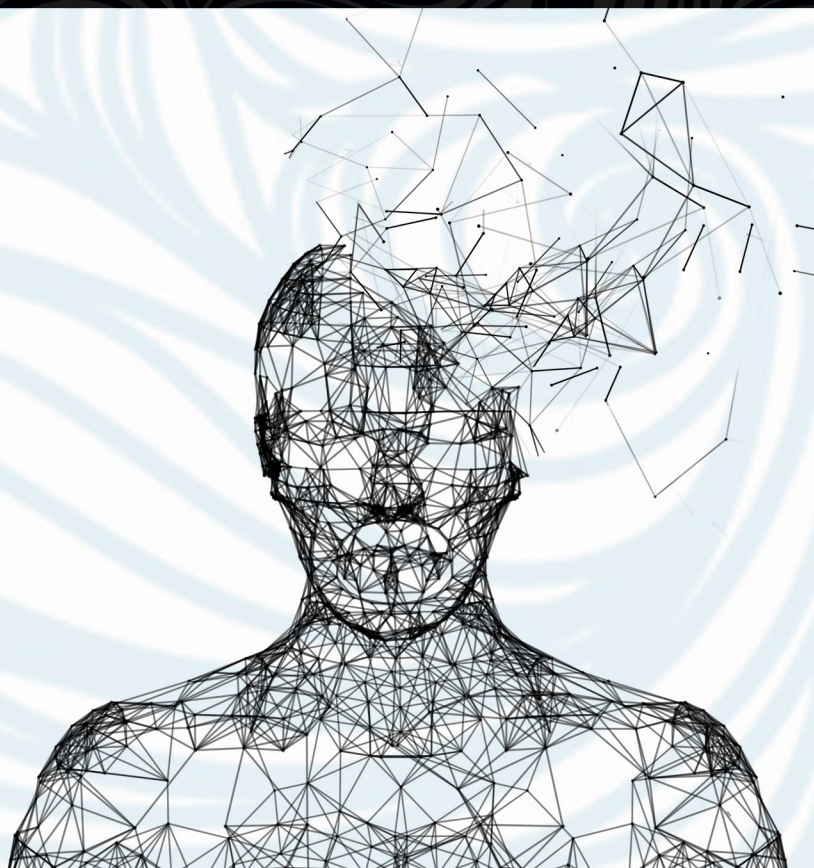


**Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)**

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

**Atena**  
Editora  
Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e  
Sociedade

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

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

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

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade [recurso eletrônico] /  
Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta  
Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação,  
Direito e Sociedade; v. 1)

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-7247-094-0  
DOI 10.22533/at.ed.940190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.  
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. 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](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A ideia do livro é o de aprofundar os estudos sobre FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade deriva, a princípio, de reconhecer nos direitos humanos, a partir da dignidade da pessoa humana, como afirma Hinkelammert (2014), condição insubstituível para que a sociedade seja vivível e, também, por compreender os saberes como essenciais para uma formação humana capaz de entender, questionar, desvelar e tentar mudar a realidade de injustiças que vivemos.

A EDH tornou-se experiência concreta inicial no Brasil nas décadas de 70 e 80 como instrumento utilizado, a princípio, pela Comissão de Justiça e Paz (CJP) e os movimentos sociais, contra a lógica arbitrária de violação aos direitos humanos vivenciados durante a ditadura militar (1964-1985). Neste período, como indica Genevois (2007), era cogente a implementação de um projeto de formação e vivência dos direitos humanos que pudesse construir consciência e mobilizar a luta em defesa desses direitos acachapados pela ação do militarismo que se implantou no poder. O que motivou o movimento de elaboração da EDH em âmbito popular foi a necessidade de construir junto às vítimas conhecimento sobre os direitos humanos e a maneira de reivindicá-los. Esse livro foi operacionalizado por meio de artigos e seus autores que procuram dar ênfase naqueles que não tinham voz: [...] os pobres, os presos, os excluídos, humilhados e discriminados em geral.

Contudo, a preocupação em torno de constituir uma educação voltada para os Direitos Humanos, considerando a importância do processo educacional na promoção da dignidade humana e garantia dos direitos humanos, tornou-se um movimento de proporções internacionais quando em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), foi lançada a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004). Em seguida, no ano de 2005, com vista à necessidade de manter um marco mundial para a EDH posteriormente à Década, foi proclamado pela ONU o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o qual apresenta contribuições e orientações para a construção de programas educacionais nacionais que fossem baseados no respeito aos direitos humanos, sendo ele ratificado pelo Estado brasileiro. Inserido nesse movimento de desenvolvimento da EDH, o Estado brasileiro organizou a Política Nacional de EDH, criando em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), concluído em 2006. O PNEDH juntamente com as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) são atualmente os principais documentos que inserem e organizam a EDH nos sistemas educacionais brasileiros. O PNEDH apresenta linhas gerais de ação em cinco eixos de atuação: (1) educação básica; (2) educação superior; (3) educação não-formal; (4) educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e (5) educação e mídia.

Diante desse contexto a ONU consolidou um conceito de EDH a qual espera

que seja parâmetro de conceito nos países membro: A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de propagação de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as competências necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2012, p.3).

Neste sentido, a formação de uma cultura de direitos humanos apresenta-se como o principal objetivo da EDH e está bem identificada na produção teórica nacional. Benevides (2000, p. 1) indica a EDH como formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, promovido através da vivência dos valores [...] da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz e que deve impactar o educando para a apreensão de valores, sob os aspectos racionais e emocionais, devendo transformar-se em prática na vida das pessoas.

A EDH se apresentaria como um importante dispositivo que, por meio da educação escolar, seria capaz de fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos efetivos para a vida humana. Além de que, a educação está duplamente inserida na envergadura dos direitos necessários à pessoa humana, ou seja, a educação é uma categoria de direito humano fundamental para o desenvolvimento da vida e, ao mesmo tempo, pode permitir a realização de outros direitos sociais, políticos e civis na sociedade, portanto, pode ser entendida como eixo articulador dos direitos humanos, caminhando numa relação dialética ao longo de ambas as construções. Para Estêvão (2006, p. 91) [...] a educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos. Ela é uma arena de direitos e com direitos, cuja negação é notadamente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política.

Portanto, os direitos humanos poderiam ser considerados o meio e o fim nos quais a EDH está engajada. Não obstante o plano normativo que orienta a política educacional sobre a EDH no Brasil esteja considerado com várias iniciativas que pretendem efetivar-se na educação básica, ou seja, de construir uma cultura de respeito aos direitos humanos, a realidade social está marcada por inúmeras violações dos direitos humanos essenciais para a vida. Mas, essa afirmação provoca questionar o que seriam os direitos humanos?

Fundamentado na formulação elaborada pela ONU é possível entender os direitos humanos conforme sua natureza, categorias e objetivos. Nestes termos os direitos humanos são aqueles inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, nacionalidade, religião ou qualquer outra condição, incluindo o direito à vida, liberdade, trabalho, educação e muitos outros, os quais devem ser promovidos e garantidos contra ações que interferem na efetivação da dignidade humana (ONU,

1948). A produção teórica sobre o tema, sobretudo a literatura jurídica, segue esta mesma linha de formulação sobre os direitos humanos. Comparato (2013, p. 71) elabora o discurso em torno da definição dos direitos humanos ressaltando que se trata de algo [...] inerente à própria condição humana, sem ligação com particularidades determinadas de indivíduos ou grupos, e segue problematizando como reconhecer a [...] vigência efetiva desses direitos no meio social. Portanto, seriam os direitos que visariam garantir a vida e a dignidade humana de todas as pessoas, e devem ser protegidos e exigíveis pela lei. Trata-se de direito de estar vivo e ter condições de viver, de alimentar-se, de ter onde morar, de trabalhar e receber justamente pelo trabalho, de ter educação, saúde, de poder votar e ser votado, de escolher sua religião, entre outros que estão descritos na DUDH e, reiterados no Estado Brasileiro por meio da Constituição Federal (CF-88). Entretanto, analisando na perspectiva dialética, essa compreensão torna-se discrepante ao confrontá-la com a realidade marcada cotidianamente por violações aos direitos humanos que geram exclusões. Ora, se os direitos humanos se apresentam como instrumento para garantir a vida humana, se inclusive são salvaguardados por um sistema normativo de proteção internacional e nacional, por que ainda há tantas violações a esses direitos? Todas as pessoas são realmente titulares desses direitos?

Um autor que permite identificar com maior rigorismo estes conflitos é Hinkelammert, que a partir de uma abordagem histórico dialética, argumenta que diante de tanta violação seria necessário conhecer e problematizar as bases dos direitos humanos na sociedade para compreender quais seriam as reais causas de violação, o que permitiria um enfrentamento mais efetivo. Com base na compreensão teórica de Hinkelammert (2014), que insiste na historicidade dos conflitos sociais sob os quais se constituem as concepções de mundo, neste caso, no contexto da nova fase da exploração capitalista, pode-se supor que as mudanças da estratégia de dominação, sob a globalização neoliberal, modificam profundamente a compreensão dos direitos humanos, sem negá-los. Reivindicam-se direitos humanos, sob as regras do mercado.

A organização econômica teria, segundo esse autor, a capacidade de influenciar e de modificar as concepções e modo de compreender esses direitos, impactando na política e na normatização (HINKELAMMERT, 2014). A relação de mútua influência entre as condições da realidade econômica e as formas de pensar permite compreender melhor a dinâmica de elaboração dos fundamentos dos direitos humanos e da educação em direitos humanos em diversas possibilidades. Entre estas, explicita a disputa das classes e grupos sociais na configuração da EDH, na ação por vezes de colaboração, por vezes de conflito entre movimentos sociais e dos gestores públicos que elaboram as normativas. Outra dinâmica é a tensão da contradição entre a importância do debate público para a elaboração da lei por um lado e, por outro, o importante papel que a norma desempenha na elaboração dos fundamentos teóricos.

Ainda, essa relação consentiria perceber que, paradoxalmente, quanto mais se avança institucionalmente na normatização da EDH, o avanço da ideologia neoliberal

e da estratégia da globalização promoveria um deslocamento no modo pelo qual a sociedade compreende os direitos humanos e isso poderia impactar substancialmente a forma de construção normativa e, conseqüentemente a atuação na EDH. Por isso, seria necessário, conforme propõe Hinkelammert (2014) pensar as bases que fundamentam as concepções de direitos humanos, tendo como horizonte de reflexão a visão constituída após os marcos econômicos da modernidade, em especial, nas implicações da ideologia neoliberal.

Problematizar a EDH, a partir dos direitos humanos que a fundamentam, permitiria compreender se há diferentes formas de concebê-la. Portanto parece imprescindível aprofundar, de forma crítica, a discussão sobre as concepções de direitos humanos.

Para refletir sobre a efetividade dos direitos humanos parecem ser importantes os questionamentos e a problematização decorrentes das formulações emancipatórias e da realidade concreta. Percebê-los através das lutas travadas evita que a análise se limite à perspectiva idealista, como se a mera normatização e retórica, fossem suficientes para a garantia da dignidade humana. Hinkelammert (2014) sugere que a problematização dos direitos humanos ocorra a partir de sua base na sociedade, pois, ir mais além nos permitiria perceber como os direitos humanos, tal como estão atualmente presentes na normativa internacional e nacional, tiveram seu sentido teórico e ideológico modificado. Essas mudanças permitiriam que os direitos humanos fossem concebidos, sobretudo em sintonia com a interpretação dada pelo mercado. Em decorrência disso as violações e suas alternativas de superação parecem estar banalizadas, constrói-se um conceito de direitos humanos aceitando que muitos seres humanos estejam às margens da sua titularidade. Partimos da concepção de que os direitos humanos são aqueles direitos que o sujeito corporal e necessitado possui para a realização da vida humana (HINKELAMMERT, 2002). Contudo, a abstração e a aplicação desses direitos muitas vezes são instrumentos para a violação do próprio sujeito. Essa possibilidade de inversão é analisada por Hinkelammert (2002) como sendo a inversão do sentido dos direitos humanos teorizada por John Locke no século XVII, como mecanismo legitimador das práticas econômicas inglesas pautadas na escravidão africana e exploração de terras indígenas na América. Ao inverter o sentido dos direitos humanos, Locke transformou a vítima em culpado. Atualmente, a lógica da inversão dos direitos humanos e o esvaziamento do sentido dos direitos humanos (HINKELAMMERT, 2016) decorrem da estratégia de globalização capitalista, marcada pela supremacia das instituições de mercado sobre a vida das pessoas, onde os direitos das instituições mercantis impõem-se sobre os direitos essenciais à vida do ser humano.

Os artigos que compõe esta coletânea evidencia que os principais autores que têm se dedicado à discussão da FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade EDH com as abordagens adotadas não incorporam a crítica, minimamente, em sintonia com as categorias apresentadas por Hinkelammert (2002, 2010, 2014, 2016).

Nessa perspectiva, o presente livro objetiva investigar **DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, das autoras de Evanir dos Santos e Renata Souza de Lima, no artigo busca elucidar a importância da Educação em Direitos Humanos na perspectiva da educação infantil. O interesse pela temática surgiu após a participação no projeto de extensão O ECA Itinerante no ambiente Escolar: Uma introdução formativa para crianças e adolescentes em Direitos Humanos Fundamentais, que esteve em vigor durante os anos de 2016 e 2017. No artigo, **A SEXUALIDADE E SUAS ARTICULAÇÕES NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**, os autores, Solange Aparecida de Souza Monteiro, Gabriella Rossetti Ferreira, Paulo Rennes de Marçal Ribeiro, buscaram análise por meio de documentação, dos conteúdos aplicados em cursos a distância com momentos presenciais, de formação de professores na área da sexualidade, verificando como estes foram elaborados e implementados.

**DIREITOS DOS ANIMAIS: A INTERVENÇÃO DO HOMEM** das autoras Isadora Ramos Klein e Tailan Borges, procura entender o processo ao longo da história da criação das leis de defesa aos animais e de como eram e são tratados até os dias de hoje pelo homem. Passando por pensamentos de diferentes filósofos, teremos uma análise mais clara e ampla da evolução de tal processo. No artigo **DIREITO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA OS JOVENS COM FULCRO NO ESTATUTO DA JUVENTUDE** os autores Yossonale Viana Alves e Márcio Adriano de Azevedo, investigam sobre o Estatuto da Juventude é um dos dispositivos legais do Brasil que regula a educação básica, descrevendo que essa é obrigatória e deve ser oferecida gratuitamente a todos os jovens, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à educação, na idade adequada, conforme ditames da Constituição Federal de 1988 e da Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Desse modo, objetiva-se analisar o Estatuto da Juventude como instrumento jurídico regulamentador das garantias de direitos constitucionais aos jovens, de forma articulada com os indicadores educacionais oficiais, que analisam a inserção ou não desses sujeitos nos processos educativos de formação profissional, o autor procura-se analisar o **DIREITO AO ESQUECIMENTO COMO LIMITAÇÃO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO**, esquecimento como limitação à liberdade de expressão em face do direito de intimidade do respeito permitiu-nos investigar sobre a dignidade da pessoa humana tutelada pelos princípios constitucionais. A vida privada da pessoa, sua privacidade e intimidade são asseguradas pela Carta Magna. No artigo **FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, as autoras Daniela Fernandes Rodrigues e Farbênia Kátia Santos de Moura abordam que vivenciamos um período permeado por discursos e reflexões no cenário educacional que trazem para o cerne da discussão a formação docente, investigar a prática pedagógica com ênfase na Formação Humana e Afetividade das professoras. No artigo **FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA INCLUSÃO**, das autoras Cândida Ivi Marcovich de Araújo, Carla Cristie de França e Denise Fetter Mold, o artigo tem como proposta possibilitar



a reflexão e contribuir com a formação continuada docente no ensino regular, no que se refere à inclusão escolar. A pesquisa teve como intuito, evidenciar a importância da formação continuada, bem como dos Serviços de Apoio no cotidiano docente escolar inclusivo.

**FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA**, da autora Ana Claudia Tenor O objetivo deste Estudo foi Identificar a Demanda Fonoaudiológica das Escolas De Educação Infantil.

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA NA CRECHE: QUE ESPAÇO SUAS ESPECIFICIDADES TÊM NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?** de autoria de Juliana Lima da Silva, apresenta parte do que foi desenvolvido em sua pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o objetivo de compreender como acontece a formação inicial para professores do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazer para atuar com a faixa etária de 0 a 3 anos. De que modo esta formação contribui para a prática de futuros professores que atuarão nas creches? No artigo a

**FORMAÇÃO PARA DOCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA “METODOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL” DO CURSO CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**, das autores Patrícia Larisse Alves de Sousa e Anderson Ibsen Lopes de Souza, o objetivo deste estudo foi relatar a experiência docente na disciplina “Metodologias aplicadas à educação ambiental” do curso *Convivência com o semiárido*, abordando as práticas pedagógicas adotadas, a transversalidade, os projetos interdisciplinares e a potencialidade dessa experiência para a atividade curricular docente. No artigo

**GLOBALIZAÇÃO: O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO COMO DETERMINANTE PARA OS HÁBITOS DE VIDA DE ESCOLARES**, dos autores Márcio Barreto da Silva, Ludmila Bernardo de oliveira, Valéria Kamilla Gurgel Jales, Francisco Ferreira da Silva, que busca discutir sobre o processo de urbanização como fator condicionante a saúde e/ou hábitos de vida de escolares. Revisão bibliográfica a partir de bibliotecas virtuais. No artigo

**HISTÓRIA ORAL: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E (RE)VENDO O MUNDO ATRAVÉS DE REMINISCÊNCIAS**, dos autores Simone Ribeiro, Dileno Dustan Lucas de Souza, Darieli Daltrozo Ilha, Neste artigo os autores buscam trazer reflexões produzidas pelo grupo de pesquisa ECUS- Educação, Culturas e Sustentabilidade/UFJF no contexto de implementação de projetos de pesquisa e extensão e , ao longo do texto, abordamos aspectos históricos, teórico-metodológicos e procedimentos práticos no uso da metodologia da História Oral. No artigo

**IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS TUTORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UF**, os autores QUIRINO, R da. Heveline Ribeiro, CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo CORREA e Denise Maria Moreira Chagas, procuram identificar os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) da gestão da aprendizagem no ensino à distância na visão dos tutores da Universidade Federal do Ceará Virtual do curso de Administração. No artigo

**IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO JORNAL PERNAMBUCANO**

**ESPELHO DAS BRASILEIRAS (1831)**, as autoras Mônica Vasconcelos e Marcília Rosa Periotto, buscam identificar as contribuições para a constituição e elevação da figura feminina no contexto de desenvolvimento social e material do Brasil na segunda metade do século XIX. No artigo **INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA**, os autores Fabio Caires de Oliveira e Maurivan Barros Pereira Buscam identificar relações entre as concepções de ensino, aprendizagem e tecnologias digitais (TD), presente nas propostas de pesquisa encaminhadas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT e suas possíveis influências e implicações para a prática docente. No artigo **INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA E A PEDAGOGIA HISTORICO CRITICA: UM DESAFIO E MUITAS POSSIBILIDADES**, as autoras LIMA, Erika Aparecida de Paula Silva e PINHEIRO, Bárbara Carine Soares, analisa o diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a prática dos docentes de Ciências do IFBA. Foi levantado o material bibliográfico desde o Liceu de Artes e Ofícios em 1872 até o atual Instituto Federal da Bahia, que nasceu com a perspectiva de mudança do perfil da Educação Profissional da Rede Federal com a Lei nº 11.892/08. No artigo **INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS**, as autoras Agatha Leticia Eugênio da Luz e Ana D’Arc Martins Azevedo

Buscam evidenciar o currículo na perspectiva antirracista em que contextualiza historicamente sobre mulheres negras, que contribuíram/contribuem com a militância e emancipação da identidade negra, viabilizando um conhecimento de histórias negadas, silenciadas e excluídas do contexto educacional, mas que repercute cotidianamente na sociedade brasileira, em forma de racismo, sexismo e discriminação. No artigo **LEITURAS CONTEMPORÂNEAS DE ROUSSEAU: CONSTANT, VAUGHAN, TALMON OU BERLIN: DE QUE LADO ESTARÁ O VERDADEIRO PENSAMENTO DO GENEBRINO?** O autor Arlei de Espíndola, procura analisar o livro *o contrato social*, publicado por Rousseau em Paris em abril de 1762, ressalta que o trabalho que lhe notabiliza no campo do pensamento político, imprime uma forma abstrata, metafísica, que o filósofo põe-se a enfrentar o problema da relação entre liberdade e autoridade, essa uma questão bastante espinhosa que suscita polêmicas e controvérsias fazendo às vezes perder-se a orientação verdadeira de seu pensamento. No artigo **O “RETRATO” DA REALIDADE DE JOVENS ENCARCERADOS: O QUE REVELAM OS DADOS**, as autoras, Riane Conceição Ferreira Freitas, Gilmar Pereira da Silva, Crisolita Gonçalves dos Santos Costa, Ana Maria Raiol da Costa, objetivam analisar os que os índices oficiais refletem sobre questão da escolarização e profissionalização de jovens que cumprem Medidas Socieducativas (MSE), conforme determinação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, (Lei nº 12.594/2012), como meio de reorientar o indivíduo submetido a ela, de modo a oportunizar a reparação dos danos e

promoção de processos formativos-educacionais ao jovem que infligiu a lei. No artigo **O BRINCAR NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A LIBERDADE DE CRIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**, a autora Suzy Kamylla de Oliveira Menezes tem o intuito de analisar a relação do brincar com o desenvolvimento da criança na educação infantil. O estudo é baseado na teoria de Winnicott e resulta de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Dessa forma, essa análise enfatiza a necessidade de um ambiente que proporcione condições suficientes para que a criança se aproprie do brincar como expressão de um viver criativo, que traz como possibilidade a construção da própria subjetividade e a experiência de um desenvolvimento saudável. No artigo **O CONCEITO DE PRÁXIS EM ARISTÓTELES E MARX**: um estudo sobre a importância de aliar teoria e prática na formação dos trabalhadores da educação, da autora Andréia Carolina Severo Lima. Este artigo visa apresentar uma proposição teórica acerca da *práxis* como elemento vital na formação dos/as pedagogos/as que serão aqui chamados de trabalhadores da educação com ênfase na relação indissociável entre teoria e prática postulada pelo filósofo alemão Karl Marx. No artigo **O CRAS COMO ESPAÇO PÚBLICO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA**, os autores Tayná Ceccon Martins, Rafael Bianchi Silva Buscam com este trabalho compreender a participação popular na democracia é entender o percurso histórico dessa forma de governo e como a liberdade e a ação política se relacionam no espaço público. No artigo **O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA SOB O HORIZONTE ARTICULATÓRIO DA INTERDISCIPLINARIDADE**, os autores Ieda Márcia Donati Linck, Leandro Renner de Moura, Fernanda Falconi Bastolla, o trabalho busca analisar o desenvolvimento da produção textual numa perspectiva interdisciplinar tendo como pano de fundo a proposta pedagógica do Proenem-Unicruz. Este programa institucional e social oferece a Cruz Alta – RS e região oportunidade de preparação de estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sob um horizonte articulatório, onde Redação, Língua Portuguesa e Literatura passam a fazer parte de uma mesma unidade originária, a unidade da linguagem. No artigo **O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, ATRAVÉS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** da autora Luana Camila Gomes dos Santos o trabalho busca conscientizar os pais de que sua participação na educação dos filhos principalmente na educação infantil é de suma importância para o bom desenvolvimento e aprendizagem. No artigo **O ENSINO DE QUÍMICA NO 9º ANO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA SOB A ÓTICA DISCENTE**, o autor Amílcar Célio França Pessoa, busca investigar o ensino de Química no 9º ano de Escolas Municipais de João Pessoa e suas implicações na aprendizagem sob a ótica discente. No artigo **O ENSINO EM MATO GROSSO SEGUNDO O OLHAR DO PRESIDENTE DE ESTADO DOM AQUINO CORREA**, as autoras Emilene Fontes de Oliveira e Thalita Pavani Vargas de Castro, 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. No trabalho **O ESPAÇO RESERVADO AO LÚDICO NA ROTINA DE TRABALHOS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, a autora Fabiana Aparecida Gomes apresenta uma 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. No artigo **O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN**, os autores Patricia Paes Leme, e Diogo da Silva Roiz objetiva, a partir da análise das mudanças propostas no currículo resultante da aprovação da Lei nº 10.639/03, refletir sobre as possibilidades de transformações políticas e pedagógicas daí decorrentes. Para tanto nos ancoraremos na tipologia da consciência histórica criada pelo historiador e filósofo alemão, Jörn Rüsen e em seus conceitos de formação de sentido e de aprendizado histórico.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
Evanir dos Santos Renata Souza de Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9401904021</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>9</b>
SEXUALIDADE E SUAS ARTICULAÇÕES NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes de Marçal Ribeiro Silmário Batista dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9401904022</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
DIREITOS DOS ANIMAIS: A INTERVENÇÃO DO HOMEM	
Isadora Ramos Klein Tailan Borges	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9401904023</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>26</b>
O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA OS JOVENS COM FULCRO NO ESTATUTO DA JUVENTUDE	
Yossonale Viana Alves Márcio Adriano de Azevedo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9401904024</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>41</b>
O DIREITO AO ESQUECIMENTO COMO LIMITAÇÃO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO	
Aleff Schmid Da Luz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9401904025</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>56</b>
FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Farbênia Kátia Santos de Moura Daniela Fernandes Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9401904026</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA INCLUSÃO	
Cândida Ivi Marcovich de Araújo Carla Cristie de França Denise Fetter Mold	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9401904027</b>	

**CAPÍTULO 8 ..... 72**

FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA

Ana Claudia Tenor

DOI 10.22533/at.ed.9401904028

**CAPÍTULO 9 ..... 80**

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA NA CRECHE: QUE ESPAÇO SUAS ESPECIFICAÇÕES TÊM NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

Juliana Lima da Silva

DOI 10.22533/at.ed.9401904029

**CAPÍTULO 10 ..... 87**

FORMAÇÃO PARA DOCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA “METODOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL” DO CURSO *CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO*

Patrícia Larisse Alves de Sousa

Anderson Ibsen Lopes de Souza

DOI 10.22533/at.ed.94019040210

**CAPÍTULO 11 ..... 98**

GLOBALIZAÇÃO: O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO COMO DETERMINANTE PARA OS HÁBITOS DE VIDA DE ESCOLARES

Márcio Barreto da Silva

Ludmila Bernardo de Oliveira

Valéria Kamilla Gurgel Jales

Francisco Ferreira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.94019040211

**CAPÍTULO 12 ..... 109**

HISTÓRIA ORAL: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E (RE)VENDO O MUNDO ATRAVÉS DE REMINISCÊNCIAS

Simone Ribeiro

Dileno Dustan Lucas de Souza

Darieli Daltrozo Ilha

DOI 10.22533/at.ed.94019040212

**CAPÍTULO 13 ..... 117**

IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS TUTORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UFC

Raimunda Heveline Ribeiro Quirino

Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Denise Maria Moreira Chagas Correa

DOI 10.22533/at.ed.94019040213

**CAPÍTULO 14 ..... 127**

IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO JORNAL PERNAMBUCANO *ESPELHO DAS BRASILEIRAS* (1831)

Mônica Vasconcelo

Marcília Rosa Periotto

DOI 10.22533/at.ed.94019040214

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>1398</b>
INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA	
Fabio Caires de Oliveira	
Maurivan Barros Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040215</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>144</b>
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA E A PEDAGOGIA HISTORICO CRITICA: UM DESAFIO E MUITAS POSSIBILIDADES	
Erika Aparecida de Paula Silva Lima	
Bárbara Carine Soares Pinheiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>155</b>
INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS	
Agatha Leticia Eugênio da Luz	
Ana D’Arc Martins Azevedo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>170</b>
LEITURAS CONTEMPORÂNEAS DE ROUSSEAU: CONSTANT, VAUGHAN, TALMON OU BERLIN: DE QUE LADO ESTARÁ O VERDADEIRO PENSAMENTO DO GENEBRINO?	
Arlei de Espíndola	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>187</b>
O “RETRATO” DA REALIDADE DE JOVENS ENCARCERADOS: O QUE REVELAM OS DADOS	
Riane Conceição Ferreira Freitas	
Gilmar Pereira da Silva	
Crisolita Gonçalves dos Santos Costa	
Ana Maria Raiol da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>199</b>
O BRINCAR NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A LIBERDADE DE CRIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
Suzy Kamylla de Oliveira Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>206</b>
O CONCEITO DE <i>PRÁXIS</i> EM ARISTÓTELES E MARX: UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ALIAR TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	
Andréia Carolina Severo Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040221</b>	

<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>217</b>
O CRAS COMO ESPAÇO PÚBLICO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA	
Tayná Ceccon Martins Rafael Bianchi Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>228</b>
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA SOB O HORIZONTE ARTICULATÓRIO DA INTERDISCIPLINARIDADE	
Ieda Márcia Donati Linck Leandro Renner de Moura Fernanda Falconi Bastolla	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>241</b>
O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, ATRAVÉS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	
Luana Camila Gomes dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>252</b>
O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN'	
Patricia Paes Leme Diogo da Silva Roiz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.94019040225</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>263</b>



## DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Evanir dos Santos**

Universidade Federal de Alagoas  
Maceió- Alagoas

**Renata Souza de Lima**

Universidade Federal de Alagoas  
Maceió - Alagoas

**RESUMO:** O presente artigo busca elucidar a importância da Educação em Direitos Humanos na perspectiva da educação infantil. O interesse pela temática surgiu após a participação no projeto de extensão O ECA Itinerante no ambiente Escolar: Uma introdução formativa para crianças e adolescentes em Direitos Humanos Fundamentais, que esteve em vigor durante os anos de 2016 e 2017. Seu principal objetivo era o de fazer com que as crianças e os adolescentes tomassem consciência de que são sujeitos de direitos e ativos na sociedade enquanto cidadãos pertencentes à mesma, além de promover o respeito às diferenças através de uma educação inclusiva, em um aspecto de currículo humanista e multiculturalista. Tal projeto tinha como público alvo alunos de escolas da rede pública do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental II ao 3º (terceiro) ano do Ensino Médio. As intervenções realizadas tinham o propósito de promover a discussão e a disseminação dos direitos e deveres previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente –

ECA, proveniente de caráter multidisciplinar, visando abordar temas geradores como meio de metodologia aplicada, em uma abrangência de caráter educacional, psicossocial e jurídico. **PALAVRAS-CHAVE:** Direitos humanos, educação infantil, escola, igualdade social

### 1 | INTRODUÇÃO

É essencial que seja levado em consideração que escola tem um papel significativo na construção de um projeto social que proporcione a participação dos sujeitos na produção de sua existência enquanto indivíduos sujeitos de direitos, conscientes desses direitos, ativos na realidade – que é construída a partir da historicidade –, e assim preparar as crianças para o exercício da cidadania e não apenas para o mercado de trabalho e a manutenção do capital. Sendo assim, compreendemos que o papel social da escola consiste em formar alunos para uma boa convivência e tolerância em relação às diversas culturas e o respeito aos direitos humanos.

Percebendo a necessidade de abranger essa temática nas escolas, entendemos que é na Educação Infantil que se inicia o processo de desenvolvimento do pensamento crítico, pois quando os pequenos são expostos ao conhecimento em seus primeiros anos de vida

escolar, tornam-se adultos mais conscientes, críticos e participativos.

## 2 | A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1993, o Congresso Internacional sobre a Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, realizado pela ONU, estabeleceu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. Este plano visa promover, estimular e orientar compromissos em benefício da educação em defesa da paz, da tolerância, do respeito, da democracia e da dignidade humana. A partir desta Conferência, foi chamada a atenção do mundo para a erradicação do analfabetismo, a inclusão dos direitos humanos nos currículos das instituições de educação formal e não formal, além da inclusão dos conteúdos de paz, democracia e justiça social.

Já em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN firmou-se o compromisso do Brasil em relação à educação como prática de cidadania, democracia e justiça social, fundamentados nos Direitos Humanos Fundamentais. Em seu art. 2º, a LDB (1996) versa sobre a educação como um ideal para a solidariedade humana, o desenvolvimento pleno do educando, bem como seu preparo para o exercício da cidadania.

Para regulamentar os aspectos da Educação Infantil, foram aprovadas, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, que entre outros aspectos referencia os princípios Éticos, Políticos e Estéticos, sendo estes relacionados à autonomia, ao respeito às diversas culturas, à democracia, à liberdade de expressão e à construção da moral cidadã.

A construção da identidade social e cultural dos sujeitos é colocada ao lado da educação, em virtude da relação inerente entre o conhecer e o pertencer. Desta forma, torna-se indispensável refletir como ocorre o desenvolvimento dos princípios sociais da criança, na perspectiva de construção desses princípios através da educação. As crianças que estão na Educação Infantil ainda não têm um pensamento lógico formado, desta maneira, cabe à educação e ao educador o papel de desenvolver na criança a formação para a cidadania. Vale ressaltar que Jean Piaget, em seus estudos, expõe em sua teoria que a realidade dos princípios socioculturais da criança só será construída a partir das relações no/com meio em que ela vive, através das interações sociais e pessoais.

A formação dos princípios socioculturais das crianças, vão ao encontro de sua formação enquanto cidadã, como propõe a LDB (1996), tornando-os sujeitos ativos e participativos na sociedade. Faz-se necessário entender o que de fato é a cidadania, e o motivo pelo qual ela está inserida como um ideal da educação e da formação humana. Sendo assim, a cidadania consiste em um direito natural, se refere à liberdade de pensamento, de cultuar sua religião ou de não ter religião; trata-se do princípio de

igualdade perante a lei, tendo em vista que a escola é o espaço em que a criança deve desenvolver sua identidade cultural, racial, social, sendo respeitada e preservada em suas diferenças.

Todas as conquistas em relação aos direitos humanos e a igualdade de todos perante as leis foram adquiridas à base das lutas sociais. Além disso, faz-se indispensável enaltecer a categoria utilizada por Dimenstein, em *O Cidadão de Papel* (1998), que se refere a todas aquelas pessoas que têm seus direitos garantidos apenas no papel.

A questão que envolve a Educação em Direitos Humanos, consiste na busca pela dignidade humana, pela democracia, pela liberdade. Não é algo que esteja fora de contexto. Dentro de si há uma força transformadora. Através da educação em direitos humanos, busca-se o despertar de uma consciência coletiva de solidariedade e fraternidade. Assim, acredita-se que a crise no sistema social brasileiro e a fragilidade da cidadania podem ser combatidas através da educação, da garantia de serviços públicos de qualidade e da fiscalização deles.

Diógenes (2015) nos leva a uma reflexão sobre o aspecto utópico da educação em direitos humanos, que é a vontade de sonhar no presente a fim de mudar o futuro. De humanizar. Também nos leva a refletir acerca dos males do sistema capitalista à humanidade, onde as pessoas se tornaram cada vez mais competitivas e avarentas, não dando importância ao outro, o que acaba desencadeando guerras, medo, violência em todas as suas instâncias resultando na falta de empatia e afeto entre os seres humanos.

A importância da educação em direitos humanos baseia-se no reconhecimento da “[...] dignidade ontológica da pessoa humana” (LAFER, 2004 apud DIÓGENES, 2015), na reflexão do ser na natureza, das ações. Visa promover e garantir a efetivação dos Direitos Humanos Fundamentais – “o direito à vida; os direitos às liberdades fundamentais; os direitos sociais que asseguram a sobrevivência – que se enfrentam as tensões que levam à guerra e ao terrorismo” (LAFER 2004 apud DIÓGENES, 2015).

Em tempos de erosão, seja ela da equidade, que decorre da intensificação das diferenças entre os povos; ou cultural, resultado de um genocídio das culturas a fim de adequá-las ao modo de produção e reprodução imposto pelo sistema (SAUER, 2002 apud DIÓGENES, 2015), vê-se uma necessidade da humanidade de lutar por seus direitos, pela garantia dos mesmos e a compreensão de que todos os seres humanos têm direito a uma vida digna. Porém nada disso é possível sem o acesso à informação, e esta só acontece através da educação.

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos torna-se uma discussão fundamental ao que diz respeito à educação como prática de liberdade (FREIRE, 1967). É fundamental que a educação seja o principal mecanismo de fortalecimento da emancipação humana (DIÓGENES, 2015), com a finalidade de estimular a reflexão crítica ao sistema. Uma boa educação é, sobretudo, desenvolver-se enquanto sujeito capaz de contribuir para a sociedade onde vive, cultivando o respeito, a liberdade e os

valores da convivência solidária. Desta forma, compreendemos que a educação é o melhor instrumento para a promoção dos Direitos Humanos.

### **3 | UM OLHAR PSICOLÓGICO PARA A DIFUSÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Considerando aspectos psicológicos e sociais acerca da importância da educação em direitos humanos, o presente artigo se propõe a debater sobre o lugar e a importância da Psicologia educacional no processo de construção da cidadania. Nesse sentido, seu objetivo é articular uma discussão que envolva a referência às contribuições da psicologia para a educação e refletir sobre a democracia, os direitos humanos e da inclusão social nas sociedades atuais, a tarefa da educação e da escola formal na consolidação e na defesa dos direitos humanos e a importância do debate sobre o lugar da Psicologia na promoção de uma educação inclusiva.

Para isso é necessário primeiro fazer um balanço histórico sobre a entrada da psicologia no campo educacional compreendendo em que contexto e momento se deu essa entrada, considerando não só os aspectos positivos dessa inserção, mas, também o contexto adverso desse momento marcado pela lógica da exclusão resultante do modelo clínico trazido para o contexto escolar, porém, com mudanças positivas, ao passo em que, como coloca Dazzani (2010) a psicologia se atualizou ao longo dos anos fazendo com que o psicólogo se envolva com questões que não são estritamente psicológicas, mas também sociológicas, políticas, culturais e propriamente pedagógicas. Assim sendo, a Psicologia escolar e educacional deve ser concebida no horizonte de políticas públicas de proteção à infância e à adolescência (Conselho Federal de Psicologia, 1994).

Sobre os direitos de inclusão Dazzani (2010) afirma que o desafio que confronta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Para reflexão sobre a educação inclusiva é importante observar o que diz a Declaração de Salamanca acerca das diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. O olhar da psicologia para as individualidades e particularidades das necessidades educacionais de cada criança como sujeito dentro de seu contexto social é essencial para a efetivação desses direitos.

### **4 | O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL DO EDUCADOR**

É necessário entender que a Escola é um espaço para a formação do sujeito enquanto cidadão, além da instrução para o mercado de trabalho, pois se sabe que

no sistema capitalista a escola passa a ser nada mais do que uma instituição para a formação técnica, para o mercado de trabalho.

É fundamental compreender que a escola tem uma função na sociedade. A principal função dela consiste na idealização de uma sociedade que permita a participação dos sujeitos na manutenção da sua própria existência; como indivíduos conscientes de seus direitos e ativos na própria realidade, a fim de transformá-la; saber lidar com a diversidade; com as diferentes culturas, respeitando-as, o que não é uma tarefa fácil. Desta maneira, o preparo dos indivíduos para a cidadania compõe um dos papéis sociais fundamentais da escola previstos pela LDB de 1996.

É importante fazer com que os alunos reflitam o tempo todo em torno dos valores que fazem parte da nossa sociedade. O professor, enquanto agente social deve valorizar e rever o posicionamento dos alunos em relação a determinados assuntos, pois se sabe que eles já trazem consigo um conhecimento prévio do meio em que eles vivem. É um processo de constante construção e desconstrução.

Posto isto, assim como a família, a escola torna-se um lugar privilegiado na preparação dos sujeitos para o convívio social. Na escola, os indivíduos entram em constante confronto com as normas, os valores e os costumes que já traziam consigo do convívio familiar a fim de compreender as diferentes formas de intervir e existir na sociedade.

Desta forma, os educadores precisam estar preparados para, junto aos alunos, construir uma sociedade justa, democrática e de respeito a todas as culturas e diferentes formas de convívio humano. Portanto, para que a escola possa efetivar seu papel social, é significativo que os agentes sociais, na figura dos educadores, se percebam enquanto tais. Em vista disso, faz-se necessário, além de falar dos Direitos Humanos, vivenciá-los.

## **5 | A INFÂNCIA, A ADOLESCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DE UM PAÍS**

Após a explanação de todo o contexto histórico dos direitos humanos, da importância da educação nesta temática desde a educação infantil, o papel social da escola e do professor enquanto agente social, sinto que seja indispensável tratar da infância e da adolescência enquanto fases necessárias dos indivíduos para o desenvolvimento de um país, bem como a própria construção moral.

Antes de tudo, torna-se importante elucidar o conceito de infância para além do seu lado biológico. De acordo com Philippe Ariès, em seu livro *História Social da Criança e da Família*, de 1978, a infância é um conceito cultural, construído historicamente de acordo com a organização social em que estes sujeitos estão inseridos. Ainda, conforme a Lei 8069/90 – que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente – em seu art. 2º, “considera-se criança [...] a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Torno evidente a criança e o adolescente como eixos significativos nesse artigo porque acredito que estes fazem parte do alicerce da sociedade, uma vez que estes serão os agentes transformadores do futuro, construtores de uma nova sociedade através da educação. Parafraseando Freire, “a educação não transforma o mundo; a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo”.

Dessa maneira, a educação é a força que gere as transformações sociais e é apenas por meio dela que o homem toma consciência de si e da sua existência no mundo. Torna-se, portanto, de suma importância que a formação dos indivíduos, desde os primeiros anos de escolaridade, seja fundamentada na orientação para a tomada de consciência dos direitos enquanto cidadãos e que estes direitos devem ser efetivados e respeitados.

A garantia dos direitos decorre por meio do conhecimento, que é direito de todos os homens, o direito à educação pública e de qualidade. A situação em que se encontram nossas crianças e nossos adolescentes é o espelho de nossa sociedade, desta forma, o que o sistema produz, ou deixa de produzir é o que ela receberá como consequência. É um círculo vicioso. Se o país produz pobreza, ele reproduzirá pobreza.

Para além, torna-se significativo o papel da criança e do adolescente no desenvolvimento de um país. Segundo Gilberto Dimenstein:

A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na educação, o que significa investir na infância. Por um motivo bem simples: ninguém planta nada se não tiver uma semente. A viagem pelo conhecimento da infância é a viagem pelas profundezas de uma nação. Isso porque árvores doentes não dão bons frutos. (DIMENSTEIN, 1998)

Desta forma, quando a educação não é prioridade em um país, todo o resto estará comprometido, uma vez que a educação é o que suspende esse círculo vicioso citado acima. Isso porque uma pessoa orientada educacionalmente pode defender seus direitos, tendo consciência de seus deveres também enquanto sujeito social. É importante investir na infância. É importante investir na educação como instrumento da mudança de uma sociedade.

Quando enfatizo a educação da criança e do adolescente como perspectiva de difusão dos Direitos Humanos, remeto-me ao que declarou Pitágoras, cerca de 500 a.C.: “Educai as crianças e não será preciso punir os homens”. Faz-se necessário refletir a assertividade desta afirmação no que diz respeito à ineficiência do Estado na garantia do acesso à educação de crianças e adolescentes.

Tudo o que foi enfatizado anteriormente diz respeito à cidadania, princípio básico dos direitos humanos. Em vista disso, a falta de uma educação de qualidade corresponde à falta de cidadania – uma vez que a educação é um direito garantido por lei. Evidentemente que a cidadania não se refere apenas à educação, mas a todo o leque de direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e em outros documentos internacionais que asseguram a dignidade humana, o direito à educação e à liberdade.

Entre eles, está a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um marco na luta da história da humanidade nas ideias de Liberdade, Igualdade e Solidariedade.

Inicia-se a partir disso a importância da Educação em Direitos Humanos. A escola é fonte primária de cidadania e tem forte influência na sociedade. É na escola que nossas crianças e nossos adolescentes aprendem a ter consciência e, em vista disso, faz-se necessário que a educação seja prioridade do Estado, que esta seja um dos pilares básicos da democracia – talvez o maior e mais forte deles.

## 6 | CONCLUSÃO

Tendo a escola como principal instituição de promoção dos direitos humanos e formação da pessoa humana em toda a sua complexidade, os profissionais da educação têm um papel fundamental na difusão desses direitos. É necessário que o professor tenha uma formação humanizada e consciente de que é um agente social, bem como a adoção de metodologias didático-pedagógicas com a finalidade de incorporar nos currículos próprios – em todos os níveis de ensino, começando pela educação infantil – propósitos e objetivos que visem uma educação voltada para os princípios dos direitos humanos como fonte indispensável de igualdade social.

A educação permite que o sujeito, desde a infância, desenvolva sua personalidade de acordo com o que lhe é ensinado e com o que ele vive; que a criança possa desenvolver-se em sua plenitude, em uma cultura de paz e em busca de relações humanas mais solidárias. Dessa forma, o indivíduo crescerá compreendendo a importância de seus deveres enquanto cidadão, bem como a forma de exercício dos seus direitos e a compreensão de suas liberdades.

Sendo assim, a educação é a porta de entrada para a construção da cidadania, assim como a evolução de um país a partir de seus cidadãos. Com isso, faz-se necessário que haja a introdução dos direitos humanos desde a educação infantil até todas as outras instâncias das esferas educacionais, com a finalidade de promover e assegurar a igualdade de oportunidade para todos, pois é o meio mais efetivo de promoção da humanização e da construção da paz mundial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. – 7.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 9.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura**

**crítica.** Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 maio 2017.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.** São Paulo: Ática, 1998. 175p.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Educação em Direitos Humanos e Educação para a Cultura de Paz: luta, esperança e utopia.** Curitiba: Editora CRV, 2015. 234p.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967. 149p.

GARCIA, Emerson. **A Efetividade dos Direitos Sociais.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2004. 506p.

GODOY, Rosa Maria Silveira. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

MARQUES, Verônica Teixeira. SILVA, Waldimeiry Correa. Políticas Públicas de **Proteção aos Direitos Humanos: educação e segurança pública.** Fortaleza: Edições UFC, 2014. 362p.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. RIQUE, Célia D. G. FREITAS, Fábio F. B. **Polícia e Democracia: desafios à educação em direitos humanos.** Recife: Gajop, 2002. 296p.

NOVA YORK E GENEBRA. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.** 2006. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2017.



## SEXUALIDADE E SUAS ARTICULAÇÕES NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

### **Solange Aparecida de Souza Monteiro**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP Araraquara – SP

### **Gabriella Rossetti Ferreira**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP  
Araraquara – SP

### **Paulo Rennes de Marçal Ribeiro**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP  
Araraquara – SP

### **Silmário Batista dos Santos**

**RESUMO:** A sexualidade é algo inerente ao ser humano, e tem sido objeto de estudos e pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Por mais que ainda seja um assunto difícil de trabalhar, as tecnologias digitais estão sendo vistas como uma opção ao esforço de sensibilização, (in) formação e educação em prol da minimização da falta de conhecimentos em educação sexual. Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi analisar a estrutura e os conteúdos abordados nos cursos, por meio de documentação e entrevista com os responsáveis. Os resultados permitiram concluir: as formações contribuem para disseminar a educação sexual nos estados brasileiros, porém, carecem de continuidade e acompanhamento; esse tipo de formação não exclui a necessidade da formação inicial em

educação sexual; todos os cursos se atentaram em entrelaçar os temas: escola, diferenças de gênero, currículo e o PCN; e, todos os cursos analisados foram pensados a partir da ótica de que as tecnologias digitais quando usadas a favor da educação, podem ajudar na falta de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação sexual. Tecnologia digital. Formação.

**ABSTRACT:** Sexuality is something inherent to the human being, and has been object of studies and research in several areas of knowledge. Although it is still a difficult subject to work on, digital technologies are being seen as an option for the effort of sensitization, (in) training and education in order to minimize the lack of knowledge in sex education. Therefore, the objective of this research was to analyze the structure and contents covered in the courses, through documentation and interview with those responsible. The results allowed to conclude: the formations contribute to the dissemination of sex education in the Brazilian states, however, they lack continuity and follow-up; this type of training does not preclude the need for initial training in sex education; all the courses have tried to interweave the themes: school, gender differences, curriculum and NCP; and all courses analyzed were thought from the perspective that digital technologies when used in favor of

education can help in the lack of training.

**KEYWORDS:** Sex education. Digital technology. Formation.

## 1 | INTRODUÇÃO

Existe a necessidade de mudanças no processo de formação de professores no que se refere aos assuntos relacionados a sexualidade e a educação sexual. Estes são assuntos que encontram-se em evidência no primeiro decênio do século XXI, e ganham cada vez mais notoriedade na sociedade, carecendo de ser devidamente discutidos, principalmente dentro do âmbito escolar.

Um dos fatores que contribuem para a atual evidência destes assuntos são decorrentes das mudanças nas normas e valores sociais, e sobretudo na estrutura social patriarcal que vem sendo progressivamente corroída. Na virada deste século, a mídia foi preenchida por debates sobre o casamento gay, sendo possível acompanhar histórias de casais homossexuais que adotam crianças ou que lutam pela sua custódia. A intimidade, relacionamentos, família e identidade foram re-significadas e, embora difícil de definir, nos tempos contemporâneos, estas têm sido descritas por características plurais, mutáveis e até mesmo líquidas (BAUMAN, 2010; GIDDENS, 1992; VAITSMAN, 1994).

O conhecimento sobre assuntos relacionados a sexualidade são adquiridos pela apropriação da prática histórico-cultural, que faz parte das relações de poder e das relações de gênero de cada momento histórico. Faz-se necessário a formação inicial dos educadores, onde eles sejam capacitados para atuar com competência e qualidade adequada para enfrentar os diversos desafios relacionados a esta temática.

Deste modo, é inevitável fazer menção à escola, importante instância social, responsável pela formação do ser cognoscente e sexuado, porém, está ainda encontrando-se permeada por atitudes que buscam refrear qualquer tipo de manifestações ou questões relacionadas a sexualidade. Deste modo, enquanto a escola não oferecer possibilidades concretas de legitimação das diversidades, seja por meio das falas, dos textos, das imagens, ela não estará cumprindo de maneira integral a sua função, que é a de formar os cidadãos em plenitude.

É no ambiente escolar que os estudantes vão construir suas identidades individuais e de grupo, e podem também exercitar o direito e o respeito às diferenças. Devido à relevância desta instância, Maia e Ribeiro (2011) chamam a atenção para a importância da introdução do tema sexualidade, pois, a escola é o lugar mais propício para realizar educação sexual. Primeiro porque se começa a frequentá-la desde pouca idade e idealmente espera-se que o indivíduo nela permaneça até os dezoito, quando termina o Ensino Médio. Segundo, porque a escola tem por função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de uma dimensão ético-política, e espera-se que nesta instância os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relativas à sociedade, cidadania, e direitos humanos,

formando assim cidadãos críticos e autônomos.

Neste intento, compete à escola oportunizar uma educação diferenciada, despida de valores morais, baseada na produção de saberes científicos, propiciando aos alunos acesso à educação sexual formal, e a discussões sobre os aspectos culturais e históricos da sexualidade, o que requer devido preparo e formação dos profissionais que vão implementá-la.

Uma das maneiras de atender à necessidade dos professores no que tange à formação em sexualidade, é por meio do uso das Tecnologias Digitais, que dão suporte às comunidades virtuais de aprendizagem e propiciam meios e ferramentas que podem ajudar a sanar/amenizar as dificuldades de formação dos mesmos em relação a este assunto.

As Tecnologias Digitais são capazes de ser utilizadas por qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, e são fundamentadas nas interações sociais e na colaboração entre os participantes, que estão reunidos em um esforço comum de procura de informação, compreensão e aplicação, o que permite maiores discussões sobre distintos temas, entre eles a sexualidade.

É importante salientar que a Educação a Distância (EAD), revestida com o uso da tecnologia avançada que é a internet, vem acompanhada de interesses que são considerados importantes para o desenvolvimento da qualidade do ensino no Brasil. Por este motivo, o seu objetivo também esbarra na formação de professores, sendo usada como ferramenta e objeto de aprendizagem.

É neste interim que a EAD ganha espaço na política educacional, pois se apresenta como medida para equacionar a deficiência da formação de professores e como uma forma de repensar a organização, gestão, espaço, definição de tempo nas escolas e as formas de ensinar e aprender. Considerando a lacuna na formação dos professores, alguns pesquisadores se propuseram a elaborar e implementar formações voltadas para o ensino da sexualidade e educação sexual, empregando as Tecnologias Digitais.

## 2 | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A partir do movimento de reestruturação produtiva dos anos 90, novos apelos, diagnósticos e propostas foram feitas em direção a mudanças na educação que pudessem garantir a formação de profissionais melhor qualificados para as novas exigências do mercado de trabalho, bem como, em última instância, a formação de cidadãos adequados ao modelo de sociedade de consumo, bens e serviços que se produz através da lógica do capital. Todo esse movimento acaba por alcançar a formação e o desenvolvimento de educadores.

O fenômeno dos anos 90 veio acompanhado pela explosão das novas tecnologias, especialmente as baseadas na microeletrônica, e também pela febre

dos programas da chamada educação continuada. Seguramente, tanto as novas tecnologias quanto a educação continuada trouxeram elementos novos para o cenário educacional e puderam proporcionar avanços significativos para a sociedade em geral e, particularmente no que se refere a educação.

Os avanços do mundo fazem com que a internet tenha cada vez mais peso nas atividades de formação de professores, devido aos avanços e as possibilidades educativas que esta oferece. Isto pode ser interpretado como novas expectativas e ao mesmo tempo, o lançamento de novos desafios para a educação.

Importante salientar que as mudanças na sociedade e conseqüentemente dentro da escola ainda geram nos professores uma insegurança quanto aos conteúdos que devem ser ensinados e qual a metodologia a ser empregada. Pois, as mudanças ocorridas provocam alterações diretas no trabalho docente, aumentando as obrigações e responsabilidades de todos os responsáveis por ela.

A EAD é vista como uma das possibilidades de dar aos professores condições de continuar com a sua formação. No cenário educacional contemporâneo a EAD vem ganhando cada vez mais destaque, pois tal modalidade de ensino possibilita a democratização da educação, e também o aumento da formação dos sujeitos que podem ter acesso a formação continuada e ao aperfeiçoamento de determinadas temáticas, mesmo distantes geograficamente.

No que diz respeito a formação de professores na modalidade EAD, muitos Pesquisadores e especialistas, dentre eles Almeida, Kenski, M. Alonso e Alegretti, Harasim e outros, consideram a EAD com uma possibilidade, pois vem alcançando significativa eficiência na formação docente. Constatam e concordam que a EAD vem viabilizando a capacitação, a qualificação e a formação contínua de grande número de profissionais em reduzido espaço de tempo.

Por meio da formação continuada à distância, apoiada das tecnologias digitais é possível criar espaços para discussões e reflexões sobre o que se refere a sexualidade, relações de gênero, diversidade, raça/etnia, para além da inserção apenas no espaço escolar, podendo alcançar a formação do ser humano em sua plenitude, aquele que trabalha, convive com a família, constrói relações e etc. Isto vislumbra um progresso no relacionamento professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem e também no trabalho do professor, uma vez que ele poderá refletir sobre as questões ligadas a sexualidade e à Educação Sexual, fazendo-o repensar sobre o seu papel e a sua capacidade de ser hábil com os alunos para trabalhar valores, atitudes e sentimentos.

De acordo com Rossi, Freitas e Chagas (2012), a formação inicial e continuada deve possibilitar problematizações ao futuro professor que já está na escola, formando uma rede social de estudos, proposições, discussões, com leituras e criações significativas e contextualizadas de atividades instigantes para os alunos de diferentes níveis escolares. Ainda segundo tais autoras (2012, p.38),

a formação continuada no Brasil em educação sexual aparece por ter uma demanda nas várias instituições escolares no país. Tem como prioridade e necessidade discutir, entender e enfrentar a homofobia, o sexismo, a violência, o preconceito, o bullying entre as relações de gênero, que tanto se manifestam na escola, apoiadas pela construção que a sociedade tem exigido com referência a estas temáticas, devido à grande violência que o país atravessa.

A implementação da educação sexual esbarra também no interesse de diminuir os índices de gravidez não planejada entre os adolescentes, de contaminação pelas doenças sexualmente transmissíveis (DST) entre os jovens, da violência e preconceito contra aqueles que têm uma opção não heterossexual, do combate a violência sexual contra a criança, esclarecendo os limites aceitáveis socialmente de incursões corporais, conscientizando-as de seus direitos, e com a intenção de trabalhar com conteúdos e discussões que promovam respeito a diversidade.

Alguns estudos como os de Senatore e Ribeiro (2001) Leão (2009, 2012) trazem à tona o despreparo dos professores e demais profissionais da educação para atuar com a educação sexual, visto que não tiveram contato com este conteúdo na formação acadêmica.

Rossi, Freitas e Chagas (2012) asseguram que entendem as dificuldades relacionadas com a inclusão de temas ligados a sexualidade, educação sexual e às relações de gênero dentro da escola, pois a maioria das Universidades ainda resistem a inclusão destes temas na formação inicial de seus alunos, razão pela qual fica por conta da formação continuada a responsabilidade de preencher está lacuna deixada da formação inicial.

Chagas, Freitas e Melo (2010, p.12) esclarecem,

entre as comunidades virtuais suportadas pela internet, as Comunidades de Aprendizagem e as de Prática têm despertado grande atenção junto a especialistas de várias áreas da educação devido às suas potencialidades de gerar ambientes que possibilitam e incentivam a colaboração entre os participantes. No momento atual, de grande expansão da Educação a Distância, os processos que conduzem à criação e sustentação destas comunidades se revestem de particular relevância e pertinência. Nelas participam pessoas das mais diferentes proveniências e formações, reunidas num esforço comum de procura de informação, compreensão e aplicação.

Nesse sentido as Tecnologias Digitais são instrumentos importantes para a inserção de novas práxis cotidianas de sala de aula a respeito da temática sexualidade e relações de gênero, diversidade, os quais são pouco discutidas na formação inicial em geral. Pensando nisso muitos profissionais da educação tem feito a junção das possibilidades que a EAD e as Tecnologias Digitais, na tentativa de sanar a falta de formação em sexualidade e educação sexual, criando iniciativas a distância e/ou presenciais. Assim, o objetivo deste trabalho é fazer uma análise por meio de documentação, dos conteúdos aplicados em cursos a distância com momentos presenciais, de formação de professores na área da sexualidade, verificando como estes foram elaborados e implementados.

### 3 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

A análise foi realizada através da coleta de materiais disponibilizados na internet, livros e artigos, sendo este um momento de acumulação cega dos documentos. Posteriormente análise dos materiais disponibilizados pelos responsáveis pela oferta dos cursos.

Para Bardin (1977, p. 42), análise do conteúdo pode ser definida como sendo:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas.

Na pesquisa qualitativa não existe hipóteses pré-concebidas, estas são construídas após a observação, ou seja, permite a ênfase na indução. O tempo todo são levadas em consideração a subjetividade e a interpretação feita pelo pesquisador durante o processo de estudo, assim supõe um corte temporal-espacial de algum fenômeno, por parte do pesquisador. Este corte define o campo e a dimensão que o trabalho será desenvolvido.

### RESULTADOS

Dados encontrados na internet, livros, artigos, ementa dos os cursos. Ao iniciarmos a pesquisa, achamos vários cursos e iniciativas realizadas pela Universidade X, porém o que mais se aproximou do interesse desta pesquisa foi elaboração do curso on-line, realizada na disciplina “Tecnologias e Formação de Professores: interfaces com a temática educação sexual” do Programa de Pós-graduação em Educação, sendo o seu desenvolvimento parte das atividades dessa disciplina. Sendo que, de acordo com os dados encontrados, o curso foi dividido da seguinte maneira:

- 1<sup>a</sup>) trabalhar os conceitos de educação sexual e sexualidade como inseparáveis do ser humano, em processo de construção pelas relações humanas no mundo e a formação de professores voltada a um processo de educação sexual intencional e nele a possibilidade de uso de vários recursos tecnológicos.
- 2<sup>a</sup>) aprofundamento do entendimento de tecnologia e a importância de se fazer um uso crítico e pedagógico dela.
- 3<sup>a</sup>) apresentação de uma síntese do curso elaborado usando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE, para o aprofundando das noções sobre essa plataforma, as percepções das autoras sobre o processo e os resultados da construção desse protótipo de curso de educação sexual voltado para a formação de professores. Nele encontra-se seus objetivos, conteúdos e metodologias e finalizando o texto descrevendo as contribuições desse processo para a formação de suas autoras, na busca de propiciar a ampliação de uma reflexão sobre os desafios e possibilidades na construção de práticas educativas emancipatórias, práticas essas sempre plenas de sexualidade. É possível perceber que as temáticas definida para o tra-

balho durante o curso foram realmente decididas e finalizadas após a sensibilização dos/as cursistas para a existência da dimensão da sexualidade e para o processo de educação sexual como sempre presente nas relações humanas no mundo.

O público-alvo do curso eram professores e demais profissionais da educação em espaços escolares formais. Sendo o objetivo geral: buscar a sensibilização para a compreensão de que todos os humanos são seres sexuados e, portanto, educam e são educados também sexualmente em todas as relações estabelecidas entre as pessoas mediadas pelo mundo.

Os objetivos específicos: oportunizar a reflexão crítica e o debate sobre conceitos básicos em relação à sexualidade; compreender o processo de educação sexual como parte inseparável do processo educacional da humanidade e o de conhecer a história da sexualidade como importante expressão da construção cultural humana de cada sociedade.

Vale ressaltar que a temática e os objetivos definidos implicaram em selecionar conteúdos com reflexões sobre a sexualidade como dimensão ontológica humana, portanto educação sexual como sendo um processo sempre presente em todas as relações interpessoais, mesmo podendo ainda não existir a consciência de muitos sobre esse fato.

A avaliação foi realizada baseada nos seguintes critérios: o envolvimento, a participação, o comprometimento e entrosamento entre os cursistas, em todas as atividades, no sentido da sensibilização para uma proposta de discussão sobre a sexualidade que busca despir-se de seus vários preconceitos, mitos e tabus. Sendo considerado também a frequência, entendida como participação no momento presencial e nas atividades do AVA MOODLE e a realização de todas as tarefas, em especial a escrita do memorial (MELO, VARELA, KORNTAZKI, 2013).

Outro curso encontrado na pesquisa realizada foi o intitulado “Sexualidade e Formação Inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos”. Este curso fez parte da coleta de dados de uma pesquisa de mestrado. Os participantes eram compostos de alunos que estavam cursando a licenciatura, totalizando trinta e dois alunos. A modalidade semipresencial, com atividades a distância realizadas a partir da plataforma moodle, justifica-se porque o público-alvo encontrava-se realizando a graduação e, por vezes, sem tempo de realizar um curso que na modalidade presencial, devido aos estágios, trabalhos e atividades de cada um.

O curso foi composto por 40 horas de trabalho, tendo duração de 3 meses. As discussões foram organizadas em três eixos temáticos: sexualidade, corpo e identidades de gênero e sexual. Sendo que, ao longo do percurso do curso os participantes foram sugerindo e mostrando curiosidade para algumas outras questões, sendo estas, na medida do possível, trabalhadas também nos momentos presenciais e/ou a distância.

O objetivo era possibilitar que mais alunas/os, de diferentes licenciaturas, pudessem realizar o curso e pensar sobre as discussões acerca da sexualidade nas

suas graduações e também, através das atividades a distância, poderiam ser realizadas problematizações e leituras mais aprofundadas acerca da temática discutida, situação que não aconteceria com um curso somente presencial, leituras essas que seriam o referencial teórico para os licenciandos estarem construindo seus entendimentos sobre a sexualidade, bem como embasando sua futura prática docente.

Na plataforma moodle as ferramentas usadas foram a realização e postagem de tarefas a partir de leituras e discussões teóricas feitas pelos alunos, a realização de fóruns que são espaços de discussões considerados como salas de aulas virtuais, nos quais as/os licenciandos puderam interagir com as/os colegas e a construção de um texto coletivo com a utilização da ferramenta WIKI. (RIZZA, 2011).

Outro curso que participou das nossas análises foi o Gênero e Diversidade na Escola (SECAD/MEC1), cujo objetivo é discutir como os profissionais da Educação Básica conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas. Ao longo deste curso buscamos articular a experiência dos/as pesquisadores/ as do Grupo de Pesquisa, do qual somos integrantes, com as produções de outros/as pesquisadores/as que vêm desenvolvendo estudos que articulam as teorizações dos Estudos Culturais e da Educação, agregando, ainda, as contribuições da História do Corpo, da Ciência, da Saúde, dos Estudos Gays e Lésbicos, dos Estudos Negros e da Educação Ambiental. Público: professores/as, orientadores/as, supervisores/ as, diretores/as, secretários/as, coordenadores/as pedagógicos/as, faxineiros/as, entre outros da rede pública.

O curso foi organizado em cinco módulos a distância, sendo a carga horária de duzentas horas. Além dessas, foram desenvolvidas cento e sessenta horas-aula na plataforma Moodle, bem como, foram realizadas quarenta horas-aula de atividades presenciais, distribuídas em três encontros (início, meio e final do curso). O fórum foi uma das ferramentas mais usada da plataforma moodle. Concluíram que a partir da análise desses e dos outros projetos desenvolvidos, tivemos indícios de que as discussões e problematizações promovidas ao longo do curso Gênero e Diversidade na Escola possibilitaram que os/as cursistas (re)pensassem alguns (pré)conceitos, organizassem e desenvolvessem ações pedagógicas nos seus ambientes escolares. (RIBEIRO, QUADRADO, 2010).

