É um livro voltado para produzir um padrão de obediência e subserviência no mundo do trabalho, favorável ao governo de Vargas e à sociedade disciplinada.

[...] durante o Estado Novo, os investimentos na nacionalização do ensino e na alfabetização vão estar presentes no ensino primário, expressando-se mais intensamente na produção de materiais didáticos, como recursos transformados em armas de propaganda política do regime. (VAZ, 2006, p.34).

O bem material e simbólico por nós analisado foi adotado por longo tempo na educação primária brasileira e se trata de um tipo específico de literatura, ou seja, uma obra didática voltada para o ensino da leitura e que formava a biblioteca do estudante brasileiro nos fins do século XIX e na primeira metade do século XX. Essa obra foi redigida por Thomaz Galhardo, renomado escritor na área do ensino. Nascido em 29 de dezembro de 1855, na cidade de Ubatuba, no Estado de São Paulo, na juventude, mudou-se para a capital, onde estudou na Escola Normal, dedicando-se, a seguir, ao ensino público. Conforme Apolinário (2012, p. 18-19):

ocupou os mais altos cargos magistrais na capital. Participou de comissões examinadoras, representou o professorado no Congresso Pedagógico do Rio de Janeiro. Como secretário geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo elaborou, em 1892, o regulamento do Ginásio do Estado de São Paulo e da Escola Politécnica. Além disso, foi promotor público interino da comarca de Santos, onde, em 1871, exerceu o magistério e foi diretor e sócio fundador da União Pedagógica e do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Aposentou-se no cargo de subdiretor da secretaria do interior do estado em 18 de novembro de 1897 [sic. Possivelmente 1897] Por sua dedicação e relevante personalidade nas letras e no ensino do país, recebeu o grau de “comendador” pelo imperador D. Pedro II.

Seu mais notável trabalho foi a *Cartilha da Infância*, de 1880, que foi empregada no ensino brasileiro até o ano 1992, quando chegou a sua 233ª edição. Em 1890, a *Cartilha* foi editada e ampliada. Diante de algumas dificuldades financeiras, Galhardo vendeu os direitos autorais da *Cartilha* para a Livraria Francisco Alves, que se especializou em publicar livros escolares. O mesmo veio a acontecer com seus dois outros livros: o *Segundo Livro de Leitura para a Infância: na escola e no lar* e o *Terceiro Livro*, que são obras complementares à *Cartilha da Infância* e foram publicados ainda nas últimas décadas do século XIX. Além dessas obras didáticas, de grande relevância no cenário educacional brasileiro, Galhardo escreveu diversos outros livros didáticos “que foram usados desde o século XIX até o fim do século XX”. (SANTOS, 2007, p.335). Galhardo faleceu em 30 de junho de 1904.

O *Segundo Livro de Leitura para a Infância* é um material didático com princípios voltados ao ensino escolar, apresentando-se como, supostamente, mais educativo do que os métodos empregados, até então, no que refere à leitura e ao entendimento desta, ou seja, o livro carrega, segundo a própria nota direcionada ao “leitor” ou ao aluno, a intencionalidade de promover a leitura, a correta interpretação desta e uma breve explicação de como o professor deve despertar o interesse das crianças

com interrogativas acerca do próprio trecho lido. “É por isso que recomendamos instantaneamente ao professor os exercícios de interpretação, que têm por fim aguçar a inteligência do aluno, despertando-lhe a compreensão, ainda morosa, da leitura feita.” (GALHARDO, 1938, p. 8).

O livro didático em foco não pretende proporcionar ao aluno uma visão mais crítica, analítica e reflexiva da realidade, mesmo que apareça de modo mais brando, por se tratar de obra direcionada às crianças. Em muitas de suas falas, age ao contrário, extirpa qualquer forma de questionamento por parte do aluno por meio de um método cristalizado, no qual as vozes ativas são do autor e do professor em sala de aula; a bagagem da criança não interfere em sua utilização, eliminando uma cultura particular, no caso, vinda da família. A escola é mais um meio de imposição social e cultural do que de criação intelectual, não havendo diálogo e questionamento que leve a uma ideia mais madura entre o aluno e o professor. O diálogo existente apenas reforça os preceitos contidos no livro, recebidos por meio da leitura.

O conteúdo do livro está difuso em 126 páginas e dividido em 40 capítulos compostos de imagens, orações e contos, ou seja, pequenas narrativas, breves e concisas, inseridas na vida cotidiana com suas cenas, contendo apenas um drama, um único conflito e única ação (MOISÉS, 2004, p. 87-88), manifesta em linguagem de fácil leitura, interpretação e memorização, com muitos diálogos curtos entre crianças e adultos (pais, professores, etc.). Consoante Galhardo, os “pequenos contos deste livro, [...] na própria linguagem da infância”, escritos “em linguagem familiar brasileira, algumas vezes até com sacrifício, embora pequeno, do rigor gramatical”, pertencem à série iniciada por sua “*Cartilha da Infância*, que tão bem aceita foi pelas mães de família e pelo professorado público”, visando “prestar algum serviço ao ensino dos [seus] pequenos patriotas” e dar prosseguimento à “renascença da instrução popular” (GALHARDO, 1938, p. 8-10). Nesses capítulos, em sua maior parte, enfatiza-se a obediência civil, a preocupação com a educação, a saúde e o culto ao trabalho: “Vê o valor do trabalho: - aqueceste o corpo, despertaste o apetite e puseste em ordem a varanda. O trabalho é a base de nossa felicidade.” (GALHARDO, 1938, p.22).

Como a principal ferramenta com a qual a criança passa a ter contato fora âmbito familiar, para se orientar na vida prática, o livro didático, bem como o ambiente de ensino, a escola, se tornam objetos e espaços de sua formação como ser social e cultural, ocupando o lugar da pureza e da ingenuidade natural. Por intermédio dos livros escolares a sociedade é introduzida no leitor, ensinamentos e orientações de suma importância são aí veiculados e aprendidos, pois, por meio de suas historietas, a criança fica marcada por toda sua existência como indivíduo e como membro de uma sociedade. Nesse cenário, de formação do ser social, cultural e histórico, se encontra um imenso círculo de interesses, um deles composto por parte dos intelectuais que produzem os materiais educativos.

no Brasil, escrever para crianças, desde o início da República, além de lucrativo, passou a ter uma certa aura de “arte engajada”, senão em projetos políticos

específicos, como os de antes e depois da Era Vargas, certamente nos de uma política cultural que não era só de governos, mas também da própria intelectualidade, ainda que não de forma articulada ou programada. (GOMES, 2003, p. 122).

Outra instituição da sociedade que se beneficia com o livro didático é o Estado, como já indicado, pois a obra apresenta-se carregada de nacionalismo, patriotismo e moralismo ferrenhos, diretamente ligados aos interesses dos governos, que, por meio de órgãos oficiais específicos, como a Comissão Nacional do Livro Didático, responsável pelo material a ser utilizado como livro educativo nas escolas, controla sua produção e circulação, ou seja, é uma arma fundamental para uma estruturação social de acordo com os interesses e as motivações do Estado.

3 | AS LIÇÕES DO *SEGUNDO LIVRO DE LEITURA PARA A INFÂNCIA*

Em relação à questão do trabalho, tema tão presente no livro, analisaremos três contos, em específico, por nós escolhidos, intitulados: “O trabalho”, “A verdade” e “A lavoura”. Os contos, pequenas narrativas, têm enfoque centrado na honradez do trabalho braçal, no caso, o trabalho com a enxada, e no trabalhador que a enverga, criando variações morais acerca do respeito, da verdade e da altivez de ações produtivas honestas. Existe uma interligação e continuidade entre as três histórias, embora estas não figurem de forma sequencial, mas intercaladas por outras narrativas. Consoante Galhardo (1938p. 10), “As historietas deste livro, muitas das quais vão se desenvolvendo gradualmente, de propósito, para prender a irrequieta atenção dos alunos e habituá-los a ligar ideias”, como já dito, visavam prestar um serviço ao ensino de seus pequenos compatriotas.

Na primeira narrativa, “O trabalho”, um trabalhador braçal é ridicularizado em uma sala de aula, e tal ação fez com que os alunos fossem castigados, primeiramente, com a retenção da saída para o recreio. Joaquim, que é um aluno figurado como modelo, pois descrito como “um menino estudioso, obediente e muito comportado”, recebe uma bronca de seu pai, “um advogado muito inteligente e honrado, um bom modelo a ser imitado por todos” (GALHARDO, 1938, p.46-47), devido à atitude de deboche em relação ao trabalhador que entrara na sala de aula para matricular uma criança. Neste conto, Galhardo (1938, p. 48), por meio da voz do professor, que conversa com seus alunos, assinala a necessidade de respeitar e ter consideração com os que vivem do trabalho honesto: “_ Acabam de ter um mau procedimento. Os meios de vida, quando são honestos, merecem o respeito de todos. Em castigo da má ação que praticaram não há recreio hoje.” Finalizando a pequena narrativa, figura a máxima: “Respeito e consideração aos que vivem do trabalho honesto.” (GALHARDO, 1938, p.48).

No segundo conto, “A verdade”, que contém o desenvolvimento gradual do drama, Joaquim retoma o diálogo com seu pai, e confessa ter tomado “parte do mau procedimento” na escola “quando desrespeitaram o trabalhador de enxada”. Seu pai o repreende por sua conduta de desrespeito àquele sujeito _ “A educação que te dou

obriga-te ao respeito para com todos” (GALHARDO, 1938, p.62) __, mas o parabeniza por ter contado a verdade acerca de acompanhar os outros colegas de sala na risada: “_ Bem, meu filho, estou contente porque disseste a verdade, ainda mesmo contra ti. Não manches tua boca com a mentira. Diga sempre a verdade, embora contra ti. Quem mente nunca pode ser um homem de bem.” (GALHARDO, 1938, p.63).

O pai de Joaquim, como já dito, um advogado respeitado, dá mérito e relevo ao trabalho braçal citando, a seguir, o avô do estudante, que trabalhou na enxada para proporcionar o estudo que seu pai tinha hoje: “_ Teu avô foi um trabalhador de enxada, que trabalhava de sol a sol no cultivo da terra. Com seu trabalho pode educar os filhos. Si hoje eu sou formado e tenho uma posição bonita na sociedade, devo-o ao pobre trabalhador de enxada.” (GALHARDO, 1938, p.63-64). Dessa forma, reafirma a importância do trabalho e da verdade na vida do cidadão de bem; enfatiza que através do trabalho se conquista uma vida feliz e realizada, uma boa posição na sociedade.

O terceiro conto, “A lavoura”, remete à atitude educativa tomada pelo professor a respeito da zombaria realizada pelos pequenos. Ele mandou comprar umas enxadas pequenas e ordenou que todos os seus alunos trabalhassem na horta da escola, a fim de custear materiais para as crianças mais carentes. O pai de Joaquim, dando prosseguimento a seu discurso edificante e moralizante, mostra a ele a importância da lavoura, do trabalhador que nela se mantém e que produz a riqueza da nação, num contexto em que a economia brasileira dependia da agricultura e pautava-se nos produtos agrícolas para exportação (SKIDMORE, 2010, p.73):

Nós devemos procurar todos os meios de honrar e elevar o trabalho, porque o trabalho é tão necessário á vida como o ar que respiramos. E atende: - A lavoura, a produção das terras, é a base da nossa fortuna. Sem a lavoura o nosso Brasil nada seria. Todos esses palácios, todas as nossas estradas de ferro, esse movimento, essa animação, que observas nos lugares mais insignificantes do país, tudo repousa na lavoura. [...] A lavoura é a base da fortuna pública; a lavoura é a base da fortuna particular. (GALHARDO, 1938, p.86).

Se a mensagem já se mostrava clara, ela foi, ainda, reforçada no término da narrativa: “Nunca te lembres de menosprezar o trabalhador honesto, porque si queres ser feliz, precisas também ser trabalhador e ser honesto. Meu filho, Deus ajuda quem trabalha.” E, findando a lição, a mensagem moralizante: “Honra ao trabalho.” (GALHARDO, 1938, p.86).

Em todos os três contos, é evidente o culto e a valorização ao trabalho, à honestidade, à verdade. As ideias são apresentadas de forma que nos levam ao entendimento de que a vida plena só é conquistada pelo trabalho, seus méritos darão a garantia de uma vida próspera e bem posicionada. Este tipo de lição tem claro propósito moralizante em sua finalidade e indica uma concepção ideológica de mundo e sociedade, do trabalho. Em 1938, o livro didático já se encontrava na sua quinquagésima nona edição, ou seja, sua escrita antecede a era Vargas, ocorrendo na Primeira República (1889-1930). Segundo Skidmore (2010, p. 73):

Na República Velha, a economia brasileira dependia de alto grau de alguns produtos agrícolas – café, cacau, algodão e borracha. O Brasil exportava esses produtos, e usava os resultados das trocas cambiais para importar quase todos os produtos manufaturados de consumo interno.

Um dos fatores de tal ideologização do trabalho advindo da “enxada”, como digno de respeito, e a importância de se manter esse tipo de concepção, advém, de certa forma, de seu favorecimento à elite latifundiária, que estava à frente e controlava a economia brasileira, “cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural” (RIBEIRO, 1993, p.18). O ideal de trabalhador honesto, que conquista sua existência e garante sua vida por meio da dureza do trabalho braçal, perdurou também durante o regime de Vargas, que, apesar de certo investimento na indústria e distanciamento do trabalho agrícola, necessitava também de mão de obra disciplinada e ordeira. Portanto, o discurso enaltecido do trabalho e do trabalhador se encaixa nesse contexto, valorizando o perfil de um trabalhador que tem fé no trabalho por ele realizado e que expressa uma atitude e postura servil. Evidenciando certo confronto entre campo e cidade, a lição “Predileções” apresenta dois meninos conversando e expondo suas visões ao redor dessas duas realidades. Um morador da cidade e outro do campo, e cada um deles valorizando seu modo e lugar de vida. Porém, por fim, apontando uma conciliação e convivência desses modos e realidades diversos, desde que permeados pela honestidade, temos a assertiva: “Amar o meio honesto em que se vive.” (GALHARDO, 1938, p. 31).

A higiene também é um dos temas presentes e enfatizados no livro e está em sintonia com as preocupações políticas de higienização do momento e daquele antecedente. No conto “O asseio”, Amélia é repreendida por sua mãe por querer tomar o café antes de realizar os devidos asseios corporais matinais. Indicando o viés religioso e católico do empreendimento escolar, a mãe, primeiramente, passa-lhe uma lição referente à religiosidade e ao cumprimento das crianças devido aos pais: “Deves, antes de tudo, fazer uma prece ao teu Criador e depois uma saudação a teus pais.” (GALHARDO, 1938, p.52). Assim, nota-se que a religiosidade e a obediência aos pais se fazem presentes desde a infância. Depois dessas formalidades iniciais, é prescrito que se deve praticar uma higienização matinal, indicando a preocupação com o corpo e sua saúde, pois objetos que agiam no futuro da força de trabalho e da economia: “Em seguida deves lavar as mãos, o rosto, pescoço e as orelhas, escovar os dentes e pentear os cabelos.” (GALHARDO, 1938, p.52). E, por último, após todas essas etapas cumpridas, poder-se-ia tomar o café da manhã. Eram práticas que deveriam tornar-se hábitos, que caberiam ser reproduzidas diariamente ao iniciar o dia. A mãe educadora fala da importância desses hábitos de asseio para se desfrutar da condição de uma vida saudável: “tu não sabes, meu amor, que o asseio é uma condição para a saúde?” (GALHARDO, 1938, p.53).

Tais práticas de saúde e higiene social tornaram-se interesse dos poderes públicos: “a saúde como questão social, nos anos 20, insere-se em uma gama de

aspirações que apontavam para o fortalecimento do Estado como forma de resolução dos problemas nacionais” (SANDES, 2002, p.32). Mas, desde final do século XIX, onde a comunidade médica passou a ter maior presença e abrangência social, a saúde do homem trabalhador e servil já era foco de interesse político e econômico, pois a mão de obra doente e enfraquecida não produz o que deveria, não rende no trabalho, e pode levar à invalidez ou à morte. Isso não era desejo e nem vantajoso do ponto de vista econômico e político.

Esse interesse pela saúde pública ficou cada vez mais evidente e se tem um reforço dessas ideias nos livros escolares, educativos. O livro didático, assim, torna-se um tipo de instrumento de ação que visa à aplicação de algumas ideias de saúde pública, sendo este um dos motivos dele perdurar com tais ideais por um período de tempo tão longo, passando por diversas etapas da história política e econômica do Brasil. Ele sempre estava de acordo com muitos interesses mercantis e políticos referentes às áreas sociais, mas, durante a década de 20, com a criação de órgãos responsáveis pela educação e saúde, esta ideia foi reforçada mediante ações públicas diretas, como ressalta Sandes (2002, p. 25): “o médico desempenhou um importante papel nessa nova sociedade, estendendo seu olhar para o interior da vida familiar, organizando e sugerindo a adoção de novos hábitos e medicamentos”. Ele passou a ser a forma direta de aplicação dessa nova política e o livro uma segunda via de intervenção social e cultural.

Galhardo apresenta outros contos em relação à saúde dos indivíduos, como “Água potável”, em que, também, se enfatizam os cuidados com a saúde e o saneamento (GALHARDO, 1938, p.17-18). Essas questões estavam presentes nas ações do governo preocupado com o bem estar da população, de modo geral, e, sobretudo, como força de trabalho: “sanear significava remover os agentes etiológicos causadores de epidemias que afetavam negativamente a dinâmica das nossas atividades agroexportadoras” (SANDES, 2002, p.27-28).

O livro, de forma geral, como já mencionado, traz extensa apologia ao trabalho, bem como à escola e ao estudo, que são figurados como “lançando ondas de luz” e de alegria na vida das pessoas, como também o faz com o trabalho a que se “entoa um hino”, sejam nas salas nobres, nas oficinas, nas matas, nos mares e nos campos (GALHARDO, 1938, p. 11-13). A escola, como irradiadora de luz e da leitura, figura ainda na lição “O movimento da rua”, na qual um menino pequeno, vendo tantas crianças em uma via pública, considera-as “como si já fossem homens” e que estavam indo para escola, recebendo de sua mãe a assertiva: “Todos procuram a luz, meu filho; só tu queres ficar em casa como um morcego, pois anda não te lembraste da escola.” E, diante de tal, dele ouviu: “ _ Quero também aprender a ler.” (GALHARDO, 1938, p. 25-26).

Nesse sentido e contexto, na lição “O manhoso”, somos apresentados a Alberto, um pequeno “muito manhoso”, que levava o tempo “manhosando”, ao passo que “poderia aproveitar estudando” e, assim, se tornar em figura respeitada por todos.

Isto, até que ele recebeu um conselho, pois “um bom conselho vale mais que muitos castigos”: “Quando todos te respeitarem pelas tuas boas lições, ninguém mais te dará o nome de *_ manteiga derretida.*” Mudança essa apontada ao fim da lição, quando se indica que ele “seguiu o conselho e em breve tempo galgou o primeiro lugar na escola”. (GALHARDO, 1938, p. 14-16, grifos do autor).

Essa historietta tem prosseguimento na lição “Transformação”, na qual “o *manteiga derretida*, que sempre andava a chorar”, já aparece como “um bom menino” que “não faz mais do que estudar.” Assim, ele “ensina a todos na escola, parece até professor: [...] sempre bom trabalhador”, só se ocupando das lições e estando “livre de sofrer repreensões”, tudo devido aos conselhos recebidos que fizeram nele “tão geral transformação.” (GALHARDO, 1938, p. 38-39, grifos do autor). O mesmo processo de mudança é figurado em relação a um menino definido como “O descuidado”, “buliçoso e lambisqueiro”, que “nada ouvia”, mas que aparece em duas lições posteriores, “A honradez” e “O dever”, como já sendo “comportado”, pois seu pai o matriculara em uma “escola-modelo, onde tinha feito grandes progressos nos estudos, e, por isso, era considerado como um dos primeiros alunos”, visto que “não se desviava do caminho da escola para brincar ou para distrair [...]”, tendo postura e atitudes exemplares, como “não se apropriar do alheio”, como de uma carteira que achara na rua (GALHARDO, 1938, p. 23-24, 65-67).

Dessa forma, seu procedimento foi valorado como “digno de elogios, conquanto ele não tivesse feito senão o seu dever.” Conforme as palavras do diretor da escola, relativas a essa ação, “o maior bem que se possui no mundo é a honradez”, devendo sempre se cumprir com “o teu dever, ainda que te custe a própria vida.” (GALHARDO, 1938, p. 82-84). Nessa esfera dos deveres, o conto “Quinze de novembro” traz “outro dever imperioso a cumprir”, que é “saudar o presidente do Estado e assistir às festas” cívicas, como da Proclamação da República: “_ [...] um grande dia de festa nacional” (GALHARDO, 1938, p.105-107). Civismo este que figura, ainda, na narrativa “Gonçalves Dias”, na qual a poesia “Canção do exílio” é considerada como sendo o legado do poeta “à sua pátria”, “monumento imperecível de seus trabalhos poéticos”, de onde se aprende “a amar e honrar a tua pátria, que é um grande e belo país, mas que muito precisa ainda do amor e do trabalho inteligente dos seus filhos.” (GALHARDO, 1938, p.95-96).

Portanto, o “menino peralta” e “muito buliçoso”, que “não obedecia aos mandos de seu pai, não ouvia os conselhos de sua mãe”, após seu processo de transformação, de enquadramento e disciplinarização, associado a sua presença numa “escola-modelo”, aparece na lição final, “Última cena”, possuindo um destino feliz: “_ Mário foi muito feliz e viveu cercado da estima e consideração dos homens de bem”. (GALHARDO, 1938, p.19-20, 126).

Mas não foram apenas os meninos objeto de investimento simbólico de modo a torná-los cidadãos de bem. As meninas também figuram em várias lições, igualmente moralizantes, mas voltadas para sua formação como donas de casa. Na lição “O frio”,

a mãe prescreve à filha, que reclama de sentir frio, “um remédio, que aquece o corpo num instante”, ao mandá-la pegar a vassoura, varrer a varanda e, depois, arrumar a louça no armário e as cadeiras. Por fim, dizendo: “_ O remédio já tu o tomaste. Foi o exercício que fizeste. Vê o valor do trabalho: _ aqueceste o corpo, despertaste o apetite e puseste em ordem a varanda. O trabalho é a base da nossa felicidade”. O intento da lição era “Habituar a infância a amar o trabalho.” (GALHARDO, 1938, p.21-22). Na historieta “O tesoureiro”, em que figura outra menina e sua mãe a moral da lição é: “Extinguir as superstições e crendices, ainda as mais inocentes” (GALHARDO, 1938, p.34). Já em “A esmola”, igualmente representando a conversa de uma mãe com sua filha, a prescrição é: “Premiar as boas ações. Acordar e estimular os sentimentos generosos na infância” (GALHARDO, 1938, p.37). Em “A boneca de Judite”, encontramos uma apologia ao zelo. O ensinamento é: “cada falta de cuidado ou de zelo corresponde a um desgosto ou a uma aflição.” (GALHARDO, 1938, p.58).

No conto “Laura”, a preleção é, ainda, para a “Educação doméstica da verdadeira dona de casa”, prescrevendo o varrer da sala, pôr flores mimosas nas jarras, o tapete ao sol, “e, enquanto descansas”, ver os livros e preparar as lições escolares. Foi assim que “Laura tinha-se habituado ao trabalho e à ordem”, fazendo as lições com antecedência, arrumando a cozinha... pois conforme sua mãe:

_ Filha, ainda não sabes nada. Por enquanto deves ocupar o teu tempo com as tuas lições e com as obrigações leves, que te dei. Mais tarde te ensinarei o que pertence à cozinha. Atende: _ uma moça bem educada deve saber entrar na cozinha com o mesmo desembaraço e distinção com que entra numa sala de visitas. Saber o que é honesto não desdoura a ninguém; e para saber mandar é preciso que se conheça o que se manda. (GALHARDO, 1938, p.68-70).

Em “Vaidade”, a questão vai além do “cuidado que deves ter todos os dias de manhã” com o corpo, como já mencionado ao tratar do conto “Asseio”. É uma ação para “combater o luxo e a vaidade”, condenando-os. Desse modo, se vê como negativa a figura de moças que se pintam (“moça pintada, só pintada no papel”) e se valoriza o asseio, mas não a vaidade (“Sê asseada, mas não vaidosa, que é cousa diferente”), pois “o que é falso não pode ser bonito”, devendo a infante fugir da vaidade e do luxo, sendo “boa, meiga e simples”, o que não precisa “nem de pó de arroz, nem de pomadas, nem de sedas e nem de veludos.” (GALHARDO, 1938, p.71-3). Nesse sentido, o “Desmazelo” e o descuido também são condenados, ao se ponderar que “quem não conserva não tem”. (GALHARDO, 1938, p.75-6). Em “A ordem”, encontramos também mais um conselho materno a uma menina, com a prescrição: “A ordem economiza”. Isto para orientar que se deve ter cuidado com os bens pessoais, escovas, pentes, chapéus... bem como com o livros. A lição é ainda: “A falta de ordem é muito prejudicial”, faz perder tempo e estraga ou inutiliza os objetos que se possui. (GALHARDO, 1938, p. 98-99).

Ordem e normas sociais que buscavam impor um controle à família e seus membros, cabendo à mulher o cuidado com a saúde desta e seu bem estar. Como donas de casa lhes caberia o controle dos mandamentos da higiene doméstica e em

relação à infância (COSTA, 1979). Esses aspectos formam as bases de discursos variados com prescrições normativas, de afirmações e reafirmações de funções, papéis de homens e mulheres, cujo programa concentrou suas atenções na família e na cidade, visando desenvolver práticas sociais que se adaptassem à sociedade moderna e urbana. O higienismo criou prescrições para orientar e ordenar a vida, em seus mais diversos aspectos, no trabalho, no domicílio, na família, nos corpos. E a educação feminina tornava-se o baluarte da moral social, devendo as normas ser transmitidas pelas mães às filhas (MATOS, 2003, p. 110).

Dessa maneira, as orientações práticas à vida em sociedade, presentes no livro, abrangem uma gama de ideias em comum acordo com a construção de uma sociedade saudável, moralmente formada, com conceitos religiosos e familiares; uma sociedade que valoriza a pátria e é composta por sujeitos honestos e trabalhadores, pois o trabalho é atividade que dignifica seus praticantes. O livro é perpassado por esses preceitos moralizantes que visavam manter a paz social e, supostamente, um bem-estar, um corpo social no qual, em que sendo honesto e trabalhador e, de acordo com as regras, se consegue sanar seus anseios materiais e emocionais.

Nesse sentido, o livro recrimina a preguiça, a mentira, a desonestidade, a credice, o desmazelo, oferecendo e cobrando da criança noções de uma realidade social disciplinada e instruindo-as para uma cidadania exemplar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, esse livro didático é um material histórico valioso, pois nos permite compreender as relações estabelecidas entre os indivíduos e a política, e nos possibilita entender alguns procedimentos inerentes à constituição da sociedade brasileira, a base sobre a qual as pessoas foram educadas e formadas, conforme seu gênero. E isto nos esclarece, até mesmo, as questões políticas e sociais, as quais vivenciamos no cenário atual.

O livro didático pesquisado, possuidor de densa carga e posicionamento disciplinar, e de construção moral, constituiu em veículo que o Estado dispôs a fim de estabelecer uma certa estruturação social, dada por meio de seu conteúdo. Ele prega uma sociedade disciplinar e ordeira triunfante, onde indivíduos que se orgulham do trabalho e conformam a seus critérios de obediência social, como a honestidade e a seriedade frente as suas funções como trabalhadores. Seres que triunfariam em suas vidas, atingindo e conquistando um futuro de bonança, que os aguardava, caso se ativessem a tais ditames. Assim, o discurso nacionalista também se faz presente, com intuito de produzir e incentivar o amor à pátria e ao próprio governo. Ideias acerca da saúde pública, com interesses voltados à esfera econômica, em que os menos favorecidos, como os trabalhadores braçais, sentem-se representados, permeiam o texto. O livro carrega em si conteúdos favoráveis à formação de um modelo de sociedade pacífica e ordeira. Essa ideologia é claramente exposta e não se encontra

nenhuma escrita direcionada a uma posição crítica à política e à economia ou até mesmo ao governo, mesmo que seja simples, por se tratar de um livro voltado para a infância. Se o interesse didático fosse realmente de formação social ativa, de sujeitos atuantes na sociedade, de protagonistas de suas histórias, o livro traria um mínimo de inquietação a ser levada e passada as crianças e à sociedade.

Esse processo, percebido por meio do livro didático, empreendia uma educação restrita, em seus conteúdos mais importantes, para formação de um indivíduo ativo e atuante socialmente. Isto é notável no estudo historiográfico aqui realizado por meio do *Segundo Livro de Leitura para a Infância*, pois se vê a busca de formação de indivíduos que carregam esta bagagem, este capital cultural adquirido pelo ensino escolar e aprendizado pautado em conceitos morais, trabalhistas, patrióticos e patriarcais, com interesses políticos.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Mariana Aparecida. **Estudos preliminares sobre cartilhas produzidas na década de 30 e seus métodos de alfabetização**. 2012. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

BLOCH, M. **Apologia da História**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Valdeci R. Literatura e pesquisa histórica. **Letras & Letras**, Uberlândia, UFU, v. 12, n.1, p. 191-217, jan./jun. 1996.

CAPELATO, Maria Helena Rolin, Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, p.117-143, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira, O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 52, nov. 2000.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DUBY, Georges. **Idade Média, Idade dos Homens** - do amor e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 125- 130.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 61-91.

GAETA, Maria Ap. J. V. Práticas de representação: visões de infância em manuais para o ensino das primeiras letras. In: CONGRESSO BRASILEIRO HISTÓRIA EDUCAÇÃO, 3. **Anais...** Curitiba: PUCR/PR, 2004. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/298.pdf>fev. 13.

GOMES, Ângela de Castro. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. **Revista USP**, São Paulo, n. 59, p.116-133, 2003.

GALHARDO, Thomaz. **Segundo Livro de Leitura para a infância: na escola e no lar**. 59 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. 2 ed. Campinas – SP: Papyrus, 1986.

MATOS, Maria Izilda S. de. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: _____; SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 107-127.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massa no século XX - O espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural**. B. Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, Ribeirão Preto, FFCLRP – USP, n. 4, p. 15-30, 1993.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1997. T. 3.

SANDES, Noé Freire. **Nação, políticas de saúde e identidade (1920-1960)**. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

SANTOS, Luana Grazielle dos. Um estudo sobre a cartilha da infância (188?), de Thomaz Galhardo. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castello**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VAZ, Aline Choucair. **A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo**. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação: UFMG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em:< http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/hiseduminas/disserts/disser_alinechoucair.pdf.> Acesso em: 13 fev. 2016.

PESQUISAS COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS RURAIS: VISIBILIDADES, APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E REFLEXÕES

Patrícia Júlia Souza Coêlho

Universidade do Estado da Bahia

Salvador - Bahia

pjs.coelho@hotmail.com

RESUMO: O presente texto intenciona visibilizar pesquisas com crianças em contextos rurais, tecendo reflexões sobre as questões teórico-metodológicas apresentadas nos estudos analisados. Este trabalho teve como referências artigos publicados na ANPED, no GT03 Movimentos Sociais e Educação e no GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, assim como dissertações e teses defendidas em duas universidades públicas da Bahia, no período de 2013 a 2016. As análises empreendidas neste texto se insere à pesquisa de doutorado: *Narrativas de crianças de educação infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA*, vinculada ao PPGEduC/GRAFHO-UNEB e financiada pela FAPESB. A referida pesquisa apresenta como objetivo central analisar as narrativas das crianças de Educação Infantil sobre uma escola multisseriada, localizada no meio rural, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas por elas no cotidiano dessa instituição educativa, com ênfase nas narrativas infantis. Espera-se que as reflexões empreendidas neste texto, em interlocução com as produções que compuseram este trabalho,

ampliem o debate sobre a educação infantil e as pesquisas com crianças pertencentes aos diferentes contextos rurais.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias; Protagonismo infantil; Pesquisas com crianças; Narrativas infantis.

ABSTRACT: The present text intends to visualize researches with children in rural contexts, reflecting on the theoretical and methodological issues presented in the studies analyzed. This work had as references articles published in ANPED, GT03 Social Movements and Education and GT07: Education of Children from 0 to 6 years, as well as dissertations and theses defended in two public universities of Bahia, from 2013 to 2016. The analyzes undertaken in this text is part of the doctoral research: *Narratives of children of children's education of rural school multisseriada of the Territory of Sisal - BA*, linked to PPGEduC / GRAFHO-UNEB and financed by FAPESB. The main objective of this research is to analyze the narratives of children in Early Childhood Education about a multisite school, located in rural areas, with an emphasis on the experiential learning experienced by them in the daily life of this educational institution, with emphasis on children's narratives. It is hoped that the reflections undertaken in this text, in dialogue with the productions that compose this work, will

broaden the debate on the education of children and research with children belonging to the different rural contexts.

KEY WORDS: Childhood; Child protagonism; Research with children; Children's narratives.

INTRODUÇÃO

A ampliação de discussões acadêmico-científicas concernentes à educação formal para os sujeitos pertencentes às localidades rurais tem sido notória nos últimos anos, possibilitando, assim, maior visibilidade das questões que envolvem o contexto educacional das populações que estão inseridas nas diversas ruralidades do Brasil.

Sendo assim, enfocar pesquisas que versam sobre temáticas referentes à educação nos diferentes contextos das escolas rurais apresenta-se como algo emergente, pois estes estudos suscitam problematizações acerca do modelo educacional respaldado nos cânones urbanos, como, também, denunciam o descaso e a precariedade em que a educação nas ruralidades dos territórios brasileiros se insere, em consequência da falta de investimento de políticas públicas para a educação de crianças, jovens e adultos pertencentes a essas localidades.

Este trabalho converge com a perspectiva de uma educação rural que valorize os modos de vida e as práticas sociais materializados no cotidiano dos sujeitos que vivem nas diferentes ruralidades e apresenta como intencionalidade visibilizar pesquisas com crianças em contextos rurais, tecendo reflexões sobre as questões teórico-metodológicas apresentadas nos estudos analisados, referenciadas em artigos publicados na ANPED, no GT03: Movimentos Sociais e Educação e no GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, assim como dissertações e teses defendidas em duas universidades públicas da Bahia, no período de 2013 a 2016. Para referenciar este trabalho, que apresenta como centralidade as pesquisas com crianças em contextos rurais, também foi considerado o estado da arte realizado por Silva et.al. (2012), que mapearam as produções concernentes à educação infantil no campo.

As análises empreendidas neste texto se inserem ao estudo desenvolvido no âmbito do doutorado: *Narrativas de crianças de educação infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia e vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia. A referida pesquisa apresenta como objetivo central analisar as narrativas das crianças de Educação Infantil sobre uma escola multisseriada, localizada no meio rural, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas por elas no cotidiano dessa instituição educativa e dialoga com as seguintes categorias: infâncias, protagonismo infantil, relações intergeracionais, culturas de pares, pesquisa (auto) biográfica, com ênfase nas narrativas infantis.

Este texto emergiu da necessidade de ampliar os debates sobre as pesquisas com

as crianças em contextos rurais, tendo como foco as questões teórico-metodológicas. Espera-se que as reflexões empreendidas neste texto, em interlocução com as produções que compuseram este trabalho, potencializem as discussões sobre a educação infantil e as pesquisas com crianças pertencentes aos diferentes contextos rurais.

1 | PROTAGONISMO INFANTIL NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Diante dos trabalhos analisados, tendo como foco as pesquisas com crianças em contextos rurais, foi possível constatar que, na maioria dos estudos, a sociologia da infância configurou-se como a opção teórica adotada pelos pesquisadores. De acordo com Abramowicz, (2011),

[...] a sociologia da infância tomou a criança em sua infância como lugar de suas pesquisas, criou-se um campo, no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a essa vertente fizeram um esforço para compreender, e do ponto de vista do que propomos, inventar a criança. Ao mesmo tempo, a sociologia da infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos [...] (ABRAMOWICZ, 2011, p. 25).

Assim, o campo da Sociologia da infância inaugura uma nova forma de conceber cientificamente a infância, numa perspectiva que problematiza a representação de infância instituída na Modernidade. As pesquisas que comungam com essa perspectiva buscam conceber e compreender as crianças segundo a ótica delas, tendo em vista o contexto sociocultural em que elas estão inseridas.

Nesta direção, as pesquisas com crianças devem visibilizar nos contextos acadêmico-científicos e educativos os dizeres dos/as meninos/as, enfocando a forma deles/as compreenderem a cultura em que fazem parte, assim, como reconhecer a capacidade desses sujeitos de tecer transformações necessárias, referenciadas nas culturas infantis.

Considerando o estado da arte sobre os estudos da infância, apresentado por Nascimento (2011), a sociologia da infância passa a ter maior aderência nas pesquisas e nas publicações em livros, artigos e periódicos, a partir da década de 90, ressaltando a importância da publicação de James, Jenks e Prout, em 1998, que apresenta “[...] um levantamento sobre as representações sociais da infância, com o objetivo de teorizar o campo dos estudos da infância com base em diferentes abordagens [...]” (NASCIMENTO, 2011, p. 42).

Podemos afirmar que as pesquisas que envolvem diretamente as crianças buscam compreender esses sujeitos e os modos como vivem suas infâncias, subsidiadas nas relações que os/as meninos/as estabelecem com seus pares e com os adultos que fazem parte da sua convivência escolar, familiar e comunitária. Nessa perspectiva,

[...] compreender a infância exige o exercício de compreensão das representações que a sociedade (os adultos) faz sobre o período inicial da vida e, por consequência, das relações que os adultos têm com essa classe de idade. Não se pode, portanto,

conhecer as crianças fora das relações das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade. (SILVA, SILVA e MARTINS, 2013, p. 14).

A concepção de que as crianças são capazes não somente de serem afetadas pela sociedade de que fazem parte, mas também afetam a realidade existente, converge com a ideia de protagonismo infantil. Nesta dinâmica, as crianças são consideradas sujeitos ativos no processo de apreensão do contexto em que estão inseridas, como bem explicam Silva, Silva e Martins (2013, p. 14):

Em que pesem as diferenças encontradas nas abordagens da infância e das crianças, conferindo-se maior peso às estruturas ou às interações *intra e intergeracionais* (Sarmiento, 2005), é na consideração das crianças como partícipes do próprio processo de apreensão da sociedade em que vivem e de sua influência na estruturação dessa mesma sociedade que os estudos sobre as infâncias e as crianças procuram inseri-las em um quadro de análise que visa compreender a sociedade por meio dos estudos sobre as crianças.

Esta tentativa de escutar sensivelmente as crianças nas pesquisas sugere uma nova forma de conceber a infância pensada para elas, no sentido de que as metanarrativas, vinculadas à perspectiva naturalizada e abstrata de infância, passam a ser problematizadas, por ofuscarem as infâncias vividas pelas crianças, tendo em vista os diferentes contextos socioculturais, caracterizados pela complexidade e contradições, em que as existências desses sujeitos se materializam. Sendo assim, Sarmiento (2003, p.32) afirma que:

Conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da nossa sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e sua inserção plena na cidadania activa (2003, p. 32).

Nas pesquisas com crianças, a concepção de que elas têm muito a falar sobre si e suas experiências converge com a ideia de que, através das narrativas infantis, é possível compreender a infância com base nas reflexões que as crianças elaboram e vivem cotidianamente. Considerar os dizeres das crianças nas pesquisas significa repensar nossa perspectiva sobre a categoria social infância, especificamente, a vivenciada nos diferentes contextos rurais.

2 | PESQUISAS COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS RURAIS

Considerando os estudos realizados por Silva et.al. (2012), no âmbito da *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*, (MEC/UFRGS), podemos afirmar que a temática da Educação Infantil, em contextos rurais, ainda encontra-se na condição da invisibilidade. Para a realização dessa pesquisa, no período de 1996 - 2011, foram encontradas 52 dissertações, 10 teses, 11 artigos de periódicos, 6 trabalhos apresentados na ANPED e 1 Trabalho de Conclusão de Curso, contabilizando um total de 80 trabalhos (SILVA

et.al., 2012).

Na especificidade da Universidade do Estado da Bahia, três trabalhos de Mestrado, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, foram identificados e incluídos no estudo supracitado. A pesquisa de Macedo (2008), intitulado *O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: uma olhar reflexivo sobre a autoestima*, esteve relacionada ao grupo que analisou trabalhos relacionados à temática *Ribeirinhos e Quilombolas*, nos estudos de Silva et.al. (2012). A pesquisa revelou que os trabalhos analisados neste grupo

[...] compartilham com os paradigmas da educação do campo desde a crítica a um modelo de educação que não considere ou valorize a cultura das populações à proposição de uma educação diferenciada que parta de suas realidades. Entretanto, tratam dessa questão a partir de um olhar não necessariamente dialogado com autores e referências da educação do campo. Suas são mais claramente culturais (SILVA et.al., 2012, p. 315).

Já a pesquisa de Nunes (2008), *As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do Município de Serrinha* inseriu-se no grupo denominado por Silva et. al. (2012) *O rural e a educação infantil como locais de pesquisa*. Silva et.al. (2012) analisaram que os trabalhos pertencentes a este grupo apresentaram diferentes temáticas sobre a educação de crianças, em que o rural aparece na pesquisa como lócus, sem apresentar discussões específicas sobre a Educação Infantil em contextos rurais.

O trabalho de Coêlho (2010), *Trajetórias e narrativas das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas*, também participou da pesquisa empreendida por Silva et.al. (2012). A referente dissertação fez parte da composição do grupo *Educação Infantil do/no campo*, que segundo Silva et.al. (2012, p. 3013) foi considerado no mapeamento realizado pela pesquisa como:

Um grupo menor em termos quantitativos aglutina pesquisas que incluem em seus objetos, especificidades da educação infantil, com referência também à educação do campo. Esses trabalhos são assim classificados na junção e na promoção da conversa entre essas duas áreas. [...] Dentre as 63 teses e dissertações, elas somam um doutorado, seis mestrados e dois trabalhos da ANPED.

O mapeamento apresentado por Silva et. al. (2012), no texto *Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*, evidencia a necessidade de ampliação de pesquisas vinculadas a essa temática.

Essa constatação é também revelada através da análise dos trabalhos apresentados pela ANPED, em 2013 e 2015. Considerando os trabalhos apresentados nos GT 03: Movimentos Sociais e Educação e o GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6, somente um trabalho foi encontrado, tendo como especificidade a educação de crianças ribeirinhas da Amazônia. Neste estudo Teixeira (2013) busca apreender como se processa a relação cultura e subjetividade por ocasião das brincadeiras de

faz de conta, respaldada nos estudos de Vigotski. Para a coleta dos dados, ocorreram visitas nas residências das dezesseis crianças colaboradoras da pesquisa, a fim de realizar observações, de forma interativa, das situações de brincadeiras de faz de conta nos contextos doméstico e comunitário. Também foram realizadas entrevistas com as crianças e filmagens das brincadeiras de faz de conta que ocorriam no cotidiano pedagógico no contexto escolar da Educação Infantil, lócus da pesquisa. Porém, vale ressaltar, que este estudo não apresentou como centralidade as questões específicas da Educação Infantil em contextos rurais, a partir da própria perspectiva das crianças.

Foi possível observar, no GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, que alguns trabalhos tiveram como subsídios teóricos os estudos referentes à sociologia da infância, nos quais as crianças foram consideradas protagonistas das pesquisas empreendidas. No entanto, sobre a especificidade dos estudos sobre as infâncias e a educação infantil em contextos rurais, pautados no protagonismo infantil, nenhum trabalho foi identificado. Esses dados revelam que a temática vinculada às infâncias e à Educação Infantil em diferentes contextos rurais ainda apresenta-se insuficiente nas produções acadêmico-científicas.

Em relação às dissertações e às teses defendidas no PPGEduC-UNEB, após o período demarcado pela pesquisa de Silva et. al. (2012), tendo como objetos de investigação questões concernentes à educação de crianças residentes em localidades rurais, foram encontradas somente duas dissertações e uma tese.

O trabalho dissertativo de Cassimiro (2012), intitulado *Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças*, apresenta relevância na medida em que “propôs construir um processo de interlocução com as crianças sobre os espaços físicos que compõem o ambiente escolar que elas frequentam” (CASSIMIRO, 2012, p. 8).

Já a dissertação de Carvalho (2015, p. 9) *Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação* “objetivou analisar narrativas de crianças rurais, com o intuito de conhecer a vida no meio rural, como aprendem, quais sentidos são atribuídos ao espaço e à escola rural, ao narrarem suas experiências sobre a escola e a vida”.

A tese de Silva (2015, p. 8) intencionou “conhecer especificidades do campo, como contexto de desenvolvimento das crianças inseridas na Educação Infantil do meio rural de Vitória da Conquista, a partir do brincar”. A referida pesquisa apontou como resultados a contribuição das crianças participantes para conhecer a realidade do campo e análises empreendidas neste estudo foram consideradas possíveis subsídios para planejar práticas educacionais voltadas para educação das crianças que vivem em contextos rurais.

As pesquisas vinculadas ao PPGEduC-UNEB se entrelaçam na medida em que problematizam a realidade da Educação Infantil em contextos rurais. Os três últimos trabalhos, inclusos neste texto, apresentam pontos de convergências relacionados às pesquisas com crianças, sendo essas consideradas protagonistas nas propostas

investigativas desenvolvidas.

Os trabalhos de Cassimiro (2015) e Silva (2016) apresentaram dispositivos metodológicos respaldados em estudos descritivos, de caráter qualitativo. As rodas de conversas, as fotografias tiradas pelas próprias crianças e os registros de campo foram procedimentos de investigação utilizados nas pesquisas supracitadas.

A dissertação de Carvalho (2015) teve como opção teórico-metodológica a abordagem (auto)biográfica, centralizada nas narrativas das crianças colaboradoras do estudo. Para coleta das fontes foram empregadas “entrevistas narrativas, rodas de conversa e observações” (CARVALHO, 2015, p. 22).

Na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-graduação em Educação, foram encontradas duas teses que versam sobre pesquisas com crianças em contextos rurais. O estudo de Cordeiro (2012) *Representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa-Bahia*, teve como intencionalidade compreender quais representações sociais da infância são compartilhadas pelas crianças, pais ou responsáveis pelas crianças, professores das escolas colaboradoras e moradores do entorno da comunidade escolar. Para o desenvolvimento desse estudo foram realizadas entrevistas individuais.

Já o estudo de Uzêda (2013) *O que você descobriu sobre a gente? A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças*, teve como centralidade as narrativas das crianças sobre a escola de educação infantil rural, localizada no município de Feira de Santana, na Bahia. Nesta pesquisa foram utilizadas como dispositivos metodológicos os desenhos das crianças, seguidas de rodas de conversas.

Atualmente, a pesquisa: *Narrativas de crianças de educação infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA*, vinculada ao PPGEduc/UNEB, no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral/GRAFHO, também compõe o quadro de estudos vinculados às infâncias e a Educação Infantil em contextos rurais. Esta pesquisa está centralizada nas narrativas infantis sobre a escola de Educação Infantil rural e sobre as suas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa.

Para coleta das narrativas das crianças, no âmbito da pesquisa supracitada, foram propostas rodas de conversa e diálogos narrativos individuais, respaldados nos desenhos infantis produzidos pelas próprias crianças, concernentes às experiências vivenciadas no cotidiano da escola. Nessa investigação, as narrativas das crianças estão sendo analisadas, a partir da abordagem compreensivo-interpretativa de Paul Ricoeur (2009), que, segundo Souza (2014, p. 43), busca apreender regularidades e irregularidades das narrativas orais e escritas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa e da formação, considerando, nesse processo, “a singularidade das histórias e das experiências existentes nas narrativas individuais e coletivas”. No processo de análise, as regularidades e irregularidades de cada narrativa apresentada pelas crianças estão sendo identificadas, a fim de compreender as experiências pessoais e coletivas de cada uma, vivenciadas no contexto rural e, especialmente, na escola de

Educação Infantil rural.

Pensar sobre a infância e educação destinadas às crianças que frequentam as escolas localizadas em diferentes ruralidades se configura como algo ainda emergente no campo acadêmico-científico, considerando o restrito número de produções que versa sobre essa temática, como revelou este trabalho.

A especificidade da educação de crianças que vivem em diferentes localidades rurais: quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, pesqueiras, agrícolas ainda encontra-se na invisibilidade nas pesquisas em educação, neste sentido potencializar estudos que bailam sobre a problemática da educação oferecida às crianças que vivem nas diversas ruralidades é algo nevrálgico para se pensar em políticas públicas voltadas para a Educação Infantil em contextos rurais.

Acreditamos que a visibilidade e a ampliação de trabalho sobre as infâncias e sobre a Educação Infantil em contextos rurais poderão contribuir para estruturação de políticas educacionais direcionadas às especificidades dos sujeitos que vivem nas diversas ruralidades, impactando, assim, na formação, no exercício da docência e nas práticas educativas materializadas no cotidiano das escolas rurais.

3 | ALGUMAS REFLEXÕES

O presente texto enfatizou a relevância de estudos que versam sobre a temática da Educação Infantil em contextos rurais, sendo esses escassos no campo acadêmico-científico. Na especificidade deste trabalho foram encontradas poucas produções vinculadas aos Programas de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB) e Educação (UFBA), relacionadas à educação de crianças que vivem nas diversas ruralidades.

No que se refere aos estudos analisados neste trabalho, podemos dizer que as práticas educativas propostas pelos/as docentes que atuam em contextos rurais apresentam distanciamento entre o currículo escolar e à realidade sociocultural das crianças. Os estudos em foco explicitaram a relevância de considerar as vozes dos sujeitos colaboradores, sejam professores/as e crianças para melhor compreender as ruralidades existentes, como também as práticas educativas materializadas nas escolas de Educação Infantil, em diferentes localidades rurais.

As reflexões tecidas neste texto, em articulação com as produções que compuseram este trabalho, ratificaram a importância de ampliar e potencializar o debate, no campo acadêmico-científico, sobre a educação das crianças, pertencentes às instituições educativas rurais. As pesquisas revelaram que para alcançar uma educação de caráter emancipatório e inclusivo, é necessário empreender ações que potencializem os processos educacionais das crianças, subsidiados na participação e na expressão dos sujeitos sociais pertencentes às diferentes ruralidades. Neste sentido, acreditamos que as pesquisas desenvolvidas sobre Educação Infantil em contextos

rurais poderão apontar, através dos seus achados, importantes possibilidades de pensar em práticas educativas contextualizadas à realidade sociocultural das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

CARVALHO, Natalina Assis de. **Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação**. Salvador: UNEB, 2015, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. **Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças**. Salvador: UNEB, 2012, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas**. Salvador: UNEB, 2010, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. **Representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa-Bahia**. Salvador: UFBA, 2012, 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012.

MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima**. Salvador: UNEB, 2008, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedrosa. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.

NUNES, Rosa Bernadete Pinto Paes. **As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do Município de Serrinha**. Salvador: UNEB, 2008, 242f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p. 32-45.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos Cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan/abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acessado em 05/08/2014.

SILVA, Ana Paula Soares et. al. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças

residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et.al. (Organizadoras). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 291-331.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Introdução: Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.13-22.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. **O brincar das crianças do campo e a Educação Infantil**. Salvador: UNEB, 2016, 206 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia**. Trabalho apresentado na 36ª reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação. GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6, 2013.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **O que você descobriu sobre a gente?** A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças. Salvador: UFBA, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.