Informações gerais sobre o GDE: o curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE é resultado de uma articulação entre diversos órgãos de Governo Brasileiro (SPM, SECAD, SEPIR), o British Council (Reino Unido) e o CLAM-UERJ. O público foi composto por professores da rede pública de ensino fundamental, com prioridade para os que lecionam entre a 5ª e a 8ª séries (hoje, 6º a 9º anos), na modalidade a distância.

Oferecido em versão piloto no ano de 2006, para 1200 professores de seis municípios brasileiros – Porto Velho, Dourados, Salvador, Maringá, Niterói e Nova



Iguaçu), esse curso de aperfeiçoamento tem carga horária de 200 horas e enfoca em seus módulos, de maneira articulada, a temáticas da equidade de gênero, das relações étnicas e raciais e da diversidade da orientação sexual, numa proposta de instrumentalizar a comunidade escolar para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo perverso da reprodução do preconceito e da discriminação, na escola.

A partir de 2008, a oferta do curso GDE passou a se dar por meio de editais SECADUAB (001/ 2008 e 026/2009), abertos para todas as instituições públicas de ensino superior. Sendo assim, a cobertura se ampliou para todo o território nacional, pela atuação de primeiro 19 (dezenove) e, depois, 26 (vinte e seis) instituições parceiras.

Hoje, alguns milhares de professores da rede pública de todo o Brasil fizeram ou fazem esta formação, cujo trabalho de conclusão é sempre definido como a elaboração de um projeto de intervenção, relacionado a uma das temáticas discutidas, a ser implementado no ambiente escolar.

Possibilitou, também, a formação concomitante de um grupo grande de professores/as da Educação Básica em Tecnologias Digitais –, uma vez que o curso ocorria prioritariamente via plataforma Moodle. O uso desta tecnologia, da formação a distância, é fundamental em um país como o Brasil, no qual as distâncias são enormes e as diferenças regionais também. Os locais em que inexistem Centros de Formação das Universidades, devido às contingências geográficas/políticas e sociais do país, puderam ser contemplados a partir do uso da plataforma. Esta é uma alternativa que fascina, tanto pelo contato com as Tecnologias Digitais –, ao alcance da maioria dos professores/as, como pela temática abordada, atual, legítima e também causadora de estranhamento.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as constatações realizadas, as iniciativas de formação educação sexual têm contribuído para disseminar conhecimentos sobre o assunto nos diferentes estados brasileiros, mas apesar de haver um aumento significativo na quantidade de formação desses docentes, ainda estamos em uma fase de transição que necessita ser mais fomentada, considerando que as resistências são grandes.

De maneira geral, os cursos, por vezes, padecem da falta de continuidade e acompanhamento dos professores, tornando difícil uma avaliação a longo prazo, que mostre se a forma e os conteúdos foram efetivos. Essas formações precisam ser constantemente realimentadas, para que os professores se sintam apoiados e fortalecidos para a realização deste trabalho no âmbito escolar.

É importante ressaltar que, este tipo de formação, analisada na presente pesquisa, é importante, porém não exclui a necessidade de que haja formação inicial,

na própria graduação, com disciplinas que abordem conteúdos relativos à sexualidade humana, diversidade sexual, gênero, pois estas contribuirão de maneira mais eficaz e abrangente para a inserção de uma ES no cotidiano escolar, visto que, ajudarão o jovem profissional a iniciar na carreira com um olhar mais sensibilizado para tais questões.

A partir da análise da entrevista, e dos sentidos que foram produzidos a partir da fala de cada responsável pelo curso, foi possível concluir que todos os cursos foram pensados a partir da ótica de que as tecnologias podem ajudar os professores a obterem uma formação, tanto inicial quanto continuada, sobre a sexualidade e educação sexual. Todos os responsáveis pelos cursos demonstraram uma opinião favorável ao uso das tecnologias digitais, e consideram os cursos uma profícua ferramenta para que haja formação voltada para educação sexual

De acordo com o fato citado acima, fica evidente quando todos os responsáveis descrevem que, ao longo da sua trajetória acadêmica e de vida, sempre houve um momento em que as tecnologias foram usadas para fins educativos, o que fez com que os mesmos a valorizassem e se empenhassem para usá-las da melhor maneira no decorrer dos seus trabalhos.

Isto só se tornou possível, como aponta a literatura, pois a partir de 1990 a EAD acabou tomando um novo rumo no Brasil, e apareceu mais nitidamente no âmbito das políticas educacionais, sobretudo nos dispositivos legais, culminando em ações que mostraram e mostram a elevação do seu status no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e também, em iniciativas e medidas políticas que se articularam aos processos de diversificação e diferenciação institucional implementadas no bojo das reformas para a educação superior e de formação de professores no Brasil.

Assim sendo, todos os responsáveis pelos cursos, entrevistados nesta pesquisa, estão inseridos em um contexto de valorização às tecnologias associadas à educação e de entendimento de que a sexualidade é parte integrante de todo o ser humano e deve fazer parte da sua formação, seja ela inicial ou continuada.

Um fator que foi levado em consideração na montagem e aplicação dos cursos é que a EAD requer cuidado na preparação dos materiais, assim como, na adequação de estratégias tradicionais ao ambiente de aprendizagem. A interação no ambiente da EAD se dá em uma perspectiva diferente da que existe na educação presencial, pois as atividades precisam ser selecionadas considerando que a comunicação será estabelecida por alguma forma de tecnologia.

Diversos meios podem ser utilizados separadamente ou de forma combinada, de modo que a presença do professor seja sentida por intermédio de pelo menos um canal de comunicação. As ferramentas síncronas, de acordo com os responsáveis pelo curso, possibilitaram a aproximação entre aluno-aluno e aluno-professor, facilitando um maior contato entre eles. Em consequência do maior contato foi sendo gerado um ambiente de trocas mais frequentes, o que na maioria das vezes, acontece em cursos somente presenciais.

A ferramenta usada para a aplicação do curso foi o MOODLE, e os canais de comunicação escolhidos são: fórum, chat, postagens de atividades e vídeo aulas. No caso dos cursos analisados aqui, o moodle foi utilizado em seu formato original, o qual possui uma estrutura de navegação fácil e intuitiva, dividida em três blocos. Na coluna à esquerda, da plataforma moodle, é possível habilitar os blocos com as últimas notícias, atividades e calendário.

As tecnologias e mídias têm propiciado uma maior abertura para a discussão do tema sexualidade e ES, porém, o consumo acrítico desses conhecimentos tem gerado concretamente mais dúvidas, conclusões e encaminhamentos incorretos. É importante que os professores se entendam não apenas como consumidores de tecnologias, mas, sobretudo, como produtores, vislumbrando que, ao longo do processo educacional, isso também seja passado para os alunos, para que haja uso consciente e crítico-reflexivo dessas tecnologias e das mensagens disponibilizadas por elas. A longo prazo, isso pode levar a um processo de emancipação e transformação das realidades sociais.

Aparecem constantemente, nas análises das entrevistas, relatos de que os professores participantes dos cursos, comentaram que se não fossem essas iniciativas de formação, eles não teriam oportunidade de aprender sobre sexualidade e educação sexual. Há uma valorização dessas iniciativas públicas por parte dos professores, que destacam aspectos como a gratuidade, o material impresso, doação de vídeos ou livros avaliados como bons e, usados durante e após o término do curso. Ou seja, por mais que estes assuntos ainda sejam complicados de se trabalhar, os estudos têm apontado um avanço nas formações em sexualidade e educação sexual. Atualmente, fica cada vez mais evidente para os professores que é necessário que a educação sexual aconteça na sala de aula, sendo indispensável a formação para abordá-la.

Quanto ao conteúdo do curso, nenhum deles se limitou a informações sobre os aspectos anatômicos e fisiológicos da sexualidade. Todos os cursos se atentaram em entrelaçar os temas com a escola, o currículo e o PCN, o que, como salientado, facilita o trabalho em sala de aula, se aproxima da prática e faz com que os professores saibam trabalhar com seus alunos a ES em suas variadas formas e transversalmente.

É importante destacar que os cursos compreenderam conteúdos de gênero, corpo, diversidade, biologia/educação, saúde/educação e não somente “educação sexual” ou sexualidade”. Para além destas temáticas, um dos cursos trabalhou com a questão religião, e outros dois, com sexualidade infantil.

Temos clareza de que estas formações não serão capazes de romper totalmente com a visão de sexualidade que estamos condicionados há séculos, porém podem minimizar vivências sexuais repressivas e preconceituosas. Sendo assim, partindo do pressuposto que vamos nos constituindo como sujeitos nos ambientes que vamos frequentando, e que ao discutir a sexualidade com os pares, articulando os aspectos biológicos com as questões sociais, culturais, entre outros aspectos, estaremos produzindo novas formas de tratar a sexualidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2009.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e os outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

GIDDENS, A. **As transformações da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia de pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. **O (des) conhecimento dos alunos do curso de Pedagogia quando à orientação sexual na escola**. In: Ribeiro, P. R. C.; Silva, M. R. S. da; Goellner, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: Fundação do Rio Grande, 2009.

LEÃO, A. M. C. **A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência**. 259f. Relatório de Pós-Doutorado apresentado à Fapesp, Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual: Princípios para ação**. In: *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP. V. 15, n. 1, p.75-84, 2011.

MELO, S. M. M.; VARELA, C. M.; KORNTAZKI, L. **A produção de curso on-line de sensibilização sobre Educação Sexual: Formação de professores a distância no ambiente virtual de aprendizagem**. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), Belém PA. Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), 11 a 13 de junho de 2013. Belém PA: UNIREDE, v. 1. p. 1-13, 2013.

PEREIRA, G. R.; VIEIRA, R.; MELO, S. M. M.; CHAGAS, I. **Formação Docente e Educação Sexual: proposta de estudo comparativo das realidades portuguesa, espanhola, brasileira e argentina**. In: Cláudio B. Gomide de Sousa e Paulo Rennes Marçal Ribeiro. (Org.). *Políticas Públicas em Educação no Contexto Ibero Americano*. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 125-131, 2012.

RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. **Gênero e diversidade na escola: notas para a reflexão da prática docente**. In: Rial, C.; Pedro, J. M. e Arend, S. M. F. (Org.). *Diversidades: Dimensões de Gênero e Sexualidade*. Florianópolis: Editora Mulheres, p. 401-420, 2010.

RIZZA, J. L. **Sexualidade e Formação Inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos**. Tese Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

ROSSI, C. R.; FREITAS, D.; CHAGAS, I. **A formação continuada de professores (as) no Brasil e em Portugal: Reflexões acerca da educação sexual nas instituições escolares**. *Revista ELO*, v. 19, p. 35-41, 2012.

SAINT-GEORGES, P. **Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômicos, social e político**. In: Albarello, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47, 1997.

SENATORE, R. C. M.; RIBEIRO, P. R. M. **Um estudo sobre a sexualidade infantil a partir do**

**discurso de um grupo de professoras.** In: Chakur, C. R. S. L. (Org.). Problemas da educação sob o olhar da psicologia. São Paulo: Cultura Acadêmica/ Laboratório Editorial FCL, p.141-170, 2001.

VAITSMAN, J. **Flexíveis e plurais:** identidades, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

## DIREITOS DOS ANIMAIS: A INTERVENÇÃO DO HOMEM

**Isadora Ramos Klein**

Universidade do Extremo Sul Catarinense –  
UNESC  
Criciúma – Santa Catarina

**Tailan Borges**

Universidade do Extremo Sul Catarinense –  
UNESC  
Criciúma – Santa Catarina

**RESUMO:** Poderemos a partir de aqui entender o processo ao longo da história da criação das leis de defesa aos animais e de como eram e são tratados até os dias de hoje pelo homem. Passando por pensamentos de diferentes filósofos, teremos uma análise mais clara e ampla da evolução de tal processo.

**PALAVRA-CHAVE:** Direitos; Deveres; Animais;

**ABSTRACT:** We can understand the process throughout the history of creation of the laws of defense of animals and how they were and are treated until now by man. Through the thoughts of different philosophers, we will have a clearer analysis and wide of the evolution of this process.

**KEYWORDS:** Rights; Duties; Animals;

### 1 | INTRODUÇÃO

Ao analisar o contexto histórico, animais vêm sendo abusados pelos humanos que interveem diretamente em seu ambiente natural de arbítrio, de onde são retirados para uso e “benefício” ao ser humano. Nas indústrias farmacêuticas, de vestuários, de cosméticos e de alimentos, os mesmos são utilizados como cobaias em várias experimentações antes que estes mesmos produtos possam ser utilizados em testes com humanos. Uma cultura que surgiu com a elevação do ser humano para o topo da cadeia alimentar. Animais sempre foram tratados como meros objetos, coisas, que serviam apenas para produzir comida, realizar trabalhos mais árduos e que requeriam mais força. A visão humana sobre os animais foram se modificando com os séculos, ficando marcadas nas palavras de filósofos como Descartes, Voltaire, Kant e Bentham.

### 2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No século XVII, temos René Descartes, que trouxe em seus pensamentos que animais não passavam de um maquinário nos provido por deus para nutrir as nossas necessidades; segundo Descartes os animais não teriam uma

alma, muito menos uma mente ou um pensar, e por tal motivo não teriam a capacidade de se comunicar, sendo então seres inconscientes. Com grande indignação e revolta aos pensamentos de Descarte, François-Marie Arouet, mais conhecido por seu pseudônimo Voltaire, respondeu a Descarte em seu dicionário filosófico com o seguinte texto:

“Que ingenuidade, que pobreza de espírito, dizer que os animais são máquinas privadas de conhecimento e sentimento, que procedem sempre da mesma maneira, que nada aprendem, nada aperfeiçoam! Será porque falo que julgas que tenho sentimento, memória, ideias? Pois bem, calo-me. Vês-me entrar em casa aflito, procurar um papel com inquietude, abrir a escrivaninha, onde me lembra tê-lo guardado, encontrá-lo, lê-lo com alegria. Percebes que experimentei os sentimentos de aflição e prazer, que tenho memória e conhecimento. Vê com os mesmos olhos esse cão que perdeu o amo e procura-o por toda parte com ganidos dolorosos, entra em casa agitado, inquieto, desce e sobe e vai de aposento em aposento e enfim encontra no gabinete o ente amado, a quem manifesta sua alegria pela ternura dos ladridos, com saltos e carícias. Bárbaros agarram esse cão, que tão prodigiosamente vence o homem em amizade, pregam-no em cima de uma mesa e dissecam-no vivo para mostrarem-te suas veias mesentéricas. Descobres nele todos os mesmos órgãos de sentimento de que te gabas. Responde-me maquinista, teria a natureza entrosado nesse animal todos os órgãos do sentimento sem objetivo algum? Terá nervos para ser insensível? Não inquires à natureza tão impertinente contradição.”

Mais à frente, no século XVIII, temos o filósofo Immanuel Kant que com seus pensamentos passa a reconhecer que os animais sentem dor e também sofrem, mas ainda afirmava que mesmo diante destes fatores, os humanos não deveriam ter nenhuma obrigação moral perante aos animais, sendo assim, continuava com os pensamentos de descartes de que os animais são feitos para servir e satisfazer as vontades humanas. Kant também passou a reconhecer que humanos apesar de utilizarem os animais para seu benefício, não deveriam ser cruéis com eles, e passa a associar a violência para com os mesmos uma porta completamente aberta para a violência com os outros seres humanos.

Jeremy Bentham foi um advogado e também filósofo que criou o termo que conhecemos hoje como tratamento humanitário. Conforme seus pensamentos, humanos e animais têm suas diferenças, porém, temos uma semelhança que seria a capacidade de sofrer, e que isso já era mais que o suficiente para que os humanos tivessem deveres para com os animais. Foi a partir de tais pensamentos que se iniciou o abate humanitário, onde o animal deve ser bem tratado e ter os devidos cuidados antes de ser mandado para o abatedouro. Os pensamentos de Bentham foram utilizados de base para formular as leis de bem-estar dos animais. Algumas delas são:

- Todos os animais nascem iguais perante a vida e tem os mesmos direitos à existência.
- Nem um animal será submetido nem a maus tratos nem a atos cruéis.
- Todo animal pertencente a uma espécie selvagem tem o direito de viver livre no seu próprio ambiente natural, terrestre, aéreo ou aquático e tem o direito de se reproduzir.

- Nem um animal deve de ser explorado para divertimento do homem.
- Todo ato que implique na morte de um animal sem necessidade é um biocídio, isto é um crime contra a vida.
- A experimentação animal que implique sofrimento físico ou psicológico é incompatível com os direitos dos animais, que se trate de uma experiência médica, científica, comercial ou qualquer que seja a forma de experimentação.

Estas são apenas algumas dentre outras várias leis que protegem os animais. Mas o grande ponto é esclarecer que, todas essas leis e sistemas anti-crueldade criadas em torno dos resultados dos pensamentos de Bentham, não existem para que os animais tenham direitos, mas sim para que os humanos tenham deveres morais e éticos com animais, são limitações das ações humanas, que definem até onde podemos intervir em suas vidas, os cuidados que devemos ter e manter, pois sem tais limites, voltariam a serem tratados de forma primitiva, objetos que servem como meios de conseguir alcançar objetivos humanos.

E apesar da existência de leis que os protegem, há diferenças entre os animais e na forma como são tratados, por exemplo, um animal selvagem é diferente de um animal doméstico. Um convive no meio humano, onde aprende a se comportar e agir de acordo com as visões humanas. Um cachorro, que nasceu por conta da procura em se ter animais de raça pura, já não pode ser descrito como instintivo, houve essa intervenção da cultura humana, e é a principal diferença entre o animal selvagem que age por puro instinto.

A criação de uma classificação subconsciente de que o animal serve para dar conforto aos homens, que preferem ignorar a crueldade contra animais que são utilizados na produção de alimentos sofrem nos abatedouros, por exemplo. É possível afirmar então, que alguns são considerados seres vivos, dignos de cuidados e mimos; E outros não são considerados “vivos” o bastante para serem merecedores de tal atenção. Apesar da existência vários grupos e ongs de proteção animal que defendem seus direitos e lutam por suas causas, as quais eles mesmo não podem lutar, as leis são falhas, os consensos são falhos.

Portanto a afirmação de que animal não humano não tem direitos, os isentam de terem deveres. E esses direitos são, portanto, limitações humanas para os animais humanos. Não é possível culpar um animal que agiu por instinto quando o homem entra em seu território, e apesar da culpa ser humana é possível que o animal seja sacrificado. Animais domésticos tem ainda mais interferência do homem em seus comportamentos, não podendo classificar o que é seu real instinto e o que é a cultura que foi ensinada a ele.



### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que tais normas referentes aos direitos dos animais ainda precisam de mais estudo para maior compreensão do dever moral para com os animais e toda a bioética envolvida, para que um dia de maneira correta sejam aplicadas universalmente de forma que todas as formas de vida animal sejam contempladas de forma igualitária.

### REFERÊNCIAS

COMPARINI, Artur. **Direito dos animais sob a ótica moral, filosófica e legal**. 2015. Disponível em: <<https://ariva.jusbrasil.com.br/artigos/250865829/direito-dos-animais-sob-a-otica-moral-filosofica-e-legal>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Org.). **Declaração Universal dos Direitos dos Animais**. 2017. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/direitoanimais.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA OS JOVENS COM FULCRO NO ESTATUTO DA JUVENTUDE

**Yossonale Viana Alves**  
**Márcio Adriano de Azevedo**

**RESUMO:** O Estatuto da Juventude é um dos dispositivos legais do Brasil que regula a educação básica, descrevendo que essa é obrigatória e deve ser oferecida gratuitamente a todos os jovens, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à educação, na idade adequada, conforme ditames da Constituição Federal de 1988 e da Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Desse modo, objetiva-se analisar o Estatuto da Juventude como instrumento jurídico regulamentador das garantias de direitos constitucionais aos jovens, de forma articulada com os indicadores educacionais oficiais, que analisam a inserção ou não desses sujeitos nos processos educativos de formação profissional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica/documental, na qual a abordagem metodológica privilegiou a leitura e interpretação de uma Lei, cujas *nuances* envolvem a temática e compõe a história dos marcos legais da juventude no Brasil. Observa-se, nessa perspectiva, que a ação investigativa vai além do estudo no dispositivo legal em seus instrumentos e técnicas previamente definidas, posto que a ação metodológica é um processo minucioso gerador de conhecimentos inacabados e passíveis de críticas no movimento

dialético da história. Entende-se, que vai além das aparências dos fatos e fenômenos em estudo, mesmo sendo o objeto de pesquisa um instrumento legal, porquanto pertence a um dado contexto sócio histórico, econômico e cultural, no qual as contradições são aparentes no sentido de que a existência da Lei não garante a essência da garantia dos direitos à educação profissional para os jovens do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude; Estatuto da Juventude; Direito à Educação Profissional.

**ABSTRACT:** The Youth Statute is one of the legal provisions of Brazil that regulates basic education, describing that it is mandatory and should be offered free of charge to all young people, including those who did not have access to education, at the appropriate age, according to the dictates of the Constitution Federal Law of 1988 and Law n.º. 9,394, December 20, 1996. Thus, the objective is to analyze the Youth Statute as a legal instrument regulating the guarantees of constitutional rights for young people, in a way that is in line with official educational indicators, which analyze the insertion or not of these subjects in the educational processes of professional formation. It is a bibliographical/ documentary research, in which the methodological approach privileged the reading and interpretation of a Law, whose involve the theme and compose

the history of the legal milestones of youth in Brazil. It is observed in this perspective that the investigative action goes beyond the study in the legal device in its previously defined instruments and techniques, since the methodological action is a meticulous process generating unfinished and criticized knowledge in the dialectical movement of history. It is understood that goes beyond the appearances of the facts and phenomena under study, even though the object of research is a legal instrument, since it belongs to a given socio-historical, economic and cultural context, in which contradictions are apparent in the sense that existence of the Law does not guarantee the essence of the guarantee of the rights to professional education for the country's youth.

**KEYWORDS:** Youth; Youth Statute; Right to Professional Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

*La mayoría de los ninis no creen que el gobierno pueda contribuir a la solución. Piensan que la solución está en ellos mismos. A veces, tienen la esperanza de que el desenlace sea conseguir mayores ingresos, pero es poco probable; [...] Algo obvio al escuchar a estos jóvenes es que sus decisiones suelen ser lógicas, teniendo en cuenta sus circunstancias. En su transición durante la adolescencia tienen que hacer frente a la dura realidad que los ha rodeado toda su vida. Fuente: SIMO Consulting, 2015. (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016, p.16).*

A epígrafe acima é um excerto retirado do livro *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*, organizado por Hoyos, Rogers e Székely para o Grupo Banco Mundial (2016). Este estudo teve como objetivo fornecer, aos formuladores de políticas na região, a análise da questão dos jovens e as opções para abordá-lo em seus países. Para determinar a magnitude do problema na América Latina, o esboço começa classificando a população de 15 (quinze) a 24 (vinte e quatro) anos de idade na região, de acordo com a participação no sistema educacional e situação de emprego.

O resultado do estudo foi de 20 (vinte) milhões de jovens que não estudam e não trabalham, e, que não acreditam no governo para a solução dos problemas enfrentados diariamente. Este panorama assustador está presente em toda a América Latina, e, em especial, no Brasil, que contribui, sobremaneira, com esse quantitativo de 20 (vinte) milhões de jovens desocupados e descrentes na responsabilidade do Estado sobre eles.

Diante desse cenário estarrecedor e temeroso, os governos conferiram mais atenção ao fenômeno dos jovens na mídia e na formulação de políticas. A tentativa é dar, além disso, visibilidade ao problema social, pois há uma certeza de que o problema juvenil é crescente. Em decorrência, foi aprovada a Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013, cuja ementa instituiu o Estatuto da Juventude e dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

O Estatuto da Juventude, composto por 48 (quarenta e oito) artigos e divididos em 02 (dois) títulos, determina sobre direitos, políticas públicas (arts. 1º a 38), o

Sinajuve (arts. 39 a 48) e atribui, respectivamente, nos artigos 41 a 44, competências à União, tais como: formular e coordenar a execução da Política Nacional de Juventude; coordenar e manter o Sinajuve e elaborar o Plano Nacional de Políticas de Juventude, em parceria com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade, em especial a juventude. Em meio às competências atribuídas aos Estados, aos Municípios e, cumulativamente, ao Distrito Federal está a de coordenar, nos respectivos âmbitos, o Sinajuve.

Em uma análise rápida, percebe-se que esse instrumento é um dos dispositivos legais que regula a educação básica brasileira, prescrevendo sua obrigatoriedade e gratuitamente a todos os jovens, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada, de modo, a adotar os preceitos da Constituição Federal de 1988 e da Lei n.º 9.394/1996.

Esse instrumento legal ressalta a importância das políticas afirmativas e da expansão: da educação superior nas instituições públicas, do financiamento e da assistência estudantil, das bolsas de estudos e do transporte escolar. Reconhece que as políticas são fundamentais para que ocorra a garantia do direito à educação profissional e tecnológica para a juventude.

Contudo, questiona-se sobre a efetividade da Lei em relação à oferta de matrículas no ensino profissional no país nos últimos anos, porque muito embora, conforme os dados do Plano Nacional de Educação (em 2015, o número de matrículas nessa etapa do ensino era de aproximadamente 1,79 milhão. De 2010 a 2014, houve um aumento de pouco mais de 500 mil matrículas), tenha aumentado o número de escolas que ofertam essa formação, não se tem uma garantia de eficácia da aplicação da lei.

O Estatuto da Juventude em seu artigo 9º expressa que: “O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente” (BRASIL, 2013). Apreende-se que a profissionalização é apresentada como um direito fundamental e inalienável dos jovens, devendo o Estado assegurar os meios necessários à sua implantação por meio de políticas públicas eficazes e enérgicas, sob pena de configurar grave ilicitude constitucional, a sua ofensa.

Adite-se que a juventude foi acrescida à Carta Magna por meio da Emenda Constitucional (EC) n.º 65, de 13 de julho de 2010, ao rol dos direitos fundamentais já garantidos às crianças e adolescentes. Sendo assim, satisfaz nascer brasileiro para ter esses direitos instituídos constitucionalmente.

O Estatuto da Juventude também expressa a preocupação com as necessidades dos jovens negros, do campo, indígenas e com os portadores de deficiência, no sentido que esses direitos sejam afiançados. Nesse direcionamento, há de antemão o reconhecimento de que esses jovens são os que se encontram em situação emergencial e carecem do Estado para ter seu desenvolvimento pessoal, intelectual e econômico assegurado.

Aborda, como prerrogativa a garantia à liberdade de organização dos estudantes

e a sua participação efetiva na gestão democrática das escolas e universidades. Com fulcro nesse regulamento, é garantido do mesmo modo que todo jovem possa ter acesso à profissionalização, ao trabalho e à renda, em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.

Prevê, a promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação que tenham os jovens como protagonistas. Assim, dadas às condições especiais, antevê a compatibilização entre horários de trabalho e de estudo.

Todo esse aparato legal de proteção à juventude brasileira tem chamado atenção de estudiosos e pesquisadores, que além de analisarem o contexto sócio histórico, tentam por observações contextuais de amplo espectro da sociedade brasileira compreender como esses direitos estão sendo efetivados, tendo em vista que advertem que os jovens brasileiros, em sua maioria, estão fora dos espaços de formação de educação profissional e tecnológica.

Tal afirmação, necessita de indicadores oficiais para uma discussão mais aprofundada. Assim, neste artigo a proposta é a de promover uma análise crítica acerca do Estatuto da Juventude e do direito à educação profissional e tecnológica para jovens brasileiros, como forma de garantia mínima à educação e ao trabalho.

O desenrolar desse estudo apresenta-se em momentos articulados nos quais se discutem, num primeiro momento, os marcos legais que traçam o percurso dos direitos dos jovens no Brasil em relação à educação e ao trabalho, bem como o acesso à profissionalização pelas vias da educação profissional e tecnológica até a instituição do Estatuto da Juventude, em 2013. No segundo momento, também de forma articulada aos demais, é feita uma abordagem crítica ao Estatuto da Juventude e são apresentados indicadores educacionais relativos aos jovens de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos no Brasil, demonstrando a in/coerência existente entre o legal e as garantias estatais para fazer cumprir os preceitos legais supra estabelecidos.

Nesse trabalho, é aceita a compreensão de autores que defendem a educação profissional e tecnológica como um dos meios de estimular a inserção, reinserção e manutenção dos aprendizes nos sistemas educacionais, garantindo assim, o processo de escolarização e profissionalização, principalmente, oportunizando uma formação humana integral.

Frigotto (2005) alerta sobre a necessidade de se fazer a crítica à relação hegemônica entre trabalho e educação para definir qual é a perspectiva contra hegemônica a ser seguida. Na relação entre trabalho e educação, o autor explica que é preciso ter cuidado com o conceito de trabalho como princípio educativo.

Nessa lógica, Saviani (1996) aduz que a escola é ao mesmo tempo desvalorizada e hipertrofiada, e também ampliada e esvaziada, porque a partir do momento em que a humanidade é dividida em classes, instituiu-se a escola, com essa divisão, colocando as pessoas em posições antagônicas, poucas de uma classe que explora e domina e, muitas de uma classe que é explorada e dominada. Mas, a escola que é defendida

pela sociedade burguesa – aquela universal, gratuita, obrigatória, e para todos – torna-se contraditória, porque se destina às elites, tendo o trabalho intelectual como a base de sua formação. A escola destinada aos segmentos pobres da população, apenas se limita à escolaridade básica, com o objetivo de promover algumas habilidades e competências básicas de formação profissional para o mercado.

Objetiva-se, portanto, analisar o Estatuto da Juventude como instrumento jurídico regulamentador dos direitos constitucionais aos jovens de forma articulada com os indicadores educacionais oficiais que dão conta da inserção ou não desses sujeitos nos processos educativos de formação profissional.

## 2 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

Considerando as proposições desse trabalho, afirmamos que a produção do conhecimento acerca da questão central deste estudo requer a adoção de uma abordagem metodológica que consiga traduzir as *nuances* que envolvem a temática, compondo a história dos marcos legais da juventude no Brasil.

Observa-se, assim, que a ação investigativa deve ir além de estudar um objeto pelo que está posto nos métodos, instrumentos e técnicas previamente definidas. Essa deve ser concebida, como um processo minucioso que gerará conhecimentos inacabados e passíveis de críticas, no movimento dialético da história. Isso porque, a ação investigativa não pode se convencer pelas aparências dos fatos e fenômenos em estudos, mesmo que o objeto de pesquisa seja um instrumento legal, pois ele pertence a um dado contexto sócio histórico, econômico e cultural. Segundo as proposições de Minayo (2010):

pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação. (MINAYO, 2010, p.47)

Desse modo, o processo formativo dos jovens traz em si a busca pela história e pelas teorias que sustentam os contínuos movimentos de observação e abstração do que seja a juventude, pois esse é um objeto mutável e dotado de particularidades e historicidade próprias que conformam que não há juventude, mas, sim, juventudes. Essas particularidades conceituais são parte de um processo metodológico que não despreza a história e as situações sócio/existências dos jovens e que podem ser contextuais e substantivas quando esclarecidas por meio de indicadores educacionais.

A presente pesquisa se norteará pelos princípios da pesquisa de abordagem quali-quantitativa, fundamentada em uma investigação de natureza legal, portanto, básica e aplicada, bibliográfica e documental, pois buscará compreender o objeto em seu processo histórico e nas relações sociais que esse estabeleceu ao longo de sua construção dialética como temática reflexiva, para se pensar sobre o real,

apresentando-se como,

o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriamente e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos. (MINAYO, 2010, p.107-108).

Isto posto, o caminho teórico é a dialética como estratégia metodológica para pensar o legal/concreto, para a reconstrução explicativa do tema, por essa se encontrar profundamente vinculada à perspectiva de fornecer elementos que permitem a compreensão da realidade em sua totalidade. (MINAYO, 2010)

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os objetivos da educação profissional e tecnológica se mostram integrados aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia de forma transversal, notadamente, a partir de 2008 com a criação dos Institutos Federais amparada na Lei n.º 11.982, de 29 de dezembro de 2008.

Consoante preceitua o artigo 6º e seguintes da referida Lei, a educação profissional e tecnológica tem como finalidade não só a formação de técnicos de nível médio, mas também, o treinamento profissional, a capacitação, a qualificação de trabalhadores, a atualização tecnológica permanente e a habilitação para os níveis médio e superior, numa perspectiva de formação permanente que conduzirá os jovens ao desenvolvimento de aptidões para alcançar maior habilidade num determinado trabalho. Ou seja, a educação profissional tecnológica, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

O art. 4º, parágrafo único, alíneas “b”, “c” e “d” do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, define que a garantia de prioridade absoluta cinge a precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública. Pressupõe-se a preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas, à destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção da infância e da juventude.

O art. 69, do ECA, funda que ao adolescente deve ser assegurado o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, desde que respeitada sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e a capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho. Portanto, a profissionalização é dita como um direito fundamental e inalienável dos adolescentes, devendo o Estado assegurar os meios necessários à sua implantação, através de políticas públicas eficazes e enérgicas, sob pena de

configurar grave ilicitude constitucional.

A juventude foi acrescida por meio de EC n.º 65/2010 ao rol dos direitos fundamentais já garantidos às crianças e adolescentes. O Direito à Profissionalização estabelecido na CF, coligado ao Programa Jovem Aprendiz e ao Estatuto da Juventude, deveria proporcionar aos jovens uma formação profissional e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho. No Estatuto da Juventude os jovens são aqueles de 15 a 29 anos. (BRASIL, 2010).

O Estatuto da Juventude, acredita-se, que foi pensado como uma resposta do Legislativo às justas demandas dos jovens brasileiros, que agora dispõem de um instrumento legal diretamente voltado à proteção de seus direitos e ao fortalecimento de sua identidade e diversidade, individual e coletiva, já que o ECA como instrumento regulamentador não dava conta dessas particularidades da juventude.

Dessa maneira, a educação profissional e tecnológica apresenta-se como meio de estimular a inserção, reinserção e manutenção dos aprendizes no sistema educacional, garantindo assim, o processo de escolarização e, principalmente, oportunizando uma formação técnico-profissional. Em decorrência da relevância constitucional do trabalho, o acesso aos postos de trabalho deve ser assegurado com amplitude, o que se verifica no art. 6º da CF, quando indica os direitos sociais e inclui o denominado direito ao trabalho.

Os jovens, em 2010, ocupavam um quarto da população do Brasil, representam, assim, 51,3 (cinquenta e um vírgula três) milhões de jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos. Destes 84,8% (oitenta e quatro vírgula oito por cento) viviam nas cidades e 15,2% (quinze vírgula dois por cento) no campo.

A pesquisa mostra que 53,5% (cinquenta e três vírgula cinco por cento) dos jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos trabalham; 36% (trinta e seis por cento) estudam; e 22,8% (vinte e dois vírgula oito por cento) trabalham e estudam simultaneamente, conforme o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ressalte-se que, em 2014, as matrículas na Educação Profissional de nível médio perfaziam apenas 1.741.528 alunos, conforme Tabela 01 abaixo, elaborada com dados do INEP/MEC (BRASIL, 2016). Assim, se for considerado que, 25% (vinte e cinco por cento) dos 51,3 (cinquenta e um vírgula três) milhões de jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) estão na faixa etária que deveria cursar o nível médio, teríamos fora da formação profissional e tecnológica em torno de 11 (onze) milhões de jovens sem essa formação entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos de idade.



Região	2012			2013			2014		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	1.362.200	729.750	632.450	1.441.051	749.675	691.376	1.741.528	784.763	956.765
Norte	77.786	51.382	26.404	84.348	49.163	35.185	102.790	51.062	51.728
Nordeste	271.660	196.719	74.941	298.144	208.864	81.280	428.168	236.074	192.094
Sudeste	708.120	300.081	408.039	745.192	309.840	435.352	837.135	316.977	520.158
Sul	233.081	143.691	89.390	239.570	140.472	99.098	270.543	139.704	130.839
Centro-Oeste	71.553	37.877	33.676	81.797	41.336	40.461	102.982	40.946	61.946

Tabela 01 - Matrículas nas redes pública e privada na Educação Profissional (Brasil e regiões, 2012-2014)

Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2016)

É correto observar que a Lei n.º 12.852/2013 promulgou o Estatuto da Juventude determinando quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, independente de quem esteja à frente da gestão dos poderes públicos. Esta estabelece ainda, dentre as garantias já previstas pela CF, quais são as especificidades da juventude que precisam ser afirmadas. Assim, o Estatuto pode ser configurado como instrumento que legitima essa parcela da população como sujeitos de direitos. Direitos que poderiam ser garantidos pela via da Educação Profissional e Tecnológica dentro de uma perspectiva de formação humana integral, atendendo todos os jovens indiscriminadamente.

O Estatuto regulou onze direitos específicos: Direito à Diversidade e à Igualdade; Direito ao Desporto e ao Lazer; Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão; Direito à Cultura; Direito ao Território e à Mobilidade; Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça; Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil; Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; Direito à Saúde; Direito à Educação; Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente. Tais direitos devem ser assumidos como parte de uma agenda pública que incorpore as várias políticas governamentais de forma absoluta, para permitir e pronunciar ações de enfrentamento às diversas violações de direitos lidadas pelos jovens, posto que apenas a promulgação da lei não é garantia de sua efetividade.

Todo jovem tem direito à educação de qualidade em todos os seus níveis, adaptando-se às necessidades e especificidades da juventude, até no período noturno. Esse é um direito garantido pelo Estatuto da Juventude. A educação básica é obrigatória e deve ser oferecida gratuitamente a todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada.

O Estatuto ressalta a importância das políticas afirmativas e da expansão: da educação superior nas instituições públicas, do financiamento e da assistência estudantil, das bolsas de estudos e do transporte escolar. Também são destacadas as necessidades dos jovens negros, do campo, indígenas e com deficiência. É garantida a liberdade de organização dos estudantes e a sua participação efetiva para a gestão democrática das escolas e universidades.

Com fulcro no que está regulamentado no Estatuto em tela, é garantido também

que todo jovem possa ter acesso à profissionalização, ao trabalho e à renda, em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social. Prevê também a promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação. Dada às condições especiais, antevê a compatibilização entre horários de trabalho e de estudo.

O Estatuto norteia a promoção de incentivos ao jovem trabalhador rural em sua organização na produção da agricultura familiar e dos empreendimentos familiares rurais. A formação e a qualificação profissional também devem estar garantidas aos jovens com deficiência.

Além dos direitos mencionados o Estatuto traz dois benefícios diretos, que são os descontos e gratuidades em transporte interestadual para jovens de baixa renda e a meia-entrada em eventos culturais e esportivos para estudantes e jovens de baixa renda. Instituiu ainda a criação do SINAJUVE, que deverá organizar, em todo o país e de maneira participativa, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações, planos e programas que constituem as políticas públicas de juventude.

Em especial, no direito à educação, entende-se que os preceitos legais caminharão no sentido de promover o direito do jovem à educação em todas as suas modalidades e o reconhecimento da diversidade da juventude nas políticas de acesso, assistência estudantil e, certamente, a participação democrática nas instâncias educacionais. No direito à profissionalização, o Estatuto robustece a importância do trabalho decente para a juventude, exercido em condições e com remuneração e proteção sociais adequadas e de ações de geração de emprego, economia solidária, cooperativismo e desenvolvimento sustentável.

Nessa perspectiva, o ensino profissional, a aprendizagem e o direito à profissionalização seria o caminho para a garantia desses direitos aos jovens, esse seria percorrido em meio a posições doutrinárias, jurisprudenciais e diplomas legais, apontando situações e condições que propiciassem a concretização dos preceitos constitucionais brasileiros voltados para os jovens, sem esquecer a literatura crítica sobre trabalho e educação que daria suporte às práticas de difícil concretização.

Adite-se a esse caminho a compreensão de que a educação e o trabalho no Brasil são direitos constitucionais que devem ser respeitados e garantidos pelo Estado e seus representantes. Dessa proposição, deriva-se a compreensão de que a educação profissional pode ser uma garantia do cumprimento desses direitos. Logo, colocar em debate a educação profissional como uma das formas do Estado brasileiro para respeitar e cumprir a responsabilidade de efetivação do direito à educação e ao trabalho tem sido um desafio que parece inalcançável.

A educação é um direito social, sendo dever do Estado, como também da família, promovê-la e incentivá-la com a colaboração da coletividade. Portanto, é preciso que a escola desempenhe a função de emergir como uma instituição fundamental que ministra o ensino em um espaço que propicia ao aluno oportunidades de aprender;

que a família assuma o seu papel de formadora de valores; que o poder público exerça o encargo de promover as condições para que a educação incida sobre o trabalho para que a sociedade se convença do seu papel na formação da cidadania do indivíduo.

O texto constitucional também relaciona profissionalização e educação com o desenvolvimento da pessoa, em toda sua potencialidade. O objetivo da profissionalização é, portanto, educacional, posto que além da sua especificidade, soma-se a esses outros valores que se sobrepõem ao mundo da educação pelo trabalho.

Os arts. 39 a 42 da LDB citam que a educação profissional deverá tornar o indivíduo apto para a vida produtiva, ou seja, a escola fornece conhecimentos que tragam alguma utilidade para o aluno engajar-se profissionalmente e participar da sociedade. Assim, a LDB incorpora trabalho de forma restrita e universal, sendo o meio de incentivo à integração da escola à comunidade.

Ainda em referência à educação profissional ou preparo para o trabalho, a LDB, entende que a função da escola é preparar os alunos com conhecimentos básicos sobre as profissões e sobre as perspectivas para o ingresso no mercado de trabalho. Tem-se, ainda, a concepção de que deverá ocorrer a preparação para o exercício da cidadania, da autonomia e do pensamento de forma ética.

Contudo, os problemas da política de formação e qualificação profissional, começaram por seus objetivos, especialmente à relação entre escola e mundo do trabalho. A LDB não dista sobre a integração entre escola e mundo do trabalho, já que se restringe à formação de jovens e adultos para a atividade produtiva em que se enquadrem às demandas do mercado.

O mundo do trabalho vem sofrendo os reflexos destas contradições do sistema educacional e mais acentuadamente os adolescentes e jovens que estão à procura de emprego. Ressalte-se que em um país capitalista a ideia é atender ao sistema e isso significa que os trabalhadores devem adequar-se, prioritariamente, às necessidades do mercado atendendo à lógica produtiva e acumulativa do capital, baseada na exploração da força de trabalho.

Historicamente, a educação brasileira traz consigo a marca da dualidade estrutural que caracteriza a sociedade, na qual existiam tipos distintos de escola para classes sociais desiguais (KUENZER, 2007). Para as classes hegemônicas da sociedade, sempre existiu educação básica propedêutica visando o ingresso em cursos superiores, o mesmo não ocorrendo para as classes desfavorecidas econômica e socialmente. A essas, a educação profissional estava associada à educação básica, tendo como finalidade o ingresso no mercado de trabalho. Para a autora o ensino de nível médio se destaca dos demais por ser o nível mais difícil de enfrentamento ao longo da história da educação brasileira, em decorrência da dupla função: preparar para a continuidade de estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, a educação profissional foi criada para atender a crianças, jovens e adultos excluídos socialmente, privados dos seus direitos de decisão,

participação e contribuição para a sociedade, conforme Parecer n.º 16, de 5 de outubro de 1999 do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais da educação profissional:

O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional. (CNE/CEB, 1999, p. 05).

Por outro lado, quanto à oferta do Ensino Médio, embora haja escolas públicas de excelente qualidade como os atuais institutos federais, essa não é a regra geral. Assim, grande parte delas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tenta reproduzir o academicismo das privadas, mas não conseguem fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Tal é a discrepância que a formação nem contribui de forma efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho nem é significativa para o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Igualmente, é necessário atribuir uma identidade ao Ensino Médio para que ele contribua com a formação integral dos estudantes, voltada para a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica; formação profissional e formação acadêmica.

O ensino, seja ele profissional ou médio, deve ser orientado à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política e cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética com competência, técnica e politicamente. Esse tipo de formação visa contribuir para a transformação da sociedade direcionada a interesses sociais e coletivos e não individualistas como prescrevem os neoliberais.

Para termos uma ideia do panorama da informalidade no mercado de trabalho brasileiro, no período compreendido de 2001 a 2013, tendo como foco nos jovens e adultos. A Figura 01 exibe a evolução da taxa de informalidade para jovens e adultos entre 2001 e 2013, destacando três fatos. De início, tem-se a tendência de queda desse indicador para os jovens, com 55,2% (cinquenta e cinco vírgula dois por cento), em 2001, e alcança a marca dos 38,2% (trinta e oito vírgula dois por cento), em 2013. Outro fato, é que a intenção de queda na informalidade para os jovens se estende por, praticamente, todo o período analisado, não se concentrando, em um episódio isolado. Há uma clara convergência entre as taxas de informalidade no trabalho para jovens e adultos. Em 2001, a taxa de informalidade para jovens superava em 7% (sete por cento) a dos adultos, e, em 2013, essa diferença foi de apenas 2% (dois por cento).

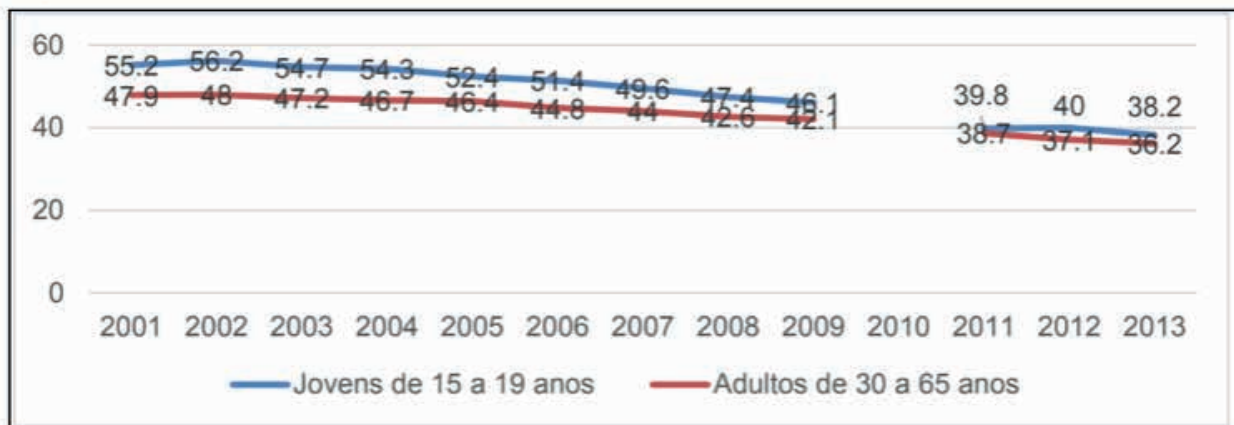


Figura 01: Taxa de Informalidade de Jovens e Adultos em (%):

Fonte: Inad/IBGE (2013)

Elaboração: Autora (2017)

De tal modo, destacamos que apesar dessa queda significativa na informalidade do trabalho em passado recente, a taxa para os jovens ainda é expressiva, beirando os 40% (quarenta por cento). Isto posto, destaca-se a importância de se criar condições para que o país possa dar seguimento a essa tendência como de queda na taxa de informalidade dos jovens. Para isso, é fundamental que se entenda o mecanismo que determina a queda aqui reportada para o período de 2001 a 2013.

Pode-se dizer que a má qualidade da educação básica no Brasil e as políticas públicas voltadas para a juventude trabalhada, alimenta a reprodução do capital, particularmente no que concerne à formação de mão de obra capaz de adequar-se subjetiva e funcionalmente aos postos de trabalho precarizados. Os programas sociais objetivavam modificar a situação de precarização social vivenciada pela juventude – principalmente em situação de pobreza –, mas, na verdade, eram destinados a suprir as demandas do mercado em detrimento dos problemas sociais. Assim, a permanência para o jovem do desemprego que afetava muitos dos que apostava na educação profissional como possibilidade de melhorar suas condições de vida. Alguns são considerados como programas causadores de formas precarizadas de formação, embora buscassem mudanças nas condições sociais dos jovens.

Para termos uma ideia da dimensão do problema, segundo o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 2007, denominado “Trabalho decente e juventude na América Latina”, o desemprego, as inserções atípicas do trabalho na informalidade, e a consequente precarização do trabalho afetam cerca de 106 (cento e seis) milhões de jovens Latino Americanos. Ou seja, mesmo antes da atual crise financeira de 2008, podemos dizer que já enfrentávamos em nossa sociedade, uma crise de diversas formas, como é o caso da crescente precarização do trabalho assalariado.

Nesse aspecto, a juventude é penalizada. Os jovens estão vivendo a condição de contratos temporários, ou labutam na informalidade, ou, compõem a faixa de

desempregados deste país. Assim, faz-se rebelar a “terceirização”. Em sua face mais perversa conduz a redução de custos pela via da exploração de trabalho em condições e relações precárias, em detrimento da lei, sem mencionar, que estimula a rotatividade de mão de obra, vez que os trabalhadores terceirizados são, comumente, menos especializados e facilmente substituíveis.

Os jovens estão entre os mais afetados pela precarização e/ou terceirização do trabalho. Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2012, constatou que a rotatividade dos trabalhadores terceirizados é maior entre as pessoas que têm de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, com taxa de alternância chegando a 72% (setenta e dois por cento) em 2010. Segundo o estudo “A Dinâmica das Contratações no Trabalho Terceirizado”, a terceirização vem fortalecendo o giro dos trabalhadores pelas empresas. Em 2010, por exemplo, a taxa de rotatividade dos empregados terceirizados foi 76,2% (setenta e seis vírgula dois por cento) maior que a dos ocupados não terceirizados.

Essa rotatividade é relacionada com o achatamento salarial, pois os trabalhadores são demitidos depois de pouco tempo e substituídos por outros com salários mais baixos. Os efeitos dessa rotatividade são a insegurança, a incerteza, a falta de perspectiva de futuro. Isso tem efeitos também sobre a sociabilidade dos jovens, já que o trabalho é ainda uma das formas centrais de relações sociais. Essa sociabilidade se torna frágil, flexível e precária. O que pode ocasionar isolamento, desgaste mental e até o adoecimento dos jovens.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se diante das prerrogativas ensejadas pelos marcos legais, que a educação profissional e tecnológica deve ser concebida não apenas como uma modalidade de ensino, mas como uma política social de garantia de direitos aos jovens. Essa tem sua relevância no que se refere a sua função de socialização do conhecimento, e, ainda, contribui para o processo de inserção dos jovens no mercado e no mundo do trabalho.

A participação precoce do adolescente no mercado de trabalho tem provocado muitos questionamentos, dificultando e interferindo na implementação de políticas específicas voltadas para o trabalho do jovem. Sem ressaltar que as políticas públicas educacionais não possuem uma centralidade quando o assunto é educação, servindo-se, muitas vezes, às práticas imediatistas e assistencialistas, que não combatem de forma mais incisiva as vulnerabilidades que os jovens passam como a dificuldade de acesso à educação e ao trabalho.

Desta feita, a profissionalização deve ser compreendida como um direito fundamental que tem como pressuposto a educação e como desígnio o trabalho lícito e remunerado. E o direito à profissionalização está vinculado à ideia de qualificação,

capacitação ou formação técnica, medida virtuosa e necessária, que tem o condão de transformar o trabalhador em um sujeito socialmente responsável, em um cidadão o que pelos indicadores não vem sendo cumprido pelo Brasil.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades.** HOYOS, Rafael de; ROGERS, Halsey; e SZÉKELY, Miguel (Org.) Banco Mundial, Washington DC, 2016. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/22349/K8423.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2017.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 7 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010.** Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm). Acesso em: 13 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 10 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 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. Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 13 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, 6 de ago 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm) >. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social** (Pnas/2004). Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf). Acesso em: 15 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional da Juventude. **Conselho Nacional de Juventude.** Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE nº 16/99** – CEB – Aprovado em 5.10.99: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: 10 de outubro de 2017.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores.** In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Disponível em: <<http://brasildebate.com.br/informalidade-e-mercado-de-trabalho-no-brasil/>>. Acesso em: 05 de outubro de 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Rotatividade dos trabalhadores terceirizados.** Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com\\_alphacontent&ordering=2&limit=0&Itemid=24&limitstart=14800](http://www.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_alphacontent&ordering=2&limit=0&Itemid=24&limitstart=14800)>. Acesso em: 16 de novembro de 2017.

KUENZER, A. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1153-1178, out. 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 2010.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho Decente nas Américas:** uma agenda hemisférica, 2006-2015. Brasília: OIT, 2006. Disponível em: [http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/decent\\_work/pub/agenda\\_hemisferica\\_303.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/pub/agenda_hemisferica_303.pdf). Acesso em: 20 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Decente e Juventude no Brasil.** [Brasília]: OIT, 2009. Disponível em: [http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/youth\\_employment/pub/trabalho\\_decente\\_juventude\\_brasil\\_252.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/youth_employment/pub/trabalho_decente_juventude_brasil_252.pdf). Acesso em: 20 de outubro de 2017.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do Educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Formação do Educador: Dever o Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1996.



## O DIREITO AO ESQUECIMENTO COMO LIMITAÇÃO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO

**Aleff Schmid Da Luz**

Faculdade Ideal - WYDEN Brasil/FACI  
Belém - Pará

**RESUMO:** O tema Direito ao esquecimento como limitação à liberdade de expressão em face do direito de intimidade do respeito permitiu-nos investigar sobre a dignidade da pessoa humana tutelada pelos princípios constitucionais. A vida privada da pessoa, sua privacidade e intimidade são asseguradas pela Carta Magna. Os crimes de invasão da privacidade e da intimidade são puníveis e passíveis de indenização por danos morais e materiais. O problema de pesquisa norteador desse estudo foi este: Quais as limitações à exposição da imagem da pessoa pública? O objetivo geral é refletir sobre o direito ao esquecimento como limitação à liberdade de expressão. O Enunciado 531 inserido no ordenamento jurídico por meio da VI Jornada de Direito Civil apregoa que “A tutela da dignidade da pessoa humana na sociedade da informação inclui o direito ao esquecimento”. A liberdade de expressão não contradiz os princípios constitucionais, pelo contrário, a ponderação entre a ética do jornalismo e a dignidade da pessoa humana permitem maior segurança aos direitos de imagem da pessoa pública. A falta de legislação mais específica de invasão da intimidade e da privacidade da pessoa leva os

agentes da justiça a se pautarem em princípios mais gerais como os regulamentados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, seguida pelo texto da Constituição Federal que dá garantias aos princípios fundamentais da Dignidade Humana em seu artigo 5º.

**PALAVRAS-CHAVE:** Constituição Federal. Direito ao Esquecimento. Direito de Imagem. Direito de Imprensa

**ABSTRACT :** The topic Right to oblivion as a limitation on freedom of expression in the face of the intimacy of respect allowed us to investigate the human dignity safeguarded by constitutional principles. The private life of the person, his privacy and intimacy are guaranteed by the Constitution. invasion crimes of privacy and intimacy are punishable and liable to compensation for moral and material damages. The guiding research problem of this study was this: What are the limitations on the image exposure of the public person? The overall objective is to reflect on the right to be forgotten as a limitation to freedom of expression. The Statement 531 inserted in the legal system through the VI Day of Civil Law proclaims that “The protection of human dignity in the information society includes the right to be forgotten”. Freedom of expression does not contradict the constitutional principles, on the contrary, the weighing between the ethics

of journalism and human dignity allow greater security to image rights of the public person. The lack of more specific legislation of the intimacy and the person's privacy invasion takes justice agents to guide in more general principles as regulated by the Universal Declaration of Human Rights, followed by the text of the Constitution that gives guarantees to the fundamental principles of Human dignity in Article 5.

**KEYWORDS:** Federal Constitution. Right to Oblivion. Image rights. Law Press.

## 1 | INTRODUÇÃO

Com a globalização, com o acesso às tecnologias informáticas, com a popularização de equipamentos que permitem a Internet móvel, tais como os *notebooks* com banda larga, smartphones, telefones celulares e demais equipamentos móveis que permitem acessar a internet e disseminar informações sobre pessoas e fatos.

Neste sentido, procuramos conhecer as más práticas relativas à invasão de privacidade por meio da Internet. O século XXI tem assistido ao crescimento vertiginoso das novas tecnologias sem fio que une as pessoas em grandes nós, cruzando informações, propiciando relações pessoais e profissionais. No entanto, nem todos têm propósitos lícitos nesse meio e surgem as más práticas.

O direito ao esquecimento vem gerando polêmicas acaloradas entre profissionais do direito e em julgamentos acerca desta questão. Com o advento da Internet, a polêmica é fortemente suscitada, porque questiona-se por quanto tempo uma informação deve ficar disponibilizada. Quando a imprensa era apenas uma mídia impressa, ou as notícias eram veiculadas por Rádio e Televisão, as notícias expiravam em pouco tempo, mas com a Internet, ela praticamente se eterniza.

Desse modo, há personalidades públicas que desejam que determinados fatos de sua vida sejam esquecidos e determinados criminosos desejam que o crime cometido seja dissociado de sua imagem, tais como o assassinato de Ângela Diniz por Doca Street, que hoje luta por viver longe dos tabloides e não ser mais o ícone da violência contra a mulher.

Devido à magna amplitude do tema e de seus desdobramentos será feito um recorte epistemológico para abordar determinadas situações do direito ao esquecimento, no sentido de saber quando há a invasão de privacidade que pode gerar sanções cíveis com obrigação de ressarcimento aos danos morais causados à dignidade da pessoa humana.

A relevância desta pesquisa se justifica pelo fato de pretendemos apresentar com o direito ao esquecimento uma contraposição à liberdade de expressão, principalmente, dos meios de comunicação, incluindo a Internet que perpetua fatos sobre pessoas públicas, pondo em risco o direito de intimidade e o respeito à dignidade da pessoa humana. Procuraremos mostrar os fundamentos legais que asseguram à pessoa a privacidade, a preservação de sua intimidade. Dessa forma, apresentaremos algumas questões que envolvem os princípios da dignidade humana previstos pela

Constituição Federal. Desse modo, a pesquisa tem importância no âmbito do Direito Civil, mas também para a ampla expressão da individualidade, do direito à privacidade e à preservação da imagem, que diz respeito a toda a sociedade.

Neste sentido, propõe-se fazer uma ampla reflexão sobre o tema nesta pesquisa com o objetivo de buscar elementos norteadores para a compreensão dessa questão.

O problema de pesquisa que irá nortear esse estudo é o seguinte: Quais as limitações à liberdade de imprensa para respeitar o direito ao esquecimento e evitar a exposição da imagem da pessoa que se tornou pública por atos cometidos no passado? Mediante esta pergunta/problema, estipulamos a hipótese que o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana pode ser respeitado sobre quaisquer outros direitos. O objetivo geral é refletir sobre o direito ao esquecimento como limitação à liberdade de expressão. Quanto aos objetivos específicos, temos os seguintes: definir pessoa pública e compará-la à pessoa privada; fazer um levantamento dos princípios da dignidade humana; apresentar noções da importância da segurança na utilização das novas tecnologias de comunicação e informação.

Os elementos para classificar metodologicamente esta pesquisa foram buscados em Elisa Pereira Gonsalves que indica que a pesquisa de acordo com seus objetivos é descritiva por descrever as características de um objeto de estudo específico. É utilizada para revisar as características de um dado grupo social com o intuito de descobrir a existência de relações entre tais variáveis. Segundo a natureza dos dados, essa pesquisa é qualitativa, pois “preocupou-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Cervo e Bervian, o método, no contexto das ciências, é definido como o conjunto de processos utilizados pelo espírito humano no empenho de investigar e demonstrar a verdade. Para esta pesquisa, foram usados materiais bibliográficos referentes ao tema, cujos autores tenham realizado pesquisas, estudos ou desenvolvido teorias.

## 2 | DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

O que parecia mesmo ser óbvio – que a vida da pessoa tem que ser assegurada – deve estar protegido constitucionalmente como um direito individual pelo qual o ser humano tem o direito a manter-se vivo, vivendo de maneira digna, satisfazendo os valores e as necessidades relativas a todos.

O conceito de vida não deve ser visto apenas sob o prisma biológico. É preciso que seja entendido como um processo de troca que o ser humano faz com o meio em que vive. Esta relação de troca é sempre mutável e dinâmica, mas mantidas as individualidades características que cada indivíduo possui.

Considerado como pré-requisito para a aquisição dos demais direitos, o direito a vida está não só sob a égide do direito constitucional brasileiro, mas também

de tratados internacionais, que no Brasil tem força de norma constitucional após passar por um processo legislativo específico.

A autora reafirma a antecipação do direito à vida a todos os outros direitos, pois é “um direito prévio, que se antecipou a todo ordenamento jurídico, originado do direito natural para sua autopreservação”. Portanto, “não há que se condicionar esse direito a qualquer outro que esteja sob a égide natural, mas é preciso que esta vida esteja vinculada aos direitos da integridade e da dignidade da pessoa humana”.

A Constituição de 1988, em seu artigo 1º, III, explicita que a dignidade da pessoa humana, tal como o direito à vida, está positivada no sistema jurídico do país como fundamento da República Federativa do Brasil e, dessa forma, fica subentendido que a pessoa é a finalidade do Estado e o Estado só existe para ela.

A igualdade e a dignidade são essências dos Direitos Humanos, pois são comuns às possibilidades de fundamentação existentes, tais como a natureza humana, a opção religiosa, os aspectos culturais e a existência de direitos historicamente construídos que são fontes distintas de fundamentação dos direitos humanos.

Pela igualdade, tem-se que os direitos humanos são intitulados por todos os indivíduos pelo mero fato de serem humanos. Essa igualdade pode ter origem:

- Na ideia de uma criação comum, como indicam várias religiões.
- Na existência de características humanas presentes em todos os seres humanos, como estabelece a corrente naturalista a qual o conceito dos direitos humanos desponta como um direito natural.
- Na positivação e na aceitação, por parte das mais diferentes culturas, de um determinado número de direitos, como explicita a corrente historicista, que diz que todo fenômeno cultural, social ou político é histórico e não pode ser compreendido senão por meio de e na sua historicidade. Essa corrente fundamenta o fato de que o direito é um construto histórico, ou seja, é construído à medida que os fatos históricos vão acontecendo.

A igualdade mencionada no estudo dos Direitos Humanos é muito peculiar, porque está implícita nela a ideia de dignidade que permite o respeito às diferenças relativas ao gênero, à raça, à idade. O ser humano, nesse contexto, tem o fim em si mesmo e não é mero meio para outros fins.

O conceito atual de direitos humanos foi confirmado com a realização da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida em Viena, em 1993. Naquela ocasião, foram elaborados a Declaração e o Programa de Ação de Viena. Em seu parágrafo quinto, a Declaração estabelece que: “Todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase.

### 3 | DEFINIÇÃO DE PESSOA PÚBLICA

A definição de pessoa pública apresentada por Alcides Leopoldo Silva Junior é

bastante esclarecedora, porque conceitua pessoa pública como a que se “dedica à vida pública ou que a ela está ligada, ou exerce cargos políticos, ou cuja atuação dependa do sufrágio popular ou do reconhecimento das pessoas ou a elas é voltado, ainda que para entretenimento ou lazer”. Tal reconhecimento público pode ter ou não objetivo de lucro ou eminentemente social. Nestas categorias estão incluídos vários perfis de pessoas: modelos como Gisele Bündchen; cantores como Roberto Carlos; políticos como Dilma Roussef; atores como Murilo Benício ou Alinne Moraes; apresentadores como Sílvio Santos e Faustão; executivos como Maria das Graças Foster (presidente da Petrobras) ou Bill Gates; Barack Obama...

Pessoa pública é aquela que, em determinado momento de sua carreira ou fato marcante de sua vida, passa a figurar com notoriedade perante aos meios de comunicação de massa como o futebolista Neymar ou mesmo em círculos mais restritos como o Ministro do STF Joaquim Barbosa. Essas personalidades “devido à sua atividade ou fatos marcantes de sua vida, passam a desfrutar de notoriedade, despertando a atenção generalizada do público, sofrendo uma limitação ao seu direito à vida privada”.

Tal reconhecimento pode ser a nível regional, nacional ou internacional, dependendo das atividades exercidas ou cargos ocupados pela pessoa pública.

### 3.1 Diferença entre pessoa pública e privada

As pessoas que não têm destaque e não possuem notoriedade podem ser consideradas pessoas privadas. Assim, toda pessoa pública tem sua notoriedade e assuntos que são relevantes à imprensa, no entanto, sua vida privada tem que ser preservada para não gerar danos morais e patrimoniais. Podemos classificar como pessoas públicas os atores e atrizes de cinema, novelas, teatro, circo; *socialites* que são pessoas que se destacam por suas fortunas, títulos honoríficos, executivos de grandes corporações; esportistas (com destaque a futebolistas); modelos, políticos.