OS MANUAIS DE CIVILIDADE NO JORNAL, *O PUBLICADOR* (1862-1886)

Carolina Rocha

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – Paraíba

RESUMO: Esse estudo insere-se no universo das práticas culturais e no bojo das discussões acerca da história da educação paraibana. Buscamos nesse estudo apreender as práticas educativas no século XIX através da imprensa e dos impressos. Desta forma, utilizamos como principal fonte para a pesquisa o jornal *O Publicador*, considerado pela historiografia paraibana como sendo um jornal de cunho liberal e o primeiro jornal diário da província da Parahyba do Norte. Ao ler os anúncios de jornal em questão, encontramos os manuais de civilidade que foram vendidos no jornal. Identificamos também que alguns desses manuais estavam inseridos nas instituições escolares e que seus principais conteúdos estavam relacionados a instruir a sociedade no âmbito da moral, da virtude e de questões religiosas

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação, século XIX, manuais de civilidade.

ABSTRACT: This study is inserted in the universe of cultural practices and in the basis of the discussions about the history of the Paraíba's education. We seek to learn the

educational practices in the nineteenth century through the press and print. In this way, we use as main source for this study, in the scope of the Paraíba's press, the newspaper *O Publicador*, considered by the historiography of Paraíba as a newspaper of liberal character and the first daily newspaper of the province of Parahyba of the North. When reading the newspaper ads in question, we find the civility manuals that were sold in the newspaper. We also identified that some of these manuals were inserted in the educational institutions and their main contents were related to instructions to society in the scope of morality, virtue and religious matters.

KEYWORDS: History of education, XIX century, manuals of civility.

1 | INTRODUÇÃO

Desde 2012 diversos pesquisadores do Brasil, especialmente das regiões do Norte e Nordeste, se organizam no desenvolvimento de pesquisas e projetos sobre as temáticas que envolvem a imprensa, impressos e práticas educativas, cujo objetivo é construir uma rede de pesquisadores focados em compreender a circulação de livros, compêndios, impressos, artefatos escolares e os espaços destinados à instrução durante todo século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Imbuídos nesse contexto a primeira parte desta pesquisa foi desenvolvida entre os meses de julho de 2015 a agosto de 2016, juntamente com o Programa de Iniciação Científica (PIBIC), com o projeto intitulado: Imprensa e impressos na Paraíba na segunda metade do século XIX: tipografias, livros e compêndios escolas, com a finalidade de constar informações sobre o jornal, a tipografia, os livros e compêndios que eram impressos na tipografia e anunciados no jornal, mas também identificar em quais seções no jornal estavam as matérias sobre educação e instrução.

Durante o andamento dessa pesquisa constatou um número elevado de livros a venda do jornal, a partir disso a professora Cláudia Engler Cury elaborou um novo projeto de pesquisa intitulado de Manuais de civilidade na imprensa Paraibana Oitocentista: indícios de práticas educativas e com plano de trabalho intitulado: Os manuais de civilidade no jornal *O Publicador* (1862-1886): a constituição do saber histórico escolar.

Partindo da referência da Mizuta (2009), em afirmar que “[...] periódicos podem oferecer subsídios que completem os elos históricos que faltavam para tornar mais consistente a compreensão acerca da História da Educação” (MIZUTA, 2009, p. 2). E a afirmação de Barros e Morel (2003) e Barbosa (2007) que os jornalistas e seus escritos nos jornais vão suprir a falta de escolas e de livros, temos indícios que através do jornal *O Publicador* encontramos caminhos para compreender as práticas educativas exercidas durante a segunda metade do século XIX.

Nessa pesquisa foram estabelecidas três objetivos, primeiramente localizar quais manuais de civilidade eram vendidos no jornal *O Publicador* e confeccionados na *Typografia de José Rodrigues da Costa*, identificar a incidência dos mesmos e por último perceber o saber escolar e os métodos de ensino desses manuais.

2 | METODOLOGIA

Realizamos de início um levantamento bibliográfico oferecendo assim um suporte teórico acerca de questão da imprensa brasileira e paraibana no século XIX, sobre o jornal *O Publicador* e a própria tipografia em que era produzido o jornal e sobre os manuais de civilidade. Posteriormente iniciamos o levantamento nos arquivos para identificarmos quais possuíam as edições do jornal *O Publicador*, localizamos apenas três arquivos, dois arquivos físicos, na cidade de João Pessoa e um *online*.

No Arquivo Maurílio de Almeida, edições entre os meses de setembro a dezembro de 1862, faltando apenas a primeira edição do jornal, contudo encontramos essa edição xerocopiada no livro do Martins (1978). No Arquivo da Biblioteca Nacional Digital, a hemeroteca digital, as edições entre os anos de 1864 a 1869. E no Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP) as edições dos anos de 1884 a 1886.

Definidas e localizadas as edições disponíveis para o trabalho de coleta, na seção *Annuncios* passamos a identificar quais eram os manuais vendidos no jornal

e produzidos na tipografia e, assim, facilitar a incidência dos mesmos. Entretanto, ao iniciar a coleta dos manuais identificamos o aparecimento de vários livros, somente com o título e sem a identificação do ano, gênero e vários livros sem o nome de autor, desta forma acreditamos que para melhores resultados, o melhor seria coletar o nome de todos os livros e, mais tarde, avaliarmos se adequa como sendo manuais de civilidade.

Assim, realizamos a elaboração de duas tabelas, na primeira delas, buscamos identificar os anúncios dos livros com a data, edição, página, seção, anunciante e se fosse necessário ou o anúncio apresentasse informações relevantes, fizemos observações. Na segunda tabela identificamos a quantidade de vezes que aparecem anúncios de venda de livros por ano, identificando a edição do jornal, data, local de venda, nome do livro, autor, se possui em PDF e um campo para anotar as observações, como por exemplo, sobre o assunto do livro e o link, caso fosse encontrado online.

Observando essa dificuldade em identificar se um livro seria classificado como sendo manual de civilidade fomos em busca de outros mecanismo para facilitar a identificação, ou seja, utilizamos o recurso da internet e de artigos e trabalhos acadêmicos que citam e debatem sobre os manuais de civilidade. Assim podemos ter acesso alguns manuais na íntegra através da internet e no Sebo Cultural da cidade de João Pessoa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisadas cerca de duas mil edições do jornal, onde identificamos mais de 1.000 títulos de livros à venda e/ou a procura para compra na seção *Annuncios* do jornal *O Publicador* (1862-1886). Constatou que grande parte desses livros só possuem o título do livro e o valor, com a ausência o nome completo da obra e do autor, gênero e ano. Isto gerou uma grande dificuldade em identificar quais livros eram manuais de civilidade, assim recorremos à bibliografia existente, principalmente, nos escritos de Sena (2012, 2013, 2017) sobre manuais de civilidade que circularam na Parahyba do Norte.

Adentrando em nosso primeiro objetivo específico, identificar quais manuais de civilidade estavam à venda na seção *Annuncios* no jornal, conseguimos detectar sete títulos de livros que são considerados pela bibliografia como manuais de civilidade. São eles: *O Livro dos Meninos* (s/d), *Thesouro de Meninos* (s/d), *Thesouro de Adultos* (s/d), *Thesouro de Meninas* (1757), *História de Simão de Nantua* (1818), *Codigo de Bon Tom* (1845) e o *Livro do Povo* (1861).

Posteriormente verificamos a incidência dos anúncios desses manuais, para melhor visualizar esse objetivo resolvemos elaborar a Tab. 1, onde identificamos o nome do manual, as edições que aparecem à venda e o valor.

Castro e Castellanos (2013) afirmam que este livro teve uma tiragem de 6.000 exemplares que foram distribuídos nas escolas da província do Maranhão. Sobre *Thesouro de Adultos*, não encontramos nenhuma edição e trabalho que explanasse sobre a estrutura e conteúdo, visto que somente identificamos esses livros como relacionados a um manual de civildade identificado por Sena (2010) no trabalho acima referido.

A respeito do *Thesouro de Meninos*, escrito pelo francês Pierre Blanchard, não se sabe qual foi sua primeira publicação, se supõe que seja do século XVIII, visto que identificamos sua circulação desde 1808 no Brasil. O livro teve várias edições, mas em nossa pesquisa conseguimos consultar apenas três edições, duas físicas e uma online. A obra apresenta-se em formato de diálogos entre um pai e seus dois filhos, nessas conversas o tema central gira em torno sobre a moral, virtude e civildade.

Na edição *online*, a sexta edição de 1851, segundo informações da capa do livro, indicando que é uma obra clássica e dividida em três partes: sobre a moral, virtude e civildade. Identificamos ainda na capa, dessa edição, o nome do autor, *Pedro Branchard*, o nome do tradutor, impressa na *Typographia de Antonio José da Rocha*, em Lisboa, o local de venda e que possui 16 imagens, e ainda anuncia um complemento da obra, que veremos mais seguir.

Na edição de 1861, a quinta edição, localizada no Sebo Cultural da cidade, na capa encontramos as mesmas informações de divisão da obra, autor e tradutor, impressa no Rio de Janeiro pela *Typ. Episcopal de Antonio Gonçalves Guimarães & Comp.*, esta obra não contém nenhum complemento como a edição anterior.

Na terceira obra que tivemos acesso, a décima edição, impressa pela *Typ. Guillard, Aillaud & C*, não foi possível localizar o ano de publicação. Essas duas últimas edições do *Thesouro de Meninos* é o livro no formato do original, apenas com a tradução do *Matheus José da Costa*, possuindo ainda a dedicatória e o prefácio do autor.

Na edição de 1851, a obra além de conter o original o tradutor acrescentou, alguns tópicos, como algumas poesias, entretanto não identificou o(s) autor(es) das poesias. Algumas noções de aritmética, falando sobre as quatro operações, regra de três, juros, entre outros assuntos relacionados à matemática. Identificamos ainda um tópico chamado de *Compêndio de História Sagrada*. Considerando que encontramos nos anúncios do jornal um livro chamado de *Compêndio de História Sagrada* à venda, sendo que não foi possível localizarmos o mesmo, assim fica a dúvida se seria o mesmo livro ou foi escrito pelo tradutor ou outra pessoa. Encontramos ainda noções de geografia, um sumário da História Universal, uma lista dos reis portugueses. Assim identificamos um pouco do saber histórico escolar existente durante a década de 1850.

No *Thesouro de Meninas ou dialogos entre uma sabia aia e suas discipulas*, escrito pela francesa *Madame Leprince de Beaumont*, no século XVIII, traduzida pelo *Joaquim Ignácio de Frias*, e é dividido em dois volumes. Tivemos acesso apenas a uma edição de cada volume, o primeiro Tomo com as partes 1^a e 2^a e os dois livros

são de 1846. O livro contém 8 personagens, uma aia e sete meninas que variam de idade entre 5 e 13 anos.

No segundo tomo da obra composto pela 3ª e 4ª parte, entretanto, afirma que contém um compêndio de História Sagrada, de fábula, geografia e de contos de morais próprio para meninas, contudo no livro não é separado do corpo do texto como observamos no *Thesouro de Meninos*. É interessante notar que ao final do livro encontramos uma lista de livros e a afirmação que esses livros da lista são próprios para a leitura dos meninos, entre eles encontramos o livro *Historia de Simão de Nantua* e *Thesouro de Adultas*.

Sobre o *Thesouro de Meninos* e *Thesouro de Meninas*, observamos que os dois livros são em formatos de diálogos, facilitando a forma de instruir os jovens, visto que Sena (2014) esse método estaria ligado ao que é proposto por Comenius, em *Didática Magna* escrito em 1631.

Os diálogos excitam, animam e reavivam a atenção, precisamente pela variedade de perguntas e das respostas, e pelos diferentes motivos e formas destas, sobre tudo se nelas se misturam coisas agradáveis, mais ainda, pela variedade e trocas dos interlocutores. (COMENIUS, 1996, apud SENA, 2014, p.315)

Comenius afirma ainda que os diálogos tornam a instrução mais sólida, ou seja, é através das ações dos personagens os jovens conseguiram associar com as ações do seu cotidiano. Ainda segundo Sena (2014) o civilizar dentro do *Thesouro de Meninas*, estaria associado planejando um modelo que em as meninas seriam virtuosas, obedientes e dóceis. No *Thesouro de Meninos*, os diálogos demonstram como os jovens devem agir dentro da sociedade, sendo virtuoso e com moral.

Em *História de Simão de Nantua ou O mercador de feiras*, escrito pelo francês *Laurent Pierre Jussieu*, sendo publicado pela primeira vez em 1818 em Paris e traduzido pelo português *Philippe Pereira de Araújo e Castro*, em 1830. Localizamos apenas uma edição de 1867, online, e no trabalho de Sena (2017) a capa da edição 1875.

Na edição de 1867, conseguimos identificar dados como nome do autor, tradutor, o ano da edição, a tipografia impressa, local de venda e que o livro ganhou um prêmio da *Sociedade de Instrução Elementar*, de Paris, por ser conveniente para ensinar a moral e virtude aos moradores do campo e da cidade. Na edição de 1875, encontramos o mesmo modelo de capa com mudança do local de venda e conseqüentemente o local que foi impresso.

Segundo Barbosa e Lima (2009), o livro foi adotado entre 1848 e 1850 pelo presidente de província na Parahyba. E está dividida em duas partes, não é em formato de diálogos como os dois livros anteriores, tem como personagem principal o Simão de Nantua que narra suas experiências de viagens com seu amigo Simão, que seria o narrador-testemunha. Barbosa e Lima (2009), ainda vão afirmar que:

O livro demonstra ser uma verdadeira enciclopédia, pois se refere a variados assuntos, como a como a condenação dos diferentes vícios e exaltação das

virtudes, conselhos concedidos pelo personagem Simão de Nantua, proclamação sobre a saúde através do discurso da vacina, a instrução como caminho para o jovem virtuoso, ensinamentos e conhecimentos do personagem Simão, dentro outros. (BARBOSA e LIMA, 2009, p. 5)

É observado ainda no livro, que a metodologia do ensino é realizada através das conversas. Constatamos ainda que diferente do *Thesouro de Meninas* e *Thesouro de Meninos*, em que essas obras se identificam como sendo para ensinar a moral, a virtude e a civilidade, e que foram escrita para um público infantil e que a educação estaria atrelada ao lar.

Em *História de Simão de Nantua*, observamos que livro não fica restrito somente a essas temáticas, mas acabam abordando temáticas como:

“[...] a religião cristã, a moral e a prudência, orientando a conduta de todos - homens, mulheres, jovens ou crianças - o que evidencia que Simão de Nantua não possui um domínio sobre algo específico, divagando sobre diversas áreas do conhecimento.” (SENA, 2017, p.203,204)

Sena (2017) confirma que o manual ocasionalmente se dirige às crianças, visto que apenas dois capítulos dos trinta e nove possui personagens infantis, o livro se dirige especialmente aos adultos. E apresenta ainda em suas passagens que a educação poderia ocorrer em lugares públicos.

No *Código de Bon tom ou Regras da Civilidade e de Bem viver no XIXº século*, escrito pelo *Joquete Ignacio Roquette*, publicado pela primeira vez em 1845, inicia as normas de como se devia “cumprimentar e se comportar em festas, bailes, jantares e eventos da sociedade.” (CUNHA, 2004, apud SAMPAIO, 2013, p.4)

No manual que tivemos acesso em versão *online*, disponibilizado pelo *Google Books*, encontramos a capa de 1867 e 1875, verificamos que nas duas capas o título, nome do autor, uma pequena biografia do autor e o local onde foi impressos. Contudo no corpo do texto não identificamos a que ano pertence. O texto é um pouco similar ao *Thesouro de Meninos*, em que identificamos um pai passando conhecimentos aos filhos, sendo que não é escrito em formas de diálogos.

O grande diferencial no livro é que o autor demonstra as diferenças entre o comportamento feminino e masculino, onde segundo Sampaio (2013),

O Código do Bom-Tom tem o seu objetivo principal traçar normas de condutas em reuniões sociais e no espaço público, partes dos conselhos são dirigidos preferivelmente a Teófilo, cabendo então a Eugênia “preferir o estudo e a vida doméstica aos passatempos mundanos” (ROQUETE, 1997. p. 131), isto não irá impedir que em alguns momentos eles sejam dados somente a Eugênia e em alguns momentos à ambos.” (SAMPAIO, 2013, p.5)

Sobre *O Livro do Povo*, escrito por *Antonio Marques Rodrigues*, em 1861 no Maranhão, localizamos apenas uma edição de 1865, online. O manual é escrito através de capítulos em que cada um contém um assunto e é interessante notar que um desses capítulos trata dos ensinamentos apresentado no livro *História de Simão de Nantua*, em que o autor elenca vinte e oito conhecimentos apresentados no livro. Além de apresentar ensinamentos ligados ao evangelho, higiene e outros assuntos

relacionados à moral.

Segundo Costa (2009), *O Livro do Povo* foi um dos primeiros livros brasileiros com uma grande repercussão, isto é explicado por Castellanos (2015).

Segundo Frias (2001, p.46), *O Livro do Povo*, publicado em 1861, tornou-se uma das maiores edições feita na Província no século XIX, “pelo caráter filantrópico do seu autor, pela barateza do livros e pelo desejo de criar no povo o gosto pela leitura”. Em sua primeira edição, foram publicados e esgotados quatro mil exemplares, por ser a “[...] primeira vez [que se presenciava] no Brasil um livro publicado no Império contendo 208 páginas e vendendo-se por 320 réis!” (FRIAS, 2001, p.46). Já na quinta edição, de 1865, por ser revista, ampliada e enriquecida com 110 ilustrações, foram impressos dez mil, sendo vendida pelo preço de \$500 réis”. (Castellanos, 2015, p. 52)

Castellanos (2015) nos apresenta um pouco estrutura do livro visava facilitar a aprendizagem, ou seja:

Os textos escritos por Marques (1874), por serem curtos e objetivos, facilitam a aprendizagem dos alunos, em anos iniciais de leitura, estimulavam a compreensão dos conteúdos, garantiam seu entendimento e proporcionaram que refletissem para suas vidas as breves frases de efeito moral colocadas ao final de cada lição. (CASTELLANOS, 2015, p. 60)

4 | CONCLUSÕES

Na tentativa de apreender o universo dos impressos, da imprensa e das práticas educativas no século XIX, utilizamos o jornal *O Publicador* (1862-1886) como nossa principal fonte. Os impressos os manuais de civilidades, no qual identificamos 7 títulos de livros à venda no jornal *O Publicador*. E as práticas educativas estão ligadas aos conteúdos desses manuais. Desta forma, conseguimos compreender um pouco do universo educacional na Parahyba no século XIX.

Apesar de não conseguimos localizar se algum desses manuais em algum momento de circulação do jornal foi impresso na tipografia do dono do jornal. Contudo conseguimos informações que alguns desses manuais estavam sendo utilizados nas escolas, como é caso do *Codigo de Bom Ton*, *História de Simão de Nantua* e *O Livro do Povo*. Sobre a incidência desses livros à venda encontramos 57 anúncios e todos a venda seção *Annuncios*. Identificamos ainda que o saber histórico escolar desses manuais estavam relacionados à questão do civilizar a sociedade como um todo.

Identificamos, principalmente, que os assuntos estavam relacionados à questão de instruir sobre a moral, a virtude, a questão religiosa e ao comportamento que deveria desenvolver tanto no âmbito público como privado. Visto que para esses manuais chegaram às salas de aulas deveriam ser aprovados pelos agentes da *Instrução Publica*. Reconhecemos que muito dos métodos adotados para ensino estava relacionado ao contexto do autor, como por exemplo, é apontado por Barbosa e Lima (2009) e Sena (2017) na escrita de *História de Simão de Nantua*, com a defesa do método mútuo ou lancasteriano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. de F. P. **Jornal e Literatura: a imprensa brasileira no século XIX**. Porto Alegre: Nova Prova, p.104, 2007

BEAUMONT, M. L. **Thesouro de meninas ou diaologos entre uma sabia aia e suas discipluas**; Tomo I. Lisboa: Typ. De José Batista Morando, 1846.

_____, M. L.. **Thesouro de meninas ou diaologos entre uma sabia aia e suas discipluas**; Tomo II Lisboa: Typ. De José Batista Morando, 1846.

BLANCHARD, P. **Thesouro de Meninos**. Typografia de Antonio José da Rocha, Lisboa. ed.6ª, 1851.

_____, P. **Thesouro de Meninos**. Typ. Episcopal de Antonio Gonçalves Guimarães & Comp. ed.5ª, 1861.

_____, P. **Thesouro de Meninos**. Typ. Guillard, Aillaud, e Cª. ed.10ª.

CASTELLANOS, S. L. V. O “livro do povo” ou os “livros do povo” no maranhão no século XIX? Essa é a questão... CURY, Cláudia; GALVES, Marcelo; FARIA, Regina (Org.). **O Império do Brasil: Educação, impressos e confrontos sociopolíticos**. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, p. 45-90, 2015.

CASTRO, C.; CASTELLANOS, S. O catálogo como fonte para a história (do livro, da leitura e da educação) no maranhão império. **Cadernos de história da educação**, v. 12, n. 2, p. 455-467, jul./dez. 2013

COSTA, O. A. da. **O livro do povo na expansão do ensino primário no maranhão (1861- 1881)**. 2013. 211 f. Tese - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JUSSIEU, L. De. **Historia de Simão de Nantua ou mercador de ferias**. ed. Paris: Livraria de Vª J. P. Aillaud, Guillard e Cª, 1867.

LIMA, J. P.; BARBOSA, S. de F. P. Uma História da leitura: a Virtude e a Moral em *História de Simão de Nantua*. **II Seminário Brasileiro de Livro e História Editorial**. Rio de Janeiro, p. 1-14, 2009.

MIZUTA, C. M. Os jornais do século XIX e a pesquisa em História da Educação. In: **8 Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2009, Campinas-SP. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas. Campinas-SP: FE UNICAMP/ HISTEDBR, v. 1. p.1-10, 2009.

PEIXOTO. T. C. **Circulação de livros, compêndios e artefatos escolares pelos espaços de vendas e leitura na cidade da Parahyba (1822-1889)**. 2013. 84 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

RODRIGUES, A. M. **O Livro do Povo**. 4 ed. Maranhão: Typ. do Frias, 1865.

ROQUETTE, J. I. **Código Bom-Tom ou Regras da Civilidade e de Bem Viver no XIX ° seculo**. Paris; Vª J. P. Aillaud, Guillard e Cª, 1867/1875.

SANTANA, F. C. De; SOUSA, J. C. De. Família e civilidade no código de bom-tom. **Revista Scire**, Cidade, v. 1, n. 2, jul. p. 1-19, 2013.

SAMPAIO, F. Da S. Código do bom-tom: comportamento, saúde e regras de etiqueta para mulheres no manual de José Inácio Roquette. **Vozes, pretérito & devir**, v. 1, n. 2, p. 295-208, 2013.

SENA, Fabiana. A conversação como modo de distinção no império: tesouro de meninos e código de bom-tom nas escolas brasileiras. *Revista HISTEDER on-line*, Campinas, n. 37, p. 253-265, mar. 2013.

_____, F.. Tesouro de meninas e Tesouro de meninos: leitura de civilidade na América Portuguesa. *Educação Unisinos*, v. 18, n. 3, p. 312-319, set./dez. 2014.

_____, F. **A tradição da civilidade nos livros de leitura no império e na primeira república**. Campina Grande: EDUEPB, 2017.

SOUZA, T. O. de. **A instrução paraibana contada através dos impressos jornalísticos do século XIX (1858 - 1889)**. 2010. 63 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

O Publicador, 15 de abril de 1864, nº 485.

O Publicador, 28 de abril de 1864, nº 496.

O Publicador, 29 de abril de 1864, nº 497.

O Publicador, 02 de junho de 1864, nº 524.

O Publicador, 02 de julho de 1864, nº 548.

O Publicador, 06 de agosto de 1864, nº 578.

O Publicador, 10 de agosto de 1864, nº 581.

O Publicador, 03 de novembro de 1864, nº 651.

O Publicador, 31 de dezembro de 1864, nº 698.

O Publicador, 05 de agosto de 1865, nº 875.

O Publicador, 25 de outubro de 1865, nº 942.

O Publicador, 29 de maio de 1866, nº 1115.

O Publicador, 06 de julho de 1866, nº 1146.

O Publicador, 23 de julho de 1866, nº 1160.

O Publicador, 04 de julho de 1869, nº 2005.

O Publicador, 11 de julho de 1869, nº 2011.

O Publicador, 09 de dezembro de 1869, nº 2153.

UM ESTUDO SOBRE A DEMANDA DO CURSO TÉCNICO EM PESCA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, CAMPUS ACARAÚ, NA VISÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DA 3º ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Juliane Vargas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Paracuru - Ceará

RESUMO: O presente trabalho se propôs a estudar a baixa demanda do Curso técnico de nível médio subsequente em pesca do Instituto Federal do Ceará, campus Acaraú, apesar da vocação histórica do município voltada à atividade da pesca. Considerando as hipóteses de que o baixo interesse pelo curso poderia estar associado às condições de vida dos pescadores e que os pais dos potenciais alunos do IFCE não incentivam a escolha do curso, por não vislumbrarem perspectivas de futuro nessa área, fez-se necessário conhecer essa realidade. Nesse sentido, o objetivo da investigação foi analisar a percepção dos genitores ou responsáveis legais dos concluintes do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Públicas de Acaraú, público alvo do IFCE, sobre a atividade da pesca, a valorização ou não da profissão de pescador, suas principais dificuldades e o futuro dos filhos. Como suporte teórico abordouse o caráter transgeracional da atividade e as vicissitudes do pescador artesanal, sob a ótica de representantes da socioantropologia marítima. A perspectiva utilizada foi o estudo de campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa,

utilizou como instrumento de coleta de dados a aplicação de entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos apontam que, por ser a pesca uma atividade árdua, perigosa e de baixa remuneração, pode levar à baixa demanda do curso. A construção de arranjos produtivos locais e a aproximação do Instituto com a comunidade de pescadores, por meio de ações de extensão que elevem a autoestima desta categoria e estimulem o empreendedorismo e associativismo, podem contribuir para a elevação da demanda.

PALAVRAS-CHAVE: Pesca. Curso Técnico Subsequente. Demanda.

ABSTRACT: The present work aims the study of the low demand of the technical fishing course of secondary level of the Federal Institute of Ceará, Campus Acaraú, despite the historical vocation of the city as to the fishing activity. Considering the hypotheses that the low interest in the course could be associated with the living conditions of the fishermen and that the parents of the potential students of the IFCE do not encourage the choice of the course, because they do not envisage future prospects in this area, it became necessary to know this reality. In this sense, the objective of the investigation was to analyze the perception of the parents or legal guardians of the graduates of the 3rd year of the High School of the Public

Schools of Acaraú, target public of the IFCE, about the fishing activity, whether or not the fisherman's occupation is valued, their main difficulties and the future of their children. As a theoretical support, the transgenerational character of the activity and the vicissitudes of the artisanal fisherman were approached from the perspective of representatives of marine socio-anthropology. The perspective used was the field study. The research, with qualitative approach, used as instrument of data collection the application of semi-structured interview. The results show that, since fishing is an arduous, dangerous and low-paying activity, it can lead to low demand for the course. The construction of local productive arrangements and the approach of the Institute to the fishing community, through extension actions that raise the self-esteem of this category and stimulate the entrepreneurship and associativism, can contribute to the increase of the demand.

KEYWORDS: Fishing. Subsequent Technical Course. Demand.

1 | INTRODUÇÃO

No início da última década, o Brasil apresentou elevado índice de crescimento econômico, sobretudo se comparado às economias da Europa e América do Norte. Tal fato, aliado ao controle inflacionário existente desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (Plano Real), permitiu uma evolução da área educacional, tanto no setor público quanto no privado.

Neste contexto, foi instituída, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Atualmente o Instituto Federal do Ceará - IFCE é composto por 34 *campi*, entre os quais a unidade no município de Acaraú. Por se tratar de uma região de grande potencial hídrico, extensa margem litorânea, clima tropical e abrigar comunidades de pescadores que desenvolvem a atividade pesqueira, o *campus* opera com o eixo tecnológico da área marítimo-portuária, voltada à pesca e aquicultura.

À época da pesquisa, a Instituição ofertava 02 (dois) cursos de graduação (Licenciatura em Física e Ciências Biológicas) e 04 (quatro) cursos técnicos de nível médio subsequentes, destinados àqueles que concluíram o Ensino Médio (Pesca, Aquicultura, Construção Naval, Restaurante e Bar).

Dentre os 4 cursos ofertados, o curso de pesca é o que apresentava menor demanda, posicionando-se como última opção em termos de preferência pelos candidatos concorrentes às vagas da Instituição. Considerando o potencial e a vocação laboral da região voltados à atividade pesqueira, o que justificaria a baixa demanda? As hipóteses de trabalho foram no sentido de que a baixa demanda se dá

em função do não reconhecimento social e da marginalização do pescador e, também, de que os pais dos alunos do Ensino Médio não estimulam a escolha do curso por não vislumbrarem perspectivas de futuro na área da pesca. Para responder a indagação optou-se por uma abordagem qualitativa, elegendo-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os genitores ou representantes legais dos alunos das 4 (quatro) escolas estaduais de ensino médio do município, público alvo do IFCE.

Assim, o objetivo da investigação foi analisar a percepção dos genitores ou responsáveis legais dos concluintes do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Públicas de Acaraú, público alvo do IFCE, sobre a atividade da pesca, a valorização ou não da profissão de pescador, suas principais dificuldades e o futuro dos filhos.

O trabalho abordou temas relacionados à pesca, ao perfil e o modo de vida do pescador artesanal, suas vicissitudes e o caráter transgeracional de sua atividade, onde se disserta sobre a influência do ambiente familiar na formação de seus integrantes e sobre os reveses da atividade pesqueira artesanal, este último baseado nos estudos de Antonio Carlos Diegues (1983) e Simone Carneiro Maldonado (1986 e 1993), representantes da socioantropologia marítima.

2 | APORTE TEÓRICO E METODOLOGIA

A pesca no Brasil, embora seja uma atividade milenar, é questão recente na área educacional. Os últimos anos apontam aumento da demanda nacional e mundial pela proteína derivada do pescado, o que torna o Brasil um potencial produtor em razão de sua extensa faixa litorânea (8.000 km) e 12% de toda a água doce do planeta (8,2 bilhões de m³) (MINISTÉRIO DA PESCA E AQUICULTURA, 2014).

O artigo 8º da Lei nº 11.959/2009 classifica a pesca em comercial e não comercial. A primeira divide-se em pesca artesanal e industrial.

Maldonado (1986), sob uma perspectiva humanista e antropológica, analisou os pescadores e os fenômenos que ocorrem em sociedades marítimas. A autora define os pescadores artesanais como aqueles que praticam uma pesca caracterizada pela simplicidade da tecnologia e pelo baixo custo de produção.

Em relação à pesca industrial, esta compreende a utilização de embarcações de médio e grande porte, o uso de tecnologia sofisticada e depende de infraestrutura portuária para o desembarque do pescado, tendo em vista sua atividade se dar em larga escala.

Segundo dados apresentados pelo extinto Ministério da Pesca e Aquicultura, estima-se que um em cada duzentos brasileiros são pescadores artesanais, sendo estes os responsáveis por aproximadamente 45% de toda a produção anual de pescado desembarcada.

O ambiente familiar influencia na educação e formação de seus integrantes. A alteração de alguns conteúdos culturais se deve aos condicionantes histórico-sociais

presentes na vida das gerações procedentes, salienta Garcia:

Outro favor que caracteriza a transgeracionalidade nas famílias, e que vai além da mera repetição de padrões culturais, é a tentativa, em muitos casos, de rejeição do modelo familiar de origem e a busca de novos padrões ou do modelo oposto pelas gerações mais jovens (FALCKE & WAGNER, 2005). Mesmo nesses casos ocorre a transmissão cultural, porém estas gerações mais jovens repensam os conteúdos culturais transmitidos e tentam não reproduzir os aspectos considerados insignificantes ou desfavoráveis ao bem-estar das gerações procedentes. (GARCIA, 2007, p. 19)

Transportando o contexto exposto anteriormente para uma família típica de pescadores, é de se supor que a vida árdua do homem do mar contribua para que este faça uma reflexão de sua própria história e projete no filho as expectativas e oportunidades que ele não teve. Neste sentido, Bornholdt e Wagner (apud GARCIA, 2007) destacam:

A integração da criança na família envolve o ensino de habilidades sociais e a transmissão de normas culturais. Este é um processo que, gradualmente, leva os progenitores a olharem para si e a partir de suas vivências anteriores, buscarem modelos (ou antimodelos) em como exercer a parentalidade. Esse olhar pode representar a espera de que o filho tenha oportunidades, no mínimo iguais, ou, em algumas ocasiões, exatamente opostas às suas vivências em épocas anteriores. Nesse sentido, esse é um momento que a evolução da vida favorece um encontro com o passado. (apud GARCIA, 2007)

Atividade pesqueira artesanal, pela sua presença na construção do conhecimento coletivo e no compartilhamento cotidiano de sua prática entre os familiares, reforça o seu caráter transgeracional. Contudo, segundo Garcia (2007), há um generalizado receio quanto à continuidade da atividade pesqueira pelas gerações procedentes. Tais famílias não desejam que seus filhos vivenciem as situações de risco inerentes à pesca, entre as quais, os perigos do mar e as dificuldades socioeconômicas.

Não bastasse ser a pesca uma atividade árdua e perigosa, ela também não proporciona boas condições de vida aos pescadores em razão da baixa remuneração que oferece. Isso se deve, em grande parte, aos atravessadores ou intermediários.

Diegues, em sua obra intitulada “Pescadores, Camponeses e Trabalhadores no Mar”, assinala:

Para os pescadores artesanais a cidade é o mercado por excelência, onde dia a dia eles se defrontam com os atravessadores no momento de vender o peixe. É ali também que vão procurar o combustível, o gelo, o óleo. É ali que eles habitam também, geralmente em casas pobres, nos arrabaldes da cidade, ou entulhados na área do porto. Desapareceu a roça, a plantação e surgiu o mar, para onde diariamente saem para buscar o peixe, imediatamente transformado em valor de troca. (DIEGUES, 1983, p. 221)

Por ser o pescado um produto perecível, a sua produção exige investimentos, como aquisição de gelo e câmaras de refrigeração. E por não dispor o pescador de recursos suficientes à manutenção desses investimentos, submete-se à uma relação desvantajosa e dependente com o intermediário/financiador. Formam-se, assim, duas polarizações sociais: de um lado, o produtor independente - que aúfere de seu trabalho

baixa remuneração; de outro lado o comerciante financiador - que toma para si a maior parte do lucro (DIEGUES, 1983).

Sobre essa perniciosa relação, o citado autor, ilustrando caso de expropriação dos pescadores de seus meios de produção, relata uma situação ocorrida no Estado do Ceará:

No Ceará, por exemplo, firmas de comercialização de lagosta chegaram em algumas praias emprestando os manzuás (covos para a captura da lagosta) aos pescadores, que, em contrapartida, lhes vendiam a produção. Em breve, começaram a financiar a reposição das jangadas. Pouco depois, a firma era a proprietária da maioria dos meios de produção. Quando a predação levou à diminuição da produtividade, a firma levou embora os manzuás, deixando os pescadores na miséria (DIEGUES, 1983, p. 240).

Outros fatores como a alimentação deficiente, poucos hábitos de higiene, problemas de pele e cegueira, decorrentes da constante exposição ao sol, também podem comprometer o modo de vida dos pescadores, desencorajando as gerações futuras a desenvolverem a atividade de pesca, como salienta Callou (2010), em seu artigo *Povos do Mar: herança sociocultural e perspectivas no Brasil*.

Diegues (1983) assinala que, por se tratar de uma população pobre, sem renda fixa e vivendo de atividade aleatória, é comum os pescadores despertarem atitudes de desprezo por serem considerados “gente de segunda categoria”. As considerações de Muniz (2005) confirmam as afirmações de Diegues quanto à desvalorização dos pescadores, que são vistos como “preguiçosos e vagabundos”.

Por ser a pesca artesanal uma atividade baseada na simplicidade, o caráter de pequena produção não possibilita ao pescador uma acumulação constante, vez que depende, basicamente, dos ciclos naturais. A sua reprodução como produtor independente está ligada, necessariamente, à abundância de pescado nas áreas costeiras que pode alcançar com a sua embarcação. Entretanto, estando o pescador cada vez mais dependente do mercado, isso pode levá-lo a explorar os recursos pesqueiros além de sua capacidade de reprodução natural, ocasionando, assim, uma predação desordenada de tais recursos. Isso poderá gerar o seu fim como produtor independente e sua proletarização em algum barco de pesca industrial ou, quiçá, sua marginalização como subempregado nas cidades (DIEGUES, 1983).

Lopes et al. (2011, p. 192), complementando Diegues (1983), pontua que a escassez dos recursos naturais e o baixo nível de escolaridade e qualificação profissional geram sentimentos de descrença e impotência: “É comum ouvirmos os pescadores afirmarem: - ‘Não quero que meu filho seja pescador’, hoje pesca-ador!”

O delineamento metodológico escolhido para esta pesquisa foi de uma abordagem qualitativa e teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, com roteiro flexível. Foram entrevistados 25 pais – 11 homens e 14 mulheres - no período de 09 de abril a 23 de setembro de 2015, na sede do Município de Acaraú e Distritos de Aranaú e Juritiana (zona rural). O objetivo foi analisar a percepção dos entrevistados sobre a atividade da pesca, a valorização ou não da profissão de

pescador, suas principais dificuldades e o futuro dos filhos.

As falas foram organizadas e reduzidas em categorias de análise (escolaridade, valorização da profissão, o futuro profissional do filho e a atividade de pescador), para melhor compreensão do todo, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escolaridade das pessoas influencia diretamente na forma como elas veem a si mesmas e o mundo que as cerca, por isso se entendeu relevante conhecer esse dado do universo dos genitores dos alunos. Dos 25 entrevistados, entre pais e mães, 7 se declararam analfabetos. Dentre os 7 não escolarizados, 3 são pescadores e 1 é marisqueira.

Os números demonstram que a maior parte das pessoas analfabetas entrevistadas está ligada à atividade da pesca, fato que corrobora com os dados extraídos do Registro Geral da Pesca, RGP, que indicam que 85,41% declararam possuir ensino fundamental incompleto, ressaltando-se que nessa faixa também estão inclusos os não alfabetizados. Tais percentuais se aproximam das informações prestadas pela Presidente da Colônia de Pescadores de Acaraú – Z2, que afirmou ser de 90% o índice de analfabetismo entre os pescadores da região.

A maioria dos entrevistados afirmou não ser a profissão de pescador valorizada pela sociedade:

É porque não tem valor mesmo aqui, tem dias que a gente vai pegá o que comer, tem dia que vai passa 2, 3 dias pra fazer 5 real, 10 real, aí é melhor ficar dentro de casa limpando cajueiro. **Seu Benedito, pescador há mais de 20 anos, aprendeu o ofício com o pai.**

Eu acho não, pra mim não. Meu marido é pescador desde o tempo que a gente se juntou, tem uns quase 25 anos e era pra ter outra vida né, outra melhora, outra coisa e é a mesma coisa. **Dona Maria, do lar, esposa de pescador.**

Nem um pouco, nada de valorizada não, não tem ajuda de ninguém, bem dizer ninguém, como aqui no Acaraú mesmo tem a Colônia, mas se você chegar e dizer assim...o pescador chegou quebrou o pé e for pra colônia pra receber o auxílio doença, você pode voltar pra casa, se você não tiver uma família que lhe ajude você passa fome, você passa fome (...). **Seu Pedro, ex pescador.**

(...) pescador aqui não tem valorização de nada, a valorização do pescador aqui é mínima, mínima das mínimas, (...) ele é pra ser visto como todas as outras profissões que merecem respeito né, (...) mas a valorização ao homem que pesca nenhuma, por parte dos nossos governantes é um descaso muito grande, eu não vejo nenhum movimento, eu não vejo nenhum apoio, eu não vejo nenhum auxílio, nada que tenha a favor do pescador. **Conceição, professora de ensino fundamental, filha de pai pescador, irmã de pescadores e esposa de ex pescador.**

As razões mais recorrentes estão ligadas à baixa remuneração que a atividade oferece, à não melhoria das condições de vida, ao não acesso a determinados

certos benefícios sociais e a ausência de políticas públicas para essa categoria, o que configuraria, não apenas a marginalização dessa categoria, mas também grave violação do princípio da dignidade da pessoa humana.

Outro fator também recorrente à não valorização da profissão de pescador está ligado, para alguns entrevistados, à postura inadequada em sociedade do próprio pescador, resultante, sobretudo, do uso habitual de drogas, lícitas e ilícitas, e o envolvimento com prostituição:

(...) muitos deles recebem dinheiro, mas num dão valor ao que ganha né, gastam com negócio de bebida, droga aqui tem muita aqui (...) eles eram pra se valorizar mais no serviço deles (...) às vezes prefere gastar com bebida do que dá à própria alimentação de casa. **Seu Roberval, motorista de ambulância.**

(...) inconscientemente eles recebem aquele trocadinho e muitos deles ao invés de vir pra casa, trazer esse trocado pra dentro de casa, pra família, pros filhos (...) esse trocadinho fica numa droga, num vício, numa bebida, esse trocadinho vai pra casa de prostituição (...) a realidade que eu vejo aqui na minha cidade é esta e aí a família sofre (...). **Dona Conceição, professora de ensino fundamental, esposa de ex pescador.**

Sobre o futuro profissional dos filhos e se incentivariam ou não o ingresso dos mesmos no curso de pesca, a maioria afirmou que não incentivariam o filho (a) e ingressar no curso:

Eu acho que outra profissão era melhor do que a pescaria, do que o curso de pescador né. **Seu Joaquim, pescador.**

Fosse por mim mesma eu mandava ela fazer um curso assim, pra trabalhar assim, de secretario num banco (...) porque a gente trabalhar no sol como eu fiz pra criar elas não é bom não, agora já trabalhar assim na sombra já é melhor né, pra mim o meu gosto era esse, mas não é minha vontade é o dela. **Dona Marcilene, marisqueira.**

Pesca? Não, sobre pesca não. Eu acho uma profissão perigosa (...) eu não aconselhava ele trabalhar nessa área não. **Seu Adoniran, eletricista.**

Não, porque não tem futuro não. **Seu Benedito, Pescador.**

Das respostas extraem-se justificativas diversas (a pesca é perigosa, existem outros meios de se ganhar melhor etc), entretanto uma se repetiu: a de que não dá futuro. É compreensível, portanto, que os pais não desejem que os filhos exerçam uma profissão que não lhes garanta condições mínimas de vida, oferecendo indícios de que “Os pais ou responsáveis pelos alunos do Ensino Médio não estimulam a escolha pelo Curso Técnico de Nível Médio em Pesca, por não vislumbrarem perspectivas de futuro na área da pesca”.

Aos entrevistados que exercem ou já exerceram a profissão de pescador foram solicitados a falar sobre o exercício da pesca:

(...) pescador é uma vida sofrida (...) a gente vai e não sabe se a gente volta, porque é uma vida perigosa, a gente não consegue dormir de noite, uma vida muito sofrida, graças a Deus eu saí dessa vida, saí assim porque era pra longe né, agora

é só aqui pertinho de casa mesmo (...) pra longe eu não fui mais não, nem tô mais a fim de ir, tenho fé em Deus. **Seu Epaminondas, pescador há 33 anos.**

Não ganha nada, é pouco, sofre muito no mar. **Seu Luiz, ex pescador.**

Sufrimento e perigo foram as palavras mais constantes nas respostas dos pescadores. Sobre as maiores dificuldades dessa profissão, as mais citadas foram o perigo de se trabalhar no mar, a baixa lucratividade da atividade, a imprevisibilidade da produção, a escassez do pescado e os problemas de saúde resultantes do exercício da profissão, nessa ordem.

Percebe-se que a pesca, apesar de arriscada e de produção incerta, se configura para alguns, principalmente os de baixa escolaridade, a única forma de garantia do sustento próprio e da família:

(...) aqui é sem futuro, a gente vai mesmo porque não tem outra coisa pra fazer e quem não sabe ler aí fica difícil, tem que escapar por aqui mesmo. **Seu Benedito, pescador há mais de 20 anos.**

Os entrevistados foram perguntados acerca de quem lucra mais nessa cadeia produtiva. Disseram que o lucro maior fica ora com o atravessador, ora com o dono do barco:

(...) lagosta tá quase de 100 reais, por exemplo, você paga pra mim sabe a como? A 1 real o quilo, ou 1,50. (...)é uma injustiça (...). **Seu João dos Milagres, pesca desde os 10 anos, aprendeu o ofício com o pai.**

Acho que quem lucra mais é o dono (...) a despesa também é dele, do dono né, mas quem lucra mais é o dono, pesca de lagosta, pesca de peixe. O pescador vai pescar peixe, 10 pescador lá, 1 quilo de peixe eles pagam a 1 real e pouco, e o cara...o dono do barco vende de 12, 15 real, até de 17 ele vende, então a maioria é do dono do barco né, o pescador não ganha nada. **Seu Luiz, ex pescador.**

Segundo Maldonado (1986, p. 30), ao se estudar a especificidade da produção marítima é consenso caracterizar a pesca como uma atividade muito arriscada, não apenas em relação à segurança física dos pescadores, mas também em relação aos reveses que eles sofrem no mercado, “decorrentes da exploração e ganância dos intermediários e da perecibilidade do pescado, que exige comercialização rápida”.

Dentre as dificuldades mais citadas, a escassez de pescado é uma questão recorrente no discurso dos entrevistados. Muitos registraram que a quantidade de peixes na região diminuiu consideravelmente, sobretudo de uns quinze anos para cá:

(...) de 2000 pra cá arruinou muito e é arruinando direto, por isso os pais de família tão deixando essa vida de mão, caiu muito a pesca no Ceará. **Seu Epaminondas, pescador há 33 anos.**

(...) de primeiro era muito bom, mas hoje, pra eles arranjar peixe mesmo tem que ir muito longe, muito mesmo pra dentro d'água (...) **Dona Marcilene, marisqueira, filha de pescadores.**

Tá com uns 15 anos...dá pra cá arruinou a atividade da pesca, a produção mais pouca, é muita navegação, aí...tudo hoje em dia...quando vai chegando por essa

época aí tudo é mais pouco né (...) diminuiu muito, diminuiu 70% do pescado. **Seu Joaquim, pescador há 36 anos.**

(...) primeiro as canoas ia ali (...) saiam como agora a tarde quando fosse pela manhã já chegavam com peixe, hoje passa 4, 5, 6 dias pra poder pegar uns 300, 400 quilos de peixe, você vê que já diminuiu (...) primeiro eles pegavam só numa noite (...) hoje passa 4, 5 dias pra poder pegar, é mais dificultoso né, já vão mais longe ainda (...) **Dona Leidiane, do lar, esposa de pescador.**

Esse fenômeno, segundo os participantes, não se aplica somente aos peixes, mas também aos crustáceos, em especial a lagosta que pelo alto preço de mercado sempre representou uma importante fonte de renda aos pescadores da região.

(...) pesca já deu (...) primeiro o pessoal pegava lagosta aí, era bem facin, hoje pra pegar lagosta vai buscar no mar do Pará. Os pescador vai, passa 40 dias na embarcação pra poder pegar aquela lagosta, antigamente pegava aqui de frente, tudo tá diminuindo (...) **Dona Leidiane, do lar, esposa de pescador.**

(...) a lagosta acabou-se pra gente, não tem mais, não é mais como era, hoje muitos pais de família tá deixando, a pesca está muito fraca e outra a gente não aguenta mais, tá ficando velho. **Seu Epaminondas, pescador há 33 anos.**

Entre as supostas razões para a diminuição dos estoques pesqueiros, segundo os participantes, estão os barcos ilegais e a grande quantidade de pessoas - físicas e jurídicas - explorando a atividade.

(...) barco de pesca ilegal (...) acaba com tudo. **Seu Joaquim, pescador há 36 anos.**

(...) antes era mais fácil (...) a exploração era menos, tinha menos pescador, hoje tem mais, e devido que esse meio empresário aumentou muito né, o cara tem dois barcos, tem dois currais, aí ele já é um meio empresário, aí aumentou muito, então muitas vezes a nossa produção artesanal ela fica um pouco lá embaixo, desvalorizada por isso mesmo né, você sabe que o que é de empresa ela sempre tem meio pra que seja mais evoluído no preço e vai pro controle de qualidade né, e o nosso não, era mais assim... **Seu João dos Milagres, pesca desde os 10 anos, aprendeu o ofício com o pai.**

Para Silva (2008) a pesca artesanal sofreu um processo ora de estagnação, ora de queda. Isso se deve a vários fatores, entre eles a exploração excessiva dos estoques pesqueiros. Maldonado (1993), em sua obra “Mestres & Mares: Espaço e Indivisão na Pesca Marítima”, lembra que em diversas ocasiões na história da pesca, a indústria invadiu, com sua frota e suas práticas, os espaços produtivos e sociais da pesca artesanal.

Fazendo um breve retrospecto do crescimento dos desembarques mundiais das últimas décadas, Melo afirma que:

De modo geral, os desembarques mundiais cresceram exponencialmente até o fim da década de 80; houve um declínio de sua taxa de crescimento até atingir o seu pico de produção em meados de 1990 para, em seguida, apresentar tendência visível de queda. Essa condição sugere que, de modo geral, as capturas marinhas mundiais teriam ultrapassado o seu máximo sustentável e estariam em fase de decadência da atividade. (MELO, 2012, p. 45)

A progressiva demanda mundial por alimentos e matérias-primas impeliu a exploração dos estoques pesqueiros, conduzindo a uma diminuição da população de várias espécies capturadas no ambiente marinho. Tais fatores, portanto, evidenciam a existência de sobrepesca no mundo, conclui o autor.

Pôde-se constatar, no discurso de alguns pescadores, que eles próprios - enquanto classe -, admitem terem contribuído com a pesca predatória, seja desrespeitando o tamanho mínimo de captura de cada espécie, seja pela utilização de artes de pesca proibidas por lei:

(...) tem deles que não traz uma lagosta, mas você sabe por que? Porque eles pegaram tudinho no ano passado, desde a lagosta grande até àquela lagostinha miúda (...) **Seu João dos Milagres, pesca desde os 10 anos, aprendeu o ofício com o pai.**

(...) essa armadilha que nós fizemos, o povo fez pra lagosta, quando era manzuá era muita fartura, e a gente não pegava miúda, hoje não, hoje não tem mais moral (...) hoje o pai de família não respeita mais né (...). **Seu Epaminondas, pescador há 33 anos.**

(...) nós tamos passando uma crise ruim mesmo (...) tem dias que a gente vai ali pras Marambaia e não pega 1 quilo de peixe pra comer, porque num existe, a gente saia daqui passava 40 dias no mar do Maranhão, tinha dias que pegava de 200, 300 quilos de cação, era só tirando as abas e soltando n'água, ai eu dizia isso aqui vai fazer falta e fez, num existe mais, num tem mais, devido a armadilha da rede (...). **Seu Epaminondas, pescador há 33 anos.**

Hoje nós temos uma grande dificuldade é que nós não temos mais o nosso produto respeitado pelo próprio pescador. **Seu João dos Milagres, pesca desde os 10 anos, aprendeu o ofício com o pai.**

Quanto aos problemas de saúde relatados pelos entrevistados, vão desde o perigo de se adquirir um câncer de pele - em razão da constante exposição ao sol - até uma incapacitação total para o exercício da profissão em decorrência de problemas músculo-esqueléticos:

Pra marisqueira arranjar um câncer de pele é bem rapidinho (...) cada dia que passa o sol tá pior (...) cê vai mariscar, se não tem protetor né, às vezes o dinheiro num dá pra comprar e tem que ir. E pros pescador mesmo que vão pro mar é do barco virar né, risco de morte mesmo. **Valdete, marisqueira e filha de pescadores**

Os mais comuns eu vou tirar por dentro da minha casa mesmo, pelos meus irmãos. Alguns adquiriram problemas na coluna, alguns adquiriram problemas (...) nos tecidos musculares, alguns já adquiriram problemas na vista, alguns já adquiriram problemas na pele. **Dona Conceição, professora de ensino fundamental, esposa de ex pescador.**

Segundo a Dona Conceição, os irmãos são pessoas novas, de 35, 40 anos, que foram obrigados a abandonar a pesca e hoje sobrevivem de “bicos” por não conseguirem mais exercer a profissão.