## 4 | LIMITES DO DIREITO DE IMAGEM

Um caso ocorrido com pessoa pública que teve seus dados e arquivos pessoais vasculhados por um profissional da informática seguida de divulgação de fotos de sua intimidade na imprensa serviu para acelerar o processo de aprovação da Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012 que dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos. A pessoa pública envolvida neste processo foi a atriz Carolina Dieckman, que teve 30 fotos publicadas na internet após a invasão de seu e-mail por *hackers* que exigiram o pagamento de um resgate no valor de R\$ 10.000,00 para retirar as fotos de circulação. Esta lei alterou o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, conhecido como Código Penal, acrescentando-lhe os seguintes artigos, *in verbis*:

Art. 154-A. Invasão de dispositivo informático alheio, conectado ou não à rede de computadores, mediante violação indevida de mecanismo de segurança e com o

fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do titular do dispositivo ou instalar vulnerabilidades para obter vantagem ilícita:

Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.

A invasão de dispositivo informático danificou a imagem da atriz e acelerou a aprovação do novo texto do Código Penal para coibir e punir os crimes eletrônicos que burlam a segurança de computadores pessoais e de empresas com invasões que causam danos morais e patrimoniais.

## 5 | USO DE IMAGEM SEM AUTORIZAÇÃO

Há uma verdade encartada em um ditado popular “A minha liberdade vai até onde começa a do outro” que pode servir de baliza na veiculação e uso da imagem sem a autorização. A punição ao uso indevido da imagem decorre da Constituição Federal que prevê a indenização por danos morais e materiais.

Na medida em que as pessoas públicas extrapolam a esfera da vida privada e adentram no âmbito da coletividade, sua imagem passa a ser relativizada, o que não significa que as celebridades ou pessoas notórias não possam ter sua imagem violada, consequência da veiculação fora dos padrões éticos e morais, sem que atendam ao interesse da coletividade. No caso de pessoas públicas, a necessidade de autorização para veiculação da imagem sofre limitações, ou seja, é flexibilizada.

As disposições legais preceituam que a veiculação da imagem, excetuando os casos previstos em lei, necessita de autorização prévia dos titulares. Isso ocorre até mesmo em escolas, quando os responsáveis assinam termo de cessão de imagem à instituição.

## 6 | DIREITO AO ESQUECIMENTO

A Espanha vem se empenhando a disseminar o *Derecho al olvido*, pois como entende a autora espanhola Carolina Pina o direito a ser esquecido refere-se, principalmente, à alegação de eliminar informações de rede que mesmo sendo verdadeiras, perderam o seu interesse para o público em geral.

A reportagem pode se constituir em um fator suplementar de vitimização ou suplementar desnecessariamente o sofrimento. Jornalistas que são sensíveis ao sofrimento dos outros e compreendem a complexidade do trauma emocional, muitas vezes, são capazes de escrever sobre experiências traumáticas de uma forma que seja informativa, envolvente e muitas vezes útil para os leitores.

Com o direito ao esquecimento não se pleiteia a imposição de apagar fatos ou de reescrevê-los, mas apenas a possibilidade de se regular o uso que se faz de fatos pretéritos, mais precisamente o modo e a finalidade com que tais fatos são lembrados, evitando que canais de informação se enriqueçam mediante a indefinida exploração das desgraças privadas.

Joana de Souza Sierra realizou um estudo que apresentou estudos de caso e analisou a legislação pertinente, examinando a pertinência e o cabimento em nossa ordem jurídica do “Direito ao Esquecimento”, que tem sido reconhecido em decisões do Superior Tribunal de Justiça, alinhando-o a outros direitos já garantidos, tais como à vida privada, à liberdade de imprensa e à dignidade da pessoa humana.

Esse novo direito foi introduzido ao debate nacional primeiramente pelo Enunciado 531 da VI Jornada de Direito Civil do Conselho da Justiça Federal, o qual proclamou que entre os direitos da personalidade protegidos no artigo 11 do Código Civil, encontra-se o de ser esquecido, baseado por sua vez em entendimentos das cortes superiores norte-americana e alemã, além de Diretivas editadas pela União Européia. Como consequência, considera-se que a pessoa possui o direito de fugir para o anonimato, mesmo tendo participado de eventos de interesse público, desde que a passagem do tempo tenha retirado a notícia de circulação. Imediatamente, faz-se necessário estudar a interpretação que se deu aos conceitos nas decisões, a saber, a vida privada, a dignidade e o interesse público, bem como situar o “Direito ao Esquecimento” frente aos princípios constitucionais, visando criticar o possível efeito censor, ou chilling effect, de sua aplicação.

Apesar do interesse público da informação não se esvaír com o tempo, o indivíduo pode pleitear a proteção à sua esfera privada, garantida pelo direito à privacidade, que, muitas vezes, entra em rota de colisão com o direito de livre expressão da imprensa, que tem o dever de informar. Há aqui uma questão geradora de polêmicas que tem chegado aos tribunais para buscar solução.

O direito ao esquecimento advém da expressão na língua inglesa “*The Right to Privacy*” e é importante, neste sentido, conhecer dois autores que trataram do tema no século XIX, Samuel Warren e Louis Brandeis. Que o indivíduo deva ter proteção total em pessoa e na propriedade é um princípio tão antigo como a lei comum; mas verificou-se necessário, de tempos em tempos, para definir novamente a natureza exata e a extensão de tal proteção. As mudanças políticas, sociais e econômicas implicam o reconhecimento de novos direitos e a lei comum, na sua eterna juventude, cresce para atender às novas demandas da sociedade. Assim, em tempos muito antigos, a lei deu um remédio apenas para interferência física com a vida e a propriedade, por ofensas por meio da *vi et armis* (força das armas).

A nível cerebral, a memória e o esquecimento são relevantes para o equilíbrio psíquico do indivíduo como bem esclarece Bernardo de Azevedo e Souza:

Ainda que o esquecimento constitua talvez o aspecto mais predominante da memória, conservamos e usamos suficientes memórias ou fragmentos de memórias para ter um desempenho ativo, funcional e relativamente satisfatório como pessoas. Assim, esquecer é tão importante quanto lembrar, sendo imprescindível para a saúde e eficiência do cérebro. Não há qualquer contradição entre lembrar e esquecer, visto que são fenômenos complementares e fazem parte do mesmo processo: é na formação de novas memórias que se observa o constante e necessário esquecimento de outras. O esquecimento constitui, em suma, uma etapa para aceder à lembrança.

Então o direito à vida serviu apenas para proteger o sujeito em suas várias formas; liberdade significa liberdade da repressão real; e o direito de propriedade garantia para

o indivíduo suas terras e seu gado. Mais tarde, veio um reconhecimento da natureza espiritual do homem, de seus sentimentos e seu intelecto. Aos poucos, o âmbito destes direitos legais foi ampliado; e agora o direito à vida passou a significar o direito de aproveitar a vida, – o direito de ser deixado em paz; o direito à liberdade assegura o exercício dos privilégios civis; e o termo “propriedade” tem crescido para incluir todas as formas de posse intangíveis e tangíveis. Um novo direito deve ser gestado para contemplar outros direitos fundamentais e também os que são inerentes à dignidade da pessoa humana. Neste contexto, surge o direito ao esquecimento, que possibilita que os fatos e informações acerca de um sujeito não o condenem indefinidamente, mesmo após se retratar perante a sociedade ou cumprir sua pena. De outro modo, ele estaria cumprindo uma pena perpétua.

No entanto, hoje em dia, fotos, vídeos e notícias, divulgadas na internet, não possuem prazo de validade e ficam disponíveis a qualquer pessoa. Resultando assim em violação de inúmeros direitos, como o da dignidade, privacidade que cada vez mais, vem se tornando vulneráveis às novas tecnologias. Nessa esteira, em nossa sociedade atual, conhecida como “sociedade da super informação” há uma necessidade do legislador delimitar limites à informação, com o objetivo de proteger o direito à autodeterminação sobre os dados privados, sem que haja a necessidade de ir ao Judiciário para efetivar o supramencionado direito.

Se a invasão da vida privada constitui uma injúria jurídica, os elementos para exigir reparação existem, uma vez que o valor do sofrimento mental, causado por um ato ilícito em si, é reconhecido como uma base para o ressarcimento.

O direito de quem tem-se mantido um indivíduo privado, para evitar que sua exposição pública, apresenta o caso mais simples para tal prolongamento; o direito de proteger a si mesmo a partir de uma discussão pela imprensa dos próprios assuntos particulares, seria um mais importante e de longo alcance um. Se as declarações casuais e sem importância em uma carta, se obra, no entanto inartistic e sem valor, se os bens de todos os tipos são protegidos não só contra a reprodução, mas também contra descrição e enumeração, quanto mais deveriam os atos e ditos de um homem em suas relações sociais e relações domésticas ser resguardada de publicidade implacável. Se você não pode reproduzir o rosto de uma mulher fotograficamente sem o seu consentimento, quanto menos se deve tolerar a reprodução de seu rosto, sua forma e suas ações, por meio de descrições gráficas coloridas para se adequar a uma imaginação bruta e depravada.

## 6.1 Devida ponderação

O direito ao esquecimento está intrinsecamente ligado a vários outros direitos que possuem tutela constitucional, para que o indivíduo não seja obrigado a reviver fatos pretéritos que lhe causem reações negativas. Para tanto, há que se colocar a devida ponderação para obter o equilíbrio entre tais direitos essenciais à Dignidade da Pessoa Humana, a exemplo da privacidade, da honra, da imagem, da intimidade, da identidade pessoal e da vida privada.



Carlos Alberto Bittar argumenta que deva haver ponderação com relação às notícias que se veicula acerca da pessoa pública, pois quando os fatos são relevantes ao interesse público não há necessidade do interessado anuir sobre sua veiculação:

Excepciona-se da proteção à pessoa dotada de notoriedade e desde que no exercício de sua atividade, podendo ocorrer a revelação de fatos de interesse público, independentemente de sua anuência. Entende-se que, nesse caso, existe redução espontânea dos limites da privacidade (como ocorre com os políticos, atletas, artistas e outros que se mantêm em contato com o público com maior intensidade). Mas o limite da confidencialidade persiste preservado: assim sobre fatos íntimos, sobre a vida familiar, sobre a reserva no domicílio e na correspondência não é lícita a comunicação sem consulta ao interessado. Isso significa que existem graus diferentes na escala de valores comunicáveis ao público, em função exatamente da posição do titular [...].

Não por acaso, a liberdade de imprensa é um direito fundamental garantido universalmente. Nesse viés, no Brasil, a Constituição Federal promove garantias para que a imprensa possa exercer o seu papel sem ser submetida a qualquer tipo de censura, conforme visto no tópico anterior.

Para que haja ponderação de forças entre a mídia e os cidadãos, existem as leis do ordenamento jurídico brasileiro amparadas na Constituição.

## 7 | RESSARCIMENTO POR DANOS MORAIS

No caso da chacina da Candelária, um grupo de policiais disparou sobre dezenas de pessoas, entre os quais havia crianças e adolescentes, levando a óbito seis menores de idade e dois adultos considerados moradores de rua. Este fato ocorreu no dia 23 de julho de 1993 e, dezesseis anos depois, portanto, no ano de 2009, a Rede Globo de Jornalismo exibiu matéria sobre este evento no Programa Linha Direta – Justiça. Neste programa, a emissora veiculou nomes reais dos envolvidos na chacina e citou como co-autor um policial que foi inocentado pela justiça.

A matéria referiu-se ao mencionado cidadão, informando que ele havia sido um dos envolvidos com a Chacina da Candelária, mas que havia sido absolvido. O programa reabriu feridas e expôs essa pessoa ao ódio social, por se haver associado à imagem de um chacinador. Por essa razão, vendeu todos os seus bens, perdeu emprego e não mais conseguiu se recolocar no mercado de trabalho e mudou de domicílio, a fim de evitar a morte pelas mãos de justiceiros e traficantes.

Tendo ingressado com ação de ressarcimento por danos morais, o policial alegou que a veiculação do seu nome o impediu de conseguir trabalho e de ser obrigado a manter-se escondido para evitar retaliações de justiceiros. Em primeira instância seu pedido foi recusado, mas no STJ, sob a relatoria do Ministro Luis Felipe Salomão seu pedido foi acatado sob as seguintes alegações: “decidiu pela proteção da personalidade do autor em detrimento da liberdade constitucionalmente deferida à sua parte adversa” como explicam Ivan Lira de Carvalho e Raphael Levino Dantas:

Em resumo, entendeu que a veracidade da informação divulgada não a revestia de licitude inquestionável, ponderando, ao final, que a melhor solução para o conflito

teria sido a veiculação do documentário com a ocultação do nome e da fisionomia do demandante, desfecho suscetível, a um só tempo, de conservar a honra daquele e a liberdade de informar da demandada. A Quarta Turma do STJ, à unanimidade, acompanhou o voto do relator.

O Programa Linha Direta – Justiça da Rede Globo sofreu vários processos de familiares ou dos próprios que se sentiram invadidos pelas lembranças suscitadas sobre fatos passados referentes a seus entes queridos. Algumas ações chegaram a indenização por danos morais, como foi o caso do policial inocentado na Chacina da Candelária, que a emissora citou como participante da chacina; pelos danos causados à sua honra, a 4ª Turma do STJ condenou a emissora a pagar indenização de R\$ 50 mil devido ao fato deste cidadão ter direito ao esquecimento que não foi respeitado pela Globo.

Informou o autor ter sido indiciado como coautor/partícipe da sequência de homicídios ocorridos em 23 de julho de 1993, na cidade do Rio de Janeiro, conhecidos como “Chacina da Candelária”, mas que, a final, submetido a júri, foi absolvido por negativa de autoria pela unanimidade dos membros do Conselho de Sentença.

Noticiou que a ré o procurou com o intuito de entrevistá-lo em programa televisivo (“Linha Direta – Justiça”) – posteriormente veiculado –, tendo sido recusada a realização da referida entrevista e mencionado o desinteresse do autor em ter sua imagem apresentada em rede nacional. Porém, em junho de 2006, foi ao ar o programa, tendo sido o autor apontado como um dos envolvidos na chacina, mas que fora absolvido.

A mesma emissora foi citada no Recurso Especial Nº 1.335.153 – RJ (2011/0057428-0) pela família de Aída Curi, estuprada e assassinada em julho de 1958, quando foi jogada do décimo segundo andar de um prédio em Copacabana – Rio de Janeiro. Mas o Ministro Luis Felipe Salomão, relator no julgamento, mesmo entendendo o direito legítimo da família ter direito ao esquecimento, argumentou que a emissora utilizara apenas uma vez a imagem de Aída e no decorrer do programa “Linha Direta – Justiça” utilizou de dramatização com atores para relembrar o fato e desse modo não teria focado na vítima e sim nos fatos, descaracterizando exploração da imagem de Aída. A ementa do Recurso Especial citado é a seguinte:

INDENIZATÓRIA. PROGRAMA “LINHA DIRETA JUSTIÇA”. AUSÊNCIA DE DANO. Ação indenizatória objetivando a compensação pecuniária e a reparação material em razão do uso, não autorizado, da imagem da falecida irmã dos Autores, em programa denominado “Linha Direta Justiça”. 1 – Preliminar – o juiz não está obrigado a apreciar todas as questões desejadas pelas partes, se por uma delas, mais abrangente e adotada, as demais ficam prejudicadas. 2 – A Constituição Federal garante a livre expressão da atividade de comunicação, independente de censura ou licença, franqueando a obrigação de indenizar apenas quando o uso da imagem ou informações é utilizada para denegrir ou atingir a honra da pessoa retrata, ou ainda, quando essa imagem/nome foi utilizada para fins comerciais. Os fatos expostos no programa eram do conhecimento público e, no passado, foram amplamente divulgados pela imprensa. A matéria foi, é discutida e noticiada ao longo dos últimos cinquenta anos, inclusive, nos meios acadêmicos. A Ré cumpriu com sua função social de informar, alertar e abrir o debate sobre o controvertido caso. Os meios de comunicação também têm este dever, que se sobrepõe ao interesse

individual de alguns, que querem e desejam esquecer o passado. O esquecimento não é o caminho salvador para tudo. Muitas vezes é necessário reviver o passado para que as novas gerações fiquem alertas e repensem alguns procedimentos de conduta do presente. Também ninguém nega que a Ré seja uma pessoa jurídica cujo fim é o lucro. Ela precisa sobreviver porque gera riquezas, produz empregos e tudo mais que é notório no mundo capitalista. O que se pergunta é se o uso do nome, da imagem da falecida, ou a reprodução midiática dos acontecimentos, trouxe, um aumento de seu lucro e isto me parece que não houve, ou se houve, não há dados nos autos. Recurso desprovido, por maioria, nos termos do voto do Desembargador Relator (fls. 974-975).

Outro caso bastante conhecido devido à sua veiculação pela mídia e por movimentos de defesa dos direitos da mulher é do assassinato de Ângela Diniz por Doca Street ocorrido na praia de Armação dos Ossos, em Búzios, no dia 30 de dezembro de 1976.

A morte de Ângela Diniz teve repercussão internacional, porque tratava-se de uma personalidade bastante reconhecida na *high society*, divorciada do colunista social Ibrahim Sued, e vulgarmente conhecida como “Pantera de Minas”. Foi morta por seu namorado *playboy* após intenso consumo de drogas e álcool (cocaína, champagne) e o fato gerou posturas bastante diversas com relação à culpa do réu.

No primeiro júri popular, ao ser defendido pelo renomado criminalista Evandro Lins e Silva, Doca foi condenado a dois anos com sursis, em nome da legítima defesa da honra. No lado de fora do tribunal, em Cabo Frio, homens e mulheres gritavam seu apoio ao exemplar de macho brasileiro que havia vingado não apenas os brios masculinos, mas algo muito mais caro: a moral e os bons costumes da classe média, abalada com a liberação sexual em curso.

No lado de dentro, em vez de vítima, Ângela Diniz era “a mulher fatal”, “que encanta, seduz e domina”, “que leva o homem a se desesperar”, “à prática de atos em que age contra a própria natureza”. Ângela foi transformada em “Vênus lasciva”, dada a “amores anormais” e, finalmente, “na mulher de escarlata de que fala o Apocalipse, prostituta de alto luxo da Babilônia, que pisava corações e com suas garras de pantera arranhou os homens que passaram por sua vida”. Na época, o poeta Carlos Drummond de Andrade escreveu: “Aquela moça continua sendo assassinada todos os dias e de diferentes maneiras”.

Uma nova onda de feminismo começou em 1975. Mulheres advogadas criaram a primeira empresa de lei feminista, Centro das Mulheres do Brasil que foi inaugurada no Rio de Janeiro, e dois jornais feministas foram criados: “O Brasil Mulher” e “Nós Mulheres”. O movimento de mulheres brasileiras para a Anistia - que mais tarde foi utilizado para reivindicar, possuía 14.000 membros – e publicou um boletim, Maria Quitéria, e em 1977 escreveu o Manifesto das Mulheres do Brasil assinado por 12.000 mulheres e apresentado à Assembleia Nacional. O Primeiro Congresso de Mulheres em São Paulo foi realizado em 1979. As feministas também realizaram manifestações maciças que protestavam contra a absolvição de Doca Street e contra o argumento de “em defesa da honra”, que era o fundamento que permitia que os maridos matassem suas esposas.

O réu foi absolvido em um primeiro julgamento realizado no ano de Doca Street, que respondeu pelo crime, foi absolvido no primeiro julgamento realizado, em 1979,

mas recebeu condenação de 15 anos em regime fechado no segundo julgamento realizado em 1981. Neste novo contexto cultural, houve novo julgamento de Doca Street, que nesta ocasião foi condenado; após o cumprimento de pena por sete anos, Doca Street foi solto no ano de 1987.

Mais uma vez, em 2005, o programa Linha Direta da Rede Globo de Televisão enfrentou os tribunais e o juiz da 19ª Vara Cível do Rio, Pedro Raguenet, apresentou condenação à TV Globo com o *quantum* indenizatório no montante de R\$ 250.000,00 em favor de Raul Fernando do Amaral Street, o Doca Street, pelo direito ao esquecimento após quitar sua pena para com a sociedade. A pena foi pelo ressarcimento por danos morais pela veiculação do caso após tantos anos de seu acontecimento. Na ocasião, o juiz manifestou-se em seu voto: “Vejo o presente fato não como exercício do direito de informação, mas sim como a realização de um programa de televisão com intuito de lucro”.

Doca, que ficou sete anos preso, foi solto em 1987. Para o juiz, o fato de já ter cumprido a pena e ter sido reintegrado socialmente, não constando mais nada, inclusive, em sua ficha de antecedentes criminais, caracteriza abuso na geração e divulgação do programa.

Pedro Raguenet ressaltou ainda que o caso foi divulgado em um programa e não em uma reportagem e, por isso, não há que se falar em liberdade de imprensa. O programa em questão não é, em absoluto, o que se pode chamar de informação jornalística, razão pela qual se afasta aqui qualquer discussão a respeito da ponderação de interesses no embate entre a liberdade de informar, assegurada pela Constituição, e o direito à privacidade do indivíduo, também assegurado pela Constituição.

O consumismo é uma imposição da sociedade capitalista criticada ferrenhamente por Marx que demonstrou que a alienação provocada pelo capital destitui o sujeito de tudo, inclusive da única coisa que lhe pertencia, ou seja, sua força de trabalho por meio de um contrato. No entanto, o interesse em consumir informação não pode negligenciar o direito ao esquecimento.

Em 1994, Angrimani lançou um livro cujo título expressava a forma como o jornal Notícias Populares da cidade de São Paulo ficou conhecido no Brasil “Espreme que sai sangue – um estudo do sensacionalismo na imprensa” pela Summus Editorial. Dessa forma, o autor demonstrou a exploração da violência espetacularizada que chocava alguns, mas entretinha muitos com um vocabulário popular que se aproximava da linguagem dos bandidos e assassinos que tornaram-se objetos dos noticiários nesse jornal popular.

## 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dessa pesquisa há o sentimento do dever cumprido, mas, ao mesmo tempo, o desejo de realizar pesquisas futuras para aprofundar o tema ou temas presentes nessas questões tratadas.

No Brasil, há liberdade de imprensa, no entanto, quando a mídia veicula matérias difamatórias e invade a privacidade, a intimidade de forma vexatória, causando danos morais à pessoa pública, tanto o autor da matéria quanto o proprietário do veículo de divulgação devem responder civilmente e ressarcir a vítima pelos danos morais causados. A Súmula 221 do STJ dispõe sobre essa questão da responsabilidade civil à mídia.

Dessa forma, a liberdade de expressão por vezes gera uma falta de ética por parte de jornalistas, fotógrafos que têm acesso à veiculação de seus trabalhos nos grandes meios de comunicação e utilizam indevidamente imagens e informações não autorizadas pelo titular nem são de interesse público. Tais ações correspondem a crimes contra a imagem de pessoas públicas e como tal são passíveis de punição com prisão e multas de caráter indenizatório por danos morais e materiais. O direito ao esquecimento se estende às pessoas que por terem cometido determinado crime tiveram ampla exposição à imprensa, no entanto, após o cumprimento da pena preferem o ostracismo, preservando-se da opinião pública e buscando retomar sua vida após quitarem suas dívidas perante a sociedade.

Algumas personalidades brasileiras já recorreram ao direito ao esquecimento baseado em preceito constitucional e foram ressarcidas por danos morais cometidos pela imprensa impressa e televisiva como tivemos a oportunidade de enumerar alguns casos de maior repercussão durante essa pesquisa.

A falta de legislação mais específica de invasão da intimidade e da privacidade da pessoa leva os agentes da justiça a se pautarem em princípios mais gerais como os regulamentados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, seguida pelo texto da Constituição Federal que dá garantias aos princípios fundamentais da Dignidade Humana em seu artigo 5º.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. **STF derruba a Lei de Imprensa. São Paulo, 30 de abril de 2009.** Disponível em: < <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,stf-derruba-lei-de-imprensa,363661> >. Acesso em: 9 Jul. 2017.

BITTAR, Carlos Alberto. **Reparação Civil por Danos Morais.** 2. ed. São Paulo: RT, 1999. 352p.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Brasília/DF: Senado, 1988. Brasília: Planalto, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012.** Brasília: Planalto, 2012.

BRASIL. STJ. **Recurso Especial Nº 1.334.097 – RJ (2012/0144910-7).** Disponível em: < <http://s.conjur.com.br/dl/direito-esquecimento-acordao-stj.pdf> >. Acesso em: 9 Jul. 2017.

BRASIL. STJ. **Recurso Especial Nº 1.335.153 – RJ (2011/0057428-0).** Disponível em: < <http://s.conjur.com.br/dl/direito-esquecimento-acordao-stj-aida.pdf> >. Acesso em: 9 Jul. 2017.

BRUM, Eliane. Nem sei onde atirei. **Revista Época.** 01/09/2006. Edição Nº 433. Disponível

em:<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG75229-6014,00-NAO+MATEI+POR+AMOR.html>>. Acesso em: 10 Jul. 2017.

CARVALHO, Ivan Lira de; DANTAS, Raphael Levino. Direito ao esquecimento: delineamentos a partir de um estudo comparativo de leading cases das jurisprudências alemã e brasileira. **Publica Direito**. 2013. 24 p. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=9dc1fd73bd6dd815>>. Acesso em: 7 Jul. 2017.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007. 242 p.

COSTA, Priscylla Just Mariz. A tutela do direito à imagem da pessoa pública. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 3010, 28 set. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/20093>>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Estado de direito e constituição**. São Paulo: Saraiva, 1988. p. 16.

GARCIA, Enéas Costa. **Responsabilidade civil dos meios de comunicação**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002. p. 228.

GLOBO pagará R\$ 250 mil a Doca Street por danos morais. **Jusbrasil**. 15 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://expressonoticia.jusbrasil.com.br/noticias/135749/globo-pagara-r-250-mil-a-doca-street-por-danos-morais>>. Acesso em: 10 Jul. 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2012.

IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; ALMEIDA, Guilherme de. **Fundamentos e História dos Direitos Humanos**. 2005. (Curso de Direitos Humanos para Conselheiros).

LEITE, Rosalina de Santa Cruz. Brasil mulher e nós mulheres: origens da imprensa feminista brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 11(1): 336, p. 234-241, jan-jun/2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2003000100014>>. Acesso em: 10 Jul. 2017.

LOPES, Lucas Guglielmelli; LOPES, Matheus Guglielmelli. Direito ao Esquecimento. **Jornal Eletrônico**. Faculdades Integradas Viana Júnior. Ano VII. Edição 1. Março 2015. Disponível em: <[http://www.viannajr.edu.br/files/uploads/20150225\\_151422.pdf](http://www.viannajr.edu.br/files/uploads/20150225_151422.pdf)>. Acesso em: 9 Jul. 2017.

MARTINS, Paulo. O respeito pela privacidade começa na recolha de informação. **Comunicação e Sociedade**, vol. 25, 2014, pp. 169 – 185. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/viewFile/1867/1794>>. Acesso em: 10 Jul. 2017.

MENDONÇA, Paulo Roberto Soares. **O direito da sociedade à informação jornalística e os direitos da pessoa**. Revista de Direito da Procuradoria Geral do Município do Rio de Janeiro. Ano III, Número 3, 2002.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORGAN, Robin. **Sisterhood Is Global: The International Women's Movement Anthology**. New York: Open Road, 1996.

OAB MATO GROSSO DO SUL. **Constituição Cidadã**. Disponível em: <<http://oab-ms.jusbrasil.com.br/noticias/2871580/constituicao-cidada>>. Acesso em: 5 Jul. 2017.

PEREIRA, Nayara Toscano de Brito. Direito ao esquecimento: o exercício de (re)pensar o direito

na sociedade da informação contemporânea e as peculiaridades do debate entre o Direito Civil e a Constituição. **Publica Direito**. 2014. 31 p. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=ad5db5924e3e97ed>>. Acesso em: 7 Jul. 2017.

RAMOS FILHO, Evilásio Almeida. **Direito ao esquecimento versus liberdade de informação e de expressão**: a tutela de um direito constitucional da personalidade em face da sociedade da informação. 2014. 75 f. Monografia (Especialização em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Direito Constitucional, Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará – ESMEC, Fortaleza, 2014.

RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz. Direito ao esquecimento, a culpa e os erros humanos. **Consultor Jurídico**. 11 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-dez-11/direito-comparado-direito-esquecimento-culpa-erros-humanos>>. Acesso em: 7 Jul. 2017.

ROMMINGER, Christiane Helena Lopes Campião. **Como as pesquisas com células-tronco embrionárias influenciam no direito à vida e a dignidade da pessoa humana**. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, 93, 01/10/2011. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10391](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10391)>. Acesso em: 5 Jul. 2017.

SIERRA, Joana de Souza. **Um estudo de caso: o direito ao esquecimento contra a liberdade de imprensa**. 2013. 88 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas – CCJ, Departamento de Direito – DIR, Curso de Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/117152/Monografia%20-%20Joana%20Sierra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 Jul. 2017.

SILVA JUNIOR, Alcides Leopoldo e. **A pessoa pública e o seu direito de imagem: políticos, artistas, modelos, personagens históricos**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2012.

SILVA, Camila Francis. **O embrião humano e sua utilização sob a ótica da dignidade da pessoa humana**. Dissertação (Mestrado em Direito – Direitos Fundamentais). OSASCO: UNIFIEO, 2010. 98p

SOUZA, Bernardo de Azevedo e. A tutela jurídica da memória individual na sociedade da informação: compreendendo o direito ao esquecimento. In: AZEVEDO E SOUZA, Bernardo de; SOTO, Rafael Eduardo de Andrade. (Org.). **Ciências criminais em debate**: perspectivas interdisciplinares. 1ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015, v., p.43 à 64. Disponível em: <[http://www.academia.edu/11848616/A\\_tutela\\_jur%C3%ADdica\\_da\\_mem%C3%B3ria\\_individual\\_na\\_sociedade\\_da\\_informa%C3%A7%C3%A3o\\_compreendendo\\_o\\_direito\\_ao\\_esquecimento](http://www.academia.edu/11848616/A_tutela_jur%C3%ADdica_da_mem%C3%B3ria_individual_na_sociedade_da_informa%C3%A7%C3%A3o_compreendendo_o_direito_ao_esquecimento)>. Acesso em: 7 Jul. 2017.

WARREN, Samuel D.; BRANDEIS, Louis D. “**The Right to Privacy**”. Boston. Vol. IV. December 15, 1890. N°5. Disponível em: <[http://groups.csail.mit.edu/mac/classes/6.805/articles/privacy/Privacy\\_brand\\_warr2.html](http://groups.csail.mit.edu/mac/classes/6.805/articles/privacy/Privacy_brand_warr2.html)>. Acesso em: 9 Jul. 2017.

## FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Farbênia Kátia Santos de Moura**

Universidade Estadual do Ceará

Limoeiro do Norte- Ce

**Daniela Fernandes Rodrigues**

Instituto Federal do Ceará

Cedro-Ce

**RESUMO:** Este artigo trata-se da Formação Humana e da Afetividade como elementos cruciais no trabalho docente. Tem como objetivo geral: investigar a prática pedagógica com ênfase na Formação Humana e Afetividade das professoras.. Sua concretização se deu através de uma pesquisa do tipo Estudo de caso, em uma escola pública da cidade de Limoeiro do Norte, Ceará, nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase à Formação Humana e à Afetividade presentes na prática pedagógica das cinco professoras. Os dados foram coletados através de entrevistas e observações em salas de aulas. Após a coleta e análise dos dados, que foram baseadas em estudos de alguns autores, dentre eles: Antunes (2003), Freire (1996), Tardiff (2007), Lessard (2007), entre outros, chegou-se as seguintes conclusões: - O gosto por lecionar está para além da formação de nível superior, não desmerecendo a formação inicial, mas acrescentando a mesma, a formação humana e a afetividade com que as professoras demonstram

em suas ações e relações com os alunos. - A formação humana e a afetividade, quando bem trabalhadas, são grandes responsáveis pelo sucesso da relação professor – aluno, e do processo de ensino e aprendizagem. - A formação humana e a afetividade influenciam diretamente no aspecto intelectual, tanto nos docentes, quanto nos discentes. Portanto, se faz necessário que o professorado, classe de profissionais, cuja função maior é formar mentes, enriqueça sua formação humana e sua afetividade, percebendo-as como elementos fundamentais que dão vida à prática pedagógica e como fonte de humanização das pessoas.

**PALAVRAS - CHAVES:** Formação Humana – Afetividade - Prática Pedagógica.

**ABSTRACT:** This article treats of the Human Formation and Affectivity as crucial elements in the teacher work. It has as general goal: to investigate pedagogical practice with emphasis on the Human Formation and Affectivity of the teachers. The concretization of the article took place through a research of the type Case Study in a public school from Limoeiro do Norte, Ceará, in the initial five years of elementary school giving emphasis on the Human Formation and Affectivity present in the pedagogical practice of the five teachers. Data were collected through interviews and observations in classrooms. After collecting and analysing data which were based



on studies of some authors, such as: Antunes (2003), Freire (1996), Tardiff (2007), Lessard (2007), among others, the following conclusions were reached: - The taste for teaching is beyond the higher education level, without despising the initial education, but adding to it, the human formation and affectivity with which the teachers demonstrate in their actions and relations with the students. - Human formation and affectivity, when well-worked, are great responsible for the success of the teacher-student relation, and of the teaching and learning process. Human formation and affectivity influence directly the intellectual aspect in both teachers and students. Therefore, it is necessary that the professorate, class of professionals whose greatest function is to form minds, enrich their human formation and affectivity, perceiving them as fundamental elements which give life to pedagogical practice and as source of people humanization.

**KEY-WORDS:** Human Formation. Affectivity. Pedagogical Practice.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da Formação do Professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase à formação humana e à afetividade na prática pedagógica docente. Sabe-se quão importante é a formação do educador para sua práxis pedagógica e o quanto sua ausência ou mesmo uma formação precária, causa prejuízos, muitas das vezes irreparáveis. Assunto que vem ao longo dos tempos passando por muitas discussões, estudos e mudanças, a formação de professores teve avanços consideráveis, graças à dedicação de tantos pesquisadores, dentre eles Paulo Freire, que em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, nos traz os inúmeros saberes que o professor necessita ter, para exercer com competência seu ofício.

Além de passar por uma formação de nível superior, o professor precisa passar constantemente por uma formação continuada e adquirir uma série de fatores que são cruciais em sua prática, tais como: respeito aos saberes do educando, estética e ética, ser exemplo, aceitar o novo, rejeitar toda e qualquer discriminação, reflexão sobre a prática, bom senso, humildade, tolerância, luta e defesa dos direitos dos educandos, alegria, esperança, curiosidade, segurança, competência, habilidade, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, saber escutar, diálogo e amor. Por isso, que mesmo reconhecendo o valor da teoria, pois quando a mesma é posta em prática, dar-se assim a práxis pedagógica, torna-se indispensável a presença da formação humana e da afetividade no fazer docente. (FREIRE, 1996)

Neste sentido, o que se propõe com esta pesquisa é saber, que formação precisa ser construída com os professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase à formação humana e à afetividade dos mesmos, que podem interferir diretamente na eficácia de sua prática pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, elegeu-se como objetivo geral da pesquisa: investigar a prática pedagógica com ênfase na Formação Humana e Afetividade das professoras. E como

objetivos específicos: Discutir sobre alguns elementos da Formação do professor que contribuem com a Formação Humana e a Afetividade dos mesmos; Refletir sobre a Prática docente, enfatizando sua dimensão humana e afetiva; Analisar a Formação Humana e a Afetividade na prática pedagógica das professoras.

A concretização deste trabalho deu-se através de uma abordagem de pesquisa qualitativa, que envolve o pesquisador diretamente com a situação investigada, tendo assim, que descrevê-la detalhadamente. Para uma melhor compreensão dos fenômenos, foi realizado o recolhimento de dados, a partir de entrevistas e observações em salas de aulas.

Para o alcance dos objetivos, realizou-se um estudo de caso com todas as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de dar conta do objeto de estudo em questão. O estudo de caso é um tipo de pesquisa que exige um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita a investigação ampla e detalhada da realidade em foco. O caso tem sempre que ser bem definido, visando novas descobertas. Por isso, o estudo de caso permite generalizações naturalísticas, podendo representar diferentes pontos de vistas, bem como usar uma variedade de fontes de informações para relatar a realidade de forma completa e com uma linguagem acessível, e permite flexibilidade, devido à complexidade da realidade.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, localizada na cidade de Limoeiro do Norte, Ceará. A escola funciona durante os dois turnos diurnos, onde pela manhã estudam crianças da Educação Infantil e a tarde, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, foram realizadas observações nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ganhando destaque à relação: professor-aluno, sendo registradas através de relatórios, em um período de pelo menos três dias semanalmente, durante três meses.

As entrevistas foram feitas na própria escola, em momentos mais adequados. Além dos dados principais referentes às professoras, foram elaboradas quatorze questões para as docentes responderem. As mesmas são identificadas neste texto, por números de 1 a 5, para melhor compreensão do leitor.

Os dados coletados foram organizados, tabulados e analisados, através de uma análise qualitativa e descritiva, buscando uma melhor compreensão da prática pedagógica dos professores, destacando a formação humana e a afetividade no fazer docente.

## **2 | DISCUSSÃO E RESULTADOS**

Sabe-se o quão importante é o intelecto do profissional docente, porém, só esse aspecto não basta para se ensinar. Uma série de outros fatores são necessários, e dentre tantos fatores, a formação humana e a afetividade se fazem presentes e de fundamental importância na prática pedagógica de um professor.

Entendem-se estas duas categorias “formação humana” e “afetividade”, que estão diretamente entrelaçadas, segundo o pensamento de Freire:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. O educador progressista precisa estar convencido como de suas conseqüências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. (...) O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. (...) Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (1996, p. 159-160)

A questão do “ser mais humano” do professor, não exclui suas competências e habilidades, não o faz relaxado diante das mudanças, pois para um professor ser competente, não precisa ser frio, ser duro, autoritário, agir como chefe. Cabe a cada profissional docente saber dosar essas dimensões em seu trabalho, equilibrando-se de forma gradativa, de modo que um aspecto complemente o outro.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF E LESSARD, 2007, p. 35)

O modo como o professor interage com seus alunos, a acolhida agradável ou não, os elogios ou reprovações, o envolvimento na vida dos alunos, nos problemas que os atingem, ou desinteresse e desvalorização dos mesmos, contribui muito para o ânimo, o entusiasmo, ou resistência e desânimo dos alunos em sua trajetória escolar.

Ser professor não é a mesma coisa que assumir tarefas como um robô as assume, mas sobretudo mostrar em cada aula, a cada aluno, que sua ação modela amanhã e se insinua como autêntica ponte entre a curiosidade e a busca. Se falta ao professor a alma do “sommelier”, talvez esteja faltando algo maior que é o sentido integral da sua consciência profissional. (ANTUNES, 2003, p. 37)

As professoras demonstraram em suas falas, bem como nas atitudes, dar muita importância à formação humana no trabalho pedagógico. Todas falaram do amor ao que se faz e do valor que tem o ser humano.

Durante as observações dentro e fora da sala de aula, percebeu-se algumas características das posturas das professoras, que retratam, não profundamente, mas com certa clareza, a formação humana que possuem, assim como a afetividade em suas ações.

Atitudes simples, mas essenciais no meio escolar, tais como: uma boa acolhida ao aluno, ao colega de trabalho, ou mesmo a família; o entusiasmo da professora em participar das brincadeiras do aluno; a serenidade e paciência em sala de aula, bem como a clareza em explicar os conteúdos e abertura para participação do aluno; a importância a detalhes que são cruciais no meio escolar foram observados, como forma

de perceber se as mesmas colorem o espaço educativo com ações humanizadoras.

Uma das perguntas realizada na entrevista foi: Por que escolheu ser professora?

- Inicialmente eu não tinha essa ideia na cabeça, então comecei no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e a partir dos estágios, gostei e decidi ser professora. É interessante a questão da troca que existe na escola. Não é fácil, mas é gratificante. Estou gostando muito, apesar das dificuldades, mas pretendo me capacitar cada vez mais. (Professora 3)

- Primeiro não escolhi ser professora, mas depois da faculdade, a partir das práticas foi que me encantei pela profissão. (Professora 4)

- Escolhi porque acho que desde minha infância já tinha esse dom, sempre ensinei, desde criança. (Professora 5)

Algumas professoras destacam o dom, o sonho, outras começaram a se interessar a partir do conhecimento adquirido nos cursos de formação, principalmente, na fase dos estágios em escolas. São experiências diferentes, que trazem a reflexão de que, para ser professor é preciso que se tenha 'Amor' e 'Preparação', que seja dom, ou não, mas que de um jeito ou de outro, o professor precisa ser um profissional entusiasmado com o que faz, especificamente, quando se trata do professor de crianças. Antunes, de forma sábia e simples, em uma de suas crônicas diz: "Exaltamos a competência profissional e sabemos que quem a possui, possui muito. Mas, estimado amigo, competência não é tudo!" (2003, p. 19)

Uma outra pergunta foi a seguinte: Para você, o que é ser professor?

- Ser professor é um dom que a pessoa já nasce com ele. (Professora 1)

- Ser professor é passar um pouco de conhecimento, é passar o que eu aprendi para eles. (Professora 2)

- Ser professor para mim é, além de dominar o conteúdo, ter domínio de sala, saber resolver as situações e ser amiga dos alunos, ajudando no que eles precisarem. (Professora 3)

- Para mim, está sendo a coisa mais importante da minha vida, porque me apaixonei pela profissão e me realizo. Ser professor para mim é fazer parte da vida dos meus alunos, me preocupar com eles, tentar melhorar a educação, que é muito falha em algumas escolas. (Professora 4)

- Ser professor é ter a oportunidade de auxiliar alguém, de encaminhar alguém para um futuro melhor. Acho que todo aluno leva um pouquinho do professor. (Professora 5)

Os significados que as professoras apresentam do ser professor, vão além do intelectual, destacando a formação humana e a afetividade como importantes fatores na prática. Para somar com as professoras, Antunes (2003) em sua crônica "Competências! E o que mais?" acrescenta mais dez qualidades para os profissionais da educação, das quais, algumas foram ditas pelas mesmas: empatia, amor, paciência, justiça, bom humor, amizade, flexibilidade, boa educação, comunicação e maturidade

emocional.

Durante as observações dentro e fora da sala de aula, nota-se que a interação entre professoras e alunos é bem aberta, não há receios nos alunos em se comunicarem com as professoras.

As professoras um, quatro e cinco expressaram bastante emoção ao falar do amor que têm ao fazer docente, dando importância a esse lado mais humano, de olhar o aluno como 'gente', que possui uma infinidade de sentimentos, que devem ser levados em conta em todo o processo de ensino e de aprendizagem. A professora cinco se emocionava sempre que falava do aluno.

Em seguida perguntou-se: Quem é o aluno para você?

- É um ser que faz parte de mim, que precisa de mim, e eu dele também. (Professora 4)

- É um ser todo especial, que a gente muito mais aprende com ele, do que ensina. É isso que me fascina. (Professora 5)

É muito bom saber que existem professoras que dão ao aluno seu verdadeiro valor, valor este merecido, pois ele é sujeito ativo e fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Freire nos alerta:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente a experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (1996, p. 65)

O que o professor precisa é constantemente se auto avaliar, e perceber se realmente ele não está deixando de lado aqueles alunos mais indisciplinados ou que têm mais dificuldades no aprendizado, que com certeza são os que necessitam mais de ajuda, justamente por serem difíceis de lidar, ou mesmo porque vivenciam realidades complicadas. São nestas horas que se deve lembrar as palavras de Antunes:

Olhar de uma maneira diferente significa, em síntese, desconstruir a embalagem que envolve toda pessoa e percebê-la na integridade da criatura que é. Qualquer pessoa é sempre um alguém maior em relação aos atos que exerce, independente da roupa que veste, do veículo que usa, da cor de sua pele e da cor de suas ideias ou convicções. Olhar o outro com um novo olhar expressa o resgate do encantamento de quem descobre no estranho o aprendiz, no diferente o igual. (2003, p. 25-26)

Ainda seguindo essa linha da relação professor – aluno, perguntou-se: No processo de ensino e de aprendizagem, como você se relaciona com seus alunos?

- É uma relação aberta, sempre estou tirando as dúvidas deles, e eles não têm nenhuma inibição quanto a isso. (Professora 1)

- Me relaciono bem, porque tanto eles têm um afeto muito grande comigo, como eu tenho com eles. (Professora 2)

- Eu tento ser o mais clara possível, mais didática, para que eles compreendam bem os conteúdos. Tento ser o mais próxima possível, dialogando com eles. (Professora 3)

Torna-se fundamental na prática pedagógica uma boa relação entre professor e aluno, pois esta relação contribui diretamente para o êxito dos alunos, tanto cognitivamente, como na formação humana do estudante. Assim, pode-se refletir: Como que um aluno pode ter sucesso na aprendizagem, se “tem medo” do professor? Como o professor pode dar boas aulas, se os alunos não o respeitam? Como o aluno pode ser questionador, crítico, participativo nas aulas, se o professor repreende-o a todo o momento? Como o aluno pode tornar-se amigo do professor, se este não se importa com sua realidade?

Percebe-se uma relação amigável, as professoras muitas das vezes, entram no ritmo dos alunos para conquistá-las. Não precisa mostrar-se superior para conseguir o respeito e os limites dos alunos, assim como não precisa também tornar-se criança, para relacionar-se bem com os alunos, basta ser como diz Antunes, um educador:

Que seu olhar sobre o desenvolvimento humano não seja apenas de encanto e jamais de infantilização, mas de integral comprometimento com a profissão, com as conquistas da ciência e com o trabalho. Que tenha imensa empatia com o outro e sinta orgulho em descobrir os detalhes, mesmo os pequenos, de sua progressiva transformação. (2003, p. 30)

A próxima pergunta foi a seguinte: **Você se sente querida pelos seus alunos? Por quê?**

- Sim, porque eles demonstram muito carinho por mim, tem muita atenção comigo, por eles sempre lembrarem de mim, mandam mensagens. (Professora 4)

- Me sinto, porque quando passo por eles em qualquer lugar, falam comigo com tanta alegria... Ou quando chego na sala, eles me recebem muito bem. Na medida do possível, eles gostam de mim, acho que faço minha parte. (Professora 5)

O que se revelou no período de observações, foi que realmente as professoras são bastantes queridas mesmo pelos alunos. Eles gostam de abraçar, de contar novidades a elas, de elogiá-las. Quando uma professora falta, eles demonstram não gostar, porque de fato querem bem a sua professora.

A formação humana acompanhada pela afetividade na ação pedagógica é que faz com que o aluno se aproxime, tenha admiração e amizade com o professor. Um aluno dificilmente irá ter uma boa relação com o professor, somente pela sua competência de ensinar. Se não houver uma boa dose de afetividade e sensibilidade, tanto do aluno, quanto do professor, terão poucos êxitos. Segundo Tardif e Lessard:

(...) as relações entre os pares comportam ainda uma importante dimensão histórica: em algumas escolas, os professores estão atuando há muitíssimo tempo e partilham com seus colegas (...). Essa familiaridade pode facilmente acabar em reações de solidariedade (...) (2007, p. 183)

A próxima pergunta pode-se dizer, é a mais direta em relação à formação humana e à afetividade na prática do professor. Pergunta esta, que faz o professor refletir como

andam estes aspectos em sua ação. Que importância você dar à formação humana e à afetividade em sua prática docente?

- Uma das coisas mais importante é isso, procurar entender as pessoas, se sensibilizar. (Professora 1)

- Dou uma importância grande. Eu acho que em todo ambiente deve ter essa troca de carinho. (Professora 2)

- Acho que às vezes ajuda, e às vezes atrapalha. Tem que haver um equilíbrio, nem ser tão dura, nem tão emotiva. Se houver uma relação amorosa com os alunos, tudo se resolve mais fácil. (Professora 3)

- Acho muito importante, porque eu acho que para a gente trabalhar com criança, devemos trabalhar muito com o emocional, pois facilita o convívio do dia-a-dia, torna o professor mais humano, mais próximo da criança. Não ser aquele “sabe tudo”. Eles ficam mais próximos e nos contam seus problemas, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem, por a gente conhecer eles e saber como realizar o trabalho. (professora 4)

- É o fundamental, porque envolve a questão de olhar para a criança com outros olhos. É esse lado da afetividade que faz a gente acolher o aluno de forma diferente. (Professora 5)

É notável a importância que as professoras dão ao ser humano. Inclusive, segundo os relatos das professoras, a escola lócus da pesquisa, em suas reuniões, planejamentos, estudos e eventos, abordam-se temas relacionados à formação humana tanto dos docentes quanto dos discentes, e visa formar professores mais humanos, sem menosprezar a competência e habilidade.

Então, é essa gama de atitudes e gestos que o professor possui que faz da sala de aula um ambiente prazeroso e agradável, que faz o aluno sentir-se entusiasmado para aprender. “Seu olhar, sempre que olhava a gente, parecia veludo na pele ou um pêssego na mão.” (ZIRALDO, 2003, p. 54). É esse olhar amoroso que o professor deve ter, especialmente, quando se trata de alunos que são crianças, pois estão em fase de construção de sua própria personalidade, o que recebe do meio, do outro, influencia bastante em sua formação.

Em boa medida o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. Num outro âmbito, a implicação dos professores na sociedade (ensinar a harmonia racial, valores não-sexistas, escutar problemas pessoais, consolar, ensinar os comportamentos sociais básicos, etc.) constitui um peso difícil de carregar. Além de tudo, por ser o “produto” um ser humano, os professores se preocupam mais com a qualidade e o bem-estar global das crianças. (TARDIF E LESSARD, 2007, p. 258)

Partindo para a questão da competência e habilidade do professor, visto que esses pilares também revelam atitudes humanizadoras (ou não) do docente, perguntou-se: Como você aborda os conteúdos para os seus alunos?

- Minhas aulas são expositivas, eles lêem, depois discutimos. Busco usar dinâmicas

para compreenderem melhor. (Professora 3)

- Tento abordar de uma forma bem simples, falando de um jeito que eles entendam e sempre ouvindo os alunos também, as opiniões deles, as histórias que eles contam e as dúvidas. (Professora 4)

- Acho que temos que conciliar as duas coisas: tem coisas do tradicionalismo que são benéficas, mas também deve ter o outro lado. Acho que a gente deve unir as duas coisas. Gosto de ouvir primeiro as ideias deles, para a partir daí desenvolver minha aula. (Professora 5)

Diante às falas das professoras, denota-se uma valorização pelo aluno, onde há oportunidade dos mesmos se expressarem, expondo seus pontos de vistas e tirando suas dúvidas. Existe uma reciprocidade entre professor e aluno, ambos se respeitam. Obviamente, se sabe que acontecem contratempos, onde alguns não obedecem e/ou não respeitam tão facilmente algumas das professoras, como também acontece de a professora “perder a paciência” com tais alunos e agir de forma mais rígida com os mesmos. Eis a questão de que, em toda a ação docente o professor revela-se, enquanto competente, habilidoso, bem como afetivo, sensível, amigo, etc. Desse modo, Freire assegura:

Tarefa que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos. Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada. (1993, p. 61)

Prossegue-se a entrevista, ainda dentro da didática das professoras. Surgindo assim a seguinte colocação: Cite algumas das metodologias que você costuma desenvolver em sala de aula.

- Dinâmicas, jogos, trabalhos em equipe, em duplas. (Professora 1)

- Jogos, trabalhos em equipes, duplas, dinâmicas, apresentações de murais, produções através de imagens, ditados mudos, etc. (Professora 2)

- Procuo usar dinâmicas, jogos, vídeos, já tive de passar aulas práticas, mas foram poucas, pretendo passar mais. Gosto de realizar debates, dependendo do tema. (Professora 3)

Professor que dinamiza suas aulas, que recorre à ludicidade, estuda e prepara-se para dar boas aulas, que faz tudo para conseguir fazer com que o aluno aprenda, mas não de qualquer jeito, revela sua competência e sua responsabilidade em cumprir o objetivo maior de sua profissão.

Ao acompanhar as aulas de cada professora, percebe-se uma preocupação de fato, em adquirir metodologias diferentes e eficientes. Algumas mais criativas, mais esforçadas, dedicadas, outras com menos habilidades, porém com interesse em aprender.

Finaliza-se a entrevista com a seguinte interrogação para as educadoras: De que forma você avalia a aprendizagem de seus alunos?



- Eu avalio no dia-a-dia, durante as aulas, nos trabalhos, nas brincadeiras envolvendo os conteúdos, nas tarefas e nas provas também, buscando dar mais importância às atividades diárias, do que nas provas. (Professora 4)

- Eu avalio de todas as formas, desde a hora que o aluno chega até o final. O comportamento, as atividades, os jogos, a participação. O que menos me preocupa são com as provas. (professora 5)

Ao observar os planos de aula das professoras, vê-se uma importância dada à avaliação diária, onde ao final de cada aula, as mesmas têm que registrar como ocorreu a aula, se os objetivos foram ou não atingidos, se mudou alguma coisa na metodologia planejada, enfim, o rendimento dos alunos, diante da aula dada. Desse modo, prosseguem planejando as próximas aulas, de acordo com o que foi avaliado nas aulas passadas.

Essa atitude revela certa preocupação com o desenvolvimento do aluno, não só cognitivamente falando, mas também em seus aspectos psicológicos, emocionais, sociais e culturais. Há um interesse pelo desempenho do aluno em toda atividade às quais exerçam ou não, é uma avaliação de certo modo qualitativa, já que o mais importante não é somente a nota da prova que o aluno tira, pois a avaliação não deve ser somente de resultados, mas processual.

Assim, diante dos dados aqui apresentados e analisados, conclui-se que:

- O gosto por lecionar está para além da formação de nível superior, não desmerecendo a formação, mas acrescentando a mesma, a formação humana e a afetividade com que as professoras demonstram em suas ações e relações com os alunos.
- A formação humana e a afetividade quando bem trabalhadas, são grandes responsáveis pelo sucesso da relação professor – aluno e do processo de ensino e aprendizagem.
- Os aspectos afetivos e da formação humana influenciam diretamente no aspecto intelectual, tanto nos docentes, quanto nos discentes.

Portanto, se faz necessário que o professorado, sendo uma classe de profissionais, cuja função é formar mentes, valorize e trabalhe internamente a formação humana e a afetividade, percebendo-os como elementos fundamentais que dão vida à prática pedagógica e como fonte de humanização das pessoas, pois não é possível educar sem amor, cuidar sem afeto, transformar sem dedicação, enfim, entender as crianças sem ter sensibilidade. É preciso ter sempre em mente que, ser ‘professor’ está para além da transmissão de conteúdos, da preparação para o mercado de trabalho. O professor deve se comprometer também com a formação de cidadãos, ensinar para a vida, olhar e respeitar o educando como ser humano, por isso dar o melhor de si. Nas escolas em geral, haverá mais transformações, quando se houver mais professores comprometidos com a formação humana de si mesmos e dos alunos.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se compreender a formação humana e a afetividade presentes no trabalho docente, visto serem aspectos de grande importância na prática pedagógica e ainda pouco discutidos na classe do professorado.

Diante desse valor dado à formação humana que todo professor deveria ter, refletiu-se acerca de situações cotidianas do âmbito escolar, já que tanto a formação humana, como a afetividade, compreendem todos os gestos, sentimentos e atitudes dos sujeitos que se inter-relacionam.

Questões como afetividade, sensibilidade, humildade, equilíbrio emocional, entre outras, foram exploradas no decorrer do texto, ficando deste modo, constatado que, a formação humana do professor é significativa, precisando diante dessa importância, ser valorizada e cultivada dentro da escola, bem como nos cursos de formação para professores, pois esta é um dos elementos responsável tanto pelo sucesso, como pelo insucesso dos alunos, tanto na formação humana dos alunos, quanto no rendimento escolar dos mesmos.

Tratou-se também da análise da prática pedagógica de cinco professoras que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com destaque na formação humana e na afetividade das mesmas, constatando-se que, se faz necessária na formação de professores, a preocupação com a formação humana e afetiva dos mesmos, pois estas influenciam diretamente na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem.

Diante de todo o estudo realizado, espera-se que este trabalho sirva como meio de reflexão, especialmente para os docentes, no desejo de praticar o método dialético: reflexão – ação – reflexão, não somente no ato do planejamento, se restringindo apenas às mudanças metodológicas, mas também sobre sua formação humana, a qual reflete diretamente no aluno.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Ser professor hoje**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2003.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 17. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003.

## FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA INCLUSÃO

### **Cândida Ivi Marcovich de Araújo**

Secretaria de Estado de Educação do Distrito  
Federal  
Brasília-DF

### **Carla Cristie de França**

Universidade Católica de Brasília  
Brasília-DF

### **Denise Fetter Mold**

Secretaria de Estado de Educação do Distrito  
Federal  
Brasília-DF

**RESUMO:** O presente artigo tem como proposta possibilitar a reflexão e contribuir com a formação continuada docente no ensino regular, no que se refere à inclusão escolar. A pesquisa tem como intuito, evidenciar a importância da formação continuada, bem como dos Serviços de Apoio no cotidiano docente escolar inclusivo. Partindo da realidade de uma escola regular inclusiva de Ensino Médio localizada no Distrito Federal que tem a presença de 1,6% de estudantes com necessidades educacionais especiais. A Metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa exploratória. Os resultados evidenciaram que os professores necessitam de esclarecimentos acerca das diferentes necessidades educacionais especiais dos alunos e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Outro dado relevante constatado pela pesquisa

é que os professores têm o desejo de obter uma formação continuada, permanente acerca dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada Docente, Inclusão, Necessidades Especiais, Direitos Humanos, Legislação.

### 1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, as principais referências a respeito da Educação Inclusiva estão presentes na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996). Ambas afirmam que a Educação é um Direito Público e de todos. O Artigo 208 da Constituição Federal enfatiza, como dever do Poder Público, a garantia de atendimento, preferencialmente na Rede Pública e Regular de Ensino. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2/2001, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE (2001) e apresentada no Plano Nacional de Educação - PNE (2001) é indispensável que todo atendimento para os portadores de deficiência seja especializado. A LDB, prevê ainda, que, os alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE

sejam atendidos por órgãos específicos de apoio especializado, em função de suas especificidades.

A Lei Orgânica do Distrito Federal (1993) reconhece suas escolas públicas como inclusivas, com isso, assegura que os professores que atuam ou pretendem atuar com alunos especiais, tenham a garantia de formação e qualificação adequadas.

Art. 229. Cabe ao Poder Público assegurar a especialização de profissionais do magistério, (...). Esta lei também prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais e à sua preparação para o mercado de trabalho como forma de oportunidade à inclusão educacional e social: (...) "(Distrito Federal, Lei Orgânica, 1993)".

Ainda no DF existe a Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003, que dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino. No mais recente Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, no artigo 28 assegura: "I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;"

Com o intuito de assegurar os direitos de crianças, jovens e adultos com NEE, as Escolas Públicas do Distrito Federal - DF, contam com espaços diferenciados para aprendizagem e Equipes Especializadas para atendimento: a Sala de Recursos Generalista - SRG e o Serviço de Orientação Educacional - SOE. Ambos atuam em período integral, atendendo alunos e professores.

Segundo o Regimento das Escolas Públicas do DF (2015), cabe ao professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE:

Art. 134. São atribuições do professor AEE: (...)

VII - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos de acessibilidade utilizados pelo estudante; (...)

IX - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Segundo a Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação do DF (2010), cabe ao Pedagogo do Serviço de Orientação Educacional - SOE, organizar o trabalho educacional junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo um acompanhamento íntegro. Desta forma, cabe ao SOE promover ações integradas, oficinas pedagógicas e projetos interventivos para atender às especificidades.

## 2 | MÉTODO

Com o intuito de promover uma discussão mais aprofundada acerca do tema pessoas com Deficiência, foi realizada, nesta escola de Ensino Médio, que situa-se na Região Administrativa - RA XVII - Riacho Fundo I, no Distrito Federal, uma Oficina Pedagógica, no dia 21 de setembro de 2015, dia Nacional da Luta de Pessoas com

Deficiência de acordo com a Lei nº 11.133 de 14 de julho de 2005. O evento contou com a participação de vinte professores do Ensino Médio, de diversos componentes curriculares, em seu horário de coordenação (horário privilegiado dedicada à estudos e organização do trabalho pedagógico). A mediação foi conduzida pela professora da Sala de Recursos Generalista e a Orientadora Educacional. No primeiro momento os participantes leram e discutiram um texto, que evidenciava aspectos relativos à inclusão de alunos com deficiências na sala de aula regular. Posteriormente, foi exibido o filme “Circo borboleta” que aborda a deficiência, e como cada pessoa é capaz de desenvolver o seu potencial apesar de suas limitações, sejam elas quais forem. No terceiro momento, foi aplicado um questionário que contava com quatro questões abertas que abordavam a dimensão pedagógica, e duas questões de múltipla escolha que apontavam aspectos referentes às sensações causadas à cada docente em relação ao tema abordado e à própria Oficina em si.

O principal objetivo dessa Oficina foi sensibilizar os docentes e mostrar a importância da inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

A Metodologia utilizada foi a Pesquisa Exploratória que trouxe o levantamento de dados relevantes colhidos dos participantes acerca do tema. Os professores responderam à um Instrumento individual avaliativo onde ficou constatado pelas pesquisadoras que estes professores não tem toda a informação legal e nem pedagógica sobre os Direitos dos alunos com necessidades especiais. Ainda no mesmo instrumento, fica claro que os mesmos gostariam de receber e de obter informações objetivando maior eficiência em sua atuação em sala de aula.

Após as coletas, as respostas foram analisadas e classificadas em categorias, conforme a semelhança das suas características e intenções.

Foi instruído a cada professor que a sua participação deveria ser voluntária e que seria facultativo desistir durante o preenchimento do questionário. Foi garantido o anonimato das suas identidades e o sigilo dos dados coletados através do questionário.

O objetivo do questionário foi encontrar possíveis variáveis comuns e/ou específicas, que potencialmente permitiram analisar a relação entre professores e alunos portadores de necessidades educacionais especiais em uma escola de Brasília.

### **3 | RESULTADOS**

O levantamento dos dados revelou o nível de conhecimento dos professores quanto aos seus alunos com necessidades especiais. A primeira pergunta do instrumento revela que 50% dos professores envolvidos na Oficina conhecem o significado de inclusão. Outro dado importante revelado pelo Instrumento é de que a maioria dos participantes da Oficina percebem a inclusão como “importante”, bem como uma “responsabilidade de todos os atores da escola”.

Seguem os gráficos que ilustram outras questões do instrumento avaliativo:



Figura 1- Percentual de Docentes que já fez curso na área de Ensino Especial.

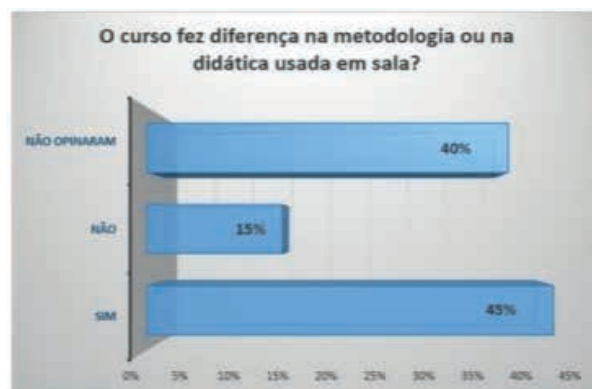


Figura 2 – Formação causando diferença na metodologia ou na didática de sala de aula



Figura 3 – Conhecimento acerca da Legislação AEE.

#### 4 | DISCUSSÃO

A presente oficina indicou que uma das medidas mais urgentes para possibilitar a inclusão efetiva de pessoas com necessidades educativas especiais é o investimento em capacitação do corpo docente através de cursos, palestras, congressos, pois a elaboração do projeto de inclusão requer preparo por parte dos encarregados em elaborá-lo, a saber: a equipe de professores e demais funcionários da escola.

A carência de informações em relação à inclusão muitas vezes evidencia-se nas representações dos professores sobre as diversas facetas da prática educativa, representações essas que determinam atitudes e são percebidas nas falas destes profissionais: Professor 1 “não tenho formação nessa área”, Professor 2 “gostaria de

conhecer”, Professor 3 “É preciso falar mais sobre o assunto!” e Professor 4 “Seria interessante mais informações”.

Demonstrando os principais problemas vividos pelos alunos especiais e pelos seus professores que muitas vezes não foram preparados para lecionar aos estudantes com NEE.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação deste profissional se mostra ineficiente no que diz respeito ao conhecimento legal sobre os direitos dos alunos e demonstram a carência de informações referentes às possibilidades e limitações do aluno com necessidades educacionais especiais. É preciso então que os professores revejam suas concepções e reconstruam seus objetivos e busquem a capacitação adequada para lecionar para alunos com NEE.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF, jul 2015.

BRASIL. **Lei Orgânica do Distrito Federal de 8 de junho de 1993.** Brasília, DF, jun 1993.

BRASIL. **Lei nº 3.218 de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.** Brasília, DF, nov 2003.

**Circo Borboleta.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZQc8DWekUeQ>> Acesso em : 10/03/2016.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. **Orientação Pedagógica Ensino Especial.** Brasília, DF, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. **Orientação Educacional.** Brasília, DF, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. **Regimento das Escolas Públicas do DF.** Brasília, DF, 2015.

## FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA

### Ana Claudia Tenor

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP campus de Marília. Mestre em Fonoaudiologia: Clínica Fonoaudiológica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP campus de Marília. [anatenor@yahoo.com.br](mailto:anatenor@yahoo.com.br)

**RESUMO :** O objetivo deste estudo foi identificar a demanda fonoaudiológica das escolas de educação infantil e a seguir elaborar uma proposta de formação a educadores. O estudo foi desenvolvido no período de 2010 a 2011 em um município de São Paulo. Participaram 180 atendentes de creche, 100 professores de pré- escola, 20 coordenadores pedagógicos e três profissionais da equipe técnica pedagógica da educação infantil. O estudo foi organizado em três etapas: na primeira foi identificada a demanda fonoaudiológica e oferecido curso de formação a educadores, na segunda etapa discutiu-se junto à equipe técnica pedagógica as ações desenvolvidas e necessidades identificadas, na terceira etapa foi realizado o monitoramento dos alunos encaminhados ao serviço de fonoaudiologia e a identificação das necessidades ainda existentes. Os resultados apontaram a necessidade de o fonoaudiólogo

desenvolver um trabalho em parceria colaborativa junto aos professores envolvendo também as famílias.

**PALAVRAS- CHAVE:** Fonoaudiologia. Educação Infantil. Formação. Professores.

**ABSTRACT:** The aim of this study was to identify the speech- language pathology demand at the early childhood education`s schools and prepare a proposal of training to educators. The study was conducted in the period from 2010 to 2011 within a municipality of the state of São Paulo. 180 nursery attendants, 100 kindergarten teachers, 20 pedagogical coordinators and three professionals at the early childhood education team participated. The study was organized in three stages: the first one identified the speech- language pathology demand and offered a training course to educators, in the second stage, the developed actions and the needs identified were discussed with the technical team, in the third stage, it was carried out the monitoring of students directed to the service of speech- language pathology and identified the needs that still exist. The results pointed out speech- language pathologist needs to develop a collaborative work with teachers, also involving families.

**KEYWORDS:** Speech, Language and Hearing Sciences. Early Childhood Education. Training. Teachers.



## 1 | INTRODUÇÃO

A instituição escolar é um ambiente que possibilita a promoção do desenvolvimento dos alunos. Tratando-se da educação infantil, um dos aspectos a ser considerado diz respeito à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Segundo as diretrizes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (Brasil, 1998) o trabalho com a linguagem é considerado um dos eixos básicos, dada a sua importância para a formação do sujeito, a interação com as pessoas, a orientação das ações das crianças, na construção de conhecimento e no desenvolvimento do pensamento.

Atualmente, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Alves et al. (2017) destacaram que as crianças são matriculadas cada vez mais cedo na escola e, assim, permanecem por um período maior de tempo em instituições de educação infantil. Na opinião das autoras isso requer um ambiente rico em recursos, que proporcione a interação entre criança- criança e criança- educador, para favorecer a estimulação do desenvolvimento infantil e da linguagem.

Dessa forma as instituições de educação infantil constituem um dos principais ambientes comunicativos das crianças e um local privilegiado para a atuação fonoaudiológica (MENDONÇA; LEMOS, 2011).

Nesse contexto a atuação do fonoaudiólogo deve estar voltada à demanda da comunidade e ser realizada em parceria com os educadores, buscando desenvolver ações de prevenção e promoção da saúde e assim favorecer o desenvolvimento da criança (SANTOS; FRICHE; LEMOS, 2011).

Mousinho e Alves (2017) apontaram que a linguagem oral, com suas manifestações desde os primeiros balbucios e a linguagem escrita, cujo desenvolvimento acontece de forma inter-relacionada se complementam e influenciam no curso do desenvolvimento infantil. No entanto, para que haja a promoção desses aspectos é necessário pensar em estratégias que possam atingir as famílias e as escolas.

Chabaribery e Lopes- Herrera (2016) constataram a necessidade de levar os conhecimentos a respeito da linguagem à escola, especialmente aos educadores e cuidadores, proporcionando, assim, a base para o futuro sucesso escolar.

Conforme os estudos apontaram, as alterações de linguagem infantil poderiam ser evitadas, por meio de programas de promoção e prevenção à saúde da comunicação humana junto às escolas de educação infantil (LIMA; GUIMARÃES; ROCHA, 2008; INDRUSIAK; ROCKENBACH, 2012).

Sendo a linguagem, objeto de estudo do fonoaudiólogo, a literatura tem destacado que este profissional deve atuar em parceria com o professor desenvolvendo ações que visem otimizar o desenvolvimento do educando (RONCATO; LACERDA, 2005; MARANHÃO; PINTO; PEDRUZZI, 2009; OLIVEIRA et al. 2009; BELLO; MACHADO; ALMEIDA, 2012).

Ao discutir a respeito das ações voltadas a promoção do desenvolvimento infantil

é fundamental pensar em estratégias envolvendo a família e escola. Oliveira et al. (2015) consideram que o ambiente familiar e escolar estão intimamente relacionados à aprendizagem, principalmente, se considerarmos o processo de aprendizagem ligado a um processo global de crescimento e desenvolvimento de novas habilidades, adquiridas de acordo com as experiências e incentivos oferecidos pelo ambiente, pelas condições individuais e pela estrutura familiar.

Nesse sentido, os estudos evidenciaram que as práticas fonoaudiológicas educacionais deveriam avançar no sentido de formar os educadores e pais para lidarem com as alterações de linguagem, e principalmente evitar que algumas progridam, possibilitando o desenvolvimento da criança (ZORZI, 2000; SIMÕES; ASSENCIO-FERREIRA, 2002; SANTOS; SILVA, 2004; LUZARDO; NERM, 2006; CARLINO; DENARI; COSTA, 2011).

De acordo com Eloi, Santos e Martins- Reis (2017) as perspectivas de atuação fonoaudiológica voltadas à formação de professores são amplas. Oliveira e Zaboroski (2013) acrescentaram que o desenvolvimento de ações conjuntas entre o fonoaudiólogo e a equipe escolar, auxilia o professor a compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como as dificuldades presentes, colaborando para a reflexão sobre as necessidades de adaptações de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem do escolar.

Atuo como fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de um município de São Paulo, em um núcleo que presta atendimento a alunos matriculados em escolas da rede municipal. Neste contexto, as escolas de educação infantil encaminham para avaliação fonoaudiológica um número elevado de alunos com queixas referentes a alterações no processo de desenvolvimento de linguagem.

Considerando estas exposições, este estudo teve como objetivo identificar a demanda fonoaudiológica das escolas de educação infantil e a seguir elaborar uma proposta de formação a educadores.

## **2 | DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO**

O trabalho foi desenvolvido no período de 2010 a 2011 junto a educadores de um município do interior paulista. Participaram 180 atendentes de creche, 100 professores de pré- escola, 20 coordenadores pedagógicos e três profissionais da equipe técnica pedagógica da educação infantil. O estudo foi organizado em três etapas descritas a seguir.

Durante a primeira etapa a pesquisadora elaborou uma ficha de encaminhamento para avaliação fonoaudiológica a ser preenchida pelos professores, contendo os seguintes itens: identificação do aluno, idade, série, escola, período, professor, motivo do encaminhamento, as alterações de linguagem observadas, presença de hábitos orais, intervenções desenvolvidas em sala de aula, envolvimento da família com a escola.

No primeiro semestre de 2010 foram encaminhadas 84 fichas para avaliação fonoaudiológica de alunos na faixa etária de 3 a 6 anos, que apresentavam queixas referentes à linguagem. Esses alunos foram avaliados individualmente pela pesquisadora no núcleo vinculado à Secretaria Municipal de Educação, observando-se que 61 (72,61%) apresentaram desvio fonológico; 14 (16,66%) desenvolvimento normal; 5 (5,95%) desvio fonético; 4 (4,76%) atraso de linguagem. Os pais desses alunos acompanharam os filhos no processo de avaliação e receberam orientações a respeito das alterações identificadas, prevenção de distúrbios de linguagem e como estimular o desenvolvimento das crianças no contexto familiar. Os casos que se configuravam como distúrbio de linguagem foram inseridos em grupos de intervenção fonoaudiológica e acompanhados pela pesquisadora.

Após a análise das avaliações e identificação das alterações que ocorreram com maior frequência, a pesquisadora entrou em contato com o orientador pedagógico da educação infantil, a fim de propor curso de formação continuada a educadores. Foram organizados dois cursos de formação, um direcionado a atendentes de creche e outro a professores de pré-escola (maternal, etapas 1 e 2 da educação infantil). A formação dos educadores ocorreu na Secretaria Municipal de Educação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O objetivo foi esclarecer os educadores a respeito das etapas do desenvolvimento normal de linguagem, bem como orientá-los sobre a importância da prevenção de alterações de linguagem e audição, sugerir atividades para promover o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem no contexto escolar.

Na segunda etapa foi agendada uma reunião com a equipe técnica pedagógica da educação infantil, na qual foi apresentada a demanda fonoaudiológica das escolas de educação infantil, as necessidades identificadas e as ações desenvolvidas. A pesquisadora também apresentou a equipe técnica, dois folders informativos que foram elaborados aos professores. O primeiro abordando as etapas do desenvolvimento normal de linguagem, o segundo contendo as alterações de linguagem encontradas com maior frequência, as etapas de aquisição dos fonemas e sugestões de atividades a serem desenvolvidas no contexto escolar para promover o desenvolvimento de linguagem.

Por fim, na terceira etapa foi feita análise e monitoramento dos encaminhamentos das escolas, identificações das alterações fonoaudiológicas presentes nos escolares e as necessidades ainda existentes.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante o primeiro semestre de 2010 foram encaminhados 84 alunos na faixa etária de 3 a 6 anos, observando-se as seguintes alterações: 61 (72,61%) apresentaram desvio fonológico; 14 (16,66%) desenvolvimento normal; 5 (5,95%) desvio fonético; 4 (4,76%) atraso de linguagem. Foi possível perceber uma tendência dos professores de

identificarem problemas de linguagem em alunos com desenvolvido adequado a idade. Esse resultado ressalta a necessidade do fonoaudiólogo capacitar os educadores acerca do desenvolvimento de linguagem infantil.

O estudo de Eloi, Santos e Martins- Reis (2017) também alertou para a inclinação dos docentes a identificarem problemas em alunos com desenvolvimento normal e optarem pela conduta de encaminhamentos como a saída ideal para as dificuldades escolares. De acordo com os autores esse comportamento parece indicar uma fuga dos docentes para as dificuldades dos alunos, sem necessidade, então de mudanças de posturas mais assertivas em sala de aula.

Observou-se que no primeiro semestre de 2011 diminuiu o número de alunos encaminhados da educação infantil para o serviço de fonoaudiologia. Foram encaminhados 47 alunos na faixa etária de 1 a 6 anos e constatou-se que 37 (78,72%) apresentaram desvio fonológico; 5 (10,63%) atraso de linguagem; 5 (10,63%) desenvolvimento normal. O resultado parece indicar que a formação oferecida aos educadores teve um impacto positivo, e talvez os professores tenham se apropriado dos conhecimentos da área de linguagem infantil para realizarem intervenções junto aos alunos no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

De fato a literatura apontou que um professor com bom conhecimento sobre o desenvolvimento normal da linguagem e suas relações com a aprendizagem poderá promover tal desenvolvimento em sala de aula e, conseqüentemente, promover a educação (ELOI; SANTOS; MARTINS- REIS, 2017). O estudo de Carlino, Denari e Costa (2011) também constatou que após um programa de orientação fonoaudiológica para professores da educação infantil, os educadores se apropriaram do conhecimento da área da Fonoaudiologia, o que levou a uma melhoria das estratégias de ensino/aprendizagem, abrangendo as particularidades de cada criança no contexto escolar.

Foi possível perceber que apesar da diminuição no número de encaminhamentos de alunos em 2011, ainda houve um número significativo de crianças na faixa etária pré- escolar que apresentaram desvio fonológico, 37 alunos (78,72%). O resultado sinaliza a necessidade de o fonoaudiólogo desenvolver um trabalho de promoção do desenvolvimento das habilidades fonológicas na educação infantil e aprofundar as discussões com os professores a respeito da fonética e fonologia.

O trabalho de Indrusiak e Rockenbach (2012) conduzido com 60 pré- escolares de 4 a 6 anos de idade de Escolas Municipais de Canoas- RS, também encontrou alta prevalência de desvio fonológico, o que apontou a necessidade de inserção de programas públicos de promoção e prevenção à saúde da comunicação humana, junto às escolas de educação infantil e unidades de saúde.

Os estudos têm destacado que as práticas fonoaudiológicas educacionais deveriam avançar no sentido de capacitar os educadores para que realizem intervenções no contexto escolar.

Nessa perspectiva, Santos e Silva (2004) salientaram que não basta o educador apenas detectar o problema e encaminhar para serviços especializados. Os autores

consideraram ainda que o professor precisa adquirir noções claras referentes à fonologia e à fonética de sua língua, pois entendendo o processo linguístico que a criança está fazendo uso, conseguirá maiores êxitos, tanto no aprimoramento da linguagem falada, quanto no processo de alfabetização e letramento.

Oliveira et al. (2015) também observaram em um estudo conduzido no ambiente escolar que as intervenções adequadas, puderam reduzir ou minimizar as alterações identificadas nos alunos, bem como, as interferências advindas das mesmas em outras áreas e aspectos do desenvolvimento e da vida das crianças.

Como se percebe a atuação do fonoaudiólogo em parceria com o professor poderia otimizar o desenvolvimento do educando (RONCATO; LACERDA, 2005; MARANHÃO; PINTO; PEDRUZZI, 2009; OLIVEIRA et al. 2009; BELLO; MACHADO; ALMEIDA, 2012).

Dessa forma os resultados deste estudo apontaram a necessidade de o fonoaudiólogo ampliar as discussões com o professor e desenvolver um trabalho em parceria colaborativa junto às escolas de educação infantil, envolvendo também as famílias, visando à promoção do desenvolvimento das habilidades fonológicas e da linguagem em alunos da educação infantil.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário estreitar os vínculos entre fonoaudiólogo e professor de educação infantil, a fim de refletirem juntos a respeito de ações a serem desenvolvidas no contexto escolar, com vistas ao desenvolvimento de linguagem, bem como propondo estratégias que auxiliem o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a construção de um trabalho em parceria colaborativa pelos profissionais dessas duas áreas, poderá viabilizar a elaboração e execução de ações destinadas a propiciar melhores condições para a promoção do desenvolvimento dos escolares. Além disso, é necessário envolver as famílias, para que sejam parceiras no processo de desenvolvimento de seus filhos.

#### REFERÊNCIAS

ALVES, J.M.M. et al. Associação entre desenvolvimento de linguagem e ambiente escolar em crianças da educação infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 342- 353, 2017.

BELLO, S.F.; MACHADO, A.C.; ALMEIDA, M.A. Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor: análise dos diários reflexivos. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 15-23, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF:MEC, SEF, v. 3, 1998, 269 p.

CARLINO, F.C.; DENARI, F.E.; COSTA, M.P.R. Programa de orientação fonoaudiológica para professores de educação infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 15-

23, 2011.

CHABARIBERY, T.; LOPES- HERRERA, S.A. Orientações para as escolas de crianças com alterações de linguagem. In: GUARNIERI, C.; LOPES- HERRERA, S.A. (Org.). **Dicas e estratégias para intervenção fonoaudiológica em linguagem infantil**. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016, P. 199-212.

ELOI, M.E.R.A.; SANTOS, J.N.; MARTINS- REIS, V.O. Programa fonoaudiológico de formação de professores: avaliação da efetividade. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 759-771, 2017.

INDRUSIAK, C.S.; ROCKENBACH, S.P. Prevalência de desvio fonológico em crianças de 4 a 6 anos de escolas municipais de educação infantil de Canoas RS. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 943- 951, 2012.

LIMA, B.P.S.; GUIMARÃES, J.A.T.L.; ROCHA, M.C.G. Características epidemiológicas das alterações de linguagem em um centro fonoaudiológico do primeiro setor. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 4, p. 376-380, 2008.

LUZARDO, R.L.; NEMR, K. Instrumentalização fonoaudiológica para professores da Educação Infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 289-300, jul/set, 2006.

MARANHÃO, P.C.S.; PINTO, S.M.P.C.; PEDRUZZI, C.M. Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 59-66, 2009.

MENDONÇA, J.E.; LEMOS, S.M.A. Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.13, n, 3, p. 1017-1030, 2011.

MOUSINHO, R.; ALVES, L.M. Promoção e prevenção da linguagem na infância. In: LAMÔNICA, D.A.C.; BRITTO, D.B. de O (Org.). **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. 1 ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2017, p. 73-81.

OLIVEIRA, J.P. et al. O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e suas interfaces com a educação infantil. In: OLIVEIRA, J.P.; BRAGA, T.M.S. (Org.). **Desenvolvimento infantil: perspectivas de atuação em educação e saúde**. 1 ed. Marília: Fundepe, 2009, p. 80-95.

\_\_\_\_\_.; ZABOROSKI, A.P. Reflexões sobre os avanços da atuação do fonoaudiólogo na escola. In: ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P. (Org.). **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões práticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 25-41.

\_\_\_\_\_. et al. Queixa escolar e desenvolvimento infantil: subsídios para intervenções interdisciplinares. **Revista Movimenta**, v. 8, n. 1, p. 3-14, 2015.

RONCATO, C.C.; LACERDA, C.B.F. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 215-223, 2005.

SANTOS, L.M.; FRICHE, A.A.L.; LEMOS, S.M.A. Conhecimento e instrumentalização de professores sobre desenvolvimento de fala: ações de promoção da saúde. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 645- 652, 2011.

SANTOS, R.M.; SILVA, E,L. Linguagem oral e fala no âmbito escolar: desmistificando as diferenças. **Ciências Letras**, Porto Alegre, n. 35, p. 89-99, 2004.

SIMÕES, J.M.; ASSENCIO- FERREIRA, V.J. Avaliação de aspectos da intervenção fonoaudiológica junto a um sistema educacional. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 97-104, 2002.

ZORZI, J.L. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na infância. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 2, p. 11-115, 2000.

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA NA CRECHE: QUE ESPAÇO SUAS ESPECIFICIDADES TÊM NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

**Juliana Lima da Silva**

Mestre em Educação – PPGE/UFJF

Juiz de Fora – Minas Gerais

**RESUMO:** Apresento parte do que foi desenvolvido em minha pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o objetivo de compreender como acontece a formação inicial para professores do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazer para atuar com a faixa etária de 0 a 3 anos. De que modo esta formação contribui para a prática de futuros professores que atuarão nas creches? É uma reflexão importante à medida que dá visibilidade ao tema da formação inicial, no sentido de fortalecer o campo das práticas e saberes da/na Educação Infantil para o Curso de Pedagogia da UFJF e, possivelmente para o debate das políticas de formação docente no Brasil. Baseado em alguns estudos encontrados no levantamento bibliográfico realizado, este trabalho apresenta o que vem sendo oferecido na formação inicial e as demandas que surgem das experiências dos professores que atuam nas creches, suas dificuldades e desafios. Há alguns avanços neste campo, mas é sinalizada a necessidade de que muito ainda precisa ser feito para que as creches sejam reconhecidas

como espaço de cuidado e educação e, para que os profissionais que atuam nestas instituições tenham uma formação mais adequada, que os possibilite conhecer as especificidades do trabalho com bebês, compreender o cotidiano de uma creche, as necessidades dos que ali são atendidos para que se possa realizar um trabalho que contribua significativamente para o desenvolvimento dos bebês e crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia; Formação Inicial de Professores; Creche.

**ABSTRACT:** I present part of which was developed in my master's graduate program in education of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), in order to understand as initial training for teachers of the course attendance of pedagogy of UFJF happens, with regard to know/do to work with the age group of 0 to 3 years. How this training contributes for future teachers who will act in the kindergartens? This is an important consideration as it gives visibility to the theme of the initial training, in order to strengthen the field of practices and knowledge of early childhood education for/in the course of pedagogy of UFJF, and possibly to debate the policies of teacher training in Brazil. Based on some studies found in the bibliographic survey carried out, this paper presents what has been offered in initial training and the demands that arises from the experiences of the teachers who



work in kindergartens, their difficulties and challenges. There is some progress in this field, but is flagged the need for that much still needs to be done so that the kindergartens are recognized as care and education space and for the professionals working in these institutions, have appropriate training, that makes it possible to understand the daily life of a daycare center, to meet the specifics of working with babies and their needs, in order to be able to perform a job that contributes significantly to the development of infants and children.

**KEYWORDS:** Pedagogy; Initial Training of Teachers; Daycare.

## 1 | APRESENTAÇÃO

Recém-formada tive a oportunidade de trabalhar por um ano como professora de berçário em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora. Naquela ocasião, também o meu primeiro emprego como professora. Uma experiência desafiadora que me causou vários questionamentos e inquietações sobre o meu papel e função dentro daquela instituição e também reflexões sobre a formação que eu havia recebido até ali. De que forma a minha graduação estava contribuindo ou não para a minha atuação diante daqueles bebês?

Diante deste contexto, que ainda me inquieta, escolhi me dedicar a estes estudos e olhar um pouco mais para a formação inicial de professores no que se refere à prática na creche. Por isso, realizei a pesquisa com o objetivo de compreender como acontece a formação inicial para professores e professoras do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazer para atuar com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos. De que maneira esta faixa etária é contemplada e trabalhada? E de que modo esta formação contribui para a prática de futuros professores que atuarão nas creches?

A Educação Infantil (EI) no Brasil, principalmente a creche, foi vista desde sua origem como algo menos nobre, onde não era exigido muito conhecimento ou formação para que se pudesse atuar nesta área. O trabalho na creche era visto como assistencialista e desempenhado pelas mulheres pacientes, carinhosas e que levassem jeito no trato com as crianças.

No entanto, por volta dos anos noventa este cenário começa a adquirir uma outra forma. A Educação Infantil, inclusive a creche são reconhecidas legalmente como a primeira etapa da educação básica na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9.394/96.

A primeira, em seu Art. 205 afirma que a Educação em todas as suas etapas é um direito público e subjetivo de todos, dever do Estado e da família. Na Educação Infantil, este direito deve ser garantido por meio de creches e pré-escolas para as crianças até cinco anos de idade (Art. 208).

Já na LDB, a EI é estabelecida como a etapa que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Art. 29). O Art. 30 por sua vez afirma que o atendimento às crianças até três anos deverá ocorrer em creches ou entidades equivalentes.

Sobre a formação dos professores, a LDB em seu artigo 61 ainda estabelece que são considerados profissionais da educação aqueles que estão em pleno exercício tendo sido formados em cursos reconhecidos, habilitados em nível médio ou superior, tanto para a EI quanto para os ensinos fundamental e médio.

Ainda sobre a formação de professores e o reconhecimento da necessidade de formação adequada para os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (2006) trazem pontos importantes como seu Art. 4, onde é afirmado que os cursos de Licenciatura em Pedagogia destinam-se à formação de professores para exercer o magistério da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio (na modalidade normal) e nas demais áreas em que sejam previstos os conhecimentos pedagógicos. E mais: o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (Art. 5).

Neste contexto, é possível perceber certo avanço nas legislações que passam a incluir a Educação Infantil e a necessidade de formação para os professores que nesta etapa atuam. Juntamente, foram crescendo também os movimentos em defesa deste reconhecimento e valorização. Uma consequência possível de se perceber é o aumento do número de disciplinas referentes à EI nas matrizes curriculares dos cursos de formação, por exemplo. Porém, em muitos casos, há uma predominância da pré-escola e uma secundarização da creche.

No entanto, é preciso ir além. O aumento no número de disciplinas não basta. Se fosse apenas uma questão quantitativa, dever-se-ia também ampliar a oferta nas tantas outras áreas que ainda também são pouco abordadas como a diversidade, sexualidade, gênero, questões étnico-raciais e assim por diante. Desse modo, assim como já ocorre, o curso de Pedagogia não daria conta de tantas discussões e demandas.

As disciplinas são sim importantes. Porém, não basta um aumento na quantidade, se os conteúdos não dialogam e se as demais áreas não reconhecem a Educação Infantil e, principalmente, a prática docente na creche.

É diante deste cenário que a minha pesquisa se desenvolveu, a fim de compreender como acontece esta formação no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e de que maneira essa formação contribui para a atuação dos futuros profissionais.

Aqui neste texto, trago alguns dos autores e falo um pouco daquilo que encontrei em meu levantamento bibliográfico e referencial teórico. Textos e trabalhos que me ajudam a conhecer e compreender um pouco mais sobre a realidade da formação de

professores no Brasil e a formação inicial de professores para a prática na creche.

## 2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O CURSO DE PEDAGOGIA: UM PANORAMA GERAL

Dentre os tantos desafios enfrentados pela formação de professores no Brasil, Gatti (2010), ao relatar um projeto realizado com o objetivo de analisar quais disciplinas formadoras são propostas nas instituições de ensino superior nas licenciaturas presenciais como Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas nos traz contribuições importantes acerca do curso de Pedagogia.

A autora afirma que nos cursos de Pedagogia, de um modo geral, há um número de disciplinas que falam sobre o como ensinar e um número menor daquelas que falam sobre o que ensinar. Para Gatti (2010), o que é trabalhado nas salas de aulas das escolas não tem muito espaço nos cursos de formação inicial. Nas ementas das disciplinas há uma maior preocupação com os fundamentos das teorias de ensino que com as práticas educacionais.

Gatti (2010) diz que é possível perceber o esforço de algumas instituições em oferecer os conteúdos de ensino associados às metodologias, mas ainda de uma forma insuficiente, já que há um desequilíbrio entre teoria e prática. Há um maior enfoque nos aspectos políticos, sociológicos e psicológicos do trabalho. Como é afirmado pela autora, estes são importantes para o trabalho do professor, mas não suficientes para suas atividades de ensino (p. 1370).

Sobre a não articulação entre teoria e prática afirma:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização— ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375)

De acordo com Gatti (2010), a partir das Diretrizes de 2006, tornam-se muitas as atribuições do pedagogo e as matrizes curriculares dos cursos de graduação não dão conta de equacionarem todas as demandas. Ao final da pesquisa, a autora diz ser possível concluir que a formação oferecida não é suficiente para que o futuro professor seja capaz de planejar, ministrar e avaliar suas práticas de ensino, tanto no âmbito da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. As disciplinas são fragmentadas, maior enfoque na teoria e insatisfatória abordagem da prática, maior preocupação no porque ensinar e não em o que ensinar. Também não têm muito espaço para a formação específica e para os conteúdos (Alfabetização, Matemática, Ciências e etc.) das salas de aula da educação básica. São raros os cursos que oferecem um maior aprofundamento na área da Educação Infantil.

Em concordância com Gatti (2010) e sobre a fragmentação das disciplinas nos cursos de formação, Tardif (2010) afirma que os graduandos têm disciplinas com duração de 40 a 50 horas que não apresentam qualquer tipo de relação umas com as outras e acabam não causando impacto sobre os futuros professores. O autor ainda afirma que na grande maioria dos casos, os alunos ficam em sala ouvindo toda aquela teoria e depois de um tempo vão estagiar para “aplicar” o que aprenderam (p. 242).

No entanto, é quando vão trabalhar sozinhos que aprendem o seu ofício na prática e percebem que todas ou a grande maioria das disciplinas estudadas não se relacionam com a ação cotidiana. Como afirma Gatti (2010), nos currículos dos cursos de Pedagogia, é reduzida a parte que “propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.” (p. 1372)

Tardif (2010) defende a ideia de que os cursos de formação de professores precisam abrir espaço também à lógica de formação profissional e não somente à lógica disciplinar. É preciso reconhecer que os futuros professores são sujeitos de conhecimentos e não apenas depósitos daquilo que é abordado nas universidades.

Neste sentido, o autor ainda destaca que os conteúdos e lógicas disciplinares ainda são predominantes na área, mas que, boa parte da formação dos professores deveria basear-se nos conhecimentos específicos e originados por sua prática, nos conteúdos e lógicas profissionais, já que são esses os exigidos no exercício de sua função.

Como é possível perceber, os desafios da formação de professores não são poucos e a Educação Infantil, especialmente a prática do professor na creche não ficam alheias a este contexto.

### **3 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA NA CRECHE**

O trabalho do professor com bebês e crianças pequenas envolve diversas especificidades. A começar pela indissociabilidade do cuidar e educar, a relação das professoras com os bebês e crianças, destes com seus professores e pares, a organização do tempo e do espaço, o planejamento da rotina, as atividades e vivências proporcionadas, dentre tantos outros. É por isso que se faz necessária uma formação que nos subsidie e oriente em relação a estes aspectos.

Segundo Kramer (2006) é a partir do reconhecimento legal da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica que cresce no Brasil o número de fóruns e debates a fim de garantir este direito. É também a partir deles que nascem a necessidade de políticas de formação de professores e alternativas curriculares para esta faixa etária.

Para a consolidação desta etapa da educação, é preciso discutir diversos aspectos como currículo, concepções de infância, investimentos, projetos educativos, dentre outros. Muitos são os desafios para as políticas educacionais e a formação de

professores está nesta lista, sem dúvidas. De acordo com Kramer (2006), a formação de professores para trabalhar com crianças pequenas é algo novo na história da escola brasileira. Muitos não conhecem o trabalho e o enxerga como menos nobre.

Neste sentido, Gatti (2010) afirma que há uma diferenciação historicamente marcada na formação dos professores de EI, dos anos iniciais e dos especialistas. O que tem por consequência atribuir aos professores um valor social maior ou menor. Mesmo que se exija a formação inicial em nível superior para todos eles, esta diferenciação se faz presente também nas carreiras, nos salários, nas representações sociais, políticas e acadêmicas. Essa diferenciação é um impasse para se repensar os currículos, dificultando reestruturar essa formação de forma mais articulada e em novas bases. (GATTI, 2010, p. 1359)

Sobre a formação inicial, Azevedo (2013) também traz a necessidade de articulação entre teoria e prática, a realidade vivenciada, permitindo ao professor uma prática mais reflexiva.

Outro aspecto trazido é o de que os cursos de formação, de modo geral, priorizam os conhecimentos referentes à prática no Ensino Fundamental. Quando se faz referência à Educação Infantil, destaca-se as crianças de 4 e 5 anos e acabam por desconsiderar as de 0 a 3 (AZEVEDO, 2013, p. 75). Ainda destaca que nas políticas educacionais predomina o atendimento aos alunos maiores de 6 anos. Assim, as especificidades do trabalho na EI acabam passando sem aprofundamentos pelos cursos de formação de professores, apenas para cumprir o que é legalmente determinado.

Para Azevedo (2013), os cursos de formação inicial não contemplam as especificidades desta prática ou o fazem de forma rasa, destacando o ensino de regras e procedimentos sem qualquer tipo de articulação com as práticas. (p. 77)

A autora também destaca que os professores já atuantes mencionam a necessidade de se trabalhar conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, infância e a organização do trabalho pedagógico com esta faixa etária, por exemplo.

Albuquerque (2013), ao estudar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições federais brasileiras, afirma ter se deparado com uma realidade um pouco diferente daquela de pesquisas anteriores (Kiehn 2007) onde os currículos dos cursos de Pedagogia não contemplavam os assuntos sobre crianças e infâncias.

Albuquerque (2013) relata que de fato há um aumento no número de disciplinas referentes à Educação Infantil e suas especificidades, além de uma mobilidade das disciplinas, já que é possível perceber a temática do trabalho com bebês e crianças pequenas em disciplinas ao longo do curso e não apenas ao final, como é muito comum acontecer. Apesar de ainda haver uma predominância daquelas disciplinas de fundamentos (Sociologia, Psicologia, Filosofia e etc.), reforçando o aspecto teórico na formação do professor e a ideia de criança-aluno, há esforços para que as disciplinas sobre essas especificidades se consolidem e sejam reconhecidas.

## 4 | CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O que foi visto a partir do levantamento bibliográfico realizado é que são grandes os desafios que a Educação infantil, de modo especial a creche, ainda tem por enfrentar nos campos políticos, sociais e acadêmicos.

É verdade que o número de disciplinas tem crescido e isto permiti-nos sugerir que os campos de discussões estejam se ampliando também. No entanto, cabe-nos continuar na defesa e na luta para que o trabalho docente com os bebês e crianças de 0 a 3 anos seja valorizado e reconhecido, de fato, como a primeira etapa da educação básica e direito de todos assim como qualquer outra etapa de ensino.

Reconhecer suas especificidades e necessidade de formação e valorização também de seus profissionais. Oferecer remunerações dignas e uma formação inicial que lhes permita conhecer e compreender os aspectos da infância e as singularidades do trabalho realizado com os pequenos, para que possam de fato oferecer um trabalho comprometido com o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas e com uma educação de qualidade também para esta faixa etária.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. 2013. 198f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 02 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2016.

GATTI. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

KIEHN, Moema. A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da Educação Infantil. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu – MG. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT07-2875--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

## FORMAÇÃO PARA DOCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA “METODOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL” DO CURSO *CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO*

### **Patrícia Larisse Alves de Sousa**

Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ *Campus* Umirim, Especialista em Gestão e Supervisão Educacional com docência do Ensino Superior, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola /UFRRJ, Endereço eletrônico: larisse\_alves@hotmail.com.

### **Anderson Ibsen Lopes de Souza**

<sup>2</sup>Professor de Língua Portuguesa e Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ *Campus* Umirim, Mestre em Letras pela UFC e Doutor em Educação pela UNESP/Marília-SP, Endereço eletrônico: andersonibsen@outlook.com

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é relatar a experiência docente na disciplina “Metodologias aplicadas à educação ambiental” do curso *Convivência com o semiárido*, abordando as práticas pedagógicas adotadas, a transversalidade, os projetos interdisciplinares e a potencialidade dessa experiência para a atividade curricular docente. *Convivência com o semiárido* foi um curso de extensão ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Umirim, em parceria com a Prefeitura Municipal de Umirim-CE, aos docentes em efetivo exercício nas escolas do município. O objetivo da formação

era auxiliar os docentes a trabalharem com a temática da convivência com o semiárido junto às aulas convencionais. Com uma estrutura curricular composta por disciplinas voltadas à educação do campo, entre elas, “Metodologias aplicadas à educação ambiental”, o curso buscou valorizar as potencialidades da região do semiárido. A referida disciplina, através de diversas estratégias metodológicas, abordou a questão ambiental e seus vieses educativos, a fim de preparar os docentes cursistas para os desafios que se apresentam nas práticas de convívio com o semiárido. Na disciplina, os docentes cursistas tiveram oportunidade de elaborar projetos educativos ambientais que melhor atendesse às necessidades das escolas e das comunidades, levando em consideração o uso adequado de tecnologias sustentáveis para a convivência com o semiárido. Com isso, tal disciplina proporcionou a todos uma experiência rica, desafiadora e significativa, visto que contribuiu para que a aquisição e produção de novos conhecimentos e saberes sobre educação ambiental para o contexto do semiárido ultrapassasse os muros do *campus* e ganhasse contornos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Semiárido; Transversalidade; Interdisciplinaridade; Educação ambiental.

**ABSTRACT:** This study aims reporting the

teacher's experience in the discipline "Methodologies applied to environmental education" from the *Coexistence with the semiarid* program, approaching the pedagogical practices adopted, transversality, interdisciplinarity projects and this experience potentiality for the teacher's curricular activity. *Coexistence with the semiarid* was a formation program offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), *campus* Umirim, in partnership with Umirim Town Hall, to the teachers from the municipal network of education. The formation aimed helping teachers to work the thematic "Coexistence with the semiarid" in conventional classes. With a structure composed by disciplines that discussed about rural education, such as "Methodologies applied to environmental education", the program sought to appreciate the potentialities from the Brazilian semiarid region. This discipline, through various methodological strategies, approached the environmental question and its educational vision, preparing the teachers from the program to the challenges faced in the coexistence with the semiarid practices. In this discipline, the course members had the opportunity to elaborate environmental educational projects that better help schools necessities and local communities, considering the proper use of sustainable technologies to the coexistence with the semiarid. Thus, this discipline provided a challenging, significant and rich experience to all participants, because it helped them in the acquisition and production of new knowledges and understandings about environmental education to that the semiarid context could overcome the *campus* field and get a social proportion.

**KEYWORDS:** Formation for Teachers; Semiarid; Transversality; Interdisciplinarity; Environmental Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Buscando contribuir com a prática pedagógica de docentes da rede pública e privada de ensino do município de Umirim-CE, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Umirim desenvolveu, em parceria com a Prefeitura Municipal local, no período de outubro de 2015 a abril de 2016, um curso de extensão na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC) sobre *Convivência com o semiárido*.

O objetivo central da formação era auxiliar os docentes do município a trabalharem com a temática da convivência com o semiárido junto às aulas convencionais, de forma interdisciplinar, contribuindo assim com o desenvolvimento de práticas educativas que assegurassem a aprendizagem significativa dos alunos das escolas onde tais profissionais atuavam, levando em consideração o respeito e as especificidades do contexto regional local.

Sobre o cenário ambiental, um breve olhar sobre o bioma da região semiárida cearense é suficiente para entender que esta é fortemente marcada pela estiagem – período caracterizado pela ausência de chuvas e por altas temperaturas –, o que conseqüentemente acarreta grandes prejuízos para as atividades agropecuárias desenvolvidas pela população rural. Partindo da ideia de qualificar os docentes do



município para serem multiplicadores de tecnologias sustentáveis de convivência com o semiárido na prática educativa, o IFCE *campus* Umirim procurou contribuir com a melhoria da qualidade de vida da população local, uma vez que 42% da população da região mora na zona rural (BARRETO; MENEZES, 2014) e, dos que vivem na sede do município, são inumeráveis os casos dos que mantêm hábitos ruralizados, com criações de animais de médio e pequeno porte em seus quintais, plantio de hortas ou mesmo mantendo o hábito de se deslocar diariamente para trabalhar na zona rural.

O ambiente escolar, como local *sui generis* de transmissão de conhecimento, é um espaço privilegiado para se tratar de temas que promovam a cidadania e contribuam com a formação democrática dos educandos; e falar de semiárido para sujeitos inseridos nesse meio, é dar-lhes conhecimento sobre a realidade em que estão inseridos, para que possam atuar como protagonistas no meio social. De acordo com Bezerra e Rosito (2011):

As estratégias de convivência relacionam-se a um processo de aprendizagem social, através de um novo olhar sobre o semiárido, considerando suas particularidades e potencialidades. Elas possibilitam que a escola seja, efetivamente, um espaço de construção/distribuição de conhecimentos, de produção de novos valores, de divulgação/utilização de tecnologias sociais e ampla convivência. Há a construção de uma nova ética no relacionamento dos homens e mulheres, visando a tornar a escola um espaço mais humano e de experiências mais significativas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida do homem/mulher sertanejo(a).

A formação voltada para a atuação profissional docente dirigida às singularidades do campo, na região do semiárido nordestino, foi baseada na metodologia da problematização da realidade, apoiada na concepção marxista e também na perspectiva freireana, na qual foram valorizados os seguintes critérios: combinação entre educação e trabalho, maior integração entre escola e comunidade, o diálogo, a criticidade, a curiosidade, a aprendizagem significativa, a experiência, a cidadania, a contextualização e a autonomia. De acordo com Imbernón (2010, p.56), “A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas pela escola”.

Assim, ao ofertar o supracitado curso, o IFCE *campus* Umirim, em conformidade com a Lei nº 11.892/2008, cumpriu com uma das características e finalidades precípuas dos Institutos Federais, que é a de “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino.” (BRASIL, 2008).

O curso contou com a participação de 81 cursistas com idades entre 20 e 50 anos, os quais eram docentes em efetivo exercício em escolas urbanas e rurais do município de Umirim. Tal fato veio também atender a expectativa da Secretaria de Educação Municipal de capacitar os docentes lotados em escolas da zona rural para atuarem na educação básica do campo. Para Souza (2011, p.81):

É na prática dos coletivos consolidados historicamente e daqueles que se organizam no momento presente que a educação do campo ganha forças. É muito mais do que educação escolar o que está em questão: é vida na terra; é o aprendizado da política, é a experiência coletiva que mostra que a formação humana é necessária e viável; é a intensificação das lutas sociais e políticas na construção de um projeto político em que o bem comum é definido pela comunidade [...].

Para uma melhor organização das turmas, de forma que a participação dos docentes no curso não impactasse no andamento regular das aulas das escolas onde atuavam, os cursistas foram divididos em duas turmas. Nos dias de aulas do curso, eles eram dispensados pelas escolas e substituídos por estagiários ou coordenadores, já que a formação continuada, além de ser essencial para a atividade docente, tem amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que no artigo 67, inciso II, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos seus docentes o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.”(BRASIL, 1996).

Com uma estrutura curricular composta por disciplinas voltadas à educação do campo – “Uso racional da água”, “Uso racional do solo”, “Técnicas de irrigação”, “Produção de alimentos” e “Metodologias aplicadas à educação ambiental” –, as quais integravam e complementavam os saberes de diversas áreas de conhecimento, o curso buscou valorizar as potencialidades da região do semiárido, a transversalidade e dotar os participantes de conhecimentos para se tornarem multiplicadores dos métodos e técnicas abordados na formação, além de propagarem o cuidado com o meio ambiente.

As referidas disciplinas foram ministradas por professores do curso Técnico em Agropecuária em parceria com os técnico-administrativos ocupantes dos cargos de pedagogo e técnico em agropecuária, que buscaram por meio de uma perspectiva teórico-prática capacitar os docentes cursistas por meio de vivências acadêmicas voltadas ao trabalho pedagógico e do campo.

A idealização do curso seguiu os preceitos dos documentos norteadores da educação básica nacional, como os PCN, que propõem a abordagem de temáticas transversais, como é o caso da Educação Ambiental (EA), envolvendo a própria realidade dos educandos no ato de aprender, como fica evidente no seguinte trecho:

[...] a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar. (BRASIL, 1998, p. 180).

Partindo desse princípio, a disciplina de “Metodologias aplicadas à educação ambiental”, através de diversas estratégias metodológicas, como: aulas expositivas e dialogadas, problematização da realidade, debates, leitura e interpretação de textos, seminários, estudo dirigido, produção de material didático-pedagógico, oficina de

planejamento e construção de projetos educativos interdisciplinares, abordou a questão ambiental e seus vieses educativos, a fim de preparar os docentes cursistas para os desafios que se apresentam nas práticas de convívio com o semiárido, para isso valorizando os saberes da terra, o meio ambiente e a formação para o protagonismo.

Em face do exposto, o objetivo deste estudo é relatar a experiência docente na disciplina “Metodologias aplicadas à educação ambiental” do curso *Convivência com o Semiárido*, promovido pelo IFCE *campus* Umirim em parceria com a Prefeitura Municipal de Umirim-CE, abordando as práticas pedagógicas adotadas ao longo da referida disciplina, a transversalidade dos conteúdos, projetos interdisciplinares e a potencialidade dessa experiência para a atividade curricular docente.

## 2 | A PROPOSTA DE TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde a criação dos PCN em fins do século XX, que já se havia uma preocupação em romper com a fragmentação dos componentes curriculares ministrados em disciplinas compartmentalizadas, mediante abordagens interdisciplinares e transversais, numa busca de superar o ensino tradicional na educação básica. Partindo dessa premissa é que o curso de extensão *Convivência com o semiárido* foi idealizado.

A abordagem de temas transversais é uma alternativa de contribuir com uma formação holística dos educandos, proporcionando-lhes conhecimentos para o exercício da cidadania, pois a transversalidade “aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.”(GALLO, 1997, p.126).

Os documentos norteadores da educação nacional propõem que alguns temas sejam trabalhados transversalmente nas aulas convencionais, ou seja, que tais temas sejam inseridos nas diversas áreas do conhecimento. Dentre tais temáticas, uma delas é a do meio ambiente, que prevê, por meio do conhecimento sobre o assunto, como fazer uso dos recursos naturais de forma qualitativa.

O trabalho com temas transversais em sala de aula é uma prática que tem o potencial de promover democracia, cidadania e, conseqüentemente, a emancipação dos sujeitos educandos, uma vez que ela abre a possibilidade de se abordar temas profundamente vivenciados pela sociedade.

Os PCN sugerem aos docentes uma prática pedagógica interdisciplinar e que envolva temas transversais (como ética, meio ambiente, trabalho e consumo, entre outros) ao longo do ano letivo. Observamos, no corpo do documento, que:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade, tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da

implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. (BRASIL, 1998, p.30).

A proposta de se trabalhar com temas transversais na educação é um modo de promover a integração e contextualização do conhecimento. É desse modo que o tema da Educação Ambiental (EA) , mesmo não sendo componente curricular ministrado em forma de disciplina, deve ser debatido em sala de aula de forma transversal, colaborando com o desenvolvimento de uma ação crítico-reflexiva acerca da realidade, possibilitando abordar a citada temática através da “responsabilidade, cooperação, solidariedade e respeito pela vida. Dentro de uma visão construtivista interdisciplinar do conhecimento, a EA visa a consolidação da cidadania a partir de conteúdos vinculados ao cotidiano e aos interesses da maioria da população.” (LUCAS et all, 2007, p.1).

Cientes de que o saber holístico se faz necessário para a formação de indivíduos aptos a lidarem com as vicissitudes do cotidiano, os profissionais do IFCE *campus* Umirim propuseram que os conteúdos ministrados no curso *Convivência com o Semiárido* pudessem chegar até os alunos da educação básica matriculados na rede pública e privada de ensino de Umirim, para que assim esses educandos tivessem acesso à temática da Educação Ambiental tanto na teoria quanto na prática (na execução do projeto proposto na formação) e pudessem desse modo, ter na educação uma ferramenta de transformação social.

### **3 | RELATO DA EXPERIÊNCIA: DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA “METODOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL”**

A disciplina “Metodologias aplicadas à educação ambiental” foi ministrada através de um trabalho conjunto entre uma pedagoga e um professor de Língua Portuguesa, ambos pertencentes ao quadro de servidores do IFCE *campus* Umirim, e teve um total de 40 horas/aulas.

Para uma melhor distribuição dos conteúdos, a disciplina foi dividida em duas etapas. Na primeira delas, foram abordados os seguintes conteúdos: a epistemologia da educação ambiental e os antecedentes históricos, metodologia do ensino: limites e possibilidades didáticas e inserção curricular da Educação Ambiental. Já na segunda etapa, foram abordados: o tema gerador como proposta metodológica, pedagogia da alternância na educação do campo, planejamento, avaliação e projetos de educação ambiental.

Na primeira etapa, os docentes cursistas tiveram oportunidade de conhecer os antecedentes históricos da educação ambiental, aprofundar seus conhecimentos em relação à educação ambiental e seus movimentos de transição de paradigmas, como também compreender as políticas públicas da educação ambiental. Além

disso, devido à temática da Educação Ambiental estar inserida em todas as áreas de atuação, os docentes cursistas passaram a compreender melhor a tarefa do educador na mediação da mesma enquanto tema transversal do currículo escolar, a qual deve ser trabalhada numa perspectiva interdisciplinar, conforme define a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Na segunda etapa, por meio de uma abordagem teórico-prática e construtivista, a disciplina propiciou aos docentes cursistas uma maior conexão com a prática didático-pedagógica, já que abordou temas voltados mais para a atuação docente. Nessa etapa, a disciplina instigou a criatividade, a participação, o debate, o trabalho em equipe e a resolução de problemas, ao desafiar os docentes cursistas para a construção de projetos educativos interdisciplinares de convivência com o semiárido, com o potencial de serem implantados nas escolas onde estes trabalhavam.

Após toda a explicação da proposta do projeto, os docentes cursistas foram divididos em grupos de acordo com as escolas onde atuavam. Cada grupo teve que criar um projeto educativo ambiental que melhor atendesse às necessidades da escola e da comunidade, levando em consideração o uso adequado de tecnologias sustentáveis para a convivência com o semiárido, respeitando o que dizem os documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira, que apontam para:

[...] a importância de educar os brasileiros para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e se modifiquem tanto interiormente, como pessoas, quanto nas suas relações com o ambiente. (BRASIL, 1998, p. 181).

A partir da proposta, juntamente com a comunidade escolar e local, cada grupo elaborou e desenvolveu um projeto de educação ambiental cujos resultados foram apresentados aos docentes da disciplina no final do curso de formação. A intenção com a proposta do projeto era atender aos objetivos fundamentais da educação ambiental, entre eles,

“o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.” (BRASIL, 1999).

#### **4 | PROJETO INTERDISCIPLINAR SOBRE A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO COMO ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA DISCIPLINA**

O IFCE *Campus* Umirim, pela sua natureza agrícola, tem papel fundamental na formação de mão-de-obra local para assessoria técnica e extensão rural, repasse de conhecimento técnico e construção do saber aliado ao respeito ao meio ambiente. Pensando nisso é que o curso de formação inicial e continuada proposto para docentes do município de Umirim buscou promover o desenvolvimento sustentável, por meio

da execução de uma formação participativa, que pudesse ser replicada em várias comunidades, levando essa ideia da inserção da temática ambiental para a sala de aula convencional. Para Borges (2012), o desenvolvimento sustentável é “um processo de transformação da realidade, deliberado e endogenamente originado, resultante de uma construção social e que considera o conjunto dos recursos naturais e das forças e potencialidades sociais”.

Motivados a desenvolverem projetos a serem aplicados nas suas escolas, os docentes cursistas que estiveram presentes no curso levaram mais do que atividades escolares: levaram, acima de tudo, a conscientização para questões como arborização, coleta seletiva do lixo, uso consciente da água, reciclagem, ambiente limpo, entre outros cuidados com a conservação do meio ambiente e com a nossa própria permanência nesse meio.

Para que os conteúdos ministrados sobre o meio ambiente pudessem fazer sentido para os formandos, os quais seriam multiplicadores para seus alunos das informações repassadas e experiências vivenciadas na formação, foram selecionados conteúdos que apresentassem problemas que afetassem a própria comunidade. Foi assim que o curso abordou o bioma local, o semiárido, de modo que o aprendizado se tornasse mais significativo, ou melhor, para que os formandos pudessem estabelecer ligações entre a vivência usual e o conteúdo apreendido na formação.

A disciplina “Metodologias aplicadas à educação ambiental” foi arquitetada para que pudesse apresentar um resultado satisfatório como atividade significativa do curso *Convivência com o Semiárido*. Para tanto, a sala de aula tornou-se um celeiro de ideias, onde projetos foram idealizados, de modo que tais ideias pudessem vir a se concretizar nas escolas em que os participantes atuavam.

Entendendo que a aludida disciplina proporia aos docentes cursistas um planejamento organizado dos conteúdos que seriam ministrados por eles em futuras disciplinas da educação básica, fez-se necessária a didatização de metodologias de ensino, para que assim, pudessem repassar tais conteúdos de forma transversal, com atividades práticas e interdisciplinares que levassem os alunos da rede pública e privada de ensino a sair do conhecimento empírico sobre a natureza e o bioma da caatinga e a obterem um maior conhecimento teórico-prático sobre a temática ambiental.

Por meio de projetos interdisciplinares que foram elaborados e desenvolvidos nas escolas juntamente com todos os sujeitos escolares e comunidade local, a disciplina de “Metodologias aplicadas à educação ambiental” buscou dotar os docentes cursistas com ferramentas didáticas capazes de avivar a prática pedagógica no âmbito escolar.

O desenvolvimento dos projetos foi primordial para que, ao final da formação, cada docente cursista não só pudesse aplicar os mesmos em suas comunidades escolares, mas também proporcionasse uma reflexão sobre a interação entre seres humanos e meio ambiente, convívio com a natureza e responsabilidade ecológica.

Apesar de, a princípio, os docentes cursistas acreditassem que seria mais fácil

para os profissionais de Ciências desenvolverem projetos na área de Educação Ambiental, foi mostrado a eles, na disciplina de *Metodologias aplicadas à educação ambiental*, que a temática abordada era transversal a todas as áreas do saber, sendo plenamente possível haver o total engajamento de todos os participantes. Como afirmam os PCN:

As áreas de Ciências Naturais, História e Geografia são as tradicionais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos aqui relacionados, pela própria natureza dos seus objetos de estudo. Mas as demais áreas ganham importância fundamental, pois, cada uma, dentro da sua especificidade, pode contribuir para que o aluno tenha uma visão mais integrada do ambiente: Língua Portuguesa, trabalhando as inúmeras “leituras” possíveis de textos orais e escritos, explicitando os vínculos culturais, as intencionalidades, as posições valorativas e as possíveis ideologias sobre meio ambiente embutidas nos textos; Educação Física, que tanto ajuda na compreensão da expressão e autoconhecimento corporal, da relação do corpo com ambiente e o desenvolvimento das sensações; Arte, com suas diversas formas de expressão e diferentes releituras do ambiente, atribuindo-lhe novos significados, desenvolvendo a sensibilidade por meio da apreciação e possibilitando o repensar dos vínculos do indivíduo com o espaço; além do pensamento Matemático, que se constitui numa forma específica de leitura e expressão. São todas fundamentais, não só por se constituírem em instrumentos básicos para os alunos poderem conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre meio ambiente, mas também como formas de manifestação de pensamento e sensações. Elas ajudam os alunos a trabalhar seus vínculos subjetivos com o ambiente, permitindo-lhes expressá-los. (BRASIL, 1998, p. 194).

A junção de docentes das mais diversas áreas do saber em uma mesma formação certamente colaborou com a superação da fragmentação do conhecimento, pelo potencial de se trabalhar conteúdos integralizados com vistas a um mesmo objetivo: a execução de projeto interdisciplinar e sustentável através do engajamento e protagonismo da comunidade escolar e local. “O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.” (COSTA, 2001, p.179).

Dessa forma, ao final do curso, cada grupo de docentes cursistas apresentou o projeto que estava sendo desenvolvido no seu campo de atuação, entre eles: cultivo de hortaliças orgânicas, cultivos de árvores frutíferas, reflorestamento de áreas devastadas e reciclagem de lixo escolar.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina “Metodologias aplicadas à Educação Ambiental” proporcionou a todos (docentes formadores, docentes cursistas, escolas e comunidades) uma experiência rica, desafiadora e significativa, visto que contribuiu para que a aquisição e produção de novos conhecimentos e saberes sobre educação ambiental para o contexto do semiárido ultrapassassem os muros do *campus* e ganhassem contornos sociais, pela capacidade de servirem de base para projetos que pudessem ser implantados nas escolas do município de Umirim em parceria com as comunidades.

Vale ressaltar, ainda, que os projetos interdisciplinares desenvolvidos através do trabalho em equipe levaram os docentes cursistas a promover uma maior integração entre escola onde trabalhavam e comunidade local, tornando todos os sujeitos protagonistas do projeto educativo e corresponsáveis pelo exercício da preservação ambiental do semiárido de forma sustentável. De fato, como afirmam os PCN, o principal objeto ao se trabalhar com a temática do meio ambiente nas escolas “é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.” (BRASIL, 1998, p. 187).

É certo que, a disciplina “Metodologias aplicadas à Educação Ambiental” abriu um espaço instigante para se discutir as práticas sociais e a atuação do docente enquanto mediador de conhecimentos; também auxiliou os cursistas a levarem para suas comunidades escolares e locais toda a problemática da responsabilidade que cada indivíduo e grupo devem ter em relação à construção de uma sociedade ambientalmente sustentável, colaborando dessa forma, para o sucesso da formação proporcionada no curso *Convivência com o semiárido*.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, F. A. F. D. ; MENEZES, A. S. B. (org.). *Desenvolvimento econômico do Ceará: evidências recentes e reflexões*. Fortaleza: IPECE, 2014.

BEZERRA, A. C.; ROSITO, M. M. B. Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 70, p. 165-190, 2011.

BORGES, Graziela Scopel. *A formação do protagonismo do jovem rural a partir da pedagogia da alternância em casas familiares rurais*. 2012. 158f. Dissertação- Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco. 2001. Disponível em: <[http://repositorio.utfr.edu.br/jspui/bitstream/1/298/1/PB\\_PPGDR\\_M\\_Borges%2C%20Graziela%20Scopel\\_2012.pdf](http://repositorio.utfr.edu.br/jspui/bitstream/1/298/1/PB_PPGDR_M_Borges%2C%20Graziela%20Scopel_2012.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2017.

BRASIL. Lei nº9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Brasília: DF: 1996. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> . Acesso em : 05 out.2017.

\_\_\_\_\_.*Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. *Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)> . Acesso em: 03 out. 2017.

\_\_\_\_\_.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*. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> . Acesso em: 29 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Resolução Nº 02, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em:



<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>>. Acesso em: 28 set. 2017.

COSTA, Antônio Carlos Gomes . *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio-educativa*. 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, Transversalidade e Educação. Revista Impulso, V.10, n.21, Piracicaba: UNIMEP, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCAS, R. E. A.; TIMM, C. R. F.; GOMES, M. C. *O meio ambiente: tema transversal*. In: II Congresso Brasileiro de Agroecologia, 2007, Pelotas. Resumos. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2007. p. 1-5.

SOUZA, M.A. A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: MUNARIM, A. et al *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Ed. Insular, 2011.

## GLOBALIZAÇÃO: O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO COMO DETERMINANTE PARA OS HÁBITOS DE VIDA DE ESCOLARES

### Márcio Barreto da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte (RN).

### Ludmila Bernardo de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte (RN).

### Valéria Kamilla Gurgel Jales

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte (RN).

### Francisco Ferreira da Silva

Docente na Escola Estadual Maria Edilma de Freitas, Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte (RN).

**RESUMO:** Devido ao rápido crescimento das cidades, o processo de urbanização se dá de modo desordenado. Este modelo de “novo mundo” valoriza o capital e a informação, afetando o processo saúde/doenças dos indivíduos. O presente trabalho objetiva discutir sobre o processo de urbanização como fator condicionante a saúde e/ou hábitos de vida de escolares. Revisão bibliográfica a partir de bibliotecas virtuais. Encontrou-se 100 artigos, aplicado os critérios de inclusão e exclusão, selecionou-se 20 referenciais. Percebeu-se que com um consumismo avassalador, os produtos têm ciclos de vida cada vez menores ocasionando

diversos efeitos colaterais na saúde, como estresse e doenças psicossomáticas. Outro problema do século XXI é a automedicação, também podem ser encarada como vilã quando praticada de forma indiscriminada. No atual cenário mundial, o sobrepeso e a obesidade crescem aceleradamente. A prevalência de doenças crônicas não-transmissíveis vem aumentando e entre as principais causas está a alimentação inadequada. Com tudo as pessoas seguem um ritmo de vida com múltiplas tarefas, impossibilitando tempo para realização de algum tipo de atividade física, a qual é comprovada que previne várias doenças e melhora o condicionamento físico. Diante das pesquisas realizadas, percebeu-se a importância de desenvolver um trabalho que mostrasse aos discentes como se deu o processo de urbanização e suas consequências. Entre as áreas afetadas destaca-se a saúde, mostrando a realidade na qual todos estão imersos e as possíveis atitudes que podem ser tomadas para mudar os maus hábitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolares; Hábitos; Saúde; Urbanização.

**ABSTRACT:** Due to the rapid growth of cities, the urbanization process occurs in a disorderly way. This one model of the “new world” values the capital and information, affecting the process of health / disease of

individuals. The present work aims to discuss about the process of urbanization as a factor conditioning the health and / or life habits of schoolchildren. Literature review from virtual libraries. We found 100 articles, applied the inclusion and exclusion criteria, we selected 20 references. It was noticed that With overpowering consumerism, products have declining life cycles, resulting in a variety of side effects on health, such as stress and psychosomatic illness. Another problem of the 21st century is self-medication, can also be regarded as villain when practiced indiscriminately. In the current global scenario, overweight and obesity is growing rapidly. The prevalence of chronic non-communicable diseases has been increasing and among the main causes is inadequate nutrition. With all people, they follow a life-cycle with multiple tasks, making it impossible to perform some kind of physical activity, which is proven to prevent various diseases and improve physical fitness. In the light of the research, it was noticed the importance of developing a work that showed the students how the urbanization process and its consequences occurred. Among the affected areas is health, showing the reality in which everyone is immersed and the possible attitudes that can be taken to change bad habits.

**KEYWORDS:** Schoolchildren; Habits; Cheers; Urbanization.

## INTRODUÇÃO

A Urbanização caracteriza-se pelo processo de estruturação e desenvolvimento das cidades, estando diretamente associada ao desenvolvimento da civilização e da aplicação da tecnologia. Assim, as primeiras cidades surgiram a partir do aglomerado de pessoas com praticas de atividades econômicas como a agricultura, religiosas, políticas e tantas outras. Neste processo de surgimento dos centros urbanos, dois marcos históricos foram fundamentais: o primeiro foi a Revolução Agrícola, fundamentada pelas atividades ligadas à agricultura como, a irrigação, arar a terra e selecionar sementes; O segundo caracteriza-se pela Revolução Urbana que foi o surgimento da divisão entre a agricultura e o pastoreio.

No entanto uma terceira revolução foi de suma importância para o desenvolvimento das cidades, trata-se da Revolução Industrial, que permitiu o avanço de tecnologias e a criação de grandes fabricas e ferrovias propiciando a oferta de emprego, o que culminou no deslocamento de grandes quantidades de pessoas do campo para as cidades, o que Milton Santos veio a chamar de êxodo rural e conseqüentemente provocando uma explosão demográfica.

Devido a esse rápido crescimento das cidades, provocado pela Revolução Industrial, o processo de urbanização se dá de modo desordenado, tendo como principal produto final a desigualdade social e uma infraestrutura inadequada ou precária. O próprio Brasil é um país dos quais sofreu e/ou sofre com as conseqüências do processo de formação/estruturação de suas cidades cujo teve início por volta do século XX, a partir do processo de industrialização, culminando com a mudança do

modelo econômico da época, do agrário-exportador para o urbano-industrial.

Desse modo, o processo de urbanização no Brasil provocou uma série de consequências negativas, desde a falta de planejamento urbano a uma política econômica capitalista, que foram determinantes para a infraestrutura a qual varias cidades brasileiras apresentam atualmente e com presença eminente de problemas como: periferias desestruturadas, violência urbana, poluição, enchentes, problemas ambientais, entre outros.

Sendo assim, neste modelo de “novo mundo” onde o que tem valor é o capital e a informação, tem-se afetado substancialmente o processo saúde/doenças, em diversos aspectos, dos indivíduos, onde se ver difuso na sociedade modalidades de trabalhos exigindo cada vez mais dos funcionários rapidez, qualidade e produtividade e ainda pressionando-os a qualificar-se a todo momento, o que propicia inúmeras implicações a qualidade de vidas dessas pessoas.

Diante disso, alguns fatores se tornaram muito comuns entre os indivíduos: hábitos como tentar manter e/ou recuperar sua própria saúde (automedicação); O modo como se alimentam, baseados no que a mídia e/ou marketing, mostra exatamente o que os olhos precisam ver, são persuadidos pela beleza dos novos alimentos, porem não enxergam as adversidades que os alimentos industrializados e/ou geneticamente modificados trazem para a saúde; E os hábitos em que a população criou de cada vez mais deixar a atividade física para depois em virtude da agitação no qual o mundo se encontra. Desse modo o presente estudo tem como objetivo *discutir sobre o processo de urbanização como fator condicionante a saúde e/ou hábitos de vida de escolares.*

## MÉTODOS

Trata-se de uma revisão bibliográfica, realizada a partir das bibliotecas virtuais: *SciELO, Google Acadêmico e banco de dados da CAPES.* Como critérios de inclusão, lançou-se mão dos artigos que estavam disponíveis em versão completa para PDF, gratuito, publicados nos últimos 5 anos e que abordaram a temática do estudo, dando suporte ao que se propõe os objetivos deste trabalho. Foram excluídos aqueles referenciais cujo a partir da leitura dos títulos e resumos não se enquadraram nos objetivos do estudo.

Utilizou-se como palavras-chave para a busca: alimentação saudável, automedicação, trabalho, estresse, álcool, alcoolismo, tabaco, cigarro, ginastica laboral, atividade física. Foram encontrados 100 artigos, aplicado os critérios de inclusão e exclusão, selecionou-se 20 referenciais para fomentar as necessidades dessa pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O trabalho e suas implicações (stress, álcool e tabaco) na saúde do indivíduo/ aluno.

O trabalho é a “vida genérica ativa humana”, por consequência, é o que permite o homem construir seu mundo, objetivo e a si mesmo enquanto indivíduo, buscando a satisfação de suas necessidades. É a partir dessa linha de pensamento que critica o novo modelo de trabalho, baseado na determinação e especialização. Esse trabalho moderno em virtude da categoria da economia política, substancialmente, é o que dificulta a realização das potencialidades humanas, obrigando o trabalhador a restringir seus horizontes a um mínimo de atividades que o permite continuar existindo e, ao mesmo tempo, restringe e limita sua própria vida, isto é o que Marx veio a chamar de “alienação do trabalho” (Karl Marx, 2005 *apud* ALMEIDA, 2012).

Assim, com a supremacia capitalista dominando o mercado de trabalho, novos desafios passaram a ser impostos aos indivíduos, agora o mercado de trabalho começa a tirar o foco dos trabalhadores “especializados” e os olhares recaem sobre os trabalhadores “qualificados”. Hoje a informação é o que qualifica o indivíduo.