Rios, Rego e Pena (2011) estudaram os fatores de risco para as doenças ocupacionais e agravos à saúde dos trabalhadores da pesca (exceto os relacionados

à acidentes de trabalho). Afirmam que os fatores de risco podem ser decorrentes do ambiente de trabalho (frio, calor, umidade, ventos, radiação solar, vibrações); do comportamento do próprio pescador (fumo, consumo excessivo de álcool, uso de drogas) e dos fatores sociais, como a jornada de trabalho extenuante, as condições socioeconômicas adversas, o baixo nível de instrução e a posição baixa na ordem de classe social.

Como principais agravos à saúde desses trabalhadores, descrevem alguns citados pelos entrevistados:

(...) problemas músculo-esqueléticos, lesões de pele, alergias respiratórias, problemas oftalmológicos, respiratórios e urogenitais, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros; (RIOS; REGO; PENA, 2011, p. 175)

Os autores ressaltam, ainda, que ao uso abusivo do álcool foi atribuída a chance maior de adoecer, além de aumentar o risco de acidentes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a maior parte das pessoas analfabetas entrevistadas são pescadores, marisqueiras e ex-pescadores. Na percepção dos entrevistados, a profissão de pescador não é valorizada pela sociedade em razão de ser pouco rentável, não oferecer melhoria das condições de vida, não propiciar acesso a determinados benefícios sociais básicos e por não haver políticas públicas para essa categoria. Para maior parte deles, a postura inadequada do pescador em sociedade, resultante, sobretudo, do uso habitual de drogas e envolvimento com a prostituição, também contribui para a desvalorização da profissão.

Como principais dificuldades da profissão de pescador foram listados o perigo de se trabalhar no mar, a baixa lucratividade da atividade, a imprevisibilidade da produção, a escassez do pescado e os problemas de saúde resultantes desse ofício.

A análise revelou, ainda, que no entendimento dos pais a pesca é uma atividade sofrida, perigosa e pouco rentável. Por essas razões e, ainda, por não vislumbrarem perspectivas de futuro na área da pesca, a maior parte deles afirmou não incentivar os filhos a ingressarem no curso.

Verificou-se que os fatores que contribuem para a baixa demanda do curso de pesca são múltiplos, complexos e de difícil solução. Muitos deles não exclusivos da região de Acaraú, mas sim de amplitude mundial. Apesar desse fato, faz-se necessária uma interlocução maior entre o IFCE e os empreendimentos privados vinculados à pesca, os órgãos de governo e a comunidade de pescadores/marisqueiras. Ações de extensão destinadas a elevação da autoestima dessa categoria, estimulando-os a se alfabetizarem; às boas práticas de saúde e higiene; aos direitos básicos do cidadão e dos pescadores e, principalmente, de incentivo ao empreendedorismo e formas de associativismo, podem contribuir com a elevação da demanda.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORNHOLDT, Ellen & WAGNER, Adriana. A gravidez à luz da perspectiva paterna: aspectos relativos à transgeracionalidade. In: WAGNER, Adriana (org). **Como se perpetua a família?** A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://goo.gl/BbAJAl>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.959, de 29 de junho de 2009. **Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, regula as atividades pesqueiras, revoga a Lei no 7.679, de 23 de novembro de 1988, e dispositivos do Decreto-Lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L11959.htm>. Acesso em: 22 nov. 2014.

CALLOU, Ângelo Brás Fernandes. Povos do mar: herança sociocultural e perspectivas no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 45-48, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/UxOAjt>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/l3wlqL>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

DIEGUES, A. C. S. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.

FALCKE, Denise; WAGNER, Adriana. A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos. In: WAGNER, Adriana (org). **Como se perpetua a família?** A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

GARCIA, Narjara Mendes. **Educação nas famílias de pescadores artesanais**: transmissão geracional e processos de resiliência. 2007. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/bH63ID>>. Acesso em: 03 fevereiro de 2015.

LOPES, Vera de Fátima Maciel; et al. Dinâmicas territoriais e a organização dos pescadores: A experiência da rede solidária da pesca no Brasil. **Revista da Gestão Costeira Integrada**, v. 11, n. 2, p. 187-96, 2011. Disponível em: <http://www.aprh.pt/rgci/pdf/rgci-230_Lopes.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

MALDONADO, Simone Carneiro. **Mestres & Mares**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Pescadores do mar**. São Paulo: Ática, 1986. (Séries Princípios).

MELO, Vinícios Pagani de. **Políticas públicas e a sustentabilidade da pesca marinha no Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

MINISTÉRIO DA PESCA E AQUICULTURA. Brasil. **Pesca**. Disponível em: <<http://www.mpa.gov.br/index.php/pesca>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. Brasil. **Boletim do registro geral da atividade pesqueira**: RGP: 2012. Brasília, DF: MPA, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/Ky26zB>> Acesso em 12 de outubro de 2015.

MUNIZ, Túlio de Souza. **O ouro do mar: do surgimento da indústria da pesca da lagosta no Brasil à condição do pescador artesanal na história do tempo presente (1955-2000): Uma narrativa sócio-histórico marítima.** 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <<http://www.historia.ufc.br/admin/upload/DISSERTA%C3%87AOTULIO.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

RIOS, Antoniel de oliveira; REGO, Rita de Cássia Franco; PENA, Paulo Gilvane Lopes. Doenças em trabalhadores da pesca. **Revista brasileira de saúde pública**, v. 35, n. 1, p. 175-188, jan./mar. 2011.

SILVA, Fausta Calado. et al. **Educação para inclusão: programa pescando letras**, Florianópolis. In: FAZENDO GÊNERO, 8, 2008, Florianópolis.

VARGAS, Juliane. **A relação entre a oferta e demanda de curso técnico de nível médio subsequente: um estudo sobre o Curso de Pesca do Instituto Federal do Ceará, campus Acaraú.** 2016. 131 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OS VALORES SOCIAIS E O ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Herika Paiva Pontes

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

Luana de Sousa Oliveira

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

Rafaela Lima Nascimento

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

Maria Helena de Agrela Gonçalves Jardim

Universidade da Madeira (UMA)
Funchal – MA

Geraldo Bezerra da Silva Júnior

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

Mirna Albuquerque Frota

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

RESUMO: O objetivo do presente estudo foi objetivo investigar a produção científica acerca dos valores sociais e do ensino superior na formação do cidadão. Foi realizada uma revisão integrativa, realizada nas bases de dados LILACS e MEDLINE com a associação dos descritores: valores sociais, estudantes e participação social. Os critérios de inclusão foram: artigos disponibilizados; divulgados em português, inglês e espanhol; e publicados

no período compreendido entre 2007 e 2017. A coleta de dados foi realizada no período de junho e julho de 2017. Na busca inicial foram encontrados 17 artigos, 09 na LILACS e 08 na MEDLINE. Foram excluídos estudos em duplicidade, em idiomas distintos do definido e aqueles que, conforme percebido através do título ou após leitura do resumo, não atendiam ao tema proposto. Dos 09 artigos lidos na íntegra, apenas 07 responderam à questão norteadora e definiram a amostra final. Após a leitura minuciosa, foi possível organizar o conteúdo dos artigos selecionados em duas temáticas: Valor Social; Ensino Superior na Formação do Cidadão. O nível de evidência dos estudos aponta para a responsabilidade social que a universidade tem, além do papel fundamental de aproximar a realidade social ao indivíduo, disponibilizando de ambiente favorável para a construção do sistema de valores e da cidadania. Conclui-se a escassez de pesquisas abordando o assunto, apontando a necessidade de desenvolvimento de mais estudos que aprofundem a discussão sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Valores Sociais. Estudantes. Participação Social

ABSTRACT: The objective of the present study was to investigate the scientific production about social values and higher education in

the formation of the citizen. An integrative review was performed in the LILACS and MEDLINE databases with the association of descriptors: social values, students and social participation. The inclusion criteria were: articles made available; disclosed in Portuguese; and published in the period between 2007 and 2017. Data collection was performed in June and July 2017. In the initial search, 17 articles were found, 09 in LILACS and 08 in MEDLINE. Duplication studies were excluded, in languages other than those defined and those that, as perceived through the title or after reading the abstract, did not meet the proposed theme. Of the 09 articles read in full, only 07 answered the guiding question and defined the final sample. After a thorough reading, it was possible to organize the content of selected articles in two themes: Social Value; Higher Education in Citizen Training. The level of evidence of the studies points to the social responsibility that the university has, as well as the fundamental role of approaching the social reality to the individual, providing a favorable environment for the construction of the value system and citizenship. It is concluded the lack of research addressing the subject, pointing out the need to develop further studies that deepen the discussion on the subject.

KEYWORDS: Social Values. Students. Social Participation

1 | INTRODUÇÃO

Os valores estão no cerne do processo de desenvolvimento moral, entendido como o processo de valoração de atos, comportamentos e características do indivíduo, tais como a capacidade de refletir sobre aspectos morais e realizar julgamentos pessoais de ordem moral, escolhendo entre o que parece ser certo ou errado, justo ou injusto, bom ou mau (FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2013).

Park, Twenge e Greenfield (2017) relatam que os valores que irão determinar as atitudes e os padrões de comportamento que se observa no dia-a-dia, fornecem sentido e justificam as escolhas dos indivíduos. Nas recentes gerações o desenvolvimento dos valores tem sido impactado por fatores sociáveis únicos, como a Internet.

No contexto atual de deterioração da ética e da moral, é de extrema importância educar o indivíduo no sistema de valores que sustenta a sociedade em que ele se desenvolve, contudo, vale ressaltar a necessidade de aperfeiçoamento das Instituições de Ensino Superior (IES) não só para instruir, mas educar para o processo de socialização (SAINZ et al., 2013).

As IES são responsáveis pelo processo de formação e profissionalização das pessoas por meio da relação crítica e reflexiva com aspectos técnicos, teóricos, éticos e morais implicados na vida em sociedade nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (CAIXETA; SOUSA, 2013).

Rocha e Siqueira (2009) salientam que o desenvolvimento de valores, habilidades e entendimento está implicado ao agir como um cidadão. Um currículo voltado para a finalidade de formação da cidadania dos sujeitos, o provimento de uma seleção de

temas de enfoque local, regional, nacional e global que exigem posicionamento e ação sociopolíticos deve ser prioridade nas IES.

A educação para a cidadania diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública, cabendo à universidade proporcionar ao estudante acesso aos saberes e às práticas de uma cidadania ativa, que tenham um significado real para sua futura prática profissional, assumindo o dever de retribuir à sociedade a sua educação. Não que sua formação seja submetida a ela, mas acreditamos ser necessário retornar a ela, em benefício dela, o que se aprendeu (PINHEIRO; ARANTES, 2015).

Em um Brasil cada vez mais enfraquecido em termos econômicos, políticos e culturais, onde os mercados financeiros e as grandes capitais imperam, questiona-se a crise de valores dos cidadãos brasileiros. Cada vez mais se ouve falar, não só em crise de valores, como no conseqüente surgimento de novos valores. Importa, pois, refletir se eles mudaram de fato ou passaram simplesmente despercebidos em função das mudanças sociais e culturais a que se assiste.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo investigar a produção científica acerca dos valores sociais e do ensino superior na formação do cidadão.

2 | METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão integrativa, método que consiste na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões, avaliação crítica e síntese de evidências disponíveis sobre o tema investigado (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Para o desenvolvimento do presente estudo, foram seguidas seis etapas distintas, similares aos estágios de desenvolvimento de pesquisa convencional (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). Na figura 1 estão descritas essas etapas.

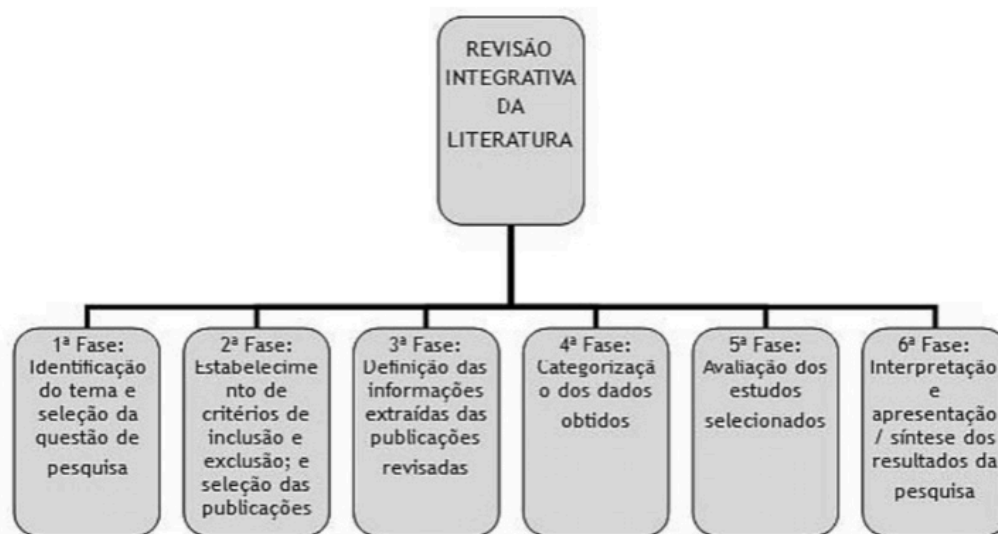


Figura 1 – Fluxograma da revisão integrativa da literatura

Fonte: Autora

As buscas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2017, nas bases de dados LILACS e MEDLINE por meio dos descritores: valores sociais, estudantes e participação social. Com critérios de inclusão dos estudos pautou-se em artigos científicos com o texto disponibilizados na íntegra abrangendo a temática, divulgados em português, inglês e espanhol e publicados entre 2007 e 2017.

Os resultados dos artigos escolhidos foram analisados criteriosamente, as informações extraídas foram separadas por categorias, construindo-se os grupos temáticos e analisadas de forma descritiva.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente a busca do material de análise resultou em um total 17 artigos, 09 na LILACS e 08 na MEDLINE. Excluíram-se estudos em duplicidade, em idiomas distintos dos definidos como critérios de inclusão e aqueles que, conforme percebido através do título ou após leitura do resumo, não atendiam ao tema proposto. Dos 09 artigos lidos na íntegra, 7 foram selecionados para elaboração da revisão do presente projeto. A seguir descreveremos essas etapas (Figura 2).

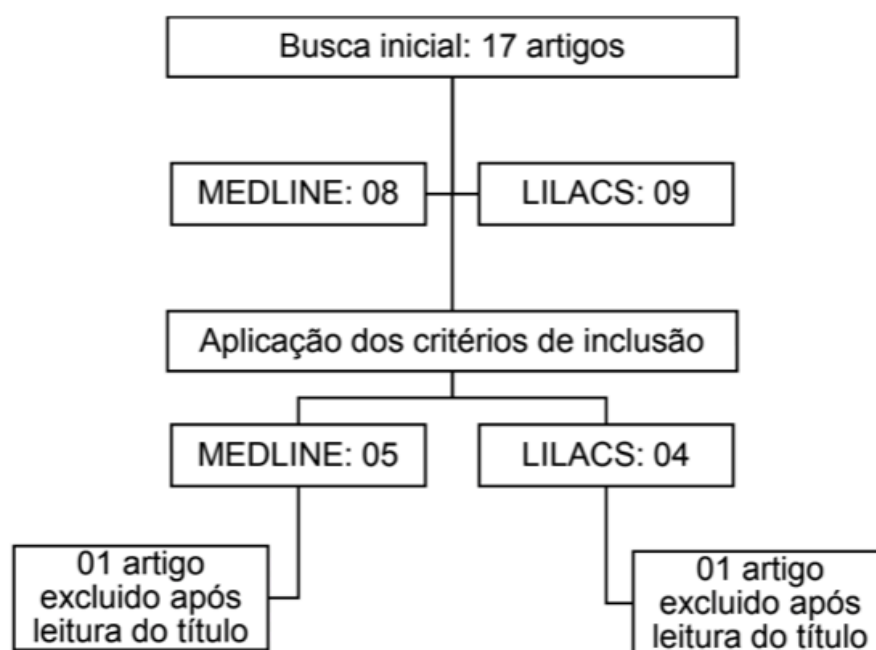


Figura 2 – Fluxograma da seleção dos artigos para a revisão de literatura

Fonte: Autora

A escassa literatura abrangendo a temática é um ponto importante a ser considerado. Dentre os artigos selecionados, observou-se um predomínio de estudos quantitativos e uma quantidade reduzida daqueles qualitativos e de revisão. No que concerne aos objetivos, quatro pesquisas abordaram o assunto da participação cívica e responsabilidade social, enquanto as demais buscaram aprofundar o tema sobre valores na juventude.

Diante desses achados, foram definidas duas temáticas a serem exploradas na revisão de literatura: Valores Sociais; Ensino Superior na Formação do Cidadão.

3.1 Valores Sociais

Os valores estão correlacionados com as aspirações do indivíduo que irão determinar o comportamento na vida cívica, qualidades individuais e características que correspondem a esses interesses sociais (MESQUITA et al., 2016).

De acordo com Kusdil e Simsek (2008) a maior crise que o ser humano pode enfrentar é uma crise de valores, pois afeta a humanidade, que passa a viver de forma mais egoísta, cruel e violenta. Em contrapartida, Finkler, Caetano e Ramos (2013) argumentam que não estamos vivendo em uma época de perda de valores. Os valores estão ao nosso dispor, o que precisamos fazer é vivenciá-los, pois eles só têm sentido quando fazemos uso em nossas relações e na vida cotidiana. Eles são atualizados com o passar dos tempos, conforme as culturas e os povos, mas não perdem sua essência.

A idade juvenil é o período das contradições, questionamentos, construção da personalidade e identidade da pessoa como um todo. Por isso, a educação a partir de valores torna-se fundamental nessa fase da vida. A falta de perspectiva de futuro leva os jovens a arriscar-se, muitas vezes, com comportamentos destrutivos, manifestando sentimento de revolta, violência, xenofobia, exclusão, depressão e outros. Para Chan, Ou e Reynolds (2014) a figura do jovem pós-moderno é caracterizada por uma distorção de valores, alheios aos ideais coletivos, resultante do ambiente em que vivem.

3.2 Ensino Superior na formação do cidadão

Nos dias atuais, o debate sobre cidadania tornou-se ainda mais agudo diante do desafio levantado pelas transformações sofridas pela sociedade, entre as quais se destacam a questão do individualismo e a apatia crescente que vêm dominando a vida social (JETTEN; IYER, 2010).

Rocha e Siqueira (2009) explicam que universidade tem sido considerada um espaço privilegiado para a construção da cidadania, objetivando o desenvolvimento de sujeitos autônomos que contribuam para o questionamento e desenvolvimento da sociedade. É fundamental encarar as universidades como esferas públicas democráticas, dedicadas a formas de fortalecer o self e o social. Nestes termos, essas instituições são lugares onde os estudantes podem aprender o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica.

Ortiz, Hernández e Femenía (2014) argumentam que mudanças podem ser observadas nas atitudes políticas de jovens quando entram na universidade, eles são expostos a diferentes forças e dinâmicas contextuais que moldam suas atitudes, crenças e valores através do processo de socialização. Segundo Finkler, Caetano e Ramos (2013) esses valores compartilhados no ambiente acadêmico são tão ou mais

importantes que o conteúdo educacional, o que implica que as relações entre o curso, o corpo docente e o discente devem ser de compreensão, cooperação, disposição e tolerância.

Ao explicitar que a Educação Superior é responsável por formar profissionais comprometidos com o meio social em que estão inseridos, a LDB aponta para a responsabilidade social das instituições que a concretizam, uma vez que esse meio social extrapola o contexto da IES e se estende para o conjunto de pessoas, recursos naturais e instrumentais, sejam eles tecnológicos ou não, que compõem o espaço de vida e de ação dessas pessoas (BRASIL, 1996).

Espaços onde os estudantes e os demais membros da comunidade acadêmica, orientados teórica e metodologicamente, atuam na gestão e prática de projetos com vistas à promoção do outro e da sociedade, mas, também, de si mesmos nesse processo. Portanto, a responsabilidade social se efetiva na construção da cidadania, na qual, com uma perspectiva (CAIXETA; SOUSA, 2013).

Para Jahromi, Crocetti e Buchanan (2012) é necessário um esforço das instituições de ensino superior para envolver a juventude politicamente. Abordagens curriculares que forneçam oportunidades para discutir ativamente os problemas sociais, contribuem para o desenvolvimento da responsabilidade social, compromisso cívico e habilidades dos estudantes.

4 | CONCLUSÃO

Neste contexto, conclui-se a necessidade de realizações de mais estudos com a finalidade de contribuir para uma formação profissional mais voltada a cidadania e a participação social, com o intuito de despertar nos universitários a responsabilidade com a sociedade e o dever de cidadão.

O nível de evidência dos estudos analisados aponta para a responsabilidade social que a universidade tem, além do papel fundamental de aproximar a realidade social ao indivíduo, disponibilizando de ambiente favorável para a construção do sistema de valores e da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1.

CAIXETA, J.E.; SOUSA, M.A. Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 133-140, jan./jun 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572013000100014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 jun. 2017.

CHAN, W.Y.; OU, S.R.; REYNOLDS, A.J. Adolescent Civic Engagement and Adult Outcomes: An Examination among Urban Racial Minorities. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 11, p. 1829-1843, nov. 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24878896>>. Acesso em:

23 jun. 2017.

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 10, p. 3033-3042, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013001000028>. Acesso em: 22 jun. 2017.

JAHROMI, P.; CROCKETT, E.; BUCHANAN, C.M. A Cross-Cultural Examination of Adolescent Civic Engagement: Comparing Italian and American Community-Oriented and Political Involvement. **Journal of Prevention e Intervention in the Community**, v. 40, n. 1, p. 22-36, 2012. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22242779>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

JETTEN, J.; IYER, A. Different meanings of the social dominance orientation concept: Predicting political attitudes over time. **British Journal of Social Psychology**, v. 49, p. 385-404, 2010. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19397844>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

KUSDIL, M.E.; SIMSEK, S. The importance of values in predicting Turkish youth's opinions about the European Union in light of the Copenhagen Political Criteria. **International Journal of Psychology**, v. 43, n. 6, p. 988-996, 2008. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22022842>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C.M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MESQUITA, M.R. et al. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 288-297, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000200288&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2017.

ORTIZ, B.M.R.; HERNÁNDEZ, A.S.; FEMENÍA, Y.M. Sistema de actividades educativas para fortalecer el valor honestidad en los estudiantes del primer año de la carrera de Bibliotecología en la enseñanza técnica y profesional. **Revista MediCiego**, v. 20, supl. 1, 2014. Disponível em: < <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=50612>>. Acesso em: 23 de jun. 2017.

PARK, H.; TWENGE, J. M.; GREENFIELD, P.M. American undergraduate students' value development during the Great Recession. **International Journal of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 28-39, 2017. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ijop.12410/full>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

PINHEIRO, V.P.G.; ARANTES, V.A. Values and Feelings in Young Brazilians' Purposes. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 61, p. 201-209, ago. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2015000200201>. Acesso em 23 jun. 2017.

ROCHA, G.W.F.; SIQUEIRA, V.H.F. Práticas sociais de estudantes de medicina na universidade pública: celebrações, eventos e cidadania. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 149-165, mar./jun. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100008>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SAINZ, M.H. et al. Estrategia educativa para la educación en valores humanos con métodos participativos en estudiantes de Enfermería. **Revista Humanidades Médicas**, v. 13, n. 1, p. 224-243, 2013. Disponível em: < http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000100013>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan./mar. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CAMPESINATO: DA COLÔNIA AGRÍCOLA AO IF GOIANO *CAMPUS CERES*

Marco Antônio de Carvalho

Instituto Federal Goiano *Campus Morrinhos*
Morrinhos - Goiás

Claudecir Gonçalves

Instituto Federal Goiano - Pró-Reitoria de
Administração
Goiânia - Goiás

Léia Adriana da Silva Santiago

Instituto Federal Goiano *Campus Morrinhos*
Morrinhos - Goiás

RESUMO: Pretende-se refletir sobre o papel do Estado nas questões inerentes às políticas públicas de formação profissional no Vale de São Patrício, Goiás, no contexto das diversas fases do processo de incorporação, expulsão e reincorporação de trabalhadores rurais, permeado por questões agrárias na mesorregião do Centro Goiano. Busca-se reconstruir fragmentos da história da educação profissional na área de abrangência do IF Goiano *Campus Ceres*, que desde a CANG, evidenciava a vocação agrícola da “Deusa dos Cereais”. Discute-se o papel do Estado, políticas de desenvolvimento regional, colonização agrícola e reforma agrária e correlacionam-se tais questões com o processo de criação do IF em foco, possibilitando uma interface com as questões da educação profissional na região, inferência feita, igualmente, de

forma histórica. Uma investigação documental e bibliográfica em busca de fragmentos históricos que dessem sustentação à correlação pretendida, foi possível observar que em diversos momentos preocupações com a educação e profissionalização de jovens estiveram presentes. As políticas públicas de Estado na região do Vale de São Patrício, historicamente estiveram correlacionadas. Na questão agrária, os discursos da inclusão e equidade estiveram presentes, mas têm apresentado resultados inversos aos preconizados quanto à concentração de renda e riquezas e à consequente exclusão. No que se refere ao ensino profissional, acompanhou o movimento de expansão do capital sob a égide das políticas de Estado, mudando seu foco e prioridades em conformidade com as diretrizes de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Estado, Desenvolvimento regional, Educação profissional, Técnico agrícola.

ABSTRACT: This paper aims at reflecting the role of the State in relation to the public policies on vocational formation in the region of Vale de São Patrício, Goiás, in a context of the various phases of the incorporation, expulsion and reincorporation of rural workers, permeated by the agrarian matters in the mesoregion of Centro Goiano. It seeks to reconstruct the

fragments of the history of vocational education in the surrounding area of the IF Goiano Ceres *Campus*, which since the CANG, evidenced the agricultural vocation of the “Deusa dos Cereais”. It also discusses the role of the State, regional development policies, agricultural colonization and agrarian reform. These issues are linked to the process of creation of the related IF, allowing an interface with the issues of vocational education in the region as well as the inference by a historical point of view. Using documentary and bibliographical researches, in search of historical fragments that could give support to the intended correlation, it was possible to observe that in several moments the preoccupations with the education and professionalization of young people were present. The State public policies in the region of Vale de São Patrício have been historically correlated, as well as the agrarian matter, the inclusion and equity discourses. But they have presented opposite results to those recommended, mainly those regarding the concentration of income and wealth and the consequent exclusion. With regard to professional education, it also follows the movement of capital expansion under the aegis of the State policies, shifting its focus and priorities in accordance with development guidelines.

KEYWORDS: Public policies, Regional development, Professional education, Agricultural technician.

1 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO E PROPÓSITOS

Este texto visa refletir sobre o papel do Estado nas questões inerentes às políticas públicas de formação profissional na região denominada Vale de São Patrício, no contexto das diversas fases do processo de incorporação, expulsão e reincorporação de trabalhadores rurais, permeado por questões agrárias na mesorregião do Centro Goiano, estado de Goiás. Buscamos reconstruir fragmentos da história da educação profissional na área de abrangência do Instituto Federal Goiano *Campus* Ceres, que desde o processo de colonização e de reforma agrária, com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG, na década de 1940, evidenciava a vocação agrícola da “Deusa dos Cereais” - Ceres. Tal vocação demanda preocupações com a formação técnica dos que atuam direta ou indiretamente na produção agropecuária, estratégia considerada imprescindível à consolidação das colônias agrícolas, tanto a CANG como as demais.

Portanto, discutir o papel do Estado na implantação de políticas de desenvolvimento regional, colonização agrícola e reforma agrária e correlacionar tais questões com o processo de criação da instituição em foco só teria sentido se tais reflexões possibilitassem uma interface com as questões da educação profissional na região, inferência feita de forma histórica.

Nessa perspectiva, por meio de uma investigação documental e bibliográfica em busca de fragmentos históricos que dessem sustentação à correlação pretendida, pudemos observar que em diversos momentos da comunidade sampatricense, particularmente a ceresina, as preocupações com educação e profissionalização de

jovens estiveram presentes.

A questão que norteia o presente texto é saber se tais egressos têm sido preparado para fazer frente e atender às demandas diferenciadas do público e das comunidades em que se insere profissionalmente ou apenas demandas dos grupos hegemônicos, particularmente agroexportador e financeiro?

1.1 O papel do Estado e a interiorização do desenvolvimento: frentes pioneiras e frentes de expansão

Para compreender o processo de desenvolvimento econômico e cultural da região em foco, assim como as interfaces da educação profissional que de alguma forma estiveram presentes nos momentos históricos vivenciados pela comunidade sampatricieense, necessário se faz que sejam dados contornos, sobre a discussão conceitual acerca do papel do Estado nesse processo.

De acordo com Sweezy (1962, p. 287), para Marx e Engels “a finalidade mais alta do Estado é a proteção da propriedade privada e, portanto, o Estado é um instrumento do domínio de classes”. Assim, há que se destacar que a criação da CANG, entendida como uma ação de Estado com vista à interiorização do desenvolvimento, colonização e reforma agrária dos vazios demográficos, particularmente na região Centro-Oeste, não foi um ato diletante do governante, mas ação planejada de expansão do capital, tendo no Estado seu agente privilegiado de execução.

Ações como essa vão se reproduzindo e se transformando em termos de propósitos e prioridades, à medida que se fazem necessárias mudanças nas estratégias de acumulação do capital. Assim, no contexto da industrialização e das mudanças econômicas pós-Segunda Guerra, entraram em cena o fordismo e o Estado do Bem-Estar Social teorizado por Keynes. Habermas (1987) questiona: Dispõe o Estado intervencionista de poder bastante e pode ele trabalhar com eficiência suficiente para domesticar o sistema econômico capitalista no sentido do seu programa? Afirma que, o Estado Nacional mostrou-se uma moldura demasiado apertada para assegurar adequadamente a política econômica Keynesiana ante o imperativo do mercado mundial e das políticas de investimentos das multinacionais.

Nesses termos, iniciaremos nossas reflexões pelas análises relacionadas ao mencionado processo de criação da CANG, no qual, além da questão agrária, estiveram presentes questões relacionadas à formação profissional de trabalhadores rurais e suas famílias, cujo foco esteve voltado para atividades agrícolas de subsistência e feições camponesas.

1.2 A questão agrária e o papel da educação profissional no Vale de São Patrício

Buscando trazer elementos que subsidiem as análises relativas às questões agrárias no Brasil, particularmente no Vale de São Patrício, destacamos o contexto de criação da CANG e a atual configuração agrária na região analisada, com recortes

que permitam comparar as diversas fases da educação profissional e as respectivas fases do movimento de incorporação, expulsão e reincorporação do camponês ao processo produtivo, ora focado na subsistência, ora no mercado local e regional, ora no mercado externo.

Mesmo após a Revolução de 1930, na fase inicial e tardia da industrialização brasileira, a concentração de esforços quanto à produção de gêneros exportáveis, a relação de dependência e o caráter periférico em que se inseria o país economicamente no contexto mundial contribuíram para que fosse mantida a perversa estrutura econômico-social.

Ianni (1978) menciona que nesse período o “modelo dependente de substituição de importações” foi o que norteou as decisões de governo (primeiro governo Vargas), pois as condições econômicas, sociais e políticas internas favoreciam tais ações, em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Menciona ainda que essas oportunidades de crescimento somente são possíveis quando das crises das nações hegemônicas, as denominadas “brechas históricas”.

Assim, essa aparente abertura e as ações favoráveis à resolução da questão agrária brasileira em verdade passam a ser, assim como o fim da escravidão, de forma impositiva, decorrência das transformações do capitalismo internacional, conforme esclarece Martins (1975).

Cabe observar que não é pretensão do presente trabalho analisar a questão agrária brasileira, mas enfatizar o período da “Marcha para o Oeste”, quando foram criados e consolidados, em diversas unidades da federação, núcleos de colonização e reforma agrária, dentre os quais o núcleo da CANG.

No período de 1954 a 1965, sabidamente nacional-populista, novamente a questão agrária foi tida como obstáculo ao desenvolvimento na fase denominada de “substituição de importações”, ocorrida no período pós-Segunda Guerra (MARTINS, 1975).

Tantas foram as movimentações e os embates em busca de espaço, que uma nova aliança entre capital industrial e agrário se estabeleceu e deu sustentação ao Estado Brasileiro nas décadas de 1960 a 1980. Nessa fase, mesmo com o advento do Estatuto da Terra, que *grosso modo* e do ponto de vista formal poderia ser visto como um avanço rumo a uma reforma agrária democrática, em verdade, segundo Goodman *et al.* (1985, p. 33-34), redundou no que se denominou “modernização conservadora” (como alternativa à reforma agrária), visto que as ações dela decorrentes focavam o “[...] incentivo à inovação tecnológica e ao aumento da produtividade agrícola, dentro do quadro anterior de forte concentração da propriedade de terra”.

Para Moreira (1993), os agentes, tanto da lógica da acumulação como da lógica cultural, geram novas territorialidades, acima e abaixo da escala do Estado. A mundialização da cultura técnico-científica foi obra dos investimentos do Estado do Bem Estar Social e se expandiram praticamente por quase toda a superfície mundial. Portanto, as rápidas mudanças operadas no mundo da economia, da técnica

e da política são difíceis de serem detectadas. Uma nova ordem, quase linear, vem introduzindo mudanças nas relações capital-trabalho, interferindo nas relações sociais e nos modos de produzir e viver.

No que se refere às questões da educação profissional no mesmo contexto, tal modernização conservadora também se fez sentir na reorganização da educação pela Lei 5.692/71, que tentou massificar a profissionalização no ensino médio. A tentativa de universalização do ensino profissional, sob o pretexto de atender demandas e exigências do mundo do trabalho e da competitividade do mercado de consumo, caracterizou-se em aligeiramento da formação profissional; ela passou a voltada muito mais para o setor de serviços, por serem estes de menores cursos, conforme apontado por GERMANO(2000).

2 | POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO EM GOIÁS, 1970 E 1980, E SEUS IMPACTOS

Além das políticas públicas de desenvolvimento aplicadas em nível nacional, o governo federal desenvolveu políticas particulares para certas regiões que apresentavam um menor nível de desenvolvimento das forças produtivas. Aqui, região é entendida como unidade reprodutora das relações sociais de produção, sob o princípio de “quando existe uma unificação das relações de produção, mais os processos de concentração e desenvolvimento desigual se exprimem em diferenças regionais” (SORJ, 1980, p.96).

Portanto, as políticas regionais têm de ser analisadas em termos das características do processo de formação e desintegração das regiões, a partir das transformações na estrutura de classes e no surgimento dos padrões de acumulação que redefinem as relações sociais no conjunto da formação social.

Durante os anos 1970 e com menor intensidade na década de 1980, os programas de desenvolvimento regional constituíram-se em um dos principais mecanismos de intervenção do Estado na economia. A maioria tinha forte viés para a promoção de atividades vinculadas à agricultura. Eram financiados por organismos internacionais, com objetivos, concepções e alcances variados, e reuniam um conjunto de instrumentos de intervenção. Além disso, viabilizavam as ações do Estado nas mais variadas áreas, desde a educação até a construção de infraestrutura, foi sempre objeto de fortes disputas políticas, o que, em muitos casos, desviou suas ações e comprometeu seu desempenho e eficácia.

2.1 Políticas de desenvolvimento em Goiás e na região de Ceres

A partir do final da década de 1960, Goiás, fronteira agrícola, tornou-se um importante lugar para a produção de alimentos e ainda mais atrativo para o fluxo migratório. Desde então, ampliou-se a integração de seu território à dinâmica

econômica nacional.

No decênio de 1970, o governo militar, por meio de investimentos expressivos que visavam elevar a produção para exportação, e por isso criou ou aprimorou infraestruturas para o seu escoamento, induziu o crescimento econômico da periferia nacional, principalmente na fronteira agrícola. Com isso, a nação experimentou uma “desconcentração econômica”, na acepção de Cano (1998), ao mesmo tempo em que obtinha as maiores taxas de crescimento do globo terrestre.

O desenvolvimento de regiões como o Centro-Oeste contou com significativos aportes do governo federal nesse movimento de desconcentração, embora os atos autoritários desarticulassem os movimentos que buscavam dar noção de uma identidade própria aos núcleos agrícolas. Por outro lado, não podemos perder de vista que a proximidade geográfica com o núcleo dinâmico nacional (São Paulo) exerceu influência em tais medidas.

No âmbito nacional, no primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND), consideráveis recursos se canalizaram para Goiás, via Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Centro-Oeste (PLADESCO), criado em 1973 pela Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste.

O PLADESCO, que vigorou entre 1973 e 1974, procurava conciliar seus objetivos com o elenco nacional de propriedades referentes a migrações internas e às exportações, ou seja, incorporar novas áreas de produção, desenvolver o meio urbano e a agroindústria. Nesse sentido, havia a necessidade de ações em pontos estratégicos que oferecessem melhores condições e potencial para o atendimento dos objetivos traçados. Assim, na região que hoje representa o Centro-Oeste, especificamente para Goiás, foram escolhidas duas áreas-programa, onde Ceres e Anápolis compreendiam o espaço geoeconômico sob influência da nova capital federal, contudo orientado no sentido norte-sul, seguindo a BR-060, aproveitando seu potencial exportador, tendo em vista a existência de infraestrutura de transporte CARVALHO (1998).

Na mesma perspectiva de análise, mencionamos o Programa de Desenvolvimento do Cerrado (POLOCENTRO), concebido para estimular o crescimento da empresa agrícola tecnificada. O objetivo geral do POLOCENTRO era incorporar 3 milhões de hectares de cerrado à agropecuária, sendo 1,8 milhão com lavouras no período 1975 a 1979. Conforme Carvalho (1998), em 1975 e 1976 o valor do crédito rural concedido ao Centro-Oeste foi superior ao valor bruto da produção agrícola da região. Foram previstos investimentos na ordem de US\$ 1,8 bilhão e foi destinado US\$ 1,5 bilhão para pesquisa, crédito agropecuário e incentivos fiscais.

Incontestavelmente, o POLOCENTRO colocou Goiás em uma posição de maior destaque no cenário nacional. As políticas públicas, além de ampliarem a forma de inserção da agricultura no processo da acumulação capitalista e superação gradual do arcaísmo tecnológico, foram e têm sido decisivas na aceleração do processo de diferenciação e diversificação da produção agrícola.

Entretanto, quando caracterizamos as estratégias de políticas públicas de

investimento na região, cabe mencionar os impactos secundários que vão além dos discursos que trazem em seus conteúdos explícitos promessas de inclusão, de equidade de oportunidades, de um Eldorado. À luz de informações levantadas pelos autores, é possível inferir que ocorreu uma reconfiguração agrária com a reconcentração da propriedade da terra e a pecuarização da atividade produtiva, em um primeiro momento, assim como ocorreu, nos anos de 1990, um direcionamento do uso da terra para fins sucroalcooleiros, que passaram a demandar profissionais técnicos do segmento.

Carvalho (2015), como base em dados dos censos agropecuários de 1960, 1970, 1975, 1980, 1985, 1996, 2006 e parciais do Censo 2010 e fundamentado em Martins (1975), que analisa as transformações decorrentes das frentes de expansão e das frentes pioneiras de assentamentos. Em relação a tais frentes e à cultura camponesa, o processo de ocupação e a posterior expulsão e ainda uma nova reincorporação desse camponês em novas frentes de expansão e, no caso de assentamentos recentes, em frentes pioneiras. Neste sentido, é possível inferir que os camponeses expressaram sua identidade cultural, mas certamente em situações diferentes e de forma distinta, ora como atores principais, como na implantação da CANG, ora como excluídos, ora na qualidade de coadjuvantes do processo.

Uma alternativa dos migrantes sem oportunidade de acesso às terras na fase de implantação da CANG, assim como os que foram posteriormente expulsos pelo processo de pecuarização, foi a busca de espaços na região do entorno de Ceres e em outras mais distantes, como a região de Trombas e Formoso, caso analisado por Carneiro (2014).

Além de Ceres, outras cidades sampatricieenses surgiram: em um primeiro momento, Carmo do Rio Verde, Rialma e Rubiataba, assim como, um pouco mais tarde, Nova Glória e Santa Isabel, emancipadas politicamente respectivamente em 1980 e 1982.

A opção por incluirmos tais municípios, além da cidade-foco – Ceres – que sedia um *Campus* do IF Goiano, dá-se pelo fato de que todos surgiram como aglomerações urbanas no contexto da criação da CANG e estão circunscritos num raio abaixo de 50 km de Ceres, assim como pelo fato de que sempre foi significativo o número de alunos oriundos dessas cidades.

Além disso, para melhor descrever o processo de pecuarização ocorrido nas décadas de 1960 a 1980, assim como nas décadas posteriores, quando gradativamente ocorreu a substituição das pastagens e das remanescentes áreas destinadas à produção de grãos pelas lavouras da monocultura da cana-de-açúcar, é pertinente que seja dado um caráter mais regional e abrangente às informações levantadas.

Na mesma perspectiva, Moreira *et al.* (2009) avançam em termos de análise recente da questão terra, renda e pobreza rural, a asseveram que o processo de desconcentração de renda no meio rural brasileiro de 2001 a 2005 não foi significativo o suficiente para alterar o processo histórico de concentração de pobreza no setor,

pois sua redução se deu à custa dos mais pobres.

Sem a ilusão de que uma distribuição mais equânime de riquezas seria uma tarefa fácil, cabe mencionar que tais dificuldades históricas são ainda atuais no Brasil. Elas ocorreram inclusive durante o Governo Lula. Como consequência, as diversas políticas públicas têm sido apontadas pela literatura especializada como concentradoras de riquezas e pouco equitativas.

Tal fenômeno pode ser igualmente observado nas atividades inerentes à indústria sucroalcooleira. No que se refere à pecuária, seus impactos em relação à geração de empregos e renda são bem diversos daqueles observados na agricultura.

Particularmente no que se refere à pecuária de corte, tais discrepâncias são mais facilmente percebidas. Enquanto uma lavoura geralmente demanda uma significativa quantidade de força de trabalho braçal e mecanizado, gerando emprego e renda, na pecuária de corte o zelo com o gado para fins comerciais demanda um trabalhador, não necessariamente tão qualificado e mal remunerado, que cuida de até 700 cabeças, contando ainda com a ajuda dos familiares, que não são remunerados diretamente e dessa forma vai se reproduzindo e proliferando a pobreza.

O movimento de substituição de pastagem degradada por lavouras de cana-de-açúcar visando à produção sucroalcooleira tem gerado apreensão para estudiosos dos diversos campos do conhecimento científico agropecuário e das ciências sociais e humanas. Atividades agroexportadoras de significativa relevância à pauta de exportações brasileiras, tanto o complexo carnes como o do açúcar e álcool possuem processos produtivos que demandam grandes extensões de terra, portanto são concorrentes (pastagens *versus* lavouras de cana-de-açúcar).

Tais decisões trazem outros transtornos e impactos socioambientais, como os que têm acontecido nos umbrais da Amazônia Legal, causando arrepios até mesmo aos leigos e não militantes das causas ambientais e de sustentabilidade planetária, conforme Gurgel (2011).

A esse respeito, dentre as conclusões de Carvalho (2015), foi possível apontar claramente o processo de concentração de terras, assim como, em função da mecanização agrícola e da pecuarização na região, a diminuição do contingente de trabalhadores rurais, particularmente os proprietários camponeses. Tal transformação passou a demandar uma força de trabalho técnico distinta daquela que emergiu quando da implantação da CANG, conforme veremos.

2.2 Mudanças tecnológicas em Goiás

O processo de constante criação de inovações, de cuja administração depende a valorização relativa dos lugares, pela exacerbação das especializações produtivas e consequente reestruturação do território, constitui um dos traços mais marcantes da contemporaneidade. Com a introdução de novas tecnologias, modificam-se as relações de trabalho e ocorre a redução da participação dos custos do trabalho no

total dos custos da produção.

É nesse contexto de emergência de novos padrões tecnológicos, a partir da dinâmica de reprodução do capital, que podemos compreender a reestruturação do espaço produtivo que vem se configurando nas áreas de expansão da agricultura moderna no cerrado de Goiás, as novas relações de trabalho emergentes nessa fronteira do capital e a nova organização da sociedade.

Comentando a crise da modernidade, Gorz (2003) sustenta que ela indica a necessidade da modernização modernizar-se. Nessa crise, a racionalidade econômica se expressa na transformação técnica que permite produzir mais e melhor em menos tempo, significando economizar, ou seja, movimentar os fatores de produção da maneira mais eficaz possível.

O capitalismo contemporâneo vem passando por transformações profundas geradas com a revolução científico-tecnológica. Destaca-se o papel do conhecimento como principal força produtiva, por gerar, segundo Maciel (1999, p.211), “uma nova configuração da sociedade do conhecimento, informatizada, que transforma concepções de trabalho e estilos de vida, gera novos padrões culturais, novas relações entre trabalho e lazer”.

As técnicas combinam-se em determinados momentos e lugares. Na modernidade radicalizada em que vivemos, sob o signo do avanço da ciência, produzem-se sistemas de técnicas comandados pela informação que aceleram o processo histórico e ganham novo poder, à medida que dominam os princípios da seletividade e da hierarquização vinculados aos lugares dotados de técnicas hegemônicas. Desse modo, se há permanências, também há destruição de tempos, significando aumento da desigualdade. Entretanto, para Santos (1999) modernidade não significa simplesmente avanço do capitalismo, pois incorpora também os “homens lentos”.

Vivemos uma fase de permanente revolução tecnológica em que a criação de riqueza é inversamente proporcional à criação de emprego, pois a automação substitui a mão de obra. Ao mesmo tempo, a concentração e centralização do poder tecnológico, político e militar em poucas mãos e países, como jamais se viram na história, dá lugar a uma globalização a partir de cima com exclusão social crescente (SEGREIRA, 1999). Nessa direção, reconhecemos a importância de traduzir a ação territorializadora da técnica no cerrado goiano, fronteira de difusão espacial do capitalismo, bem como suas repercussões no mundo do trabalho e seus impactos no campesinato.

É necessário apontar também que, mesmo ocorrendo o processo de reassentamento como tem sido observado na região de Ceres, acompanhado do movimento de expansão sucroalcooleira, é possível inferir que as usinas da região demandam, além da mão de obra dos trabalhadores rurais, os alimentos da cesta básica, fundamentalmente produzidos pela agricultura familiar, e tal necessidade cria elementos favoráveis aos assentamentos. No caso da cidade de Goianésia (a 70 km de Ceres), os assentamentos estão circunscritos a um raio de menos de cinquenta quilômetros da cidade, incluindo os de Santa Rita do Novo Destino e Vila Propício.

Embora aparentemente tenha havido novas inclusões de assentamentos oficiais de camponeses, assim como na região também existam novos acampamentos e áreas em fase de negociação, isso não indica, por si só, que a mão do Estado esteja atendendo às reivindicações e aos interesses desse segmento, mas, ao contrário, responde novamente aos interesses do capital agroexportador e aos interesses recentes em torno das questões do etanol. Essas ações vinculam-se ao grande capital financeiro nacional e internacional, conforme já apontado por Gurgel (2011).

Considerando o processo de transformação das demandas do mundo do trabalho decorrentes da implantação das políticas de desenvolvimento regional em Goiás e seus reflexos, passaremos a descrever momentos históricos da educação profissional no estado e seu papel no que se refere ao perfil de formação técnica da força de trabalho, especificamente na área de abrangência do Vale de São Patrício, onde se localiza o referido campus do IF Goiano.

2.3 O papel histórico do ensino técnico na região de Ceres

Ao analisarmos os fatos históricos descritos neste subtópico visando trazer elementos que apontem interfaces entre as questões agrárias e as educacionais como fatores de desenvolvimento da região, foi possível evidenciar a presença e a polarização das demandas educacionais desde a criação da CANG até o contexto atual do IF Goiano *Campus Ceres*.

Quando da criação da colônia, estruturação de escolas era uma das prioridades, visto que “o colono tinha acesso gratuito a terras e benefícios. [...] eram casas, ferramentas [...], assistência hospitalar, remédios e escolas” (ANDRADE, 2006, p.39).

Ao analisar as ações ligadas à educação na CANG, necessário se faz reportar ao nome da primeira supervisora das escolas primárias da colônia, professora Helena Andrade Araújo, que, além das orientações pedagógicas, com auxílio de um agrônomo, suas capacitações mobilizavam os professores para que eles pudessem “[...] despertar nos alunos, o gosto pelos trabalhos agrícolas, o amor a terra e que a vida no campo é saudável” (ANDRADE, 2006, p.64), o que caracteriza ações de educação profissional voltadas à produção agropecuária.

No que se refere ao ensino profissional, Andrade (2006) destaca a Escola Batista, cuja proposta de formação era similar ao modelo Escola-Fazenda, introduzido no Brasil em 1966, decorrente da implantação de ações [...] CONTAP II (Convênio Técnico de Aliança para o Progresso, MA/USAID) para suporte ao ensino agrícola de grau médio, e seu caráter de formação profissional, com destaque para o casal Horace e Salle Ann Fite, que iniciaram seu trabalhos no Brasil em Corrente, no Piauí, de onde trouxeram para Ceres, em 1958, a experiência de funcionamento de uma escola profissionalizante de 1º grau voltada para a produção agropecuária.

Ao acolherem jovens predominantemente pobres e analfabetos, que ainda segundo Andrade(2006), chegavam alunos de 13 anos acima da Bahia, Piauí, Maranhão e de Goiás. Lá eram alfabetizados e aprendiam a trabalhar na agricultura:

plantar arroz, milho, feijão, mandioca e fazer criações de suínos, bovinos e de aves, além do trabalho com a criação do bicho-da-seda, proporcionando-lhes formação cultural, moral e técnica e assim possibilitando que eles se realizassem como cidadãos e como pessoas, os Fite tinham convicção de que estavam cumprindo seu trabalho missionário.

Ao darmos relevo à experiência da Escola Batista, descrita por Andrade (2006), buscamos correlacionar as experiências educacionais do período da CANG à fase de implantação da Escola Agrotécnica Federal de Ceres nas modalidades educacionais decorrentes das sucessivas legislações. Tal inferência é possível, visto que o ensino profissional técnico de 1º grau, inclusive a concomitância externa em relação ao ensino médio e pós-médio, não foi uma novidade surgida com a fundação da Escola Agrotécnica, mas já fez e faz parte da história do Vale de São Patrício.

Conforme mencionado, ao apontarmos aspectos que evidenciam a vocação educacional de Ceres, além da agrícola, referendamos análises que facultem inferir que os movimentos reivindicatórios de formação profissional caminharam em cada período histórico com o movimento dos interesses do capital fundiário e produtivo.

É possível inferir que a Escola Agrotécnica Federal de Ceres foi criada dando continuidade a movimentos históricos anteriores, visando à formação de técnicos em agropecuária com o objetivo de continuar a trazer conhecimentos atualizados e assim colaborar com a “modernização da agricultura” em Goiás. Entretanto, considerando a assertiva de Enguita (1993, p. 18), “[...] de que a história da educação e das escolas e suas pedagogias não é nada parecida com um *continuum*”, faz-se necessário entender que modernização é esta, pois o que se presenciou foram movimentos de expulsão e reincorporação do pequeno agricultor familiar. Há que se ressaltar que a formação técnica voltada para atender à pequena, média ou grande propriedade guarda especificidades, pois são realidades historicamente diferenciadas.

2.4 O perfil do técnico agrícola formado pelo IF Goiano *Campus Ceres*

Na trajetória da educação profissional agrícola brasileira, em diversas fases, as políticas públicas foram implantadas com o intuito de formar técnicos para atender aos interesses hegemônicos, mais como políticas de governo que propriamente de Estado.

No final do século XIX e no século XX, o ensino agrícola no Brasil, especificamente o técnico-operacional, tinha como um de seus objetivos a formação de jovens de origem humilde, passando pela fase de criação das primeiras escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, e das primeiras escolas agrotécnicas federais no estado de Goiás, em Urutaí, Rio Verde e Ceres, respectivamente em 1953, 1967 e 1994 (CARVALHO, 2015).

Entretanto, ao estudar o perfil dos egressos do curso Técnico Agrícola do *Campus Ceres* no interregno de 1997 a 2007, o referido autor constatou que tais

técnicos, em suas trajetórias formativas, vivenciaram experiências que facultaram o desenvolvimento de um perfil cidadão do mundo, seja para o agronegócio, agricultura familiar ou mesmo em outros ramos, visto que a formação integral foi e continua a ser importante para enfrentar, assegurar a sobrevivência e tomar decisões em situações no mundo do trabalho, ressaltando que a trajetória formativa e formação cultural, técnica e humana foi proporcionada nos três anos de integralização do curso.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos elementos que fundamentem discutir políticas públicas de desenvolvimento regional, colonização agrícola e reforma agrária enquanto políticas de Estado, correlacionado tais informações ao processo histórico de formação técnico-profissional das forças de trabalho na região do Vale de São Patrício, inferimos aspectos implícitos nos discursos dos referidos Planos Nacionais e Regionais de Desenvolvimento que, embora destaquem objetivos inclusivos e equitativos, têm apresentado resultados inversos aos preconizados, particularmente quanto à concentração de renda e riquezas e à consequente exclusão. Como exemplo, podemos destacar a questão dos camponeses desde o advento da CANG nos anos de 1940. À ocasião foram incorporados e posteriormente expulsos, para, mais recentemente, novamente serem atraídos e reincorporados ao processo produtivo da região.

No que se refere ao ensino técnico profissional, ele igualmente acompanha o movimento de expansão do capital sob a égide das políticas de Estado, mudando seu foco e prioridades em conformidade com as diretrizes de desenvolvimento econômico.

Em relação ao perfil do egresso, particularmente em relação ao curso e à instituição pesquisada, a intervenção da comunidade acadêmica e local, de forma consciente ou não, possibilitou ao IF Goiano *Campus Ceres* enfrentar as reformas que fizeram parte de sua história institucional. Isso facultou a preservação do compromisso com a qualidade do curso técnico, como foi explicitado pelos egressos em seus depoimentos, além de tais informações terem sido referendadas em sua empregabilidade em diversos segmentos do mercado: agricultura familiar, média e grande propriedade e no contexto das atividades dos distintos ramos do agronegócio. Os egressos apontaram, igualmente, que a formação recebida tem sido facilitadora de acesso e desempenho em cursos e no ensino superior, tanto na área agrícola como outras de formações.

Pela similaridade de cultura organizacional com os demais Institutos Federais que ofertam o curso Técnico Agrícola integrado ao nível médio, é possível fazer algumas generalizações, particularmente onde antes da criação dos Institutos, em 2008, existia uma Escola Agrotécnica Federal. Pela sua forte cultura institucional agrícola, a instituição mantém algumas de suas características fundantes e estruturais, mesmo após a criação de novos cursos técnicos, licenciaturas e bacharelados de áreas

correlatas ou, em muitos casos, de áreas totalmente distintas das ciências agrárias (como as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática). Entretanto, há que se ter o devido cuidado em relação aos aspectos específicos da territorialidade e da trajetória histórica de cada unidade, o que demandaria novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. L. de **Reforma agrária**: Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG). 2. ed. Goiânia: KELPS, 2006.

CANO, W. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil (1930-1995)**. 2. ed. rev. aum. Campinas, SP: Unicamp-IE, 1998.

CARNEIRO, M. E. F. **A revolta camponesa de Trombas e Formoso**. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi coedição com Fundação Maurício Grabois, 2014.

CARVALHO, J. O. de (Coord.). **Revisão das estratégias de desenvolvimento do Centro-Oeste: Relatório Final**. Brasília: Ministério do Planejamento e Orçamento, 1998. Mimeografado.

CARVALHO, M. A. **Técnico agrícola no Brasil**: Entre o proposto e o real. Curitiba: APPRIS, 2015.

ENQUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964 a 1985. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOODMAN, D. E. et al. Agroindústria, políticas públicas e estruturas sociais rurais: análises recentes sobre a agricultura brasileira. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 31-55, 1985.

GORZ, A. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2003.

GURGEL, A. C. Impactos da política americana de estímulo aos biocombustíveis sobre a produção agropecuária e o uso da terra. **RESR**, Piracicaba, v. 49, n. 1, p. 181-214, jan./mar. 2011. (Impressa em maio 2011).

HABERMAS, J. A nova intransparência. In: **Novos Estudos**. Nº. 18. Setembro, São Paulo, 1987. p. 103-114.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. 4. ed. revisada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACIEL, M. L. Racionalidades do capitalismo contemporâneo. In: SOUZA, J. de (Org). **O malandro e o protestante**. Brasília: Ed. da UnB, 1999.

MARTINS, J. de S. **Capitalismo e tradicionalismo**. São Paulo: Pioneira, 1975.

MOREIRA, R. C. et al. Políticas públicas, distribuição de renda e pobreza no meio rural brasileiro no período de 1995 a 2005. **RESR**, Piracicaba, v. 47, n. 4, p. 919-944, out./dez. 2009 (Impressa em dezembro 2009).

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo, HUCITEC, 1999.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SEGREIRA, F. L. Alternativas para a América Latina às vésperas do século XXI. In: HELLER, A. et al. (Org.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SORJ, B. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SWEEZY, P. M. **Teoria e Desenvolvimento Capitalista**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1962.

POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE – A NORMA GERAL DE AÇÃO (NGA) DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE (CMCG) – MS

Ferdinanda Dias de Oliveira Kloppel

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –
UEMS

Mestrado Profissional em Educação
Campo Grande - MS

RESUMO: Os desafios pelos quais passam escola e professores revelam a importância de abordarmos a questão das políticas de qualificação profissional na Educação Básica. O próprio desdobramento da sociedade que se torna cada vez mais complexa e com novas necessidades históricas exigem do profissional docente, a busca por qualificação para tentar obter respostas para os constantes desafios apresentados no contexto de sua profissão. Baseado nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo fazer uma reflexão a respeito das políticas de qualificação profissional no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) com recorte nas Normas Gerais de Capacitação (NGA) do Colégio Militar de Campo Grande - MS. A metodologia utilizada é a revisão de bibliografia que conta com os autores Fiorentin (2013), Nóvoa (1992), Pimenta (2005), Romanowski & Martins (2010), entre outros que contribuíram como aporte teórico dessa pesquisa. O estudo aponta uma instituição que, mesmo em face de contradições institucionais, está comprometida com a promoção de ações de aperfeiçoamento

de seu quadro docente em conexão com o que determina o Sistema Colégio Militar do Brasil e o Exército Brasileiro. Verifica-se, no plano formal, a existência de normas que procuram oferecer, tanto dentro da escola com estágios continuados, quanto fora, por meio de liberações para capacitação de seus quadros, espaços possíveis de reflexão e reconstrução da prática docente.

PALAVRAS CHAVES: Qualificação Profissional Docente. Capacitação. Colégio Militar.

ABSTRACT: The challenges facing school and teachers reveal the importance of addressing the issue of professional qualification policies in Basic Education. The unfolding of the society that becomes increasingly complex and with new historical needs require the professional teacher, the search for qualification to try to obtain answers to the constant challenges presented in the context of their profession. Based on this context, the present study aims to reflect on the professional qualification policies in the Military College System of Brazil (SCMB) with a cut in the General Standards of Training (NGA) of the Military College of Campo Grande - MS. The methodology used is the literature review that counts on the authors Fiorentin (2013), Nóvoa (1992), Pimenta (2005), Romanowski & Martins (2010), among others who contributed as a theoretical contribution of this research. The

study points to an institution that, even in the face of institutional contradictions, is committed to the promotion of actions to improve its teaching staff in connection with what determines the Military College System of Brazil and the Brazilian Army. In the formal plan, there are norms that seek to offer, both within the school with continuous internships, and externally, through freeing up the training of its staff, possible spaces for reflection and reconstruction of teaching practice.

KEYWORDS: Professional Teacher Qualification. Training. Militar School.

1 | INTRODUÇÃO

Os desafios pelos quais passam escola e professores revelam a importância de abordarmos a questão das políticas de qualificação profissional na Educação Básica. O próprio desdobramento da sociedade que se torna cada vez mais complexa e com novas necessidades históricas exigem do profissional docente, a busca por qualificação para tentar obter respostas para os constantes desafios apresentados no contexto de sua profissão.

A pesquisa será realizada com base nas ações e documentos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com foco no Colégio Militar de Campo Grande - MS em sua Norma Geral de Ação (NGA) que rege a conduta dos profissionais que atuam na referida instituição de ensino e que objetivam realizar a formação continuada.

Nesse sentido a pesquisa encontra justificativa no fato de a formação continuada ser de suma relevância, haja vista que tem o potencial de fornecer aos professores ferramentas para que os mesmos reflitam sobre suas práticas e adquiram novos saberes.

O desenvolvimento profissional não pode ter como objetivo principal o aspecto monetário ou a dimensão pessoal de vaidade acadêmica; é preciso que a formação seja buscada no sentido de promover o desenvolvimento de conhecimentos que promovam o aperfeiçoamento profissional.

A política de estímulo à capacitação nos estabelecimentos de ensino não podem ficar à margem desta importante discussão, pois também possuem uma grande responsabilidade em relação a qualificação de seus quadros e em relação ao ensino de seus alunos.

O professor, muitas vezes, é responsabilizado pela ausência de qualidade do ensino, sem levar em conta as condições materiais que o mesmo vivencia; condições estas, que vem desde a sua formação até as relações que se estabelecem na escola.

Ora, a educação, assim como a sociedade, é dinâmica e como tal precisa responder as necessidades históricas de seu tempo. É preciso também que o professor acompanhe esse dinamismo e que sejam dadas as condições necessárias para que o seu desenvolvimento profissional se efetive.

Por essas razões faz-se necessário compreender como as instituições tem promovido essa importante dimensão da profissão docente, no caso da pesquisa em

questão, como o Colégio Militar de Campo Grande - CMCG - tem envidado esforços para que a política de capacitação ocorra.

O estudo será procedido por meio de uma revisão de literatura onde constam, preliminarmente, discussões a respeito da temática para então abordar o tema no CMCG.

2 | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS PECULIARIDADES DO ENSINAR

2.1 Da natureza e especificidade da educação

Independente da profissão a qual pertencemos o desenvolvimento profissional é compreendido como um universo de saberes que possibilita o indivíduo a exercer sua profissão com maior maestria. Os conhecimentos básicos são adquiridos por meio da formação inicial de cada profissão e podem ser aprimorados na prática. O mesmo ocorre com o professor, que constrói e reconstrói seus saberes, por exemplo, a cada aula ministrada. Contudo, Pérez Gómez (1997) ressalta que nem sempre

A prática profissional poderá resolver os problemas que se manifestam em uma situação concreta, quando seus esquemas de análises e interpretação e suas técnicas de intervenção impõem-se sem consideração, abafando as manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação social com que se defronta (p. 11).

Também há que se estabelecer uma diferença em relação ao ser professor, à arte de ensinar, pois o profissional docente lida com alunos (pessoas) que agem, pensam, sentem e reagem ao aprender. O contrário não podemos afirmar sobre as demais profissões pois trabalham com o “material inerte”. A riqueza do trabalho docente e sua singularidade decorre do fato de trabalhar com processos mentais (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Até mesmo os problemas que se apresentam na profissão docente possuem a peculiaridade de não serem técnicos, logo não podem ser resolvidos dessa maneira. As situações problemas vivenciadas na docência “apresentam-se, com frequência, como casos únicos, e como tais não se ajustam adequadamente à categoria de problemas genéricos que abordam a técnica e a teoria existentes”. (Id., Ibid., p. 34).

As situações de ensino são únicas, incertas, complexas, estão relacionadas a conflitos de valores. Nesse sentido não há como utilizar a mesma teoria para resolução de todos os problemas. Quando essa situação ocorre é “porque o professor ignora consciente ou inconscientemente as peculiaridades conflituosas da vida [...] e atua com a representação mental unívoca que falsamente se constrói da realidade”. (Id., Ibid., p. 34).

Diante desse cenário complexo que é o campo educacional a busca por aperfeiçoamento se revela, como já foi mencionado, como uma ferramenta essencial

ao longo da profissão.

2.2 Do aperfeiçoamento

A formação profissional docente é um processo que necessita que o professor assuma uma visão crítica sobre suas práticas, sobre a educação e sobre seu local de atuação, ou seja, a escola.

De acordo com Fiorentini (2013, p. 3) os Referenciais para Formação de Professores entendem por formação de professor, um processo contínuo que pressupõe uma aprendizagem constante. O desenvolvimento profissional é entendido como “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. (NÓVOA, 1999, p.2).

Também pode ser entendido como

um processo que envolve múltiplas “experiências espontâneas de aprendizagem”. O autor considera que essas experiências são marcos na descrição do desenvolvimento do professor e uma resultante de sua participação em atividades planejadas conscientemente e “realizadas para benefícios, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola”. (1999, p. 20). Segundo Day, essas atividades contribuem ainda para a qualidade da educação na sala de aula. Além disso, ao apontar alguns indicadores do desenvolvimento profissional dos professores, o autor os descreve como um [...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p. 20 e 21 Apud FIORENTIN, 2013, p. 3).

O desenvolvimento profissional pressupõe que o “exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos professores historicamente situados”. (PIMENTA, 2005, p. 11)

A mesma autora afirma ainda que

[...] um processo formativo **mobiliza** saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. (PIMENTA, 2005, p. 11. Grifo da autora).

O desenvolvimento profissional pretende uma consistente formação que traz, junto consigo a autonomia individual e coletiva. “Deste modo, a formação continuada constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente”. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 287).

Este processo envolve a questão de que a escola deve promover condições para que seu profissional seja capaz de se desenvolver profissionalmente pois, aquém da dimensão pessoal, a valorização social do professor implica em melhorias na escola e no ensino.

Por outro lado, a relação professor x instituição de ensino é uma via dupla na qual

O papel social do professor é definido pela instituição na qual atua. Ao atuar numa instituição escolar compete ao educador aprimorar seu trabalho. Nessa direção, a prática educativa é destacada pela dimensão ética da competência profissional. O compromisso profissional do fazer pedagógico torna-se um fazer político com uma visão crítica da realidade e da prática educativa quando extrapola a ingenuidade da neutralidade. (PINHO; FERRAZ, 2014, p. 29).

Logo, podemos afirmar que, no processo de desenvolvimento docente, é importante e certo que a aprendizagem ocorra mediante o envolvimento do docente/escola em práticas diferenciadas que incentivem a adesão dos profissionais envolvidos promovendo a melhoria de sua prática.

3 | A POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO NO CMCG

Os Colégios militares (CM) são instituições públicas federais e são conhecidos por aliar filosofia militar e educação. Vale salientar que, embora recebam recursos do Governo Federal, os CMs mantêm uma cota denominada Quota Mensal Escolar (QME).

Os recursos financeiros para as atividades de ensino no Exército Brasileiro são oriundos do Ministério da Defesa, também podem ser obtidos mediante contribuições, subvenções, empréstimos, indenizações e outros meios. Conforme Lima Gil (2003)

[...]por fazer parte do Sistema Federal de Ensino, as escolas militares, particularmente os Colégios Militares, deveriam ter seus recursos provenientes do Ministério da Educação, porém estes recursos, orçamentários e extra orçamentários, são provenientes do Ministério da Defesa; e o mesmo artigo prevê ainda que os recursos podem ser obtidos “[...] Mediante contribuições, empréstimos, indenizações e outros meios” (BRASIL, 1999), o que abre a possibilidade de se cobrar uma taxa indenizatória nos Colégios Militares, chamada de Quota Mensal Escolar (QME), para fins de complementação da atividade de ensino. O valor da QME é estabelecido pelo Chefe do Departamento de Ensino e Pesquisa e sua destinação é regulada no Regulamento dos Colégios Militares - R-69 (LIMA GIL, 2003, p. 102).

É dessa forma que os Colégios que integram o Sistema Colégio Militar do Brasil são mantidos.

O Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Neste sistema, encontram-se reunidos 13 (treze) colégios militares espalhados pelo território nacional. Os colégios militares estão subordinados à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) que é o órgão responsável por coordenar e supervisionar a atividade educacional nos Colégios Militares - CMs.

O corpo docente é composto por militares de carreira (militares de armas ou militares do Quadro Complementar de Oficiais - QCO), militares da reserva que retornam como prestadores de tarefa por tempo certo – PTTCs, militares temporários - OTTs, professores civis e professores contratados pela Associação de Pais e Mestres (APM). Os docentes QCO são oriundos do meio civil; são professores que prestam concurso e, se aprovados, realizam um curso de capacitação com duração de 01 (um)

ano em Salvador - BA, onde internalizam as normas militares.

Quanto as atribuições dos professores, estas são de natureza variada, pois além de ministrar aula, os professores podem assumir outras funções, tais como: fazer exame de contracheque, sindicância, coordenador de clubes e coordenação de disciplina, entre outras atividades. Os professores militares possuem funções denominadas “missões” com as quais lidam diariamente, sendo elas: escalas de representação, desfiles, sindicâncias, exames de pagamento, fiscal de contrato e, também, tiram serviço que equivale a permanecer monitorando o Colégio por um período de 24 horas.

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, percebemos que o CMCG possui ações nesse sentido, pois promove atos que permitem ao educador o aperfeiçoamento em sua área de conhecimento, que participe de palestras desenvolvidas pelo próprio Colégio e de eventos educacionais variados como é o caso da participação dos docentes em simpósios, congressos e seminários.

Nas palavras de Fiorentin (2013) A formação é um processo contínuo e permanente, e exige do professor disponibilidade para aprender e do sistema escolar no qual ele atua, condições para continuar aprendendo.

A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), promove ações de atualização para os professores, instrutores e monitores. Uma das modalidades dessas atualizações são os Estágios de Atualização Pedagógica (EstAP), que estão assim descritos nas Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE 2015):

[...] Os CM deverão realizar o Estágio de Atualização Pedagógica Nível II e o EstAP Continuado destinado aos agentes de ensino (professores, instrutores e monitores), ao longo do ano letivo, se possível bimestralmente, e sob a responsabilidade do Cmt (**Comandante**) e Dir Ens (**Diretor de Ensino**). Na realização de tais estágios, os CM (**colégios militares**) devem buscar atender aos interesses dos professores quanto a datas, horários e assuntos e lançar mão, além dos profissionais de renome de fora dos CM, dos próprios membros do corpo docente. [...] Na elaboração do programa para o EstAP II e EstAP Continuado, deve ser evitada a inclusão de assuntos administrativos, como normas e regulamentos internos, assim como o funcionamento das Seções de Ensino. Eles deverão ser tratados em instrução de quadros nas oportunidades distintas. Para o evento, devem-se buscar assuntos que promovam o aperfeiçoamento pedagógico dos agentes de ensino, convidando, na medida do possível, palestrantes externos ao colégio”. (BRASIL, p. 9)

A mesma Norma prevê de que maneira deverão ser conduzidas as palestras direcionadas aos professores:

[...] O Plano de Conferências e Palestras será organizado de acordo com as prescrições contidas na Port Nr 24/DEP, de 08 Set 1994. Deverão ser convidadas pessoas das mais diversas áreas para ministrarem palestras para professores e demais agentes de ensino, como também para os alunos, a fim de possibilitar atualizações ao corpo docente e despertar nos discentes, vocações para futura escolha profissional. (BRASIL, NPGE 2015, p. 7)

O Primeiro EstAP ocorre no início do ano letivo, antes mesmo das aulas começarem; os demais ocorrem ao longo do ano. A finalidade é “permitir um contínuo aperfeiçoamento do corpo docente do SCMB em assuntos pedagógicos, visando o aprimoramento da prática docente”. (BRASIL, 2010). Pressupõe-se que tais princípios

darão condições de ação-reflexão-ação sobre as práticas docentes, criando condições de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva existem documentos no âmbito do Exército que preveem o desenvolvimento profissional de seus quadros conforme o explicitado no Regulamento dos Colégios Militares (R-69), em seu capítulo V, ao fazer menção aos professores que são orientados a “aperfeiçoar-se profissionalmente, visando à maior eficiência no desempenho de suas tarefas”. (BRASIL, 2008, p.9)

A Instrução Geral (IG) 60-02, Art. 8 evidencia que o professor militar deve “buscar o auto aperfeiçoamento profissional mediante a melhoria da titulação acadêmica e a realização de pesquisas, experiências e estudos pertinentes”. (BRASIL, 2005, p. 31).

São muitos os documentos que direcionam a organização educacional, disciplinar dos Colégios: Normas, Portarias, Regulamentos, Leis, Projeto Político, entre outros que visam estabelecer as conexões entre as organizações militares (OM) e a visão educacional do Exército Brasileiro. Entre esses documentos está a Norma Geral de Ação que regula a capacitação dos profissionais do ensino.

3.1 A Norma Geral de Ação de capacitação do Colégio Militar de Campo Grande - MS

A Norma Geral de Ação (NGA) é um termo utilizado para estabelecer diretrizes em organizações militares. De maneira ampla podemos afirmar que existem no CMCG duas linhas para políticas de fomento ao desenvolvimento profissional docente: uma que diz respeito a uma forma mais individualizada e outra que corresponde a uma forma coletiva realizada através de Palestras, Simpósios, Seminários promovidos pelos Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Depreende-se da Norma que o conceito de capacitação é entendido como “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores”. (BRASIL, CMCG, p. 3) e como eventos de capacitação

Cursos de extensão, graduação ou pós-graduação, presenciais e/ou à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento cognitivo do educador e para sua atuação no âmbito do ensino do Exército. (Id., Ibid., p. 3)

A Norma Geral de Capacitação tem como objetivo organizar e estabelecer critérios para as dispensas concedidas as profissionais do CMCG conforme descrito:

Art. 1º As presentes Normas têm por finalidade regulamentar a concessão de dispensa para capacitação dos profissionais da Divisão de Ensino do Colégio Militar de Campo Grande, amparado no Art. 96-A da Lei nº 8.112, que estabelece como ato do dirigente máximo do órgão ou entidade a concessão do afastamento do servidor, em conformidade com a legislação vigente, para a participação em programas de capacitação no País.

No Capítulo 3º a Norma estabelece seus objetivos, que são os seguintes:

I - Estabelecer normas e critérios para a concessão de dispensa para capacitação dos profissionais da Divisão de Ensino do Colégio Militar de Campo Grande;

II – Incentivar a participação dos profissionais da educação em programas de capacitação, propiciando assim os requisitos necessários à sua ascensão funcional;

III – assegurar que a concessão da dispensa para capacitação esteja em consonância com a legislação federal da educação nacional e que obedeça às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, cujo ensino é regulado por lei específica;

IV – Estabelecer o Plano Anual de Incentivo à Formação Continuada e à Capacitação do Colégio Militar de Campo Grande e difundir seu calendário de ações, obedecendo as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal, constantes do Decreto N° 5.707, de 23 de fevereiro de 2006;

V – Propiciar a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos serviços prestados à comunidade discente do Colégio Militar de Campo Grande. (BRASIL, CMCG, p. 2).

Podemos afirmar que SCMB possui um amplo universo de leis e normas de incentivo aos docentes para a sua capacitação; por se tratar de um Sistema, esse incentivo também se encontra presente na NGA do CMCG.

A NGA estabelece a criação do Plano Anual de incentivo à Formação continuada e à capacitação do CMCG que obedece a prazos e deve ser amplamente divulgada no âmbito do Colégio. As ações com os eventos de capacitação deverão ser previstas no ano anterior. Cada chefe de seção encaminha à Supervisão Escolar uma lista com os eventos de capacitação previstos para o próximo ano letivo. Os eventos devem ter ligação com atuação dos docentes ou servidores; também devem constar a previsão de datas, localização e a intenção de participação.

Quem perder o prazo de informe não fará jus ao direito de participação nos eventos. Após participação, o docente deverá preencher um relatório descrevendo a sua experiência.

No §2º do Capítulo VI que trata sobre os eventos de curta duração há a previsão de que, além do aceite do Chefe de seção e do Coordenador da Disciplina, é necessário que a concessão não incorra em “sobrecarga didática aos demais integrantes de sua Seção de Ensino, ou das atividades primordiais conduzidas pelas demais seções da DE deste CM”. (BRASIL, CMCG, p. 6).

Quanto a natureza das dispensas, elas podem ser caráter simples para eventos de curta duração ou parciais para eventos continuados. A dispensa integral

Em princípio, não será concedida atendendo à orientação do DECEX (Departamento de Educação e Cultura do Exército), com base no prescrito na Portaria N°291-DEP¹, de 5 de maio de 2005, que determina: ‘não haverá prejuízo da carga didática²

1. DEP – Antigo Departamento de Ensino e Pesquisa, hoje DECEX – Departamento de Educação e Cultura do Exército.

2. A **Carga Didática** é explicada no próprio documento como sendo a regência de classe nas aulas regulares, aulas de recuperação da aprendizagem, e na aplicação, fiscalização e mostras de provas, sendo estabelecida a carga didática entre 10 e 12 horas para o regime de 20h semanais e entre 18 e 21 horas para os regimes de 40h semanais e de dedicação exclusiva. A Carga Didática diferencia-se da

face ao atendimento dos pedidos de afastamento para participação em eventos de capacitação. (BRASIL, CMCG, p. 4).

O pedido de dispensa para capacitação segue um caminho até a COPEMA – Comissão Permanente de Magistério: o pedido deve ter a concordância do chefe imediato (chefe de seção) do docente e a anuência do Coordenador de disciplina.

§6º - A chefia da seção em que está lotado o requerente deverá encaminhar o pleito à Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar [...], que deverá fazer a relatoria do processo junto à Comissão Permanente do Magistério (COPEMA) a qual, conforme o descrito no Regulamento dos Colégios Militares (R69), Art. 16, inciso IV, compete manifestar-se nos casos de dispensa, exoneração ex-officio ou demissão de docentes.

§7º - Juntados todos os pareceres ao processo de requerimento de dispensa para participação em eventos de capacitação, o presidente da COPEMA deverá encaminhar o requerimento ao Diretor de Ensino deste CM para homologação dos mesmos e para posterior publicação em Boletim Interno desta OM. (Id., Ibid., p. 4).

Dessa forma os pedidos encaminhados são votados pela COPEMA e o resultado da decisão deve ser mantido em sigilo até que seja aprovado ou não pelo Comandante do CMCG e publicado em Boletim Interno (BI).

Militares e civis obedecem a condições básicas de concessão de dispensa diferenciadas em alguns quesitos conforme natureza de suas ocupações. Sabemos que o militar que é professor assume outras funções como alguns serviços administrativos, sindicâncias, viagens pelo Exército, entre outros. Logo as condições possuem alguns critérios diferenciados.

Do servidor civil

a. o servidor ser integrante de uma das seções subordinadas à Divisão de Ensino do Colégio Militar de Campo Grande; **b.** o servidor civil não encontrar-se em estágio probatório; **c.** o número de dispensas concedidas não deverá ultrapassar 25% do número de integrantes da seção de ensino a que pertence o servidor, ou dos docentes de uma mesma disciplina. Havendo fração, deverá ser feita a aproximação para o par mais próximo; **d.** o docente, ao pleitear dispensa parcial para participar de eventos de capacitação de caráter continuado, não deverá ser dispensado das atividades pedagógicas presenciais e não deverá solicitar dispensa nos períodos destinados a reuniões com Cmt, Ch DE, Seç Ens e/ou Coord; **e.** quando o requerente apresentar comprovante de matrícula em disciplina obrigatória de cursos de pós-graduação, a dispensa poderá ser concedida em caráter excepcional nos períodos previstos para as reuniões citadas na letra D. (BRASIL, CMCG, p. 8. Grifos da autora).

Carga Pedagógica que é entendida como atividades inerentes à atuação docente, complementares à regência de classe, como por exemplo avaliação diagnóstica, aulas de reforço da aprendizagem, plantões de dúvidas; e também as atividades extraclasse que tenham a participação discente, podendo ser de natureza educacional, cívico-militar, cultural, esportiva ou religiosa.

Do militar

Art. 11 Todo militar, subordinado à Divisão de Ensino do Colégio Militar de Campo Grande, poderá requerer dispensa para capacitação atendendo aos seguintes critérios: **a.** o militar ser integrante de uma das seções subordinadas à Divisão de Ensino do Colégio Militar de Campo Grande; **b.** o militar do quadro permanente ser lotado no CMCG há pelo menos um ano; **c.** o militar técnico temporário ter formalizado a primeira renovação de contrato e poder efetuar ainda, ao menos, uma renovação de contrato; **d.** o número de dispensas concedidas não deverá ultrapassar 25% do número de integrantes da seção de ensino a que pertence o servidor, ou dos docentes de uma mesma disciplina. Havendo fração deverá ser feita a aproximação para o par mais próximo; **e.** o docente, ao pleitear dispensa parcial para participar de eventos de capacitação de caráter continuado, não deverá ser dispensado das atividades pedagógicas presenciais e não deverá solicitar dispensa nos períodos destinados a reuniões com Cmt, Ch DE, Seç Ens e/ou Coord; **f.** quando o requerente apresentar comprovante de matrícula em disciplina obrigatória de cursos de pós-graduação, a dispensa poderá ser concedida em caráter excepcional nos períodos previstos para as reuniões citadas na letra E. (BRASIL, CMCG, p. 8, grifos da autora)

Quando o número de solicitações excede o número de dispensas estabelecidas para o ano letivo em questão, é procedido critérios de desempate que são os seguintes: profissional que já concluiu parcialmente o curso, evento de maior relevância e condições de viabilização na disciplina do requerente, sempre que atenda aos interesses do CMCG; evento relacionado onde a ocorrência de profissionais titulados é menor; profissionais com menor titulação e maior tempo de serviços prestados ao Colégio Militar de Campo Grande, militar com maior tempo de serviço no CMCG, servidor civil, regime de dedicação exclusiva se sobrepondo ao regime de 40h, e este em relação ao regime de 20h; militar de carreira em relação ao técnico temporário e com maior antiguidade; docente com maior idade.

Mesmo no contexto de uma política de fomento bastante clara e legalizada, ainda encontramos dificuldade na operacionalização dos processos de capacitação dos docentes. No geral, docentes militares e civis acumulam atividades que acabam por dificultar a boa realização de sua capacitação haja vista que não deve haver prejuízo da carga didática dos docentes, onde os mesmos continuam exercendo as suas funções.

Como não poderia deixar de ser, a questão hierárquica também se mostra presente, sendo um dos critérios de desempate do professor militar, aquele que possui maior patente, o que de certa forma, acaba por privilegiar o militar que é de carreira. O grupo dos OTTs (Oficiais Técnicos Temporários) não são um universo pequeno nos colégios militares, dependendo das solicitações que são encaminhadas, estes não terão grandes oportunidades de se capacitar.

O direito/dever de se capacitar também envolve muitas relações de poder que existem dentro da instituição e são evidenciadas ao longo do processo de solicitação de dispensa para capacitação e mesmo durante o processo de realização dos cursos solicitados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo em questão apresentou um breve levantamento do estado do conhecimento e discutiu o tema desenvolvimento profissional docente, fazendo um recorte sobre como isto é operacionalizado no Colégio Militar de Campo Grande com base na análise de alguns documentos como o R69, NPGE, porém com foco na NGA de capacitação da referida instituição de ensino.

Depreende-se do estudo que o CMCG tem promovido uma política de incentivo para que seus profissionais se aperfeiçoem. Também promove ações práticas que vão além do simples discurso. Tal ação é determinada em instâncias maiores das quais o CMCG faz parte como é o caso do SCMB, por isso não pode ser entendida como uma benesse do colégio em questão, mas como uma política do Sistema pautada em Leis maiores como a LDB e a própria Constituição Federal.

O desenvolvimento profissional docente é uma estratégia importante e deve conter objetivos e finalidades. Observamos que tanto o SCMB como o CMCG seguem esse preceito estabelecendo normas que regulam as ações daqueles que promovem e daqueles que pleiteiam realizar suas capacitações além das práticas contínuas de aperfeiçoamento (Estágio de Atualização Pedagógica - EstAP) oferecidos pela instituição.

Embora bastante prescritivo e envolvido por contradições inerentes a própria natureza institucional, baseada na hierarquia e disciplina, percebemos que as normas que regulam os processos de capacitação no CMCG procuram oferecer espaços possíveis de reflexão e reconstrução da prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Normas Gerais de Ação de Capacitação do Colégio Militar de Campo Grande - MS.**

_____. Portaria N° 293, de 09 de maio de 2005. **Instruções gerais para os professores militares (IG 60-02)**. Brasília, DF, 2005c. Boletim do Exército n° 20, de 20 de maio de 2005.

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE 2015)**. Rio de Janeiro, RJ: 2015.

_____. Portaria N° 042, de 06 de fevereiro de 2008. **Regulamento dos Colégios Militares (R-69)**. Boletim do Exército n° 06, de 8 de fevereiro de 2008.

FIORENTINI, Dario. **Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?** Formação Docente. Autêntica. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 10 Out. 2016.

LIMA GIL, Ernesto de. **Adequação do Ensino Médio do Sistema Colégio Militar do Brasil à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército: Rio de Janeiro, 2003. (Dissertação).

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREZ GOMEZ, A. I. (1997) Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, vol.3, No. 1, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor–Pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos** - volume 5 - n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan/abr. 2005.

PINHO, Maria José de e FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento. Formação de professores: côncavo e convexo. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15 | n. 24 | p. 20-32 | Jul. 2014.

ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

EMPRESA: OPORTUNIDADE PARA O JOVEM FAZER, SABER E SER A PEDAGOGIA DA AÇÃO: DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL E PRÁTICO

Bernardina Teresinha Amantino

Antônio Meneghetti Faculdade - AMF

Restinga Seca – RS

PALAVRA-CHAVE: empresa, jovem, fazer

Um pavilhão disponível a ser locado, uma vontade de fazer moda no Recanto Maestro, jovens estudantes com o tempo ocioso e precisando aprendizado e renda... como fazer? Sabe-se que para fazer bela moda, com qualidade, além da vocação, bom gosto e feeling para a arte do belo, é preciso vontade, formação técnica e treino, muito treino...

Para viabilizar o projeto, decido iniciar com a produção da linha cama, mesa e banho. A costura longa, parelha, com bom acabamento é um bom treino para viabilizar um profissional competente na costura. Também, a roupa de cama e a vestimenta da noite sendo produzida com carinho e compreendida que uma boa noite, é a base para um dia bem sucedido. A importância e o cuidado com a roupa de cama e a vestimenta adequada para dormir, é fundamental.

Assim nasce a oportunidade para jovens que tenham interesse pelo belo, pela arte e pela moda. É um modo de começar a aprender

fazer, e assim ir adquirindo também a própria independência.

“Com a missão de formar uma nova inteligência empreendedora, individuada, reforçada e focalizada na ação prática do sucesso, humanamente superior e socialmente correta, é inaugurada, em 2008, no Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro, a Antonio Meneghetti Faculdade – AMF”. (2015, p.31)

Buscando oportunizar o aprendizado na moda, para jovens que apresentem o feeling para o belo e a estética, nasce no Recanto Maestro a Be Amantino, uma marca que fabrica produtos de cama, mesa e banho. Mesmo que, não tenha na AMF, curso voltado a área da moda, busca-se encontrar no corpo de alunos, jovens com sensibilidade ao belo e à arte, para que aos poucos se possa ir formando. Trabalhamos as pessoas, da mais simples atividade e produto até o produto Onto Arte. Com a produção da linha Onto Arte, entra-se, não apenas na teoria mas na prática de uma produção que sai fora dos parâmetros tradicionais de ideologia, de manipulação, de tradições, de estereótipos e complexos e, se direciona o fazer para um modo mais humano de percepção.

É uma escola que possibilita através do

aprendizado, também, renda própria.

“Quando se fala de pedagogia, deve-se entender um *crescimento ordenado a um próprio fim, e esse é o activans que vai onde já sabe*”. MENEGHETTI (2014, p. 23)

É um ir fazendo, mas com direção a. Existe já previsto dentro de cada ser humano um projeto de natureza, ali onde a vida clama e quer se realizar. A medida que a pessoa, através do fazer, identifica a sua estrada de ação e realização, todo o organismo se sente ativado, em festa e, se a pessoa tem vontade e é séria com o que a vida vai informando, o crescimento é ordenado e se ativa na direção do próprio escopo, o que leva à saúde, satisfação, carisma, realização com sucesso. É uma estrada, a qual o jovem deve caminhar, sempre com direção e alegria. A Be Amantino pode ser um excelente corrimão nesta estrada.



Em treinamento: como pregar elástico

“Quando um empresário constata dentro de sua empresa que a curiosidade do saber fazer aguça a mente jovem a aprender mais rapidamente e contribui para saber criar, ele entende que educar é dar a oportunidade ao trabalho da criança ou do jovem para que se responsabilize pela ação conveniente à sua realização”. (2015, p. 79)

A oportunidade de trabalho é um dos melhores bens na vida de uma pessoa, pois é possibilidade de aprendizado, independência e prazer em sentir-se útil, em sentir-se inserido em um ambiente de ação onde pode exercitar o próprio potencial. . Tendo

três filhos, hoje três empresários, cada um com a sua própria empresa de Moda, fico pensando se hoje fossem crianças, com as novas leis, como seria para eles que, com alegria e entusiasmo desde bem novinhos, forravam botões, limpavam e organizavam o espaço, tantas pequenas tarefas indo aumentando com naturalidade de acordo com a vontade, possibilidades e potencial de cada um. A pouco tempo um deles me dizia, do quanto lembrava ter sido uma criança feliz. Estou falando de uma criança que não se criou com mordomias, facilidades ou extravagâncias, mas se criou fazendo, sendo natural em cada etapa da infância.

Falo isso porque hoje as crianças são privadas de tarefas que são decisivas para a própria autoconstrução, como personalidade, como independência, mas sobretudo como satisfação de fazer de sentir-se útil em pequenas tarefas que sejam, e de aprender. Quando jovens sentem essa carência.

“Essa humanidade tem intrínseco o valor da autonomia operativa, isto é, o conceito grego de “areté”, a virtude cívica: a “areté” era o elemento-base no qual devia individualizar-se e exaltar-se o homem, portanto uma virtude do fazer, construir, definir, criar”. (Meneghetti, 2015. p. 72).

Conforme Meneghetti é próprio do humano a busca pela autonomia pois é intrínseco ao ser humano o fazer, o criar, o construir, a satisfação na própria ação que leva a realização. Através dos cursos técnicos de formação em corte e costura, é possível aprender fazendo. Iniciando de modo simples é possível chegar a alta moda e à Onto Arte na Moda. A estrada é longa mas é possível para aqueles que tem como virtualidade o belo e à arte. Existe o espaço e os meios, na sede da Be Amantino, aqui no Recanto Maestro.

É uma oportunidade, se aprende fazendo e, através do fazer várias tarefas, o jovem vai se descobrindo e identificando a própria virtualidade.

“Virtualidade” significa força em posição, força com direção. A semente de carvalho não pode produzir girassóis: ela desenvolve-se segundo o endereço da sua virtualidade. Não se evolve por associação casual: é seleção temática”. Meneghetti (2014, p. 174)

Essa virtualidade é viva presente nos primeiros anos de vida, na infância é visível a preferência da criança por determinado tipo de brincadeira. Quando faço uma entrevista de trabalho, a primeira coisa que pergunto é do que gostava de brincar quando criança, ali a virtualidade estava, com naturalidade, se manifestando, presente, viva.

REFERÊNCIAS

MENEGHETTI, Antonio. **Arte, Sonho e Sociedade**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editrice, 2015.
Associação Brasileira de Ontopsicologia. **CULTURA e EDUCAÇÃO Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura**, Recanto Maestro: Ontopsicológica Editrice, 2015.

MENEGHETTI, Antonio. **Do Humanismo Histórico ao *Humanismo Perene***, Recanto Maestro: Ontopsicológica Editrice, 2014.

MENEGHETTI, Antonio. **PEDAGOGIA Ontopsicológica**. 3. Ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editrice, 2014.

PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

Carla Geovana Fonseca da Silva de Castro

Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional do Espírito Santo (SECTI-ES). Doutora em Educação: Psicologia da Educação
Vitória, Espírito Santo

Luciane Helena Mendes de Miranda

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação
São Paulo, SP

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Doutora em Educação: Psicologia da Educação
São Paulo, SP

RESUMO: Objetiva-se analisar as respostas dadas pelos professores ao questionário de perfil, respostas essas que têm como objetivo apresentar dados referentes à formação e trajetória profissional docente. O instrumento foi utilizado como uma das etapas da coleta de dados da pesquisa, após a aplicação da Técnica Q. Para este estudo, foram selecionados como sujeitos de pesquisa 25 professores, homens e mulheres, considerando os seguintes critérios: ministrar aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II em instituições públicas e privadas da cidade de São Paulo e ter de 5 a 10 anos de exercício na profissão. Após a realização

de todo processo de aplicação da Técnica Q, o professor respondia ao questionário na presença do pesquisador, para garantir que o docente que se submeteu à técnica citada tenha se submetido ao material da Técnica Q. Assim, as falas dadas foram unidas a este instrumento referente à formação, trajetória e atuação docente às respostas ofertadas na aplicação da Técnica Q, para que se pudesse analisar de modo mais contundente os dados coletados. Para esta análise, a pesquisa foi fundamentada em Placco e Souza (2006, 2009); Dubar (2005, 2009); Moscovici (2003), Jodelet (2001); Gatti (1972); Vallejo (2003). Assim, pode-se articular a teoria das representações sociais com a teoria das formas identitárias, para refletir a respeito da formação identitária profissional de professores do ensino fundamental II. Os resultados indicam quais as atribuições e pertencas existentes, assim como as situações diárias que contribuem para este processo de formação e a atuação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Profissional. Formação Identitária. Formação Docente.

ABSTRACT: The purpose of this study is to analyze the answers given by the teachers to the profile questionnaire, which aim to present data regarding the teacher training and professional trajectory. The instrument was used as one of the stages of the data collection of the research,

after the application of Technique Q. For this study, 25 teachers, men and women were selected as subjects of research, considering the following criteria: to teach classes from the 6th to the 9th year of Elementary School II in public and private institutions of the city of São Paulo and have 5 to 10 years of practice in the profession. After the completion of the entire Technique Q application process, the teacher would respond to the questionnaire in the presence of the researcher, to ensure that the teacher who underwent the technique was submitted to the material of Technique Q. Thus, the utterances given were attached to this instrument referring to the training, trajectory and teaching performance to the answers offered in the application of Technique Q, so that the data collected could be analyzed more forcefully. For this analysis, the research was based on Placco and Souza (2006, 2009); Dubar (2005, 2009); Moscovici (2003), Jodelet (2001); Gatti (1972); Vallejo (2003). Thus, one can articulate the theory of social representations with the theory of identity forms, to reflect about the professional identity formation of elementary school teachers II. The results indicate what the attributions and belongings exist, as well as the daily situations that contribute to this formation process and the teacher's performance.

KEYWORDS: Professional Identity. Identification Training. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida na disciplina Projeto “Movimentos Identitários de Professores VI” ofertada pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ministrada pela Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco. Além das autoras, participaram, ainda, as discentes Danielle Girotti Callas; Helena Lima e Kátia Cilene de Mello Franco.

Objetivou-se analisar as respostas dadas pelos professores ao questionário de perfil aplicado em conjunto com a Técnica Q a fim de obter informações a respeito da formação e a trajetória profissional docente e delimitar o perfil desses professores.

Como procedimento metodológico e coleta de dados utilizou-se o Questionário de Perfil preenchido pelos sujeitos após a aplicação da Técnica Q e aplicado na presença do pesquisador para garantir que as respostas não sofressem influência de outros profissionais que atuam na escola.

Na Técnica Q, cada sujeito tinha um conjunto de 70 frases e deveria lê-las e classificá-las numa escala de 0 a 10, em ordem de importância para cada um. Esses sujeitos de pesquisa são professores, num total de 25, selecionados considerando os seguintes critérios: ministrar aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II em instituições públicas e privadas da cidade de São Paulo; ter de 5 a 10 anos de exercício na profissão.

Na etapa de planejamento da coleta de dados, foi definido que seriam pesquisados 25 sujeitos, como já descrito. No entanto, após a análise das respostas

das 70 questões aplicadas, verificou-se que as respostas de 5 desses sujeitos se diferenciavam das demais e não tinham relação uma com as outras, chamando-se de grupo não 1. Dessa forma, a pesquisa dos questionários foi realizada considerando os 20 sujeitos do grupo 1 (um).

Ao longo dos avanços de investigação em busca de informações que melhor caracterizassem o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa da disciplina-projeto notou-se que as respostas às perguntas abertas do questionário poderiam nos fornecer dados complementares preciosos. Assim, a pesquisa descrita neste trabalho se refere à análise destes questionários formados por 11 questões que estão direcionadas a formação do professor.

O referencial teórico em que se apoia esta pesquisa são os textos sobre Técnica Q (GATTI, 1972; VALLEJO, 2003); Identidade de professores (PLACCO e SOUZA; DUBAR, 2005, 2009); e Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003, JODELET, 2001).

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procurando tornar a análise mais didática, optou-se por apresentar os dados em forma de tabela, seguidos da discussão dos dados coletados. A primeira tabela retrata o perfil dos sujeitos pesquisados.

Sujeito	Anos em que leciona	Sexo	Idade	Escola Pública (PB) ou Privada (PR)	Tempo de docência	Formação	Mestrado ou Pós-grad.
1	7º e 9º anos	F	32	PB	6	Hist. Pedagogia	
3	6º	F	30	PB	6	História e Geog/ Pedagogia	
4	6º ao 9º	F	30	PB	6	Geog. e mais um não mencionado	
5	6º e 7º	F	30	PB	8	História	Mestrado
7	6º ao 9º	F	54	PB	9	Matemática	
9	8º e 9º	M	33	PB	5	Português e Inglês	
11	6º ao 9º	M	33	PB	7	Informática	
12	6º ao 9º	M	26	PB	6	Geografia	
13	6º ao 9º	M	42	PB	7	Informática, Geog. e Filosofia	
14	6º ao 9º	M	40	PB	7	Pedagogia	Mestrado
15	6º ao 8º	F	27	PR	7	Matemática	
16	6º ao 9º	F	35	PR	7	Artes e outro não mencionado	
17	6º e 7º	F	31	PR	10	Geografia	Mestrado
18	6º ao 9º	F	30	PR	10	Português	

20	6° e 7°	M	30	PR	7	História e Pedagogia	
21	6° ao 9°	M	34	PR	8	História	Mestrado
22	6° e 7°	M	43	PR	8	Filosofia	Esp.
23	9°	M	41	PR	10	Física e Sociologia	
24	6° ao 9°	M	27	PR	7	Geografia	
25	8° e 9°	M	27	PR	5	Matemática e Física	

Tabela 1: Perfil dos 20 sujeitos do grupo 1:

Fonte: Questionários – 20 sujeitos do grupo 1 respondidos no primeiro semestre de 2013

Verificou-se que os 20 sujeitos são divididos de igual forma nas escolas públicas e privadas, sendo 10 atuando em cada uma. Deles, 11 são homens e 09 são mulheres das diversas áreas necessárias ao Ensino Fundamental e 04 deles possuem mestrado.

A tabela 2 revela a localização das escolas.

Localização/Escolas	Leste	Centro	Oeste	Sul
Escolas Públicas	1	1	1	3
Escolas Privadas			1	2
TOTAL	1	1	2	5

Tabela 2: Localização das escolas por região na cidade de São Paulo

Fonte: Questionários – 20 sujeitos do grupo 1 respondidos no primeiro semestre de 2013

Um critério significativo referiu-se ao tempo de permanência da docência. Os sujeitos pesquisados possuem de 5 a 10 anos de permanência na docência (Ensino Fundamental II, do 6° ao 9° ano). A faixa de tempo de permanência na docência mais representativa encontra-se entre 6 e 7 anos. Em outras palavras, 11 sujeitos pesquisados (55%) possuem 6 ou 7 anos de tempo de permanência na docência. Outros 7 sujeitos (35%) possuem de 8 a 10 anos e apenas 2 sujeitos pesquisados (10%) possuem o pré-requisito mínimo de 5 anos de permanência na docência.

Em termos de faixa etária, 11 sujeitos (55%) possuem entre 30 e 35 anos, 4 sujeitos (20%) possuem entre 25 e 29 anos, 4 sujeitos (20%) possuem entre 40 e 49 anos e um único sujeito possui 54 anos.

O questionário de perfil aplicado continha 11 perguntas, que objetivavam obter informações a respeito da formação e o andamento profissional que o professor deu para sua carreira.

As questões formadoras do questionário são:

1. Fez ou faz outro curso universitário? Qual(is)? Por quê?
2. Trabalha como professor há quanto tempo?
3. Pretende continuar trabalhando como professor? Por quê?
4. O que faria você mudar de profissão?

5. Por que você escolheu ser professor?
6. Você acumula outra função com a docente. Qual? Por quê?
7. Você se sente realizado como professor? Por quê?
8. O que mais o desmotiva de continuar sendo professor?
9. Aponte pelo menos três motivos, que na sua opinião, fazem o professor mudar de profissão.
10. Antes de ser professor você teve outro trabalho remunerado? Se sim, qual?
11. O que você valoriza em seu trabalho? Indique características, qualidades, habilidades exigidas, etc.

A pergunta número 1 visava investigar se o professor fez outro curso e, após a resposta dada, verificar se era outra licenciatura. A pergunta era: “Fez ou faz outro curso universitário? Qual (is)? Por quê?”. Analisando o perfil a partir dessa informação, percebeu-se que 8 sujeitos (40%) dos 20 sujeitos do grupo 1 fizeram ou fazem um segundo curso universitário.

As justificativas apresentadas para a realização da segunda formação universitária foram:

- a. Para melhorar sua prática e aprofundar seus conhecimentos (motivos relacionados citados por 4 sujeitos). Para exemplificar: “Melhoria da qualidade do ensino ministrado” e “Para aprofundar conhecimentos matemáticos”.
- b. Para desenvolvimento profissional e manter-se no meio acadêmico (motivos relacionados citados por 2 sujeitos). Vale destacar aqui que 1 sujeito, entre os 8 sujeitos que fizeram ou fazem um segundo curso universitário, citou que buscou a formação para manter-se no meio acadêmico. Trata-se de um sujeito que, além das duas formações em Física e em Sociologia, também fez Mestrado.
- c. Por diletantismo (citado por 1 sujeito). Para citar: “Gosto de aprender”.

Entre os 12 sujeitos que não fizeram ou fazem outro curso universitário, 4 fizeram Mestrado e 1 fez uma Especialização. Fazem referência a essa formação, como nos casos: “Porque quero ser docente no ensino superior”, “Pretendo fazer pedagogia, mas acabei indo para a especialização na minha área antes de pensar em uma segunda graduação” (a graduação desse sujeito foi em Matemática) e ainda “Porque quero ampliar as possibilidades profissionais devido às mudanças das exigências do mercado de trabalho”. Dois sujeitos afirmam que não fizeram ou fazem outro curso universitário por falta de tempo. E finalmente, os outros 5 sujeitos não justificaram sua resposta e apenas confirmam que não fizeram outro curso superior.

Observando-se, ainda, a continuidade de estudos e processo formativo, entre os 20 sujeitos pesquisados, 6 deles fizeram Mestrado em Educação (equivalente a 30%). Ou seja, além dos 5 sujeitos citados no parágrafo anterior, um sujeito fez duas formações superiores e ainda Mestrado.

Retornando a todas as formações de nível superior (curso universitário) de todos os 20 sujeitos, observou-se que 20 formações são na área de Humanidades (predominantemente Geografia e História com 8 sujeitos), 6 formações na área de Exatas (predominantemente Matemática com 3 sujeitos) e 2 formações na área de Informática. Deve-se considerar que 8 sujeitos, no momento da realização desta pesquisa, fizeram ou faziam mais do que um curso superior, o que totalizou 28 formações entre todos os sujeitos pesquisados.