Desse modo, baseando-se em leituras e estudos realizados, constatou-se que a escola e a educação, no Brasil, historicamente vêm se estruturando com vistas ao atendimento das necessidades do setor produtivo em vigor, manifestando, em diferentes contextos, características semelhantes às desenvolvidas pelo sistema produtivo evidenciando com isso marcas de princípios não propriamente educacionais que levem em consideração a peculiaridades do processo ensino-aprendizagem, e sim de princípios permeados por ideologias e interesses oriundos do setor econômico, contribuindo, desse modo, para a descaracterização do papel social da escola e, por conseguinte, da educação e de seus objetivos próprios (ALMEIDA, 2012).

Mediante esse contexto, o processo ensino- aprendizagem, caracterizar-se, principalmente, pela aquisição de atividades repetitivas em grande quantidade, controladas e especializadas em um determinado tipo de conhecimento, memorização, fragmentação do trabalho, conteúdos rígidos, hierarquização, entre outros, que se tornam compreensíveis (ALMEIDA, 2012).

É em meio a esse cenário que percebe-se o quanto o capitalismo está difuso socialmente e como controla, praticamente, todos os movimentos, independentemente da posição social do indivíduo. Sendo, o mercado de trabalho um dos principais veículo do capitalismo, cada vez mais complexo em sua composição, tem exigido uma grande capacidade de adaptação dos trabalhadores, com funções exigindo maior flexibilidade e criatividade para superar os desafios que se apresentam. Com um consumismo avassalador, que vê-se hoje, os produtos têm ciclos de vida cada vez menores num mercado muito agressivo, propiciando enormes pressões nos funcionários, com efeitos colaterais na saúde, como estresse e doenças psicossomáticas.

De acordo com os médicos, o estresse é um distúrbio de ansiedade e atinge as pessoas geralmente por consequência do ritmo acelerado do mundo. Problemas do trabalho, da escola ou pessoas chegam todas ao mesmo tempo ocasionando danos físicos e emocionais para o corpo dos indivíduos. É visto que os impactos negativos do trabalho podem ocorrer em diversas esferas, sejam problemas físicos, psicológicos ou sociais. Entretanto há algumas medidas básicas que fazem toda diferença na saúde no trabalho, medidas simples como um bom plano de saúde ofertado pela empresa, se for o caso; Prática de exercícios físicos; Um profissional da área da saúde (fisioterapeuta, enfermeiro, entre outros) pode ser convidado para momentos de educação em saúde (TAVARES, 2001).

O stress advindo das formas de trabalho ou de um outro meio, pode levar a casos mais graves, como o consumo de álcool e/ou drogas/tabaco por parte do indivíduo/aluno. Como trás Tavares (2001), a partir dos anos 60, o consumo de drogas transformou-se em uma preocupação mundial, particularmente nos países industrializados, em função de sua alta frequência e dos riscos que pode acarretar à saúde. Neste sentido, estudos realizados entre escolares de 1º e 2º graus e entre estudantes universitários (2.410 entrevistados) mostram, consistentemente, nas diversas regiões do País, que as substâncias mais consumidas, alguma vez na vida, foram álcool (86,8%), tabaco (41,0%), maconha (13,9%), solventes (11,6%), ansiolíticos (8,0%), anfetamínicos (4,3%) e cocaína (3,2%). Tendo ainda uma associação positiva entre uso de drogas (exceto álcool e tabaco) e turno escolar noturno, maior número de faltas à escola no mês e maior número de reprovações escolares.

Nesta perspectiva, conforme Zaitter (1994), na maioria dos casos é possível identificar problemas emocionais, tais como relacionamento familiar abalado, conflitos internos, crise existencial e não aceitação de normas, entre os fatores de risco relacionados ao abuso destas substâncias. A curiosidade quanto aos efeitos e sensações que as drogas propiciam e o exibicionismo, visto como autoafirmação, também são fatores de risco comuns. Visto que o álcool e o tabaco são as drogas mais consumidas entre os jovens, com início de uso cada vez precoce, aumentando, de forma significativa o risco de dependência futura, o que pode provocar consequências sérias para a família, escola, socialmente e principalmente para o próprio indivíduo, pois o uso dessas drogas aumentam as chances de envolvimento em acidentes, violência sexual e participação em gangues, entre outros.

Diante disso, vê-se o quão estão interligados, trabalho com episódios de estresse, consumo de álcool e/ou tabaco/cigarro e desempenho escolar. Assim, a luta pelo combate ao uso de drogas continua, sendo sempre uma boa arma, nesta ação, reforça-se a necessidade de implementações de educação em saúde para com o público envolvido.

### **A Automedicação**

É da natureza humana fazer o possível e o impossível para recuperar ou

manter o estado de saúde tanto física quanto psicológica e tendo isso em vista, são bastante comuns as discussões atuais sobre as formas terapêuticas utilizadas, pelos profissionais bem como pelos próprios usuários dos serviços de saúde, para prover esse bom estado. Contudo vale ressaltar que a saúde já não é mais entendida apenas como ausência de doença e sim que depende direta e indiretamente de vários fatores, compreendendo assim o indivíduo como um todo. Logo, a terapêutica deve ser norteadada por esses ideais, considerando também opções não farmacológicas.

De acordo com Pontes Junior (2008) o medicamento é uma importante ferramenta de saúde, que busca diminuir o sofrimento, deter o processo de adoecimento, em caso de doenças agudas e remissíveis, e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos portadores de doenças crônicas, adiando seus efeitos nocivos.

Neste sentido a Organização Mundial de Saúde (OMS) trás que o uso racional de medicamentos (URM) ocorre quando “os pacientes recebem medicamentos apropriados às suas necessidades clínicas, em doses e períodos adequados às particularidades individuais”. Ao mesmo tempo em que os medicamentos são os heróis do processo saúde/doença, também podem ser encarados como vilões quando consumidos de forma indiscriminada, o que por sua vez, é comum o consumo cada vez maior de fármacos pela população mundial, e que nem sempre é racional.

Segundo Oliveira et al (2012) definem a automedicação como “uma forma de autocuidado à saúde, entendida como a seleção e uso de medicamentos para manutenção da saúde, prevenção de enfermidades, tratamento de doenças ou sintomas percebidos pelas pessoas, sem a prescrição, orientação ou acompanhamento do médico ou dentista”. E ressalta que essa é uma prática cada vez mais comum.

Esse uso irracional de medicamentos se dá em virtude de vários fatores que contribuem para essa prática tão nociva. São alguns deles: a venda indiscriminada desses fármacos, experiências positivas anteriores (do próprio usuário ou de algum familiar), o marketing das indústrias farmacêuticas (principalmente nas propagandas televisivas), o alto custo dos planos de saúde, o atual contexto cultural e a ampla disponibilização dos medicamentos pelos serviços de saúde (SOUSA et al., 2008).

Essa problemática que envolve a prática da automedicação é percebida a nível mundial, no entanto alguns públicos são mais suscetíveis. De acordo com Costa (2011) alguns estudos de base populacional feitos no Brasil pelo Ministério da Saúde sobre o tema apontam para um maior consumo de medicamentos entre o sexo feminino, com o aumento da idade, entre aqueles de poder aquisitivo mais elevado, entre os mais escolarizados e com maior número de doenças crônicas, entre outras categorias. E em alguns outros casos mesmo havendo acompanhamento médico há pessoas que não utilizam os medicamentos convenientemente.

Não é só a forma como utilizam os medicamentos que interfere no processo saúde/doença das pessoas, o modo como eles são estocados ou acondicionados também pode se tornar um dos vilões. Muitas vezes as pessoas utilizam fármacos que já estão com validade ultrapassada, bem como deixam em lugares não propícios

(luminosidade, umidade ou ao alcance de crianças) pode acarretar em sérios problemas de saúde para os envolvidos (LIMA; NUNES; BARROS, 2007).

Outro problema sério relacionado a automedicação diz respeito ao uso indiscriminado de plantas medicinais, que é estimulado pelo baixo custo dessas ervas, pela facilidade de obtenção e pela cultura popular, equivocada e inconsequente de pensar que se for “natural não faz mal”. E assim os comerciantes disponibilizam essas plantas para uso irrestrito da população, mas as consequências desse consumo indiscriminado adquiridas em barracas de rua muitas vezes não são conhecidas, considerando o nível de informação que tanto o comerciante quanto, provavelmente, o usuário tem a respeito da prática de automedicação com plantas medicinais. Assim uma das alternativas para coibir tal prática seria a intensificação de fiscalização com o impedimento da venda desse tipo de produto, que também é prática cotidiana (NICOLETTI, 2007).

O que se sabe é que a grande maioria das pessoas usam os medicamentos na busca pela resolutividade dos problemas de saúde que muitas vezes são resultantes de necessidades maiores. Isso implica dizer que assistência farmacêutica deve levar em consideração a determinação social do processo saúde/doença e como este decorre na vida do indivíduo sobre processos sociais, culturais, econômicos, etc. Neste contexto, o uso de medicamentos deve se apresentar como auxílio na manutenção da saúde.

## **A alimentação**

No atual cenário mundial, o sobrepeso e a obesidade vêm crescendo aceleradamente. A prevalência de doenças crônicas não-transmissíveis vem aumentando e entre as principais causas destas doenças está a alimentação inadequada (VINHOLES; ASSUNÇÃO; NEUTZLING, 2009).

Dentre os diversos aspectos que podem atualmente ser associado a esse aumento de patologias relacionadas ao sobrepeso, são elencados os fatores comportamentais, que estão aliados primordialmente ao estilo de vida sedentário e a construção de uma alimentação abusiva de alimentos com grande quantidade energética e industrializados.

O aumento dos índices de sobrepeso e obesidade em indivíduos cada vez mais jovens é preocupante tanto para os pesquisadores quanto para os profissionais da área da saúde, uma vez que essas condições clínicas trazem sérios danos e agravos à saúde como o aumento da pressão arterial, cardiopatias, diabetes, hiperlipidemias, entre tantas outras doenças crônico-degenerativas (JOHNSON et al, 2009 apud ENES & SLATER, 2010). Como o número de adolescentes com obesidade aumentou significativamente, é notório que as doenças que até então eram comumente diagnosticadas nos adultos, passaram a ser diagnosticadas de maneira frequente em idades cada vez mais precoces (HERNANDES et al, 2010).

Ainda que seja consensual, que o aumento da prevalência de excesso de peso ocorra devido o consumo exagerado de alimentos com altos teores energéticos,



principalmente aqueles alimentos ricos em lipídios e carboidratos simples, apenas esse fato não dá conta de explicar os elevados índices de obesidade que acontecem no mundo (ENES & SLATER, 2010). Outros fatores também podem ser determinantes, como a diminuição da realização de atividades físicas (FLYNN et al, 2006 apud ENES & SLATER, 2010).

Estudos trazem a associação entre o baixo consumo de frutas e hortaliças à grande audiência de TV, configurando este como uma das maiores fonte de lazer e informação (ROSSI et al, 2010), e como o maior meio de veiculação de comerciais que possuem intenso marketing, que visa estabelecer crenças nutricionais, ações e práticas que incentivam o consumo de alimentos pouco saudáveis (FISCHER, 2005).

Percebe-se assim a necessidade da construção de uma sociedade mais sensibilizada na proposição de formar estratégias concretas e eficientes que possibilitem a modificação e adoção de estilos de vida mais saudáveis. Para tanto, visualiza a importância de um olhar mais abrangente para a comunidade escolar, com seu espaço largo de possibilidades e conscientização e mudanças de comportamento (BERNARDON et al, 2009).

Nesse contexto, a escola aparece como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de melhoria das condições de saúde e do estado nutricional de adolescentes e futuros adultos. Esses conhecimentos devem ser construídos de forma transversal no ambiente escolar, garantindo a sustentabilidade das ações dentro e fora da sala de aula (SCHMITZ et al, 2008).

### **A importância dos exercícios físicos**

Com o avanço da urbanização as pessoas seguem um ritmo de vida onde tem que trabalhar, estudar e realizar as tarefas de casa, impossibilitando que os indivíduos tenham o tempo necessário para realizar algum tipo de atividade física, esta é entendida como qualquer movimento corporal produzido, pela musculatura esquelética, que resulta em gasto energético. Com isso o indivíduo precisa movimentar-se para tornar-se mais ativo e pronto para receber estímulos de exercícios mais complexos proporcionando um melhor desempenho nas funções do cotidiano, assim como uma melhor qualidade no funcionamento do organismo (CARPESEN, 1985).

Assim a atividade física é de fundamental importância para o ser humano, pois é comprovado que previne várias doenças, além de melhorar o condicionamento físico, deixando a pessoa mais relaxada e posteriormente ativa para realizar qualquer atividade. Nas condições sociais atuais, sabe-se que as pessoas passam muito tempo no trabalho e ainda, em alguns casos, tem que estudar, tendo que desempenharem tarefas com muitas repetições de movimentos, gerando grandes problemas como dores e desconfortos principalmente nos membros superiores. Para esse grupo é indicado que seja realizado sessões de 08 a 12 minutos de ginástica laboral que é destinada para a prevenção de doenças ocupacionais, estas são patologias que podem gerar problemas sérios como lesões por esforços repetitivos (LER) ou distúrbios

osteomusculares em relação ao trabalho (DORT). Para tanto, tal atividade supracitada pode ser realizada nos locais de trabalho e tem como objetivo principal melhorar a qualidade de vida do indivíduo possibilitando um melhor rendimento nas tarefas a serem desempenhadas (CODO & ALMEIDA, 1998).

Neste sentido, algumas empresas vêm aderindo à prática da ginástica laboral com o intuito de proporcionar aos funcionários um momento onde os mesmos irão sair da rotina exaustiva, movimentando o corpo de uma forma específica que melhorará a tensão, o stress e conseqüentemente ocorre um relaxamento que irá refletir durante todo o horário em que estão desempenhando essas tarefas. Tal atividade proporciona um momento em que as pessoas podem por livre e espontânea vontade exercer atividades e exercícios que estimulam o autoconhecimento e levam a ampliação da autoestima conseqüentemente propiciando um melhor relacionamento consigo, com o meio e com os outros (BARSON, 1989; SCHIMTZ, 1981).

Sendo assim, com a prática de exercícios físicos melhora o estado de espírito, mental e físico, dando uma sensação de melhor estado de saúde. Com isso a população estará mais apta a lidar com a correria do mundo capitalista, terá mais disposição para o trabalho, assim como para os estudos mantendo-se em condições conciliar os estudos a outras atividades sem praticar evasão ou seu desempenho escolar diminuir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas realizadas, percebeu-se a importância de desenvolver um trabalho que mostrasse aos discentes como se deu o processo de urbanização e as conseqüências ou influências que foram acarretadas ao longo desse período. Entre as diversas áreas afetadas destaca-se a saúde, mostrando a realidade na qual todos estão imersos e as possíveis atitudes que podem ser tomadas para mudar os maus hábitos e como desfrutar de uma melhor qualidade de vida.

Tendo em vista os conhecimentos adquiridos no decorrer da pesquisa, almeja-se conscientizar os discentes quanto as prevenções e cuidados necessários para se ter uma vida mais saudável.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.S. **A relação entre trabalho e educação no Brasil**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5, 2012.

BASSO, A.L. **Ginástica laboral: Perspectiva de difusão no polo industrial Piracicaba**. Brasil. Trabalho de conclusão de curso, Rio claro: Departamento de educação física, Universidade estadual Paulista 1989.

BERNARDON, R; *et al.* **Construção de metodologia de capacitação em alimentação e nutrição para educadores**. Rev. Nutr. [online]. 2009, vol.22, n.3, pp. 389-398. Disponível em: <<http://www>

scielo.br/pdf/rn/v22n3/v22n3a09.pdf>. Acesso em: 30 ago 2015.

CARPESEN, C.J; POWLL, K.E; CHISTENSON, G.M. Physical activity. **Exercise and physical fitness public health spots**, 1985. 100, 2, 126-131.

CODO, W (1998). Providências na organização do trabalho para a preservação da LER. In. W. CODO & M. C. C. G. Almeida (org). **Lesões por esforços repetitivos: diagnóstico, tratamento e prevenção uma abordagem multidisciplinar**. Petrópolis: vozes.

CORTI, A.P.O; *et al.* **Tempo, espaço e cultura**: Ciências humanas: Ensino médio: Educação de jovens e adultos.- 1.ed.-São Paulo: Global, 2013.- (Coleção Viver, aprender).

COSTA, K.S; *et al.* **Utilização de medicamentos e fatores associados: um estudo de base populacional no Município de Campinas**, São Paulo, Brasil. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 649-658, abr. 2011.

ENES, C.C; SLATER, B. **Obesidade na adolescência e seus principais fatores determinantes**. Rev Bras Epidemiol; 13(1): 163-71, 2010.

FISCHER, R.M. **Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura**. Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 65, p. 43-58, abr.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a04v2565.pdf>. Acesso em: 30 ago 2015.

HERNANDES, F. **Obesidade: causas e conseqüências entre crianças e adolescentes**. Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 47-63, set./dez. 2010. ISSN: 1983-9030.

LIMA, G.B; NUNES, L.C.C; BARROS, J.A.C. **Uso de medicamentos armazenados em domicílio em uma população atendida pelo Programa Saúde da Família**. Ciênc. saúde coletiva vol.15 supl.3 Rio de Janeiro Nov. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232010000900026](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000900026)>.

NICOLETTI, M.A. **Importância do uso racional de medicamentos: uma visão pessoal**, Revista Saúde, v.1, n.1, 2007.

OLIVEIRA, M.A.; FRANCISCO, P.M. S. B.; COSTA, K.S.; BARROS, M. B. A. **Automedicação em idosos residentes em Campinas**, São Paulo, Brasil: prevalência e fatores associados. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 335-45, fev. 2012.

PONTES JUNIOR, D.M. *et al.* **A definição de medicamentos prioritários para o monitoramento da qualidade laboratorial no Brasil: articulação entre a vigilância sanitária e a Política Nacional de Medicamentos**, Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, p. 2081-2090, set. 2008.

ROSSI, C.E; *et al.* **Influência da televisão no consumo alimentar e na obesidade em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática**. Rev. Nutr. [online]. 2010, vol.23, n.4, pp. 607-620. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rn/v23n4/v23n4a11.pdf>. Acesso em:

SCHMITZ, B.A.S; *et al.* **A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar**. Cad. Saúde Pública [online], vol.24, suppl.2, p. 312-322, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24s2/16.pdf>>. Acesso em: 30 ago 2015.

SCHIMITZ, J.C. **Ginástica laboral compensatória**. Comunidade esportiva. N. 16,p.2-3,1981

SOUSA, H.W.O. *et al.* **A importância do profissional farmacêutico no combate à automedicação no Brasil**, Revista Eletrônica de Farmácia, Imperatriz, v.5, p. 67-72, 2008.

TAVARES, B.F; BÉRIA, J.U; LIMA, M.S. **Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes**. Revista de Saúde Pública, 35(2),150-158, 2001.

ZAITTER, M.A.B. **Drogadição: Drogas e conseqüências** (3. ed.) São Paulo, SP: Lovise, 1994.

VINHOLES, D.B; ASSUNCAO, M.C.F; NEUTZLING, M.B. **Frequência de hábitos saudáveis de alimentação medidos a partir dos 10 Passos da Alimentação Saudável do Ministério da Saúde: Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil**. Cad. Saúde Pública [online]. 2009, vol.25, n.4, pp. 791-799. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v25n4/10.pdf>>. Acesso em: 30 ago 2015.

## HISTÓRIA ORAL: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E (RE)VENDO O MUNDO ATRAVÉS DE REMINISCÊNCIAS

### **Simone Ribeiro**

Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de  
Aplicação João XXIII  
Juiz de Fora-Minas Gerais

### **Dileno Dustan Lucas de Souza**

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade  
de Educação  
Juiz de Fora-Minas Gerais

### **Darieli Daltrozo Ilha**

Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de  
Aplicação João XXIII  
Juiz de Fora-Minas Gerais

**RESUMO:** A história oral é um ramo da historiografia que cuida das dimensões vivas da história: as memórias. Pelo fato de centrar-se na memória humana, tem o testemunho vivo como método de sua concepção e a maneira com que a memória pessoal de um sujeito desvela aspectos do passado e dialoga com a coletividade. Neste artigo buscamos trazer reflexões produzidas pelo grupo de pesquisa ECUS- Educação, Culturas e Sustentabilidade/ UFJF no contexto de implementação de projetos de pesquisa e extensão e, ao longo do texto, abordamos aspectos históricos, teórico-metodológicos e procedimentos práticos no uso da metodologia da História Oral. Dessa forma, o artigo reafirma a contribuição da metodologia da história oral na produção do conhecimento

e também como forma de repensar a história tradicional.

**PALAVRAS CHAVE:** História Oral, Educação, Metodologia

**ABSTRACT:** Oral history is a field that studies the live dimensions of history: the memories. For having as its center the human memory, oral history has the live testimony as a conception method and the way that the personal memory of a subject unravels aspects of its past and dialogs with the collectivity. In this article we seek to bring reflections produced by the estudy group ECUS - Education, Culture and Sustainability/ UFJF in the context of implementation of research and extension projects and, throughout the text, we approach historical, theoretical, methodological aspects, as well as procedural practices in the use of the Oral History methodology. In that sense, the article reinforces the contribution of oral history's methodology in the production of knowledge and also as a form of rethink traditional history.

**KEY WORDS:** Oral History; Education; Methodology

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo foi produzido a partir do projeto “Histórias de mulheres rurais sobre suas (in)

experiências: o que nos mostram suas memórias da infância e da escola” que foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa ECUS- Educação, Culturas e Sustentabilidade/ UFJF e que busca enredar três temáticas: a questão das infâncias, da memória e das territorialidades tendo como ponto de partida as histórias de vida de mulheres idosas rurais. O presente artigo traz as reflexões que o grupo tem produzido procurando demonstrar a contribuição da metodologia da história oral na produção do conhecimento e também como forma de repensar a história tradicional, permitindo a valorização dos sujeitos entrevistados como sujeitos históricos, resgatando suas memórias assim como suas identidades individuais e/ou coletivas além de ampliar as possibilidades de análise em campos de estudo pouco explorados. Ao longo do texto abordamos aspectos históricos, teórico-metodológicos e procedimentos práticos no uso da metodologia da História Oral.

## UM POUCO DE HISTÓRIA

A história da História Oral não é uma narrativa única, aliás há controvérsias e discordâncias inclusive em relação ao uso do termo, mas seguindo nosso foco de ampliar as informações acerca da metodologia podemos situar, segundo Joutard (1996), quatro gerações de historiadores trabalhando com história oral. Dentro destas gerações, o autor identifica a presença de duas correntes, uma ligada a ciência política e outra mais próxima da antropologia. A primeira geração, surgiu nos Estados Unidos por volta dos anos 50 do século passado e estava ligada as ciências políticas. O objetivo desta geração era conseguir materiais para os historiadores futuros e para aqueles que se ocupariam de organizar biografias. As primeiras experiências denominadas de História Oral foram desenvolvidas na Universidade de Columbia, Nova York, após a II Guerra Mundial. (GRELE, 1996). O desenvolvimento da experiência deveu-se aos avanços tecnológicos, especificamente à criação do gravador e à necessidade de se conhecer as experiências vividas por ex-combatentes, familiares e vítimas da guerra, através dos relatos orais.

De início a história oral combinou três funções complementares: registrar relatos, divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculos com o imediato urbano, promovendo assim um incentivo à história local e imediata (MEIHY, 1998, p.22).

A segunda geração, mais ligada a Antropologia e a Sociologia estava mais relacionada a cultura popular e apareceu na Itália no final da década de 1960. Para esta geração a história oral era uma “outra história”, que deveria dar voz aos “povos sem história”, os iletrados, vencidos, marginais e minorias. A contribuição que estas fontes representam para o estudo de grupos até então negligenciados nos documentos oficiais e por uma lógica de pesquisa que não os levava em consideração levou os historiadores que se interessavam pela história das chamadas minorias (imigrantes, trabalhadores, mulheres, crianças, idosos) a utilizar as fontes orais como uma possibilidade de reconstituição da trajetória destes grupos.

A terceira geração caracteriza-se pelos projetos coletivos com o uso de fontes orais tanto na corrente política quanto na antropológica, na América Latina, Europa e Estados Unidos a partir de 1975 quando iniciam os primeiros encontros sobre o tema propiciando uma reflexão mais ampla sobre os problemas epistemológicos e metodológicos do trabalho com fontes orais. Constitui-se aqui uma comunidade de historiadores que trabalham com fontes orais, em nível mundial, dentre eles, Paul Thompson na Inglaterra, Mercedes Vilanova na Espanha e Danièle Hanet na França. Na América Latina também houve um grande avanço da História Oral, no Equador, Bolívia e Nicarágua foram realizadas pesquisas orais sobre o mundo camponês, na Costa Rica a Escola de Planejamento e Promoção Social da Universidade Nacional lançou, em 1983, um projeto com o objetivo de tentar escrever a história do país, através da narrativa do povo (FERREIRA; FERNANDES & ALBERTI, 2000). No Brasil, assim como no restante da América Latina, o desenvolvimento da História Oral esteve relacionado ao processo de redemocratização (MEIHY, 2000, p17). As primeiras experiências com História Oral no Brasil podem ser identificadas nas iniciativas de preservação da memória cultural brasileira do Museu da Imagem e do Som (MIS) em São Paulo iniciada em 1971, nas atividades do Museu do Arquivo Histórico da Universidade Estadual de Londrina – Paraná em 1972 e do Laboratório de História Oral da Universidade Federal de Santa Catarina em 1975. A experiência mais bem-sucedida foi realizada pelo Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), criado em 1975, buscava através dos relatos orais “pensar e entender melhor o Brasil daquele período” (CAMARGO, 1999, p.23) e dispõe de um acervo com diversas entrevistas de personagens da história política contemporânea do país.

A quarta geração surge de 1990 em diante e se constitui por pesquisadores influenciados pela oralidade, provocando maior aceitação das fontes orais associado ao dinamismo e modernização das técnicas de trabalho, como os registros em vídeo e mais recentemente as tecnologias digitais. Nesse contexto, atualmente, o trabalho desenvolvido pelo Museu da Pessoa em São Paulo, criado em 1991, tem sido importante para tornar a história de cada pessoa valorizada pela sociedade. Divulgando campanhas como “Uma história pode mudar o seu jeito de ver o mundo”, o museu registra diferentes depoimentos sobre os mais diversos assuntos do passado e do presente e os socializa através de livros impressos, *sites* e de redes *online* como o *Youtube*. Para o Museu “a valorização das histórias das pessoas – contadas por elas mesmas registradas e socializadas pelos próprios grupos, comunidades e instituições – traduz uma forma de entender o que é, como se faz e para que serve a história” (HENRIQUES, s/d, p.6)

## CONHECENDO A HISTÓRIA ORAL

A história oral é um ramo da historiografia que cuida das dimensões vivas da história: as memórias. Pelo fato de centrar-se na memória humana, tem o testemunho vivo como método de sua concepção e a maneira com que a memória pessoal de um sujeito desvela aspectos do passado e dialoga com a coletividade. Propõe-se a resgatar as memórias individuais através de lembranças que estão concatenadas às suas vivências com o coletivo. Assim descreve Thompson:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992: 17).

Transbordada pelo discurso dos sujeitos, a “memória viva” se materializa a partir das vivências do passado, portanto tem-se a aglutinação entre as memórias individuais e coletivas. Não há o que se falar, nesse caso, de uma história verdadeira no sentido científico que o conceito de verdade carrega, mas da relação do depoente com os aspectos pessoais e de sua percepção do real. História Oral é o registro das memórias pessoais de indivíduos que, ao focalizar sua história de vida, evidenciam também a histórias dos lugares e das experiências vivenciadas possibilitando também outras perspectivas sobre a dinâmica de funcionamento e da trajetória do grupo social ao qual pertence.

A memória é uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. (LE GOFF, 1992)

Mas a história Oral sofre críticas que, de modo geral, baseiam-se nos argumentos conduzidos por historiadores e historiadoras tradicionais, como: “a memória não é digna de crédito como fonte histórica, pois pode ser distorcida, influenciada por versões coletivas”. Estes argumentos seguem o princípio de que as fontes documentais escritas ou imagéticas são confiáveis, no entanto, estas fontes também podem ser questionadas quanto a sua seletividade e parcialidade. A fonte oral, por certo, não é um dado preciso, porém contém informações que muitas vezes não são encontradas em bases históricas, documentos, registros etc. A subjetividade da fonte oral é evidente, mas assim como apontado por Thompson, nenhuma fonte é livre de subjetividades, seja escrita, oral ou visual. E o autor vai além: “a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. [...] transformando os objetos de estudo em sujeitos” (THOMPSON, 1992: 137).

Dada toda essa carga subjetiva, a História Oral deve se ater a uma metodologia séria e a uma entrevista elaborada para conseguir trazer as expressões dos indivíduos por meio de suas memórias. Além disso, deve-se ter como aporte todo um aparato técnico para construção áudio-visual e de organização e transcrição das informações adquiridas.



Dada toda a complexidade do tema, a metodologia exige todo um método de trabalho que inclui modalidades de entrevistas e procedimentos que precisam ser seguidos e são de suma importância para a concretização e alcance dos resultados.

Segundo Garnica (2004) trata-se de uma metodologia qualitativa porque as pesquisas reconhecem a transitoriedade dos seus resultados, a impossibilidade de uma hipótese a priori, a não neutralidade do pesquisador, a possibilidade de reconfiguração dos pressupostos da pesquisa, impossibilidade de estabelecer procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

## **METODOLOGIA DE TRABALHO COM A HISTÓRIA ORAL**

Os relatos orais podem ser coletados através de entrevistas, rodas de conversas, das quais podem ser arquivados também documentos, fotografias, objetos que sejam portadores das memórias relatadas. É importante ressaltar que não são todas as entrevistas que podem ser consideradas como História Oral, há que se seguir um método para a obtenção desta e o foco principal são os depoimentos, ou seja, o entrevistado é quem decide o que contar e o fio das suas memórias é que dá o tom da narrativa.

A História Oral prescinde de um método que envolve o “antes”, o “durante” e o “depois” da entrevista que, em geral, segue os seguintes passos:

Anterior à entrevista é preciso buscar fontes privilegiadas de informações sobre o contexto e sujeitos privilegiados em relação ao tema/fato pesquisado. Faz-se necessária uma seleção minuciosa acerca dos entrevistados que tenham elementos capazes de contribuir para os resultados esperados da pesquisa. Em seguida, elaborar um plano de ação juntamente com a equipe de pesquisa, assim como definir os tipos de entrevistas desejadas sejam elas: temáticas, histórias de vida, rodas de histórias, linhas do tempo, dentre outros.

A respeito do roteiro a ser seguido pelas entrevistas, é preciso se atentar quanto à linguagem específica àquele conjunto de indivíduos a que são destinadas. Outro aspecto importante é a preparação dos materiais de registro como os termos de autorização de captação e uso de imagens, fichas de identificação do material e preparação dos equipamentos necessários como câmeras, microfones, gravadores etc.

Na História Oral o registro das entrevistas é o que transforma o depoimento em material de estudo e pesquisa, por isso, os equipamentos de captação de áudio e/ou vídeo necessitam de uma equipe para manuseio, além da realização de testes anteriores à entrevista para que não ocorram imprevistos.

Durante a entrevista é importante ter em mente que a História Oral prescinde de narrativas descritivas e, o quanto possível, objetivas. Por isso é necessário que o entrevistador faça perguntas que sirvam de guia para estimular o entrevistado e o

auxilie a encadear seus pensamentos de modo que a narrativa seja constante. É de suma importância que se tenha sensibilidade e flexibilidade diante do entrevistado para respeitar seu tempo, suas emoções e sentimentos uma vez que o trabalho com memórias é permeado por múltiplos significados. Indica-se fazer o uso de perguntas descritivas, avaliativas e diretas, dando fluidez à entrevista. A História Oral, diferente de um questionário ou interrogatório, é uma prática de interação entre duas ou mais partes – sendo de extrema importância que o (a) entrevistador (a) tenha uma postura de receptividade, curiosidade, respeito e humildade frente ao entrevistado uma vez que a narrativa em si é uma gama de informações preciosas a serem coletadas.

Após as entrevistas é preciso organizar e sistematizar os materiais coletados facilitando o trabalho posterior que é de edição e seleção dos materiais desejados com o cuidado de preservar o contexto em que se passava determinada fala, comentário, postura do entrevistado, entre outros.

A etapa seguinte é a de interpretação e análise das histórias, neste momento é preciso que a escolha dos depoimentos que serão analisados e/ou divulgados seja discutida e articulada coletivamente com os membros da equipe para que se atinja os objetivos propostos inicialmente. Finalmente, a etapa conclusiva é a de socializar as histórias registradas e organizadas, tornando o acervo disponível ao público e principalmente aos entrevistados como maiores interessados na pesquisa.

O enfoque dado por Thompson (1992) é que essa produção possa ser socializada em contextos diferentes e através de recursos diferentes: textos escritos, livros, programas de rádio, vídeos, documentários, conferências, e mais recentemente é comum a socialização em *sites* ou *blogs* da internet. Este material deve ser compartilhado primeiramente com os sujeitos que participaram da pesquisa, configurando-se também como ferramenta nas práticas cotidianas de rememoração do passado como forma de refletir sobre o presente.

Para a sistematização das entrevistas e posterior construção da escrita, podemos organizar as narrativas a partir de três enfoques: a narrativa da história de uma única vida, a coletânea de narrativas e a análise cruzada. As duas primeiras formas se inscrevem como tipos de biografia e a última abrange uma análise social mais ampla. O autor lembra que em todos os casos é essencial uma introdução que contextualize o local e os sujeitos das narrativas.

A narrativa da história de uma única vida é indicada quando se tem um informante que apresente memórias significativas, que justifiquem e respondam aos objetivos propostos em um determinado trabalho com História Oral. Em outros casos, pode-se utilizar uma narrativa individual para transmitir a história de uma comunidade, classe, ou ser um fio condutor ao se reconstruir uma série de eventos.

Já a coletânea de narrativas pode ser utilizada quando depoimentos isolados não tenham a riqueza ou complexidade para contemplar a totalidade de histórias dentro de um contexto. Assim justifica-se o agrupamento de narrativas por temas comuns possibilitando uma interpretação histórica mais ampla. Como exemplos desta análise

temática, o autor menciona um estudo sobre vida familiar onde diferentes relatos de pais e filhos de uma mesma família são reunidos em uma só descrição multidimensional. Da mesma forma, ao retratar uma comunidade ou outro grupo social pode-se buscar relatos de um grupo de diferentes pessoas que os compõem. Outra possibilidade é organizar uma coletânea de vida completa de diferentes sujeitos que fazem parte de um só grupo social ou organizadas em torno de uma temática.

Na análise cruzada a evidência oral, considerada como fonte de informações, é construída por meio da comparação de narrativas podendo ser associada a evidências provenientes de outras fontes documentais ou imagéticas, por exemplo. “A evidência oral pode ser avaliada, julgada, comparada e citada paralelamente ao material de outras fontes” (p. 305). A diferença está no tipo diferenciado de experiência presente nessa construção: o papel de cada sujeito da pesquisa/informante como participante ativo na construção tanto de saberes como da história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que percorremos até este momento e as análises realizadas apontam para a potencialidade e diversidade da História Oral, tanto no que diz respeito aos campos de estudo que dela fazem uso quanto às concepções que a embasam. De modo geral, podemos afirmar que, para além das divergências e debates, a História Oral como metodologia de pesquisa possibilita abordar temáticas pouco acessíveis por meio de outras fontes, estimula a discussão interdisciplinar e explicita um novo modo de fazer ciência, em que a escrita narrativa se faz presente, e na qual os sujeitos-pesquisadores e os sujeitos-pesquisados alternam-se mutuamente na difícil tarefa de produção do conhecimento.

Além disso, na experiência específica do grupo de pesquisa o uso da metodologia da História Oral tem se apresentado como uma possibilidade muito frutífera de realizar pesquisas junto aos grupos pouco ou nada escolarizados que nos trazem informações valiosas e que, como resultado não menos valioso, se sentem empoderados ao socializarem e terem suas histórias ouvidas e sistematizadas. Nesse sentido, resgatar as memórias das mulheres nos permite trazer à tona aspectos históricos e sociológicos de suas vivências e dar vida a um passado que adormeceria e que possivelmente não seria perpetuado pela comunidade na qual se inserem.

A História Oral como método de resgate das histórias por meio da visão dos entrevistados e das entrevistadas é um instrumento de valorização dos aspectos culturais e de construção da identidade desses indivíduos. Desse modo, afirmamos a importância e a relevância do trabalho com a história de vida de indivíduos negligenciados da seletividade científica da historiografia, trazendo ao domínio social os registros das suas vivências, traduzindo as memórias individuais como parte da história da sociedade, da memória coletiva e por meio da metodologia desenvolvida

através da História Oral.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, A.; D'ARAÚJO, C. Como a história oral chegou ao Brasil, (entrevista). **História oral**. Rio de Janeiro, v. 2, n.4, p.167-179, 1999.

FERREIRA, M.M.; FERNANDES, T.M.; ALBERTI, V. (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2000. 204 p.

GARNICA, A. V. M.. História Oral e Educação Matemática. In: ARAUJO, J. L., BORBA, M. C. (orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRELE, R. J. Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva a história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. **Usos & abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 267-277.

HENRIQUES, Rosali. **Metodologia de história oral - A experiência do Museu da Pessoa**. 40p. (Apostila)

JOUTARD, Philippe. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Madeta de Moraes (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 43-62.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

MATOS, Silveira Júlia. DE SENNA, Adriana Kivanski. **História Oral como fonte: problemas e métodos**. Rio Grande: Historie, 2011.

MEIHY, J.C.S.B. (Org). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p.1-10.

\_\_\_\_\_. **Manual de História Oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998. 86 p.

MEIHY, J.C.S.B.; HOLANDA, F. História oral: Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

## IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS TUTORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UFC

**Raimunda Heveline Ribeiro Quirino**  
UFC

**Sueli Maria de Araújo Cavalcante**  
UFC

**Denise Maria Moreira Chagas Correa**  
UFC

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo identificar os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) da gestão da aprendizagem no ensino à distância na visão dos tutores da Universidade Federal do Ceará Virtual do curso de Administração. A fundamentação teórica contempla aspectos conceituais sobre gestão da aprendizagem e apresenta o cenário do EaD no Brasil, bem como as políticas públicas da educação, com ênfase ao programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O estudo classifica-se como uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem de investigação qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas aplicada aos tutores do Curso de Graduação em Administração na modalidade EaD. De acordo com os respondentes da pesquisa, os fatores críticos de sucesso são: i) a infraestrutura tecnológica, apontada por 2/3 dos tutores, seguido da ii) capacitação pessoal, material didático e ambiente virtual de aprendizagem, apontados por 1/3 dos tutores e, por fim,

iii) ajuda motivacional aos alunos e tutores, conscientização do aluno sobre EaD, autonomia dos alunos e flexibilidade e customização do processo de ensino-aprendizagem, apontado por 1/6 dos tutores.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação a Distância. Gestão da aprendizagem. Fatores críticos de sucesso.

**ABSTRACT:** This article aims to identify the Critical Success Factors (FCS) of learning management in distance learning in the view of the tutors of the Federal University of Ceará Virtual Administration course. The theoretical foundation includes conceptual aspects about learning management and presents the scenario of the EaD in Brazil, as well as the public policies of education, with emphasis on the program of the Open University of Brazil (UAB). The study is classified as a descriptive and exploratory research, with a qualitative research approach. The data collection instrument was a questionnaire with open questions. According to the research respondents, the critical success factors are: i) the technological infrastructure, pointed out by 2/3 of the tutors, followed by ii) personal training, didactic material and virtual learning environment, indicated by 1/3 of the Tutors and, finally, iii) motivational help to students and tutors, student awareness about EaD, student autonomy and flexibility and

customization of the teaching-learning process, pointed out by 1/6 of the tutors.

**KEY-WORDS:** Distance Education. Learning management. Critical success factors

## 1 | INTRODUÇÃO

Com o foco na democratização e no acesso às instituições de ensino superior, o Governo Federal lançou um leque de programas capazes de contribuir com o aperfeiçoamento e disponibilização do sistema educacional no Brasil. Dentre eles, destacam-se a Educação à Distância (EaD). A EaD, também conhecida como *e-learning* é o modo de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, tendo em vista que a oferta do conhecimento é realizada através de tecnologias de informação e conhecimento, por meio da Internet. Além disso, essa modalidade de ensino possibilita um desenvolvimento cognitivo crítico e de atualização de conhecimentos, que pode alcançar amplas necessidades de qualificação na perspectiva da diversificação do profissional de ensino superior. Nesse sentido a Secretaria de Educação à distância (SEAD) foi criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004 para desenvolver inúmeros programas e projetos de EaD referentes ao ensino superior como, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Extinta em 2011 os projetos da Secretaria de Educação à distância migraram para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior. Segundo o Ministério de Educação e Cultura, a ideia da migração é que, com o crescimento da modalidade, ela passe a ser gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas para as modalidades presenciais e a distância. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006). Fomenta a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para a população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Diante de tantas e tão complexas dimensões implicadas no ensino superior no Brasil, o processo de gestão de aprendizagem no EaD torna-se um desafio. Uma das formas de otimizar o processo de gestão é monitorar continuamente os fatores de sucesso na consecução de planos estratégicos, pedagógicos e administrativos.

Isto significa disponibilizar preditivas que subsidiem o processo decisório para a uma dada situação. A identificação dos fatores de sucesso permite que as instituições de ensino superior focalizem e monitorem, estrategicamente, suas ações. Portanto, compreender e identificar aspectos considerados essenciais para o sucesso da gestão da aprendizagem torna-se um desafio no processo de desenvolvimento do ensino à distância. Neste contexto, surge o seguinte questionamento: “Quais os fatores críticos de sucesso na gestão da aprendizagem no ensino a distância, sob a ótica dos tutores de graduação dos cursos de Bacharelado em Administração da Universidade Federal do Ceará (UFC)?”. Desta forma, este artigo tem como objetivo identificar, sob a percepção dos tutores à distância dos cursos de Bacharelado em Administração da UFC, os fatores críticos de sucesso na gestão da aprendizagem.

## 2 | GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO EAD

O desenvolvimento da educação à distância gera novos processos na organização, no funcionamento e na gestão das universidades convencionais. Esta modalidade de educação requer estratégias novas de gerenciamento acadêmico (serviços aos estudantes e docentes) pedagógico (processos e metodologias de ensino-aprendizagem que potencializem a formação e a aprendizagem em rede); tecnológico (softwares de apoio e de gestão dos processos e dos serviços). De acordo com Bates (2001) os princípios para desenvolver um plano estratégico para sistemas de educação a distância parte do atendimento das especialidades do atendimento acadêmico, pedagógico e administrativo da modalidade à distância. Para Sartori e Roesler (2005) a estrutura organizacional de um programa de educação a distância é composta por unidades responsáveis pela administração financeira e acadêmica, pela produção e entrega de materiais didáticos, pelo atendimento pedagógico aos alunos, pelo suporte técnico e informacional, pela pesquisa e avaliação e pela elaboração de novos projetos pedagógicos, entre outros.

Os Sistemas de Gestão de Aprendizado têm trazido vantagens às práticas educativas, tais como (PASSOS, 2006):

- Redução de custos;
- Rápida distribuição e alteração dos conteúdos;
- Permite ao aprendiz fazer seu próprio percurso;
- Disponibilização de recursos interativos, tais como e-mail, fórum, sala de discussão, e vídeo conferência para sistematizar as intervenções;
- Disponibilidade a qualquer hora e local.

De forma ampla, um processo de ensino com base na gestão da aprendizagem é considerado “centrado no aluno”, não em virtude do método de ensino do momento, mas por permitir, a partir de uma situação onde o desempenho acadêmico seja

visto em termos de lacunas e pontos fortes, e que o aluno seja ativo na busca de aprimoramento. Do ponto de vista do professor/tutor, a gestão da aprendizagem em sala de aula, ao mesmo tempo em que confere liberdade na escolha de ênfases, formatos e estilos em função do contexto, permite maior proximidade com as demandas institucionais e harmonização de discursos. É importante ressaltar que a Gestão da Aprendizagem tem por objetivo promover os objetivos de aprendizagem dos programas de ensino estabelecidos. Cada professor/tutor fará em sala o que a instituição espera alcançar sob a ótica dos programas de graduação em ead, gerando indicadores de aprendizagem que permitam à instituição prestar contas à sociedade se o ensino que se comprometeu a entregar produziu os efeitos almejados.

### 3 | FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO

Fatores críticos de sucesso, do inglês *Critical Success Factors*, são os fatores que definem o sucesso ou o fracasso de uma empresa. São pontos sobre os quais deve se redobrar a atenção, pois são determinantes para o melhor desempenho. Rockart (1979) afirma que os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) são aquelas poucas áreas nos quais os resultados, se satisfatórios, irão assegurar um desempenho competitivo e de sucesso para a organização. Segundo Grunert e Ellegard (1992) “Fatores críticos de sucesso são as habilidades e recursos que explicam os valores percebidos pelos clientes”. Essas habilidades e recursos transcendem dos pré-requisitos para se estar no mercado, são fatores que diferenciam organizações ente si, uma vez que “para o consumidor, a percepção é a verdade” (SHULTZ, 1994).

FCS consubstanciam-se, portanto, em um método que auxilia na definição das necessidades dos gestores e especialistas focarem questões estratégicas. O mapeamento dessas necessidades informacionais estratégicas, por meio de fatores críticos de sucesso, torna possível definir os objetivos e metas do sistema de inteligência de negócios. A identificação dos FCS se dá por meio da aplicação dos princípios e/ou definições com base em pesquisa teórica, utilizando as diversas fontes de dados disponíveis sendo complementados com pesquisas de campo. Esses dados, depois de analisados, se transformam em informações estratégicas e táticas, para nortear o projeto e a operacionalização do empreendimento. Dentre as técnicas descritas para identificar os FCS, Rockart (1979) descreve uma técnica simples dividida em duas etapas. A primeira etapa envolve a realização de entrevistas individuais com os executivos da empresa para relacionar os objetivos desta e, a partir daí, discutir os FCS que impactam cada um dos objetivos. A segunda etapa compreende uma análise dos resultados das entrevistas realizadas e, com isso, a formulação de uma proposta consolidada. Selim (2007) utilizou uma amostra de 900 estudantes com o intuito de identificar e medir os FCS que a adoção de tecnologia de EaD por universidades na perspectiva dos estudantes. Identificou que todos os indicadores da atitude do professor relacionados ao controle da tecnologia indicaram altos níveis de importância. Em sua pesquisa



adotou quatro grupos: Características do professor tutor, Características do estudante, Tecnologia e Suporte. Especificamente, na categoria relacionada aos professores tutores, foram identificados os seguintes FCS: a) O professor está entusiasmado com a classe docente; b) O estilo de apresentação do professor gera interesse; c) O professor é amigável com os estudantes; d) O professor tem genuíno interesse nos estudantes; e) Estudantes sentiram-se acolhidos na procura de aconselhamento/ajuda; f) O professor incentiva interação aluno; g) O professor trata efetivamente as unidades; h) O professor explica como utilizar os componentes do *e-learning*; i) O professor faz questão de que os alunos utilizem as unidades de *e-learning*s; j) O professor motiva os alunos a fazer perguntas; k) O professor incentiva os alunos a participar nas aulas; l) O professor incentiva e motiva os alunos a utilização; m) O professor está ativo no ensino de disciplinas do curso via *e-learning*. Lima et al. (2012), por meio de um estudo dos fatores críticos de sucesso identificados na literatura para os cursos a distância foi possível observar os seguintes fatores comuns, expressos a seguir: a) flexibilidade no Estudo (flexibilidade de horários e locais); b) acolhimento do aluno pelo professor (relação aluno/professor); c) usabilidade do Sistema (facilidade em utilizar as tecnologias); d) tecnologia (suporte tecnológico para resolução de dúvidas); e) segurança (confiabilidade nas informações); f) interação (relação entre os alunos no espaço virtual); g) qualidade do Curso (Fator não identificado na pesquisa, mas considerado importante no cenário atual. A identificação dos FCS busca ampliar o escopo dos fatores críticos de sucesso da instituição para alinhar o planejamento estratégico à necessidade de seu público alvo.

#### 4 | METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, de natureza qualitativa. A instituição na qual se realizou a pesquisa, a Universidade Federal do Ceará, desenvolve atividade de ensino superior por meio de uma unidade acadêmica, a UFC Virtual, a qual tem por missão conceber políticas e implantar ações de desenvolvimento e utilização de metodologias, tecnologias, linguagens e práticas educativas inovadoras, na perspectiva de uma educação em rede, compreendendo a formação humana como um processo reflexivo e contínuo. A UFC Virtual participa da UAB, possuindo atualmente nove cursos de graduação, dentre os quais, o de Bacharelado em Administração e o de Bacharelado em Administração Pública. Atualmente funcionam 21 polos distribuídos em diversas cidades do interior do estado. Cada curso deve contar com uma estrutura física para os alunos, que oferece toda uma condição de atendimento e estudo, contribuindo para o estabelecimento e manutenção de vínculos com a universidade. Nos polos prevê-se que os alunos contarão com as seguintes facilidades: salas de estudo; microcomputadores conectados à Internet com multimeios, videoconferências e acesso banda larga; supervisão acadêmica de especialistas na área; biblioteca; recursos audiovisuais (exibição de vídeos, por exemplo); seminários para complementação ou

suplementação curricular; e serviço de distribuição de material didático. Nos polos também são prestados os exames presenciais. A grande contribuição desses centros para o ensino e a aprendizagem dá-se especialmente pela realização das seguintes atividades:

- I. Tutoria presencial semanal ou mesmo diária, para esclarecimento de dúvidas, resumo das aulas e debates sobre seus conteúdos;
- II. Seminários presenciais, de introdução ou aprofundamento das disciplinas;
- III. Tutoria à distância, através de videoconferência, Internet (em sala de Informática devidamente equipada) ou mesmo telefone.

Ao oferecer todos esses recursos, o polo contribui para fixar o aluno no curso de origem, cria uma identidade dele com a Instituição e reconhece a posição de liderança do município a qual recebe o curso. A população foi composta por 20 tutores à distância, e a amostra ficou em 12 tutores, os quais foram selecionados de forma não probabilística, levando em consideração a disponibilidade dos tutores em participar da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário, constituído das seguintes perguntas abertas:

1. Em que pontos a gestão acadêmica do EAD difere da gestão acadêmica presencial?
2. Quais são as maiores dificuldades na implantação de programas de ensino a distância nas instituições de ensino superior?
3. Quais os principais problemas dos cursos a distância que você participou como professor/tutor?
4. Você acha que a estrutura física do polo influencia na qualidade da aprendizagem?
5. Você acredita que a rotatividade de pessoal técnico pode constituir um problema pelo conhecimento que detém sobre o funcionamento dos programas e da rotina administrativa no EAD?
6. Você considera que a capacitação de professores e tutores para atuar em cursos a distância representa problema para as instituições?
7. Você considera que existem modelos pedagógicos bem definidos para a EAD?
8. Você acredita que o método de avaliação que você participa é confiável? E não ter um modelo de avaliação para o EAD representa um problema?
9. Fala-se que muitos cursos à distância possuem um alto nível de abandono. Você concorda? Quais seriam as causas?
10. Quais os fatores determinantes para o sucesso de curso a distância?

Para identificar os FCS e, conseqüentemente, atingir os objetivos propostos, realizou-se a pesquisa através de duas etapas. Na primeira etapa aplicou-se o questionário e posteriormente, realizou-se a análise das respostas com o objetivo de chegar aos fatores determinantes, possibilitando assim, destacar quais foram os mais

importantes, sob a percepção dos tutores entrevistados.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise dos resultados, foram levadas em consideração as informações com contribuição significativa para os propósitos da pesquisa. Quanto aos pontos que diferem entre a gestão acadêmica do EaD e do ensino presencial (Questão 1), os tutores ressaltaram o “desenvolvimento da autonomia do aluno”, a “flexibilidade”, a necessidade de “infraestrutura tecnológica nos polos e também em relação aos alunos” para que possibilite a viabilização do acesso e celeridade na troca de informações, a “utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem” e “pessoal capacitado para as diversas funções exigidas na modalidade”, o que vem corroborar com o pensamento de Klering, Kruehl e Casagrande (2011), ao afirmarem que o EaD possui perfil e objetivos diferenciados, demandando, assim, habilidades e comportamentos particulares das instituições de ensino que a ofertam. Quanto às maiores dificuldades na implantação de programas de ensino a distância nas instituições de ensino superior (Questão 2) os tutores apontaram: “O gerenciamento dos polos onde ocorrem os encontros presenciais”, “Infraestrutura necessária para atender a demanda tecnológica dos cursos”, “Pessoal capacitado para as diversas funções exigidas para a modalidade”. Quanto às experiências vivenciadas pelos professores/tutores nos cursos de graduação à distância (Questão 3) os tutores mencionaram “Falta de estrutura laboratorial para execução de aulas práticas”, “A indefinição do local onde se realizaria a aula presencial e a questão da internet”, “O sucateamento dos polos, e a desistência e infrequência em alguns cursos”. Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançado, o que representa um significativo investimento para a instituição. Ao serem questionados, de uma forma mais específica, se a estrutura física do polo influencia na qualidade da aprendizagem (Questão 4), todos os respondentes afirmaram que “sim”, argumentando que se o polo não estiver bem equipado compromete a aprendizagem do aluno que não tem acesso às tecnologias que possibilitem o estudo à distância, tais como, a falta de internet, computadores, biblioteca e salas de estudo desmotivam o uso do polo e conseqüentemente, promovem desestímulo à continuidade do curso. Através da questão 5, “Você acredita que a rotatividade de pessoal técnico pode constituir um problema pelo conhecimento que detém sobre o funcionamento dos programas e da rotina administrativa no ensino à distância”, foi possível identificar que 10 dos respondentes acreditam que “sim”, pois para eles, a rotatividade acentua o risco de perda da qualidade na execução destes processos. Para os 12 respondentes, a capacitação de professores e tutores para atuar em cursos a distância representa problema para as instituições (Questão 6). A resposta mais completa apresentada por

um dos tutores afirmou que:

Mais que qualificação e capacitação, acho que empatia, bom relacionamento e firmeza dos tutores em suas cobranças relativas as atividades dos estudantes e quanto aos professores (no modelo de ead que participo são eles que fazem os encontros presenciais), ter noção do que é mais importante abordar sobre o conteúdo, devido ao pouco tempo dos encontros para muito conteúdo (Tutor 5).

Ao serem abordados sobre o modelo pedagógico do EaD (Questão 7), numa visão mais geral, todos os tutores afirmaram que não se pode considerar que o mesmo esteja bem definido, ainda existem fragilidades, como mostra o relato abaixo.

Acredito que ainda há muito a melhorar. Acho que muitos docentes ainda tentam reproduzir no ambiente virtual o que fazem no presencial, e na maioria das vezes isso não funciona, gerando problemas de motivação (Tutor 3).

Sim. A aplicabilidade deles é que é o grande desafio (Tutor 6).

Bem definido não, mas estamos em crescimento, nos desenvolvendo (Tutor 9)

Araújo e Carvalho (2011) corroboram que uma das dificuldades do EAD é justamente o descompasso entre as propostas político-pedagógicas incrementadas contemplando novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem e sua operacionalização de fato. Isso implica dizer que, embora contando com ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem à distância, o material didático proposto, as atividades e a avaliação do conteúdo, muitas vezes reproduzem modelos repetitivos e mecânicos predominantes no paradigma tradicional meramente instrucionista. Ao serem questionados se o método de avaliação é confiável e se a ausência de um modelo de avaliação para o EaD representa um problema (Questão 8), apenas 1 (um) afirmou que não confia argumentando que não existe um compromisso dos envolvidos no processo de avaliação das disciplinas. Entretanto, 11 respondentes afirmaram que confiam no método de avaliação e que a ausência de um modelo representa um problema para o EaD, o que não acontece na instituição em questão. A questão 9 buscou identificar se o tutor concordava que muitos cursos à distância possuem um alto nível de abandono e se sim, quais seriam as causas. Dentre as causas de abandono apontadas, destacam-se: adaptação do aluno à modalidade de ensino à distância; nível de autonomia não compatível com as suas expectativas; falta de acompanhamento de tutores *on-line*; problema de deslocamento para os polos; infraestrutura dos polos; dificuldade de acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem; e em alguns casos o próprio desenvolvimento cognitivo do educando. Grossi e Nunes (2014) investigaram as causas de evasão em cursos na modalidade à distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, e detectaram que a falta de tempo para conciliar todas as atividades que o aluno se dedica, a falta de motivação e interatividade e problemas internos à instituição são decisivos para que ele abandone o curso. Quanto aos fatores determinantes para o sucesso do curso à distância (Questão 10), os tutores apontaram 8 (oito) fatores, mostrados na Tabela 1:

Fator	Tutores	
	N	%
Infraestrutura tecnológica	8	66,7%
Capacitação de pessoal	4	33,3%
Material didático	4	33,3%
Ambiente Virtual de Aprendizagem	4	33,3%
Ajuda motivacional aos alunos e tutores	2	16,7%
Conscientização do aluno sobre EaD	2	16,7%
Autonomia dos alunos	2	16,7%
Flexibilidade e customização do processo de ensino-aprendizagem	2	16,7%
<b>Total</b>	12	-

Tabela 1- Fatores Críticos de Sucesso identificados pelos tutores

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados demonstrados na Tabela 1 pode-se observar que Infraestrutura tecnológica, Capacitação de pessoal, Material didático e o Ambiente Virtual de Aprendizagem são os FCS considerados pelos respondentes como sendo os de maior importância para manter o bom êxito nos cursos, demonstrando estar em alinhamento com o posicionamento apresentado pelos respondentes nas demais respostas do questionário.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os FCS se constituem num método adequado para identificar quais as áreas dos cursos estão sendo responsáveis pelo sucesso organizacional. Da mesma forma, esse método já se tem mostrado viável para a formulação de estratégias em diferentes tipos de empresas e instituições. Além disso, outras instituições do ramo educacional do ensino a distância poderão utilizar tais resultados para visualizar os fatores que realmente podem fazer com que uma instituição se destaque das outras. De acordo com os tutores dos cursos de Bacharelado em Administração, na modalidade EaD, os fatores críticos de sucesso foram: i) a infraestrutura tecnológica, apontada por 2/3 dos tutores, seguido da ii) capacitação pessoal, material didático e ambiente virtual de aprendizagem, apontados por 1/3 dos tutores e, por fim, iii) ajuda motivacional aos alunos e tutores, conscientização do aluno sobre EaD, autonomia dos alunos e flexibilidade e customização do processo de ensino-aprendizagem, apontado por 1/6 dos tutores. Ainda que estes resultados não sejam totalmente generalizáveis, eles não deixam de serem válidos como subsídios para que os cursos de graduação possam pensar estrategicamente nos objetivos de melhorias que podem ser alcançados. Como sugestão para o desenvolvimento de novos estudos, sugere-se a realização de análises mais aprofundadas buscando, por exemplo, mensurar até que ponto determinado fator crítico interfere na aprendizagem ou, até mesmo, nos objetivos de uma instituição.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, M. D. de O.; CARVALHO, A. B. G. O sociointeracionismo no contexto da EAD: a experiência da UFRN. In: **Tecnologias Digitais na Educação**. Robson Pequeno de Sousa, Filomena M. C. da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (Organizadores). Paraíba: EDUEPB, 2011.
- BATES, T. **Como gestionar el cambio tecnológico**. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 5.800/2006**, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acessado em: 16 jul. 2017.
- GROSSI, M G R; NUNES, R C. Comparação entre as características e percepções de alunos em curso e dos evadidos de um curso técnico a distância do IF Fluminense. **Revista EDaPECI São Cristóvão (SE)** v.14. n. 3, p. 470-494 set/dez. 2014. Disponível em [www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/download/2346/pdf](http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/download/2346/pdf). Acesso em 15/07/2017.
- GRUNERT, K. G.; ELLEGARD, C. **The concept of key success factors: theory and method**. MAPP Working Paper, n. 4, 1992.
- KLERING, Luis Roque; KRUEL, Alexandra Jochins; CASAGRANDE, Lucas. Reflexões sobre qualificação profissional e educação a distância mediadas pela internet. In: EnEPQ – Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. 3, João Pessoa. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.
- LIMA;M.V.A. *et al.* Fatores críticos de sucesso na educação superior Brasileira. **Revista Gestão Universitária na América Latina**. 2012, Vol 5, No.3pp.245-263
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.
- PASSOS, Jocélio de Oliveira Dantas. **Design interativo de ferramenta de manipulação de objetos de aprendizagem de ambientes virtuais de ensino à distância**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2006.
- ROCKART, F. J. **Chief Executives Define their Own Data Needs**. Harvard Business Review, 1979.
- ROCKART, J. F. VALENTINI, C. B. Interação em ambiente virtual de aprendizagem: redes sociocognitivas e autopoieticas. **Revista Colobar@**, vol. 3 n 11. Julho/2006.
- SARTORI, A. ROESLER, J. **Educação Superior a Distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Editora Unisul, 2005.
- SELIM, Hassan, M. **Critical success factors for e-learning acceptance: ConWrmatory factor models**. Computers & Education, n. 49, 2007.
- SCHULTZ, D., & SCHULTZ, S. E. **Theories of personality**. 5th ed. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1994.
- TESTA, M. G.; FREITAS, H. **Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet: a visão dos especialistas**. In: Encontro Anual da ANAPAD, 26, Salvador, 2002. Anais. Salvador: Anpad, 2002

## IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO JORNAL PERNAMBUCANO *ESPELHO DAS BRASILEIRAS* (1831)

**Mônica Vasconcelo**

Universidade Estadual de Maringá, Mestre em  
Educação, Paraná

**Marcília Rosa Periotto**

Universidade Estadual de Maringá, Departamento  
de Fundamentos da Educação, Paraná

**RESUMO:** É uma análise do caráter educativo presente no *Jornal Espelho das Brasileiras*, órgão de imprensa publicado no Recife no ano de 1831. O objetivo é identificar as contribuições para a constituição e elevação da figura feminina no contexto de desenvolvimento social e material do Brasil na segunda metade do século XIX. O periódico atuou no sentido de definir um modelo feminino conexo à forma burguesa, difundido valores morais e nacionalistas, orientadores do comportamento do homem moderno e civilizado. Em conjunto com a religião, o periódico colaborava para formar a mulher submissa, propriedade do marido e responsável no cumprimento de atividades maternas e do lar. À mulher cabia educar os filhos de acordo com os conteúdos necessários ao pleno estabelecimento da burguesia no Brasil e contribuir com o marido por meio de uma postura social reconhecida como nobre e superior. O método utilizado foi o materialista histórico, que permite compreender os homens como produtos historicamente determinados,

contando com autores que discutem as imagens e representações criadas para apoiar a forma burguesa de sociedade. Busca-se, assim, compreender o modelo de educação feminina no jornal *Espelho das Brasileiras*, presente nos últimos números (edições de 27 a 30), bem como as circunstâncias históricas presentes na sociedade brasileira e que definiram o papel da mulher por meio de um modelo traçado desde a segunda metade do século XIX.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Imprensa, Brasil-Século XIX, *Espelho das Brasileiras*.

**ABSTRACT:** Current paper analyzes the educational characteristics forwarded in the newspaper *Espelho das Brasileiras* published in Recife, Brazil, in 1831. It identifies the contributions for the formation and enhancement of women within Brazil's social and material development in mid-19<sup>th</sup> century. The newspaper defined the female model by connecting women to the bourgeoisie model, or rather, people who disseminated moral and nationalist values that guided modern and civilized humans. Coupled to religion, the newspaper corroborated towards an acquiescent woman, the male's property, and responsible for domestic and maternal tasks. Women had to educate their children for the full establishment of bourgeoisie society in Brazil, contributing with her husband through their noble and high social stance. The materialistic-

historical method employed revealed the male as a historically determined product, whilst the ideas of several authors featuring images and representations foregrounding society's bourgeoisie conditions were discussed. A model for feminine education, published in the last issues (27 - 30) of the *Espelho das Brasileiras*, is constructed, coupled to the historical circumstances which defined women's roles since the second half of the 19<sup>th</sup> century.

**KEYWORDS:** Education, newspapers, 19<sup>th</sup> century Brazil, *Espelho das Brasileiras*.

## 1 | INTRODUÇÃO

O jornal *Espelho das Brasileiras* teve o primeiro número publicado em Recife no ano de 1831. O objetivo do jornal era contribuir com a formação das mulheres no sentido de dar-lhes um modelo de conduta necessário à educação dos filhos e às suas posturas sociais.

Adolphe Émile de Bois-Garin, francês, lançou o periódico bissetimanal com um total de quatro páginas, vendido na Rua das Flores, no número dezoito. De fevereiro a abril a Tipografia Fidedigna, que o imprimia, dispôs de 30 edições. O jornal abordava assuntos sobre moda, literatura e instrução feminina. Nísia Floresta (1810-1885), importante figura feminina da época foi colaboradora e publicou uma série de artigos sobre a condição feminina.

A frase inicial na primeira página, presente em todas as edições analisadas, reflete o interesse do periódico em instruir moral e politicamente as suas leitoras, visando ministrar teores para melhor educar os filhos e participar da vida social: “A virtude, os talentos, E não a vaidade/ Te guiarão, Perilla/ A imortalidade”.