Ao longo do processo de análise de dados, tornou-se imprescindível buscar as respostas abertas que auxiliam a entender a permanência desse grupo de 20 professores em sua profissão.

A questão 2 “Trabalha como professor há quanto tempo?” já foi analisada anteriormente como definição do perfil (gráfico 2).

A questão 3 “Pretende continuar trabalhando como professor? Por quê?” e a questão 4 “O que faria você mudar de profissão?” trazem respostas significativas. Apenas um sujeito respondeu negativamente à pergunta 3, justificando-se: “Porque a carreira não é atrativa no que diz respeito a plano de carreira, salário e condições de trabalho”.

Todos os demais 19 sujeitos pretendem permanecer na docência, sendo que 14 sujeitos (70%) explicitam sua vocação e seu gosto pela profissão. Pode-se citar justificativas marcantes, tais como: “Apesar de todas as dificuldades não consigo me imaginar trabalhando em outra coisa”, “Porque foi a profissão que escolhi para minha vida” e “Não consigo me imaginar fora da sala de aula”. Para complementar, um sujeito reforça o gosto por lidar com pessoas e outros dois sujeitos enfatizam a transformação social que está implícita na educação. Pode-se inferir que o gosto pela profissão é o que faz com que esses sujeitos se mantenham como docentes.

Apesar de encontrar algumas contradições nas respostas dadas para a questão 4 “O que faria você mudar de profissão?”, um número expressivo de sujeitos (6) fazem menção à questão financeira salarial, quatro reafirmam que não mudariam de profissão e outros quatro citam que problemas de relacionamento com os alunos poderiam fazer com que pensassem em mudar de profissão. Encontrou-se o seguinte cenário:

Motivos para mudarem de profissão	Quantidade de sujeitos
Motivos financeiros / melhores remunerações	6
Não mudariam por nada	4
Problemas nos relacionamentos em sala de aula	4
Não responderam	2
Doença comprometedora	1
Outro cargo na educação	1
Ter uma escola própria	1

Tabela 3: Motivos que fariam os professores mudarem de profissão:

Fonte: Questionários – 20 sujeitos do grupo 1 respondidos no primeiro semestre de 2013

A questão 5 “Por que você escolheu ser professor?” apresentou respostas diversas, dentre elas, pode-se destacar que 3 professores elencaram como principal motivo o gosto por uma disciplina, 9 por vocação/ gosto pelo ensino, 7 pela função transformadora da educação e 3 por terem tido professores anteriores como referência. Confirmando ao que foi apresentado em itens anteriores, em inferência, pode-se afirmar que o gosto pela profissão faz com o sujeito se torne e se mantenha como docente.

Motivos de escolha	Quantidade de sujeitos
Gosto pelo ensino/vocação	9
Função transformadora da educação	7
Gosto por uma disciplina	3
Professores com boas referências	3

Tabela 4: Motivos para a escolha de ser professor

Fonte: Questionários – 20 sujeitos do grupo 1 respondidos no primeiro semestre de 2013

A questão 6 “Você acumula outra função com a docente. Qual? Por quê? Dos 20 sujeitos, 6 responderam sim, 13 responderam não e apenas 1 respondeu sim e não.

Para aqueles que responderam sim, as funções tinham relação com a docência, tais com monitor e pesquisador. Alguns responderam que acumulavam a função docente ministrando aulas em mais de um horário. Apenas um disse que era mágico. As justificativas apresentadas giravam em torno da necessidade da ampliação salarial.

Dos 13 que responderam que não acumulavam função, somente 3 justificaram suas respostas. A justificativa apresentada foi falta de interesse e necessidade de dedicação integral à docência.

A pergunta 7 “Você se sente realizado como professor? Por quê?” trouxe, nas respostas obtidas, que 17 sujeitos responderam sim, 2 responderam não e 1 respondeu sim e não.

Das frases tidas como resposta, algumas delas apresentam temas negativos apesar de o professor sentir-se realizado na profissão, pois eles utilizaram frases como: “Mesmo com toda dificuldade social e estrutural me sinto realizada”, “Apesar de todas as dificuldades da profissão ainda é gratificante compartilhar e construir o conhecimento com os alunos”. De acordo com os 17 professores realizados com a profissão, 5 professores informaram que há necessidade de melhorar as condições ruins de trabalho, 1 ainda percebe a desvalorização profissional, 9 reconhecem que o principal motivo da permanência é a valorização profissional/ contribuição com o crescimento do outro, 1 por escolha própria e 1 por gostar de estudar. Pode-se inferir, então, que o professor se sente realizado na docência, mesmo com as adversidades da profissão.

A questão 8 “O que mais o desmotiva de continuar sendo professor?” teve como respostas:

Desmotivação	Quantidade de sujeitos
Desvalorização pela sociedade	11
Sistema educacional vigente	6
Baixos salários	5
Falta de apoio dentro da escola	2
Dificuldades de aprendizagem dos alunos	1
Omissão familiar	1
Péssimas condições de trabalho	1
Indisciplina dos alunos	1
Carga horária excessiva de trabalho extraclasse	1

Tabela 5: Motivos de desmotivação para ser professor:

Fonte: Questionários – 20 sujeitos do grupo 1 respondidos no primeiro semestre de 2013

Destaca-se que as respostas ali elencadas são superiores a 20, pois muitos sujeitos responderam mais de um motivo. Pode-se inferir que as condições de trabalho influenciam diretamente na permanência ou não na profissão.

A questão 9 “Aponte pelo menos 3 motivos que, na sua opinião, fazem o professor mudar de profissão” foi respondida pelos professores e foi possível elencar:

Motivos	Quantidade de sujeitos
Salário baixo	18
Condições ruins de trabalho (inclui Violência)	8
Desrespeito/Indisciplina	5
Desvalorização profissional	2
Problemas de saúde	2

Tabela 6: Motivos para a mudança da profissão:

Fonte: Questionários – 20 sujeitos do grupo 1 respondidos no primeiro semestre de 2013

Pode-se inferir que a possível mudança de profissão do professor está relacionada à possibilidade de melhoria salarial e de melhores condições de trabalho.

A questão 10 “Antes de ser professor você teve outro trabalho remunerado? Se sim, qual?” Das respostas obtidas, 16 responderam sim e 4 responderam não. Dentre os 16, pode-se destacar:

Ocupações	Quantidade de sujeitos
Profissional liberal/autônomo	8
Auxiliar administrativo	9
Comércio	2
Indústria	2

Tabela 7: Ocupações que antecederam a carreira docente:

Fonte: Questionários – 20 sujeitos do grupo 1 respondidos no primeiro semestre de 2013

É importante salientar que um mesmo sujeito respondeu que teve mais de uma profissão.

A questão 11, que encerra o questionário de perfil, perguntava ao sujeito da pesquisa “O que você valoriza em seu trabalho? Indique características, qualidades, habilidades exigidas, etc.”, em sua maioria os sujeitos responderam a esta questão sem subdividi-la, respondendo numa mesma frase o que para ele são elementos que valorizam o seu trabalho e como ele acredita que deva ser um professor, aparecendo citações que puderam ser divididas em duas categorias: a primeira são aquelas relacionadas às atribuições do fazer docente e ao processo ensino e a aprendizagem e seus métodos e a segunda às que destacam as relações interpessoais. Para melhor visualização, as categorias foram descritas em dois quadros.

O que você valoriza em seu trabalho?	Indique características, qualidades, habilidades exigidas, etc.	
Aprendizagem do aluno	Conhecimento pleno	Técnicas de ensino
Respeito com a arte de ensinar	Planejamento	Concentração nos objetivos
Paixão pelo fazer docente	Atualização	Acreditar no trabalho
Formação contínua	Querer aprender	Saber ensinar
Conhecimento específico	Autonomia para planejar	Pesquisar
Aula bem planejada	Trabalho coletivo	Empenho
Estudar e ensinar	Inovação no trabalho	Comprometimento
O preparo	Formação	Dedicação
Renovar sempre	Conhecimento	Saber organizar
O processo de ensino aprendizagem	Conhecer	Respeito ao conhecimento prévio
Relação com o conhecimento	Inovar	Capacidade de transmitir
Conhecimento	Organização	Talento
Parcerias com outros agentes	Planejamento	Troca de experiências

Quadro 1: Citações relacionadas às atribuições do fazer docente e ao processo ensino e a aprendizagem e seus métodos:

Fonte: Questionários – 20 sujeitos do grupo 1 respondidos no primeiro semestre de 2013

O que você valoriza em seu trabalho?	Indique características, qualidades, habilidades exigidas, etc.	
Relações humanas	Provocar a vontade de aprender	Disponibilidade
Saber lidar com as diferenças	Conhecer a realidade	Aceitar as diferenças
Transformação dos alunos	Referência para os alunos	Boa relação com aluno
Aprendizagem do aluno	Pilar da moralidade	Sentido político
Habilidade para lidar com as pessoas	Aprender com o outro	Parceria
O aprendizado muda vidas	Bom relacionamento	Autocontrole

O sentido naquilo que faço	Preocupação com a sociedade	Bom relacionamento
Empatia	Tornar o aluno um agente	Paciência
Os alunos	Compreender o outro	Respeito à diversidade
Reconhecimento das famílias	Relação interpessoal	Respeitar o tempo de cada um

Quadro 2: Citações que destacam as relações interpessoais:

Fonte: Questionários – 20 sujeitos do grupo 1 respondidos no primeiro semestre de 2013

Diante disso, observou-se que a valorização do professor, segundo esses sujeitos pode se dar de duas formas: na relação com o objeto de ensino e seus métodos e na relação com o outro e com a sociedade.

Nesta análise surgiram duas categorias que se inter-relacionam e apresentam como principais preocupações, ao que se referem a seu trabalho, as relações humanas e interpessoais e as atribuições do fazer docente e as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira, em que aparecem mais citações sobre a prática docente e a sua relação com o conhecimento aparecem frases como: “Acredito que em meu trabalho o que se destaca é o preparo, a busca pelo melhor e por novas ideias e pesquisas, inovar mas sem esquecer de tornar o aluno um agente de sua aprendizagem” (suj. 15) ou “Valorizo o compromisso e penso que o conhecimento, o estudo, a utopia e a preocupação com a sociedade e todas as formas de manifestação culturais são características substanciais na profissão” (suj. 13).

Na categoria que enfatiza mais a valorização das relações humanas pudemos ter como resposta a questão 11 frases como: “Valorizo diversos aspectos, entre eles as relações humanas e o conhecimento que essas relações trazem. Para ser professor não basta dominar o conteúdo. São necessárias diversas habilidades que não estão inseridas de maneira explícita na função” (suj.01), ou “Valorizo a habilidade de lidar com pessoas e reverter situações adversas, a inovação do trabalho, pois temos sempre que mudar atitudes e métodos para atingir os alunos e a preparação quase que diária para enfrentar uma sala de aula.” (suj. 09).

Considera-se importante salientar que para esses sujeitos a valorização de seu trabalho e as características, qualidades e habilidades que devem apresentar estão relacionadas e que mesmo quando o que destacam é a preocupação com a aprendizagem e com a transmissão do conhecimento, o interesse pelo bem estar do outro não fica de lado, demonstrando assim que este grupo parece acreditar que seu papel se divide entre um fazer único, que envolve uma dimensão pedagógica do ensinar e de se preparar para isso acompanhada sempre de valores e anseios de estar ligado ao outro, por meio de seu papel social de mobilização do conhecimento e das relações entre as pessoas, como aparece de forma resumida nas respostas: em que o sujeito valoriza a “Formação profissional adequada, comprometimento, bom

relacionamento com os alunos (respeito ao conhecimento prévio), respeito com o ato de ensinar” (suj. 12) ou “Valorizo a relação de conhecimento estabelecida com os alunos, a possibilidade de refletir sobre a formação das novas gerações e sobre a minha própria formação e a possibilidade de compreender à sociedade, mediante a instituição escolar” (suj. 22).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das respostas ao questionário perfil, pode-se inferir que os sujeitos pesquisados que optaram por fazer outro curso universitário o fizeram para ampliar sua formação acadêmica. Tendo uma média de aproximadamente sete anos de profissão, apenas um dos sujeitos não pretende continuar na profissão. Os demais acreditam na educação e no fazer do educador e pretendem continuar atuando como professores. Mesmo assim, o motivo maior que os fariam de mudar de profissão é o aspecto financeiro, trocando o magistério por uma profissão com maior remuneração.

O motivo da escolha da profissão foi apontado por 9 professores por gostar de ensinar e/ou vocação.

Apesar de se sentirem realizados como professor, os sujeitos gostariam que o magistério fosse mais valorizado e a vontade de abandonar a profissão, indicada por poucos sujeitos, passa justamente por essa desvalorização tanto em valores sociais quanto materiais, além da indisciplina nas escolas.

Muitos deles já haviam trabalhado na área administrativa antes de entrarem no magistério. Hoje, atuando como docentes valorizam as atribuições do fazer docente, o processo de ensino e aprendizagem, seus métodos, tais como contribuir para a aprendizagem do aluno, ter paixão pela atividade docente, assim como as atribuições de relações interpessoais, tais como saber lidar com as diferenças e contribuir com a transformação do aluno.

Pode-se inferir, então, que há muitos motivos para a permanência desses sujeitos no magistério, mas também há outros que os desmotivam, motivos esses que devem ser analisados pelo poder público, pela sociedade, pelos próprios professores e pela comunidade escolar. A permanência do professor é fundamental para a transformação de vidas e para o auxílio na construção de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo, EDUSP, 2009.

GATTI, B. A. A utilização da Técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 6, p. 46-51, 1972.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17- 44, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, Vera L. T. (Org.) **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V.M.N.S, et al. **Movimentos identitários de professores**: representações do trabalho docente. Representações sociais sobre o trabalho docente. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 63-74, 2009.

VALLEJO, N.G.V. – La metodología Q: más que una técnica de investigación. Colômbia. **Revista Tecne, Episteme Y Didaxis**, n.13, p. 144-153, 2003.

PERFIL DE PRODUTORES AGRÍCOLAS E EDUCAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: CONSIDERAÇÕES PARA PARTICIPANTES DE FEIRA AGROECOLÓGICA, ASSISTIDOS PELA ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE BASE – CRATO – CE

Valéria Feitosa Pinheiro

Professora Adjunta do Departamento de Economia da Universidade Regional do Cariri, Mestre em Desenvolvimento Regional-URCA, Crato-Ceará.

Guilherme Silva Nascimento

Graduando em Ciências Econômicas e Bolsista de Extensão-Universidade Regional do Cariri, Departamento de Economia, Crato-Ceará.

Christiane Luci Bezerra Alves

Professora Associada do Departamento de Economia da Universidade Regional do Cariri, Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará, Crato-Ceará.

José Alex do Nascimento Bento

Professor do Departamento de Economia da Universidade Regional do Cariri, Mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará, Crato-Ceará.

Adriana Correia Lima Franca

Professora Assistente do Departamento de Economia da Universidade Regional do Cariri, Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Ceará, Crato-Ceará.

RESUMO: Estudos de mapeamento de práticas agroecológicas são importantes para o crescente entendimento das relações entre agricultores tradicionais, consumo consciente e mercados alternativos. Adicionalmente, é fundamental o entendimento de novas

interações, com atuações de organizações do terceiro setor, no sentido da percepção de sua intervenção para multiplicação de oportunidades de assistência, mercado alternativo e motivação para um protagonismo crescente desses trabalhadores, com vistas à promoção do desenvolvimento rural sustentável. Em face a um conjunto de desafios, nos quais a pequena produção agrícola se encontra inserida, tanto nas transformações estruturais do modelo de desenvolvimento rural, como no cenário de restrições macroeconômicas, que lhe impõe severas dificuldades de sobrevivência, o presente trabalho (que faz parte de um estudo amplo junto a produtores agroecológicos, assistidos pela Associação Cristã de Base – ACB, ONG de atuação na cidade de Crato-Ce, e que participam de feira agroecológica semanal organizada pelos agricultores e ACB) tem dois grandes nortes reguladores: traçar o perfil dos produtores e das unidades de produção correspondentes, além de levantar um diagnóstico do padrão de educação orçamentária dos feirantes. A metodologia utilizada apresenta caráter exploratório-descritivo. Um levantamento bibliográfico e documental foi executado para a caracterização teórica sobre práticas agroecológicas e consumo de orgânicos. A base analítica foi constituída a partir de uma pesquisa de campo, com questionário pré-elaborado, aplicado com

13 trabalhadores rurais/feirantes, que atuam na feira agroecológica semanal da ACB.
PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento rural sustentável; feiras agroecológicas; perfil de agricultores.

ABSTRACT: Mapping studies of agroecological practices are important for the growing understanding of relationships between traditional farmers, conscious consumption and alternative markets. In addition, it is fundamental to understand new interactions, with actions of third sector organizations, in the sense of perceiving their intervention to multiply assistance opportunities, alternative market and motivation for a growing role of these workers, with a view to promoting rural development sustainable development. In the face of a set of challenges, in which small agricultural production is inserted, both in the structural transformations of the rural development model and in the scenario of macroeconomic constraints, which imposes severe survival difficulties, this work of a large study with agroecological producers, assisted by the Associação Cristã de Base (ACB), an ONG operating in the city of Crato-Ceará, and participating in a weekly agroecological fair organized by farmers and ACB) has two major regulatory norms: of the producers and the corresponding production units, in addition to raising a diagnosis of the budget education pattern of the marketers. The methodology used is exploratory-descriptive. A bibliographic and documentary survey was carried out for the theoretical characterization of agroecological practices and organic consumption. The analytical base was constituted from a field research, with a pre-elaborated questionnaire, applied with 13 rural workers / farmers, who work in the agroecological fair weekly of the ACB.
KEYWORD: Sustainable rural development; agroecological fairs; profile of farmers.

1 | INTRODUÇÃO

Os anos 1970 marcam, no setor primário nacional, um processo de amplas transformações, caracterizado na literatura econômica, por uma “modernização conservadora”. Esse processo traçou um novo perfil da agricultura no Brasil, baseado em alterações na base técnica e nas relações sociais de produção, onde se consolidaram os complexos agroindustriais (CAIs) do país, criando grandes desafios para os executores de políticas públicas voltadas ao setor primário.

O processo de modernização no campo, empreendido já a partir dos anos de 1950, tem ocorrido de modo parcial, privilegiando alguns produtos, algumas regiões e alguns produtores. Apesar de ter fomentado a produção agrícola e o padrão tecnológico, esse processo reforçou a marginalização da pequena produção, conservando características tradicionais, como baixo nível tecnológico, escassos meios de produção e maior nível de pobreza dos agricultores.

As inovações tecnológicas, características dessa fase, trazem consigo um conjunto de transformações que incluem mecanização, incorporação de inovações biológicas, diversificação de culturas agrícolas, ganhos de produtividade da cadeia agroindustrial etc. Todavia, impõem severos ajustes no mercado de trabalho, a partir

de significativa ampliação do desemprego agrícola.

Os agricultores familiares encontravam-se diante de vários desafios. Dentre esses, a concepção “inapta” de pertencerem às políticas públicas de incentivo a modernização, principalmente pela incapacidade de incorporar os pacotes tecnológicos aos seus baixos recursos de produção. Ademais, sua sobrevivência no livre mercado de produtos agrícolas enfrenta sérios riscos, em um novo quadro global, com concorrência desigual, em que os mesmos se apresentam dependentes cada vez mais de empresas fornecedoras de insumos.

As transformações em curso colocaram, portanto, novas demandas sociais e o desafio de uma política agrícola que englobe os diferentes segmentos sociais do campo, particularmente a pequena produção rural e a agricultura de origem familiar. Nesse cenário, em meio ao curso de uma agricultura familiar que resiste e é alvo de políticas públicas direcionadas, principalmente nos anos 2000, a agroecologia vem se consolidando como um sistema de produção alternativo, uma opção para uma agricultura sustentável, que concilie respeito ao meio ambiente e promoção do desenvolvimento social.

Reproduz-se, conseqüentemente, um conjunto de elementos alternativos, que rompem com a ordem estritamente econômica, imposta pelas relações de mercado, onde se destacam: preservação de saberes tradicionais, identidades e culturas locais; produção ecologicamente equilibrada; menor dependência em relação aos insumos externos; estilo de produção diversificada, garantindo a reprodução de culturas consorciadas, integração agricultura-pecuária e menor escala de produção; práticas cooperativas, integradas e autossustentáveis, de maneira geral (ALTIERI, 1989; ASSAD; ALMEIDA, 2011).

Acompanhando essa dinâmica, constata-se que é crescente a demanda por produtos orgânicos, determinada por um novo perfil de consumidor, com preocupações que envolvem desde o ‘rótulo’ de um produto ambientalmente correto e equilibrado, às preocupações individuais em favorecer sua saúde pessoal e da família.

Nesse sentido, estudos de mapeamento de práticas agroecológicas são importantes para o crescente entendimento das relações entre agricultores tradicionais, consumo consciente e mercados alternativos. Adicionalmente, é fundamental o entendimento de novas interações, com atuações de organizações do terceiro setor, no sentido da percepção de sua intervenção para multiplicação de oportunidades de assistência, mercado alternativo e motivação para um protagonismo crescente desses trabalhadores, com vistas à promoção do desenvolvimento rural sustentável.

Paralelo às transformações em curso no meio rural e, em parte, determinante de alterações mais recentes, um amplo processo de ajustes ocorre em âmbito estrutural e conjuntural na economia brasileira dos anos 1990 e anos 2000. Na década de 1990, a implementação de reformas de orientação neoliberal, envolvendo liberalização comercial e financeira, desregulamentação da economia e reorientação do Estado, com o processo de privatizações; destacam-se, ainda, a estabilização econômica,

pós implementação do Plano Real e os desequilíbrios macroeconômicos que se seguem (desequilíbrios das contas externas e descontrole das finanças públicas). Na primeira década dos anos 2000, destacam-se o avanço das políticas sociais, rumo à universalização de direitos sociais e na focalização de gastos públicos sociais para segmentos não-pobres do país, através dos programas de transferência direta de renda, que terão resultados sentidos na expressiva redução dos indicadores de desigualdade e pobreza, atingindo indistintamente todas as regiões do país.

Nesse cenário, as políticas econômicas adotadas pelo governo brasileiro, nos anos 2000, permitiram a ampliação do poder de compra da população, principalmente, das famílias de menor poder aquisitivo, possibilitando, assim, a melhoria do bem-estar por meio da aquisição de maior quantidade de bens. Um conjunto de mecanismos, destacando-se as transferências de renda, incentivo ao crédito e elevação dos investimentos públicos, acabou por influenciar as expectativas de consumidores. No entanto, a ampliação da oferta de crédito e a facilidade na sua obtenção conduzem esse indivíduo a comprometer parcela significativa da sua renda na aquisição de bens e serviços no presente, em detrimento do processo de poupar, por precaução ou em busca do consumo futuro. Entretanto, o uso insustentável da ferramenta creditícia pode vir a comprometer seriamente o nível de endividamento das famílias.

Observa-se que os indivíduos têm se tornado crescentemente reféns de um conjunto de forças que os conduzem ao consumo irracional, onde são induzidos a todo momento, através de inúmeras técnicas da publicidade e/ou incentivos via crédito, a adquirirem bens dos quais, na maioria das vezes, não necessitam. Diante disso, a falta de um planejamento financeiro torna esse indivíduo facilmente cooptado pelo sistema de consumo, com consequências sérias de endividamento.

Tendo por base o ano de 2009, a demanda média anual por crédito no Brasil cresceu em 30,2% até agosto de 2017. Considerando os indivíduos com renda de até R\$ 1.000,00, esse percentual foi de 42,1%. Ao se observar a inadimplência, entre 2009 e agosto de 2015, o crescimento da média anual de inadimplentes corresponde a 78%. Contribuem largamente para isso, as dívidas em atraso junto às financeiras, cartões de crédito e empresas não financeiras, cujo crescimento supera 200%. A desaceleração dos níveis de atividade e emprego recentes e a instabilidade causada pela crise política vigente agravam esse problema (SERASA, 2017).

A população, despreparada para dimensionar o volume de comprometimento do seu orçamento, utiliza largamente as facilidades do crédito e, endividada, busca caminhos para restaurar o seu equilíbrio, muitas vezes através de novos empréstimos e financiamentos. Desta forma, o crescimento desprogramado do crédito constitui-se num canal de alimentação da inadimplência. A partir deste ponto, os empréstimos são interrompidos e os efeitos multiplicadores sobre o nível de atividade econômica são fortemente comprometidos. Como consequência, surge um círculo vicioso de expansão e retração do crescimento (SAVOI; SAITO; SANTANA, 2007).

Em face a um conjunto de desafios, nos quais a pequena produção agrícola se

encontra inserida, tanto nas transformações estruturais do modelo de desenvolvimento rural, como no cenário de restrições macroeconômicas, que lhe impõe severas dificuldades de sobrevivência, o presente trabalho (que faz parte de um estudo amplo junto a produtores agroecológicos, assistidos pela Associação Cristã de Base – ACB, ONG de atuação na cidade de Crato-Ce, e que participam de feira agroecológica semanal organizada pelos agricultores e ACB) tem dois grandes nortes reguladores: traçar o perfil dos produtores e das unidades de produção correspondentes, além de levantar um diagnóstico do padrão de educação orçamentária dos feirantes.

A metodologia utilizada apresenta caráter exploratório-descritivo. Um levantamento bibliográfico e documental foi executado para a caracterização teórica sobre práticas agroecológicas e consumo de orgânicos. A base analítica foi constituída a partir de uma pesquisa de campo, com questionário pré-elaborado, aplicado com 13 trabalhadores rurais/feirantes, que atuam na feira agroecológica semanal da ACB.

2 | AGROECOLOGIA, CONSUMO DE ORGÂNICOS E FEIRAS AGROECOLÓGICAS: BREVES REGISTROS

A agricultura familiar é uma das maiores responsáveis pela agricultura orgânica/agroecológica, porque manteve vivas as práticas agrícolas que não dependem do alto grau de utilização de insumos externos, em contraposição aos sistemas da agricultura moderna. Apesar de a agricultura familiar ser desenvolvida em áreas menores do que a agricultura patronal, ela é responsável por boa parte dos alimentos do país, sendo importante fornecedora do mercado interno de bens primários (IBGE, 2006).

Segundo Lamarche (1993, *apud* Tassi, 2011), a agricultura familiar é uma forma social heterogênea, na qual as unidades de produção se distinguem pela sua diversidade e pela capacidade de se apropriar dos meios de produção e desenvolvê-los. Assim, um sistema de cultivo familiar é tanto uma unidade de produção, quanto uma unidade social.

Os agricultores que resistiram às dificuldades impostas pelo processo de modernização, buscaram encontrar formas alternativas para manterem-se no campo, ficando essa forma de reprodução social no campo conhecida como agricultura alternativa. A discussão acerca desse novo modelo de agricultura ocorreu em diversos países, com diferentes denominações para a mesma: orgânica, biológica, natural, ecológica, biodinâmica, permacultura, entre outras, cada uma delas seguindo determinadas filosofias, princípios, tecnologias, normas e regras, conforme as correntes a que se encontram vinculadas (COSTABEBER; CAPORAL, 2002).

Nesse contexto, ao passo em que agricultura moderna aponta para um conjunto de práticas não sustentáveis, em sentido mais amplo, o surgimento de uma nova agricultura, a partir da “agroecologia”, tem apresentado novas perspectivas para

viabilizar a produção respeitando o meio ambiente e a vida dos produtores. Esse tipo de agricultura aponta o caminho da sustentabilidade econômica, social e ambiental.

Neste ambiente de busca, incorporação e construção de novos conhecimentos, insere-se, portanto, a agroecologia, como um novo enfoque científico, capaz de dar suporte a uma transição a estilos de agriculturas sustentáveis (COSTABEBER; CAPORAL, 2002).

Desse modo, a agricultura alternativa tem como objetivos: a) diversificar o tempo e o espaço; b) produção auto-suficiente de alimentos; c) conservação e regeneração dos recursos naturais; d) potencial econômico e social; e) tecnologias aceitáveis culturalmente; e f) capacidade de autogestão (ALTIERI, 1999).

A agricultura orgânica é, por conseguinte, um sistema economicamente viável, visto que resgata práticas seculares e conhecimentos empíricos de populações rurais, com o emprego de tecnologias modernas, eficazes e não agressivas ao meio ambiente. Essa prática melhora a qualidade de vida do produtor e de sua família, assim como da população urbana, visto que produz alimentos livres de contaminantes e resguarda o ambiente de processos de degradações. Adicionalmente, a substituição de insumos sintéticos por produtos naturais tende a diminuir os custos de produção e gerar mais empregos, além de contribuir para fixar o homem no campo (ROEL, 2002).

Pode-se, então, caracterizar a agricultura orgânica como um sistema de produção agrícola que tem por objetivo preservar a saúde do meio ambiente, a biodiversidade, as atividades biológicas do solo. Desta forma, esta atividade enfatiza o uso de práticas de manejo, em oposição ao uso de agrotóxicos (PENTEADO, 2003). Para o mesmo autor, o processo produtivo utilizado pelo sistema orgânico tem como resultado a garantia de alimentos mais saudáveis, ricos em vitaminas e sais minerais e isentos de substâncias que causam mal à saúde do solo, da água e do ar e, conseqüentemente, à saúde dos animais e do homem.

A agricultura orgânica, detentora de práticas agroecológicas, torna-se uma alternativa ao método convencional de exploração da agricultura, pois apresenta certas características, dentre as quais se destacam: a diminuição do êxodo rural e conseqüentemente do aglomerado urbano; diminuição da pobreza e miséria nessas comunidades, com aumento do nível de emprego e renda; capacidade do pequeno agricultor para manter essa produção já que a convencional exige altos custos e um preço insatisfatório pela venda dos produtos; melhoria no nível de saúde do produtor e de sua família, bem como dos consumidores em geral.

As origens dos mercados para os produtos orgânicos da agricultura familiar estão, exatamente, na rede de produção e de harmonia no campo socioeconômico, construído ao longo do tempo entre agricultores e grupos sociais. Essas redes e as relações de proximidade, além de virem a centralizar recursos e a estruturar o mercado, também articularam os agricultores familiares que se complementam, e beneficiam-se mutuamente (CARVALHEIRO, 2010).

No Brasil, o crescimento da demanda por produtos orgânicos gira em torno de

30% ao ano (SEBRAE, 2010). Nesse sentido, o país está se consolidando cada vez mais como um grande produtor e exportador de alimentos orgânicos. Dados de 2014 mostraram que a área de produção orgânica no Brasil abrange 950 mil hectares. Nela, são produzidas hortaliças, cana-de-açúcar, arroz, café, castanha do Brasil, cacau, açaí, guaraná, palmito, mel, sucos, ovos e laticínios, movimentando um mercado de aproximadamente R\$ 2 bilhões e 70% dos estabelecimentos orgânicos pertencem a agricultores familiares (MAPA, 2014). No Nordeste brasileiro, a agricultura orgânica é praticada de modo incipiente, ocupando uma área de 54% do total das terras cultivadas (IBGE, 2004).

De acordo com o Banco do Nordeste do Brasil (2004), no Ceará, a agricultura orgânica tem uma área cultivada de 13.820 ha distribuídas em vários agropólos: Ibiapaba, Cariri, região Metropolitana de Fortaleza, Inhamuns, Litoral Leste e Litoral Oeste. Ademais, segundo o mesmo estudo, esse tipo de agricultura enfrenta alguns problemas, dentre eles, o alto custo de converção (mudança da agricultura tradicional para uma mais ecológica) e problemas referente à comercialização.

Ressalta-se que o Ceará apresenta mais de 30 produtos orgânicos, principalmente hortaliças, cuja produção aumentou 34% comparando-se com o ano de 2003; destacam-se, ainda, os cultivos de caju, milho, feijão, mandioca, apicultura, cana-de-açúcar, coco e banana (SEAGRI-CE, 2005). De acordo com a mesma fonte, em relação à região do Cariri, a empresa CEARAPI, produtora de mel, é a que mais tem se destacado, produzindo 980 toneladas em 2004.

A questão da comercialização é um dos problemas mais relevantes para os camponeses. Este problema se agrava não apenas em decorrência da dimensão da propriedade, “mas também do tipo de produto a ser comercializado, da quantidade do produto ofertada, da época que o produto é lançado no mercado, etc.” (MARCOS, 1998, p. 70).

Para superar essa realidade, as feiras agroecológicas surgem como uma alternativa (muitas vezes a única) para que os agricultores familiares possam comercializar seus produtos. A criação das feiras está ligada a órgãos públicos, de financiamento para as instalações, e de capacitação técnica para ensinar aos agricultores a utilização de práticas agroecológicas para incremento de sua produção (SANTOS, 2010).

Cabe ressaltar, sobre tais feiras:

elas tem proporcionado o favorecimento de outras relações com o meio ambiente e as questões sociais nas comunidades, além do estímulo ao estabelecimento de parcerias interinstitucionais e redes de informações, que vem gerando referência regional, principalmente na orientação e proposição de políticas públicas. São comercializadas hortaliças, frutas, farinha, goma, batata, macaxeira, feijão, milho, carne de bode, ovos, carne de galinha caipira, mel, comidas típicas (bolos, tapiocas, caldo, paçocas de amendoim, sucos de frutas, fubá de milho, molho de pimenta), sementes crioulas, defensivos naturais e produtos de higiene pessoal (ACB, 2010, p. 33).

As feiras agroecológicas são, essencialmente, espaços estabelecidos para

a comercialização semanal de alimentos produzidos sem o uso de agrotóxicos diretamente aos consumidores, usando práticas agrícolas, sob a luz dos princípios da agroecologia, a serem implantadas na produção e comercialização de alimentos, produzidos com base no trabalho familiar (SANTOS, 2010). Segundo o mesmo autor, as feiras agroecológicas são resultados de amplo processo de organização, constituem-se em um importante meio de formação política, possibilidade de reestruturação da produção familiar com base em princípios específicos: diversidade de cultivos, aproveitamento da matéria orgânica etc.

Para Carvalheiro (2010), nas relações mercantis, encontram-se duas formas para a agricultura familiar de criação de canais de comercialização de seus produtos: a) através das cadeias longas; e b) cadeias curtas. As primeiras são cadeias em que o produtor está inserido numa estrutura maior, na qual o produto não sai direto para o consumidor. Na segunda forma, são consideradas as cadeias em que os agricultores mantêm interações com os consumidores, eliminando as relações com intermediários e/ou elos na cadeia produtiva.

Cabe ressaltar que os agricultores familiares comercializam os seus produtos em mais de um canal de comercialização ao mesmo tempo. Ademais, a busca por esses canais de comercialização contribui para o fortalecimento das redes sociais entres outros produtores, consumidores e diversas instituições, corroborando para a construção de relações sociais.

De modo geral, o mercado para os produtos orgânicos é bem diversificado, e os agricultores participam dos canais de comercialização, em que há mais chances de consolidação e rendimento. E a comercialização direta se mostra mais vantajosa, porque cria uma possibilidade de construção de relações mais sólidas, impulsionada pela relação direta com seus consumidores (CARVALHEIRO, 2010).

De modo geral, as feiras agroecológicas podem ser vistas como uma estratégia de comercialização dos alimentos produzidos pelos camponeses, com o objetivo de viabilizar a superação dos entraves no processo produtivo e de circulação da produção agrícola. Ademais, essas feiras podem ser analisadas como resultado do esforço dos agricultores familiares voltados à superação da dependência/subordinação camponesa ao capital comercial e industrial na agricultura (SANTOS, 2010).

Os produtos orgânicos gerados pela agricultura familiar podem se tornar referência pelas características de serem considerados mais saudáveis e como matéria-prima de qualidade para agroindústrias da região. Essas características ganham o gosto de diferentes consumidores, principalmente os mais exigentes. Por serem produtos diferenciados, que diferem da escala de produção industrial, sua comercialização se faz de forma mais acentuada por canais alternativos que não o mercado convencional, ressaltando os canais curtos de comercialização.

3 | RESULTADOS

3.1 Perfil socioeconômico dos feirantes

Em relação ao primeiro objetivo deste ensaio, o perfil dos feirantes que atuam em feira agroecológica no município do Crato, os entrevistados foram questionados sobre sexo, faixa etária, renda, ocupação e escolaridade. A pesquisa foi composta por 13 pessoas, sendo nove do sexo feminino e quatro do sexo masculino; a grande maioria é casada, 69,2% dos agricultores, 7,7% são solteiros e 23,1% são viúvos. A faixa etária predominante foi a de idosos, entre 60 e 70 anos de idade, que correspondeu a 38,5% dos entrevistados, seguida da faixa etária dos 50 a 60 anos, que totalizam 30,8%. Os demais entrevistados se enquadram na faixa entre 30 e 40 anos, correspondentes a 15,4%, e por fim, de 70 a 80 anos, com 15,3%.

Em relação à escolaridade, notou-se que 46,2% dos entrevistados possuem ensino fundamental incompleto, seguido por 23,1% dos que terminaram o ensino médio. Quanto às faixas de escolaridade restantes, 15,4% não possui estudo, 7,7% concluiu o ensino fundamental, e 7,6% pararam no ensino médio incompleto.

A análise sobre a renda mensal obtida, através da feira agroecológica, mostrou que parte relevante nem sabe o quanto ganha (38,5%). Os demais agricultores entrevistados estão divididos em, 15,4% que possuem renda de R\$ 80,00 a R\$100,00, 15,4% possuem renda de R\$ 200,00 a R\$300,00, e finalmente, 30,7% recebem renda de R\$ 500,00 a R\$700,00. Ademais, em média, os agricultores pesquisados auferem renda de R\$ 377,50.

Em relação à renda mensal não agrícola, apenas duas agricultoras (15,4%) ganham R\$ 240,00 e R\$ 400,00, com serviços domésticos em residências da comunidade. O valor mensal da ajuda/benefício obtido por transferências foi de R\$ 937,00, correspondente a aposentadorias (76,9%), e 23,1% restantes não possuem benefício como, pensões, seguro safra, bolsa família, entre outros.

Observou-se que 84,6% das famílias residem na zona rural e 15,4% moram na zona urbana. Em relação à casa em que moram, a maioria dos agricultores (69,2%) são proprietários; 7,7% moram de aluguel e 23,1% residem em assentamentos. Quanto à posse do local de trabalho, parte dos agricultores (38,5%) são arrendatários, 38,5% são proprietários e 23% trabalham no próprio assentamento. Ainda sobre o local de trabalho, 69,2% dos entrevistados trabalham no mesmo lugar que residem, os demais (30,88%) deslocam-se para desenvolver suas atividades em outro local.

Identificou-se, também, a renda familiar mensal das famílias, em média e em intervalos, baseadas nas informações fornecidas pelos entrevistados. De modo geral, constatou-se um nível de renda baixo, resultando em baixa renda per capita. Em média, as famílias recebem R\$ 1.871,73 mensais; 7,7% das famílias auferem de R\$ 937,00 a R\$1.000,00; 15,4% recebem de R\$ 1.000,00 a R\$1.300,00; 30,8% recebem de R\$ 1.400,00 a R\$2.000,00, 30,8 % das famílias auferem de R\$2.100,00 a R\$3.074,00 e

um total de 15,3% não soube responder.

Com relação ao tamanho da família, 30,8% dos agricultores pesquisados têm a família composta de uma a duas pessoas, outros 23% das famílias são compostas de 5 a 6 pessoas, e por fim, a maior parte (46,2%) das famílias é composta de 3 a 4 pessoas.

3.2 Processos de “educação financeira”

Os dados obtidos apontaram que 53,8% dos agricultores afirmaram que nunca acompanham com anotações os gastos mensais. Em relação aos hábitos de consumo, 76,9% dos pesquisados nunca compram por impulso, afirmaram que planejam suas compras dentro do orçamento disponível. Apenas 23,1% relataram que às vezes compram por impulso, enquanto as opções sempre e quase sempre não apareceram. A totalidade dos entrevistados relata comprar apenas quando necessitam. Estes resultados demonstram que embora grande parte da sociedade esteja imersa na necessidade incessante imposta pela cultura do consumo, ainda existem contextos onde não se observa esta realidade de forma generalizada.

Quanto ao dinheiro que resta após pagamento de contas, 38,5% dos agricultores responderam que sempre sobra dinheiro, enquanto as opções nunca e às vezes representaram cada uma, 23% e 38,5% das respostas, respectivamente. Os dados mostram que a maioria dos agricultores conhece a importância de se estabelecer uma reserva financeira.

Para os agricultores que afirmaram que sobra dinheiro após o pagamento das despesas mensais, ainda foi perguntado sobre a destinação deste excedente. Enquanto 38,5% afirmaram que guardavam em casa, 30,8% relataram que depositavam na caderneta de poupança e 7,7% afirmaram destinar para educação dos familiares o restante (23%) não souberam opinar.

Além disso, vale destacar que 100% dos pesquisados revelam não utilizar cartões de crédito e/ou de lojas, 23,1% afirmam que, quando necessitam de dinheiro extra, recorrem a financeiras e/ou bancos. Isso aponta para a pouca intimidade dos agricultores com mecanismos do sistema financeiro, mesmo quando diz respeito aos recursos mais demandados pela população em geral.

O planejamento de compras tem um reflexo muito importante no orçamento familiar, contribuindo de forma direta para o grau de endividamento das famílias. Com relação aos dados da pesquisa, 61,5% dos agricultores responderam que sempre planejam as suas compras, 23,1% nunca realizam esse planejamento e 15,4% disseram que às vezes planejam. Além disso, mais da metade (53,8%) relata que realiza as compras de móveis/eletrodoméstico, vestuário e os bens de consumo cotidiano à vista, sendo que 69,2% realizam pesquisa de preço antes de comprar.

A pesquisa demonstra, por conseguinte, que mesmo a maioria dos agricultores apresentando certo controle no consumo e no uso racional da renda, eles fazem

isso de forma intuitiva e a partir, basicamente, de suas necessidades, busca o menor preço, compra à vista e planeja as compras. No entanto, não há um planejamento orçamentário, pois eles, na sua maioria, não fazem anotações dos gastos mensais, não sendo possível ter controle sobre os seus rendimentos e gastos.

Percebe-se que os feirantes, apesar de não terem as noções básicas de planejamento orçamentário, utilizam seus recursos financeiros de forma racional. Pode-se destacar também que não foram tragados pelo consumismo e, conseqüentemente, apesar da vulnerabilidade econômica e social, não apresentam problemas com endividamento. Os pesquisados possuem um estilo de vida em que consomem apenas o que necessitam e o que está dentro do seu orçamento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais resultados levam a novos questionamentos, demonstrando que há um campo de estudo ainda a ser explorado, sobretudo no que se refere ao estilo de vida que esses agricultores possuem, aparentemente longe das inúmeras ‘facilidades’ e ‘seduções’ impostas por um mercado de consumo e financeiro.

Vale ressaltar, que as feiras agroecológicas tornam-se exemplos que promovem os princípios do comércio justo e solidário, a justiça social, a transparência, o preço justo, a solidariedade, o desenvolvimento sustentável, o respeito ao meio ambiente, a valorização da mulher e da agricultura familiar, a difusão e o diálogo sobre as tecnologias e o empoderamento de indivíduos em situação de vulnerabilidade.

Diante das experiências e exemplos citados ao longo da pesquisa, espera-se que diagnósticos dessa natureza possam servir para sensibilizar agências, empresas, empreendimento do terceiro setor e órgãos públicos, preocupados com a melhoria da qualidade de vida dos agricultores familiares agroecológicos, a fim de que atuem na promoção de formas ambientais e sociais mais justas e solidárias. Desta forma, tais esforços devem fazer parte de qualquer agenda que contribua a construção de um modelo de sociedade mais justa, participativa, solidária e ambientalmente responsável.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Cristã de Base – ACB. **Agrofloresta**: recuperando ambientes. Crato: ACB, 2010.

ALTIERI, M. A. **Agroecologia** - as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA-FASE, 1989.237 p.

_____. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Montevideo: Nordan comunidade, 1999.

ASSAD, Maria Leonor L.; ALMEIDA, Jalcione. Agricultura e sustentabilidade: contexto, desafios e cenários. **Revista Ciência & Ambiente**, n.29, 2004, p.15-30 disponível em <<http://www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/427.pdf>> acesso em: 10 ago, 2016.

CARVALHEIRO, Elizângela Mara. **A construção social de mercados para os produtos da agroindústria familiar**. PGDR. Porto Alegre, 2010. 214 p. (Tese de Doutorado).

COSTABEBER, José Antônio; CAPORAL, Francisco Roberto. Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável. In: I Congresso Internacional sobre Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável. Santa Maria, 2012. **Anais do...** Santa Maria, dez, 2002.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Agropecuário. 1995-2004**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

_____. **Censo agropecuário. 2006**: Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Rio de Janeiro: MPOG, 2006.

MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Orgânicos**. Brasil, 2014. Disponível em: <Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/desenvolvimento-sustentavel/organicos> >. Acesso em: abr, 2015

MARCOS, Valéria de. Reforma agrária e produção camponesa: a realidade dos assentamentos rurais paraibanos. In: BAMAT, Thomas.; IENO NETO, Genaro (Orgs). **Qualidade de vida e reforma agrária na Paraíba**. João Pessoa: UNITRABALHO/UFPB, 1998.

PENTEADO, S. R. **Introdução à Agricultura Orgânica**. Viçosa: Aprenda Fácil, 2003.

ROEL, Antonia Railda. A agricultura orgânica ou ecológica e a sustentabilidade da agricultura. **Revista Interações**. n.2. 2002. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/RevistaInteracoes/n4_antonia_railda.pdf> Acesso em: 15 ago, 2012.

SANTOS, Thiago Araújo. **Agroecologia como prática social**: feiras agroecológicas e insubordinação camponesa na Paraíba. PPGH/USP: São Paulo, 2010. 249.p. (Dissertação de Mestrado).

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 6, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-761220070006000006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 set, 2012.

SECRETARIA do Desenvolvimento Agrário do Ceará (SEAGRI). **Produtos Orgânicos do Ceará**: um mercado atrativo, 2005. Disponível em: http://www.seagri.ce.gov.br/siga/produtos_organicos_ceara.pdf. Acesso em: 12 mar, 2012.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresa. **Estudos de inteligência de mercado**: perfil de mercado. 2010. Disponível em: >www.sebrae.com.br> Acesso em: 15 jul, 2011.

SERASA. **Indicadores Serasa Experian de inadimplência do consumidor**. Disponível em:<<http://noticias.serasaexperian.com.br/indicadores-economicos/inadimplencia-do-consumidor/>> Acesso em: 29 ago, 2017.

TASSI, Maria Elisa Von Zuben. **Certificação participativa e compra coletiva de alimentos ecológicos**: redes locais construindo mercados cooperativos, um estudo na região de Campinas – São Paulo. São Carlos: UFSCar, 2011. 188p. (Dissertação de Mestrado).

A CATEGORIA TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL

Ingridy Lammonikelly da Silva Lima

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa - PB

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

Universidade Federal da Paraíba, Departamento
de Serviço Social
João Pessoa – PB

José Rangel de Paiva Neto

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – PB

RESUMO: O presente trabalho tem como objeto de estudo a categoria Trabalho, partindo de sua centralidade ontológica, perpassando na compreensão de sua expressão no modo de produção capitalista. Objetivando uma análise mais aproximada da realidade através do estudo da categoria em especial no que tange as transformações que ocorrera/ocorrem em reação à crise estrutural de 1970 e seus reflexos na contemporaneidade em especial. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho inicial, estruturada no materialismo histórico-dialético, advinda dos estudos realizados no mestrado acadêmico em Serviço Social e nas análises de conjuntura realizadas.

PALAVRAS CHAVES: Trabalho, Crise do Capital, Contemporaneidade

ABSTRACT: The present work has as object of study the category Work, starting from its ontological centrality, permeating in the understanding of its expression in the mode of capitalist production. Aiming for a closer analysis of reality through the study of the category in particular in what concerns the transformations that occurred / occur in reaction to the structural crisis of 1970 and its reflexes in the contemporaneity in particular. It is a bibliographical research of an initial nature, structured in historical-dialectical materialism, derived from the studies carried out in the academic master's degree in Social Work and in the analysis of the conjuncture.

KEYWORDS: Work, Crisis of Capital, Contemporaneity

1 | INTRODUÇÃO

O sistema capitalista na contemporaneidade através do esforço para sua autopreservação elaborou uma gama de transformações profundas para a organização social, inflexionando diretamente no aspecto da produção, assim como no processo de reprodução. Tais mutações podem ser visualizadas em todas as dimensões da vida humana, onde destaca-se sua materialização no mundo do trabalho, devido ser essa dimensão

em que se reside a centralidade ontológica humana concomitantemente à pedra de toque do capitalismo.

Uma profunda crise atingiu o capital inferindo no ciclo lucrativo do capitalismo a partir de 1970, e ainda em curso, trata-se de uma crise de proporção estrutural que necessitou elencar formas de reorganizar o seu ciclo, que passou, a partir deste marco, a percorrer novos caminhos, sobre as velhas formas de dominação. A burguesia, deste modo, é chamada a redefinir suas relações, a refuncionalizar seu aparato estatal, a sua forma produtiva e normativa. A classe trabalhadora, por sua vez, diante da condição que lhe é posta neste sistema, passa a ser responsabilizada pela crise, além de ser a única, materialmente, atingida pelos custos do processo de reorganização.

Na tentativa de retomar a lucratividade e recuperar o percurso normal do ciclo, o capitalismo instituiu uma série de medidas, que culmina em transformações estruturais, Tal como a reascensão do liberalismo através do projeto neoliberal na pauta econômica-política, a flexibilização do trabalho e a inserção de “novos protagonistas” no dimensão da produção, a “Crise dos Paradigmas”, o “Fim da Sociedade do Trabalho”, o “Fim da História”, o “Fim da Modernidade” nas discussões ideológicas. Deste modo, o mundo do trabalho é o epicentro do processo de desregulamentação e das transformações em curso na humanidade.

Destarte, compreender o mundo do trabalho na contemporaneidade não tem sido uma tarefa fácil. Desmitificar a realidade diante de um intenso e arquitetado movimento ideológico coloca-se na agenda do dia como condição necessária para a o avanço das lutas sociais, pela garantia dos direitos e superação desta sociedade.

Assim, o presente artigo trata de uma revisão bibliográfica, resultados dos estudos iniciais de uma pesquisa, que tem no seu aporte teórico a categoria trabalho e as inflexões pela pós-modernidade no atual contexto histórico, social e político em que nos encontramos. Trata-se de uma pesquisa ancorada no materialismo histórico dialético, a qual se coloca como caminho de ida, uma vez que revela a fase inicial da pesquisa, ainda em desenvolvimento, sendo parte das contribuições dada pelos programas de Pós-Graduação as análises realizadas sobre os determinantes da sociedade capitalista e o seu processo de reprodução.

Portanto, nas linhas que seguem será apresentada a categoria trabalho em seu sentido ontológico, fundante, afim de compreendermos seu processo de construção da relação entre o ser social e a natureza e como este processo apresenta-se alienado, sendo propulsor da contradição capitalista. Em seguida realizamos uma análise a partir de algumas teses que são desenvolvidas a partir da crise de 1970 sobre o mundo do trabalho, tratando de modo abrangente as discussões que dão conta do atual contexto em que vivemos, em especial visualizando os processos tangenciados no atual governo brasileiro, com a figura máxima da desregulamentação e da redução de direitos, presidente Michel Temer e sua pedra de toque a reforma trabalhista.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 A gênese do Trabalho e seu processo de reificação na estrutura burguesa

O trabalho, em seu sentido ontológico, constitui-se a centralidade da vida humana. É a partir dessa categoria que o homem transforma a natureza, criando e recriando as condições necessárias para sobrevivência humana, e, ao passo que transforma a natureza também se transforma, adquirindo novos conhecimentos e habilidades.

É a partir e pelo trabalho que os homens se diferenciam dos animais. Homens e animais transformam a natureza e são transformados por ela, no entanto, a atividade desenvolvida pelos homens é orientada a um fim, mediada por uma prévia-ideação, objetivação e exteriorização, diferente dos animais que transformam a natureza, exclusivamente, no intuito biológico de suprir as condições para sua existência. A prévia-ideação (que precede o processo de objetivação e conseqüente materialização do produto) parte de uma necessidade humana de transformar algo ou alguma coisa que está na matéria bruta da natureza. Para tanto, o homem pensa e planeja a sua ação em sua mente, ou melhor, o produto final, advindo da transformação da natureza, já estava idealizado pelo homem, antes mesmo de ser materializado. (LESSA; TONET, 2008).

Destarte, como centralidade da vida humana, a categoria trabalho na sociedade capitalista apresenta-se como meio lucrativo para produzir e reproduzir a lógica necessária para a manutenção da ordem vigente. A categoria trabalho tem o seu sentido ontológico alienado, quando o capitalista se apropria do trabalho alheio a fim de garantir a circulação do ciclo econômico lucrativo do capital.

A sociedade capitalista fundamenta-se em uma falsa consciência, ou seja, em um mascaramento da realidade, capaz de camuflar a contradição pelo qual deita raízes, a relação desigual entre capital e trabalho, na qual o primeiro sobrevive na e pela exploração do segundo.

A expropriação dos trabalhadores dos seus meios de produção foi o início do pecado capital. A sociedade capitalista formou-se a partir da divisão de duas classes antagônicas, de um lado, a classe trabalhadora, a qual foi lançada ao mercado, sem meios de produção, detendo apenas de sua força de trabalho, e, do outro, a burguesia, a única detentora de todos os meios de produção e da maior parcela da riqueza construída socialmente.

No processo de acumulação primitiva, descrita na celebre obra *O Capital*, Marx descreve todo o processo de expropriação e expulsão dos camponeses que resultou na formação capitalista.

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por

consequente, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (MARX, 2013, p. 786).

A transição do sistema feudal para o sistema capitalista determinou uma nova sociabilidade, formada por novas relações sociais, econômicas e culturais, as quais possibilitaram o desenvolvimento de uma lógica firmada na exploração máxima do trabalho, na lucratividade através do trabalho não pago, na pobreza e na desigualdade entre as classes. Nesse entendimento, não se trata da pobreza e da desigualdade social vivenciadas pela escassez, advindas do não desenvolvimento das forças produtivas, mas sim, pela contradição existente que é a socialização da produção da riqueza social, a qual é produzida, exclusivamente, pelos trabalhadores, em detrimento da apropriação indevida de toda esta riqueza nas mãos de uma pequena burguesia.

Enraizada na produção de mercadorias, as relações de trabalho nessa sociedade são também mercadorias. Com uma característica peculiar, a mercadoria força de trabalho possui um excedente lucrativo, porque ao serem expulsos de suas terras e sem os seus meios de produção, aos trabalhadores restou vender o que lhe sobrou, a sua força de trabalho.

Os capitalistas obedecendo a Lei do Valor, a qual regula as relações econômicas determinando o preço da mercadoria, pagam aos trabalhadores através de salários, pelo valor de troca de sua mercadoria, força de trabalho, e, o trabalhador, por sua vez, aliena o seu valor de uso que é utilizado pelo capitalista.

A mercadoria força de trabalho é a única mercadoria que durante o processo de trabalho - e, valorização desse trabalho - gera mais valor, melhor seja, ela cria um valor superior ao que é necessário para determinar o valor que lhe é pago. Esse valor, criado pela especificidade da mercadoria força de trabalho, refere-se ao excedente econômico, trabalho não pago; chamado de mais-valor ou mais-valia.

A extração desse mais-valor pode ocorrer de duas formas específicas: através de longas jornadas de trabalho que possibilitam a maior produção do trabalhador e mais extração do capitalista; e/ou por meio do uso do maquinário que diminui a jornada, mas, intensifica o processo de trabalho, fazendo que os trabalhadores trabalhem mais em um tempo reduzido.

As condições de extração da mais-valia são históricas e variáveis, pois, acompanham o desenvolvimento do sistema capitalista e são necessárias para a reprodução e produção do mesmo. O processo de trabalho também, sempre reestruturado e recriado, a fim de objetivar os propósitos do capitalismo.

De modo conclusivo, pode-se afirmar que o Trabalho no sistema de classes está alienado aos seus sujeitos, como a sociedade capitalista não é estanque, ela é determinada pelo movimento histórico e pelas suas fundantes contradições. Por isso, o mundo do trabalho acompanha o seu desenvolvimento, este necessário para a refuncionalização e sobrevivência do capitalismo.

Na atual fase do capitalismo vivencia-se transformações profundas, diretamente

ancoradas no mundo do trabalho. A refuncionalização da forma acumulativa – capitaneada pela sociedade burguesa a partir do estágio monopolista do capital, especificamente na sua fase tardia, a qual é resultado do processo de reorganização do capitalismo, devido a sua desestruturação proporcionada pela crise de 1970.

2.2 Crise estrutural de 1970, reestruturação produtiva e suas inflexões para o trabalho

Após os anos de 1970 a humanidade passa a vivenciar transformações profundas em sua estrutura, em todas as dimensões. É a partir deste marco que intelectuais tanto do campo crítico, como do campo propenso a ordem burguesa, passam a elaborar teses a fim de compreender/responder as mudanças ocasionadas pela crise, diante do processo de reorganização da sociedade de classes.

O processo de reorganização do capitalismo esteve ancorado em um processo de mundialização econômica, alicerçada no capitalismo financeiro. O desenvolvimento das forças produtivas do capital permitiu um grande avanço tecnológico, responsável, em grande medida, pelo processo de reoxigenamento do capitalismo.

Para Mészáros (1998) o capitalismo alcança, neste marco, o que ele vai chamar de produção destrutiva, por não ser mais capaz de oferecer nenhuma ação civilizatória para a humanidade. A sua acumulação desenfreada, colocando em evidencia a contradição que lhe sustenta, ocasiona o seu próprio colapso, ou seja, o próprio esgotamento dos meios sustentáveis para sua existência, seja no plano ecológico – de subsistência natural para sua reprodução – seja, da própria existência humana, que se destitui por meio da barbárie social. Deste modo, em seus estudos, Mészáros (1998) aponta como única saída a superação deste modo de produção, colocando, assim, a revolução – pautada na construção de um outro tipo de sociedade – como caminho capaz de alcançar a igualdade substantiva e propiciar a resolutividade das mazelas sociais. Em suas palavras: “O sentido palpável de tal mudança estrutural é a completa erradicação do próprio capital do processo sociometabólico. Em outras palavras, a erradicação do capital do processo metabólico da reprodução societária. (MÉSZÁROS, 2011, p. 11 **grifos do autor**).

No campo oposto, há aqueles que defendem que o capitalismo vivencia hoje uma nova fase da sua história, responsável pelo desenvolvimento das forças produtivas. Nesta nova fase o capitalismo haveria vencido a luta de classe, destituído o mundo do trabalho, superando assim, as grandes narrativas que sustentavam os paradigmas da Modernidade.

O mundo do trabalho passa a ocupar a centralidade das discussões entre os intelectuais, na tentativa de compreender as transformações que estão ocorrendo no campo do real. A destituição do estado de direito (*Welfare State*) que havia sido construído nos anos gloriosos dinamizou a realidade dos países desenvolvidos e em certa medida dos países subdesenvolvidos também. A crise que assolou todo o mundo

sobre a erige do capitalismo fez com que a contradição que a ora se camuflava, através de um discurso de concessão de direitos, torna-se latente em proporções catastróficas.

O processo de desregulamentação do trabalho, que possui como principais características: enxugamento da mão de obra, através da economia do trabalho vivo, pelo trabalho morto; nova política de gestão, comandada pelo novo modelo acumulativo, baseado na acumulação flexível; desemprego em sua forma estrutural; substancialização da vida subjetiva do trabalhador, etc, resultando no agudizamento das expressões da “questão social”. Segundo Iamamoto (2014), o processo de desregulamentação do mundo do trabalho inicia-se no capitalismo financeiro, que passa a ditar, para ela, as determinações no mundo do trabalho, por meio dos investimentos das instituições financeiras no capitalismo industrial.

O forte investimento tecnológico é para Antunes (2011) um dos principais responsáveis para as transformações no mundo do trabalho. A automação, robótica e a microeletrônica passaram a ocupar o universo fabril, instituindo as relações de produção e reprodução no mundo do trabalho, fazendo com que ocorresse o que Antunes (2011) chama de desproletização do trabalho industrial fabril e em compensação um aumento do setor de serviços, com forte incorporação do trabalho feminino, vivenciando “[...] uma *subproletarização* intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a *sociedade dual* [...]”. (ANTUNES, 2011, p. 47 **grifos do autor**).

A perda da centralidade do trabalho fabril, ou seja, do trabalho de chão de fábrica fez emergir teses que advogam em favor da perda da centralidade do trabalho. Um dos maiores intelectuais nesta discussão é o Gorz (1982), com a sua obra intitulada “Adeus ao proletariado: para além do socialismo”.

Gorz parte de uma discussão que alicerça e alimenta o campo daqueles/as que defendem a superação da modernidade e início de uma nova fase histórica da humanidade, que seria a chamada sociedade pós-moderna, aflorada como resultado das transformações ocasionadas pelo processo de revitalização do capital, advindo da crise estrutural do capital de 1970. Aqueles/as que defendem a existência de uma sociedade de superação da modernidade, analisam que as transformações em curso trataram de modificar a estrutura da sociedade capitalista, onde o trabalho perde sua centralidade, não sendo mais o determinante para a produção e reprodução do capitalismo e, mesmo no sentido ontológico de construção dos sujeitos sociais.

A tese defendida pelo Gorz (1982) diz respeito a uma análise do pós- instauração da crise, um contexto de destituição do Welfare State, de expansão do desemprego estrutural, isto é, de destituição do que havia sido construído no mundo do trabalho, em torno fordismo/taylorismo. A sua concepção de trabalho, trata tão somente de relacionar trabalho com emprego, como sinônimos, o que justifica a defesa de sua tese, pelo fim do trabalho, uma vez que houve uma redução do trabalho concreto, a partir da instituição tecnológica. Para ele, a resolutividade dos problemas que passam a assolar a sociedade está na construção da sociedade do tempo liberado, uma vez

que, a luta de classe é impossível, em sua visão de solucionar os problemas em torno do mundo do trabalho.

Diante do processo de crise o capitalismo tem a necessidade de criar novas estratégias que deem conta de solucionar e retomar a normalidade do seu ciclo lucrativo. O modelo acumulativo fordista em sua plenitude é substituído pela acumulação flexível, o qual passa demandar um trabalhador cada vez mais submisso ideologicamente, uma vez que esta é uma das principais características deste período, o forte aparato ideológico do capital. A classe trabalhadora neste momento ficou, ainda mais, vetada sob o domínio do conhecimento sócio técnico, pois a partir daí o maquinário assumiu diversas funções, regulando não tão somente a forma de produzir, como ditando o ritmo da produção, expropriando ainda mais o trabalhador de seu contato com a mercadoria, amplificando o processo de fetichização da mercadoria.

O alimento da sociedade capitalista está ligado a produção-circulação-consumo da mercadoria, pois é neste processo que se extrai a mais-valia, ou seja, o trabalho excedente não pago a classe trabalhadora. Para Jameson (1985) houve um forte investimento cultural, a fim de dinamizar e inovar a mercadoria. Este investimento cultural se dar através da apologia a pós-modernidade, que institui a obsolescência programada, a fluidez das coisas.

As determinações do campo produtivo e ideológicos estão articuladas e são ditadas pela voga do capitalismo financeiro que tem no campo político e econômico o projeto neoliberal e no campo ideológico-cultural a voga da pós-modernidade. Ambos são processos que se determinam e relacionam, responsáveis pelo processo de tentativa de reoxigenação do capitalismo.

O mercado de trabalho tornou-se mais flexível, os contratos de ordem fixa, abriram espaço para contratos temporários, trabalho doméstico, jovem aprendiz, estágio, trainee, terceirização e demais formas de desarticular, precarizar e substituir o trabalho formal. Com uma suposta liberdade para produzir, foi-se introduzido um conceito de metas a serem alcançadas, possibilitando a sobrecarga de trabalho e horas extras para atender a demanda. O foco da produção vinculou-se exatamente a esta demanda, priorizando pelo atendimento individualizado e personalizado, para suprir as novas exigências, os donos dos meios de produção preferem um trabalhador tão multifuncional quanto a variação de sua produção. A descentralização também é uma estratégia a ser utilizada, elegendo a classe trabalhadora ao “nível” de colaborador da empresa, elencando sub líderes as mais diversas funções e fornecendo em parte das vezes uma mísera participação nos lucros. (Antunes, 1998).

O trabalhador está imbuído de uma falsa ideologia de participação, que se realiza sob o efeito inverso e torna o trabalhador mais apto a assumir diversas funções e mais responsável pela efetividade de sua função, aliada a tal participação existe uma falsa liberdade criativa, onde o mesmo prossegue sob o rigor instrumental da empresa, tendo que seguir de acordo com a ordem estética, ética e moral dos padrões adotados pela empresa.

2.3 O Avanço do conservadorismo à nível mundial e os principais influxos da particularidade Brasileira

O avanço (neo) conservador torna-se incontestável e sua materialização perpassa a sociedade civil, tomando conta também dos Estados e suas respectivas representações desde os países do capitalismo central até mesmo o periférico.

Na Europa de 2010 à 2017 vê-se um recrudescimento do conservadorismo com crescente aceitação populacional, o que reflete diretamente nos cargos ocupados no parlamento, na presidência, nas representações locais, o que por sua vez tem como consequência maior a reintrodução, com ainda mais vigor, de inflexões liberais-conservadoras nas pautas do dia em especial à pedra de toque da sociedade capitalista à relação capital x trabalho. Na Suécia com o Partido dos democratas suecos vemos um apoio de 21,3% em média ao partido e agora ocupando 49 dos 349 assentos do parlamento sueco, na Noruega vemos o liberal-conservador partido do progresso que mostra-se em gradativo crescimento e aceitação da população ocupando 29 dos 169 assentos do parlamento norueguês, Na Suíça tem-se o Partido Popular Suíço com o maior número de assentos do parlamento tendo 29% das intenções de voto na última eleição presidencial, Na Dinamarca temos o Partido Popular Dinamarquês pautado num discurso ultra-nacionalista ocupando 37 dos 179 assentos do parlamento e 21% dos votos na eleição de 2015, na Itália vê-se o avanço da Liga do Norte crescendo seu apoio na população de 6,2% à 16,4% apenas no ano de 2016, Na França encontra-se a Frente Nacional que ocupam 6 das 13 regiões do país e tiveram 33,90% de votos para eleição de presidente em 2017. No Reino Unido existe o Partido de Independência do Reino Unido, sendo o maior partido britânico no Parlamento Europeu, ocupando 22 assentos.

A América também visualiza tal inflexão conservadora, nas últimas eleições estadunidenses houve a aprovação do improvável candidato Republicano, o empresário Donald Trump (2017- atual), que desde sua plataforma quanto candidato esbravejava um misto de liberalismo econômico com ultra nacionalismo, na Argentina as eleições presidenciais também promulgaram um representante conservador-liberal com o atual presidente Mauricio Macri (2015 - atual), no Paraguai em 2012 houve o impeachment do presidente Fernando Lugo (2008 – 2012), pertencente ao partido Frente Guasú (esquerda), onde nas eleições posteriores elege-se Horacio Cartes (2013 – atual) do Partido Colorado (centro-direita), em Honduras o presidente Manuel Zelaya (2006-2009) eleito pelo Partido Liberal de Honduras inicia reformas econômicas de “esquerda”, de cunho popular ao qual deslegitimava forças dominantes locais, inserindo inclusive Honduras na Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (ALBA), no entanto tal movimento durou pouco e um golpe militar se instaurou em 2009 e desde sua deposição presidentes com perfis mais conservadores foram eleitos tal como Porfirio Lobo Sosa (2010 -2014) do Partido Nacional de Honduras e atualmente Juan Orlando Hernandez (2014 – atual) novamente do Partido Nacional.

Houveram ainda outros movimentos de tentativas de golpe e reascensão conservadora que encontraram/encontram resistência como no caso do Equador, da Bolívia e da Venezuela, a resistência da esquerda com Rafael Correa (2007 – 2017) e Hugo Chávez (1999-2013) e atualmente com Lenín Moreno (2017 – atual), Evo Morales (2006 – atual) e Nicolás Maduro (2013 – atual) frente a inúmeras tentativas de deslegitimação, tomada de poder por opositores, protestos e financiamento do capital internacional para sua derrocada.

Na particularidade Brasileira, o primeiro ponto a ser considerado em meio aos resultados é que o atual congresso brasileiro carrega consigo o título de mais conservador desde o período ditatorial militar, formado essencialmente por “bancadas” de interesse privatista aos grandes ruralistas e agro negócio (50%), oficiais militares (12%), evangélicos (11%) e empresários e industriais (37%)¹.

Tais interesses garantiram que tal bancada conseguisse efetivar a tomada da presidência do Brasil por meio do golpe institucionalizado no ano de 2016, elegendo o presidente Michel Temer como figura máxima de representação de tais forças conservadoras que neste momento possuem ainda mais potencial para aprovação de medidas impopulares.

Dentre tais medidas, vemos principalmente as inflexões ao mundo do trabalho, tal como a reforma trabalhista sancionada em 13 de Julho de 2017 pelo Presidente Michel Temer se propõe a “modernizar” as leis que regulamentam o trabalho no Brasil, dentre suas alterações visualiza-se: a possibilidade de parcelamento das férias à critério do empregado e empregador, a “demissão em comum acordo” onde pode-se desresponsabilizar a empresa de alguns encargos trabalhistas, demissão em massa sem autorização judicial, “acordo” para intervalo para almoço, tempo para utilização de banco de horas reduzido e possibilidade de “negociação”, jornada de trabalho “negociável”, piso ou salário não obrigatório para remuneração por produção, plano de carreira “negociável”, convenções e acordos coletivos poderão prevalecer diante a legislação. Estas são apenas alguns exemplos dos inúmeros mecanismos de uma “modernização conservadora” que institucionaliza e legaliza práticas empresariais na intensificação da exploração e da conseqüente extração de mais-valia, nada de novo sob o sol conservador-liberal que paira sob o mundo num movimento contra reformista que reatualiza as mais degradantes formas de exploração.

Para além desta, pode-se citar a reforma da previdência, que apesar de até o momento não ter sido aprovada, ainda continua rondando as discussões da câmara. Dentre as modificações podemos elencar: aumento de idade mínima para acesso ao BPC, vinculação do BPC e pensões ao salário elaborando novas regras para o acesso, novas regras para acesso a aposentadoria com tempo de contribuição mínima de 40 anos para acesso a este direito, dentre outras mudanças que estendem o tempo de trabalho, de contribuição, ao mesmo tempo em que dificultam o acesso a esse direito e reduzem fortemente a renda da população.

1. Valores ultrapassam 100%, devido alguns políticos participarem de duas ou mais bancadas.

A reforma do ensino médio e a tão aclamada escola sem partido também trazem inflexões ao mundo do trabalho, com o enfraquecimento ideológico crescente, instruindo apenas com conteúdo que não possibilite a reflexão sobre a contradição que proporciona as expressões da “questão social”, enfraquecendo a cultura, despolitizando, destruindo a historicidade, barateando os investimentos na área da educação e tornando o ensino produtor de conhecimentos numa estrutura tecnicista.

3 | CONSIDERAÇÕES

Ao contrário do que apregoa intelectuais orgânicos da direita, o trabalho por mais reificado que se encontre dentro da sociedade contemporânea, não perdeu sua centralidade. Encontra-se ainda nas bases da estrutura capitalista proporcionando a acumulação concentrada e centralizada nas mãos de uma classe dominante, que para tal utiliza-se da força de trabalho da classe trabalhadora para continuar a extração de mais valor, retroalimentando o processo de contradição capital x trabalho que é a pedra de toque do capitalismo. Então onde muda alguma coisa nesse modelo de acumulação?

Em sua essência nada muda, mas em sua aparência os monopólios capitalistas, a flexibilização do trabalho e a financeirização do capital fornecem elementos novos, a centralização e concentração da indústria nas mãos de uma pessoa ou grupo elimina concorrências indesejadas e impõem escrachadamente o máximo de exploração, a flexibilização trabalhista obscurece ainda mais o vínculo do trabalhador com o processo de trabalho, hoje oferecendo formatos ainda mais alienantes e reificantes de produção, tal qual produção por peça, trabalho virtual, terceirização, trabalho em casa, onde a exploração se faz presente ainda mais massivamente, enquanto a financeirização do capital é vital a estes dois processos mistificando o contato com o dinheiro, aperfeiçoando a ampliação de riqueza num formato “abstrato” que busca desvencilhar, a nível da aparência, da exploração do trabalho que sempre se mantém no campo real.

As perdas no âmbito nacional apenas materializam com maior intensidade o que já havia sido preconizado pelas classes dominantes, é a face mais crua da contradição capital x trabalho sendo viabilizada, é a reafirmação da luta de classes (que durante o capitalismo nunca deixou de existir).

Portanto à classe trabalhadora se faz necessário o processo de reorganização, mediante a tão duras ofensivas deve-se armar uma contra ofensiva, faz-se necessário reativar com intensidade os trabalhos de base, os processos de formação, e que tais discussões perpassem escolas, igrejas, chão de fábrica, setor de indústrias no geral, setor de serviços, comércios, internet; para que haja a propagação de como funciona os mecanismos de exploração e como deve ser enfrentados, que reascenda a consciência de classe e seja possível almejar uma verdadeira transformação social

pautada na igualdade substantiva e na emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. L. C. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011

IAMAMOTO, Marilda Villela. Capítulo II – Capital fetiche, questão social e Serviço Social. In: _____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social, São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

LESSA, S. **Mundo dos Homens:** trabalho e ser social. 3º ed. Instituto Luckács, 2012.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOTA, A. E Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital.** Tradução por: Alvaro Bianchi. Revista Outubro, 1998.

_____; Crise Estrutural necessita de mudança estrutural. II Encontro de São Lázaro, 2011, disponível em: http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Mezzaros.pdf Acesso em: 01 de Março de 2017.

NETTO, José Paulo. Crise do Capital e Consequências Societárias. **IN: Serviço Social e Sociedade n. 111 jul/set** São Paulo: Cortez, 2012. pp. 413-429.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo pós-moderno e Serviço Social brasileiro.** Questões da Nossa Época n°. 132. São Paulo: Cortez, 2007. 120 p. ISBN 978-85-249-1317-4

A COMISSÃO DE SANEAMENTO E PROFILAXIA RURAL DA PARAÍBA: OS LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Silvera Vieira de Araújo Holanda

Doutora em História-UFPE.

Picuí-Paraíba

Este artigo foi produzido com base no 4º capítulo da tese intitulada “Entre o poder e a ciência: história das instituições de saúde e de higiene da Paraíba na Primeira República (1889-1930)”, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Cunha Miranda, apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, UFPE.

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de problematizar a atuação da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba (1920-1930), em suas dimensões sociais e políticas, observando suas repercussões na sociedade e nos bastidores da política paraibana. Assim, abordaremos os limites do processo institucionalização da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba em termos de serviços, estrutura e formas de atuação na sociedade.

PALAVRAS-CHAVES: Saúde, política e sociedade.

ABSTRACT: This article aims to discuss the work of the Commission for Rural Sanitation and Prophylaxis of Paraíba (1920-1930), in its social and political dimensions, remarking its repercussion in society and behind the scenes of Paraíba policy. Thus, we will approach

the limits of the institutionalization process of the Commission for Rural Sanitation and Prophylaxis of Paraíba in terms of services, structure and the ways of acting in society.

KEYWORDS: Health, Policy and society

INTRODUÇÃO

Pretendemos problematizar a história das instituições de saúde na Paraíba durante a Primeira República (1920-1930) em suas múltiplas relações com a ciência, os poderes públicos e a sociedade, observando principalmente o processo de expansão da autoridade estatal na sociedade. Desta forma, o nosso estudo tem como fundamento a problematização das relações de poder que envolveram as políticas de saúde e de higiene desenvolvidas pelas instituições de saúde, com o intuito de analisar a historicidade dessas políticas, as suas relações com as políticas públicas desenvolvidas ao nível nacional e suas repercussões no cotidiano da população paraibana. Nesta perspectiva, abordaremos neste artigo, a Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba (1920-1930), em suas dimensões conflitivas no campo social e suas limitações de ordem institucional, resultante das dificuldades financeiras e da

interferência político-partidária em sua organização.

Na Paraíba, as repercussões das campanhas pelo saneamento da década de 1920 e das políticas de saúde lançadas pelo governo federal se fizeram presentes com a criação da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural (CSPR). A criação da CSPR na Paraíba sinalizou um dos mais importantes passos para a institucionalização dos serviços de saúde e saneamento no período. A atuação da Comissão de Saneamento na Paraíba, na década de 1920, sinalizou o processo de expansão da autoridade pública na sociedade através do processo de institucionalização dos serviços de saúde e saneamento, evidenciado pela presença da instituição em diversas localidades com seu corpo de funcionários, ditando normas e aplicando métodos de cura e prevenção das doenças. O estado passa ser representado pela instituição e seus funcionários, gerando no meio social a consciência de sua presença. Conforme explica Hochman:

O desenvolvimento da autoridade pública implicaria constituição de infraestrutura sanitária e de capacidade coercitiva. No Brasil, em “um primeiro estágio, marcado pela ordem estabelecida em 1891, haveria uma combinação da saliência do poder coercitivo da autoridade sanitária com a timidez territorial (infraestrutural). O segundo estágio (1910-1930) significaria uma continuidade nos acúmulos despóticos do Estado, mas agora combinados com a constituição territorial do Poder Público ou com o aumento do poder infraestrutural” (HOCHMAN, 2012, p.43).

Em suma, para Hochman, a política de saneamento e profilaxia rural foi se tornando uma atividade pública e nacional, a autoridade sanitária assumiu novas e maiores atribuições “ocupando o país com prédios públicos, instituições, exames, médicos, vermífugos, funcionários, fossas, palestras, folhetos educativos, cadastros de residências, estatísticas, vacinas e regulamentos” (HOCHMAN, 2012, p.183). No entanto, devemos salientar que este processo de institucionalização foi desigual no território paraibano, pois, estes serviços não atingiram a totalidade do estado, ficando algumas cidades ausentes deste projeto de saneamento e de saúde, além disso, as cidades do interior receberam os serviços mais simples, tais como, os serviços de combate as endemias (ancilostomíase, impaludismo) de acordo com sua realidade epidemiológica, ficando os serviços mais abrangentes e complexos, a exemplo do combate a tuberculose, sala de cirurgia, combate a lepra e a doenças venéreas restritos à capital, sendo isto uma limitação territorial deste processo de institucionalização dos serviços de saúde e de saneamento.

Em nosso estudo observamos que, a expansão da autoridade pública, na década de 1920, ocorre a partir da articulação entre governo federal e o estado paraibano, conforme o previsto no contrato entre ambos para a execução dos serviços da CSPRP. A seguir, estudaremos os limites dessa institucionalização e as repercussões sociais e políticas da CSPRP.

A COMISSÃO DE SANEAMENTO E PROFILAXIA RURAL DA PARAÍBA: NOS BASTIDORES DO PODER E DA SOCIEDADE.

A atuação da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba constituiu um avanço em termo de acesso aos serviços de saúde e saneamento, principalmente quando se compara o período anterior à sua presença na Paraíba. Contudo, a instituição teve uma atuação limitada em termos de abrangência e regularidade de seus serviços, o que desencadeou uma série de críticas a entidade por parte da população, imprensa e médicos. Nas próximas páginas iremos problematizar os fatores que influíam nas limitações da CSPRP e que punha em xeque a viabilidade de seu projeto de saúde e de higiene.

A questão financeira constituiu uma das maiores dificuldades enfrentada pela Comissão, a qual se agravou quando, “terminado o governo de Eptácio Pessoa, seu sucessor, presidente Arthur Bernardes, cortou as verbas destinadas às obras contra as secas, medida que afetou os trabalhos da Comissão” (NÓBREGA, 1979, p.69). Diante desta situação, Acácio Pires deixa a chefia da Comissão, sendo substituído por Joaquim Cavalcante de Albuquerque, “o novo chefe deu ênfase ao combate à malária, no vale do Jaguaribe, visando a proteção de Tambaú e aos postos de higiene do interior. Criou ainda os Postos Itinerantes de profilaxia da Boubá, então endêmica no brejo e na caatinga”(NÓBREGA, 1979, p.69). Após atritos com colegas, Joaquim Cavalcante de Albuquerque sai da Comissão, sendo substituído por Walfredo Guedes Pereira, “sua administração voltou-se para a assistência á maternidade e à infância tendo dado nova organização ás práticas premunitoras da varíola e da raiva, além de feito construir o Instituto Vacinogênico e Antirrábico” (NÓBREGA, 1979, p.69).

No final da década de 1920, os problemas financeiros se tornaram mais frequentes e influíram decisivamente nas limitações da instituição, com o fechamento de postos e a demissão de funcionários. Isto pode ser observado em uma circular, transcrita pelo médico Walfredo Guedes, diretor geral da Comissão, em seu relatório de 5 de janeiro de 1928:

Paraíba-23-12-1927-nº 541 Circular- cumprindo determinações da Diretoria Geral sobre redução de verba pessoal que, no próximo ano, não poderá exceder metade verba este Serviço, fui obrigado a adotar medida supressão de nove sub-postos, o inclusive o desse município. Si essa Prefeitura reconhecesse os benefícios do dito sub-posto, solicito, para que o mesmo não desapareça, custear despesa decorrente manutenção guarda, correndo por sua conta este Serviço fornecimento medicamento, ficando o mesmo serventuário sob minha jurisdição Peço responder-me por telegrama a fim de comunicar Diretoria.¹

Com envio deste telegrama aos diretores dos postos do interior, Walfredo Guedes queria justificar “as supressões de três postos e nove sub-postos, motivadas pela circular da Diretoria de nº 562, de Novembro,”²apelando para que “as prefeituras

1. DNSP. Serviço de Saneamento Rural no Estado da Paraíba.. 2 de outubro de 1928. FUNESC- Arquivo Histórico do Estado da Paraíba, Cx. 018, v. 596, Doc. Man. Ano 1928/1929.

2. Idem.

custeassem os vencimentos dos guardas, ficando o fornecimento de medicamento por conta deste Serviço.”³Em resposta ao pedido do diretor da CSPRP, apenas a prefeitura da capital se prontificou a custear o salário do guarda do posto de Pitimbú, as demais prefeituras, negaram tal despesa, alegando falta de recursos.

Diante dos problemas financeiros enfrentados pela instituição, Walfredo apela para a divisão de responsabilidade financeira com os municípios para a manutenção dos respectivos postos, porém a negativa dos prefeitos sinalizava a inviabilidade do projeto de cooperação financeira entre União, estado e municípios, para a execução dos serviços de saúde e saneamento. Neste sentido, compreende-se a ausência dos poderes municipais no tocante a implantação e manutenção dos serviços de saúde, que apenas se beneficiavam com a presença do programa de saúde federal e estadual implantado em suas respectivas localidades. A exceção da prefeitura da capital, que contribuía financeiramente para com a CSPRP, os outros municípios não compartilhava da responsabilidade financeira para com os serviços da Comissão.

O governo do Presidente da República Washington Luís (1926-1930), caracterizou-se por um retrocesso nas políticas de saúde e saneamento do D.N.S.P, ocasionado pela diminuição das verbas destinadas ao departamento, com isto, ocorreu o fechamento de vários postos e a demissão dos funcionários em todos os estados do Brasil(Cf. SANTOS, 1985, p.206). Na Paraíba, além das dificuldades financeiras devido à diminuição do repasse de verbas, a atuação da Comissão foi afetada pela questão política partidária, pois, João Pessoa, presidente do estado da Paraíba, negou apoio ao Presidente Washington Luís na sucessão presidencial de 1930, optando pelo apoio a oposição,⁴ sendo candidato a vice-presidente na chapa de Getúlio Vargas da Aliança Liberal, contra o Júlio Prestes, candidato da situação.⁵

A nova configuração política partidária, segundo João Pessoa, influenciou na rescisão do contrato de cooperação entre o estado e a União para a execução dos trabalhos da Comissão de Saneamento e Profilaxia, como relata em mensagem dirigida a Assembleia em 1929:

3. DNSP. Serviço de Saneamento Rural no Estado da Paraíba.. 2 de outubro de 1928. FUNESC- Arquivo Histórico do Estado da Paraíba, Cx. 018, v. 596, Doc. Man. Ano 1928/1929.

4. Segundo Lewin (1993, p.347), Washington Luís “não perdeu tempo para desencadear o disciplinamento presidencial da Paraíba. Em setembro de 1929, todos os funcionários federais não perrepistas perderam seus empregos no Estado, sendo substituídos por partidários de Júlios Prestes.” Dessa forma, Washington Luís tentava impor uma represália ao Presidente João Pessoa, por ter se colocado contra o sistema político dominado pelas oligarquias de São Paulo e Minas Gerais.

5. Segundo Nóbrega(1979, p.69), “mantinha-se a Saúde Pública num ritmo satisfatório quando o presidente João Pessoa, filiando-se à Aliança Liberal, que era hostil ao governo central, veio a sofrer pressão do centro.”

Funcionou o Serviço de Saneamento Rural com a mesma regularidade dos anos anteriores, até 15 de outubro do ano findo, quando fui obrigado, usando da atribuição contida na lei nº 685, de primeiro de outubro de 1929, a rescindir o contrato de cooperação com a União. A rescisão foi motivada por ter o governo federal, demitindo o chefe do serviço, pretendido desorganizá-lo com fins partidários.⁶

O diretor da Comissão, Walfredo Guedes, foi mantido no cargo contrariando a orientação do governo federal, que “passou a exigir que a repartição sanitária do Estado fosse dirigida por um sanitarista de curso” (NÓBREGA, 1979, p.69), motivando, dessa forma, o fim da cooperação financeira entre estado e União. Aliás, a própria nomeação do diretor Walfredo Guedes para o cargo em 1925, foi reflexo da política partidária no estado, pois o mesmo era vice-presidente do estado no momento de sua nomeação. Aliado da oligarquia Neiva-Pessoa-Lucena, Walfredo Guedes já tinha uma atuação política consolidada como prefeito da Capital⁷ entre os anos de 1920 a 1924. Dessa forma, a conquista do cargo resultou da política de apadrinhamento, tão comum no período, tendo em vista que a oligarquia Neiva-Pessoa-Lucena fazia parte da base de apoio do presidente Arthur Bernardes.

Com a rescisão do contrato, todo o material foi dividido igualmente entre ambos, resultando no fechamento de 4 postos e na demissão de 24 funcionários. Posteriormente, o presidente João Pessoa reabriu os postos e reaproveitou os funcionários que anteriormente tinham sido demitidos.⁸ O jornal *A União*, de orientação política favorável ao presidente do estado da Paraíba, tentou justificar a decisão de João Pessoa de romper o contrato com a União, podemos observar tal fato no fragmento a seguir:

Foi um serviço desta ordem que se pretendeu desorganizar por interesses políticos. Mas, mesmo sem o auxílio do Governo Federal, a Paraíba, não ficará privada da obra de assistência e saúde pública, porque o Governo do Estado tomou a iniciativa de amparar sozinho os interesses da população que não pode prescindir daqueles recursos.⁹

A política partidária influenciou no processo de institucionalização dos serviços da Comissão, uma vez que, os desentendimentos entre estado e governo federal resultaram na rescisão do contrato entre ambas as partes. Com a rescisão do contrato, ocorreu a supressão de postos, a demissão de funcionários e a limitação das verbas destinadas à compra de medicamentos e materiais de uso diário, afetando, dessa forma, o funcionamento da instituição e, ocasionando os limites da institucionalização dos serviços do DNSP na Paraíba.

A limitação institucional da CSPRP, em sua maior parte, decorria também dos conchavos políticos e da política partidária, na medida em que há indícios de que os cargos de direção e os demais cargos eram ocupados por pessoas de orientação

6. João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa na Abertura da 2ª Reunião da 10ª Legislatura, Parahyba, 1929.

7. Informações obtidas em: Pela Prophylaxia Rural. **A Imprensa**, n.81, 27 de janeiro de 1927.

8. Ver: João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa na Abertura da 2ª Reunião da 10ª Legislatura, Parahyba, 1929, p.123.

9. Directoria de Saúde Pública e Saneamento Rural. **A União**, n.16, 21 de janeiro de 1930.

política favorável ao grupo oligárquico no poder, e não necessariamente pelo mérito. A competência profissional e técnica, em muitas vezes, estavam relegadas ao segundo plano,¹⁰ como identificamos em uma correspondência entre o presidente do estado João Suassuna e o diretor do DNSP, Clementino Fraga.

Rio,28- Conforme seus desejos será nomeado sub inspetor dr. Octavio Soares. Em tudo que interessar seu Estado e serviços federais higiene peço dizer-me diretamente seu ponto de vista ou preferência em caso nomeações. Creia que será motivo imenso prazer para mim poder atende-lo.¹¹

Octavio Soares, assim como Walfredo Guedes, diretor geral da CSPRP, foram nomeados para os seus respectivos cargos com base na política clientelística de troca de favores, base da política oligárquica do período da Primeira República. Outros diretores foram nomeados nesta perspectiva clientelística, assim verificamos na matéria publicada em *O Jornal*, que apontou uma lista de 9 de nove diretores que atuavam na instituição, contudo, ressaltava que essa quantidade não significava qualidade dos serviços ofertados.¹² Neste mecanismo de troca de favores, os governantes de cada estado nomeavam os seus afilhados políticos para os cargos públicos que, em troca, recebiam apoio político em forma de votos. A política clientelística pode ser definida como um sistema marcado por situações paradoxais:

(...) primeiro, uma combinação peculiar de desigualdade e assimetria de poder com uma aparente solidariedade mútua, em termos de identidade pessoal e sentimentos e obrigações interpessoais; segundo, uma combinação de exploração e coerção potencial com relações voluntárias e obrigações mútuas imperiosas; terceiro, uma combinação de ênfase nestas obrigações e solidariedade com o aspecto ligeiramente ilegal ou semilegal destas relações (...) O ponto crítico das relações patrão-cliente é, de fato, a organização ou regulação da troca ou fluxo de recursos entre atores sociais (LEAL, 1997, p. 28).

Esta política baseada nas relações de obrigações recíprocas de trocas de *benesses* entre o patrão e o cliente, sedimentou o tipo de política denominada clientelística, que foi bastante recorrente na Paraíba durante a década de 1920, como observamos em um telegrama enviado a João Pessoa por um afilhado solicitando emprego:

Meu caro João- la me esquecendo de ter fazer um pedido: além da vaga de fiscal de consumo em perspectiva ali se abram mais três, em consequência de aposentadoria de uns velhos. Caso não tenhas compromissos muitos, eu te pediria que indicasse para uma delas o nome de Sidulpho Santiago. Trata-se de uma filho do Tio Zeco, habitado em concurso feito no Espírito Santo. É um moço bom, digno, e que com os apertos em que vive está argumentando as aflições do velho. Seria um bom ato humanitário, que praticarias.

10. Tivemos informações de um concurso realizado pela Comissão de Saneamento para o cargo de enfermeira da instituição, ver: Serviço de Prophylaxia Rural: Concurso para enfermeiras. **O Jornal**, ano II, n. 50, 8 de fevereiro de 1924.

11. Serviço de Prophylaxia Rural. **A União**, n.52, 5 de março de 1927.

12. Ver: Prophylaxia Rural. **O Jornal**, ano II, n.10, n.10, p.3, 30 de novembro de 1923. A referida matéria cita os seguintes diretores que a instituição teve desde seu início até o período em questão: Acácio Pires, Pinheiro Sózinho, Antonio Periássu, Flávio Maroja, Barreto Coqueiro, Cavalcanti de Albuquerque.

Perdoa-me tanto guelismo, meu João; mas eu tenho tanto parente que só se ocupa em meter ...É filho que é uma coisa imunda(grifo do autor).

Muito obrigado

Rio, 20-julho-929.¹³

De acordo com o telegrama, o pedido de emprego para o seu primo, filho do seu tio Zeca, ao presidente do estado, João Pessoa, exemplifica a política clientelística existente no estado, em que os cargos públicos eram ocupados pela parentela indicada pelos chefes de governo. Estes cargos, disputados por uma imensa parentela, eram controlados pelo ex-presidente da República Epitácio Pessoa, chefe da oligarquia dominante no estado da Paraíba, como visualizamos em telegrama enviado a João Pessoa, por Carlos Pessoa, sobrinho de Epitácio e chefe do Partido Republicano da Paraíba,

Deputado Carlos Pessoa

Rio

Apesar de chefe do governo partido, nada deliberarei sem consultar tio pt Espero Esclarecimento habilitem consulta. Abraços.¹⁴

Este telegrama constitui uma resposta do Deputado Federal Carlos Pessoa a consulta que lhe fora feita sobre a indicação de um afilhado político para um cargo público.¹⁵ Neste telegrama, verificamos que a resposta depende da consulta ao tio, no caso, Epitácio Pessoa, que controlava a indicação para os cargos na Paraíba. Segundo Lewin (1993), os cargos eletivos e de nomeação continuavam a ser de *patronagem*,¹⁶ vital para a sustentação da oligarquia no poder. Para a autora, “o patrimonialismo referia-se à legitimação política do pelo estado dos grupos personalísticos e de base familiar – seu exercício de poder político e sua disposição de recursos” (LEWIN, 1993, p.282). Nesta perspectiva, “quando Epitácio ou seus governadores indicavam que grupos de base familiar monopolizariam a autoridade política municipal e dispunham de patronagem, eles exerciam uma discricção pessoal que era a marca distintiva de um sistema patrimonialista” (LEWIN, 1993, p.282).

Nesta relação de trocas, a competência técnica não era o fator primordial para a indicação ao cargo desejado, mas sim a relação de apadrinhamento que o pretendente possuía com os grupos oligárquicos dominantes do estado. Como

13. Correspondências pessoais de João Pessoa. Telegrama 126/6. Enviado a João Pessoa em 20 de julho de 1929. Arquivo do IHGP-Arquivo Dr. Fávio Maroja, localização A6G1P1, Doc. 052-1.

14. Telegrama 140/1. Correspondências pessoais de João Pessoa. Arquivo do IHGP. Arquivo Dr. Fávio Maroja. Arquivo do IHGP-Arquivo Dr. Fávio Maroja, localização A6G1P1. Doc.053.

15. Na Comissão de Saneamento existiram casos de nomeação de funcionários, a exemplo da nomeação da enfermeira Srta. Bicalho, que enfrentando problemas no seu trabalho, foi demitida. Conforme observamos na matéria publicada pelo *O Jornal*. Ver: Pela Prophylaxia Rural: o caso da enfermeira Bicalho. **O Jornal**, ano II, n. 50, 23 de janeiro de 1924.

16. Baseando-se nas considerações de Weber sobre a caracterização do estado patrimonialista, Linda Lewin (1993, p.282), afirma que “em 1919, a política paraibana ainda refletia em muitos aspectos aquilo que a literatura acadêmica analisou em termos weberianos como o estado patrimonial ou quase patrimonial do final do Império”.

ressaltou Clementino Fraga, “o presidente do Estado teria preferências em caso de nomeação de funcionários.”¹⁷ Nesta relação clientelística, a atuação da Comissão era afetada em seus propósitos institucionais, tendo em vista que o critério de seleção de funcionários era o político, e não a qualidade técnica dos postulantes aos cargos, o que influía na qualidade dos serviços ofertados pela instituição, contribuindo assim para a sua limitação institucional.

Esse tipo de seleção de funcionários para os cargos da instituição desencadeava algumas irregularidades, a exemplo do que foi divulgado pelo veículo de comunicação, *O Jornal*, em sua edição de 10 de maio de 1924, que apontava que tais irregularidades tinham motivado a abertura de inquéritos para a sua apuração. Segundo *O Jornal*, as informações davam conta de que “há naquele departamento, o vezo de sobrecarregar-se os serventuários menos protegidos de trabalho, enquanto, os outros, mais felizes, desfrutam as regalias de um favoritismo irreconciliável com a equidade com que deveria observar-se em tais casos.”¹⁸ Essa situação de privilégios a que desfrutavam os funcionários mais favorecidos, resultava da relação de apadrinhamento que mantinham os grupos políticos que controlavam os cargos da instituição. Isto interferia na qualidade dos serviços ofertados a população, pois, funcionários não se preocupavam em fazer um serviço de qualidade, já que se sentiam acobertados pelos seus padrinhos.

O contrato de cooperação entre o governo estadual e o governo federal para a execução dos serviços de saúde e saneamento na Paraíba, foi restabelecido em novembro de 1930, como noticiou o jornal *A União*, em sua edição de 28 de novembro de 1930,¹⁹ a Paraíba, que tinha sido base de apoio ao movimento de 1930, foi beneficiada com o restabelecimento do contrato. Walfredo Guedes Pereira continuou como chefe do Saneamento Rural, contudo, o DNSP, enviou para representá-lo distrato, um funcionário categorizado, ...o funcionário chegou com a orientação de não criar dificuldades à Paraíba. Repartido o material,” Guedes Pereira continuou dirigindo a Repartição até 1935, quando finalmente ficou um sanitarista a testa da saúde pública estadual”(NÓBREGA, 1979, p.69). Deste modo, se referia o médico sobre a permanência de Guedes Pereira a frente da saúde pública, independente da orientação que se tinha para o exercício do cargo, ou seja, de ter formação ou curso em sanitarismo, como não tinha esse requisito, Guedes Pereira se manteve no cargo, graças a suas boas relações com os grupos vencedores e dominantes na Revolução de 1930.

Os limites institucionais dos serviços federais e estaduais implantados no estado foram responsáveis, em grande medida, pelas repercussões negativas do sistema na sociedade. Se antes da atuação do estado na saúde e no saneamento, a reclamação principal da população era a ausência do poder público no setor, com os primeiros passos do governo no âmbito da saúde e da higiene, as principais críticas passaram

17. Serviço de Prophylaxia Rural. **A União**, n.52, 5 de março de 1927.

18. Pela Prophylaxia Rural. **O Jornal**, ano II, n.135, p.3, 10 de maio de 1924.

19. Saneamento Rural. **A União**, n.275, 28 de novembro de 1930.

a recair sobre a qualidade dos serviços ofertados, em termos de recursos materiais, humanos e procedimentos técnicos.

Entre 1921 e 1923, quando esteve à frente dos serviços de febre amarela, através da *Polícia de Focos*, a Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural sofreu críticas por parte do jornal *A Imprensa*, que denunciava o desenvolvimento de “uma verdadeira peste de muriçocas em nossa capital, notadamente em certos e determinados pontos. Parece um tanto descuidada, nesse sentido, a repartição incumbida do combate sistemático a essa flagelo da nossa saúde e do nosso sossego.”²⁰ Diante da existência de focos amplos e perigosos que estão fornecendo em abundância as terríveis transmissoras dos males que nos comprometem a vida, o articulista do jornal solicitava aos responsáveis pelo serviço de profilaxia que tomem alguma providencia a esse respeito. Já os moradores da Rua Padre Azevedo, solicitaram, por intermédio dos redatores do *O Jornal*, providências por parte do serviço de Profilaxia Rural para extinguir os charcos de água existentes desde a passagem do serviço de esgoto, que provoca a proliferação de uma grande de mosquitos.²¹ Ao que parece, a CSPP não estava atuando de forma eficiente no combate aos mosquitos transmissores da febre amarela, gerando críticas e insatisfações por parte da imprensa e da população. Deste modo, essa deficiência poderia ter sido um dos motivos para a chegada da Fundação Rockefeller na Paraíba em 1923, encarregada da execução de tais serviços.

A Fundação Rockefeller, que atuou na Paraíba entre os anos de 1923 a 1931, também foi alvo das críticas da população por seus métodos de combate aos mosquitos transmissores da febre amarela, muitos populares, não só criticavam a instituição, como também burlavam as normas sanitárias por ela estabelecidas. Neste sentido, um inquilino produziu um poema com muita criatividade, mostrando sua crítica em relação à atuação dos *Mata-mosquitos* em Paraíba do Norte. Assim visualizamos:

PROFILAXIA URBANA

Um certo mata- mosquito,

Mostrando um peixe esquisito,

Disse que era o *barrigudo*, (grifo do autor),

Come martello e tudo.

Depois quis deitá-lo ao pote!

Mas eu gritei: Não ao pote!

Por que não é razoável

Que esse peixe seja potável.

INQUILINO.²²

A leitura do poema sugere que os habitantes não confiavam no método utilizado pela instituição, no caso, a prática de colocar peixes nos potes ou outros recipientes de

20. Com a Prophylaxia Rural. **A Imprensa**, n. 37, p.2, 14 de janeiro de 1925.

21. Com a Prophylaxia. **O Jornal**, ano II, n.113, 9 de abril de 1924.

22. PROPHYLAXIA URBANA, **O Jornal**, ano I, n.29, p.6, 23 de dezembro de 1923.

água para que se alimentassem dos martelos ou larvas de mosquitos que estivessem presentes nos depósitos de água. A intenção dos mata-mosquitos era extinguir as larvas dos mosquitos e assim eliminá-los, evitando assim a incidência da febre amarela nos lares. Contudo, a população desconfiava da qualidade desses peixes, pois poderiam estar contaminados, o que impossibilitaria o consumo de tais líquidos. Esta crítica tinha sua razão de ser, no período em que o acesso a água potável era restrito devido a inexistência de um sistema de abastecimento d'água e de seu respectivo tratamento, principalmente para uma grande maioria da população. O medo do desperdício d'água levou muitos a se posicionarem contra a atuação dos mata-mosquitos, afinal, o povo tinha receio de perder o precioso líquido.

Neste mesmo sentido, o operário residente na Rua Centenário do Bairro Cruz das Armas fez uma *Justa Reclamação* por intermédio do meio de comunicação *O Jornal*: “para o respeitável Sr. Dr. Chefe do serviço de profilaxia doméstica, nesta cidade, apelamos quanto a perseguição que está sofrendo um nosso operário... por parte do guarda Alexandre, da turma que ali fez visita domiciliaria.”²³O caso referia ao fato do operário ser muito pobre e não dispor de um grande recipiente para a armazenar água, assim, todos os dias o operário precisava abastecer as duas latas de água que eram consumidas ao longo do dia. Diante da difícil situação, a esposa do operário solicitou ao guarda para não lançar os peixes no recipiente, este respondeu com palavras grosseiras e continuou sua prática de jogar peixes no vasilhame. A justa reclamação por parte do operário se dava pelo modo desrespeitoso e autoritário que o guarda Alexandre tratou a sua esposa e, segundo, pelo desperdício de água que tal método utilizado pela instituição desencadeava, principalmente, se levarmos em consideração o fato de que o acesso à água era bastante difícil no período, ainda mais para os pobres que tinham família numerosa, como a do operário em questão.

Como bem discute José Murilo de Carvalho, quando afirma que “os cidadãos inativos pelo critério institucional revelaram-se então não só profundamente atentos a aspectos do exercício do poder que lhes afetavam a vida cotidiana como também dispostos a ir até as últimas consequências para defender o que consideravam seus direitos”(CARVALHO, 1987, p.91). Carvalho está se referindo aos cidadãos do Rio de Janeiro que estavam excluídos da cidadania política pelos mecanismos eleitorais, mas que ousaram protestar contra o que consideravam um abuso das autoridades, no caso, a obrigatoriedade da vacina, gerando um movimento, a “Revolta da Vacina”, que “permanece como exemplo quase único na história do país de movimento popular de êxito baseado na defesa do direito dos cidadãos de não serem arbitrariamente tratados pelo governo” (CARVALHO, 1987, p.139).