As mudanças trazidas pela sociedade burguesa permitiram à mulher ampliar o papel que desempenhavam na sociedade da época. No processo de construção de um modelo elitista de nação o aperfeiçoamento das “qualidades naturais” femininas interessava ao periódico e ia de encontro à ideia de progresso desenvolvida no continente europeu.

À medida que o pai deixava o lar para se dedicar ao trabalho, a educação dos filhos ficava aos cuidados da mãe. A partir daí, passou-se a construir e difundir o modelo burguês de mulher (SFORNI, 1996, p. 46-47). A mãe, encarregada da educação dos filhos recebeu responsabilidades as quais exigiam uma participação ativa no interior da família e conseguinte mais aberta ao convívio social. Nesse sentido o periódico atuou na formação da mulher burguesa, isto é, da mãe branca de elite, chamada a contribuir na modernização da sociedade.

O processo de modernização, acompanhado do desenvolvimento social e econômico no início do século XIX exigiu a educação informal das mulheres. A leitura e a escrita eram uma necessidade que, aos poucos, se introduzia na vida das mulheres. Consoante ao ideal de progresso defendido, o jornal *Espelho das Brasileiras* empenhou-se na campanha em prol da inserção feminina no magistério. Em razão de



seu discurso persuasivo, mas também suave, convenciona parte das mulheres a buscar maior instrução para desempenhar seu papel de mãe e esposa.

A presente análise, conduzida pelo método que compreende o movimento histórico em sua totalidade, buscou entender o papel da mulher na segunda metade do século XIX no Brasil. A análise direcionou-se aos discursos cujos conteúdos identificam o ideário basilar da concepção de mulher na segunda metade do século XIX. Num segundo momento, compõem-se os estudos sobre a educação feminina no século XIX iniciados no TCC-Pedagogia/UEM em 2014. Os jornais consultados, nas edições de 27 a 30, encontram-se na Fundação Biblioteca Nacional – acervo de obras raras – e formalizam a importância da imprensa do século XIX para a História da Educação por demonstrar o modelo de educação feminina em conformidade com as relações capitalistas que penetravam na sociedade brasileira da época. O presente capítulo deriva de um artigo apresentado no IX Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE-2017), realizado em João Pessoa/PB, na Universidade Federal da Paraíba.

## **2 | AS MULHERES COMO EDUCADORAS: O JORNAL ESPELHO DAS BRASILEIRAS**

Na primeira edição o periódico mostrava-se crítico em relação ao comportamento dos brasileiros perante as nações desenvolvidas, acostumados a submeterem-se aos estrangeiros por neles enxergarem superioridade. Nas considerações de Adolphe Émile o povo deixou-se seduzir “por uma amizade aparente” devido à falta de moderação e prudência que os colocaram em apuros:

A moderação não deve supor o letargo; a prudência não é o mesmo que a apatia: a moderação consiste em evitar os excessos; a prudência quer que sejamos vigilantes e acautelados. É costume dos cobardes fingirem-se conformes à vontade dos mais fortes, quando percebem que com a violência não vencem; porém apenas acham ocasião favorável, tomam de repente a posição hostil: fazendo o que podem, e se são mal sortidos, tornam-se amigos daqueles que oprimiram. Fracos golpes repetidos derribam troncos vetustos. Hoje amizade fingida; amanhã hostilidade manifesta; é assim que se enfraquece uma nação poderosa. (*ESPELHO DAS BRASILEIRAS*, n. 27, 1831, p.1-2)

Adolphe Émile ressaltava que ao Brasil não convinha adotar a república, posição ditada por seu pendor monárquico e acreditar que esse sistema era responsável por produzir as riquezas necessárias ao país, revelando-se temeroso diante das possíveis investidas dos colonizadores estrangeiros, tratados pelos naturais como indivíduos de privilegiada atenção. O envolvimento das mães na educação dos filhos, ao dar a eles uma formação sólida e estimular o amor pátrio era visto como uma medida para se criar uma nação forte e desenvolvida. Somente “uma senhora bem educada e discreta” poderia acomodar o futuro cidadão brasileiro nas regras e conveniências sociais; virtude esta dificilmente reconhecida pelos homens em razão dos vícios que os cegavam: “Os homens são difíceis á conceber a virtude nas senhoras; porque os

corações daqueles são mais propensos aos vícios que os destas” (*ESPELHO DAS BRASILEIRAS*, n. 27, 1831, p. 4).

A mulher, apesar de ser considerada mais frágil física e intelectualmente possuía uma bondade natural que a tornava virtuosa, dócil e pura. Essas características, essenciais para a perpetuação do sistema patriarcal e arranjo das transformações capitalistas subordinavam homens e mulheres às rédeas do capital.

Na visão de Comte, a mulher sustentaria o progresso vivenciado pela sociedade sem conflitos devido a sua docilidade e pureza. Ela era vista como um ser superior moralmente, mas que estava num plano inferior em relação ao homem, devendo ser protegida e subordinada: “Figurada ou esculturada, nossa deusa terá sempre por símbolo uma mulher de trinta anos tendo seu filho nos braços. A preeminência religiosa do sexo efetivo caracterizará semelhante emblema, em que o sexo ativo deve ficar colocado sob a tutela daquele” (COMTE, 1978, p. 190). No Catecismo Positivista, Comte reforça essa ideia ao dizer: “O homem deve sustentar a mulher, a fim de que ela possa preencher convenientemente seu santo destino social” (COMTE, 1978, p. 131). A mulher, nesse sentido, estava condicionada a ser mãe devota e dona de casa exemplar; ao marido cabia lhe dar o apoio necessário para o cumprimento de seu destino.

A correspondência de uma leitora identificada por “A Pernambucana Livre”, em resposta ao apelo do jornal, concorda com a importância das mulheres na educação dos filhos formando-os cidadãos patriotas e sugeria às outras leitoras o uso simbólico de um laço de fita em seus vestidos com as cores nacionais (*ESPELHO DAS BRASILEIRAS*, n. 27, 1831, p.3) para se distinguirem dos absolutistas e apoiarem à causa nacionalista. A mulher que o usava demonstrava publicamente de que lado estava no tabuleiro político, marcando seu sentimento de valorização e identificação com a nação.

O uso de fitas era uma prática comum à época. No *Diário* n. 88 os patrícios do Rio de Janeiro eram convidados “a trazerem os laços nacionais”, seguindo esse exemplo o jornal *Espelho das Brasileiras* aconselhava as mulheres a compartilhar a mesma conduta em defesa do projeto de nação que se formava:

Para isso não é preciso fazer-se uma grande despesa nossos ornados admitem muitas fitas, por simples que sejam: motivo pelo qual sem ofender as leis da parcimônia, atrevo-me também a convidar nossas patrícias a trazerem nos seus vestidos, ou nos seus chapéus um laço de fitas, da forma que se acharem mais a seu gosto, contanto que nele se observem as cores nacionais (*ESPELHO DAS BRASILEIRAS*, n. 27, 1831, p. 3).

As mulheres, consideradas naturalmente moderadas e prudentes, comportavam os atributos necessários à educação dos filhos ensinando-lhes a postura adequada ao indivíduo da camada superior da sociedade, além dos costumes morigerados e hábitos civilizados, enfim, um homem superior. A edição de número 28 publicou “Quadrinhas dedicadas às Brasileiras” a pedido de uma professora de primeiras Letras da cidade de Olinda. Por meio de versos D. Maria Guilhermina Maciel da Costa enfatizava a

importância de uma educação feminina solidamente construída:

Patrícias minhas amadas  
Prestai-me seria atenção,  
Que eu vos traçar-vos um breve  
Plano de vossa instrução  
Do Publico o bem exige,  
Da Pátria a utilidade,  
E o ardente meu desejo  
Da vossa felicidade.  
Cultivai o vosso espírito,  
Desenvolvi os talentos,  
Gravando nos vossos peitos  
Da moral os fundamentos.  
Vós tendes disposições  
Para serdesilustradas;  
Pois sois espirituosas,  
Ternas, dóceis, delicadas.  
Com tão nobres predicados  
Só por falta de instrução  
Não quereis merecer  
De todos a estimação?

[...] (*ESPELHO DAS BRASILEIRAS*, n. 28, 1831, p.3).

Esse “plano” de instrução, para a professora, tinha por objetivo auxiliar as mulheres no desempenho de seu papel de esposa e mãe. A mulher virtuosa era moralmente “doce, suave, e pura” (*ESPELHO DAS BRASILEIRAS*, n. 28, 1831, p. 4); sendo que a recompensa pela dedicação e zelo familiar resultaria na formação de bons e cívicos homens: “Assim por certo haverão/ Bons Pais, Filhos respeitosos,/ Esposos, ternos, fieis,/ Cidadãos livres, briozos” (*ESPELHO DAS BRASILEIRAS*, n. 28, 1831, p. 4). Para tanto, o jornal aconselhava as mulheres:

Amamentai vossos filhos,  
Dirigi seus corações;  
Sobre princípios morais,  
Daí lhes saudáveis lições,  
Inspira-lhes o amor  
Da Pátria, Da Liberdade,  
Do Próximo, Da Justiça,  
E da cândida verdade (*ESPELHO DAS BRASILEIRAS*, n. 28, 1831, p. 4).

Uma moça bem dirigida possuía a castidade e pureza preservadas para o marido. A imagem da mulher no século XIX esteve atrelada à imagem da Virgem Maria, ela

“se tornou o emblema da santidade e da pureza, qualidades que deveriam possuir as mulheres para o desempenho da sublime missão da maternidade, imagética veementemente defendida pelos católicos e por amplos setores sociais” (ALMEIDA, 2006, p. 68). A religião, nesse aspecto, ajudava no processo de formação do modelo feminino ideal. O propósito era controlar corpos e mentes, fazendo-os atuar nos moldes da civilidade burguesa:

A linguagem mística para qualificar o papel feminino era utilizada pela ideologia cultural, que buscava na religião as metáforas e analogias para definir a mãe-professora com atributos de **santa, anjo de bondade e pureza**, qualidades que todas deveriam possuir para serem dignas de coabitar com os homens e com eles gerar e criar filhos. A igreja católica associava a figura da mulher santa, feita à imagem de Maria, à pureza de corpo e espírito, enquanto a mulher desviante, transgressora principalmente a prostituta, seria ligada à maldade, à perfídia, ao pecado e a decadência (ALMEIDA, 2006, p. 68 – destaques nosso).

Assim como outros agentes sociais, a religião esteve ligada ao estado de permanência da propriedade privada por permitir a legitimação de todos os caracteres do sistema capitalista:

Religião, família, Estado, lei, moral, ciência, arte etc., são apenas modos particulares de produção, e se enquadram na lei geral. A transcendência positiva da propriedade privada como apropriação da vida humana é, portanto, a transcendência positiva de toda a alienação, isto é, o retorno do homem da religião, família, Estado, etc., para o seu modo de existência humano, isto é, social (MÉZÁROS, 1981, p. 230).

Em outra correspondência, com a mesma identificação - “Brasileira Livre” -, uma leitora orientava como deveria ser a educação do sexo feminino:

Não duvidareis, Patricias caras, de que as primeiras letras são os trabalhos que devem dar-se a uma menina, logo que ela vá tendo uso da razão, e capacidade de aprender; não se entenda todavia que a tanto se limita a primeira educação; porque a prática das boas ações, e os princípios morais devem-lhes ser transmitidas desde o berço; e este ensino mais lhe aproveitara se em nós virem a prática, do que se as caçarmos com vã teoria só próprias para excitar a má vontade nas crianças, e a sua volubilidade natural, e por isso será bom que por mimos e bons modos as procureis vencer [...]. A ternura maternal pode vencer com os carinhos muito mais do que o precioso rigorismo das pancadas (*ESPELHO DAS BRASILEIRAS*, 1831, p.4).

As regras, costumes e prescrições a respeito de comportamentos e condutas morais seriam ensinados às moças desde a infância com o intuito de formar mães empenhadas e responsáveis na formação do homem moderno e civilizado. Era na infância que o coração da criança deveria ser moldado, segundo os bons costumes e os valores da moral católica.

A mulher, considerada naturalmente propensa ao casamento e à maternidade, precisaria se comportar de maneira adequada tanto no espaço doméstico quanto no meio social. Era vigiada e seu comportamento não podia ser transgressor e imoral, pois o prestígio masculino e da família dependia dos cuidados de uma mãe diligente, esforçada e submissa. Desse modo, ao se enquadrar nas normas morais prontamente impostas pela Igreja Católica as mulheres eram consideradas dignas de possuir

família, “as demais eram as transgressoras, que deveriam sofrer a rejeição social e serem marcadas pelo estigma do pecado” (ALMEIDA, 2011, p. 144).

Os bailes no século XIX, segundo Melo (2014, p. 14), indicavam uma sociedade mais livre, mas com liberdade restrita. Os olhares atentos sobre as mulheres representavam apreço sobre a condição de prestígio das famílias, pois se sabia que esposos bem sucedidos e filhos bem educados eram decorrentes de um amor maternal zeloso e prudente. Esses espaços representavam uma opção de lazer, mas também evidenciavam o prestígio familiar e a busca por predomínio social:

Nos bailes as mulheres destacavam-se pela beleza, pela projeção familiar e por seu talento em apresentações musicais, declamações e encenações dramáticas. Elas tinham papel fundamental na organização do espaço e ordenação dos espaços, tornando-os lugares alegres, convidativos e agradáveis. Uma boa esposa deveria saber recepcionar os convidados e ser parceira do esposo, ajudando-o a consolidar sua rede de contatos, amizades e projeção social. Era um espaço para ostentar virtudes, qualidades e elegâncias, apresentar-se em dia com a moda e evidenciar poder econômico; pois as imagens seduziam, convencem e também se constituem artefatos de discurso e poder (ROCHA, 2007, p. 20).

A educação tinha a função de aprimorar os atributos femininos compreendendo que eles foram criados por Deus e que nenhum outro ser poderia desempenhar o papel de mãe tão bem quanto ela própria. De maneira geral estava em jogo a manutenção dos interesses monárquicos e da aristocracia competindo à mulher enquadrar-se ao modelo feminino ideal enaltecido no *Espelho das Brasileiras*.

Para educar o futuro cidadão as mães não deveriam mais aceitar que seus filhos fossem amamentados pelas amas de leite ou entregues aos internatos - este comportamento começou a incomodar os homens da época (SFORNI, 1996, p. 44) e rendeu às mulheres uma série de admoestações, pois o momento era de garantir estabilidade na educação dos filhos, isto é, na formação da família ocidental, permitindo uma nação próspera e com características de civilidade.

Os discursos aceitos incluíam o amor, o diálogo, a afetividade e no relacionamento familiar deveriam ser estreitados os laços de união fraternal. Os predicados considerados naturais à mulher como mansidão, pureza, cortesia, compaixão, solidariedade deveriam ser assimiladas na relação mãe-filho. Nesse processo, verifica-se que os princípios religiosos atuaram na formação das virtudes femininas por meio da persuasão, ou seja, convencer para ensinar aos outros a vida a partir das determinações da ordem burguesa.

A formação do homem nacional e comprometido com o desenvolvimento do país dependia de sólida educação vinda de berço e continuamente praticada. O cumprimento do papel de boa mãe e esposa exigia uma série de requisitos como a sensatez, paciência, tolerância, altruísmo e serenidade, não sendo nunca movida pela violência, mas pelo amor. Assim, a mãe por meio de suas palavras e atitudes se apresentaria aos filhos como um exemplo de honestidade e retidão, criando neles a modelagem, pelo exemplo, de uma vida pautada por princípios morais necessários à

civilidade social e ao progresso econômico.

Essas mulheres, puras e dóceis, faziam-se respeitar pelo *seu comportamento impecável* e tinham uma missão patriótica: amar a constituição e ensinar esse amor aos filhos para que, no futuro, esses, assim como elas, rebatessem qualquer tentativa de despotismo, absolutismo e recolonização (*ESPEHO DAS BRASILEIRAS*, 1831, n. 27, p. 2). Somente os valores sociais e morais seriam os promotores da formação dos filhos, exigindo para tanto o conduzir das mulheres na admissão das regras femininas impostas levando-as, sem questionar, mas naturalmente, a adotar na vida pessoal um comportamento de sólida reputação:

O máximo que se podia desenvolver nas meninas era o gosto pelas prendas domésticas: trabalhos de costura, bordado, confecção de objetos (flores, enfeites), artes decorativas e culinária. A leitura, a escrita e o estudo da música, da dança e declamação completavam a educação das moças. Este conjunto de ensinamentos demonstrava o empenho em se dotar as jovens para o matrimônio (LEITE, 2005, p. 49).

O papel moralizador destinado à mulher e associado às qualidades domésticas, difundido pela imprensa, confirmava a aplicação de ideias para regenerar a sociedade formando vínculos entre a educação e o exercício de uma liberdade ordeira (INÁCIO, 2007, p. 5). A ameaça de uma possível tomada de poder por países estrangeiros e a saída cada vez mais acentuada dos pais para o trabalho colocava a mulher em um posto de proeminência na educação dos filhos. Era preciso evitar desordem social e econômica advinda da nova realidade, incentivando os homens a pensar em uma educação feminina conduzida pelo amor. A mãe abnegada, responsável e dedicada à vida dos filhos, do marido e cuidadosa com os afazeres de casa era uma condição obrigatória à condição de classe social proeminente:

Cozinhar, bordar, costurar, tarefas domésticas, que restringiam a mulher ao espaço privado sendo o único lugar, e sem contestar pois seu espaço estava determinado. Carregava o estigma da fragilidade, da pouca inteligência, afirmações do patriarcado que constituiu estereótipos ao longo do processo histórico, onde foram sendo produzidos como natural, definindo assim o papel social da mulher, como propriedade e produto do homem, devendo obediência ao 'seu senhor' (OLIVEIRA, 2009, p. 1).

Quando as relações capitalistas tornaram-se hegemônicas no Brasil, a mulher passou a ser educada tendo em vista a civilidade burguesa, na qual a condição de mãe e de esposa era útil ao modelo de nação traçado pela elite da época. De certa forma, os propósitos educativos haviam sido dispostos por Augusto Comte (1978, p.190) – Amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim –, conteúdos que buscavam uma sociedade harmônica e hierarquizada e cuja dominação de classe seria vista como natural e conformada aos trabalhadores. Esses princípios não admitiam castigos físicos, o amor ao próximo deveria exceder esses comportamentos que passaram a ser vistos como inadequados a uma sociedade fraterna e solidária. Desse modo, a formação da família ocidental tinha no amor materno as bases para prosperar e firmar o estado burguês brasileiro.

Na seção “Comunicado” o periódico parabeniza as mulheres sobre o dia 7 de abril, ocasião em que D. Pedro I abnegou ao cargo devido ao forte movimento de oposição popular. Para o redator a partir daquele momento o Brasil tornava-se um país livre: “O tirano que oprimia nossa pátria reconhecendo sua nulidade para encadear corações brasileiros, nascidos para a liberdade cedeu à necessária força da opinião pública” (*ESPEHO DAS BRASILEIRAS*, n. 30, 1831, p.1). No entanto, o feito não foi adotado como um fim, mas o meio para que as patricias aplicassem com mais veemência em seus lares uma educação e cuidado diligente, pois aquele era o momento de se aproveitar a liberdade conquistada:

[...] agora mais que nunca impor pregarmos aos nossos filhos, aos nossos caros esposos a moderação, e a tolerância, companheiras fieis da liberdade; pois que para sermos livres é força que respeitemos os direitos dos semelhantes. [...]. Nós sabemos que se o Brasil estivesse no caso de repelir de seu seio todos os maus portugueses, esse que por vezes tem alçado entre nós o punhal para roubar-nos a vida, mais depressa ficaria tranquilo; mas por isso pregaremos aos nossos filhos, e esposos o extermínio geral dos portugueses, seja qual for o mal que por ventura sofrer o comércio, e mesmo a Fazenda Nacional, a credora de muito desses Portugueses? Não de certo: a moderação, a tolerância, a prudência, essas virtude inseparáveis de uma nação livre aconselhar-nos-ão diferentes vereda (*ESPEHO DAS BRASILEIRAS*, n. 30, 1831, p. 1-2).

Por meio da educação o periódico propôs o desprezo aos exemplos de barbárie e despotismo. As brasileiras deveriam usar “a poderosa influencia” que tinham sobre os esposos para que eles continuassem na “estrada da honra e do patriotismo”, nesse aspecto, era necessário empregar a prudência, moderação e energia afetuosa das esposas para atingir tal fim (*ESPEHO DAS BRASILEIRAS*, n. 30, 1831, p. 3). A violência não poderia ser respondida com violência, assim o jornal propunha que só o amor impedia os comportamentos tiranos com maior eficácia e menos transtornos à ordem social e econômica. O amor, característica fundamental às mulheres no século XIX, enfatizava a maternidade. *A mulher cheia de amor* e de fé servia ao marido e aos filhos e se sujeitava à obediência sem questionamentos.

O desenvolvimento material do Brasil não poderia ser fruto de uma sociedade alheia ao sentimento de nação e capenga de virtudes morais e cívicas, mas de uma sociedade livre, possuidora da educação fraterna que levaria a ordem e ao progresso desejado pela elite brasileira. Logo, educar a mãe implicava educar o filho, o futuro cidadão patriota submisso e contido nas normas e leis sociais correspondentes às ambições do capital. Em vista dessas exigências uma educação mais diligente às mulheres passou a fazer sentido e fez do século XIX o campo fecundo de ideias e propostas educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jornal *Espelho das Brasileiras* constituiu-se em um órgão de imprensa dedicado à educação da mulher oitocentista ao requisitar a ampliação dos espaços sociais a elas

destinados e ao defender uma educação moral compatível com a formação de boas mães e esposas. As transformações capitalistas no século XIX atribuíram-lhes um papel até então diferente no interior da família. Tomada como membro de importância na constituição da sociedade brasileira da época, a sua tarefa como mulher voltou-se à formação do homem moderno e civilizado.

À mãe bondosa e terna, primeira mestre do filho, deu-se a missão de transformar a criança no cidadão correto, cujo destino seria alcançar o progresso que a época cobrava aos homens. Nesse sentido, o periódico elaborou um pensamento de cunho moralizante, mas, sobretudo vinculado às exigências burguesas de constituição de uma sociedade ditada pelas regras de convivência social e cujos indivíduos estivessem comprometidos com seus propósitos.

Os castigos físicos em uma sociedade livre e fraterna não poderiam ser aceitos. A violência, tida como um fator impeditivo ao progresso, ainda operante no seio da escravidão, passou a ser contestada. Educar para as novas demandas da sociedade em transformação, no contexto do jornal *Espelho das Brasileiras* determinava a adoção do amor ao próximo e a caridade como prática cotidiana e inerente ao ser individual. Ao contrário, o que se formaria seriam indivíduos socialmente coléricos e sem nenhuma aptidão para o patamar de civilização que a época burguesa exigia dos homens.

Educar filhos para atuarem sobriamente nas instituições nacionais era corolário da docilidade e lealdade aos princípios cristãos e com a religião e a moral soerguidas na defesa de uma sociedade moderna materialmente e no qual os espíritos revoltos, advindos das desigualdades sociais e econômicas, naturalmente seriam contidos, de forma que abolissem as perturbações possíveis ao arranjo da sociedade burguesa que se formava.

A importância da contribuição da imprensa no processo de educação da mulher expõe-se no jornal *Espelho das Brasileiras* como parte do movimento mais geral direcionado à educação feminina no século XIX e reafirma a compreensão de que o processo educativo se realiza, também, para além dos espaços de educação institucionalizada. A difusão das práticas burguesas nos locais onde havia imperado o sistema colonial até meados do século XIX viria a exigir um novo tipo de educação, posturas diferenciadas das vividas até então e uma abertura maior da vida social. A sociedade, ao se desenvolver, na visão do jornal, não abriria mão de uma visão moral e religiosa da vida praticada pela mulher/mãe, cujos conteúdos impediriam os costumes nocivos na educação dos filhos e a favor do processo de modernização social.

O jornal *Espelho das Brasileiras*, na condição de fonte para a pesquisa em História da Educação contém elementos valiosos à reflexão sobre a educação feminina e a necessidade de educar nos princípios morais e religiosos, vistos como condicionantes fundamentais ao modelo de nação proposto e em consumação pela elite político-econômica no decorrer do século XIX.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval. [et al]. **Olegado educacional do século XIX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 59-107.

\_\_\_\_\_. Professoras virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da república brasileira (séculos XIX/XX). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 143-156, jun2011.

COMTE, Augusto. **Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo Positivista**. Traduções José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Os pensadores)

GOMES, Gisele Ambrósio. **Entre o público e o privado: a construção do feminino no Brasil dos oitocentos, 1827-1846**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2009.

Jornal **ESPELHO DAS BRASILEIRAS**, 1831

INÁCIO, M. S. Estado, Política e Educação em Minas Gerais: o caso das sociedades políticas, patrióticas, literárias e filantrópicas (1831-1840). **Anais...IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais**, Juiz de Fora, 2007, p. 1-14.

LEITE, Márcia Maria da Silva Barreiros. **Entre a tinta e o papel: memórias de leituras e escritas femininas na Bahia (1870-1920)**. Salvador: Quarteto, 2005.

MELO, Victor Andrade. Educação do corpo – bailes no Rio de Janeiro do século XIX: o olhar de Paranhos. In: **Educ. Pesqui.** São Paulo, Aheadofprint, fev. 2014.

MÉSZÁROS, I. O indivíduo e a sociedade. In: \_\_\_\_\_ **Marx: a teoria da alienação**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p.229-259.

OLIVEIRA, Lilian Sarat de. Educadoras e religiosas no Brasil do século XIX nos caminhos da civilização. In: **XII Simpósio Internacional Processo Civilizador**. 2009. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C\\_Oliveira3.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C_Oliveira3.pdf)>. Acesso em: 09/03/2017.

REGO, Ana Regina; LEAL, Ranielle. História da comunicação e dos meios. **Anais...Comunicação, Cultura e Mídias Sociais – XVI Congresso Internacional de Comunicação Ibercom 2015**. Disponível em: <[http://www.assibercom.org/download/Ibercom\\_2015\\_Anais\\_DTI-12.pdf](http://www.assibercom.org/download/Ibercom_2015_Anais_DTI-12.pdf)>. Acesso em: 15/03/2017.

ROCHA, Olívia Candeia Lima. **Lugares, saber e poder: apropriação sobre as práticas discursivas entre 1875-1950**. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). Universidade Federal do Piauí, PI. 2007.

SFORNI, M. S. de Faria. **A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, PR, 1996.

## INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

**Fabio Caires de Oliveira**

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Secretaria de Estado de Educação de Mato  
Grosso - SEDUC  
Matupá - Mato Grosso

**Maurivan Barros Pereira**

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Secretaria de Estado de Educação de Mato  
Grosso - SEDUC  
Confresa – Mato Grosso

**RESUMO:** Este trabalho é o recorte de uma pesquisa a qual buscou identificar relações entre as concepções de ensino, aprendizagem e tecnologias digitais (TD), presente nas propostas de pesquisa encaminhadas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT e suas possíveis influências e implicações para a prática docente. Visto que o desenho metodológico das propostas oferecem evidências das concepções dos docentes, o que permite confrontar o discurso teórico e a prática metodológica ao propor a utilização das TD no ensino e aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental. O objeto de estudo deste trabalho é fruto da análise de oito propostas apresentadas à linha de pesquisa Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências e

Matemática. Adotamos a Pesquisa Documental e a análise de conteúdo de Bardin (2006) como suporte metodológico, sendo que os principais teóricos que deram apoio a este estudo foram: Borba e Penteado (2010), Borba *et al.* (2014) e Kenski (2012). Os resultados demonstraram que as propostas de trabalho com TD não se sustentavam no referencial teórico apresentado, ainda demonstram o quanto os docentes se sentem limitados frente aos desafios educacionais propostos pelas tecnologias digitais. Destaca-se concepções e conceitos que apenas contribuem para construção de uma visão de TD como ferramenta auxiliar ao processo de ensino. O que não favorece a construção de novas propostas de ensino, capazes de provocar mudanças significativas na prática pedagógica, bem como promover novas formas de construir conhecimentos matemáticos com as tecnologias digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Matemática. Concepções Docentes. Tecnologias Digitais.

**ABSTRACT:** This work is the cut of a research which sought to identify relations between the conceptions of teaching, learning and digital technologies (TD), present in the research proposals sent to the *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Teaching Science and Mathematics (PPGECM) of the State University of Mato Grosso-UNEMAT and its possible influences and

implications for the teaching practice. Since the methodological design of the proposals offer evidence of the teachers' conceptions, which allows to confront the theoretical discourse and the methodological practice when proposing the use of TD in the teaching and learning of Mathematics in Elementary School. The object of study of this work is the result of the analysis of eight proposals presented to the line of researches Digital Technologies in the Teaching of Sciences and Mathematics. We adopted Documentary Research and the content analysis of Bardin (2006) as methodological support, and the main theorists who supported this study were Borba and Penteadó (2010), Borba et al. (2014) and Kenski (2012). The results showed that the proposals of work with TD were not based on the theoretical reference presented, yet they show how teachers feel limited in the face of the educational challenges proposed by digital technologies. It highlights concepts and concepts that only contribute to the construction of a TD view as an auxiliary tool to the teaching process. This does not favor the construction of new teaching proposals, capable of provoking significant changes in pedagogical practice, as well as promoting new ways of building mathematical knowledge with digital technologies

**KEYWORDS:** Mathematics Teaching. Teaching Conceptions. Digital Technologies

## 1 | INTRODUÇÃO

O avanço das Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática na atualidade tem se expandido, sobretudo com a criação de novos cursos de pós-graduação nesta área no Brasil (NARDI; GONÇALVES, 2014). Nesse cenário, surge, em 2015, o PPGEEM, modalidade acadêmico, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso/ UNEMAT - Barra do Bugres – MT.

O PPGEEM oferece duas linhas de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ensino de Ciências e Matemática (Linha 01) e Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências e Matemática (Linha 02). Assim temos como objetivos, nesse artigo identificar possíveis relações entre as concepções de ensino, aprendizagem e tecnologias digitais apresentadas em propostas de pesquisa (didático-metodológicas de ensino aprendizagem de Matemática com TD encaminhadas ao PPGEEM/2015 referentes à linha 02) e suas possíveis influências e implicações para a prática docente.

Ao propor o uso das TD, busca-se contribuir para a integração de diferentes mídias em prol do desenvolvimento da aprendizagem e da construção do conhecimento científico, assim como repensar os diferentes papéis e práticas que se estabelecem no contexto educacional. Nesse sentido, não basta inserir a tecnologia digital no ambiente formal de ensino e aprendizagem, mas é de fundamental importância que os docentes repensem suas práxis (VANINI et al., 2013). Dessa forma, partimos do pressuposto de que as abordagens pedagógicas com TD são orientadas por concepções de ensino e aprendizagem, essas constituem o sujeito e orientam suas ações enquanto docente.

O uso das tecnologias digitais é analisado e discutido por Borba e Penteadó

(2010), e ambos apontam algumas dificuldades encontradas pelos professores de Matemática em exercício para o uso das tecnologias em situações de ensino e aprendizagem escolar. Enfatizam que tal uso requer a adoção de abordagens de ensino que coloquem o aluno na condição de sujeito ativo que constrói conhecimento com as TD, em um processo interativo e dinâmico. Assim não se limitam a executar operações mecânicas, típicas de processos de aprendizagem, que têm por finalidade a reprodução e a memorização de conteúdo (MIZUKAMI, 1986).

Ainda com esse enfoque, Kenski (2012) destaca que a TD rompe com as “formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz” (KENSKI, 2012, p. 32).

Ao discutir a questão das tecnologias digitais, Vanini et al. (2013, p.8) destacam que “[...] as TD como meios que participam ou devem participar efetivamente da produção do conhecimento matemático”. Todavia, incorporar essa ideia de tecnologia digital à prática pedagógica requer do professor uma reflexão, visto que o uso das TD não deve ser algo mecânico, técnico e se limitar ao papel de ferramenta auxiliar ao ensino e à aprendizagem, uma vez que é possível pensar e construir conhecimentos com TD (VANINI et al., 2013; BORBA et al., 2014).

## 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada no estudo empreendido consistiu de uma pesquisa documental, tendo como aporte a Análise de Conteúdo, descrita como “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 38).

Calado e Ferreira (2005) descrevem que o primeiro passo de uma pesquisa documental consiste na seleção dos dados. Posteriormente, ocorre a apresentação dos mesmos e as possíveis conclusões oriundas das análises, considerando que a análise dos dados “[...] implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação” (CALADO; FERREIRA, 2005, p. 3)

Tendo como referencial analítico a Análise de Conteúdo, buscou-se encontrar nas propostas de pesquisa elementos que nos permitisse discutir a influência das concepções de ensino, aprendizagem e TD, bem como suas implicações em abordagens de ensino de Matemática apresentadas pelos candidatos na seleção 2015/2 do PPGECM. Assim, as propostas de pesquisa foram selecionadas de acordo com a linha de estudo, dentre os quais se escolheu e copilou os projetos voltados ao ensino de Matemática que tinham como foco o Ensino Fundamental, os quais são objeto de investigação deste estudo.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre as propostas analisadas, sete apresentavam concepções de ensino e aprendizagem que remetem ao construtivismo, em especial às ideias descritas por David Ausubel, totalizando quatro propostas; a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky é evidenciada em três propostas; em uma proposta não foi possível evidenciar a presença de uma concepção teórica de ensino e aprendizagem.

Tais concepções se estabelecem no discurso teórico proposto, mas na construção dos projetos de pesquisa, que incluem a prática metodológica com TD as propostas parecem não seguir esse mesmo viés teórico. O fragmento a seguir expõe que “[...] *trabalhar matemática com recursos tecnológicos na Educação Básica é algo bastante difícil*” (Candidato 01). Percebe-se ao analisar o contexto descrito na proposta que o candidato não se sente seguro em utilizar as TD ou mesmo repensar sua prática com o intuito de integrá-la na prática pedagógica, assim deixa transparecer a ideia de que sua utilização seguiria as tradicionais formas de ensino baseadas na transmissão e recepção de conteúdos.

Quanto às tecnologias digitais, verifica-se a falta de uma definição clara de conceito e concepções, o que contribui para a adoção de diferentes terminologias, tais como: tecnologias, tecnologias de comunicação e informação, TD, novas tecnologias, as quais são tratadas como se fossem sinônimos desconectados de contextos históricos e culturais. A esse respeito o candidato 02 ressalta: “[...] *Sendo considerada um diferencial para o aprendizado, o uso de tecnologias como ferramenta de auxílio no processo educativo*”. Se considerarmos que o lápis, o quadro e o giz também são tecnologias (KENSKI, 2012), logo o diferencial não está na utilização, visto que eles não garantem uma aprendizagem melhor ou pior, mas na forma como se integra, planeja e se constrói o conhecimento com TD nesse processo (BORBA *et al.*, 2014).

Ao analisar as concepções apresentadas sobre TD, observa-se o surgimento de uma categoria emergente presente a maioria das propostas, a qual associa a ideia de tecnologias digitais a simples função de ferramenta, desta maneira: “[...] é possível perceber que as tecnologias digitais são ferramentas de grande potencial e muito valorizada pela sociedade” (Candidato 3). Observa-se que a ausência de uma concepção clara de tecnologia digital influencia o modo de pensar o processo de ensino, aproximando-se muitas vezes de prática historicamente construídas para outras tecnologias, como o lápis, o quadro por exemplo. Ao que parece as propostas investigadas ressaltam a importância das tecnologias digitais, mas ao mesmo tempo retrocedem, pois a enquadram em uma visão restrita, enquanto ferramenta auxiliar ao processo, mantendo as mesmas perspectivas quanto ao papel desempenhado pelo docente e estudantes.

Contudo, reconhecer seu potencial não garante sua utilização, se as propostas construídas pelos docentes não visualizam a possibilidade de construir conhecimento matemático com as TD, dificilmente irão utilizá-la em uma perspectiva que apresenta

o conhecimento científico como o resultado de uma construção coletiva de seres-humanos-com-mídia (VILLAREAL; BORBA, 2010).

Todavia, pensar em TD apenas como ferramenta tem seus riscos, o maior deles reside na possibilidade de domesticá-la em decorrência da prática pedagógica que desenvolvem (BORBA *et al.*, 2014), assim como o fazem com o lápis, o quadro, que também são tecnologias. Logo, a simples utilização das TD sem modificações na prática docente, mantendo-se inalterados a abordagem dos conteúdos, as metodologias e práticas didático-pedagógicas, levará à sua domesticação, sem que seu potencial possa ser efetivamente explorado e discutido de forma crítica nos espaços educacionais.

Considerando que a construção da prática pedagógica com TD é influenciada pela concepção de ensino e aprendizagem e as experiências que os docentes vivenciam. É possível observar que a maioria dos projetos não deixa evidente em seus aspectos didático-metodológicos o modo como iriam desenvolver as propostas de ensino de Matemática com TD, nem como elas poderiam articular a construção de saberes a partir das interações entre os envolvidos apoiados em um constructo teórico. Assim, observa-se que as teorias de ensino e aprendizagem expostas no referencial teórico dos projetos analisados, parecem não subsidiar a construção das propostas com tecnologias digitais, que se pretende desenvolver enquanto pesquisa.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas concepções de ensino, aprendizagem e tecnologias digitais apresentadas ao longo do referencial teórico das propostas de pesquisa parecem não fornecer indicativos que possam provocar mudanças na prática pedagógica ao se ensinar Matemática com TD. Visto que, o desenvolvimento de novas propostas de ensino e aprendizagem com tecnologias digitais requer uma série de transformações, a começar pela concepção de ensino, redefinição dos papéis do professor, aluno e demais aspectos didáticos- metodológicos que possibilitem a construção individual e/ ou coletiva do conhecimento matemático.

Contudo, é preciso afastar-se da velha concepção de ensino tradicional e do risco de domesticação das TD, apoiados muitas vezes apenas na oralidade e na transmissão de conhecimentos e fórmulas, pois estas acabam por desconsiderar a participação ativa e o contexto social como aspectos importantes para o ensino de Matemática. Nesse cenário, ressalta-se a necessidade de romper com essa lógica, com esse modo de pensar e construir novas formas de ensinar e aprender com tecnologias digitais.

#### REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (Rego, L.A. Trad.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte:

Autêntica Editora, 2010.

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S.C.R. **Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de dados**. DEFCUL, 2005. <<http://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>>. Acessado em: 15/08/2018.

KENSKI, V. M.. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papiros, 7ed, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NARDI, R.; GONÇALVES, T. V. O. **A pós-graduação em ensino de ciências e matemática no Brasil**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

VANINI, L.; ROSA, M.; JUSTO, J. C. R.; PAZUCH, V. Cyberformação de Professores de Matemática: olhares para a dimensão tecnológica. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n. 1, p. 153-171, jan./abr. 2013.

VILLARREAL, M. & BORBA, M.. Collectives of humans-with-media in mathematics education: notebooks throughout 100 years of ICMI. **Zentralblatt für Didaktik der Mathematik**, 42(1-2), pp. 49-62, 2010.

## INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA E A PEDAGOGIA HISTORICO CRITICA: UM DESAFIO E MUITAS POSSIBILIDADES

### **Erika Aparecida de Paula Silva Lima**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências/ PPGEFHC/ Universidade Federal da Bahia - Salvador/ Bahia

### **Bárbara Carine Soares Pinheiro**

Docente do Instituto de Química e do Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências/ PPGEFHC/ Universidade Federal da Bahia - Salvador/ Bahia

**RESUMO:** O trabalho analisa o diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a prática dos docentes de Ciências do IFBA. Foi levantado o material bibliográfico desde o Liceu de Artes e Ofícios em 1872 até o atual Instituto Federal da Bahia, que nasceu com a perspectiva de mudança do perfil da Educação Profissional da Rede Federal com a Lei nº 11.892/08. Tal contexto demandou adequação pedagógica, sendo a PHC escolhida por coadunar com a Missão da Instituição, embasados teórica e filosoficamente no Materialismo Histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels, o qual pressupõe uma análise da sociedade baseada nos princípios materiais que a sustentam e que reagem dialeticamente com as condições construídas historicamente pelo indivíduo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho empírico, dados a serem analisados serão

extraídos de experiência em campo. Temos compreendido que construir essa escola que se quer pelos documentos, que gera consciência de classe nos sujeitos, que percebam a condição de exploração e alienação, não se faz de forma unilateral, nem pelas letras bem escritas em documento institucional, mesmo que discutido coletivamente.

**PALAVRAS-CHAVES:** educação profissional – pedagogia histórico crítica – formação de professores

**ABSTRACT:** The paper analyzes the dialogue between Historical-Critical Pedagogy (PHC) and the practice of science teachers of the IFBA. The bibliographical material was raised from the school of arts and professions in 1872 to the present Federal Institute of Bahia, which was born with the perspective of changing the Professional Education profile of the Federal Network with the legislation 11.892 / 08. This context demanded pedagogical appropriateness, and the PHC was chosen to co-operate with the Mission of the Institution, based theoretically and philosophically on the Historical-Dialectical Materialism developed by Marx and Engels, which presupposes an analysis of society based on the material principles that sustain it and which react dialectically with the conditions historically constructed by the individual. It is a qualitative empirical research, data to be analyzed will be



extracted from experience in the field. We have understood that building this school that is wanted by the documents, that generates class consciousness in the subjects, that perceive the condition of exploration and alienation, is not done unilaterally, nor by the letters well written in institutional document, even if discussed collectively.

**KEYWORDS:** professional education - critical historical pedagogy - teacher training

## GÊNESE DA QUESTÃO

O ensino profissional foi institucionalizado no Brasil no governo de Nilo Peçanha, pelo Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Foram criadas 19 (dezenove) escolas de aprendizes e artífices, uma em cada estado brasileiro (BRASIL, 1909).

O decreto esclarece a finalidade das escolas de ofício: formar operários e contramestres mediante “preparo técnico e intelectual” para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” que pretendessem aprender um ofício, afastando-os, assim, dos riscos da ociosidade e tornando-se “cidadãos úteis à Nação”. Compreende-se que a justificativa legal, marcada pelo conservadorismo e, ao mesmo tempo, pelo idealismo da inovação industrial, articulou à indústria os valores do progresso idealizado pelo positivismo tão em voga na Europa e no Brasil nesse período histórico. Mas deixa claro, também, que a educação profissional era vista como solução para os problemas sociais de mendicância, ociosidade e criminalidade reinantes num país que, até então, não tinha criado condições para amenizar as mazelas socioeconômicas (ESTRELA, 2017)

Na Bahia, a primeira iniciativa de “amparar crianças órfãs e abandonadas”, dando instrução teórica e prática teve início no ensino industrial e aconteceu, somente em 1872 quando foi criado, como sociedade civil, o “Liceu de Artes e Ofícios” de Salvador/Bahia.

A Rede Federal de Educação Profissional, no Estado da Bahia, foi criada no ano de 1910, a partir da instalação da primeira Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Salvador, oferecendo cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. A Escola funcionou provisoriamente no Centro Operário da Bahia, no Pelourinho. Posteriormente, passou para o Largo dos Aflitos e, após dezesseis anos, teve a sua sede inaugurada no Barbalho.

No decorrer dos anos, a Escola passou por algumas modificações, recebendo inclusive outras denominações, como: Liceu Industrial de Salvador em 1937; Escola Técnica de Salvador (ETS) em 1942; Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) em 1965 e Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) a partir de 1993. Finalmente, em 2008, recebeu o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA nasceu com a perspectiva de redimensionamento do perfil institucional da Rede Federal de Educação Profissional, a partir de 2008, com a publicação da Lei nº 11.892/08; figura como uma Instituição de Ensino Superior, equiparada às Universidades, com atribuições

que articulam “educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2010, p. 18).

A mudança no perfil institucional demandou adequação dos parâmetros pedagógicos, bem como o estabelecimento de princípios e diretrizes que definiriam a articulação do tripé ensino, pesquisa-extensão, indissociáveis por natureza. Nesse sentido, foi necessário reconstruir o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da Instituição.

## O INICIO DO DESAFIO

Com a mudança para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, foi necessário agregar formação acadêmica à preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes, dando luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional (PACHECO, 2015).

Segundo o MEC (BRASIL, 2010), os Institutos Federais devem contribuir para o desenvolvimento local e regional, oportunizando a melhoria no padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. A expansão da rede federal de educação profissional deve assumir “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010, p. 14).

Na missão maior e além de expansão de vagas e nova sistematização da educação profissional nacional, a concepção perpassa pela premissa maior que os Institutos Federais possuem um papel relevante de inserção social.

A definição da missão da Instituição afirma que o Instituto visa promover a formação do cidadão histórico-crítico. Neste contexto, os cidadãos são identificados de acordo com a realidade econômica, política e social. Para Ferreira (1993), a formação para a cidadania está presente na atual legislação de ensino (LDB 9394/96, Art. 35) numa concepção neoliberal da educação.

oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.

Para a compreensão acerca da teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas da Instituição, elegeu-se a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo termo foi cunhado por Saviani (2013, p. 75) para substituir a partir de 1984 o de pedagogia dialética, na medida em que o mesmo vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações.

A opção por pesquisar o Instituto da Bahia deve-se a relação da missão da

instituição com a pedagogia Histórico Crítica, assim definida: “promover a formação do cidadão histórico-crítico”.

Os termos cidadão histórico crítico e desenvolvimento sustentável foram adotados no Projeto da Instituição, Charles Toniolo de Souza (2000), em “*O acesso à escola pública, gratuita e universal no capitalismo*”, levanta uma questão que se faz necessária citar para problematizar como se dá a educação no capitalismo, pois esta está presente em meio às relações econômicas e políticas de desigualdade e de antagonismo. Esta escola pública, gratuita e universal que forma o cidadão é um postulado liberal. Estes conceitos se fundam com a consolidação do sistema capitalista. A educação passa a contemplar a tarefa de formar os homens para que possam viver na sociedade, conforme a nova forma de organização social.

Vale ressaltar que, quando se remete à Missão do Instituto Federal da Bahia, já está subentendida uma visão de ser humano, sociedade e educação embasados teórica e filosoficamente no Materialismo Histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels, o qual pressupõe uma análise da sociedade baseada nos princípios materiais que a sustentam e que reagem dialeticamente com as condições construídas historicamente pelo indivíduo. A partir desse pressuposto, a educação desenvolvida deve estar focada na importância do trabalho para a construção social e na análise crítica da realidade para que os educandos possam, efetivamente, intervir na realidade.( PPI-IFBA 2013) - Projeto Pedagógico Institucional aprovado em 31 de outubro de 2013 pelo Conselho Superior.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico Crítica dialoga com o modelo de educação proposta pelos IF's, na perspectiva do homem livre que busca dominar o que os dominadores dominam (SAVIANI, 2007). Instiga-me a necessidade de um diálogo mais estreito entre a teoria norteada nos referencias e a prática.

Nesse sentido, é relevante pensar no dia a dia das ações escolares, dando vida ao que está posto enquanto legislação educacional para que se efetive para além do cotidiano. Vale ressaltar que as realizações das atividades cotidianas apontam para o economicismo, este termo não significa aqui a redução de tudo a esfera da economia, mas sim a tendência a economizar esforço físico e mental, isto é, a determinação dos pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos a partir da “lei do menor esforço”, menos gasto de energia e tempo. Consequentemente não refletindo sobre o fazer, mas na automação dos processos educacionais. ( ROSSLER, 2006).

## **OLHANDO O PASSADO E VISLUMBRANDO O FUTURO**

Para análise das questões referentes aos caminhos do IF's, é necessário olhar a dimensão ontológica da educação profissional, examinando a origem de sua relação com o trabalho e como esta é abordada.

Entretanto

um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas - colônia durante séculos, escravocrata e, atualmente, capitalismo associado e dependente (FRIGOTTO, 2001)

Na concepção Marxista, o homem enquanto ser social se funda através do trabalho, que é a ação intencional do homem sobre a natureza, pois, diferente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho sua própria existência (LUKÁCS, 1978).

É nítida a aparente mudança de rota, pois foi criado em 1909 como ‘Escolas de Aprendizes Artífices’ e hoje, superando enfoques estritamente profissionalizantes contido nas primeiras legislações de educação profissional do país (LDB 4.024/61 e 5692/71) está fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão e democratização dos bens sociais de uma sociedade classista. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar com ensino verticalizado (Ensino Médio, Superior e Pós graduação, com pesquisa e extensão), entendemos a gênese do IFBA como uma escola eminentemente de origem tecnicista, criada há 106 anos, que tinha por alicerce a concepção da formação do trabalhador que executa tarefas, uma escola que outrora valorizou apenas as informações, presentes nos manuais técnicos e de instrução, que passou anos incumbida exclusivamente da difusão do modelo de produção capitalista, de forma a que o aluno internalizasse e fosse bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico vigente.

Luckesi (2004, p. 61) ressalta que

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

Historicamente tendo como alvo formar pessoas capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho, instiga a análise de como o Instituto Federal da Bahia tem buscado a mudança para compreender a fundamentação de uma nova forma de sociabilidade não centrada na mercadoria (TONET, 2013) a ponto de referenciar seu Projeto Pedagógico numa teoria crítica é algo extremamente diferenciado, pois ressalta a natureza da educação em sua dimensão ética, aborda a educação como complexo social que deve ser uma ponte fundamental no desenvolvimento do ser social. Assumir essa teoria do conhecimento no campo da educação significa trabalhar com conhecimento científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política, que instrumentalize

esse ser histórico e social através do conhecimento, pois essa deve ser a atividade nuclear da escola

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdo, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 61).

Portanto, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico a histórica, para uma visão crítico dialética, assim sendo, histórico crítica da educação, é a base dessa teoria (SAVIANI, 2012), pois a dominação refere-se à apropriação do saber construído historicamente e os dominantes perpetuam seu ponto de domínio mediante a conter os bens culturais que são direito de todos.

Ressalta-se o papel importante dos docentes, que são os principais responsáveis por essa “transmissão” (Apesar do termo causar estranheza pela concepção difundida pelo construtivismo de que o papel da escola é a mediação do saber e não a transmissão (OLIVEIRA, 2001), na Pedagogia Histórico Crítica tal abordagem está alicerçada na necessidade de difundir a instrução, ou seja, *transmitir conhecimentos historicamente construídos*), é importante ressaltar que o fazer docente dialogar com a teoria de forma a tratar seus conteúdos de forma emancipatória, tal condição é necessária, pois mudanças ocorridas na sociedade posteriores às reformas neoliberais reforçaram a necessidade da formação de professores críticos, no sentido de sujeitos sociais que interferem na sociedade como seres históricos autores de suas próprias existências. Nesta perspectiva, cabe um rompimento com a formação técnica docente (MORADILLO, 2010).

Este pensamento fica bem claro na afirmação de Demerval Saviani em seu texto Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de adaptar-se à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia os homens dos outros animais é o trabalho (SAVIANI, 2003).

Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico Crítica coaduna com a visão de educação proposta, por entender que a educação é um complexo social influenciado, de forma reflexiva e não mecânica, pelo modelo de sociabilidade, mas que possui também o poder de influenciar na sua transformação. E, que o professor possui um

papel extremamente relevante, nos processos de ensino e de aprendizagem, de transmitir os saberes sistemáticos socialmente produzidos ao longo dos tempos às novas gerações. (PINHEIRO, 20016).

Há uma clara continuidade entre a perspectiva histórico-crítica e o pensamento moderno, uma vez que nessa concepção epistemológica há uma distinção entre o homem e a natureza. Esta posição fica definida, quando Saviani afirma que para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano “o mundo da cultura”. (SAVIANI, 2003, p.11).

Eis o importante papel do professor, que é possibilitar ao estudante a apropriação da realidade social por meio do ensino dos conhecimentos sistemáticos relevantes produzidos ao longo da história por homens e mulheres; promovendo a formação omnilateral (FREITAS, 2006) destes discentes.

Pensar neste contexto é compreender que “uma educação voltada para a emancipação política se refere a um sistema pedagógico que promove a formação do cidadão crítico, que é um sujeito que, sem romper com a lógica burguesa, possui os seus direitos garantidos pelo Estado, tem consciência dos seus deveres perante este e está inserido na sociedade não mais como uma figura marginalizada, e sim de preferência, como um grande consumidor consciente ambientalmente e que promove o desenvolvimento sustentável”. (PINHEIRO, 2016). Tal termo também abarcado na missão da Instituição.

Construir essa escola que se quer pelos referenciais não se faz de forma unilateral pelos órgãos competentes, nem pelas letras bem escritas em documento institucional, mesmo que discutido coletivamente. Daí, o papel principal do fazer docente, pois a atividade docente é essencial para o desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista social quanto individual. A educação tem o poder de gerar consciência de classe nos sujeitos de modo a levá-los a perceber a sua condição de exploração e alienação (MARTINS, 2004). Ampliando a concepção, poderíamos dizer que trata-se do “[...]ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2003)

Mesmo o Instituto Federal da Bahia sendo uma escola de educação profissional, para além de “ensino técnico” e boa formação da especificidade do fazer em si, deve-se lutar pela não alienação de que expressa Marx, pois esta é consequência do afastamento entre os interesses do trabalhador e aquilo que ele produz (MARX, apud SINGER, 2004). Ampliando a análise, trata-se também da dicotomia entre o que se aprende apenas para cumprir uma função no sistema de produção e uma formação que realmente ajude o ser humano a exercer suas potencialidades nesse complexo social em que estamos inseridos.

Frigotto (2007) afirma que a formação técnica, sem agregar o conhecimento complexo, mantém a dualidade do ensino e reproduz a divisão de classes no ambiente escolar. Defende-se que só uma formação humana, que preconiza a integração de

todas as dimensões da vida — trabalho, lazer, ciência e cultura, é capaz de proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural. Uma educação emancipatória oportunizará a apropriação do conhecimento, promovendo aos homens e mulheres participação na vida social, com garantia de sua existência não só material, mas também o simbólico. Por conseguinte, superará a histórica dualidade. (ESTRELA, 2017). Para Freire (2014) os conteúdos seriam o fio condutor entre a realidade e o conhecimento historicamente construído. Esse conhecimento dialético contribui para a formação integral e cidadã.

## CONSIDERAÇÕES

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. FRIGOTTO (2005, p.4)

Pensar no Instituto Federal da Bahia é pensar numa concepção de escola de história profissional, referendada pela excelência de sua trajetória centenária na sua primazia do “ensinar a fazer”. Sempre esteve bem orientada na sua forma de fazer e ensinar a técnica. Entretanto, na atualidade, busca ressignificar sua própria essência com um fazer crítico e social.

Sabemos que o trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. A história da educação profissional no Brasil revela que a dualidade está presente em todas as mudanças políticas e sociais, corroborando para o distanciamento do trabalho como princípio educativo. Frigotto (2007) afirma que a formação técnica, sem agregar o conhecimento complexo, mantém a dualidade do ensino e reproduz a divisão de classes no ambiente escolar.

Em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Porém, tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário. Entretanto, quando se parte dos conceitos gerais tende-se a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la. Mas tampouco a apresentação aos estudantes de conceitos e teorias produzidos por essa análise (que se apresentam como conteúdos de ensino, muitas vezes nos livros didáticos), terá qualquer significado para os estudantes se não se vincularem a problemas concretos (BRASIL, 2007, p. 51).

Ramos (2005) enfatiza que um projeto de ensino médio integrado ao profissional que se baseia nos eixos: trabalho, a ciência e a cultura, precisa ir além do velho paradoxo existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, dessa forma, o dilema de um currículo direcionado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.

Hannecker (2016) marca que é uma orquestra que para ser tornar harmônica

necessita afinar instrumentos finamente articulados, caso contrário a formação humana e técnica se sintetizam em apenas reduzir carga horária do Ensino Médio.

Enfim, é um desafio essa transformação de visão mecanicista para histórico crítica. Mas é uma possibilidade de transformação social e significância extrema do papel da escola.

Temos compreendido que construir essa escola que se quer pelos documentos, que gera consciência de classe nos sujeitos, que percebam a condição de exploração e alienação, não se faz de forma unilateral, nem pelas letras bem escritas em documento institucional, mesmo que discutido coletivamente. É necessário um engajamento de todos os envolvidos nesse processo complexo de fazer “educação”. Enfim, “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.” (SAVIANI, 2012).

## REFERENCIAS

APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora/** tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Ideologia e currículo. Tradução Vinícius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Porto Editora, 1994.

BONOMA, Thomas V. - **Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process.** *Journal of Marketing Research*, Vol XXII, May 1985.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 5692, 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 4024, 20 de dezembro de 1961.

CALDART, Roseli. S. **Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo, projeto UnB/Itterra,** no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008.

CASTAMAN, Ana Sara e HANNECKER Lenir Antonio. **Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil - Educitec,** Número 05, ano 2017

CROTTY, Michael. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process.** London: Sage, 1998. p. 66-111.

ESTRELA, **Simone da Costa. Educação Profissional e Formação** Omnilateral : Das Escolas de Artífice ao Projeto de Ensino Integrado do Instituto Feral Goiano – Campus Posse - VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** RJ: Escola Técnica, 1961.

FREITAS, Denise; VILANNI. Alberto. **Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. Investigações em Ensino de Ciências** Vol. 7, N. 3, dezembro de 2002. Disponível em



FREITAS, Luiz C. **Crítica e organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

FRIGOTTO Gaudêncio **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora** - Revista Perspectiva- Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação dos trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **“O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”**. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GASPARIN, João Luiz **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/jun 2006.

JOHNSON, Burke.; CHRISTENSEN, Larry. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Filosofia da Educação** – São Paulo : Cortez, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: [s.n], 1978.

\_\_\_\_\_ **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, Lígia M. **A natureza histórico-social da personalidade**. Campinas: Cadernos Cedes, 2004.

MARX, Karl. **Trabajo asalariado y capital**. Barcelona: Nova Terra, 1970.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. - **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

MORADILLO, Edílson Fortuna. **de A dimensão prática na Licenciatura em Química da UFBA: possibilidades para além da formação empírico-analítica**. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de et al. **Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. 6ª ed. São Paulo. Editora Ática, 2001

PACCA, J.L.A. & VILLANI, A. **A Competência dialógica do professor de ciências no Brasil. ATAS da XX ANPED. Disquete do GT4 - Didática**. Caxambú, MG 1997

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais : diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. IFRN, Natal, 2015.

PINHEIRO, Barbara Carine S. **Pedagogia Histórico Crítica na Formação dos Professores de Ciências**. 1. ed. – Curitiba : Appris, 2016.

REYNA, Carlos Pérez. **Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros**. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 1997. **Disponível em** <http://www.bocc.ubi.pt/pag/reyna-carlos-video-pesquisa.pdf> Acesso em 14 de junho de 2016.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SINGER, Peter. **Marx**. 1ª ed. - São Paulo: Loyola, 2004

SOUZA, Charles T. **O Acesso a Escola Pública , Gratuita e Universal no Capitalismo**. Revista da Representação Estudantil do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2000.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 2001.

## INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS

**Agatha Leticia Eugênio da Luz**

Universidade da Amazônia (UNAMA), Belém-PA

**Ana D’Arc Martins Azevedo**

Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém-PA

**RESUMO:** O referente trabalho busca evidenciar o currículo na perspectiva antirracista em que contextualiza historicamente sobre mulheres negras, que contribuíram/contribuem com a militância e emancipação da identidade negra, viabilizando um conhecimento de histórias negadas, silenciadas e excluídas do contexto educacional, mas que repercute cotidianamente na sociedade brasileira, em forma de racismo, sexismo e discriminação. Assim, este artigo científico consiste em um estudo de pesquisa bibliográfica, a partir de leituras e pesquisas em periódicos, livros, artigos científicos, etc., que visa um pensamento crítico e reflexivo sobre diversidade racial e de gênero, proporcionando uma ruptura de posturas e posicionamentos, centralizando a temática étnico racial no currículo escolar que fomente a construção da identidade negra/mulher, no qual é entendida como uma construção social, histórica, cultural e de resistência do seu papel social e de valorização da diversidade cultural nesse âmbito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Antirracista.

Mulher Negra. Currículo. Relações Étnico-Raciais.

**ABSTRACT:** The paper discusses about curriculum on antiracist perspective and it contextualizes historically on black women who contributed and contribute to militancy and empowerment of the black identity, enabling a knowledge of denied, silenced and excluded stories from the educational context, but which reverberates daily in Brazilian society, in racism, sexism and discrimination ways. Thus, this paper consists in a study of bibliographical research, from readings and researches in periodicals, books, scientific articles, etc., it aims at a critical and reflexive thinking about racial and gender diversity, providing postures and positioning ruptures, centering the racial ethnic theme on school curriculum that fosters the construction of black

/woman identity, that it is understood as a social, historical, cultural and resistance construction of her social role and of cultural diversity valorization in this scope.

**KEYWORDS:** Anti-racist Education. Black woman. Curriculum. Racial Ethnic Relationships.

### INTRODUÇÃO

Dialogar com currículo na perspectiva antirracista sobre contextos históricos de

mulheres negras, recai na conjuntura de escravização estabelecida no Brasil, a partir dos anos de 1530 à 1888, no qual negros(as) africanos(as) eram sequestrados(as) de suas terras, obrigados(as) a esquecerem de sua identidade, saberes ancestrais e religiosidade, para servirem como mão de obra para uma minoria branca da população que detinha do poder.

Para Bentes (2013), foram traficados mais homens que mulheres africanas, com predominância de jovens, pois pressupõe que a partir do imaginário escravocrata, do corpo jovem negro detinha de mais resistência física; contudo, foram trazidos(as) aproximadamente, 4 milhões de negros(as), e o tráfico negreiro tornou-se a principal fonte de reabastecimento de mão de obra escravizada.

O reconhecimento do negro(a) na sociedade brasileira, construção e (auto) afirmação da sua identidade, sempre foi/é um desafio, pois segundo Fanon(2008), a civilização europeia quando entrou em contato com o negro, o estereotipou de maneira negativa, no qual o identificava como “princípio do mal”, os comparando com as trevas, labirintos, as profundezas, etc. Concepções estas, que ainda hoje servem para legitimar desigualdades sociais e raciais.

O construção do conceito da racialização branca e negra, também contribuiu para o fortalecimento do racismo, onde Banton (1977), aponta que o mesmo foi se modificando, a partir de 1800, no qual anteriormente era associada à linguagem, e depois do século XIX, estava relacionada a características fenotípicas, ou seja, com predominância biológica, marcando as diferenças físicas das pessoas, a ponto de se afirmar a existência de lugares de superioridade e inferioridade nas relações humanas.

Desta forma, foi se estabelecendo modelos categóricos, na tentativa de demarcar as pessoas conforme seus atributos e características, estigmatizando as pessoas que não pertenciam ao padrão imposto. Goffman (1988), afirma que o estigma é um atributo que produz amplo descrédito na vida do sujeito, e que em situações extremas, é nomeado como defeito, falha e desvantagem em relação ao outro.

Compactuando dessa perspectiva, segundo Melo (2000), para o estigmatizado, a sociedade reduz as oportunidades, esforços, movimentos, não atribui valor, impõe a perda de identidade social e determina uma identidade deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade. Frente a tanta exclusão, o sujeito assume uma posição (imposta) desacreditada de si mesmo, e passa a negar sua história, cultura e identidade, na tentativa de moldar-se às referências “positivas” daqueles que o deslegitimam.

E nessa perspectiva, após o período de colonização portuguesa, foi-se adotando medidas que impossibilitavam os(as) escravizados(as) reconhecerem-se como sujeito de direitos e pertencentes de uma identidade, pois mesmo após o a colonização, a estrutura das ideologias do que é ser negro(a) se desenvolveram tão tenuamente, que deixou suas marcas para além das amarras físicas, sendo inserida ideologicamente.

O sujeito negro, possuído pelo ideal de embranquecimento, é forçado a querer destruir os sinais de cor do seu corpo e da sua prole. Mas, para executar este intento,

compromete seu pensamento com o trabalho de lidar quase que exclusivamente com afetos e representação vinculadas à dor e à morte. O pensamento do sujeito negro, parasitado pelo racismo, termina por fazer do prazer um elemento secundário na vida corpo e da mente (SOUZA, 1983, p. 7).

E para as mulheres negras essas marcas foram ainda mais profundas, que deixaram sequelas na autoestima e na construção do não ser sujeito; seus corpos foram e são marcados como um território de disputa, pois principalmente, nesse período escravista, a mulher negra era comparada a um animal, e que se encontrava hierarquicamente na base da pirâmide social.

Assim, constatamos que a exclusão da presença das mulheres negras (a exemplo das mulheres indígenas e de outras pessoas e grupos) dos relatos da história política brasileira e mundial, e da história do Vents d'Est, vents d'Ouest 161 feminismo, deve ser compreendida, principalmente, como parte das estratégias de invisibilização e subordinação destes grupos. Ao mesmo tempo em que pretendem reordenar a história de acordo com o interesse dos homens e mulheres branco@s. O que permite apontar o quanto esta invisibilização tem sido benéfica para aquelas correntes feministas não comprometidas com a alteração substantiva do status quo (WERNECK, 2016, p. 161-162).

Assim, esse corpo foi contruído como um território político e de resistência, que serve de instrumento simbólico ao extermínio de qualquer prática discriminatória e racista. Por isso, diante desses cenários de mazelas, justifica-se a necessidade da criação de políticas públicas e ações afirmativas para a promoção da igualdade/ equidade racial, interseccionando as considerações acerca do gênero, onde marca o lugar da mulher negra nesse processo.

Historicamente o conceito de gênero foi utilizado em pelo menos três posições teóricas: a primeira delas, eminentemente feminista, atribuiu as desigualdades entre homens e mulheres ao sistema de dominação patriarcal; a segunda corrente aproximou-se do pensamento marxista, enquanto que o terceiro grupo, pós-estruturalista, inspirou-se na psicanálise. A concepção pós-estruturalista superou a noção de papéis sociais femininos e masculinos e os esquemas binários que eles pressupõem, avançando para um compreende gênero como constituinte de uma identidade, assim como classe e raça/etnia (MENEGUEL; FARINA; RAMÃO, 2005, p. 568).

Portanto, consideramos que suscitar a transversalização de relações raciais e gênero na escola, firma o compromisso com aqueles(as) que foram agentes de construção da sociedade, assim como, parte de uma perspectiva inversa da epistemologia discriminatória. A escola é uma das principais instituições à promover a subversão do contextos racista e sexista, tendo em vista, que a educação é uma forte propulsora da cultura, na qual o sujeito fomenta apropriação da sua história e entende-se como constituidor da mesma.

Nessa perspectiva, é importante pontuar as considerações e construções sócio históricas e culturais sobre gênero, os papeis socialmente estabelecidos, e que impactam as subjetividades do ser sujeito, ou não sê-lo. Discutir as relações de gênero na educação escolar é imprescindível aos que almejam uma sociedade mais equânime, pois entende-se que só a partir do diálogo, das trocas entre os sujeitos, é

que se constrói um coletivo que respeita a diversidade, e que luta e combate contra qualquer desigualdade.

Assim, quando se intersecciona a questão de mulheres negras, que tiveram seu corpo marcado por esse não ser sujeito, diante de uma construção social e delimitação dos três papéis sociais que Gonzalez (1984), aponta como a empregada doméstica, mulata sexual ou a ama de leite, se rompe essa lógica que estigmatiza a mulher negra, excluindo suas possibilidades de ser e ocupar certos espaços sociais.

Os movimentos negros lutaram/lutam em prol que políticas públicas educacionais, para que fossem estabelecidas ações que promulgassem o combate ao racismo e as diversas formas de opressão que a partir dele se constroem. E uma dessas prerrogativas, concerne na Lei 10.639/03, que visa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira na educação básica e no ensino superior, objetivando refletir sobre a necessidade de ampliação dos conhecimentos que envolva a educação étnico racial.

Assim, este trabalho discute sobre a resignificação do papel e o lugar da mulher negra na sociedade brasileira, bem como, ao reconhecimento e à valorização da história de mulheres que têm sido grandes agentes para a transformação dessa realidade em interface com o currículo escolar sob a perspectiva antirracista.

## **A INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS**

O currículo intencional que perpassa por práticas antirracistas em contextos históricos de mulheres negras admite a valorização do currículo oculto das escolas, por meio de pesquisas que evidenciem caminhos metodológicos, pautados no “[...] “viver” nas salas de aula, ver as formas complexas de interação que lá ocorrem” (APPLE, 2006,

p. 50), para que assim, as teorias curriculares se constituam em esquemas de representações, advindas das questões pedagógicas inseridas em contexto histórico, cultural, político, e institucional, pois, a meu ver, não há como teorizar o currículo “fora do contexto do qual a procedem” (SACRISTÁN, 1998, p. 38).

O antirracismo e as políticas de ações afirmativas que são cunhadas a partir dessas concepções, ganharam visibilidade nas academias brasileiras, que refletem acerca da Constituição do Brasil, enquanto um país multicultural, no entanto com índices alarmantes de desigualdade social, racial e de gênero.

É, portanto, propiciar e determinar ação e prática (cultura) “enquanto fator dinâmico na fundamentação das ações na educação, tanto das pessoais como das Uma vez, que, por meio dessa configuração, nexos sujeito-cultura, é evidenciado uma “cultura mutante e estando os sujeitos submetidos a circunstâncias variáveis, o caminho do nexos será sempre provisório” (SACRISTÁN, 1999, p. 165); é uma poda na cultura codificada, por meio de um diálogo aberto e permanente. Nesse contexto, acredito que

o nosso estudo busca atender esse nexo, quando propõe discutir a identidade étnico-racial, relações de gênero em história de mulheres negras no contexto curricular das práticas educativas de professores(as), sem perder de vista, o contexto histórico-cultural em que essas práticas estão inseridas.

Diante desse pano de fundo, torna-se então, complexo e desafiador o nosso estudo, no sentido de admitir um currículo comprometido com a política de transformação social, à desconstrução das desigualdades raciais e de gênero, ao sexismo e racismo estruturante, apelos às vontades, desejos, emoções por parte daqueles que participam do processo educativo, por meio de um diálogo permanente, contínuo e transparente, bem como proporcionar mais autonomia nas decisões internas quanto a conteúdos, métodos, etc.

Nesse contexto, vejo que se torna relevante para o currículo escolar trilhar por caminhos de práticas emancipatórias e libertadoras, pois esse cenário que está posto impede muitas vezes, e porque não afirmar sempre, a viabilização de políticas curriculares para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

É importante destacar, entretanto, que a implementação desse processo depende do conjunto de todos os segmentos que lidam com a educação, como governo, escola e sociedade em geral, considerando que a comunidade escolar é viva e ativa, os membros são inteligentes e reagem, o tempo não para e o meio se altera a cada instante, as ações estabelecidas não são normas rígidas, mas concretamente influenciadas por interferências comportamentais daqueles que fazem parte desse cenário.

Jinkings (2005) afirma que:

[...] educar é – citando Gramsci - colocar fim à separação entre *Homo faber e Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recorda que transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços da sala de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Que a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo (p. 9-10).

Logo, o currículo, enquanto ação pedagógica intencional e crítica, é necessário para o processo educacional de “investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura”

(SEVERINO, 2001, p. 67). Porém, que essa inserção ocorra por meio de um currículo que não pode copiar o espírito de competitividade individualista e egoísta da sociedade capitalista, e nem tampouco usar belos discursos e práticas antidemocráticas no qual instrumentos pedagógicos sejam manipulados para fins autoritários, por meio de programas, regulamentos, disciplina, prêmio, aprovação. Mas, que se utilize do espaço educativo enquanto “espaço rico, imprevisível, imponderável, incompleto e estimulante nos quais diferentes atores traduzem e redefinem o que se esboça como possibilidade e como regulação em planos, propostas e políticas” (MOREIRA, 2002, p. 71).

Diante disso, ao nosso ver, o currículo descolado da concepção de controle a serviço do poder econômico, face à perspectiva de valorização do nexo sujeito-cultura, torna-se o caminho vetor que pode possibilitar as chances de manutenção de processos pedagógicos. Assim, apesar das dificuldades, permite-me insistir, que existem saídas, por meio do próprio exercício de uma nova prática de colaboração entre aqueles que se ocupam com o currículo escolar.

Assim, o currículo que propõe um debate acerca de gênero, se apresenta como uma ferramenta contra-hegemônica, pois visa transgredir as amarras das construções hierárquicas e discriminatórias, de uma história velada e silenciada nas escolas. Apresentar proposta de ensino em que os alunos(as) possam conhecer história de mulheres e mulheres negras é romper com uma história única, linear e estereotipada da população negra. E acreditamos que é de extrema relevância se usar as mulheres negras como sujeitos que lutaram para o fim desse construto.

Para Guimarães (2005), falar sobre racismo no Brasil é um tabu, pois a maioria dos brasileiros se imagina em uma democracia racial, e essa pretensão a um antirracismo institucional tem raízes profundas, tanto na nossa história, quanto na literatura, respaldado pelo mito da harmonia das raças, e que portanto, a política antirracista, segundo Silva e Trapp (2012), foi cunhada após a conferência de Durban, que propiciou à reestruturação do movimento negro no Brasil, com a perspectiva antirracista, de identidade negra e racismo, fazendo o intercruzamento acerca do transnacionalismo. Os autores citam, que os movimentos negros nos anos 70 e 80, não eram uma novidade no Brasil, mas que é somente no final da década de 1970 que começaram as articulações, afim de questionar o regime político vigente, fomentando a implementação de políticas educacionais, promovendo o antirracismo e a construção de uma identidade negra como lócus do debate.

Ao salientar estas discussões, foi imprescindível que houvesse a separação das perspectivas de pertencimento identitário nacional para o étnico, pois não se pode englobar no Brasil, apenas uma identidade nacional, já que no período colonial, já se fazia a diferenciação entre a racialização do negro, entendida como (negativa) e a do branco, constituída positivamente, e nesse contexto, os movimentos negros assumem o pensamento de subversão desse padrão europeu.

No entanto, é em 1970, que o movimento negro, ou melhor, os movimentos negros (como autores referem-se, para contemplar todas as vertentes das organizações negras), começaram-se a mobilizar-se com a perspectiva de introduzir ponderações antirracistas, assim como, o pertencimento a identidade e cultura negra; e é em 1990, que essas articulações se começam a serem implementadas e visualizadas no cenário político brasileiro.

A consciência e o sentimento de pertencimento à chamada negritude e a cultura negra constitui-se em um contexto transnacional de lutas e experiências da população negra, intermediados e perpassados pela ideia de diáspora africana, no espaço cultural do atlântico negro (SILVA; TRAPP, 2012, p. 39).



Nesse sentido, a conferência de Durban em 2001 se procedeu como uma das grandes mobilizações em articular e promover reflexões acerca das temáticas supracitadas acima, como antirracismo, racismo, identidade negra, etc.

No entanto, essa perspectiva transnacional cria um paradoxo e problematiza a construção da ideia de identidade nacional, nas relações de estado e de cidadania; desconstruindo a criação do mito da democracia racial, e da mistificação positiva, esvaziada pelos discursos de branqueamento.

Contudo, ao entender os movimentos negros, é imprescindível que se entenda a África como base da diáspora, articulando diferenças culturais e políticas; construindo assim, um nexos como a simbolização do trajeto e suas vertentes da rota do atlântico negro, possibilitando assim, que a África, América e Europa, se interligassem em uma só compreensão do processo diaspórico e suas conseqüentes perceptíveis ainda hoje na sociedade.

E assim, compreende-se que o atlântico negro e a diáspora africana possibilitam compreender os processos de subjetivação da identidade negra, a fomentação entre o antirracismo e a mestiçagem, e o transnacionalismo presente nessas conceituações; e como a conferência de Durban elucidou todas essas discussões e direcionou as ações dos movimentos negros contemporâneos. E segundo Rodrigues (2012), estudar a diáspora e suas conseqüências permite aumentar nossa capacidade de resistência à secular opressão que vivenciamos por nossa especificidade étnica e cultural.

Pensar o currículo escolar em meio a essas prerrogativas, é portanto, entendê-lo envolvido em contextos históricos e socioculturais pelo qual se configura sob a égide de acontecimentos tensos no cotidiano, e que assim, esse currículo, modela-se e se configura dentro desses cenários que experimenta. Com isso, o currículo gravita e circunda nesses espaços e se desdobra em protagonista predispondo sua condição e função social.

Nesse contexto, é o currículo escolar exercendo função social entre a escola e o contexto sociocultural, cujo olhar está sempre atento para sua finalidade, o que supõe voltar-se a serviço de práticas de professores que convergem para uma ação educativa curricular autocrítica e autorrenovadora, sob um cenário cultural, político e social, inebriado de valores que cabe decifrar.

#### O termo “currículo”

[...] emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Primeiro, sob a influência das revisões de Ramus, o ensino da dialética ofereceu uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas de aprendizagem. Segundo, as visões de Ramus sobre a organização do ensino e da aprendizagem tornou-se consoante com as aspirações disciplinares do calvinismo. E, terceiro, o gosto calvinista pelo uso figurado de “vitae curriculum” – uma frase que remonta a Cícero (morte: 43 A.C.) – foi ampliado para englobar as novas características de ordem e de seqüência da escolarização do século XVI (HAMILTON, 1992, p. 47).

Esse termo pode ser também derivado de uma raiz latina significando pista ou circuito atlético que tinha ressonâncias similares com “ordem como conseqüência”

e “ordem como estrutura”, associado por ocasião da reforma calvinista, quando supostamente trazia para a prática educacional um tipo de controle explicitamente evidenciado na prática social calvinista (*ibidem*, 1992).

Portanto o currículo, desde a sua origem, é evidenciado sob forma da ideia de controle. Nele se admite um conceito que subjaz a um campo de tensão, no qual ocorrem diferentes interesses e lutas de classe.

[...] As escolas estabelecidas empresarialmente pelos mercadores, usando professores clericais, representavam uma solução intermediária em termos de custos. Inevitavelmente, entretanto, permaneciam problemas residuais de controle. E são esses problemas, eu sugiro que ajudam a explicar a subsequente (isto é no século XVI) introdução de “classes” e “currícula”. Os mercadores da Renascença, como suas contrapartes medievais, continuavam a “realizar fora” a educação de seus filhos; contudo, como na condução mais ampla de seus negócios, eles desenvolveram novas técnicas gerenciais (cf. novos procedimentos contábeis) para aumentar a rentabilidade de seu investimento (*ibidem*, 1992, p. 17-8).

No século XX, então, “para caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades” (SACRISTÁN, 1999, p. 147), observa-se que o Currículo admite ainda uma educação pelo viés da escolarização universal (dotada de conteúdos), uma escola submissa à reprodução ou à transmissão da cultura objetiva menos restrita e conteudista; mas submissa às demandas dessas mudanças envoltas numa ideia de universalização enquanto condição de igualdade para todos, como ideal democrático (visões filosóficas e políticas). O Currículo assim, é gerado num ambiente de conflitos e tensões que se desenrolam no processo educativo (SACRISTÁN, 1999).

Nesse sentido, Currículo é função de contradição ideológica, é trilhar em vetores que apresentam uma “estrutura política e ética” (APPLE, 2006, p. 217). Para tanto, pede-se uma condição *sine qua non*: “conhecer para transformar”, ou seja, o apropriar-se do movimento intelectual hegemônico da classe dominante que aliena e assume as atividades cotidianas na escola de maneira reprodutora e controladora por meio de mecanismos técnicos que convencem para apenas reproduzir o que está posto. Significa, portanto, que os

[...] membros da área devem afastar-se de sua posição de aceitar totalmente a ideologia e as instituições que prevalecem em sociedades corporativas como as nossas. Precisam se unir com os grupos culturais, políticos e econômicos que estão trabalhando de maneira autoconsciente para alterar o sistema institucional que estabelece os limites às vidas e esperanças de muitas pessoas desta sociedade (*ibidem*, p. 220).

Logo, Currículo advoga “entender mais profundamente a relação entre educação e estrutura econômica, assim como as conexões entre conhecimento e poder” (*ibidem*, p. 35). O autor pauta-se ainda no princípio de que,

[...] quando pensamos sobre o conhecimento aberto (ou manifesto) e o conhecimento encoberto (ou oculto) ensinados nas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação utilizados para “medir o sucesso” do ensino, [...] a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições de ensino está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade (p. 36).

Nesse aspecto, cabe desvelar conteúdos subservientes que estejam a serviço de um poder econômico e político, disponibilizados (e não disponibilizados) aos alunos, sob atitude não ousada diante de um cenário social que se autodenomina sociedade do conhecimento, que muitas vezes se mostra “vazio, ahistórico, parcial e ideologicamente enviesado” (*ibidem*, p. 41).

## **EM DIÁLOGO COM UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS**

A educação em relações étnico raciais tem como marcador histórico meandros do século XX, constituída como uma forte bandeira do movimento negro. As contestações do movimento negro, requerem um currículo escola no qual possam se resignificar, a partir da contestação de um currículo eurocentrado e que escamoteia a verdadeira história da diáspora africana e a construção sócio histórica da sociedade brasileira, e consequentemente a história do negro(a).

As práticas que consolidam o preconceito, a discriminação e a exclusão dos(as) negros(as) nos diversos espaços sociais, acontecem de maneira velada, sendo internalizada na sociedade de maneira naturalizada, e as pessoas acabam não atentando para suas diversificadas formas de materialização, e concluem que o racismo e discriminação é construído e internalizado apenas pelas pessoas negras.

O epistemicídio, em negar nos centros educacionais, a intelectualidade da população negra, se fez e ainda hoje, resiste em se perpetuar, se fundou além da anulação e menosprezo do conhecimento dos povos tidos como subalterno, mas se caracteriza como um processo persistente de produção cultural, que se consolidou na colonização, ao inferiorizar e deslegitimar o negro, como um possuidor e produtor de conhecimento, desqualificando sua capacidade cognitiva.

E foi partindo desse pressuposto, e inquietações enlaçadas com o silenciamento da história da população negra, mas precisamente de história de mulheres negras, que o racismo e suas diversas segmentações se instalaram tão arquitetonicamente para o seu silenciamento.

Freire (2016), aponta que as pessoas que passaram pela objetivação do que é ser sujeito, se propõe agora, a problematizar a si mesmo, de tal forma que se inquietam em saber seu “posto no cosmo”, ou seja, sua história, se fazendo problema deles mesmos, indagando-se, respondendo à si mesmo, e suas respostas os levando a novas perguntas. Nesse sentido, a desumanização que não se encontra só naqueles que tiveram sua humanidade roubada, mas aqueles que as roubaram (mesmo que de forma diferenciada), é uma distorção da vocação do ser mais.

E é nessa perspectiva que a população negra, se organiza produzindo seus conhecimentos, disserta sobre essas histórias e saberes, e luta para esses feitos sejam anexadas nas práticas educativas de professores(as), na educação básica e no

ensino superior.

Essa racialização europeia em relação aos(as) negros(as), trouxeram profundas mazelas e atrasos para a superação do racismo, por isso, Oliveira e Candau (2010), defendem uma perspectiva de pedagogia decolonial, no qual entendem como uma estratégia que vai além da desconstrução da descolonização, ou seja, supõe também a construção e criação do ser, do poder e do saber, elencando estratégias de interculturalidade como principal orientador do pensamento, ações e enfoque epistêmicos.

Este conceito de interculturalização é central na reconstrução do pensamento do(a) outro(a), suscitando a alteridade. Portanto, a escola deve deixar de ser o espaço de negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças.

Gomes (2011) e Munanga (1996) apresentam que, apesar da escola ter contribuído para a continuação de práticas racistas e discriminatórias, existe a possibilidade de sua transformação social. Embora não ocorrerá apenas pelo combate ao racismo por meio da legislação, mas também, através de práticas pedagógicas que contribuam para desconstrução de ideias racistas e discriminatórias, valorizando os(as) estudantes negros(as), a partir de ações afirmativas, para que os(as) mesmos(as) tenham oportunidades, condições de acesso e permanência nas escolas. Assim,

a educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros (GOMES; SILVA. 2011, p.18).

Portanto, a Educação perpassa necessariamente por um processo de intervenção que alcance tais aspectos, tornando-se urgente, a necessidade de uma educação antirracista que implique na reformulação dos currículos escolares visando corrigir os estereótipos sobre as representações da história da África e luta do povo negro (SOUZA; SOUZA, 2008, p.13).

Nesse sentido, as visibilidades de histórias de mulheres negras contribuem para essa perspectiva de educação, que desenvolve um pensamento crítico e reflexivo sobre diversidade racial e de gênero, proporcionando uma ruptura de posturas e posicionamentos, centralizando a temática étnico racial no currículo escolar, que fomenta para a construção da identidade negra, no qual é entendida como uma construção social, histórica e cultural.

Para Camurça (2018) para viabilizar estas lutas é preciso dar visibilidade às desvantagens, injustiças e exploração que as mulheres negras sofrem (número de assassinadas, as que não têm acesso às políticas, etc.); fortalecer as organizações de mulheres negras no interior de nosso movimento.

Essa identidade negra, que foi estereotipada e racializada de maneira negativa, precisa ser reinventada, e positivada nas práticas educativas, pois as crianças negras

que desde de cedo são vítimas de racismo, sofrem também como os efeitos psíquicos que nelas se (re)produzem, seja pela negação de sua história, de seus traços raciais (muito em presente em meninas negras que alisam seus cabelos), e pela falta de autoestima em não se perceber como sujeitos que pode circular em diferentes espaços sociais.

Em 1851, Sojourner Truth, uma ex escravizada, denunciou em sua fala, toda essa invisibilidade que a mulher negra passa, apontando esse não ser mulher, não ser sujeito, não ser pessoa. O seu discurso na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, intitulado “E eu não sou uma mulher?” ficou muito famoso, e deu um impulso em se construir um movimento que abarcasse as de mandas de mulheres negras.

“Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, que é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e que elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também agüentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?” (RIBEIRO, 2018, p. 52).

É importante pontuar, que essa discussão sobre histórias não contadas de mulheres negras, tem urgência em seres apenas para fomentar o empoderamento e emancipação de identidade negras, mas sim na resignificação da identidade da pessoa branca, em se reconhecer como sujeito de privilégios, e assentir a diversidade racial e de gênero. Quando pontuamos isso, é apenas para desnaturalizar que as questões raciais só podem ser debatidas, problematizadas e resignificadas pelas pessoas negras, longe disso, ela precisa ser um compromisso de todas as pessoas que utopizam uma sociedade mais justa.

Com isso, as mulheres negras resistiram à escravidão e resistem cotidianamente, pois a sua chegada no Brasil, aconteceu, a partir da escravização dos(as) negros(as) trazidos do continente africano, passando por situações de troca e venda, prestado serviços nas “casa grande”, como serviçais, mucamas, e assessorando as suas “senhoras”, ocorrendo após isso a troca de seus nomes, com mudança para típicos religiosos. O que não se esperava era a luta, e resistências por parte das mulheres negras escravizadas, que segundo Schumaher; Brasil (2013):

Desde os primeiros momentos, resistiram, lutaram e geraram soluções. Ao longo do tempo, reinventaram verdadeiramente um Mundo Novo, no qual plantaram sementes e valores que brotaram, floresceram e deram os mais variados, belos e vigorosos frutos. Agregaram fé, saberes e sabores às maneiras de ser de toda gente, que, de geração em geração, continua a chegar para ajudar na recriação de novos rumos (SCHUMAHER; BRAZIL, 2013, p.19).

Após o processo de exclusão social em que as mulheres vivenciaram, ainda percebe-se o resultado de tal exclusão, o qual foi gerado, a partir da história de luta pela defesa de sua liberdade, respeito a raça negra, e aos seus direitos civis, políticos

e sociais.

O feminismo negro teve/tem lugar imprescindível na quebra desses paradigmas, pois começou a pautar a realidade de mulheres negras, e suas incongruências no movimento feminista de mulheres brancas. Ribeiro (2016), diz que existe uma invisibilidade e ausência de um olhar étnico-racial no movimento feminista, acerca das demandas e vivências de mulheres negras e suas lutas, o qual nega a possibilidade de enxergá-las como sujeitos políticos e potentes que agregam a luta das mulheres. Assim, a contribuição teórico-analítica de feministas negras, que coloca em evidência a combinação das opressões – de raça, classe e outras formas de discriminação, propicia um olhar crítico e ações contundentes que rompa com essa invisibilidade, e propõe meios para o movimento do enfrentamento.

Portanto, é imprescindível que se utilize uma análise interseccional quando falamos de mulheres negras, para entendermos as opressões que são atravessadas por esse sujeito. O termo interseccionalidade, por mais que feministas negras já utilizassem para falar das múltiplas facetas do lugar das mulheres negras, foi cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1981, e baliza os atravessamentos dessa vivência.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, Kimberlé, 2002, p. 177).

Assim, identifica-se as duas lógicas que perpassam essa organização de corpos e valores, no qual o racismo e o sexismo, mantidos por processo de inferiorização e subordinação social, fundamentam o mito da democracia racial e de gênero. Para Rodrigues e Prado (2010), a questão de gênero das mulheres negras possui demandas que não podem ser tratadas exclusivamente pela categoria gênero, se não levarem em conta suas especificidades. Por isso, o combate ao racismo é prioritário para as mulheres negras, na medida em que a partir do racismo, se produziu gêneros inferiores no tocante das mulheres negras em relação às mulheres brancas.

Deste modo, Bell Hooks propõe fazermos uma pedagogia interseccional libertadora, pois acredita que

a construção de uma educação humanista – antirracista, antissexista, anti-homofóbica e etc. – que reconheça as peculiaridades do indivíduo e que garanta a voz dos estudantes, é capaz de estimular o senso crítico dos mesmos e avançar para uma prática que liberte as minorias das opressões. Mas para isso, se faz necessário combater os métodos pedagógicos arcaicos, descentralizar o conhecimento teórico e reconhecer a falta de compromisso da academia em aproximar a teoria da prática (SILVA, 2018).

Os contextos educacionais se edificaram na ausência, no silenciamento, na invisibilidade e na exclusão da história de mulheres negras, no que concerne o

ambiente escolar, resgatá-las como parte imprescindível na promoção da igualdade racial, construção da identidade negra e de superação do racismo, que se torna obrigatório estar inserido no currículo oculto das escolas que tenham a perspectiva transformadora e emancipatória.

## CONCLUSÕES

A educação em relações étnico raciais se apresenta como uma possibilidade de tratar assuntos da diversidade étnico racial através do incentivo e produção de conhecimento, reestabelecendo uma reeducação em atitudes, valores e costumes dos(as) cidadãos(s), tornando-se capazes de dialogar, interagir e respeitar as diferentes culturas.

A Pedagogia é uma ferramenta propulsora imprescindível nesse ofício, de desnaturalizar e politizar a forma como as relações sociais e raciais de desigualdade se formam e são produzidas na sociedade, tornando assim, de extrema relevância a discussão dessa temática na formação de professores(as), servindo de subsídio para as práticas pedagógicas, sustentadas na garantia de direito de sujeitos, que contemple uma educação de qualidade com equidade e alteridade.

Assim, abordar sobre Mulheres Negras nesse contexto, significa desvelar as histórias que por anos foram negadas nos centros educacionais, e que fazem parte da constituição da nação brasileira, elucidando a luta dessas mulheres que participaram e participam ativamente na conquista de direitos e resistência do seu papel social, visto que, até hoje, a mulher negra sofre dupla opressão, de sexismo e racismo, historicamente construída, no qual propicia para o sofrimento psíquico no sujeito.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTES, Nilma; **Aspectos da Trajetória da População Negra no Pará: aspectos relevantes**. Belém: UFPA, GEAM, 2013.

BRASIL. *CNE/CP*. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004.

CAMURÇA, Silva. Org. **Mulheres Negras e Populares do Norte e Nordeste: experiências que se entrelaçam**. Recife: CESE, 2018.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. Ed. Brasil: LTC, 1988.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da Diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. (Org.) **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, Rio de Janeiro, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. Ed. 34. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2005.

HAMILTON, David. "Mudança social e mudanças pedagógicas: a trajetória de uma pesquisa histórica" in **Revista Teoria e Educação**, 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MELO, Zélia Maria de. **Os Estigmas**: a deterioração da identidade social. 2000.

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMÃO, Sílvia Regina. Histórias de Resistência de Mulheres Negras. **Estudos feministas**, Florianópolis, 2005.

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 117, p. 81-101, novembro. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP/Estação das Letras, 1996.

OLIVEIRA Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, 26(1), 15-40, 2010.

RODRIGUES, C. S.; PRADO, M. A. M. Movimento de Mulheres Negras: trajetória política, práticas mobilizadoras e articulações com o estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**, 22(3), 445-456, 2010.

RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. SUR - **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo do feminismo negro?**. Editora Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Ricardo Santos. Entre o Passado e o Agora: diáspora negra e identidade cultural. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v.3, n. 2, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres Negra do Brasil**. Ed. Condensada. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.



SILVA, Andressa Ribeiro da. **Pedagogia Interseccional**. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/bell-hooks-por-uma-pedagogia-interseccional/>>. Acesso em: 07 de setembro de 2018.

SOUZA, Edileuza Penha. SOUZA, Bárbara Oliveira. Introdução. In: RIBEIRO, Álvaro; S. T. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágede Cooperação em Advocacy, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Graal, 1983.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, Rio de Janeiro v. 1, n. 1; p. 8-17, 2010.

## LEITURAS CONTEMPORÂNEAS DE ROUSSEAU: CONSTANT, VAUGHAN, TALMON OU BERLIN: DE QUE LADO ESTARÁ O VERDADEIRO PENSAMENTO DO GENEBRINO?

**Arlei de Espíndola**

Universidade Estadual de Londrina, Departamento  
de Filosofia  
Londrina – PR

**RESUMO:** O *Do contrato social*, livro publicado por Rousseau em Paris em abril de 1762 é o trabalho que lhe notabiliza no campo do pensamento político. Nele imprimindo uma forma abstrata, metafísica, o filósofo põe-se a enfrentar o problema da relação entre liberdade e autoridade, essa uma questão bastante espinhosa que suscita polêmicas e controvérsias fazendo às vezes perder-se a orientação verdadeira de seu pensamento. De um lado, aparecem aqueles que, tocados pela perspectiva liberal, contestam a essência de suas ideias, tendo-o enquanto ditador e totalitário. B. Constant, vendo-o inspirado nos antigos, em especial os gregos, no seio da *pólis*, entende que, embora comece orientando-se pelas ideias de Locke, tal como lhe interpreta também C.E. Vaughan, Rousseau acaba defendendo um modelo de Estado que absolutiza a vontade geral, vindo sufocar o indivíduo. Por essa linha teórica, avançam, guardados seus traços próprios, J. L. Talmon e I. Berlin. Penso ser possível divergir-se dessa perspectiva entendendo que a essência da doutrina política de nosso autor não é

autocrática e totalitária e busca consumir um gênero elevado de liberdade. Visamos aqui, neste escrito, apoiarmo-nos neste conceito convencido de que nele está fundado o verdadeiro pensamento de Rousseau que não raro é muito mal lido, embora contenha ideias alvissareiras no sentido moral e político.

**PALAVRAS-CHAVES:** Filosofia; Política; Homem; Liberdade; Autoridade.

**ABSTRACT:** *Of the social contract*, book published by Rousseau in Paris in April of 1762 is the work that marks him in the field of political thought. In it, in an abstract, metaphysical form, the philosopher confronts the problem of the relation between freedom and authority, a rather thorny question that provokes controversy, sometimes losing the true orientation of his thought. On the one hand, there are those who, touched by the liberal perspective, challenge the essence of his ideas, considering him dictator and totalitarian. B. Constant, seeing him inspired by the ancient thinkers, especially the Greeks, within the *polis*, understands that, although he begins by orienting himself by the ideas of Locke, as he is also interpreted by C.E. Vaughan, Rousseau ends up defending a model of state that absolutizes the general will, and suffocates the individual. By this theoretical line, J.L. Talmon and I. Berlin move on, taking their own traits into consideration. I think it

is possible to depart from this perspective by understanding that the essence of our author's political doctrine is not autocratic and totalitarian seeking to achieve a high degree of freedom. In this written we intend to rely on this concept convinced that it is based on Rousseau's true thought, which is often very poorly read, although it contains whimsical ideas in the moral and political sense.

**KEY WORDS:** Philosophy; Policy; Man; Freedom; Authority.

Em “Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos”, texto levado ao público em 1818, o parlamentar e intelectual francês Benjamin Constant revela a posição que mantém frente ao genebrino Jean-Jacques Rousseau no que tange ao modo como esse entende a liberdade humana. E isso a partir, especificamente, da escrita de *Do contrato social*, obra publicada em abril de 1762 que lhe notabiliza enquanto filósofo político, inserindo-o de vez no quadro da tradição. Para estabelecer seu pensamento, Constant caracteriza duas formas de liberdade, situando-as em polos opostos: a que é desfrutada pelos antigos no seio da *pólis* grega implicando o sacrifício da esfera privada; e a que é própria de nossos tempos, sendo baseada na liberdade individual, com a presença do Estado, aliás, que lhe serve de suporte. Segundo Constant, estaria Rousseau do lado da primeira alternativa sendo passível de uma crítica severa. Antes de explorar os fundamentos dessa posição do autor francês do século XIX, vale perguntar-se, entretanto, qual o conceito que ele guarda da memória de Rousseau e dos políticos franceses da mesma época, identificados enquanto agentes revolucionários.

Benjamin Constant é respeitoso, apesar das divergências teóricas, ao julgar tanto Rousseau como os políticos que protagonizaram a Revolução Francesa. Ele se refere aos líderes destes últimos enquanto “*homens bem intencionados*” (CONSTANT, 1872, p. 548), mesmo que este movimento tenha produzido muitos males. Pensando ainda nestes homens práticos, indica que “*reconhecer alguns erros cometidos por nossos primeiros guias não significa denegrir sua memória*” (Idem, p. 549). Esses célebres agentes teriam encontrado inspiração nas ideias de dois especuladores, sendo o mais “*ilustre desses [...] J.-J. Rousseau*” (idem, ibidem), o qual considera um “*gênio sublime*” (Idem, ibidem). Confirmando o crédito que concede a Rousseau ou ponderando, quem sabe, seu antagonismo, Constant diz não seguir seu pensamento em nenhum ponto, mas é pelo interesse que conserva pela verdade que lhe condena, embora ele seja um “*talento prodigioso*” (Idem, ibidem) desfrutando da “*autoridade de uma imensa reputação*” (Idem, ibidem).

O erro que deseja combater, todavia, deve ser atribuído “*muito mais a um de seus sucessores, menos eloquente, mas não menos austero; e mil vezes mais exagerado*” (Idem, ibidem). Essa referência é ao abade de Mably “*representante do sistema que, conforme as máximas da liberdade antiga quer que os cidadãos sejam completamente dominados para que a nação seja soberana, e que o indivíduo seja escravo para que o povo seja livre*” (Idem, p. 549-450). Constant reconhece, ao final, uma fundamentação

metafísica na especulação de Rousseau que carregaria como um relâmpago, na sua escrita: “*verdades sublimes e passagens de uma eloquência arrebatadora*” (Idem, p. 551). Mas vale aqui perguntar: isso salva Rousseau enquanto teórico político?

O estudo da reflexão do genebrino sobre o problema da liberdade passa, a meu ver, pelo reconhecimento no *Discurso sobre a desigualdade* de que se goza, inicialmente, de uma independência natural, enfrentando-se uma derrocada que ancora no advento do pacto primitivo proposto pelos endinheirados; esse, caracterizando-se como um concreto embuste, uma real cilada, vem consumir e legitimar nosso acorrentamento. Avançando para além da relação com esse plano teórico, é iniciada outra meditação mais abstrata ainda que se prende à esfera do direito político, com a escrita do *Contrato social*, revelando a necessidade de estabelecer-se um pacto social legítimo. Esse vem buscar, por sua vez, uma conjunção de forças unitária e de consentimento geral sob o risco de sucumbir, caso venha recusá-la:

Suponhamos que os homens chegaram a esse ponto, onde os obstáculos que atrapalham sua conservação no estado de natureza agem por meio de sua resistência sobre as forças que cada indivíduo pode empregar para se manter nesse estado. Então, esse estado primitivo não pode mais subsistir, e o gênero humano pereceria, se não mudasse sua maneira de ser (OC III, *Du contrat social*, p. 360).

É resultante deste pacto uma instituição política, um corpo moral e coletivo, a partir do qual é estabelecida a liberdade no sentido pleno do termo, atingindo o âmbito civil, político, moral, sem ser alheia ao indivíduo uma vez que este representa sua base, significa seu fundamento. Aqui se trata de algo, entretanto, não compreendido por muitos exegetas do pensamento de Rousseau desde sua própria época. Esse é o caso de Benjamin Constant no século XIX, no escrito anteriormente mencionado, onde considera que o filósofo genebrino, apesar de manter no seu íntimo um amor profundo à liberdade, pensa essa última nos moldes em que é disseminada no mundo antigo. Para Constant, a liberdade dos modernos advém da segurança nas fruições privadas, ao contrário do que ocorre com o “*indivíduo*” (CONSTANT, 1872, p. 547) em Atenas, por exemplo, na Grécia antiga, onde “*era subordinado à supremacia do corpo social*” (Idem, *ibidem*); essa espécie de liberdade é algo que se alicerça, notadamente, no espírito da época atual.

É ponto pacífico o valor de manter-se, nos tempos de hoje, a autonomia política, construindo-a com base na representação, dando garantias à segurança dos indivíduos, pois o essencial reside nas regalias de usufruto dos particulares. É certo que “*nenhuma das numerosas instituições, tão aplaudidas, que, nas repúblicas antigas, impediam a liberdade individual é aceitável nos tempos modernos*” (Idem, p. 552). Em suma, Constant entende ser prioritário conservar-se a independência individual que se mostra enquanto sinônimo de liberdade humana, falando-se em termos da subjetividade. Enfim: “*não se deve nunca pedir seu sacrifício para estabelecer a liberdade política*” (Idem, *ibidem*).

O intelectual francês reconhece, na sua análise, o dilema que enfrentam

os Estados Contemporâneos mais desenvolvidos econômica e socialmente pelo qual definem-se (somando-se o fato, ainda, de terem outra extensão geográfica e populações muito maiores) duas exigências básicas, isto é, limitar o poder político por um lado, mas por outro distribuí-lo adequadamente. Constant segue convicto, todavia, de que “*não podemos mais usufruir da liberdade dos antigos que era constituída pela participação ativa e constante no poder coletivo*” (Idem, p. 547). Ele ressalta, parafraseando Condorcet, que os antigos ignoravam a noção dos direitos individuais e assemelhavam-se a máquinas em que a lei regulava as molas e terminava dirigindo as engrenagens. Na sua visão, Rousseau comunga, por meio de sua doutrina, com um tipo de liberdade tal qual era preservada pelos homens dos tempos antigos, cumprindo, assim, um papel teórico negativo, com a construção de um discurso essencialmente extemporâneo: “*J.-J. Rousseau [...] transportando para os tempos modernos um volume de poder social, de soberania coletiva que pertencia a outros séculos, [...] animado pelo amor mais puro à liberdade, forneceu, todavia, desastrosos pretextos a mais de um tipo de tirania*” (Idem, p. 549). Constant recusa-se, como antes dissemos, em concordar com Rousseau em algum ponto, pois sua leitura é de que ele preconiza uma intervenção na liberdade individual. Isso acontece na medida em que expõe as fórmulas e princípios do pacto social pelos quais a autoridade do corpo político é colocada no lugar supremo que caberia ser reservado ao indivíduo, fazendo-se algo hegemônico.

Sabemos nesta altura que a ideia de prefiguração, na filosofia de Rousseau, de uma recusa da liberdade individual, a partir de sua formulação teórica, é defendida por outros comentadores. Aqui seria impossível esgotar essa listagem e isso nem teria sequer sentido. Mas vale elencarmos alguns nomes, além do de Benjamin Constant, buscando, antes de ensaiar uma defesa sumária de Rousseau, reconstruir o conceito que eles têm do filósofo genebrino bem como reunir os principais argumentos de crítica das ideias de nosso autor, tal como fizemos com o autor francês do século XIX, visando caracterizar sua nuance própria. Procuremos nos restringir, de maneira rápida, a C.E. Vaughan, J.L. Talmon e I. Berlin. Com efeito, o mesmo caminho trilhado por Constant é seguido, quase 150 anos depois, por Charles Edwin Vaughan, importante editor de um conjunto de escritos políticos de Rousseau, disseminados em língua inglesa. Na introdução aos dois volumes do seu trabalho enquanto tradutor, Vaughan, sem entrar em aspectos da personalidade e do perfil psicológico de Rousseau, restringindo-se em destacar tão somente sua genialidade, apesar de não digerir os paradoxos e mesmo a aterrissagem empreendida na defesa de uma forma extrema de coletivismo, lhe rende reconhecimento, o qual é estabelecido pela análise paciente que vem realizar dos argumentos-chaves de sua filosofia política.

Vaughan reconhece, dando crédito aos raciocínios de Constant, que Rousseau aprecia a liberdade individual de modo a começar no *Discurso sobre a desigualdade* partilhando com as ideias de John Locke, formulando uma teoria marcada por um individualismo abstrato refletido até nos capítulos iniciais de *Do contrato social*. O

problema, entretanto, é que essa perspectiva, segundo Vaughan, é abandonada com o empreendimento do pacto inaugurando-se outra orientação radicalmente coletivista, embora muitos sigam entendendo que Rousseau continua sendo um partidário do individualismo, sem perceberem, aliás, que existe uma conduta de subordinação do sujeito à comunidade no âmago de seu pensamento. Rousseau “*longe de defender uma teoria individualista, é, na verdade, seu crítico ferrenho*” (VAUGHAN, 2015, p. 112). Ele “*começou como discípulo de Locke*” (Idem, p. 113) sendo que a voz deste “*aparece nitidamente nos capítulos iniciais do Contrato social*” (Idem, ibidem). Mas, essa ordem é claramente invertida, e, no entanto, “*o inimigo tenaz do individualismo ainda é rotulado, após cinco gerações, de seu defensor*” (Idem, p. 134).

Para Charles Vaughan, vale anotar, é incontestável que o pacto produz uma aniquilação do espaço do indivíduo que é afetado na sua individualidade com a imposição de fragmentar-se, de fracionar-se, assumindo-se enquanto um componente do “eu comum”, existindo a partir dele, desde a comunidade, sem poder fazer-se senhor de si mesmo. E é assim que a doutrina do contrato serve como porta de entrada ao coletivismo no grau máximo que podemos conceber. Aparece aí a vontade geral enquanto expressão do “eu comum” e desaparece o indivíduo no todo que tem a lei enquanto órgão dessa tal vontade, mas sem servir de expressão aos anseios pessoais, emanados da órbita individual, não podendo salvar-se o especulador então, segundo Vaughan, desse resultado que causa tanta perplexidade e repúdio.

Longe de ser a carta magna do individualismo, o *Contrato social* é uma afirmação ousada do ideal coletivista. O estado de natureza e o contrato foram tomados dos individualistas e, em particular, de Locke, mas foram alterados sobremaneira nessa apropriação. O estado de natureza é reduzido à condição de puro animalismo, do qual o homem deseja escapar a qualquer custo; fazê-lo constitui seu interesse primordial. Já o contrato, longe de ser um instrumento para a liberdade individual, é um instrumento pelo qual ele renuncia totalmente aos poderes de que desfrutara até então. É verdade que, por mais que se alterem as concepções de estado de natureza e de contrato, elas ainda traem a fonte da qual foram obtidas. O estigma do individualismo ainda paira sobre elas, em qualquer contexto em que sejam colocadas. Contudo, mesmo isso desaparece assim que Rousseau dá início ao *Contrato social*. Somente os primeiros capítulos são afetados, e, ao longo de todo o resto do tratado, a única queixa que se faz é que ele não dá muito, e sim pouco poder ao indivíduo; com a devoção de um recém-convertido, ele queima impiedosamente o ídolo que um dia adorou de forma cega. É nesse aspecto que sua teoria é suscetível de ataques. E a tarefa que recaiu sobre os pensadores que lhe sucederam não foi derrotar seu ‘individualismo’, mas limitar seu coletivismo (Idem, p. 225-226).

Ao formular seus princípios teóricos, Rousseau trai, na leitura de Vaughan, seu ponto de partida, desembocando em uma espécie de justificação e de defesa de um modo próprio de vida em grupo e, portanto, de um radical coletivismo.

Jacob Talmon escreve *As origens da democracia totalitária*, livro publicado originariamente na metade do século XX na Inglaterra, onde são reservadas poucas páginas, na verdade, para tratar exclusivamente de Rousseau enquanto teórico, ainda que lhe tenhamos como uma referência de crítica ao genebrino. Cabe dizer

que o capítulo III, da parte 1, deste material que apresenta três partes, capítulo intitulado “A democracia totalitária (Rousseau)”, é relativamente curto. Nele temos quatro seções distribuídas em 26 parágrafos chamando atenção o fato de o autor se ocupar nas três últimas com o problema da “vontade geral” em Rousseau, retendo-se aí, portanto, na sua dimensão teórica, ao passo que na primeira enfatizou mais os aspectos psicológicos e traços de personalidade do filósofo. Esse é o ponto do livro de Talmon onde podemos nos certificar, notadamente, sobre seu pensamento acerca de Rousseau e suas ideias, pois nas outras partes ele volta-se ao autor do *Contrato social* de maneira rápida e isolada.

Ao reportar-se na seção inicial do livro na parte indicada, seção que intitula “O fundo psicológico”, ao abrir o estudo de Rousseau, no sentido específico, a um dado externo ao pensamento do autor, Jacob Talmon faz-se agressivo. Inicialmente, ele associa o que chama “*temperamento totalitário messiânico*” (TALMON, 1960, p. 39), tendo este a ver inclusive, com o gosto por uma “*ideologia totalitária*” (Idem, ibidem), ao suposto “*mau ajuste psicológico*” (Idem, ibidem). E Rousseau seria um representante dessa inclinação deplorável, sendo seguido por homens como Robespierre, Saint-Just, Babeuf, entre outros. Apontando traços psicológicos e de personalidade do filósofo franco-suíço, imprimindo nestes um caráter negativo, fica evidente que sua conduta não é, por ora, de reverência e de consideração para com ele. Enquanto Constant e Vaughan mostravam cuidado ao referir-se a Rousseau, embora lhes condenassem por mostrar-se enquanto um grande inimigo da liberdade individual, por sua vez Talmon detrata-o antes não por suas ideias, mas por revelar-se um sujeito complicado e instável emocionalmente dada sua história de vida muito peculiar e delicada. Enfim, Rousseau é um pensador inclinado, para Talmon, a oscilar sempre entre uma coisa e outra, a manter constantemente altos e baixos, encontrando no outro ser humano uma solução e um problema.

Órfão de mãe, andarilho, morrendo de desejos de um lar e afeto, frustrado constantemente seu sonho de intimidade e ferido pela dureza do próximo, real ou imaginário, Rousseau nunca pôde saber o que queria, se libertar a natureza humana ou moralizá-la domando-a, se viver só ou compartilhar a companhia dos homens. Nunca viu claro se a companhia das pessoas fazia ao homem melhor ou pior, mais feliz ou mais miserável (Idem, p. 38).

Seguindo nessa linha dura, pesada, em relação a Rousseau, Talmon vê nele um homem daqueles bem *sui generis*, bastante diferente, que muito se empenha para adaptar-se, para viver como o normal das pessoas, sendo marcado por uma dupla constituição mental. Ora, assim é compreensível que aprecie a vida solitária, livre de regras, que seja sonhador, impulsivo, mas admire, ao mesmo tempo, a relação grupal, guiada pela ordem, pela disciplina, regida pelos ditames públicos e objetivos, sendo ao final alguém que consegue se alegrar com os regimes de Esparta e de Roma presentes nos quadros da Antiguidade: “*Rousseau foi uma das mais inadaptadas e egocêntricas naturezas que deixaram o testemunho de sua condição*” (Idem, ibidem). Enfim: “*O segredo de sua dupla personalidade estava em que o homem ordenador foi*

*o sonho alimentado do paranoico atormentado*” (Idem, p. 38-39).

Jacob Talmon concebe que homens com essa mentalidade neurótica peculiar, interessados na caudilhagem, no regime político ditatorial, em que o chefe cumpre papel de porta voz da doutrina absoluta, com a qual se sente identificado, tendem a aparecer em períodos conturbados da história, em épocas de grandes tensões sociais. Segundo Talmon, Rousseau é um modelo desta disposição e teria inspirado outros personagens importantes que lhe sucederam, sendo eles igualmente condenáveis.

Agora ultrapassando o problema da conduta paradoxal de Rousseau e de sua instabilidade psicológica, Jacob Talmon menciona, entrando no plano interno e conceitual do pensamento de Rousseau, que ele julga haver um avanço com o empreendimento da passagem do estado de natureza para o estado de sociedade: *“a inauguração do estado social assinalou para ele o triunfo do espírito”* (Idem, p. 38). Ao considerar isso, o genebrino já identifica o dilema da relação entre o indivíduo e a comunidade no que diz respeito à garantia da vida livre para o homem no plano público e objetivo, reconhecendo o inevitável da existência da coerção. Na visão de Talmon, para Rousseau, o *“problema da coerção [...] existe desde o princípio”* (Idem, ibidem); e esse “é, sem espaço para dúvida, seu problema fundamental” (Idem, ibidem). Agora nos cabe saber como Rousseau responde a esse problema, segundo a leitura de Jacob Talmon, visando quem sabe equacionar a dificuldade!

O comentário extenso de Talmon almeja dar uma solução, sim, ao problema em Rousseau, mas não nega que ele apoia-se na ambiguidade, e seu ponto de vista, ainda que opte por enfatizar o excesso de coletivismo dele, não busca excluir essa tendência marcante do genebrino, como é revelado por sua escrita. Com efeito, tornou-se fundamental que a liberdade humana, bem como a disciplina, fizesse parte, segundo o intérprete, do mesmo arcabouço teórico: *“foi de vital importância para Rousseau salvar a ideia de liberdade”* (Idem, p. 40). É próprio do homem, e igualmente do povo, a posse de uma natureza verdadeira que tem de ser descoberta e acolhida, pois nela abriga-se, e é armazenada, a disposição que se pode chamar “vontade geral” cuja expressão é revelada pela lei que assegura, finalmente, a liberdade de natureza mais nobre, que é tida de forma convencional:

A liberdade é a capacidade de alguém safar-se das considerações, interesses, preferências e prejuízos, tanto pessoais quanto coletivos, que obscurecem a verdade e o bem objetivos, que se eu sou sincero com minha verdadeira natureza, estou forçado a querer. O que aplica ao indivíduo poderia aplicar-se igualmente ao povo. O homem e o povo foram feitos para eleger a liberdade e, se é necessário, para ser forçados a ser livres (Idem, p. 42).

O sentido da vida política está radicado no anseio de preparar os homens para acolherem a vontade geral aceitando-a sem dificuldades, algo que é possível atingir, em parte, pela educação. O legislador, respaldado pela legislação, ou mesmo impulsionando-a, deverá trabalhar nesse sentido, mesmo que não me pareça que a função deste esteja fechada e resumida, como sugere a argumentação de Talmon, em chegar a essa meta: *“embora possa ser o cumprimento da vontade geral criar harmonia*



*e unanimidade, a aspiração geral da vida política é realmente educar e preparar os homens para que desejem a vontade geral, sem sentir a coerção” (Idem, ibidem).*

Rousseau insiste na existência da ambiguidade humana sendo certo de que precisa ser superada cumprindo os ditames da ordem natural que, na verdade, é a ordem naturalizada, com o Estado cumprindo seu fim e atendendo aos anseios morais: “*A ordem natural (segundo Rousseau) é o Estado quando cumpre seu fim. É um imperativo categórico*” (Idem, p. 38). Em tese, o homem não é mais um ser em conflito quando se naturaliza passando a ouvir unicamente a voz do dever que Talmon parece, aliás, não enxergar de todo como positiva, se é transformado num absoluto; e isso mesmo que o homem se eleve encontrando o estado de felicidade. Conforme o comentador, Rousseau:

Descreve [...] a infelicidade do homem que, depois de deixar o estado de natureza, é presa do conflito entre seus impulsos e os deveres da sociedade civilizada, sempre ‘*oscilando entre suas inclinações e seus deveres*’ [...] porque nunca está de acordo consigo mesmo. A única salvação possível para esta agonia [...] será (em verdade) ‘*desnaturalizar o homem*’ (Idem, p. 39).

Um dos problemas centrais em Rousseau está, para Talmon, no fato de o filósofo estreitar o homem, o qual passa a manifestar-se de uma só forma deixando de ser singular ou até fragmentado, mas assumindo absoluta convivência com sua racionalidade e com o condicionamento à que foi conduzido. O filósofo de Genebra:

Impôs-se um modelo fixo, austero, universal dos sentimentos e da conduta com o objetivo de criar o homem de uma só peça, sem contradições, sem força centrífuga nem anéis antissociais. O objetivo era criar cidadãos que quisessem somente o que a vontade geral, e, deste modo, ser livres, em lugar de que cada homem fosse uma entidade em si mesma, atormentado por paixões egoístas e, portanto, escravizado (Idem, ibidem).

É admitida por Talmon a tensão, no pensamento de Rousseau, que o homem vive internamente antes de libertar-se, mas o comentador dá indícios de que compreende a vontade geral também enquanto algo estranho ao indivíduo de modo que nela às vezes sequer ele identifica-se, tendo-a como um simples ou mero dado externo:

O pensamento de Rousseau está [...] dominado por uma ambiguidade altamente frutífera; mas, ao mesmo tempo, perigosa. Por uma parte, é dito que o indivíduo só obedece a sua própria vontade, e pela outra que está impulsionado a adaptar-se a algum critério objetivo. A contradição se resolve alegando que este critério externo é para ele o melhor, o maior e autêntico, a voz do homem interior [...]. Ainda está-se obrigado a obedecer ao modelo externo, o homem não pode queixar-se de estar sendo coagido; porque, com efeito, foi criado, principalmente, para obedecer a seu próprio e verdadeiro eu. Assim ainda é livre; sem dúvida mais livre que antes (Idem, p. 40).

Nossa interpretação, a partir de Talmon, é confirmada com a sequência do texto o qual busca manter-se pondo em xeque Rousseau no tocante à vontade geral: “*A vontade geral está ao mesmo tempo dentro e fora de nós. Ao homem não se convida que expresse suas preferências pessoais. Não se pede sua aprovação. Pergunta-se se o que propõe está ou não conforme com a vontade geral*” (Idem, p. 41).

Mas fato é, independentemente de controvérsias, que a vontade geral faz nascer o homem moral e civil na medida em que lhe leva a responsabilizar-se: “*A aceitação da obrigação moral descansa no contrato social, marca o nascimento da personalidade humana e sua iniciação na liberdade. Cada exercício da vontade geral constitui uma reafirmação da liberdade do homem*” (Idem, p. 40).

Ante o dilema de “*conciliar a liberdade com um modelo absoluto externo*” (Idem, p. 41), Rousseau vê na vontade geral, segundo Talmon, o juiz supremo e a via certa, a rota adequada, que encaminha o homem para conquistar sua humanidade experimentando a visada desnaturação:

O pareceu inadmissível que o indivíduo, tal como é, pudera ser o juiz supremo do que é justo ou injusto e reto ou equivocado. A vontade particular do indivíduo é sempre duvidosa. A vontade geral é o único juiz. Deve-se sempre ter em conta, ao julgar, o bem e a vontade geral. O que está em oposição com a vontade geral renuncia à sua humanidade e se classifica a si mesmo de desnaturado (Idem, ibidem).

Talmon em poucos momentos, no texto sobre Rousseau, define “vontade geral”, fazendo-o melhor quando a relaciona com algo de existência abstrata, talvez até inata, assumindo-se enquanto um dado absoluto, precisado matematicamente. E tornando-se, dessa forma, uma coisa objetiva, a vontade geral é para ser acatada pela mente humana na medida em que se manifesta: “*A vontade geral é para Rousseau [...] uma verdade matemática ou uma ideia platônica. Tem por si mesma uma existência objetiva, havendo-se compreendida ou não. Todavia, terá de ser descoberta pela mente humana. E havendo-a descoberta, [...] não pode, honradamente, deixar de aceitá-la*” (Idem, ibidem).

Ao homem caberá converter-se, com a interveniência do soberano e a segurança dada pela legislação, em parte do todo, abandonando sua vontade individual, sua condição de ser isolado, incorporando uma conduta virtuosa: “*A vontade individual tem que dar lugar ao coletivismo, o egoísmo à virtude, que é a conformidade da vontade pessoal com a vontade geral*” (Idem, p. 42). O legislador soberano, atento ao quadro disforme precisa cooperar com a formação do homem e do cidadão. Assim, ele trabalha para tornar as instituições mais perfeitas possíveis, tendo enquanto referência não o indivíduo isolado, mas sim a coletividade, fazendo-as, portanto, mais aprimoradas e exemplares:

O legislador deve, em uma palavra, tirar do homem seus recursos e dar-lhe em seu lugar outros novos, alheios a ele e impossíveis de ser utilizados sem a ajuda de outros homens. Tanto mais aqueles recursos naturais estão aniquilados, tanto maiores e duradouros são os que adquirem, tanto mais estáveis e perfeitas as novas instituições, de tal maneira que se cada cidadão não é nada e não pode fazer nada sem o resto, e os recursos adquiridos pela totalidade são iguais ou superiores ao conjunto de recursos de todos os indivíduos, pode-se dizer que a legislação está no ponto máximo da perfeição (Idem, ibidem).

Em Rousseau, o móvel da legislação é moldar o homem, de acordo com a opinião do comentador, para conduzir-se no seu dia-a-dia prendendo-se ao público sem

manter interesse em zelar pelas suas questões privadas e suas disposições pessoais: *“Não é a própria expressão do indivíduo, nem o desdobramento de suas faculdades particulares, nem a realização de seu próprio e único modo de existência o que constitui sua aspiração final, senão o abandono do indivíduo na entidade coletiva tomando dela sua cor e o princípio de sua existência”* (Idem, ibidem). E eis a complementação do raciocínio precedente no ato condenatório do propósito de Rousseau: *“A aspiração é treinar os homens para que carreguem com docilidade o jugo da felicidade pública; de fato, criar um novo tipo de homem, uma criatura puramente política, sem lealdades particulares nem sociais, sem interesses parciais, como lhes chamava Rousseau”* (Idem, ibidem).

Para completar sua leitura, Jacob Talmon transporta-se ao campo da história estabelecendo uma conexão desta com a filosofia de Rousseau passando a falar muita mais por sua própria conta visto que em vários momentos não estamos já na companhia mesma do genebrino. Assim, o comentador vem operar com o conceito de vontade geral exteriorizando-a, de certo modo, em noções como a de “soberano”, “exercício da soberania”, momento no qual fala da criação por Rousseau, no seu entender, do que resolve chamar “democracia totalitária”. Neste caso, o filósofo dá prioridade, segundo Talmon, à auto expressão popular, à dimensão pública, em detrimento da subjetividade no primeiro plano. E o projeto teórico e exegetico, como um todo, é consumado com a consideração do levante popular estabelecido pela Revolução Francesa, numa espécie de herança da especulação de Rousseau:

O soberano de Rousseau é a vontade geral exteriorizada e [...] equivale essencialmente à ordem harmônica natural. Unindo este conceito com o princípio da soberania popular e a auto expressão popular, Rousseau deu origem à democracia totalitária. A mera introdução deste último elemento [...] elevou o postulado do século XVIII desde o plano especulativo intelectual ao da grande experiência coletiva. Assinalou o nascimento da religião secular moderna, não somente como um sistema de ideias senão como uma fé apaixonada (Idem, p. 43).

Prossigo, para dar fechamento ao ponto, com o raciocínio iniciado por Talmon que aí nos sugere algo de sua própria elaboração teórica:

A síntese de Rousseau é em si mesma a fórmula do paradoxo da liberdade na democracia totalitária, em termos que revela o dilema de forma surpreendente, a saber, em termos de vontade. Existe algo que é um objetivo da vontade geral [...]. Agora bem, para que chegue a ser uma realidade, tem que ser querido pelo povo. Se o povo não o quer, deve ser educado para querê-lo, porque a vontade geral está *‘latente na vontade do povo’* (Idem, ibidem).

Talmon defende a ideia de que há três maneiras, em Rousseau, de a vontade geral ser conhecida. Não cabe no momento transcrever todo o texto do comentador, mas vale aqui mencionar essas três formas da vontade geral revelar-se: 1ª) quando o povo manifesta-se; 2ª) quando indivíduos enquanto átomos políticos são convocados para expressar-se revelando sua vontade; 3ª) quando seres racionais se pronunciam. Todavia: *“Somente quando todos atuam juntos como um povo, em uma assembleia, é possível que a natureza do homem como cidadão entre em existência ativa”* (Idem,

ibidem).

Jacob Talmon viu problema no fato de os homens do século XVIII não darem prioridade ao elemento da diversidade no campo moral e político. Neste espaço, buscou-se antes de tudo a unidade e a unanimidade fazendo a democracia uma porta aberta para a ditadura quando entraram em cena, por exemplo, os Jacobinos:

É de suma importância dar-se conta de que o que hoje se considera como algo inseparavelmente concomitante da democracia, quer dizer, a diversidade de pontos de vistas e interesses, esteve longe de ser considerado como essencial pelos pais da democracia no século XVIII. Seus postulados originais foram a unidade e a unanimidade. A afirmação do princípio de diversidade veio mais tarde, quando as complicações totalitárias do princípio de homogeneidade se fizeram patentes na ditadura jacobina (Idem, p. 44).

Rousseau foi, rechaçando a ideia de inserir a fragmentação na soberania, partidário desta perspectiva unitária, na leitura de Talmon, ao pensar o exercício desta pelo povo nas suas intervenções: “*Se só há uma vontade, a soberania não pode estar dividida [...]. É o povo, como um todo, o que há de exercer o poder soberano e não um corpo representativo*” (Idem, p. 46).

Agora um pensamento similar ao de B. Constant e ao de C.E. Vaughan é revelado por J.L. Talmon, não se fazendo diferente, ao final do texto, quando indica que Rousseau inspira-se no modelo de liberdade dos antigos da Grécia Clássica, no interior da *pólis*, dando uma atenção demasiada ao elemento político:

Rousseau demonstra claramente a estreita relação entre soberania popular tomada ao pé da letra e o totalitarismo [...]. Não há nada em que mais insista Rousseau que na participação, ativa e sem descanso, do povo e de cada cidadão nos assuntos do Estado. O Estado está a caminho da ruína, diz Rousseau, quando o cidadão é demasiado indiferente para assistir a uma reunião pública. Saturado de antiguidade, Rousseau, intuitivamente, experimenta a emoção do povo unido para legislar e dar forma ao bem comum (Idem, p. 46-47).

Talmon afirma, buscando ponderar sua crítica ao pensamento de Rousseau, que ele se situa numa época pré-democrática da história europeia moderna e por isso não podia prever as consequências práticas e efetivas de sua especulação filosófico-política. O pensador de Genebra, diz o comentador:

Não pode alcançar que a total e alta absorção emotiva no esforço político coletivo fosse empregada conscientemente em matar todo o pessoal e íntimo, que a excitação da multidão reunida pudesse exercer a pressão mais tirânica; e que a extensão do campo da política a todas as esferas do interesse e esforço humano, sem deixar nenhum espaço para o processo da atividade casual e empírica, fora o caminho mais curto do totalitarismo. A liberdade está mais a salvo nos países onde a política não é considerada tão importante, e onde há vários planos para a atividade privada e coletiva não política; embora nestes não seja tão direta a democracia popular como nos países onde a política atinge em seu caminho todas as coisas e onde o povo sinte-se em reuniões permanentes (Idem, p. 47).

Fecha-se bem a reflexão acerca de Rousseau, pela exegese de Talmon, ao destacar que o povo, empenhando-se em formar a vontade nacional, está “*aceitando e autorizando algo que se lhes apresenta como única verdade, embora ele creia que*

*é sua livre eleição*” (Idem, ibidem). E cogitar que essa possa existir, e que ela seja mesmo sua eleição, pode estar próximo, entretanto, daquilo que Robert Derathé chama ‘verdadeiro pensamento de Rousseau’. Não é problemático, contudo, Talmon afirmar que, em se tratando de Rousseau, a “*vontade geral assume assim o caráter de uma finalidade*” (Idem, ibidem). E que, de outro lado, “*Rousseau representa a forma mais articulada do esprit révolutionnaire em cada uma de suas facetas*” (Idem, p. 49), postulando no *Contrato social ou princípios do direito político* “*um sistema social legítimo, exclusivamente legítimo, como uma chamada à humana grandeza*” (idem, ibidem).

Passo ao contato com leitura de Rousseau feita agora por Isaiah Berlin (1909-1997) num período próximo, ou melhor, contemporaneamente, aos dois últimos comentadores. No escrito “Rousseau”, uma das célebres conferências radiofônicas pronunciadas na rádio BBC de Londres em 1952, reunidas por Henry Hardy no livro que ele produziu, intitulando-o *Rousseau e outros cinco inimigos da liberdade*, o filósofo russo revela sua posição frente a seis importantes pensadores clássicos definidos como antiliberais, entre os quais está inserido o genebrino J. -J. Rousseau. Trata-se aí de uma das primeiras e mais convincentes exposições da doutrina do autor sobre a liberdade humana e a história das ideias, momento no qual manifesta bastante lucidez na interpretação de noções, notadamente, complexas. Berlin demonstra que um entendimento equilibrado e uma defesa firme da liberdade humana conserva-se dependente, ao final, de apreendermos tanto com erros dos pretensos defensores da liberdade como com as visões sombrias de seus inimigos declarados.

A escrita de Isaiah Berlin em torno do pensamento de Rousseau, nos seus 49 parágrafos específicos, não é destituída de complexidade e produz real interesse no leitor paciente e compenetrado. De início, parece até que Rousseau sairá ileso do processo analítico. Chama-nos atenção que no primeiro e curto período do § 19 Berlin afirma: “*Até aqui tudo bem*” (BERLIN, 2002, p. 56). Ou seja, não foi difícil ao autor justificar, no ponto que cobre quase metade do texto, a importância da liberdade para Rousseau. Essa é um valor absoluto para ele, definindo o homem no sentido essencial de sua natureza; agir é algo próprio a este e lhe compete fazê-lo com responsabilidade, pois é livre para empreender suas escolhas, e, se não se exercita neste sentido, recusa sua humanidade: “*Rousseau deixou claro que a sua atitude em relação ao homem implica considerar a liberdade como a mais sagrada das qualidades humanas – na verdade, não como uma qualidade, mas como a essência do que é ser-se homem*” (Idem, ibidem).