Baseados nos princípios de que o lar não poderia ser invadido, os habitantes questionavam e protestavam contra a invasão do espaço privado pelos funcionários da FR. A população campinense protestava contra a invasão do espaço privado, assim como fizera os cidadãos inativos do Rio de Janeiro na Revolta da Vacina, como analisou

23. Justa Reclamação, *O Jornal*, ano II, n.205, p.6, 14 de agosto de 1924.

Carvalho, sobre os participantes do movimento: “era antes reclamações contra o que se considerava ação inadequada, arbitrária, por parte dos agentes do governo... Revelavam que havia entre a população certa concepção do que deveria constituir o domínio legítimo da ação do Estado”(CARVALHO, 1987, p.146). Nas palavras do historiador, os cidadãos que atuaram na Revolta da Vacina colocaram suas demandas dentro dos limites estabelecidos, “não se negava o Estado, não se reivindicava participação nas decisões do governo; defendiam-se valores e direitos considerados acima da esfera de intervenção do Estado, ou protestava-se contra o que era visto como distorção ou abuso” (CARVALHO, 1987, p.146). Desta forma, considera-se que os cidadãos tinham uma consciência cidadã, ou seja, entendiam quais eram seus direitos civis, e se revoltavam quando esses direitos eram desrespeitados, por isso, usavam a imprensa para fazer o seu protesto.

Além da Fundação Rockefeller, a CSPRP também teve sua atuação questionada no estado da Paraíba, repercussões negativas de sua atuação foram evidenciadas nas páginas dos jornais, assim observamos no jornal *A Imprensa*, em matéria intitulada “Pela Saúde Pública”, na qual aborda o número alarmante de mortes ocorridas em Santa Rita no período de janeiro a julho de 1921, cujo número teria sido 254, levando o redator do jornal a afirmar que “ali, a industria mais rendosa é de coveiro, e o campo mais cultivado, o cemitério.”²⁴ Desta forma, o jornal alerta que o problema poderia ser solucionado se “os poderes competentes instalassem naquela vila um subposto sanitário prestariam um assinalado serviço àquela boa gente que esta sendo ceifada pelo paludismo, verminose e tuberculose.”²⁵

Além de Santa Rita, outras cidades do interior estavam passando por problemas sanitários, “Alagoa Grande, achava-se acometida de febres de mau caráter, causando verdadeiro alarme a população.”²⁶ Para atender a reclamação do povo, o governo do estado teria subvencionado o médico residente na cidade para medicar as pessoas. Em “Araruna, grassa com muita intensidade o paludismo, tendo sido enviado pelo governo para medicar naquele importante município o Sr. Dr. Ulisses Nunes.”²⁷ Outras localidades também apresentavam números alarmantes que colocavam em perigo a saúde pública. Diante disso, o jornal apelava para uma atuação mais enérgica do governo, mostrando, dessa forma, a fragilidade da CSPRP, pois, como estava ausente nesses lugares, a população reclamava da situação de perigo, e o governo respondia com o envio de um médico ou subvencionando um médico da localidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da CSPRP sinalizou um processo de institucionalização dos serviços

24. Pela Saúde Pública, **A Imprensa**, n. 44, 13 de julho de 1921.

25. Idem.

26. Idem.

27. Idem.

de saúde e higiene no estado, independente da qualidade e da regularidade dos serviços prestados. Essa institucionalização se concretiza mediante os programas de combate e prevenção das endemias rurais, procedimentos de diagnóstico de doenças por meio de exame, tratamento de doenças como a Sífilis, a Tuberculose, o Impaludismo etc, além da presença dos funcionários na sociedade e a estrutura física dos postos rurais. Em resumo, os serviços da Comissão constituíram um exemplo material da presença do estado na sociedade, contribuindo para a expansão da autoridade pública no meio social, como bem sintetiza Santos, “os movimentos de saúde pública tiveram um forte impacto sobre o crescimento dos aparelhos do Estado e sobre o surgimento de uma *ideologia de construção nacional* (grifo do autor)” (SANTOS, 2004, p.284). Além disso, a atuação da Comissão sinalizou um processo de modernização das instituições públicas, e também dos hábitos e costumes da população quantos as normas de higiene e civilização.

Conforme estudamos na República Velha, foram dados os primeiros passos para a institucionalização dos serviços de saúde e de saneamento na Paraíba através do funcionamento da CSPRP, com seus funcionários, procedimentos de cura, profilaxia, exames e medicações. Contudo, essa institucionalização era limitada devido a diversos fatores: problemas financeiros, interferência da política partidária na instituição, irregularidade dos serviços, número limitado de postos para o espaço geográfico atendido, deficiências dos serviços prestados e repercussões negativas de sua atuação na sociedade

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento**. As bases da política de saúde pública no Brasil. 3a. edição. São Paulo: Hucitec, 2012.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo, Alfa - Omega, 1975.

LEWIN, Linda. **Política e Parentela na Paraíba**– Um Estudo de Caso da Oligarquia de Base Familiar. Rio de Janeiro: Record, 1993.

NÓBREGA, Humberto. **As raízes da ciência da saúde na Paraíba**. João Pessoa: Universitária/ UFPB, 1979.

SANTOS, Luiz A. Castro. O pensamento sanitário na Primeira República: uma ideologia da Antonio de construção da nacionalidade. **Dados**, Rio de Janeiro, v.28, p.1903-2010, 1985.

TERRITÓRIOS MULTIDIMENSIONAIS: INTELIGENCIA CULTURAL E EDUCAÇÃO SOCIAL EM COMUNIDADES FAXINALENSES DO PARANÁ

Tiago Augusto Barbosa

Colégio Integração e Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná

Franciele Moreto

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná

RESUMO: A interconectividade de setores científicos é campo crescente e de grande interesse contemporâneo, sobretudo pela condição de busca paradigmática de uma aproximação com a complexidade. Sob a égide das sociabilidades e acoplamentos de sistemas em comunidades alternativas rurais da região centro-sul do estado do Paraná, apresenta-se este esforço em entender as relações do território e suas recorrentes territorialidades estabelecidas por atores destas comunidades, pôde-se notar que a instância de construção de uma inteligência cultural derivada do espaço vivido se relaciona sinergicamente com noções orientadas pela educação social. Não obstante, as dimensões estabelecidas na (re)produção do território, possibilitou a delimitação de algumas territorialidades a partir das relações comunitárias, favorecendo assim, o entendimento da formação territorial dessas comunidades alternativas, doravante reconhecidas como Terras de Faxinal. O entendimento de que as formas de construção da inteligência coletiva gerenciam o modo de vida

comunitário, passa também por uma Pedagogia alternativa, que pode ser estabelecida sob a ótica da Educação Social. Erige um campo fértil e salutar de debates e buscas por compreensão. Uma vez mais, a tônica alternativa de modo de vida, se mostra como elementos de importância singular para a afirmação da identidade, manutenção da cultura e procedimentos de educação – inteligência – por essência.

PALAVRAS-CHAVE: Multiterritorialidade. Educação Social. Inteligência Cultural. Faxinal. Paraná.

ABSTRACT: The interconnectivity of scientific sectors is a growing field of great contemporary interest, especially because of the paradigmatic search for an approach to complexity. Under the aegis of sociabilities and systems couplings in rural alternative communities in the central-southern region of the state of Paraná, this effort is presented to understand the territorial relations and their recurrent territorialities established by actors of these communities, it was noted that instance of construction of a cultural intelligence derived from lived space is synergistically related to notions guided by social education. Nevertheless, the dimensions established in the (re) production of the territory, allowed the delimitation of some territorialities from the community relations, thus favoring the understanding of the territorial formation of these

alternative communities, henceforth recognized as Land of Faxinal. The understanding that the forms of collective intelligence construction manage the community way of life, also passes through an alternative Pedagogy, which can be established from the point of view of Social Education. It erects a fertile and salutary field of debates and searches for understanding. Once again, the alternative way of life is shown as elements of singular importance for the affirmation of identity, maintenance of culture and procedures of education - intelligence - by essence.

KEY-WORDS: Multiterritoriality. Social Education. Cultural Intelligence. Faxinal. Paraná.

INTRODUÇÃO

O território, se de um lado, é um espaço dominado com um sentido político, é também um espaço apropriado simbolicamente. É nele que as relações sociais se produzem e é também nele que se fortalecem identidades que o utilizam como referência. Desta forma, num mesmo território podem conviver e sobrepor-se diferentes territorialidades. Chang (1988) trata o Sistema Faxinal como forma de organização camponesa, característica da região centro-sul do Paraná, com dois espaços principais como determinantes deste modelo de organização: o criadouro comunitário ou coletivo e as terras de plantar. No primeiro é onde residem os moradores da comunidade e é também onde são criados animais de pequeno, médio e grande porte, de forma solta e se alimentando basicamente do que o ambiente natural fornece. As terras de plantar são áreas tradicionalmente destinadas ao cultivo, tradicionalmente de gêneros alimentícios, todavia, vem aderindo outras formas de utilização na contemporaneidade.

A abordagem de território utilizada para esta investigação se caracteriza por entendê-lo não apenas como espaço fisicamente delimitado, mas também enquanto um ambiente que pode ser fluído, assumindo variadas dimensões de acordo com os temas a ele associados. Aí se observa a marcante noção de multiterritorialidade proposta por Haesbaert (2004), onde nesse caso, é apresentado com uma característica peculiar, o fato das variadas territorialidades conviverem e sobrepor-se.

A partir dessa noção de fluidez, quatro dimensões principais foram estabelecidas para tentar explicar a multiterritorialidade do Sistema Faxinal. Todavia, é importante ressaltar que essas dimensões podem variar de acordo com as especificidades de cada comunidade, pelo seu histórico de formação, localização, etc. Trabalha-se aqui, portanto, de uma ideia ampla do Sistema Faxinal, tomando por base uma perspectiva “pura”, ou seja, como possivelmente estes se constituíram no passado, antes de incorporarem elementos da modernidade.

As dimensões citadas anteriormente foram divididas de acordo com os elementos mais marcantes da composição do território faxinalense. Trata-se, assim, das dimensões: natural; política; cultural-simbólica; e econômica.

As comunidades de Faxinal caracterizam-se por estruturar-se de uma maneira

singular, nos aspectos de estrutura social e ordenação territorial. Tradicionalmente o Sistema Faxinal se assemelha a outras formas de organização rural que mantém um eixo familiar de produção. Entretanto, o que faz desse Sistema um exemplo singular é justamente sua forma de organização ou ordenamento territorial, sobretudo, com o caráter coletivo do uso da terra para a produção animal e estruturação social. Suas terras estão divididas em dois espaços principais: o criadouro comunitário e as terras de plantar



(Figura1).

O criadouro comunitário pode ser também denominado faxinal, nomenclatura que também designa o tipo de mata encontrado em seu interior. É nesse espaço que residem os membros da comunidade e é nele também onde se criam os animais soltos. É importante salientar que, embora haja o uso coletivo da terra, a propriedade continua sendo particular.

As terras de plantar são, normalmente, circunvizinhas ao criadouro comunitário e destina-se basicamente a policultura de subsistência, sobretudo, com o cultivo de milho e feijão.

A partir da interpretação das características alternativas, que conferem às terras de Faxinal diferenciação ímpar, se pode assimilar ainda as potencialidades provindas das noções de Pedagogia social. Tal fato ganha força pela estrutura apresentada desta última conotação, onde se observa cunho global e comunitário, percebendo as relações sociais de maneira integrada, sistêmica. Soma-se ainda o fato de que a Pedagogia social tem como campo fértil de produção os espaços coletivos, comunitários por essência, com imbricações multidimensionais, com expressiva presença de campos

como direito, política e economia.

De acordo com Ribas (2015) podem existir variadas perspectivas que embasam teórica e metodologicamente a Pedagogia Social. Todavia, na busca de uma compreensão se faz necessário conhecer o contexto de emprego das noções, com referências importantes para fomento à educação, construção de investigações científicas e por consequência, formação profissional.

Parte-se, doravante, para uma perspectiva de entendimento que a multiterritorialidade, o modo de vida e as condições especiais alternativas das comunidades de Faxinais podem ser debatidos à luz da educação como fenômeno social, como ferramenta de empoderamento, resistência e identidade.

DESENVOLVIMENTO: AS DIMENSÕES TERRITORIAIS E A CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA CULTURAL À LUZ DA EDUCAÇÃO SOCIAL

As comunidades alternativas rurais do centro-sul paranaense, doravante chamadas de Faxinal, estão diretamente relacionadas ao meio natural. O estado do Paraná sofreu um processo intenso de desmatamento no último século, entretanto, conforme explica Löwen Sahr (2005), a presença de Faxinais no território paranaense colaborou significativamente para a conservação de parte da mata característica do Paraná, a Mata com Araucárias.

Em um século de exploração predatória das matas paranaenses, a Araucária (*Araucaria angustifolia*) corre sério risco de desaparecimento. Atualmente esta mata está reduzida a apenas 1,2% da provável área original que ocupava. Este bioma de mata está inserido no domínio da Mata Atlântica e é classificado cientificamente como Floresta Ombrófila Mista, com presença de várias espécies relacionadas e com grande valor econômico agregado, entre elas destacam-se: a imbuia, a canela, o cedro e a erva-mate.

No Sistema Faxinal, a utilização das espécies vegetais são muito variáveis, vão da utilização de ervas medicinais cultivadas nos quintais das casas até a exploração da erva mate ou coleta do pinhão (semente da Araucária), resultado de apropriações culturais e (re)produção do modo de vida sob à ótica do acoplamento estrutural entre sociedade e natureza. É no criadouro comunitário que são encontradas a grande maioria das formações vegetais utilizadas no modo de vida faxinalense.

A floresta oferece aos moradores várias alternativas de exploração. É dela também que os animais, criados soltos, retiram sua principal fonte de alimentação, sobretudo pela presença abundante de frutos como a guabiroba e o pinhão.

A prática agrícola ocorre em terras externas ao criadouro comunitário, nas terras de plantar. Desta forma, pode-se afirmar que a preservação e conservação do meio ambiente se dá, sobretudo, no âmbito do criadouro comunitário, espaço principal do sistema, o qual depende diretamente da floresta. Assim, o Sistema Faxinal congrega

em seu território as matas conservadas, mais próximas das originais.

As características físico-naturais podem ser consideradas fatos determinantes para o estabelecimento do Sistema no Paraná. Nota-se na essência da fixação deste modelo no estado, uma proximidade com cursos d'água, principalmente em vales com relevo suavemente ondulado. O estabelecimento de comunidades nestas áreas pode ser explicado pelo fato de não terem um valor agregado tão grande como, por exemplo, áreas planas, que possibilitam a agricultura mecanizada ou a criação intensiva de animais, atividades desenvolvidas tradicionalmente no estado do Paraná.

Uma vez que o Sistema Faxinal trata-se de um modelo de organização social singular, traz consigo uma série de questões inerentes a uma sociedade. Apresenta-se um cenário onde há vários atores internos e externos, passíveis, portanto, de criarem e modificarem elementos do cotidiano social do Sistema. De acordo com Cunha (2005), a dimensão política amplia-se e se torna mais importante ao passo em que o território de Faxinal se torna passível de disputas por sua apropriação e controle, sobretudo por sua capacidade de potencialidade econômica e produtiva.

O território carrega em si um vasto e complexo emaranhado de relações, entre estas as relações de poder. Relações estas que podem ocorrer em várias esferas, variando da familiar à comunitária.

Ponto mais delicado da discussão interna do Sistema Faxinal ocorre acerca da manutenção ou desagregação do Sistema. O modelo tradicional de vida, por vezes é ameaçado, seja pela inserção de indivíduos provenientes de outras culturas, totalmente diferentes dos modos de vida faxinalense, seja pela desestruturação interna do Sistema, principalmente pelo passar dos anos e com a vinda de novas gerações, que sofrem cada vez mais influências dos centros urbanos ou até mesmo pela necessidade de se obter rendimentos superiores àqueles que a comercialização do excedente do trabalho com a terra pode oferecer.

A partir desta lógica/pressão entende-se que o acúmulo de capital cultural e intelectual pode ser deveras contributivo no processo de resistência e de legitimação e reconhecimento da identidade.

A resistência para a legitimação e reconhecimento da identidade dos povos tradicionais constitui-se como condição basilar dos saberes comunitários, saberes estes construídos a partir dos atores e que tem fomentado possibilidades de sistematização no campo científico.

No seio das comunidades faxinalenses, os saberes tradicionais são passados de gerações para gerações por meio da prática e que, atualmente, desperta o interesse do campo científico para sistematizá-la.

É possível reconhecer que a maneira pela qual se desenvolvem as atividades nas comunidades faxinalenses é perpassada por elementos pautados nas perspectivas da Educação Social. Esta terminologia é apresentada por pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IENP) com a seguinte definição:

Educação Social: proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social. Notas: Entre as características da Educação Social (QUINTANA CABAÑAS, 1988; 1994) estão: 1. formar a pessoa como um ser social, isto quer dizer, conscientizá-la e prepará-la para viver em uma sociedade na qual tenha o seu espaço garantido e possa se desempenhar com todas as possibilidades que lhe sejam inerentes como ser vivo e interligado a outros; 2. formar a pessoa desde uma determinada ideologia de educação política e nacionalista, algo que já tem sido feito durante muito tempo em regimes considerados de exceção e que, muitas vezes, cortaram a liberdade da pessoa pelo interesse de um grupo ou partido. Isto não é inusitado, já que acontece com farta freqüência no desenvolvimento de algumas sociedades, mesmo as mais favorecidas; 3. formar a pessoa desde a ação educadora da sociedade. A própria sociedade se torna extremamente consciente das suas possibilidades e consistência futura. A sociedade, portanto, é elemento educador por excelência, que ajuda a desenvolver o ser humano de uma forma mais completa e totalizadora; 4. formar a pessoa desde uma ótica de assistência social. Isso já tem sido feito e é chamado assistencialismo, isto quer dizer que precisamos ajudar os outros de maneira imediata, na tentativa de que possam resolver seus problemas mais emergentes e conflitivos. A Educação Social pode ter como característica formar a pessoa desde uma pedagogia sociológica, com a finalidade de inseri-la na estrutura e valores da sociedade e tem como uma de suas preocupações ajudar a pessoa desde uma perspectiva do trabalho social. Nesse sentido, educadores, trabalhadores sociais e sociólogos estariam preocupados em resolver com os seus trabalhos a problemática das pessoas que vivenciam a marginalidade e a exclusão. (MOSQUERA J. J. M., STOBBAUS, C.) (INEP, 2006, p. 64)

A Educação Social, nessa perspectiva, é então, aparato essencial na resistência dos povos tradicionais para valorização da cultura faxinalense, do Sistema Faxinal para o uso da terra, seja para subsistência ou atividade comercial. Salutar ressaltar que a Educação Social, nesse contexto, pode constituir-se como condição basilar de manutenção do Sistema Faxinal, frente à ausência de valorização da tradição deste Sistema pelas políticas públicas e que também não são valorizadas no ensino de crianças e jovens destas comunidades nas escolas que frequentam e que, não raro, apresentam-se aos moldes de uma educação urbana e descontextualizada.

O Sistema Faxinal compõe a vasta diversidade sociocultural brasileira, a qual é acompanhada de diferentes formas de organização e de uso da terra, dentre estas as de populações tradicionais (LÖWEN SAHR, 2007). Essa dimensão prioriza a noção de território enquanto produto da apropriação ou valorização simbólica, nesse caso a valorização do faxinalense em relação ao seu espaço de vida.

Segato (2005) atenta para o fato de que as paisagens formadoras do território criam emblemas, onde os atores sociais se identificam e cobram realidade e materialidade diante de seus próprios olhos. No Sistema Faxinal, a identidade dos moradores é marcadamente determinada por dois elementos principais: o meio natural e o modo de organização social, a partir destes dois elementos derivam outros, levando a formação da identidade do Faxinal.

Os laços de identidade são criados e recriados cotidianamente. As dinâmicas relacionais cotidianas constituem afirmações da identidade do território faxinalense, ou nas palavras de Haesbaert (2004, p. 82) “... justamente por ser relacional, o território é também movimento, fluidez, interconexão.”

A vida social no Faxinal está alicerçada em bases sólidas de solidariedade entre os moradores. Cunha (2005) aponta os Faxinais como territórios culturais devido ao fato de que nesse território entrelaçam-se relações que fortalecem a identidade da população, por meio das manifestações culturais e pela memória coletiva do modo de vida faxinalense.

O cotidiano, as rodas de conversa, a hora de tomar chimarrão, a divisão do trabalho entre os membros da comunidade, a forma da construção das casas, o tempo da plantação, o tempo da colheita, o tempo da entressafra, os mutirões de ajuda, além das festas religiosas e pagãs, compõe uma estrutura e as representações de um modo de vida alicerçado na vida comunitária, solidária e de união (LÖWEN SAHR; IEGELSKI, 2003, p. 28)

A economia do Sistema Faxinal se ampara principalmente na atividade silvo pastoril, que se materializa no criadouro comunitário. Esta atividade consiste em criar animais utilizando a floresta. Esta atividade em Faxinais destaca-se pela criação do gado miúdo (suínos e caprinos) e gado graúdo (ovinos e equinos) de forma coletiva e solta, no bioma da mata com Araucária. Há ainda a exploração da erva-mate, atividade bastante marcante do Sistema Faxinal. Embora o uso do criadouro comunitário seja coletivo, a exploração da erva mate e a produção animal são caracteristicamente privadas, ainda assim aqueles que não têm propriedade sobre a terra podem morar,

criar e trabalhar no criadouro. Aí se enquadra o princípio da solidariedade tratada anteriormente. Mais recentemente, têm-se buscado alternativas produtivas como o estabelecimento de marcas e empoderamento de processos para produtos da agrosociobiodiversidade faxinalense.

Tradicionalmente, em terras de Faxinais o produto proveniente do trabalho com a terra tinha a incumbência de sanar as necessidades alimentares dos moradores. Há um ponto bastante importante a se elucidar aqui, o cultivo da terra se dá externamente ao criadouro comunitário, em áreas pelos faxinalenses denominadas de “terras de plantar”.

Em linhas gerais o desenvolvimento do trabalho de produção no Faxinal se dá ainda nos moldes tradicionais, com algumas interpenetrações contemporâneas, como o uso de insumos e maquinários. Contudo, a rotina tradicional ainda é marcante, sobretudo na divisão das tarefas laborais, modos de operação e procedimentos sazonais, que puderam ser evidenciados *in loco*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o cenário do território, espaço embebido por delimitações e relações de poder, a construção de um modal de capital, chamado cultural/intelectual se torna factível. A esse respeito se ergue a possibilidade de visualizar a sistematização de uma inteligência cultural, que se relaciona diretamente ao modo de vida próprio do faxinalense. Outrossim, o repasse de dados e informações cotidianas, configuram atitudes educacionais, que pode-se entender como educação social, a educação da práxis.

A partir do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem, de maneira abrangente, tem por protagonista o ser humano que vive e se desenvolve no meio social, é possível afirmar que, em todo o momento e espaço ele tem a oportunidade de aprender e ensinar algo. Tal conotação se potencializa ao se pensar em um coletivo diferenciado como o Faxinal, e ainda pela constante necessidade de afirmação identitária e resistência frente às inúmeras pressões sofridas.

Mesmo que o vínculo com a terra ainda seja muito forte, observa-se no sistema Faxinal que o território não é mais apenas uma fonte de recursos ou como apropriação da natureza, mas como um espaço de relações sociais, que podem apresentar-se das mais variadas formas possíveis, possibilitando uma gama bastante ampla de territorialidades, que podem conviver e sobrepor-se de forma harmônica na sua dinâmica. Sobre tais territorialidades apontadas, enumeram-se os ativos potenciais de ação da Educação Social que, invariavelmente, remontam às práticas cotidianas.

Nesse mesmo sentido, as práticas educativas recorrentes nos sistemas de Faxinal, que não àquelas sistematizadas e apresentadas nas salas de aula, constituem o escopo da Educação Social aqui interpretada. Essas práticas ocorrem em diversos

espaços e ambientes sem seguir uma didática linear, fato este que pode ser atestado pela característica multidimensional do território faxinalense e suas múltiplas ações de reprodução do espaço vital.

À guisa de uma conclusão e buscando um direcionamento diante do ineditismo (guardadas as devidas proporções) da perspectiva aqui debatida, se apresentam como considerações importantes e possibilidades de encadeamentos as possibilidades da não linearidade educacional, ou seja, a visão sistêmica da Educação Social; a valorização dos saberes tradicionalmente e socialmente construídos, constituídos e transmitidos, como um ativo de quebra paradigmática, onde a formalidade das escolas tradicionais não é descartada, mas se amplia o escopo educacional, onde o saber vernacular exige (e somos embaixadores desse processo) espaço e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRISLIN, R., WORTHLEY, R., & MACNAB, B. (2006). **Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals.** *Group and Organization Management*, 31(1), pp.40–55.
- CHANG, M. Y. **Sistema Faxinal: uma forma de organização camponesa em desagregação no centro-sul do Paraná.** Londrina: IAPAR, 1988. 121 f. (Boletim Técnico, 22).
- CUNHA, Luiz Alexandre. Gonçalves. **Os faxinais como territórios sociais.** In: I Encontro dos Povos Faxinais, 2005, Irati. Anais. Irati: IAP, 2005.
- HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 400 p.
- LÖWEN SAHR, Cicilian Luiza. **Povos tradicionais e territórios sociais: Reflexões acerca dos povos e das terras de Faxinal do bioma da mata com araucária.** In: III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária - Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Anais. Presidente Prudente: UNESP, 2005. 1 CD-ROM.
- LÖWEN SAHR, Cicilian, Luiza; IEGELSKI, Francine. **O Sistema Faxinal no Município de Ponta Grossa: diretrizes para preservação do ecossistema, do modo de vida, da cultura e das identidades das comunidades e dos espaços faxinalenses.** Ponta Grossa, 2003. 108 p. (Relatório Técnico) – Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.
- LÖWEN SAHR, Cicilian, Luiza. **O pré-moderno na pós-modernidade: refletindo sobre as comunidades de faxinais da Floresta com Araucária.** In: MARAFON, G. J.; RUA, J.; RIBEIRO, M. A. (Org.) Abordagens teórico-metodológicas em Geografia Agrária. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007. p. 207-223
- RIBAS MACHADO, Érico. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.
- INEP. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. v.2. 2006.
- SEGATO, Regina. **Em busca de um léxico para teorizar a experiência territorial contemporânea.** Série Antropologia, Brasília, n. 373, 2005. 22 p.

RESULTADO DO PISA NO PIAUÍ: O QUE MUDA NA GESTÃO EDUCACIONAL?

Nemone de Sousa Pessoa

UNIFSA

Graduada em Matemática (USP) e Mestre em Educação (UFRN); docente do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA). E-mail: nemoneli@msn.com

Jovina da Silva

UNIFSA

Graduada em Filosofia (UFPI), Pedagogia (FAEL) e Direito (FSA). Especialista em Avaliação Institucional (UNB) Administração Educacional (UECE) e Docência do Ensino Superior (UNIFSA). Mestre em Educação (UFPI) e Professora de Graduação e pós-graduação Do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA). E-mail: profjov@hotmail.com

RESUMO: Este estudo é fruto de uma pesquisa que buscou caracterizar de que forma o sistema de avaliação em larga escala desenvolvido internacionalmente, o PISA, interfere na gestão educacional do Piauí. As avaliações padronizadas constituem-se, na atualidade, potente instrumento para a mobilização de políticas e/ou projetos que vislumbrem melhoria de indicadores educacionais. Objetiva-se nessa pesquisa verificar em que medida os resultados de proficiência dos estudantes avaliados no estado do Piauí na prova do PISA, proporcionam mecanismos de concretização de propostas educacionais que

de fato, intervenham pedagogicamente nesses indicadores. Para tanto, buscou-se referências em diversas fontes, tais como: (PENIN, 2009); (CONAE, 2008), (INEP, 2015); (SAEPI, 2013), dentre outras, que mostram experiências desse tipo de avaliação e na análise do uso dos resultados dos testes produzidos pelo sistema educacional em âmbito nacional e local. Outrossim, provoca-se uma discussão sobre alguns fatores que eventualmente se estabelecem como aspectos condicionantes para a obtenção de tais indicadores advindos desses tipos de exames, indicando-se alguns modelos que podem ser adotados pela gestão educacional local de forma a dinamizar os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, impulsionar o sistema educacional para a melhoria da qualidade social da educação piauiense.

PALAVRAS-CHAVE: PISA. Gestão Educacional do Piauí. Indicadores educacionais.

ABSTRACT: This study is the result of research that sought to characterize how the evaluation system largely developed internationally, PISA, interferes with the educational management of Piauí. The standardized tests constitute, today, powerful tool for mobilizing political and / or projects that envisage improvement of educational indicators. We aimed in this study verify the extent to which proficiency results

of the evaluated students in the state of Piauí in the proof of PISA provide delivery mechanisms of educational proposals that actually intervene pedagogically these indicators. To this end, we seek references from various sources such as: (SOARES NETO, 2013); (CONAE, 2008), (INEP, 2015); (SAEPI, 2013), among others, showing experiences such assessment and analysis of the use of test results produced by this education system at national and local levels. Furthermore, we provoke a discussion of certain factors that eventually settle as conditioning aspects for obtaining such indicators obtained in these types of surveys and indicate some models to be adopted by the local educational management in order to streamline the processes of teaching and learning and, consequently boost the education system to improve the social quality of Piauí education.

KEYWORDS: PISA. Educational Management of Piaui. Educational indicators.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala destinada a medir a proficiência e o desempenho dos estudantes brasileiros, estabeleceu-se na última década, como condição *sinequa non* para a análise e implementação de políticas públicas em todos os âmbitos das gestões educacionais. Nesse modelo, a proficiência é a medida de desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos exames. Em outras palavras, com os exames pretende-se discutir qualitativamente o aprendizado e, conseqüentemente o ensino, fazendo questionamentos do tipo: O que os estudantes efetivamente aprendem na escola está dentro da média de aprendizagem observada entre os demais estudantes da mesma faixa etária ou escolaridade no país e/ou no mundo?

Nessa pesquisa, buscou-se caracterizar de que forma o sistema de avaliação em larga escala desenvolvido internacionalmente, o PISA, interfere na gestão educacional do Piauí. Para tanto, apresenta-se nos itens a seguir, os achados do estudo.

2 | AVALIAÇÃO EM LARGA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL

Nesse tópico, objetiva-se esboçar as eventuais implicações que os resultados do PISA oferecem à prática de sala de aula e no estabelecimento das relações professor x aluno e ensino x aprendizagem na rede de ensino do Piauí. Passados todos esses anos, desde a primeira edição em 2000, com a primeira aparição do Brasil em avaliações, a cultura de avaliação em larga escala como um processo de aprimoramento do sistema educacional está integrada ao contexto escolar. Sobre a sua importância, Penin (2009, p. 23) reforça que

[...] em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação

e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes.

No entanto, muitos gestores, professores, pais e alunos, não compreendem a proposta adjacente aos mecanismos avaliativos observados na atualidade. Segundo Vasconcelos (*apud* CONAE, 2008, p. 1)

A divulgação de resultados de avaliações (SAEB, IDEB, PISA, ENEM, ENADE) tem trazido dados preocupantes sobre a qualidade do ensino no país. Comumente, quando são divulgados estes índices, há algumas reações, mais ou menos inflamadas, mas são apenas espasmos: logo depois, tudo parece voltar ao “normal”. Aos poucos, no entanto, parcelas cada vez maiores da sociedade vão tomando consciência de que não deve ser assim: a preocupação com a qualidade da educação deve ser uma constante.

Essa tomada de consciência vem, gradativamente, ganhando fôlego entre a maioria das pessoas. As manifestações da população brasileira exigindo educação no “padrão FIFA”, no evento da Copa do Mundo de Futebol realizada no Brasil, em 2014, evidenciam maior consciência de boa parte da sociedade na reivindicação para a destinação de maiores investimentos em educação, o que, certamente, acarretará em um padrão de qualidade educacional notável para o país, a exemplo do seguido pela entidade internacional de futebol no que diz respeito às exigências para a realização do evento esportivo mencionado.

Nessa perspectiva, sistemas avaliativos ganham destaque por apresentar um diagnóstico da Educação Nacional, ao mesmo tempo, em que se constituem uma prestação de contas do serviço ofertado em âmbito educacional. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído em 1995, e consolidado como política de avaliação educacional nos anos posteriores, é difundido no meio escolar e já se incorpora a prática educativa do professor. Nesse âmbito, muitas instituições de ensino básico equivocadamente utilizam a metodologia do SAEB para conduzir a proposta de avaliação da escola, selecionando conteúdos e direcionando o trabalho pedagógico em sala de aula de uma maneira “preparatória” ou “intensiva” das questões que são exigidas nos testes desse Sistema, deixando de explorar outras habilidades relevantes à formação do estudante.

Os eventuais equívocos ainda observados na condução da política de avaliação, contudo, não retiram a sua popularidade junto ao contexto escolar. A mesma notoriedade, no entanto, não se compara, nem de longe, à de outro Sistema Avaliativo instituído internacionalmente desde 2000: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA que, por ter sua relevância apresentada há menos tempo, ainda não se firmou no contexto escolar das escolas brasileiras, mas que revela, com base nos relatórios emitidos pela entidade responsável pela aplicação do referido exame internacional, indicadores referente à escolaridade básica preocupantes por se encontrarem abaixo da média dos demais países participantes.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o objetivo desta pesquisa, fez-se necessário uma abordagem qualitativa, tendo em vista que as informações apresentadas não são apenas quantificadas. Esta necessidade se deu pelo fato da pesquisa qualitativa oportunizar ao pesquisador “uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo” (MINAYO, 2012, p. 21). Na realização desta investigação, a trajetória metodológica dar-se por uma pesquisa bibliográfica, conforme Barros; Lehfeld (2003, p. 34) “permite obter conhecimentos que toma como base material já publicado, inclui impresso, como livros, revistas, sites [...]”.

Nessa perspectiva, a escolha justifica-se por este tipo de indagações, com suporte teórico e suposições relacionadas ao problema investigado, oferecendo um “amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo” (TRIVIÑOS, 2005, p. 146). A análise e interpretação das informações procederam-se mediante a técnica de Análise de Conteúdo, ancorada na perspectiva teórica de Bardin (2011, p. 15), ao apontar que:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. [...] analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente, detetive, espião...

As etapas da pesquisa ocorreram de forma articulada, como preconcepção, sujeita alteração ao longo da aquisição das fontes de pesquisa e estudo dos referenciais, a partir de leituras, fichamentos, resenhas das obras que dizem respeito ao tema, rumo a produção textual, considerando os fundamentos teóricos e imprimindo suporte na construção do texto final.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O PISA, sigla do *Programme for International Student Assessment*, cuja versão em português intitula-se Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é um programa internacional de avaliação comparada desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, havendo, em cada país participante, uma coordenação nacional; no Brasil a responsabilidade pelo programa fica a cargo do INEP.

O objetivo principal do PISA ao avaliar a proficiência dos estudantes de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências de escolas públicas e privadas, matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, é fornecer indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ofertada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. Em âmbito micro, os resultados produzidos pelo programa podem indicar em que medida as escolas de cada país

participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos conscientes e autônomos na sociedade atual, já que a idade escolar avaliada se configura, segundo especialistas, como a fase em que os jovens precisam responder para algumas demandas sociais, tais como: Estão preparados para os desafios do futuro? Conseguem refletir, argumentar e se comunicar efetivamente? São capazes de continuar aprendendo por toda a vida?

As respostas às demandas expostas acima são observadas nos resultados dos testes propostos pelo programa, uma vez que as questões cobradas no exame abrangem situações que não estão diretamente relacionadas ao currículo escolar. Segundo a OCDE, os testes foram projetados para avaliar até que ponto os alunos no final do ensino obrigatório, podem aplicar os seus conhecimentos a situações da vida real, condição essencial para sua plena participação na sociedade. As informações coletadas por meio de questionários sócio-econômicos no processo de aplicação dos testes também fornecem informações que podem ajudar os analistas a interpretar os resultados e avaliar o impacto das decisões da política educacional estabelecida em cada país integrante.

Em suma, os instrumentos do PISA fornecem três principais tipos de resultados (OCDE, 2016):

- Indicadores que fornecem um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes.
- Indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais.
- Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.

A referida avaliação acontece a cada três anos e em cada edição o foco é centrado em uma área do conhecimento. Na edição de 2000, o foco era leitura; em 2003, matemática; em 2006, ciências. A partir de 2009, a dinâmica utilizada volta a se repetir, com ênfase na leitura; 2012 em matemática; e em 2015, ciências. A ênfase em uma área a cada edição significa haver mais itens na prova sobre a área focalizada e menos itens das demais; o que possibilita comparar os resultados obtidos por área a cada nove anos.

Em 2015, no Brasil, pela primeira vez os testes e os questionários contextuais do PISA foram aplicados integralmente por computador. Os estudantes tiveram duas horas para responder a questões de ciências, leitura, matemática e resolução colaborativa de problemas. De acordo com o consórcio internacional, a plataforma computadorizada forneceu informações de alta qualidade, impossíveis de coletar na aplicação de provas em papel, tais como detalhamento do tempo gasto pelo estudante em cada questão ou em cada domínio avaliado, tipo e número de interações e sequências de ações realizadas (OCDE, 2016).

Além do teste computadorizado, os alunos também responderam a um

questionário contextual, seguido de outro sobre familiaridade com tecnologias da informação, que possibilitaram, respectivamente, investigar fatores que possam influenciar o desempenho dos estudantes e levantar dados sobre o uso de tecnologias digitais pelos estudantes em suas atividades na escola e fora dela.

Outras informações sobre o ambiente escolar foram obtidas no questionário da escola. Diretores (ou outra pessoa designada por eles) responderam, a um conjunto de questões online relacionadas a informações descritivas sobre a escola e práticas institucionais. Nessa última edição, pela primeira vez foram coletados dados sobre os professores no PISA. Até 10 professores de ciências e 15 de outras disciplinas foram selecionados em cada escola participante. Eles responderam a questões sobre qualificação e desenvolvimento profissional, práticas de ensino, ambiente para aprendizagem, liderança e gerenciamento escolar (OCDE, 2016).

A Tabela a seguir apresenta dados de participação dos estudantes brasileiros no Pisa, desde a primeira edição da avaliação:

Edição	Área foco da avaliação	Número de Países	Estudantes avaliados	
			Brasil	Piauí
2000	Leitura	43	4.893	n/c
2003	Matemática	42	4.452	n/c
2006	Ciências	57	9.295	311
2009	Leitura	66	20.127	663
2012	Matemática	64	18.589	709
2015	Ciências	70	23.141	713

Tabela 1 – Participação do Brasil e Piauí no Pisa

Fonte: INEP (2016)

Quanto à participação, o aumento significativo observado na amostra brasileira a partir de 2006 foi realizado de forma a permitir que os resultados fossem analisados por unidade da federação em anos anteriores, os resultados eram computados nas cinco regiões demográficas. No Piauí, a participação de estudantes avaliados se mantém percentualmente semelhante ao longo das três últimas edições da prova, representando 3% a 4% da amostra brasileira.

Por produzir um diagnóstico da educação brasileira comparada ao que é notado nos demais países, inclusive, nos que encabeçam a lista dos mais desenvolvidos socioeconômico, tecnológica e de produção científica, a PISA revela uma situação preocupante para a educação nacional.

De acordo com o INEP, existem avanços graduais no indicador brasileiro, conforme afirma o INEP, contudo, a média brasileira encontra-se abaixo da média das áreas dos países que realizaram as avaliações desde 2000. Quando analisado por área, deve considerar-se que os resultados são tecnicamente comparáveis nas edições em que o foco da avaliação é o mesmo. No caso do Brasil, observa-se aumento na proficiência de 396 para 412 em leitura, de 356 para 391 em matemática e de 390

para 401 em Ciências, o que mostra avanços nas habilidades dos alunos avaliados. Entretanto, esses números ocultam o nível de proficiência dos mesmos alunos, já que a OCDE adota uma escala padronizada para especificar os níveis de proficiência em que se encontram a maioria dos estudantes avaliados. Em Leitura, por exemplo, são sete níveis de proficiência, e os resultados obtidos indicam em que nível se encontra a maioria dos estudantes brasileiros. Para essa análise, vamos tomar por base as últimas edições do PISA por área do conhecimento, conforme tabelas a seguir:

Nível/Edição	Abaixo de 1b	1b	1 ^a	2	3	4	5	6
2009	-	16%	28,6%	27,1%	15,9%	6,1%	1,2%	0,1%

Tabela 2 - Resultado Brasil 2009 - Leitura

Fonte: INEP (2013)

A tabela 2 indica que nos níveis mais altos de proficiência em leitura concentra-se menos de 2% dos estudantes brasileiros avaliados no exame de 2009. Enquanto que nos níveis mais baixos, 1b e 1a, encontram-se aproximadamente 45% dos estudantes brasileiros.

Da mesma forma, para melhor análise das proficiências em matemática e ciências obtidas pelos países, a escala adotada é composta de seis níveis. Nesse contexto, os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros por nível não se diferem dos evidenciados em leitura. Confirme tabela a seguir:

Nível/Edição	Abaixo de 1	1	2	3	4	5	6
2012	35%	32%	21%	8%	4%	1%	0,5%

Tabela 3 - Resultado Brasil 2012 - Matemática

Fonte: INEP (2013)

A tabela indica que os estudantes brasileiros avaliados em 2012 possuem baixos níveis de aprendizado em matemática, considerando que 70% encontram-se nos níveis mais baixos da escala. Nesse âmbito, os resultados do Pisa se assemelham aos resultados obtidos na última edição (2013) da Prova Brasil para o 9º ano, se compararmos a aprendizagem nessas duas áreas do conhecimento. Segundo o INEP, em leitura, apenas 23% dos estudantes brasileiros das escolas públicas avaliadas demonstravam o aprendizado adequado nessa área do conhecimento. Em matemática, nessa mesma etapa da escolaridade, apenas 11% dos alunos possuíam as habilidades adequadas para a série avaliada.

Em ciências, a situação não é diferente, conforme demonstra a tabela 4. Em 2015, o percentual de estudantes brasileiros nos níveis mais altos da escala (5 e 6) é menos de 1%.

Nível/Edição	Abaixo de 1	1	2	3	4	5	6
2015	4,4%	52,3%	23,78%	13,1%	4,2%	0,6%	0,0%

Tabela 4 - Resultado Brasil 2015 - Ciências

Fonte: INEP (2013)

Em contrapartida, o maior contingente de estudantes brasileiros, cerca de 56,7%, possui baixa proficiência em Ciências. No geral, os resultados obtidos nas edições indicadas apontam a pouca eficiência do sistema educacional brasileiro atual, tendo em vista que a OCDE institui o nível 2 como patamar necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. Qualitativamente, enquanto o Brasil possui a maioria dos estudantes em níveis menores ou iguais a 2, países com *alta performance*, como Coréia do Sul, Finlândia e Canadá concentram a maioria dos estudantes nos níveis 3, 4, 5 e 6 da escala, segundo relatórios da OCDE.

A diferença, entre o Brasil e países que obtêm os melhores resultados no PISA é visível e é verificada nas etapas posteriores da vida escolar. Segundo a OCDE, a média de engenheiros formados entre os concluintes de cursos superiores nos países membros da organização é de 14%; na Coréia do Sul, esse índice é de 25%. No Brasil, segundo dados do MEC/INEP, obtido através do Censo da Educação Superior (2016), apenas cerca de 6% dos concluintes estavam nas áreas de Engenharia.

A distância observada na condução das políticas educacionais é ainda mais esmagadora se considerarmos o desenvolvimento tecnológico e econômico observado entre os dois países. Nesse ínterim, é, portanto, válido analisar através desses percentuais a vocação e o incentivo que os dois países fornecem para a inovação tecnológica. Segundo o boletim *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior* do (2014) do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA:

[...] a economia nacional mostra-se pouco intensiva em trabalho qualificado e de cunho técnico-científico, insumos tidos como necessários à inovação e à competição em mercados globais. De outro, o sistema educacional brasileiro parece operar em um equilíbrio de baixa qualidade, em todos os níveis de ensino, o que afeta a capacidade produtiva da força de trabalho, em geral, e a das engenharias, em particular. (RADAR, 2014, p. 19)

A formação em nível superior nas carreiras que exigem aprofundamento científico fica comprometida pela pouca eficiência dos sistemas de ensino ofertados nacionalmente e, nesse âmbito, “o Brasil segue tendo diante de si grandes desafios para melhorar o aprendizado, em todos os níveis de escolaridade, com potenciais repercussões na qualidade da força de trabalho” (RADAR, p. 34). Em âmbito estadual, o Piauí não foge à regra brasileira, desde 2006 recebendo nota padronizada no teste, o Estado obteve resultados mais baixos que a média nacional, embora com pequenos avanços.

Entretanto, a análise comparada no Brasil e unidades da federação só poderá ser verificada no componente de Ciências, tendo em vista que apenas nesta área houve

repetição dos focos da avaliação de 2006 e 2015. O Piauí nas duas edições, obteve média de resultados 375 e 380, respectivamente. Para as demais áreas avaliadas, a análise estadual deverá ser realizada apenas em relação à proficiência dos estudantes.

Conforme dados do PISA/INEP (2016), o Piauí concentra a maioria dos alunos nos níveis abaixo de 1 e 1, em Leitura (64%), Matemática (79%) e Ciências (67%). Tais números revelam que o padrão de desempenho dos estudantes piauienses demonstra carência de aprendizagem em relação ao que é previsto para a etapa de escolaridade avaliada.

Não obstante, o resultado do Piauí na avaliação corrobora a fragilidade do sistema educacional brasileiro diante das desigualdades econômicas e sociais historicamente verificadas e debatidas em âmbito nacional, se incorporando às diferentes concepções educacionais observadas nas regiões brasileiras. Tradicionalmente, os estados da região Norte e Nordeste detêm, em média, os piores indicadores educacionais e sociais; no PISA, essa realidade não é diferente.

Uma possível explicação para isso poderá ser indicada com uma análise minuciosa sobre o que se difere entre si as gestões educacionais nas regiões brasileiras, ou ainda mais detalhadamente, por estado. A análise sobre a influência de alguns fatores pode ser parcialmente realizada com as respostas dadas pelos estudantes no questionário disponibilizado na avaliação. Por exemplo, o PISA 2016 perguntou aos estudantes em qual momento da vida escolar o estudante foi reprovado. Para esta, obteve o percentual de 20,3% estudantes brasileiros reprovados pelo menos uma vez nos anos iniciais do Ensino Fundamental e praticamente o mesmo percentual de reprovação em alguma série dos anos finais do Ensino Fundamental. Países como Finlândia, Canadá, e Coreia do Sul, por exemplo, registram um percentual abaixo de 5%.

Nesse quesito, o Piauí possui segundo respostas ao mesmo questionário, está entre os 10 (dez) estados da federação que mais reprovam alunos, implicando com isso a necessidade de estabelecer políticas de combate à repetência, focando, por exemplo, no apoio pedagógico aos estudantes fora da sala de aula e ou destinando maiores investimentos aos primeiros ciclos escolares, que se consolidam com a pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, fase em que ao estudante deverão ser conferidas habilidades cognitivas e motoras decisivas para seu prosseguimento na carreira escolar.

As altas taxas de repetência e evasão são grande problema enfrentado a nível nacional e local. No Piauí, segundo dados do INEP (2016), 1,5% dos alunos abandonam a escola ainda nas séries iniciais do EF, 3,8% nas séries finais da mesma etapa e 10,2% no Ensino Médio. O alto índice de abandono no ensino médio do Estado é histórico e pressupõe um estudo mais minucioso; pode haver uma relação direta com fatores socioeconômicos, pois muitos estudantes preferem se lançar no mercado de trabalho que permanecer na escola; ou ainda pela exigência de uma revisão do currículo escolar que, em muitos casos, não favorece a prosseguimento dos estudos desses estudantes nas instituições escolares.

Outros aspectos relacionados ao desempenho dos alunos na prova do Pisa de 2015 podem ser obtidos analisando respostas dos alunos em situações de aprendizagem. Uma das perguntas presentes no questionário respondido pelos alunos, diz respeito a existência de tensão nas relações professor-aluno e no clima disciplinar, isto porque, “o estabelecimento de um ambiente escolar positivo, no qual professores, estudantes e profissionais do apoio administrativo se sentem membros de uma comunidade, e no qual cada um respeita seus respectivos papéis e responsabilidades, pode ajudar a garantir que todos os estudantes se sintam envolvidos” (OCDE, 2013).

Entre as novidades da edição de 2015, é possível observar, por exemplo, o índice de disciplina nas aulas de ciências associado a cinco perguntas dos questionários para os estudantes. Nestes, os jovens de 15 anos avaliaram o seu nível de concordância em uma escala de quatro pontos: “Em todas as aulas”, “Na maioria das aulas”, “Em algumas aulas” ou “Nunca ou quase nunca”, para responder se “há barulho ou desordem”, “O professor tem que esperar muito tempo até que os alunos fiquem quietos”, “Os alunos não começam a estudar logo que inicia as aulas”, “os alunos não conseguem trabalhar direito” e, por fim, “os alunos não ouvem o que o professor fala”. O resultado médio do Piauí, indicou, que na visão geral dos estudantes, o quesito “Os alunos não começam a estudar logo que inicia a aula” foi o que apresentou maior percentual médio, seguido de “O professor tem que esperar muito tempo até que os alunos fiquem quietos” e “Os alunos não ouvem o que o professor fala”; estes dois últimos com percentuais muito próximos.

Ainda em 2015, um dos questionários disponibilizados aos diretores, dão-nos a informação que entre os problemas enfrentados pelas escolas piauienses diz respeito à falta de professores, seguido da falta de assistentes, que, no nosso caso, referem-se ao pessoal de apoio das escolas. Outros aspectos, ainda, podem ser analisados com base nos questionários do Pisa, nos dando a real distância da posição em que nos encontramos da realidade educacional dos países considerados “exemplo a ser seguido” em educação.

Na contramão dos indicadores brasileiros e local, algumas experiências de sucesso trazidas com os resultados produzidos pelo PISA, fornecem modelos de gestão de países, como Cingapura, com pouco mais de 5 milhões de habitantes (2012), um dos primeiros colocados nas edições da avaliação internacional. Este resultado transformou gradativamente o país asiático em uma sociedade de conhecimento, a partir da destinação de maiores investimentos no campo educacional; cerca de 3,6% do Produto Interno Bruto, a partir de 1990. As ações mais significativas para essa transição foram a valorização da carreira docente, com a equiparação de salário dos professores recém-formados ao de um engenheiro ou médico em início de carreira e a construção de salas de aula modernas e atraentes, além de investimentos em recursos tecnológicos acessíveis às escolas e alunos, garantem o sucesso alcançado em seu sistema educativo.

Na Coreia do Sul, outro país líder em bons resultados no PISA, a participação

dos pais na vida escolar do aluno é significativa, diferente da brasileira, que segundo a OCDE, estão entre os “menos interessados” na educação de seus filhos. Nesse quesito a que se considerar, inclusive, a escolaridade média dos pais dos estudantes.

O mesmo questionário, evidencia essa análise. No PISA 2015, as respostas dos estudantes a respeito da educação dos pais foram coletadas no questionário contextual e classificados usando um indicador específico. No contexto nacional, o número médio de anos de estudos dos pais dos brasileiros de 15 anos no PISA 2015 é de 11,71. O Canadá, por sua vez, foi o que apresentou o maior valor (15,45). Já o Piauí, neste item, está entre os 4 estados brasileiros com menor índice de educação dos pais dos estudantes de 15 anos avaliados.

Em relação ao incentivo dados pelos pais ao estudo dos filhos, no Piauí, quando perguntado aos estudantes do 5º ano, através do questionário da Prova Brasil (2015), sobre o incentivo dos pais sobre seus estudos, 95% dos alunos confirmou que os pais os incentivam a estudar. Desse total, 83% dos pais ou responsáveis dos estudantes piauienses conversam com os mesmos sobre o que aconteceu na escola. No entanto, na mesma pesquisa, 17% dos estudantes responderam que em dias de aulas passam 3 horas ou mais assistindo TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos. Em contrapartida, 46% afirmaram que “nunca ou quase nunca” frequentaram o museu. Ao que nos parece o incentivo para os estudos dado pelos pais, segundo os estudantes, requer um acompanhamento mais sistemático e direcional. Apenas falar ao filho que “deve estudar mais” sem acompanhar essa trajetória ou propiciar meios de como fazê-lo, presumivelmente, não configura a postura incentivadora que a educação requer. Isso pode ser comprovado com a resposta dos alunos do 9º ano, 41% afirmaram que “de vez em quando” ou “nunca ou quase nunca” fazem o dever de casa de matemática, por exemplo.

Outro fator que é preciso reavaliar na gestão educacional local é o real impacto da qualidade da oferta do ensino noturno. Segundo dados do INEP (2013), o Brasil possui, em média, 1,8% dos alunos das séries finais do EF matriculados no turno noturno, contra 4,8% no Piauí. Na mesma ordem, possui ainda 29,6% dos alunos do Ensino Médio estudando à noite; o Piauí tem 38,8% concentrados na oferta noturna, o que poderia eventualmente justificar a obtenção de alguns indicadores negativos nas últimas avaliações externas nessa fase escolar, já que boa parte dos estudantes desse turno concilia trajetórias de estudo e trabalho o que, conseqüentemente, leva-os a um desempenho escolar não satisfatório quando comparável aos que frequentam o turno diurno.

Obviamente que, a discussão e/ou a implementação de propostas que busquem a solução ou melhorias em todos os aspectos abordados até esse momento no que diz respeito à gestão educacional, não surtirão efeito significativo se a atuação do professor em sala de aula não estiver de acordo com o que é almejado nas múltiplas abordagens cognitivas que sustentam testes como o Pisa, por exemplo.

E isso se dá, pelo simples fato de que o professor é o principal agente responsável

pelo funcionamento da sala de aula. Segundo Tardiff (2008), essa “solidão” do professor é entendida como sinônimo de autonomia e responsabilidade, mas ao mesmo tempo, vulnerabilidade, podendo operar de maneira positiva ou negativa para a aprendizagem dos alunos.

Com base em tais argumentos, a gestão de sala de aula deverá ser fortalecida com inovações curriculares acadêmicas para a formação inicial do professor e investimentos em formações continuadas direcionadas para a mudança efetiva de postura do professor em sua prática pedagógica. As questões abordadas no PISA se diferem substancialmente das que são, na maioria das vezes, trabalhadas em sala de aula, pois não preservam a superficialidade com que tais conteúdos são tratados na rotina diária de sala de aula.

Esse discurso, muito embora pareça ultrapassado é o que, de fato, fará a diferença na busca pela melhoria dos indicadores que são avaliados no PISA e/ou outras avaliações externas, além de outros não menos importantes como: formação do professor e gestores escolar e suas respectivas valorizações enquanto profissionais essenciais para o desenvolvimento da nação; a destinação de investimentos e o efetivo acompanhamento da aplicação desses recursos pelas gestões educacionais nas escolas, em prol da melhoria da qualidade social da educação.

5 | DISPOSIÇÕES FINAIS

A educação é direito social e cabe ao Estado sua oferta. Nesse sentido, o Estado deve organizar-se para garantir o cumprimento desse direito além de buscar o desenvolvimento de políticas educacionais que estabeleçam como fim não apenas o acesso, mas, sobretudo, assegurem a qualidade da educação ofertada nos diversos sistemas de ensino.

O trabalho ora finalizado analisou os indicadores educacionais brasileiros obtidos com a aplicação dos testes do PISA, avaliação externa de caráter internacional, dos quais participam desde 2000 de forma amostral, estudantes piauienses de escolas urbanas pública e privada na faixa etária de 15 anos de idade, momento de transição entre o Ensino Fundamental e Médio. A proposta do PISA é mensurar se os estudantes nessa fase escolar estão habilitados a utilizar os conteúdos apreendidos em sala de aula nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências para a resolução de problemas de ordem prática.

A partir da análise dos resultados do PISA, no Brasil e no Piauí, observamos que ainda possuímos déficit educacionais significativos em relação aos demais países. Os resultados obtidos por Canadá, Finlândia e Coreia do Sul, por exemplo, nos fazem refletir o quanto o Brasil e o Piauí estão distantes de alcançar os objetivos de um país ou estado a caminho do desenvolvimento socioeconômico almejado. Em outras palavras, se quisermos chegar ao patamar educacional alcançado por esses

países de referência, a educação brasileira e piauiense precisa se reinventar, isto é, necessita urgentemente implantar e/ou rever políticas educacionais que possam, de fato, preparar os jovens para o mundo atual e para a vida futura.

Fatores mencionados ao longo deste estudo justificam o atraso escolar vivenciado nas redes de ensino nacional. A frequência à educação pré-escolar e a posterior alfabetização de crianças na idade certa se traduzem em melhores resultados na escola. Da mesma forma, vale a pena investir em aulas de reforço após o horário escolar tendo em vista que, nesses momentos, é possível recuperar os alunos com baixo rendimento. Notadamente, quando o índice de reprovação de estudantes é alto, diminui o desempenho geral do país; o mesmo movimento vale para estados e municípios.

A criação de condições humanas para viabilizar melhorias nos resultados do PISA é outro aspecto de grande relevância. A valorização docente, através do pagamento de melhores salários, bem como o investimento em formações continuadas direcionadas aos professores e equipe escolar que estimulem concepções acerca do papel e da responsabilização de cada um na formação dos alunos são notoriamente fatores que influenciam nos resultados positivos vislumbrados nos sistemas de ensino.

Além das condições supracitadas, ainda se somam outras, como, a infraestrutura das escolas, pois, só é possível tornar o ensino de ciências mais significativo quando o aluno tem acesso a um laboratório. O hábito de leitura é facilitado e viabilizado quando a escola dispõe de uma biblioteca, ou ainda, quando os pais lêem para os filhos durante os primeiros anos escolares.

De modo geral, os dados produzidos pelo PISA no Brasil e no Piauí demonstram a fragilidade da escolarização formal dos estudantes e, muito embora, as avaliações externas tenham sido incorporadas pelos sistemas de ensino e escolas, ainda não são aproveitadas na sua totalidade, pois a maioria das equipes técnicas e docentes envolvidas no processo educativo possuem dificuldades de leitura e interpretação dos indicadores produzidos por essas avaliações.

Desse modo, este estudo ganha sua devida importância por colocar em debate, os resultados obtidos na prova internacional, destacando as causas possíveis da fragilidade escolar verificada em âmbito nacional e no Piauí tratando-se, portanto, de uma rica fonte de investigação para a gestão educacional desse estado, bem como de outros sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

INEP, **provinhabrasil**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: Maio 2015.

INEP, **Dados entrevistas diretores e professores Prova Brasil (2015)**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/118-piaui/pessoas>. Acesso em: 06/09/2018.

INEP, **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros** / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, Brasília, set/dez 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES NETO, Joaquim J.; JESUS, Girlene R J; KARINO, Camila A; ANDRADE, Dalton F. **Uma Escala para medir a infraestrutura escolar**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2015.

OCDE. **About Pisa**. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2015.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

RADAR: **Tecnologia, Produção e Comércio exterior** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais, de Inovação, Regulação e Infra-estrutura. 32. ed. Brasília : Ipea, 2014.

SILVA, Amanda Moreira. **Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do estado do Rio de Janeiro**. In: VII Simpósio Nacional Estado e Poder, 2012, Uberlândia. Anais do VII Simpósio Nacional Estado e Poder, 2012. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/055.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main . Acesso em: 08/04/2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2005.

A CIDADE NOS FAZ PENSAR

Daniela da Rosa Molinari

Doutoranda em Ambiente e Desenvolvimento pela
Universidade do Vale do Taquari –UNIVATES-
Lajeado/RS

Marcele Scapin Rogério

Doutoranda em Ambiente e Desenvolvimento pela
Universidade do Vale do Taquari –UNIVATES-
Lajeado/RS

RESUMO: A cidade nos faz pensar. Pensar em que? Respostas para estas indagações serão respondidas ao longo deste ensaio. É preciso pensar a cidade não apenas como uma maquete de casas, mas como um espaço que se possa viver dignamente, que reconheça que o indivíduo é parte da identidade e da vontade coletiva. Um espaço humano não desumano, voltado à redução da pobreza, a minimização das desigualdades sociais, a sustentabilidade ambiental. A cidade precisa educar, formar cidadãos criativos, críticos, comprometidos com o desenvolvimento das cidades. Abordar o papel educativo da cidade nada mais é que discutir as condições para a constituição de agentes sociais. É proporcionar aos indivíduos condições e um ambiente propício para que possam desenvolver práticas educativas geradoras de novos comportamentos e valores. A cidade deve ser vista com um ser vivo, doente, que já recebeu a avaliação médica e que

agora precisa de um tratamento caro e longo. O planejamento de uma cidade toma tempo e precisa de tempo, mas isso não impede que algumas intervenções criem uma nova energia. Sendo assim, a “acupuntura urbana” defendida pelo arquiteto Jaime Lerner é fundamental, como um conjunto de ações pontuais e de revitalização que podem progressivamente mudar a vida das cidades, que além da mudança física, é uma mudança na mentalidade das pessoas, de suas atitudes de solidariedade, respeito, amor a seu bairro ou a sua cidade. É uma espécie de gentileza urbana.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade. Pensar. Educar. “Acupuntura Urbana”. Mudança.

ABSTRACT: The city makes us think. Think of that? Answers to these questions will be answered during this test. You have to consider the city not just as a model of houses, but as a space to live worthily, that recognizes that the individual is part of identity and collective will. A human space not inhumane, aimed at poverty reduction, to minimize social inequalities, environmental sustainability. The city needs to educate, form creative citizens, critics, committed to the development of cities. Addressing the educational role of the city is nothing more than discuss the conditions for the Constitution of social agents. Is to provide those conditions and an environment conducive for

them to develop educational practices that generate new behaviors and values. The city must be seen with a living, sick, which has already received the medical evaluation and that now needs a long and expensive treatment. The planning of a city takes time and needs time, but that doesn't stop some interventions to create a new energy. Thus, the "urban acupuncture" defended by architect Jaime Lerner is critical, as a set of specific actions and revitalization that may gradually change the life of cities, that beyond the physical change is a change in the mindset of the people, their attitudes of solidarity, respect, love of your neighborhood or your city. Is a kind of urban kindness.

KEYWORDS: City. Thinking. Educate. "Urban Acupuncture". Change.

1 | INTRODUÇÃO

A cidade nos faz pensar. Mas pensar em que? Pensar em cidades mais humanas! Pensar que precisamos de moradias adequadas, educação de qualidade, prestação de serviços na área da saúde, emprego, inclusão social, espaços de lazer para grande parcela da população. Pensar no respeito pelas pessoas, na formação de valores como a solidariedade, união, responsabilidade. Pensar na sustentabilidade urbana.

É preciso pensar a cidade não apenas como um aglomerado de casas, mas como um corpo vivo, formado por pessoas que merecem a efetivação dos direitos que são seus. Para tanto, o corpo da cidade precisa de cuidados, tem pontos que devem ser tratados com responsabilidade social, caso contrário os habitantes é que sofrerão as conseqüências. É uma espécie de "acupuntura urbana", voltada ao desenvolvimento humano e ao bem estar da população. (LERNER, 2005)

O direito a cidade implica na construção de um espaço onde se possa viver dignamente, que reconheça que o indivíduo é parte da identidade e da vontade coletiva. O direito à cidade é um direito coletivo que está em constante construção e os operários desta construção são tanto o Poder Público como os indivíduos, a escola, a família, a sociedade em geral. (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2006)

Esta construção é o grande desafio, por que falar da questão urbana como um dos mais complexos desafios da atualidade, significa reconhecer que é necessário educar-se, modificar comportamentos, construir uma gestão e uma organização democrática das cidades, adotar políticas públicas e ações baseadas nos princípios da igualdade, liberdade e de direitos,

A cidade deve ser um espaço capaz de promover condições dignas de moradia, de acesso aos serviços públicos essenciais com qualidade (água, energia, saneamento, tratamento dos resíduos, iluminação, etc), de efetiva segurança, de mobilidade e acessibilidade, de educação, saúde, lazer e emprego. Um espaço humano, agradável e de inclusão social.

O propósito deste trabalho é pensar a cidade e refletir o que esta nos leva a pensar e que este ensaio sirva de começo e contribua para outras reflexões, pois falar

de cidades mais humanas é mais do que necessário.

2 | AS CIDADES E SUAS FACES

A expansão industrial não foi um fenômeno isolado, pois desencadeou outro fenômeno global, a urbanização -, crescimento da população urbana. O Brasil tornou-se um país urbano somente na segunda metade do século XX, ou seja, mais de cinquenta por cento da população passou a residir nas cidades. A partir da década de 50, este processo tornou-se cada vez mais acelerado, o que se deve, sobretudo, a intensificação da industrialização brasileira. As atividades industriais se expandiram, atraindo cada vez mais pessoas para as cidades.

Para Alves (1992) a cidade não é algo natural na história do ser humano. Ela é produto da história dos povos, e atualmente, condição essencial para a continuidade e aperfeiçoamento de suas realizações, enquanto seres racionais e, portanto, produtores de cultura. Por tudo isso “a cidade tem que ser encarada e trabalhada como um bem público, quer todos que nela precisam ou desejam morar tenham o direito de usar, gozar e dispor para a sua felicidade e realização.” (ALVES, 1992, p. 26)

O surgimento das cidades e o crescimento de suas áreas urbanas têm contribuído para a ampliação da gama dos problemas socioambientais. No ambiente urbano, os costumes e hábitos de um povo ou comunidade caracteriza a forma de uso do ambiente e agem como fatores determinantes para as alterações e impactos ambientais, pois ao longo do tempo modificam a paisagem e comprometem o ecossistema e conseqüentemente, a qualidade de vida que as cidades deveriam oferecer aos seus moradores.

O fato é que os diversos processos de urbanização estão diretamente associados à industrialização e acompanhados a estes processos vem problemas tanto de caráter social quanto de caráter ambiental. Cabe destacar, que boa parte desses problemas não é apenas o reflexo do processo de urbanização em si, mas em função da má distribuição de renda e do descaso das políticas públicas.

A urbanização vem crescendo rapidamente, atingindo proporções em torno de 80% da população total do país (PHILIPPI JR, 2002). Um fato incontestável é que as cidades estão inchando e na sua maioria não disponibilizam infraestrutura adequada à população urbana e quem sofre mais com essa ausência é uma camada com pouco ou quase nada de condições econômicas, que na maioria das vezes residem em favelas e zonas desprivilegiadas, longe da qualidade dos serviços prestados em regiões mais centrais das cidades.

As grandes cidades brasileiras enfrentam diversos problemas, entre eles destacam-se:

- a. O acesso à moradia que compreende as condições mínimas de infraestrutura não contempla todas as camadas da população urbana, está se tornando

cada vez mais comum o surgimento e ampliação de favelas desprovidas de serviços públicos.

- b. Os serviços públicos relacionados à saúde, na sua maioria são deficitários, apresentam falhas estruturais, ausência de profissionais, aparelhos e medicamentos, o que representa um desrespeito a quem necessita desse serviço.
- c. Com a educação não é diferente. A baixa qualidade e a falta de estrutura e profissionais comprometem a qualificação profissional da população e a sua ausência cria vários transtornos, principalmente o aumento do desemprego, pois a qualificação profissional exigida pelo mercado de trabalho está cada vez mais competitiva.
- d. A violência também preocupa a população urbana, todos estão vulneráveis aos crimes que ocorrem, principalmente nas grandes cidades do Brasil, onde é diário atos de mortes, assaltos, seqüestros, agressões, destruição do patrimônio público, colocando a população num estado de medo e insegurança.
- e. A desigualdade social assola a maioria das cidades e isso acaba refletindo na qualidade de vida, na educação, segurança, entre outros aspectos. Investimentos em serviços públicos se fazem necessários de forma que minimize esta disparidade social e garanta a dignidade da pessoa humana.
- f. A segregação social merece destaque, como fruto da concentração de renda. Os locais mais próximos dos centros urbanos tornam-se inacessíveis à grande maioria populacional à medida que as cidades crescem. O que era antes áreas baratas e de fácil acesso passam a ser valorizadas financeiramente o que contribui para que a população pobre não tenha como adquirir, sendo forçadas a se instalar de forma irregular e em favelas, que na sua maioria são desprovidas de condições mínimas de moradia, acesso à água, saneamento, coleta de lixo, entre outros.
- g. Os problemas ambientais também podem ser destacados ao estarem diretamente ligados aos problemas sociais. A favelização contribui para a agressão ao meio ambiente, pois as ocupações irregulares ocorrem com frequência em locais de preservação, próximos a rios e cursos de água. A falta de recolhimento de resíduos acaba agravando em períodos de chuvas, ocasionando entupimento de bueiros e enchentes.

Sobre as cidades, Leal (1998, p. 78) destaca:

“A escassez de recursos públicos destinados às cidades ao longo de décadas vem acumulando um brutal *déficit* na oferta da infraestrutura e de serviços urbanos, e as poucas áreas que recebem esses melhoramentos públicos, que em geral no Brasil são áreas mais centrais, supervalorizam-se pela enorme diferença de qualidade que oferecem face às áreas periféricas. Essa escassez de recursos públicos destinados às cidades provoca, assim, a exacerbação da renda imobiliária,

traduzida na ampliação da diferença de preços de terrenos, imóveis construídos e de seus aluguéis.”

Henry Lefebvre (1969) é pioneiro em discutir o direito à cidade, é referência fundamental para pensar a cidade. O direito à cidade no seu entendimento manifesta-se como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitá-la e a morar.

De acordo com a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2005), este direito implica uma nova maneira de promoção, defesa, respeito, efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. A Carta prevê a cidade como direito:

“É um direito coletivo dos habitantes das cidades, em especial dos grupos vulneráveis e desfavorecidos, que lhes confere legitimidade de ação e organização, baseado em seus usos e costumes, com o objetivo de alcançar o pleno exercício do direito à livre autodeterminação e a um padrão de vida adequada.” (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2005, 2)

Além disso, contempla que as cidades devem ser um espaço de realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, assegurando a dignidade e o bem estar coletivo de todas as pessoas, em condições de igualdade, equidade e justiça, assim como o pleno respeito a produção social do habitat. Todas as pessoas têm direito de encontrar nas cidades as

condições necessárias para a sua realização política, econômica, cultural, social e ecológica, assumindo o dever de solidariedade.(CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2005, 1.1)

No entanto, as cidades estão distantes de oferecerem condições e oportunidades eqüitativas aos seus habitantes. A população urbana, em sua maioria, está privada ou limitada – em virtude de suas características sociais, culturais, étnicas, de gênero e idade – de satisfazer suas necessidades básicas. Este contexto favorece o surgimento de lutas urbanas representativas, ainda que fragmentadas e incapazes de produzir mudanças significativas no modelo de desenvolvimento vigente. (CARTA MUNDIAL DO DIREITO À CIDADE, 2005)

A maioria das cidades estão longe de alcançar o objetivo previsto na Carta. Mas afinal, qual é a função da cidade na efetivação dos direitos humanos? É a partir de todas essas ausências de atendimentos sociais que a cidade deixa de oferecer a seus habitantes, que parte a nossa discussão: A cidade nos faz pensar! Mas pensar em que?

Vamos à reflexão.



[CHARGE DE MIGUEL PAIVA, PUBLICADO EM 05/10/1988 NO JORNAL "O ESTADO DE SÃO PAULO" – EDIÇÃO HISTÓRICA, PÁGINA 3. TEXTO LIVREMENTE ADAPTADO POR ANDERSON LUTZER].

3 | A CIDADE EDUCADORA

É cada vez mais reconhecida a importância do conhecimento no mundo hodierno, sobretudo num contexto globalizado, onde a educação, mais do que nunca, se torna uma ferramenta para a integração social, política e econômica das pessoas na sociedade.

O educador Paulo Freire (2003) afirma que aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação da sua natureza, gestando-se na história, como vocação para a humanização”. Sendo assim, é uma condição da nossa humanidade estar inserido em “certa prática educativa”, afinal, o ser humano “jamais pára de educar-se”.

Partindo da idéia de educação permanente, Freire (2003) chama a atenção que por força da necessidade universal de educar, aprender, ensinar, conhecer e criar e, das mudanças e marcas que produzimos no meio onde estamos inseridos, a cidade se torna educadora e educanda. Para o autor, “a cidade somos nós e nós somos a cidade”.

Nesta lógica, é possível perceber que as funções e as respostas educativas da cidade estão diretamente relacionadas com a dinâmica política e com a forma do poder exercido na cidade. Concretamente falando, Freire (2003) se refere às políticas urbanas e às políticas públicas, o que envolve as políticas de gastos públicos, a política educacional e cultural, a política de saúde, a política de habitação, de saneamento

ambiental, de transportes, e as demais políticas que incidem sobre a cidade.

A partir desta concepção, o projeto de sociedade está associado ao exercício do poder político, o que por consequência condiciona as tarefas educativas da cidade. Abordar o papel educativo da cidade nada mais é que discutir as condições para a constituição de agentes sociais. É proporcionar aos indivíduos condições e um ambiente propício para que possam desenvolver práticas educativas geradoras de novos comportamentos e valores, bem como lhes possibilitem o fortalecimento da solidariedade, da ética, da moral na política, do amor, da gentileza, do respeito. A formação desses novos comportamentos só encontrarão possibilidades de ocorrer, se assim, for criado e desenvolvido meios institucionais e sociais para tanto.

Em 1990, em Barcelona ocorreu o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras e as cidades presentes sintetizaram na Carta das Cidades Educadoras os princípios básicos que devem formar o perfil educativo da cidade, dado que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso. Se a cidade é educadora e busca o bem estar dos seus membros como objetivo, então a cidade tem de educar os seus habitantes, principalmente no sentido da coresponsabilização pelo bem estar de todos.

A introdução da Carta chama atenção que a cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas:

Hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral. A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente da do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma mas que mantém relações com o que a rodeia - outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países -, com o objetivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população. A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. As razões que justificam esta nova função devem ser procuradas, precisamente, em motivações de ordem social, econômica e política, assim como, e sobretudo, em motivações de ordem cultural e educativa.

O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano. Potencial feito de individualidade, construtividade, criatividade e "sentido de responsabilidade assim como de um sentido de comunidade - capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade. Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990)

Acidade educadora desperta o desejo de viver num local que proporcione qualidade

de vida e bem estar aos seus habitantes, ao mesmo tempo com desenvolvimento econômico. Para atingir este local ideal para viver, é preciso tratar os pontos doentes do corpo das cidades, o que significa dizer, a realização de simples ajustes e mudanças, que no seu final auxiliam nos tratamentos dos espaços urbanos.

4 | ACUPUNTURA URBANA

Planejar é um processo e todo processo gera mudanças, porém estas não aparecem de forma imediata, mas é um pontapé para que algo aconteça. Aloísio Magalhães já dizia “a história é como um estilingue. Quanto mais fundo você puxa, mais longe você alcança”. Então, todo o bom planejamento sempre tem algo a nos oferecer, é preciso ter persistência e trabalhar para que o planejado aconteça.

As cidades, por sua vez, como já mencionado no início deste estudo, apresentam pontos negativos pela complexidade de suas soluções, são objetos de ações governamentais e de políticas públicas que geralmente costumam ser caras e precisa dispor de muito tempo para ser solucionadas ou amenizadas.

Mas, em paralelo a estas questões complexas, temos outros temas ou ações de caráter mais simples, que podem trazer grandes benefícios, seja individual ou coletivamente. Estamos falando aqui da acupuntura urbana.

O termo “acupuntura urbana” foi empregado pela primeira vez pelo arquiteto finlandês Marco Casagrande. É um misto entre a tradicional técnica oriental com o urbanismo, que parte da idéia de que pequenas intervenções pontuais em um espaço, rua, praça, prédio podem resultar em impactos positivos para a cidade e seus habitantes.

O arquiteto e urbanista Jaime Lerner da cidade de Curitiba é defensor e propagador da “acupuntura urbana”. Em entrevista concedida, destaca que a cidade deve ser vista com um ser vivo, doente, que já recebeu a avaliação médica e que agora precisa de um tratamento caro e longo. Entende que o planejamento de uma cidade toma tempo e precisa de tempo, mas isso não impede que algumas intervenções criem uma nova energia. Sendo assim, define a acupuntura urbana como o conjunto de ações pontuais e de revitalização que podem progressivamente mudar a vida das cidades. (LERNER, 2014)

O ponto fundamental desta teoria é justamente oferecer instrumentos para que essa mudança aconteça. É um começo que funcionará como uma centelha, que se encarregará de propagar ao seu entorno. Lerner (2005) destaca que a acupuntura não se manifesta apenas numa mudança física, mas numa mudança na mentalidade das pessoas, de suas atitudes de solidariedade, respeito, amor a seu bairro ou a sua cidade. É uma espécie de gentileza urbana, que pode ser um simples gesto de cuidar de uma árvore, prestigiar um evento local, recolher um lixo, entre outras gentilezas.

Mas, afinal como é possível esta acupuntura urbana? Lerner colocou em prática

o conceito ao ser três vezes prefeito de Curitiba, com diversas intervenções que elevaram a mesma a um alto patamar em termos de qualidade de vida.

Três exemplos podem ser destacados da “acupuntura urbana” em Curitiba. Primeiro, o programa “Câmbio Verde”, criado em 1980 e que existe até hoje, que consiste na troca de lixo reciclável por hortigranjeiros, peso por peso, nas comunidades carentes, isto é lixo por comida. Outro movimento interessante é a agricultura urbana, que pode partir de uma iniciativa comunitária de construir hortas comunitárias ou individuais, como por exemplo, fixar vasos com especiarias nas varandas de apartamentos. E por fim, e o telhado ecológico, que além de se tornar áreas verdes com impactos positivos para os proprietários, contribuem para o meio ambiente da cidade como um todo. Esses telhados ecológicos vão se formar um verdadeiro parque coletivo, impermeabilizando as lajes e coberturas com a redução do calor dentro dos edifícios, conseqüentemente menor consumo de energia com climatizações e maior circulação de ar puro e fresco para a coletividade.

Para Lerner (2005), a identidade, a autoestima, o sentimento de pertencer, tudo tem a ver com pontos de referência que uma pessoa possui em relação à cidade. Intervenções pontuais e eficientes podem promover um impacto altamente positivo para as grandes cidades e seus habitantes.

Sobre o planejamento Lerner (2014) destaca que com o planejamento é preciso tempo.

Com a acupuntura promovemos mudanças focais, trazendo nova energia para as cidades, como a separação do lixo como uma das soluções mais simples apontadas. Dinheiro demais no orçamento atrapalha. É preciso saber criar, desenvolver soluções de corresponsabilidade, envolvendo também os cidadãos. As soluções podem ser encontradas em qualquer escala, não importando se é uma metrópole ou uma cidade pequena. Temos de transformar problemas em soluções, com a atuação de todos, e não ficar esperando que o poder público resolva. (PLANETA SUSTENTÁVEL, 2014)

Os problemas urbanos têm chamado atenção. Segundo Lira apud Leal, 1998 os dados estatísticos registram que 45% da população mundial (2, 6 bilhões de pessoas) vivem em centros urbanos. Pelo menos 250 milhões têm acesso à água tratada, 400 milhões não sabem o que é esgoto, 500 milhões não tem moradia e 600 milhões vivem em condições de risco.

Esse é um exemplo claro, que a acupuntura urbana deve ser aplicada, a fim de garantir uma vida digna, pois não basta manter vivo e preciso que viva com qualidade e isso implica trabalhar pontos fundamentais para que essa garantia às pessoas seja efetivada. mais elementos relacionados a essas questões, melhor a cidade será.

Quanto maior o número de pontos serem trabalhados, haverá mais contato entre as pessoas o que acabará contribuindo para que os locais se tornem mais humanizados, afinal para Lerner (2005) a convivência é um ponto extremamente importante e que deve ser beneficiado. A cidade é uma relação de funções, de renda, de idade. Quanto mais misturado for, mais humana e tolerante a cidade fica.

5 | CONCLUSÃO

Ao final desta discussão chega-se a conclusão de que a cidade apresenta muitos desafios diante dos problemas que apresenta. Porém, estes são pontos que merecem tratamento, seja através dos princípios da cidade educadora ou da acupuntura urbana.

O mais importante de tudo é que as cidades sejam verdadeiros espaços de efetivação dos direitos humanos (moradia, educação, saúde, igualdade, respeito, etc). Um espaço humano, voltado à redução da pobreza, a minimização das desigualdades sociais, a sustentabilidade ambiental por meio de políticas públicas que promovam o bem estar em geral.

O bem estar de um corpo é atingido quando neste há equilíbrio entre os órgãos e membros e especialmente com o pensamento. Assim, acontece com o corpo urbano, seu bem estar acontece quando os pontos vitais da cidade são tratados. Políticas públicas devem se concentrar em possibilitar o bem estar e a qualidade de vida, promovendo a liberdade e oferecendo capacidades que permitam que cada pessoa alcance o seu próprio bem estar. Sendo assim, teremos moradores felizes, educados, comprometidos com uma cidade mais humana.

A cidade deve educar seus moradores resgatando os valores da solidariedade, da responsabilidade, da união, do comprometimento com o local o qual vivem, afinal, a cidade é de todos. As mudanças nas cidades são também, as nossas mudanças e a primeira delas é do nosso modo de pensar e agir. Daí a fundamentalidade da educação, das instituições de ensino na formação de pessoas criativas, participativas, éticas e solidárias. Afinal, a máxima do profeta Gentileza é verdadeira: GENTILEZA GERA GENTILEZA. Gentileza gera respeito, amor e atitudes também, e isso é uma corrente que envolve indivíduos, família, escola, universidades, cidades, governos, enfim, toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia Falivene. **Metrópoles cidadania e qualidade de vida**. São Paulo: Moderna, 1992.

BRASIL. **Carta Mundial do Direito à Cidade**. V Fórum Social Mundial. Porto Alegre. 2005

Carta das Cidades educadoras. Disponível em <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso 28 mai 2015

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Rogério Gesta. **A Função Social da Propriedade e da Cidade no Brasil**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à Cidade**. São Paulo: Editora Documentos, 1969

PHILIPPI JR, Arlindo. **Meio Ambiente, Direito e Cidadania**. São Paulo: Signus Editora, 2002.

LERNER, Jaime. **Acupuntura Urbana**. Rio de Janeiro: ed. Record, 2005. _____. Planeta Sustentável. São Paulo: ed. Abril, 2014.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL E ESTUDOS DE GÊNERO

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP Araraquara – SP

Karla Cristina Vicentini de Araujo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Viviane Oliveira Augusto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Gabriella Rossetti Ferreira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Silmário Batista dos Santos

RESUMO: Os seres humanos se inserem no mundo a partir dos seus corpos sexuados e com ele se relacionam por meio de construções sociais, culturais e históricas. Esta pesquisa decorre do interesse por uma aproximação maior da teoria sobre gênero, sexualidade e educação sexual enquanto instrumentos para uma atuação favorável diante o contexto escolar, uma vez que é um desafio romper o esquema

binário construído historicamente e inserido na cultura. Logo, objetivo foi gerar nos alunos reflexões a partir de fundamentos teóricos sobre a importância de trabalhar questões referentes à sexualidade e gênero. Concluímos que é possível promover tal reflexão, comprovando a nossa hipótese de que, os educadores quando bem formados, podem abordar com os alunos a importância o tema, identificando e promovendo discussões sobre os valores, estereótipos, preconceitos e crenças culturalmente inseridos. **PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; Sexualidade; Educação sexual; Formação.

ABSTRACT: Human beings are inserted in the world from their sexual bodies and are related to it through social, cultural and historical constructions. This research stems from the interest in a greater approximation of the theory about gender, sexuality and sex education as instruments for a favorable performance in the school context, since it is a challenge to break the binary scheme constructed historically and inserted in culture. Therefore, the objective was to generate in the students reflections based on theoretical foundations on the importance of working on issues related to sexuality and gender. We conclude that it is possible to promote such reflection, proving our hypothesis that educators, when well educated, can approach with the importance of the subject,

identifying and promoting discussions about the values, stereotypes, prejudices and beliefs culturally inserted.

KEYWORDS: Gender; Sexuality; Sexual education; Formation.

1 | INTRODUÇÃO

Os seres humanos se inserem no mundo a partir dos seus corpos sexuados e com ele se relacionam por meio de construções sociais, culturais e históricas. Sendo seres sexuados e sexuais, inserem a sexualidade em todos os processos de vida, não sendo possível qualquer ação desvinculada dessa sexualidade. Não há como dela separar o corpo, as atitudes e a afetividade. No entanto, tamanha proximidade provoca atritos, pois a cultura reprime manifestações sexuais que são contrárias às normas e padrões construídos historicamente e em conformidade com tabus e preconceitos religiosos e sociais.

Os indivíduos são sexualmente educados desde o nascimento, aprendendo quais são as atitudes e comportamentos socialmente esperados e posicionando-se diante de contínuos conflitos entre o desejo, a repressão e a culpa. A educação sexual quando saudável e libertadora é um processo constante e contínuo que objetiva desenvolver a autonomia nas questões referentes à sexualidade. Quando é patológica e castradora limita as ações, causa sofrimento psíquico e desprazer. No caso das relações de gênero, estas são marcadas por desigualdades, submissão e obediências igualmente determinadas e construídas histórica e culturalmente, constituindo relações de poder.

No cotidiano recebemos várias mensagens, através dos meios de comunicação sobre regras e valores que nos incentivam e direcionam o modo de expressar a sexualidade e compreender o ser humano, muitas vezes de forma inadequada mostrando preconceitos e tabus sobre gênero e sexualidade, outras vezes de forma educativa, promovendo reflexões. Na escola, estes processos socio-culturais se repetem a partir das atitudes e comportamentos que podem ser observados em professores e alunos, portanto a escola se torna um espaço propício ao desenvolvimento de ações educativas na esfera da sexualidade.

Michel Foucault explica que:

A sexualidade é o nome que pode ser dado a um dispositivo histórico: “não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder” (RIBEIRO, SOUZA, SOUZA, 2004. p. 112).

E Joan Scott (1995) fundamenta suas teorias nos seguintes princípios:

As relações de gênero são marcadas por desigualdades, hierarquias e obediências, sendo relações de poder. Elas possuem uma dinâmica própria, se articulando através de outras formas de dominação e desigualdades sociais, como raça, etnia, classe, etc. Sendo legitimada socialmente, se constitui em construções. Essa perspectiva permite entender as relações sociais entre homens e mulheres,

o que pressupõe modificações e conservações, desconstruções e reconstrução de elementos simbólicos, imagens, práticas, comportamentos, normas, valores e representações. O estudo da história social é reforçado pela categoria de gênero, ao mostrar que todo tipo de relação não se constitui em realidades naturais. De acordo com as necessidades concretas que o ser humano necessita, ele elabora combinações e arranjos para a sua vida. Os conflitos, negociações, tensões e alianças, estão presentes seja na luta das mulheres pela ampliação e busca do poder, ou na manutenção dos poderes masculinos

A sexualidade faz parte da vida e da condição humana. Todas as sociedades apresentam valores culturais sobre educação sexual, que são incorporados e reproduzidos em cada geração e cada contexto. É algo além do sexo, órgãos sexuais, das práticas sexuais, afetividade e do relacionamento, é um conceito amplo que extrapola a genitalidade.

Sexualidade e educação sexual são temas que ainda não estão bem resolvidos e definidos nos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação e no cotidiano das escolas brasileiras. Quando estes programas são implantados, a prática acaba ficando distorcida, não englobando a essência e atingindo seu real objetivo. Isso ocorre por que o contexto escolar não se apresenta bem estruturado para lidar com as questões de várias origens, que surgem de acordo com o amadurecimento físico e psicológico dos educandos.

O auxílio de profissionais formados e capacitados para exercer a função de suporte pedagógico para o enfrentamento dos problemas originados no convívio cotidiano dos alunos, é importante porque surge da dificuldade apresentada ao trabalhar com temas sobre educação sexual e gênero, que por falta de aprofundamento teórico, acaba utilizando conceitos de senso comum e vivências, demonstrando uma concepção de falha no ensino.

É importante que instituições educacionais, governamentais e a própria população se conscientizem da importância da incorporação da educação sexual como um fator fundamental a ser trabalhado e desenvolvido adequadamente. Para que se possa aplicar no cotidiano escolar, sendo um fator de desenvolvimento e da organização social, pois a educação é garantia de cidadania e liberdade.

A educação sexual é um processo constante que pode ocorrer intencionalmente ou não. Ela pode ocorrer de forma inadequada, apresentando caráter autoritário, limitado, conservador, repressor, ou de forma adequada proporcionando reflexões, críticas construtivas e caráter emancipatório. Assim podemos dizer que:

Onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são normais”) (SILVA, 2000. p. 81-82).

A abordagem da educação sexual emancipatória é percebida como algo

intencional para promover intervenções qualitativas no processo educacional que ocorre frequentemente nas relações sociais. É uma busca da reconstrução consciente de um saber amplo e universal sobre a liberdade sexual do ser humano.

A educação sexual é uma temática fundamental, faz parte do direito dos alunos, uma vez que pressupõe desvendar modelos e projetar novos caminhos em busca de algo melhor para a sociedade, respeitando a diversidade cultural, através de uma nova compreensão da dimensão da sexualidade sendo parte indissociável da vivência humana no processo de educação.

A educação sexual, deve ser intencional, estruturada e sistematizada, para fornecer adequadamente informações sobre sexualidade. Sua importância é explicitada na seguinte citação:

Ao não se garantir espaços e tempos específicos para tratar sexualidade, pode se colaborar pelo fortalecimento de concepções que supõem a sexualidade como assunto secundário, que não tem o devido valor, como status inferior a outras disciplinas, reforçando o caráter marginal que historicamente tem sido atribuído à sexualidade (CARRADORE e RIBEIRO, 2006. p. 100).

A educação, antropologia, a psicologia, e seus afins, a sociologia e a história, apresentam instrumentos e capacidade de pesquisa, debate, discussões, reflexões e intervenções em processos educativos que possam contribuir para possibilitar a compressão da sexualidade, educação sexual e gênero. Algo necessário, considerando a sociedade sendo passível de mudanças, para melhorar a qualidade de vida.

A sexualidade deveria deixar de ser vista somente como um objeto de estudo das várias áreas do saber, para ser compreendida como uma questão estrutural e parte indissociável do cotidiano escolar e do contexto social em que estamos inseridos. Essa negação de que a sexualidade esteja presente na escola e faça parte do cotidiano dos professores, Foucault (1997) diz que desde a época vitoriana a sexualidade ficou limitada no interior das casas, especificamente no quarto dos pais, onde sua função era unicamente a de reprodução.

E os que não se enquadrasse a essas normas e regras eram vistos e apontados como anormais, e pagariam as sanções que o estereótipo lhe causaria. Encontramos essa prática nos tempos atuais, quando os professores repreendem seus alunos, alegando que ali não é o momento para tratar desse assunto. Além de repreender e coagir o aluno quando ele traz à tona a sexualidade, se esse aluno insistir na questão é classificado, estereotipado e muitas vezes encaminhando para outras instâncias e profissionais, pois ele foge as regras e normas instituídas.

Os educadores necessitam de auxílio para melhorar a qualidade da educação sexual no cotidiano da escola, pois a maioria das formações universitária não promovem formação específica para este foco. Como os alunos manifestam a expressão da própria sexualidade no cotidiano escolar, o que indica a necessidade de conhecimentos, habilidades e práticas, para saber lidar e aproveitar as oportunidades apresentadas e vivenciadas, com a finalidade de promover a educação sexual a partir

dessas situações. Pois este tem que ser o papel do educador:

[...] consideramos que a escola deve preparar para o viver bem, faz parte do viver bem saber lidar com as múltiplas escolhas, que se nos apresentam no campo da sexualidade [...] [...] A escola deve sim, assumir a responsabilidade para contribuir para a formação de crianças e adolescentes para que estes possam ser sujeitos de sua própria sexualidade e de sua própria vida (CARRADORE e RIBEIRO, 2006, p. 95).

Para obter resultados favoráveis no processo formativo, além de conhecimentos específicos, é necessário trabalhar atitudes, sendo a principal, o reconhecimento da necessidade da inserção da educação sexual fazendo parte da tarefa da escola, enquanto agente provedor de educação. É importante a conscientização da importância de desenvolver a inserção da temática abordada, para que se possam ser trabalhados adequadamente temas relacionados à educação sexual, sexualidade e gênero. Favorecer a reflexão sobre esta prática, estudar o assunto e discutir em grupo é necessário para que o resultado obtido seja favorável.

A educação sexual tem como intenção desenvolver a autonomia nas questões referentes à sexualidade. É necessário abrir oportunidades para que exista um processo de crescimento e desenvolvimento dos educadores, na busca de um constante aperfeiçoamento e refletindo assim para a existência de uma sociedade menos repressora e mais igualitária.

2 | OBJETIVOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

O principal objetivo deste trabalho foi promover nos educadores a reflexão a partir de fundamentos teóricos sobre a importância de trabalhar questões referentes à sexualidade e gênero com os educandos. Também pensamos em analisar e refletir com o grupo de sujeitos o cotidiano vivido por professores no universo escolar, identificando as questões que surgem mais comumente na escola e como eles que abordam gênero e sexualidade, levando-os a refletir sobre a importância da categoria social gênero na modelação das relações individuais e dos comportamentos, nos variados contextos de vida.

O trabalho com os professores possibilitou proporcionar uma discussão sobre o caráter persuasivo dos estereótipos de sexualidade e gênero nas percepções que os indivíduos fazem de si próprios; analisar situações vivenciadas no cotidiano escolar, nas quais as desigualdades de gênero são visíveis; identificar, comportamentos e atitudes pedagógicas passíveis de contribuir para uma educação que perpetue, implícita ou explicitamente, as visões tradicionais sobre as características e as competências típicas de cada um dos sexos, habitualmente conducentes a situações de discriminação.

Esperamos que os educadores sejam capazes de refletir criticamente sobre a importância da educação sexual e a expressão da sexualidade do ser humano; que possam identificar alguns aspectos dos estereótipos de gênero que traduzem a

atuação do homem e das mulheres na vida cotidiana; e que, enquanto profissionais, sejam capazes de questionar práticas e crenças estabelecidas em diferentes contextos formais, e não formais de aprendizagem e de interação social. Assim, tendo em vista a promoção de uma melhoria na qualidade do ensino e a inserção da educação sexual e a liberdade de expressão da sexualidade, estaremos ajudando a construir uma sociedade mais permeável a estereótipos.

A opção em trabalhar com professores, a questão da educação sexual e gênero deriva da dificuldade que estes apresentam ao trabalhar com tais temas, que por falta de aprofundamento teórico, acabam utilizando conceitos de senso comum, que demonstra uma concepção de inferioridade intelectual, física, social e cultural das diversas expressões da sexualidade e de gênero.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são 12 professores do Ciclo II e Ensino Médio da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Como instrumento, foi utilizado no processo de investigação, anotações e informações obtidas nos encontros de forma que com o uso destes dados obtidos não se perca nenhum fator importante que faça parte da investigação e facilite a análise dos dados coletados.

Para fornecer as informações necessárias, levando às reflexões das temáticas trabalhadas, foi utilizado para a apresentação, um data show e um computador para projeção de duas imagens trabalhadas. A primeira é um menino frente ao espelho, calçando um sapato feminino de salto alto, vendo seu reflexo no espelho com envoltório rosa no seu corpo, com a frase: “Construindo Identidades”.

A segunda figura apresenta a frase: “Respeito, uma vida sem violência é direito de todos”, com os símbolos de três formas de relacionamento: homossexual (duas pessoas juntas, do sexo masculino e duas pessoas juntas do sexo feminino), e um casal heterossexual (homem e mulher). E cópias impressa do texto: “Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica” da Joan Scott.

Como estratégia de análise, observamos a narrativa dos educadores, ao visualizarem as figuras exibidas e ao contarem sobre suas vivências relacionadas ao tema trabalhado, pois através da narrativa e do processo de escutar e contar história, os indivíduos constroem os sentidos tanto de si como de suas vivências. Pois nossas falas representam as práticas sócias e rede de discurso que estamos inseridos.

Vale ressaltar que o projeto foi executado em dois encontros com intervalo de sete dias entre ambos.

3 | RESULTADOS

No primeiro encontro foi realizada a apresentação do projeto para os educadores e introduzido os temas que seriam trabalhados com eles. Na seqüência foram projetadas imagens referentes a gênero e sexualidade para promover uma discussão e reflexão sobre a temática, ligando as experiências vivenciadas no cotidiano escolar

dos professores. Ao término deste encontro foi entregue aos professores o texto: “Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica” da Joan Scott, para que fosse realizada a leitura prévia deste, para o próximo encontro.

No segundo encontro, através da leitura prévia realizada pelos professores sobre o texto e as reflexões e discussões que foi despertado através do texto, foram trabalhadas questões trazidas pelos professores, para facilitar o entendimento e a reflexão sobre o conceito principal que o texto aborda, entregamos a eles um resumo impresso com as principais idéias de Joan Scott, facilitando para englobar junto às imagens apresentadas no primeiro encontro e as práticas cotidianas vivenciadas.

Como resultado foi obtido no primeiro encontro com os professores durante a projeção das imagens referentes a gênero e sexualidade, eles permaneceram calados, apenas atentos ao que estava sendo exposto, posteriormente no momento de discussão e reflexão das imagens, onde cada um expressou seus próprios conceitos sobre as imagens, houve discussão onde cada um argumentou vários pontos de vistas, sendo que predominou conceitos estereotipados e carregados de preconceito.

Falas do professores ao visualizar as imagens:

“Que horror”; “Credo”; “Isso não pode”; “Nossa que difícil trabalhar com uma coisa dessa!”; “Se eu visse não saberia o que fazer”; “Complicado, hein”, “Nossa o menino ta num mundo rosa”; “É mais tem que ser liberal”; “É difícil, mas acho que isso ta certo”; “Precisamos respeitar né”; “Ele não tem culpa de ser assim”; “Coitado do pai”; “Que mundo nós estamos”,...

No segundo encontro, após a leitura prévia realizada por alguns educadores, como foi orientado no encontro anterior. Para facilitar o entendimento e a reflexão sobre o conceito principal que o texto aborda, entregamos a eles um resumo impresso com as principais idéias de Joan Scott. Com isso os colocamos em contato com teorias, promovendo a reflexão do conceito de gênero, para que facilite a compreensão das temáticas de sexualidade, gênero e educação sexual, para serem trabalhadas no cotidiano destes profissionais. Encerramos o encontro gerando uma reflexão sobre as imagens, a vivência no cotidiano escolar e com embasamento teórico da leitura do texto realizado, que foram apresentados no primeiro encontro.

Por meio da análise dos resultados apresentados anteriormente, mediante a análise das falas dos educadores e de acordo com a apresentação das figuras utilizadas, podemos perceber que a hipótese apresentada foi comprovada, porém notamos que na postura deles diante a presença de atividades de reflexão a princípio foram carregadas de preconceitos e estereótipos, porém conseguimos promover a reflexão sobre várias questões referentes à sexualidade vivenciadas no cotidiano deles e da escola.

Percebemos que na representação das imagens para os educadores, a princípio se mantiveram neutros, porem sequencialmente se manifestaram trazendo em suas falas valores e conceitos inseridos culturalmente. Posteriormente ao se depararem com a segunda imagem, percebemos que conseguimos promover a reflexão sobre

estes valores e conceitos que estavam inseridos. Assim podendo proporcionar uma reflexão através da fala de suas próprias experiências e ouvindo a dos colegas, conseguindo perceber novas possibilidades de reações, intervenções e orientações mais apropriadas, com uma nova visão diante estes conceitos estereotipados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática cotidiana da educação sexual ocorre de uma forma muito escassa, deixando de trabalhar conceitos importantes para serem acrescentados no cotidiano escolar. E isto ocorre pela falta de formação e de habilidades que os professores possuem, portanto apresentam dificuldade em trabalhar questões referentes à sexualidade.

Através dos encontros conseguimos promover reflexões sobre a importância de trabalhar sexualidade sendo um instrumento para auxílio do trabalho com os alunos no cotidiano escolar.

Concluimos que este estudo pretendeu verificar se era possível promover a reflexão sobre educação sexual e gênero no trabalho de educadores do ciclo II e ensino médio, a partir da análise de suas falas, em encontros promovidos para favorecer a reflexão e construção de novos conceitos sobre sexualidade, educação sexual e gênero.

Comprovamos a hipótese de que educadores seriam capazes de refletir criticamente sobre a importância da educação sexual e a expressão da sexualidade do ser humano, identificando aspectos apresentados nos encontros como destaque, os valores, estereótipos, preconceitos e crenças culturalmente inseridas nas vidas destes profissionais.

A escolha da temática apresentada neste trabalho decorre do interesse por uma aproximação maior da teoria sobre gênero, sexualidade e educação sexual enquanto instrumentos de trabalhado para uma atuação favorável diante o contexto escolar, pois o desafio de romper o esquema binário, em que se encontra o masculino e o feminino construídos historicamente e inserido culturalmente, se opondo um ao outro, tem sido desafiante no que se propõe a desmontar um esquema numa lógica patriarcal que dificulta a percepção e construção de mundo de outras formas, diante a educação sexual.

Os estudos de autores que abordam a temática relacionada a gênero e educação sexual se apropriam de teorizações relacionadas à desconstrução, para o qual o as idéias e princípios expressados pela hierarquização de pares opostos, são pensados através das relações de gênero, inseridas como objeto de estudo no contexto educacional. A proposta é a de desmontar a visão tradicional de trabalho com educação sexual, evidenciando que estas são construídas historicamente, propondo a mudança e promovendo reflexões para que existam novas visibilidades e formas de

lidar com o ser humano através da educação sexual.

A desconstrução da polaridade tradicional masculino e feminino é importante para desmontar a lógica binária que rege outros pares de conceitos a ela articulados. A classe, etnia, religião, idade, etc., são elementos que atravessam unidades, transformando em múltiplo o sujeito masculino ou feminino eu é visto singularmente.

Espera-se que essa pesquisa tenha contribuído de forma parcimoniosa para a compreensão do funcionamento da dinâmica da transmissão do saber, e das formas de atuação diante situações cotidianas e vivências no contexto escolar.

Por fim, acreditamos ser relevante o desenvolvimento de pesquisas futuras que possam superar as limitações desta e aprofundar a compreensão da temática abordada referente à educação sexual e na influência da sociedade repressora que vivemos atualmente, e que acreditamos que possa ser passível a mudanças, transformando conceitos e valores inseridos culturalmente de forma negativa, assim como preconceitos e estereótipos de forma que isso melhore a qualidade de vida de todos. Verificando que a importância de se atentar no processo de desconstrução, da visão de gênero e educação sexual, construída e inserida culturalmente, para o fato de que o oposto da igualdade é a desigualdade, ao invés da diferença.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. I - A vontade de saber. 4ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.1, 2004, p. 109-129.

CARRADORE, V. M.; RIBEIRO, P. R. M. aids, Sexualidade e prevenção no espaço escolar: algumas reflexões. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão**. São Paulo: Cultura Acadêmica/ Araraquara: Laboratório Editorial FCL, 2006, p. 89-110.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, 1995. p. 71-99.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOBRE OS ORGANIZADORES

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do grupo de pesquisa - GESTELD- Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

SILMÁRIO BATISTA DOS SANTOS - Técnico em contabilidade pela Escola Estadual de Primeiro e Segunda Graus de Urubupungá - Ilha Solteira-SP. Graduação em Engenharia Elétrica pela Fundação Educacional de Barretos (1992). Licenciatura em Ciências-Licenciatura de I grau, pela Fundação Educacional de Barretos (1993). Mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (1999). Doutorado em Administração - Florida Christian University - EUA - 2016 (Em fase de reconhecimento). Professor do curso de engenharia elétrica da Fundação Educacional de Barretos, entre 1995 e 2008. Professor da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica, de abril de 1994 até os tempos atuais (Ingresso na Escola Técnica Federal de Goiás e hoje no Instituto Federal de São Paulo).

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2626603300417750>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-100-8