Compreender que é esse o entendimento que Rousseau possui sobre o homem e a liberdade vem agregar ao pensarmos que se tem, na história da filosofia política, a questão central de “como conciliar o desejo de liberdade dos homens com a necessidade de contarmos com a presença da autoridade” dado que a vida, após o abandono do estado de natureza, transcorre no interior da sociedade. Para Rousseau, ao valor absoluto que é a liberdade, somam-se também outros valores absolutos,

em especial o reconhecimento e a concordância da prática coercitiva como forma de viabilizar a vida em grupo, seguindo aquilo que é visto como ideal. Pois neste momento o filósofo genebrino deixa-se levar pelo espírito calvinista que lhe caracteriza indicando o caminho e arbitrando sobre como agir com correção. Assim, emoldura um invólucro acolhendo “liberdade” e “autoridade” traduzindo, como o faz em outros lugares, seu aspecto original quando concede sentido diferente aos mesmos termos usados por outros filósofos clássicos que lidam com o mesmo problema.

Longe de pensar que Rousseau é um especulador comum, sem importância, carente de gênio, e de originalidade, Berlin alerta para o fato de haver nele uma peculiaridade em termos discursivos que lhe afasta de Hobbes, de Locke, dentre outros, dando ênfase, por ora, aos conceitos de liberdade e de autoridade, refletindo sobre a relação que ambos mantêm um com o outro:

Embora pareça dizer coisas não muito diferentes das dos seus antecessores, utilizando o mesmo tipo de frases e, aparentemente, os mesmos conceitos, altera o significado das palavras, modifica o sentido dos conceitos de forma tal que produzem um efeito eletrizante no leitor, que, sem perceber, é atraído pelas expressões familiares para um território totalmente desconhecido (Idem, p. 53).

Em termos gerais, liberdade e autoridade para Rousseau não são expressões dissociadas, não são conceitos disjuntivos. Se a liberdade é um valor absoluto, as leis morais, das quais decorrem a autoridade, também o são; essas últimas revelam-se inerentes e intrínsecas aos homens tendo uma origem sagrada, devendo ser sempre respeitadas e consentidas:

A este respeito, a perspectiva de Rousseau é uma versão secularizada do Calvinismo, sendo que uma coisa em que insiste incessantemente é que as leis não são convenções, não são dispositivos utilitários, mas apenas a redação, em termos adequados a um tempo, a um lugar e a indivíduos particulares, de regras que contêm verdades sagradas, leis sagradas não criadas pelos homens, mas eternas, universais e absolutas (Idem, p. 58).

Rousseau encontra-se mergulhado neste dilema sem poder abrir concessões para valores que são absolutos tais como a liberdade e a autoridade devendo atendê-las integralmente. Berlin parte para a articulação da pergunta, que haveria de ser feita a seu modo no caso pelo genebrino, mas valendo-se agora de seus próprios termos:

Como podemos simultaneamente unir-nos a outras pessoas, fundando uma forma de associação que tem de exercer um certo grau de autoridade, de coerção – muito diferente de se ser inteiramente livre ou solitário num estado de natureza – e, ainda assim, continuarmos livres, ou seja, não obedecermos a essas mesmas pessoas? (Idem p. 59).

Tocado pela dificuldade e interessado em dar-lhe uma solução fugindo do lugar-comum manifesto pelos outros autores tradicionais à que se opõe, Rousseau não se resigna ao paradoxo, nem à terminologia enigmática, obscura. Para ele, segundo Berlin, embora os dois valores em questão pareçam incompatíveis, eles formam um todo coeso, criam uma unidade, pois:

A liberdade e a autoridade não podem opor-se, uma vez que são uma só: são coincidentes, são o reverso e o anverso da mesma medalha. Há uma liberdade que é igual à autoridade; e é possível ter-se uma liberdade individual que signifique o mesmo que controlo total pela autoridade. Quanto mais livres formos, mais autoridade teremos e mais obedeceremos também; quanto mais liberdade, mais controlo (Idem, p. 61).

Rousseau parte da premissa, na visão de Berlin, de que há uma integridade natural do homem, de que este está fadado a querer o que é bom para si mesmo, de que a racionalidade, assim como o carácter harmónico da natureza, tende a levar os homens ao encontro. E o que é processado na contramão disso pode ser perfeitamente rejeitado. Tem-se em Rousseau uma convicção, grosso modo, de que deve haver uma vontade geral, radicada no íntimo do homem como um *a priori*, a partir do qual eles, os seres humanos, encontram-se propensos à unidade confirmando o encontro geral, o entendimento necessário. Em síntese:

Homens na mesma condição de natureza – ou seja, não pervertidos, não corrompidos, não dominados por interesses egoístas, não dominados por interesses regionais ou locais, não escravizados pelo medo ou por esperanças vãs, homens não intimidados, não desviados da sua verdadeira natureza pela perversidade de outros homens – homens nessa condição, têm de desejar aquilo que, se obtido, será igualmente bom para todos os outros homens que sejam tão bons quanto eles (Idem, p. 63-64).

Persiste uma visão otimista, em suma, quanto aos destinos da sociedade humana na escrita de Rousseau, lida por Berlin, desde que seja aceite que há uma verdade sobre o ser mais profundo do homem, o qual não pode ser ignorado.

Rousseau considera a liberdade mais do que qualquer outro no ponto inicial da reflexão mas acaba mostrando-se como um inimigo dela ao estabelecer a ideia do “eu verdadeiro” com o qual Berlin encerra seus últimos cinco parágrafos do ensaio em discussão. Desse modo, faz notar-se que é possível um ser humano que ama a liberdade abrir caminho para despotismos políticos de toda espécie: “*O que Rousseau pretende transmitir, de facto, é que todos os homens são potencialmente bons – ninguém pode ser totalmente mau. Se os homens deixassem a sua bondade natural brotar, desejariam apenas aquilo que é correcto; e o facto de não o desejarem só significa que não compreendem a sua própria natureza*” (Idem, p. 70).

Trabalhar com a ideia de que o homem está escolhendo o errado e o mal mas possui o sentimento do bem e do certo dentro de si, de sua consciência: “é como dizer que existe uma qualquer parte secreta dele próprio que constitui o seu eu verdadeiro; que se ele fosse ele próprio, *se fosse como deveria ser, se fosse o seu verdadeiro eu, então procuraria obter o bom*” (Idem, p. 71). Mesmo podendo revelar o contrário e querer o oposto do que precede “*o homem verdadeiro no interior, a alma imortal, que se expressaria se ele deixasse que a natureza penetrasse o seu coração se vivesse o tipo de vida correcto e se visse a si próprio como realmente é, o seu eu verdadeiro, busca algo diferente*” (Idem, ibidem).

Após todas as nuances de sua escrita aí no ensaio em torno de Rousseau,

Berlin conclui: “É esta ideia dos dois eus que, de facto, actua no pensamento de Rousseau” (Idem, *ibidem*). Para Berlin, tem algo de muito negativo nessa noção, e ela é sacramentada com os males e atropelos legados a nós pela história:

É esse o âmago da sua famosa doutrina e não há um ditador no Ocidente que depois de Rousseau não tenha utilizado esse monstruoso paradoxo para justificar seu comportamento. Os Jacobinos, Robespierre, Hitler, Mussolini, os Comunistas, utilizam todos esse mesmo método argumentativo, de afirmar que os homens não sabem o que verdadeiramente querem (Idem, p. 72).

Berlin fecha sua argumentação dizendo que Rousseau trouxe prejuízos ao justificar o cerceamento da liberdade com sua mitificação da imaculada natureza do ser humano que serve enquanto referência autorizando forçarem-se indivíduos, permitindo coagirem-se pessoas. Contudo:

Não é minimamente paradoxal afirmar que Rousseau, que reivindica ter sido o amante mais ardente e apaixonado da liberdade humana que alguma vez viveu, que procurou libertar todas as grilhetas, os constrangimentos da educação, da sofisticação, da cultura, da convenção, da ciência, da arte [...] – Rousseau, apesar de tudo isso, foi um dos mais funestos e formidáveis inimigos da liberdade em toda a história do pensamento moderno (Idem, p. 74).

Essa espécie de leitura propiciada por esses intérpretes, propiciada por B. Constant, C.E. Vaughan, J.L. Talmon e I. Berlin é um gênero peculiar de homenagem a Rousseau. Enfatizando aspectos diferentes do pensamento do genebrino, salvando-o em algum momento por isentá-lo de alguma falta em sentido teórico, todos desembocam num mesmo lugar indicando que Rousseau tornou-se defensor do coletivismo, inimigo da liberdade individual, inspirador de regimes políticos autocráticos, totalitários, absolutistas, etc. Poderíamos reunir uma porção muito grande ainda de comentadores de Rousseau que reforçariam essa perspectiva de leitura. Mas também teríamos condições de elencar outros nomes que produzem uma visão inversa fazendo defesa do caráter diferenciado de liberdade que Rousseau apoia dando ao homem condições de elevar-se na sua humanidade. Mas daí eu me pergunto sobre o valor de acessarmos essas leituras uma vez que elas nos convidam, em larga medida, que tomemos partido escolhendo um desses lados. Tendo necessariamente de escolher uma das alternativas, confesso que estaria fechado com a segunda vendo Rousseau enquanto partidário de uma forma especial de liberdade, a liberdade que coloca o homem noutra patamar de existência. Entretanto, o mais produtivo (que deixo aqui enquanto sugestão ao leitor) me parece ser retomar o contato com os livros do próprio filósofo e refazer o trabalho exegético buscando não resolver exatamente todo o problema, mas lidar com os conceitos, um a um, com o propósito de saber qual o significado verdadeiro de cada um deles antes de querer saber sobre o verdadeiro pensamento de Rousseau como um todo, no seu conjunto, pois essa tarefa é grande em demasia.

Devemos ter de sobreaviso, todavia, que há complexidade na filosofia de Rousseau e que o *Do contrato social*, especificamente, é só uma parte de um projeto teórico maior que fora abandonado, contendo, por isso, dificuldades e incompletudes.



Não isolamos as controvérsias em torno da teoria política do filósofo, é bem verdade, ao afirmar que o livro ora em questão traz preceitos obscuros, enigmáticos, e que o próprio autor entende que deveria reformulá-lo caso estivesse em condições de fazê-lo. Mas essa declaração chegou a ser feita por Rousseau a um amigo tendo especial valor simbólico se não passar – o que não nos parece – só de um dito que é uma lenda outrora alimentada. Eis as palavras do genebrino: “*Quanto ao meu contrato social os que se vangloriam de o entender por inteiro são mais hábeis do que eu; trata-se de um livro a ser feito. Porém, eu não tenho mais nem força e nem tempo*” (DUSAULX apud JULLIARD, 1985, p. 18).

Ensaio, experimento, ora lidar aqui com uma ideia de Rousseau visando buscar, preliminarmente, seu verdadeiro sentido, tendo-o lido já um pouco. Tomo a ideia de “pacto” e o conceito de “vontade geral”, entendendo-os enquanto coisas relacionadas. Sabemos que o pacto cria, para Rousseau, “*o corpo político ou o soberano*” (OC III, *Du contrat social*, p. 363) dando vida à vontade geral, não podendo jamais ser desconsiderado, pois “*violar o ato pelo qual existe seria anular-se*” (Idem, *ibidem*). E pressionar os contratantes passa, assim, a ser algo de direito do indivíduo engajado, caso qualquer um dos membros resolver opor-se a seus ditames; é certo que não haveria outra maneira de tal instituição subsistir cumprindo plenamente seu papel. Em suma:

Para que então o pacto social não seja um acordo vão, está compreendido nele, mesmo de forma tácita, esse engajamento que sozinho pode dar força aos outros, de forma que, quem recusar obedecer à vontade geral será obrigado a isso por todo o corpo: o que não significa outra coisa a não ser que será forçado a ser livre, uma vez que essa é condição que cada Cidadão dá à pátria e que o garante de toda a dependência pessoal (Idem, p. 364).

É fato que a liberdade suprema não reside para Rousseau no arbítrio ou no mero capricho acidental que nos remete àquela fruição própria do homem fora do Estado. Mas chega-se a ela por intermédio da lei que cada indivíduo prescreve a si mesmo na qualidade de membro da associação política. Rousseau considera, de sua parte, que toda a lei verdadeira é liberdade, mas essa última, na leitura dos exegetas com os quais trabalhamos aqui neste texto, prender-se-ia à projeção, em nosso autor, da empresa política que foi gerada pelo pacto descartando o que de individual houve na conduta dos homens, na iniciativa humana, que a edificou. Entretanto, penso haver um equívoco da parte deles ao esquecerem-se de considerar que a instituição política citada não é alheia ao indivíduo uma vez que este se constitui, notadamente, na sua base, representando seu fundamento. Em síntese, a despeito da ideia cultivada por Constant, Vaughan, Talmon e Berlin, os contratantes não surgem como rivais da comunidade política, e muito menos ficam postados à sua margem, pois são eles mesmos efetivamente, em tese, que lhe constituem. E se as suas bases, seus alicerces, estão ancorados no compromisso entre os cidadãos, este dito compromisso, ao mesmo tempo, é um compromisso do cidadão consigo mesmo que é, antes de tudo, homem e, portanto, um indivíduo.

## REFERÊNCIAS

- BERLIN, I. Rousseau. In.:\_\_\_\_\_. **Rousseau e outros cinco inimigos da liberdade**. Trad. de Tiago Araújo. Lisboa: Gradiva, 2005.
- BOBBIO, N. et alii. **Dicionário de política**. 12 ed. Trad. de Carmen C. Varriale et alii. Brasília: Editora UNB, Vol. 2, 1999.
- CONSTANT, B. De la liberté des anciens comparée a celle des modernes. In.: \_\_\_\_\_. **Cours de politique constitutionnelle**. Paris: Librairie Guillaumin, 1872.
- JULLIARD, J. **La faute à Rousseau**. Paris: Éditions du Seuil, 1985.
- LEIGH, R.-A. Liberté et autorité dans le Contrat social. In.: **Jean-Jacques Rousseau et son Oeuvre; Problèmes et Recherches**. Paris: Librairie Klincksiek, 1964.
- ROUSSEAU, J.-J. **Du contrat social ou principes du droit politique**. Oeuvres Complètes, v. 3, Paris: Éditions Gallimard, 1964, (Bibliothèque de la Pléiade).
- TALMON, J.L. **The Origins of Totalitarian Democracy**. New York, Frederick A. Praeger, 1960.
- VAUGHAN, C.E. Introduction; Rousseau as Political Philosopher. In.: ROUSSEAU, J.-J. **The Political Writing of Jean-Jacques Rousseau**. Ed. C.E. Vaughan. Oxford, Basil Blackwell, v.1, 1962.
- \_\_\_\_\_. Rousseau e o contrato social. In.: BENJAMIN, César (org.). **Estudos sobre Rousseau**. RJ: Contraponto, 2015.

## O “RETRATO” DA REALIDADE DE JOVENS ENCARCERADOS: O QUE REVELAM OS DADOS

**Riane Conceição Ferreira Freitas**

Universidade Federal do Pará, Núcleo de  
Educação Básica  
Belém, Pará

**Gilmar Pereira da Silva**

Universidade Federal do Pará, Núcleo de  
Educação Básica  
Belém, Pará

**Crisolita Gonçalves dos Santos Costa**

Universidade Federal do Pará, Núcleo de  
Educação Básica  
Belém, Pará

**Ana Maria Raiol da Costa**

Universidade Federal do Pará, Núcleo de  
Educação Básica  
Belém, Pará

**RESUMO:** Nossa opção em analisar a situação das políticas educacionais para o jovem que cometeu ato infracional decorre de nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e tem como temática a relação Trabalho e Educação do jovem em conflito com a lei. Neste artigo, objetivamos analisar os que os índices oficiais refletem sobre questão da escolarização e profissionalização de jovens que cumprem Medidas Socioeducativas (MSE), conforme determinação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA e do Sistema Nacional

de Atendimento Socioeducativo – SINASE, (Lei nº 12.594/2012), como meio de reorientar o indivíduo submetido a ela, de modo a oportunizar a reparação dos danos e promoção de processos formativos-educacionais ao jovem que infligiu a lei. Instiga-nos investigar porque os índices são tão alarmantes no que se refere à escolarização e profissionalização em uma realidade tão “fraturada” de jovens que tiveram o curso natural de suas vidas interrompidos pela inserção na criminalidade como consequência de causas estruturais produzidas pelo sistema capitalista. Por meio de pesquisa documental, analisamos os relatórios oficiais que revelam a escolarização ou não escolarização desses jovens no período de cumprimento da medida. Temos como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético. Nossos apontamentos conclusivos indicam que esse modelo de ressocialização tem pouca efetividade para a reinserção do jovem após o período de internação do cumprimento de medida socioeducativa, pois os principais objetivos educacionais são a instrumentalização desses jovens oriundos, principalmente das classes populares, em detrimento de uma educação mais erudita, que proporcione uma real transformação da vida deles.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jovem em conflito com a lei; Escolarização; Profissionalização.

## INTRODUÇÃO

Os documentos oficiais (legislação e relatórios) necessários para a pesquisa doutoral referentes às políticas para o atendimento à criança e adolescentes e o sistema de garantia de direitos, como o ECA e o SINASE, e outros que mostram o “retrato”, talvez ainda não tão nítido, dessa realidade, como os relatórios do Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2012); do Conselho Nacional do Ministério Público (BRASIL, 2013); o Mapa da Violência: Os jovens do Brasil, (WASELFISZ, 2014).

De certa forma, temos visto nos últimos anos o Estado brasileiro mais atento a essa realidade, pois se passou a ter o entendimento, por meio de um compêndio de doutrinas, da proteção integral das crianças e adolescentes, que os entendem como sujeitos de direitos e os reconhece como pessoas em estado peculiar de desenvolvimento.

A Lei do SINASE regulamenta todo o atendimento socioeducativo para crianças e adolescentes com mais de 12 anos e menos de 18 anos de idade que tenham cometido algum ato infracional, além de dar as disposições gerais sobre a instalação, manutenção das unidades e programas de atendimento, ressaltando a competência da União, Estados e Municípios.

No que se refere ao financiamento, o SINASE deverá ser co-financiado, além dos entes federados que instituíram o sistema socioeducativo, também pelo Fundo da Criança e do Adolescente (nas três esferas), pelo Fundo de Prevenção, Recuperação e de Combate às Drogas de abuso (Funcab), pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), este último desde que o ente federado que solicitou o recurso tenha assinado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e elaborado o respectivo Plano de Ações Articuladas (PAR).

Estes dispositivos legais são um avanço para a sociedade democrática, pois obriga o Estado a se responsabilizar pelas políticas para a criança e o adolescente, além de determinar de onde vêm os recursos, pois até o Código de Menores (1927; 1979), conforme afirma Lemos (2007, p. 91), “o objeto era o menor; no Estatuto da Criança e do Adolescente, o objeto é a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos. Inaugura-se uma nova identidade social categorizada como crianças e adolescentes”.

Em 2013 esse compêndio foi fortalecido pela instituição do Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, cujo objetivo é assegurar “os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE” (BRASIL, 2013).

Os instrumentos legais representam um grau de poder das forças sociais que disputam uma hegemonia e, por isso, não são imparciais, porém, não promovem e/ou garantem por si só a diminuição das injustiças ou desigualdades sociais, e no caso brasileiro, as leis como a CF e o ECA, que foram instituídas após o período da ditadura militar (1964-1985), tiveram mais um caráter de garantias civis do que sociais

e refletem a interseção das relações sociais de produção.

Nesse caso, é interessante notar nos relatórios oficiais das instituições responsáveis pelo SGD que a profissionalização é evidenciada como uma solução para a saída do mundo do crime, pois este aparece atrelado à baixa escolarização dos socioeducandos:

Os cursos profissionalizantes possibilitam ao adolescente em conflito com a lei uma oportunidade de trabalho no período final de cumprimento da MSE, bem como após a sua saída da unidade. No decorrer do processo pedagógico, o adolescente necessita cumprir todas as metas estabelecidas pela equipe multidisciplinar listada no Plano Individual de Atendimento (PIA), com o objetivo de conseguir, entre outros benefícios, vaga em curso profissionalizante. **A inserção do adolescente no mercado de trabalho após o cumprimento da MSE é um dos principais objetivos da ressocialização.** Nessa etapa o jovem precisará demonstrar tudo o que assimilou no decorrer do cumprimento da medida, como senso de responsabilidade, respeito, limites, cidadania, melhoria da sua autoestima, a fim de que seja alcançada a reinserção social. O estabelecimento, por sua vez, deve promover essa atividade como fator motivacional para o devido cumprimento da MSE (CNJ, 2012, 134, grifo nosso).

Percebe-se a urgência em “formar” para o trabalho os jovens que já chegam no sistema socioeducativo com uma escolarização precária para serem “inseridos” no mercado de trabalho. Na concepção apontada pelo CNJ, são os “cursos profissionalizantes” que permitirão a “inserção” do jovem no mercado de trabalho, e não a elevação da escolaridade.

Parte-se do pressuposto de que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão/exclusão e ou (re)inserção são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação, e fazem parte da mesma moeda, isto é, o indivíduo

primeiro precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para depois ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no cerne das relações sociais e produtivas, ao longo da história (KUENZER, 2006, p. 881).

Historicamente a educação profissional tem sido a responsável por essa “inserção” da classe trabalhadora no mercado de trabalho, visto que ela foi instituída para recolher os pobres e desvalidos das ruas, como forma de higienizar a sociedade burguesa e imputar a disciplina do trabalho, inicialmente nas *workhouses* ou casas de trabalho ou ainda casas de correção, e depois nos Liceus de Artes e Ofícios. Ou seja, a marca da educação profissional é dada “pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional” (GRAMSCI, 1982, p. 136), que pode ser diretiva, para a classe dirigente, e instrumental, para a classe trabalhadora.

Araújo e Rodrigues (2010, p. 51) revelam que o projeto de educação para o capital visa “à segregação do desenvolvimento das capacidades de pensar e de fazer do trabalhador e à acomodação social ante a realidade dada”, com o objetivo de adestramento e não contestação. Nessa lógica, Moura (2007, p. 5) explica que a

educação profissional “geralmente de caráter mais instrumental é permitida aos filhos das classes populares, enquanto a educação básica de caráter mais propedêutico é dirigida à formação das elites”. No caso da socioeducação, a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sido destinada para essa parcela da população associada à participação em cursos de cunho profissionalizante.

Impende esclarecer que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/2006), no art. 39, há três níveis e modalidades de educação profissional: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

De acordo com a Resolução Nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para fins de exercício profissional, a certificação dos cursos “somente poderão ser realizadas por instituição educacional devidamente credenciada que apresente em sua oferta o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente, previamente autorizado” (BRASIL, 2012b). Portanto, um curso somente pode ter certificação profissional e ter caráter de profissão se ele estiver vinculado ao ensino médio.

Os artigos 94, 120, 124 e 208 do ECA versam sobre a escolarização e a profissionalização do socioeducando durante o período que ele estiver sob a tutela do Estado. A Lei do SINASE vem 22 anos depois reforçar essas categorias na socioeducação:

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de **educação**, saúde, assistência social, cultura, **capacitação para o trabalho** e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Art. 25. A avaliação dos resultados da execução de medida socioeducativa terá por objetivo, no mínimo: I - verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida socioeducativa, tomando por base suas perspectivas **educacionais**, sociais, **profissionais** e familiares; e II - verificar reincidência de prática de ato infracional.

Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável. III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou **capacitação profissional**;

O capítulo VIII desta Lei é específico para a “CAPACITAÇÃO PARA O TRABALHO” o qual dispõe que as escolas do Senai, Senac, Senar, Senat poderão ofertar vagas aos usuários do SINASE “nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senai e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais” (SINASE, 2012).

Conforme se pode observar, há uma mudança na nomenclatura dos termos de profissionalização para capacitação para o trabalho, uma vez que a profissionalização

“dar o caráter de uma profissão” (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 262) e a capacitação “consiste numa formação suplementar à educação básica proporcionada ao trabalhador para que este melhore seu desempenho, amplie sua versatilidade e mobilidade ocupacional” (op. cit. 45), isto é, a capacitação tem o objetivo de fornecer competências adicionais ao trabalhador.

Essa mudança na nomenclatura pode atender às seguintes finalidades: a impossibilidade de fornecimento de cursos profissionalizantes vinculados ao nível médio e de mais de 160h devido à realidade das Unidades de Atendimento Socioeducativos-UASES brasileiras no que se refere à dinâmica das medidas, seja pela possibilidade de um socioeducando iniciar um curso e não terminar devido à progressão de medida ou mesmo pelo seu encerramento, seja pela baixa escolarização desses sujeitos. Decorre daí a oferta de cursos com menos de 160h.

Outra possibilidade é limitar a formação dos socioeducandos somente a uma formação suplementar com vista a garantir a competência que “imputa aos indivíduos a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas capacidades e por seu ingresso, sucesso e permanência no mercado de trabalho” (ARAUJO, 2006, p. 13), estimulando o empreendedorismo individual, isto é, a “arte de se virar sozinho” (FONTES, 2016, p. 15).

Os dados oficiais trazem uma realidade alarmantes no que se refere ao encarceramento brasileiro.

As prisões evidenciam-se como instrumento privilegiado de repressão no aparato coercitivo estatal desde as origens do capitalismo, no neoliberalismo atinge-se o ápice no emprego do aprisionamento de massa como política pública de gestão da pobreza (JINKINGS, 2010, p. 3).

Assim, em uma lógica desumanizadora do capital, o Brasil é o 4º país com a maior população prisional no mundo dos quais 95% são homens e 5% são mulheres. Cerca de 40% são presos provisórios e 27% respondem por roubo, ocupando o 1º lugar entre os países da América do Sul de acordo com Banco Nacional de Monitoramento de Prisões – BNMP publicado em agosto de 2018.

No mesmo sentido, segundo os dados do Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2016 publicado em 2017), a população prisional brasileira aumentou 80% em números absolutos entre 2004 e 2016, saindo de 336.400 presos para 726.212 pessoas privadas de liberdade:

sendo 689.510 pessoas que estão em estabelecimentos administrados pelas Secretarias Estaduais de Administração Prisional e Justiça, o sistema penitenciário estadual; 36.765 pessoas custodiadas em carceragens de delegacias ou outros espaços de custódia administrados pelas Secretarias de Segurança Pública; e 437 pessoas que se encontram nas unidades do Sistema Penitenciário Federal, administradas pelo Departamento Penitenciário Federal (INFOPEN, 2017).

No mesmo período, o país viveu sua melhor fase na economia dos últimos anos, onde o desemprego foi reduzido para os menores índices das sérias históricas segundo pesquisas realizadas pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos

Socioeconômicos), isto é, crescimento econômico não significa desenvolvimento social. Mas essas são características do próprio sistema capitalista tardio, como refere Mészáros (2002, p. 34), um capitalismo que exauriu a sua capacidade civilizatória e agora, para manter-se, destrói os direitos sociais historicamente conquistados e o meio ambiente, em uma “incorrigibilidade da lógica perversa do capital”.

Esse “retrato” da realidade brasileira se torna evidente devido as grandes desigualdades sociais e o sistema penitenciário é um dos reflexos disso, uma vez que se presencia com frequência a eclosão de uma série de revoltas, na qual muitos presídios, cadeias e unidades de internação para a socioeducação encontram-se superlotadas e as possibilidades de uma mudança na trajetória de vida dessas pessoas tornam-se cada vez mais distante.

Essas políticas de encarceramento da população atingem principalmente a população masculina (74%), pouco escolarizada (51% não completaram o ensino fundamental) e em sua maioria composta por jovens de 18 a 24 anos, sendo que os presos de idade entre os 18 aos 29 anos atingiram 55% no ano de 2016. Apesar do crescimento da população carcerária nas faixas etárias mais velhas, a população presa continua sendo a jovem.

No que se refere aos dados de cor e raça, os bancos de dados sempre são muito precários, contudo, de acordo com as informações do InfoPen (2017) no ano de 2016 cerca de 64% da população carcerária era de negros (pretos e pardos). Na contra mão, no que se refere à cor dos homicídios no Brasil, o Mapa da Violência no Brasil/Homicídios e Juventude no Brasil, mostra uma acentuada tendência de queda no número de homicídios da população branca e de aumento no número de vítimas na população negra. Essa tendência se observa tanto para o conjunto da população quanto para a população jovem

[...] Assim, o índice de vitimização de jovens negros, que em 2002 era de 79,9, sobe para 168,6: para cada jovem branco que morre assassinado, morrem 2,7 jovens negros. Mas persiste entre os jovens o fato de que os significativos incrementos nos índices de vitimização negra podem ser atribuídos mais às quedas nos homicídios brancos do que a incrementos nos assassinatos de negros (WAISELFISZ, 2013, p. 87).

Vale ressaltar, que historicamente no Brasil, há um trabalho ideológico no sentido do embranquecimento da população, uma vez que a população autodeclarada branca é de 78,5% na região Sul, sendo 3,6% a população preta; já a região nordeste é a que mais se autodeclara preta, com 8,1%, predominando nesta a população parda, com 62,7% no norte e 71,2% no nordeste, de acordo com o censo do IBGE de 2010. Podemos depreender, concordando com Frigotto (2004, p. 88), que o

preconceito com os negros e os jovens negros, do ponto de vista da criminalidade, está mais do que caracterizado na sociedade brasileira. Embora esteja havendo uma maior conscientização, fruto da organização crescente do movimento negro, as instituições jurídicas e a própria imprensa exigem apuração dos fatos quando eles acontecem com negros famosos.



Assim, os dados mostram no Brasil o jovem que mais está morrendo compõe a minoria da população e tem uma cor, a preta. Assim como os negros (pretos e pardos) são os que mais morrem, são eles também que formam a maior população carcerária. Essas classificações não são inocentes, assim como a omissão de dados sobre a renda tanto no Mapa da Violência quanto no Panorama Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas de Internação, do CNJ e nos relatórios do Ministério Público. Contudo, em uma pesquisa realizada em 2003 pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e Ministério da Justiça, 66% desses jovens viviam em famílias extremamente pobres.

No que se refere ao tipo de crime na atualidade, 50% dos sentenciados foram por condenação pelo crime de roubo e tráfico de entorpecentes (CNMP, 2015). Sendo que o crime de tráfico de drogas é o mais cometido entre os adultos, seguidos de roubo e furto, demonstrando que o crime contra a propriedade – assim como no século XIX quando Engels escreveu “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, em que associou o crescimento da criminalidade ao crescimento da exploração da burguesia sobre o proletariado – continua sendo crime mais cometido ou selecionado pelo sistema de justiça criminal, no entanto, hoje se tem o crime de tráfico de drogas concorrendo com toda a força ao crime contra a propriedade.

É importante apontar o grande número de pessoas presas por crimes não violentos, a começar pela expressiva participação de crimes de tráfico de drogas – categoria apontada como muito provavelmente a principal responsável pelo aumento exponencial das taxas de encarceramento no país – é que compõe o maior número de pessoas presas (CNMP, 2015, p. 33).

Isto é, os alvos principais da ‘guerra às drogas’, conforme as estatísticas, não são os grandes produtores ou grandes comerciantes do tráfico, mas aqueles identificados os “pobres, os marginalizados, os negros, os desprovidos de poder, como os vendedores de drogas do varejo [...], ou aqueles que a eles se assemelham, pela cor da pele, pelas mesmas condições de pobreza e marginalização” (KARAM, 2015, p. 36). Ou seja, sem mérito da discussão, caso o tráfico de drogas fosse descriminalizado, certamente a população carcerária masculina cairia pela metade e a feminina, reduziria quase 70%, conforme com os dados do Departamento Penitenciário Nacional – INFOPEN MULHERES (2014). Nessa direção, Frigotto afirma que há:

Um número significativo de jovens das grandes capitais violentados em seu meio e em suas condições de vida, que se enquadram numa situação que, no mundo da física, se denomina de *ponto de não-reversibilidade*. Trata-se de grupos de jovens que foram tão desumanizados e socialmente violentados que se tornam presas fáceis do mercado da prostituição infanto-juvenil ou de gangues que nada têm a perder ou constituem um exército de soldados do tráfico (FRIGOTTO, 2004, p. 182).

E são esses denominados soldados do tráfico que vão superlotando as prisões e as unidades de atendimento socioeducativo, tanto nas unidades masculinas quanto nas femininas.

Nos últimos 10 anos, o sistema carcerário brasileiro teve um aumento de 80%,

conforme o relatório da INFOPEN (CNMP, 2016). No mesmo período, o sistema socioeducativo abrigava cerca de 23.000 jovens em unidades com capacidades para apenas 18.000, de acordo com os dados mais recentes publicados pelo Conselho Nacional do Ministério Público-CNPM, que inspeciona essas unidades, sendo que o Estado do Pará estava com uma lotação 102, 3% a mais de sua capacidade (CNMP, 2015), de acordo com os dados citados na introdução deste trabalho.

Até o momento, desconhece-se qualquer pesquisa que demonstre a relação entre egressos da socioeducação e a atual população carcerária, contudo, a tendência do número de pessoas atrás das grades é aumentar com a mudança aprovada pela Câmara dos Deputados em 2015, por meio do Projeto de Lei 333/2015. Tal projeto apresenta o seguinte objetivo:

Altera o Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal), a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e a Lei nº 12.594/2012 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), para estabelecer que é circunstância agravante a prática do crime com a participação de menor de 18 anos de idade, que o ECA se aplica excepcionalmente a pessoas entre 18 e 26 anos de idade e que poderá ser adotada a medida socioeducativa de internação em Regime Especial de Atendimento, após os 18 anos de idade, pelo período máximo de 10 anos (PL 333/2015).

Essa mudança, caso seja aprovada pelo Senado Federal e sancionada pela Presidência da República reduzirá a maioria penal de 18 para 16 anos no caso de crimes de homicídio doloso, lesão corporal seguida de morte e crimes hediondos, como o estupro, além disso, o cumprimento máximo da pena para infrações que antes era de três anos, agora pode chegar a dez anos. E as perspectivas educacionais, sociais e econômicas tornam-se cada vez mais escassas perante o atual modelo de sistema punitivo (consoante análise realizada na seção posterior).

Poulantzas (1980, p. 36) esclarece que é preciso distinguir a violência sobre o corpo da violência física organizada, sendo que esta se dá pela sustentação do Estado pelas “instituições que atualizam a sujeição corporal e a ameaça permanente de mutilação (prisão, exército, polícia)” e pelas instituições disciplinadoras como a escola, a igreja. Segundo Poulantzas (1980, p. 86):

É este Estado de direito, o Estado da lei por excelência que detém, ao contrário dos Estados pré-capitalistas, o monopólio da violência e do terror supremo, o *monopólio da guerra*. A lei é parte integrante da ordem repressiva e da organização da violência exercida pelo Estado.

Porém, não se pode deixar de compreender que o Estado também é espaço de contradições e lutas de classes, inclusive a lei pode ser um limitador do poder estatal e até mesmo uma barreira para o exercício da violência, como é o caso da lei que proíbe a tortura.

Portanto, trazer para o debate da relação entre punição, trabalho, educação, que refletem na escolarização se faz cada vez mais necessário, conforme afirma Arroyo:

O fato de trazer a educação para esses processos mais amplos, inclusive para esses processos extremamente negativos, brutais, digamos desumanizadores. Ou

seja, nos coloca a educação nas possibilidades de humanização e desumanização. O que, no meu entender, é um grande ganho para a educação que normalmente se situou nos processos de ensino, nos processos de qualificação, de letramento, de matematização, nos processos de passar de ano, de preparar para um futuro que nunca chega, para um concurso que está com cartas definidas, etc (ARROYO, 2008, p.267).

De fato, a complexidade da sociedade capitalista e, sobretudo, a brasileira, com sua má distribuição da renda e seus grandes conflitos sociais, têm sido fatores que estimulam o alto potencial de conflito e a escalada da violência em todo o país. Contudo, ressalta-se que mesmo sabendo que esses fatores podem influenciar no aumento da incidência de práticas delituosas, associadas ao sentimento de impunidade (apesar do Brasil ser o 4º país que mais aprisiona no mundo), contraria-se a ideia de que somente a miséria econômica é a culpada pelo aumento da violência (mesmo que o ato infracional mais cometido pelos jovens seja contra o patrimônio), até porque o país a maior população carcerária do mundo, os Estados Unidos da América, também é o mais rico.

Depreende-se, portanto, que o sistema penal governa parte da população devido ao encarceramento em massa de uma força de trabalho excedente mais miserável, isto é, a correlação com o crime não é necessariamente a pobreza, mas a riqueza de uns poucos em detrimento de uma maioria, ou seja, é um problema de classe social, exploração de uma classe sobre a outra, além da ligação direta entre a redução das políticas sociais e a ampliação das políticas penais.

Nesse sentido, os dados revelam que o encarceramento brasileiro incide sobre homens, negros, jovens e pobres, que em sua maioria não completaram o ensino fundamental e o médio, evidenciando uma política de encarceramento de classes, numa lógica desumanizadora.

Os jovens encarcerados, sujeitos de nossa pesquisa, se tornaram nosso interesse porque os dados do relatório do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) denominado Panorama Nacional: a execução das Medidas Socioeducativas de Internação (CNJ, 2012) demonstram que o índice de reincidência de infrações dos jovens é alto, em torno de 54% e os crimes das reincidências são mais graves, ou seja, na internação de reincidência há maior ocorrência de atos infracionais resultantes da morte da vítima, o que demonstra que o objetivo de “ressocializar” e “reeducar” o jovem que conflitou a lei, conforme propõe o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu art. 112, não está sendo observado neste sistema punitivo.

O próprio ECA determina que no período de cumprimento das medidas socioeducativas tanto no regime de semiliberdade quanto no de internação, deve ser garantido a escolarização e a profissionalização. Contudo, verifica-se que estes dispositivos legais não estão sendo respeitados. O mesmo relatório do CNJ mostra que em regiões brasileiras com expressiva quantidade de adolescentes internos maiores de 18 anos há um histórico de evasão escolar em torno de 42%.

Deste modo, a adoção de medidas mais adequadas de escolarização nos

estabelecimentos, além de uma proposta pedagógica consolidada que possibilite ao jovem ter condições favoráveis que possibilite, ao sair da internação, ter garantida um reinserção social real, parece ser um grande problema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste contexto, é notória a necessidade de aprimoramento do sistema de justiça para que a sociedade e o estado ofereçam não apenas uma resposta monolítica às situações geradoras de conflitos, mas disponha de outros sistemas, com outras respostas que pareçam mais adequadas diante da complexidade do fenômeno criminal, onde há a exclusão de direitos, que “no contexto da mundialização do capital, assumem uma magnitude e uma gravidade sem precedentes” (FRIGOTTO, 2010).

Desta forma, o fosso entre a classe que vive da venda de sua força de trabalho e a dos donos dos meios de produção, aliada a um grande número de jovens em idade produtiva que estão fora do mercado do trabalho, continua cada vez mais profundo, como consequência de um mecanismo que o capital se utiliza para a dominação de uma classe sobre a outra, onde a classe dominante para se manter no poder, se utiliza do aparato estatal para constituir um sistema repressivo que atinge especialmente as camadas mais pobres da sociedade, onde a violência, a criminalidade e o encarceramento tomam conta principalmente dos países da periferia do capitalismo, nos quais as desigualdades sociais, econômicas, culturais são mais acentuadas, apesar da maior potência econômica do mundo, Estados Unidos, contraditoriamente, ser o país que mais aprisiona, isto é, o cárcere também é um mecanismo de controle social das massas e o aparato legal legitima essa divisão social.

Muito embora o Brasil possua um conjunto de normas e legislações para o atendimento do jovem cumpridor de medidas socioeducativas, que ao certo representa “significativas mudanças e conquistas em relação ao conteúdo, ao método e à gestão, essas ainda estão no plano jurídico e político-conceitual, não chegando efetivamente aos seus destinatários” (BRASIL, 2006, p. 15), conforme se pode observar, a redação ainda está muito distante da ação.

Com isso, a nosso ver, o ECA e o SINASE, mesmo com todos os avanços legais e sociais, não eliminaram em seu todo o caráter classista, uma vez que assim como o código de menores era voltado para a população carente, estas normas continuam a delinear um modelo de educação e profissionalização com funções reparadoras de uma dívida social, destinando uma educação profissional para os jovens da classe trabalhadora em detrimento de uma formação propedêutica

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo M. L. **Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 197-214, jan./mar. 2014

\_\_\_\_\_ e RODRIGUES, Doriedson do S. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em < <http://www.senac.br/BTS/362/artigo4.pdf>>. Acesso em 03/04/2016.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2008.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Brasília, 2013.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Panorama Nacional. **A execução das Medidas Socioeducativas de Internação**. Programa Justiça Jovem. Brasília, CNJ, 2012.

\_\_\_\_\_, Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Brasília, DF, 18/01/2012.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. Secretaria-Geral. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil**. Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude, Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_, Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – Dezembro 2016**. Relatório descritivo e analítico produzido através do Termo de Parceria nº 817052/2015, firmado entre o Departamento Penitenciário Nacional, a Secretaria Nacional de Segurança Pública e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Brasília, 2017.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Brasília, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Panorama Nacional. **A execução das Medidas Socioeducativas de Internação**. Programa Justiça Jovem. Brasília, CNJ, 2012.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) - São Paulo: DIEESE, 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: Perplexidades, desafios e perspectivas. In: Regina Novaes e Paulo Vannuchi (orgs.) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.

\_\_\_\_\_. **Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas**. Cadernos de Educação I FaE/PPGE/UFPel I Pelotas [37]: 417 - 442, setembro/dezembro 2010. Disponível em < [file:///C:/Users/HP/Downloads/1593-2080-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/1593-2080-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em 09/05/2017.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A. 1982.

JINKINGS, Isabella. **Sob o domínio do medo: controle social e criminalização da miséria no neoliberalismo**. Tese (Doutorado) - Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de

KARAM, Maria Lucia. Violência, militarização e 'guerra às drogas'. In: KUCINSKI (org.). **BALA PERDIDA: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **Crianças e adolescentes entre a norma e a lei: uma análise foucaultiana**. Assis, 2007.

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2008.

POULANTZAS. Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1980.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2014**. Os jovens do Brasil. Brasília, 2014.

## O BRINCAR NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A LIBERDADE DE CRIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

**Suzy Kamylla de Oliveira Menezes**

Universidade Federal de Alagoas

Maceió - Alagoas

**RESUMO:** O brincar possibilita que a criança desenvolva suas potencialidades e criatividade, enquanto ser que cria o seu próprio mundo através dessa atividade. Através do brincar a criança pode experienciar a liberdade de criação e usufruir de um viver criativo. Proporcionar espaços para o viver criativo está diretamente interligado com a capacidade do indivíduo de estabelecer sua capacidade de viver as experiências da realidade ao seu redor e constituir-se como ser. Este trabalho tem o intuito de analisar a relação do brincar com o desenvolvimento da criança na educação infantil. O estudo é baseado na teoria de Winnicott e resulta de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Dessa forma, essa análise enfatiza a necessidade de um ambiente que proporcione condições suficientes para que a criança se aproprie do brincar como expressão de um viver criativo, que traz como possibilidade a construção da própria subjetividade e a experiência de um desenvolvimento saudável. Por intermédio do brincar a criança pode ligar-se ao campo cultural e isso é perceptível como forma de expressão que comunica aos outros desejos e necessidades da própria criança, bem

como proporciona a capacidade de inserção em relações com o outro. A possibilidade do brincar oferece a base para que ela estimule sua capacidade de imaginar, expressar-se por meio da arte ou mesmo impulsionar sua capacidade de investigar a realidade, enquanto ser que busca o conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar; Infância; Winnicott.

**ABSTRACT:** Play allows the child to develop their potentialities and creativity, while being that creates their own world through this activity. Through playing the child can experience the freedom of creation and enjoy a creative living. Providing spaces for creative living is directly intertwined with the individual's ability to establish their capacity to live the experiences of reality around them and to constitute themselves as being. This work aims to analyze the relationship of playing with child development in early childhood education. The study is based on Winnicott's theory and results from a qualitative bibliographical research. Thus, this analysis emphasizes the need for an environment that provides sufficient conditions for the child to appropriate play as an expression of a creative living that brings as a possibility the construction of one's own subjectivity and the experience of a healthy development. Through the play the child can connect to the cultural field and this

is perceptible as a form of expression that communicates to the other desires and needs of the child itself, as well as provides the capacity for insertion in relations with the other. The possibility of play provides the basis for her to stimulate her ability to imagine, express herself through art, or even boost her ability to investigate reality as a being who seeks knowledge.

**KEYWORDS:** Play; Childhood; Winnicott.

## 1 | INTRODUÇÃO

No brincar, e somente no brincar, a criança vivencia sua liberdade de criação, pode ser criativo e utilizar sua personalidade. O brincar permite que a criança adquira experiência, propicia relacionamentos grupais e é uma expressão da saúde, além de ser uma forma de comunicação, conseqüentemente contribuindo para o crescimento. Por essas razões o brincar tem grande importância nessa fase do desenvolvimento humano (WINNICOTT, 1971/1975, 1982/2013).

Assim como as personalidades dos adultos se desenvolvem por meio de suas experiências, as crianças desenvolvem-se por meio das brincadeiras realizadas por elas mesmas, com outras crianças ou com adultos. A brincadeira é prova da capacidade criadora do indivíduo. Nesse ponto, os adultos podem contribuir com o reconhecimento do lugar de importância que essa atividade tem para a criança e também pelo ensino de brincadeiras, contudo sem interferir na iniciativa do brincar da criança (WINNICOTT, 1982/2013).

Nas primeiras experiências com o brincar, a criança pode brincar sozinha ou com a mãe. Por meio dessa atividade ela se ajusta a determinados papéis sociais e também estabelece relações sociais com outras crianças. Assim como os adultos estabelecem relações de amizade ou inimizade no trabalho, as crianças fazem amizades ou inimizades durante as brincadeiras. Por isso, a brincadeira promove uma organização para iniciar relações emocionais, propicia o desenvolvimento de contatos emocionais e contribui para a integração da personalidade (WINNICOTT, 1982/2013).

Uma vez que o brincar é uma expressão da capacidade criativa da criança, faz-se necessário compreender o que é criatividade. Segundo Winnicott (1982/2013), a criatividade relaciona-se ao estar vivo e se expressa na capacidade do indivíduo de tornar-se uma pessoa ativa. A expressão da criatividade pode se concretizar em atividades tais como a criação de um quadro, um jardim, uma escultura, uma refeição, etc., de forma que não seria uma capacidade apenas inerente a um artista. Desse modo, o impulso criativo é algo que faz parte de qualquer pessoa que se direciona de forma saudável para algo.

Na educação infantil, “nos anos pré-escolares, a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento” (WINNICOTT, 1982/2013, p. 224). Nesse sentido, a brincadeira é uma manifestação infantil utilizada para fazer perguntas e buscar respostas. Por essa



razão, o(a) professor(a) apresenta uma função essencial em buscar compreender e auxiliar a criança em problemas que, por vezes, são ignorados pelos adultos. Além disso, requer treino para desenvolver e fazer uso de sua compreensão sobre o significado da brincadeira para a criança em idade pré-escolar, isso permite fornecer instrumentos e oportunidades para o desenvolvimento criativo e intelectual da criança. Então, a habilidade do(a) professor(a) o(a) leva a compreender o valor de diferentes formas de brincadeiras (dramática, organizada, livre, inventiva, etc.) conforme as necessidades de cada criança (WINNICOTT, 1982/2013).

A relação mãe-bebê, desde os períodos mais primitivos de formação do indivíduo, é essencial para que o bebê vivencie sua criatividade primária. A presença da mãe suficientemente boa, isto é, a mãe que se adapta às necessidades do bebê, permite que o mesmo vivencie a ilusão de onipotência, onde o bebê acredita que o mundo é criado a partir de suas necessidades instintivas. Contudo, a mãe também deve realizar a desilusão de onipotência necessária para que o bebê possa lidar com as frustrações que a realidade possa trazer para ele. Desse modo, gradualmente o bebê sai da condição de dependência absoluta da figura materna e passa a uma condição de dependência relativa, onde pode iniciar vínculos com outras pessoas, além dos pais (WINNICOTT, 1971/1975, 1988/1990).

No processo de transição da dependência absoluta do bebê para a dependência relativa, estão presentes os objetos e fenômenos transicionais, os quais permitem que a criança passe gradualmente de um estado fusionado com a mãe para um estado onde vai adquirir consciência de si como um indivíduo diferente dela. Os objetos transicionais são objetos com o qual o bebê desenvolve uma relação de posse, pode ser um cobertor ou um brinquedo escolhido por ele, por exemplo. Os fenômenos transicionais podem ser uma palavra, um maneirismo ou melodia, por exemplo, que se tornam importantes para se defender contra momentos que causem ansiedade (WINNICOTT, 1971/1975).

Desse modo, a partir dos objetos e fenômenos transicionais o bebê pode vivenciar uma área intermediária entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. Essa área intermediária abrange o brincar, o sonhar e a criatividade, por exemplo (WINNICOTT, 1971/1975). Assim, o brincar permite ao bebê conectar-se com a realidade, onde gradualmente percebe-se como ser distinto da mãe e também se perceber distinto do ambiente no qual está inserido.

Ainda, é necessário ressaltar a importância que o ambiente assume no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Winnicott (1988/1990), o ambiente envolve condições físicas e psicológicas que propiciam o amadurecimento emocional e desenvolvimento do indivíduo. Então, para promover um crescimento saudável, o ambiente tem que fornecer uma adaptação adequada às necessidades do indivíduo. O ambiente suficientemente bom oferece condições adequadas para o indivíduo e o ambiente não suficientemente bom é o ambiente no qual as condições proporcionadas são insuficientes às necessidades do indivíduo e resultam em prejuízos no

amadurecimento dele

Por essa razão, o ambiente proporcionado pela educação infantil pode privilegiar ou não, experiências que são necessárias para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, pode-se refletir sobre qual importância e espaço são dados para o brincar dentro desse ambiente que se torna presente nos primeiros anos de vida dos indivíduos.

Além disso, é necessário pensar sobre o lugar que o brincar ocupa na educação infantil, pois cada vez mais as crianças são inseridas precocemente em creches e escolas, por motivos variados. Seja pela necessidade dos pais de trabalharem, ou pelo desejo dos pais das crianças serem alfabetizadas o mais cedo possível. Nesse segundo aspecto, faz-se importante ponderar sobre como o excesso de atividades escolares com o intuito de estimular a alfabetização ou outras habilidades na criança podem suprimir o exercício do brincar.

Assim, este trabalho surgiu com o intuito de refletir sobre o brincar na infância como atividade criativa. Por esse motivo, a presente pesquisa objetivou analisar a relação do brincar com o desenvolvimento da criança na educação infantil. O tema é relevante, pois contribui para entender como o brincar é importante para o desenvolvimento emocional da criança e de sua liberdade de criação em seu processo de formação no referido ambiente.

## **2 | METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi desenvolvida através de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, por meio das obras de Winnicott: O brincar e a realidade; A criança e o seu mundo e Natureza Humana.

## **3 | DISCUSSÃO E RESULTADOS**

A partir da análise realizada por meio das obras de Winnicott, pode-se perceber a importância que o brincar apresenta na vida dos indivíduos, onde esse se constitui como um aspecto fundamental da natureza humana.

Pode-se compreender o brincar como uma atividade criadora que é fundamental para o desenvolvimento de novas capacidades para a criança. Essa atividade se estende para o campo da educação infantil, onde a criança tem a oportunidade de vivenciar experiências com outras crianças da mesma idade. Essa é a primeira experiência como participante de um grupo de indivíduos na mesma fase de desenvolvimento, conseqüentemente gera a necessidade de criar relações para se estabelecer nesse grupo. Dessa forma, o brincar é a atividade que vai intermediar essa construção de contatos sociais entre as crianças na educação infantil (WINNICOTT, 1982/2013).

Como dito anteriormente, o brincar está situado em uma área intermediária do desenvolvimento humano, essa atividade faz parte da relação que o indivíduo

estabelece entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. Desse modo, ele torna-se um meio do indivíduo diferenciar o que é próprio de sua realidade psíquica interna e o que está no ambiente externo. Além disso, a criatividade também se encontra nessa área intermediária da experiência humana. Tanto o brincar, quanto a criatividade são fundamentais para um desenvolvimento emocional saudável e permitem a ligação com o campo cultural, ou seja, estabelecer relações com outros indivíduos (WINNICOTT, 1971/1975).

A criatividade humana deve ser reconhecida não necessariamente pela originalidade que a produção do indivíduo possa ter, mas pela sensação que essa traz para o indivíduo. Cada ser humano recria o mundo e esse trabalho se inicia tão cedo quanto o nascimento. O que é criado pelo bebê depende em grande parte do que é apresentado pela mãe, a qual se adapta às necessidades dele. Essa adaptação da mãe suficientemente boa é fundamental para que a criança tenha um desenvolvimento emocional adequado e possa exercer o brincar de forma construtiva (WINNICOTT, 1988/1990).

Quando a mãe consegue ser suficientemente boa para o bebê, isso se reflete na formação da criança e na transição dela do ambiente doméstico para o ambiente escolar, onde a criança consegue lidar melhor com a situação de separação da figura materna para iniciar relações sociais nesse novo ambiente. A função materna é essencial para que o bebê se desenvolva como indivíduo e adquira a mecanismos para ser independente. Dentro do ambiente escolar, a nova dinâmica na qual a criança está inserida permite que ela vivencie situações mais propícias para adquirir novas aptidões, que não seriam possíveis dentro do ambiente doméstico (WINNICOTT, 1982/2013).

Um(a) professor(a) da educação infantil não está orientado(a) para cuidar de uma criança especificamente, de forma que apenas gradualmente pode buscar compreender a psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis. A função da educação infantil não é substituir a função ocupada pelos pais, mas ampliar nos primeiros anos da criança o papel que eles desempenham. Crianças entre dois e cinco anos de idade, em certos momentos podem apresentar comportamentos mais maduros, contudo em outros momentos é natural agir de forma imatura. Apenas quando os cuidados iniciais dos pais foram satisfatórios para com a criança, é que a educação infantil pode dar assistência em relação à instrução pré-escolar (WINNICOTT, 1982/2013).

Na educação infantil cria-se a possibilidade para o que é intermediário entre o sonho e o real. Nessa perspectiva, entram as histórias, desenhos e música, que podem ser articulados com as brincadeiras para enriquecer a vivência da criança dentro da escola, bem como criar um ambiente onde ela relaciona suas próprias ideias e os comportamentos que precisa para conviver em grupo. A escola oferece a oportunidade de relações com outras pessoas que não são os pais, por meio da figura do(a) professor(a) e das outras crianças. A criança está constantemente amadurecendo psicologicamente e em suas relações sociais, isso exige da escola a capacidade de

lidar com os conflitos que a criança apresenta, onde pode apresentar comportamentos mais maduros e em outros momentos regredir. Ao longo do desenvolvimento da criança a expressão de sentimentos pode ser direta, contudo em maior parte se expressa por meio de brincadeiras ou pela fala (WINNICOTT, 1982/2013).

Por intermédio do brincar uma criança pode tentar mostrar parte do interior ou do exterior a pessoas que ela escolhe no ambiente em que está inserida. Dessa maneira, a comunicação através das brincadeiras é utilizada no lugar da fala utilizada pelos adultos. Contudo, nem sempre os adultos conseguem compreender o que criança tenta comunicar por meio das brincadeiras (WINNICOTT, 1982/2013).

A partir disso, pode-se pensar sobre o brincar como uma atividade que é inerente ao ser humano e que é essencial para a constituição da personalidade do indivíduo. O reconhecimento da importância dessa atividade tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar proporciona espaço para que a criatividade seja vivenciada de forma saudável. De tal modo, o ambiente escolar pode contribuir para que as brincadeiras tenham um espaço privilegiado onde a liberdade de criação infantil possa ser vivenciada.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio deste artigo, pôde-se analisar o brincar como atividade criadora inerente a natureza humana. O estudo a partir das obras de Winnicott teve o intuito de destacar a importância de tal atividade dentro do desenvolvimento emocional humano, bem como ressaltar a importância dele dentro da educação infantil.

Uma vez que a educação infantil se constitui um lugar onde a criança é inserida cada vez mais precocemente, ampliar o espaço e possibilidades para que o brincar seja vivenciado de forma saudável faz-se necessário para que a criança possa se expressar por meio do brincar e o(a) professora(a) tenha habilidade para explorar brincadeiras que contribuam para o desenvolvimento emocional e social da criança.

Cada vez mais cedo, as crianças são estimuladas a serem alfabetizadas mais cedo e realizarem inúmeras atividades curriculares, de modo que o espaço lúdico para que o brincar seja vivenciado se torna mais restrito ou carregado de exigências de conteúdos a serem aprendidos. Consequentemente, isso pode limitar a capacidade criadora das crianças.

Percebe-se que o brincar está para além de uma simples atividade própria da infância, mas que é essencial para que o ser humano amadureça e a qual tem repercussões ao longo do desenvolvimento em outras fases. Isso pode ser compreendido com base no trabalho na fase adulta sendo reflexo das atividades criadoras exercidas na infância e, que podem se prolongar na adolescência ou não, com base no ambiente que o indivíduo se desenvolveu.

Assim, este artigo apresentou reflexões sobre como o brincar pode se apresentar

como uma atividade que expressa a liberdade de criação humana, bem como a importância de que esse tenha um espaço privilegiado na educação infantil, uma vez que expressa uma capacidade inerente ao ser humano e que contribui para o seu desenvolvimento emocional saudável.

## REFERÊNCIAS

WINNICOTT, D. W. **O brincar: Uma exposição teórica.** In: \_\_\_\_\_. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Publicado originalmente em 1971.

\_\_\_\_\_. **O brincar: A atividade criativa e a busca do self.** In: \_\_\_\_\_. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Publicado originalmente em 1971.

\_\_\_\_\_. **Por que as crianças brincam?** In: \_\_\_\_\_. A criança e o seu mundo. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013. Publicado originalmente em 1982.

\_\_\_\_\_. **A mãe, a professora e as necessidades da criança.** In: A criança e o seu mundo. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013. Publicado originalmente em 1982.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990. Publicado originalmente em 1988.

## O CONCEITO DE *PRÁXIS* EM ARISTÓTELES E MARX: UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ALIAR TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

### Andréia Carolina Severo Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Mestrado em Educação – UFMA. Professora Substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA. E-mail: andreia.carol.lima@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo visa apresentar uma proposição teórica acerca da *práxis* como elemento vital na formação dos/as pedagogos/as – que serão aqui chamados de trabalhadores da educação – com ênfase na relação indissociável entre teoria e prática postulada pelo filósofo alemão Karl Marx. Nesse sentido, tal estudo discute o conceito de *práxis* a partir da origem do termo na Grécia Antiga, com o filósofo, Aristóteles. Com o intuito de atingir a máxima proposta no presente escrito, Adolfo Sánchez Vásquez (1977), Leandro Konder (1992), Paulo Freire (2005), entre outros adeptos do marxismo, compõem o referencial teórico deste estudo fornecendo subsídios relevantes para a discussão. As considerações sobre a pertinência de tal estudo repousam na necessidade de uma reflexão crítica sobre a relação intrínseca entre teoria-prática como fator primordial na formação dos trabalhadores da educação, construindo-se assim, um

movimento dialético. Evidenciamos ainda que, a metodologia adotada na construção deste estudo baseia-se na revisão bibliográfica com enfoque filosófico.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Práxis*. Teoria e Prática. Trabalhadores da Educação. Formação Docente.

### 1 | INTRODUÇÃO

Por trás do exercício da profissão docente, seja este desenvolvido em qualquer lugar do mundo, séculos de reflexões permeiam o discurso acerca do ofício de ensinar. Isso porque, todas as ações desenvolvidas pelos/as trabalhadores/as da educação – professores/as, pedagogos/as, gestores/as, coordenadores/as e toda comunidade escolar que compõe o processo educativo – são carregadas de significados e objetivos educacionais e conseqüentemente, sociais. Tudo é planejado com vistas a atender as demandas do momento histórico na qual o processo educacional está inserido. Tudo que é executado na prática é antes de tudo pensado e elaborado através da teoria. A este processo de união entre teoria e prática de maneira consciente, denomina-se *práxis*.

Pensadores da Grécia Antiga, dentre os

quais os estudiosos Sócrates (469-399 a.C), Platão (427-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C), que compõem a tríade clássica da filosofia, influenciaram e contribuíram de forma significativa à educação bem como no modo que a fazemos e/ou a tratamos hodiernamente.

Ao que consta, Platão (427-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C), também foram os pioneiros a atribuir à filosofia uma definição mais concisa, pautada no discurso admirado e espantado do mundo, cuja concepção ortodoxa compreende a filosofia como aquela que desbanaliza, contribuindo para que não tenhamos uma visão ingênuo acerca da realidade e do meio que a compõe. Assim, nessa perspectiva filosófica, a dúvida e a indagação são imperativas para a filosofia, e também à educação, nos levando forçosamente às reflexões mais críticas.

Cabe ressaltar que apesar deste estudo não se propõe a descrever minuciosamente as contribuições de cada filósofo, incluindo aqueles mencionados anteriormente, acredita-se ser crucial para a compreensão do estudo um breve resgate da história da filosofia, e, principalmente, da educação, uma vez que as questões voltadas à educação e a formação de professores/as consistem em discussões complexas.

Sócrates, um dos primeiros filósofos da história grega – e até mesmo do mundo – postulava através de sua maiêutica, termo conhecido vulgarmente como “parir ideias”, que os jovens deveriam ser ensinados para conhecer o mundo e principalmente a si mesmo. Platão, seu principal seguidor, disseminou os ensinamentos de seu preceptor e foi mais longe afirmando categoricamente que o conhecimento só poderia ser alcançado no plano das ideias, mas advertindo que nem todos estariam preparados para tal esforço. Sua máxima pregava uma educação como meio para a libertação dos homens, ficando estes, antes disso, “acorrentados na caverna”, contaminados por unívoca percepção e entendimento do mundo exterior.

Aristóteles, por sua vez, inverteu as ideias de seu mestre – Platão – e baseou-se no estudo das coisas reais como forma de adquirir sabedoria e virtude, afirmando que “a razão é, de todos os sentidos, o que melhor nos faz conhecer as coisas e mais diferenças nos descobre” (ARISTÓTELES, 1973, p. 211). O ensino preconizado por esse filósofo – Aristóteles – apesar de caracterizar-se como burguês foi considerado visionário à época por abranger um número maior de pessoas, postulando que “todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer” (ARISTÓTELES, 1973, p. 211).

Seguindo a lógica sobre a importância da educação, a formação docente, igualmente discutida, tem se constituído um campo fértil para pesquisa, devido à necessidade urgente de qualificar o/a profissional para o exercício da função docente, haja a vista as exigências educativas e de ensino-aprendizagem que se colocam aos/as educandos/as. Por esse motivo, torna-se imprescindível colocar na pauta do discurso a formação de professores/as, principalmente por compreender que não podemos falar em mudança na educação sem antes pensar na formação destes/as profissionais.

Com base nesses pressupostos, discutiremos a importância da *práxis* na

formação dos/as trabalhadores/as da educação – em especial, dos/as professores/as e pedagogos/as – baseado no pensamento marxista que descreve a *práxis* como uma atividade prática social transformadora que se desenvolve na interação entre homem e natureza, de forma que só ganha sentido quando o próprio homem a modifica – natureza – através de seu comportamento. Além disso, nosso posicionamento epistemológico alertará para a equivocada compreensão do termo *práxis*, que por estar amplamente difundido, acaba perdendo seu real significado, podendo interferir nos resultados e legitimar uma alienação em seu uso.

Diante do exposto, este artigo traz algumas anotações sobre a origem do termo em Aristóteles, sua redefinição na concepção de Karl Marx e, por fim, uma abordagem acerca da importância da *práxis* no processo de formação dos/as trabalhadores/as da educação. Portanto, para atingir essa máxima, bem como contribuir acerca dessa discussão considerando a relevância do tema, o estudo está pautado na revisão bibliográfica, que em geral, é bastante utilizada em estudos na área de educação, pois através dela, conforme explicita Severino (2007), “utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122).

## 2 | A ORIGEM DO TERMO *PRÁXIS* EM ARISTÓTELES: BREVES COMENTÁRIOS

A *práxis* se apresenta como uma categoria filosófica que acompanha todo o movimento histórico da humanidade, circunstância esta, que certamente influencia sua redefinição ao longo dos séculos. Considerando a importância da *práxis* na formação do/a pedagogo/a, trataremos antes, acerca de sua gênese, abordando de forma concisa, a origem do termo com base na atribuição que o filósofo grego Aristóteles lhe concedeu na antiguidade.

Inicialmente, não temos dúvidas de que foi Karl Marx, filósofo alemão, que impulsionou a expressão *práxis* através de seu materialismo histórico, atribuindo a ela um viés de caráter “transformador revolucionário”. Todavia, as primeiras noções de *práxis* têm raízes mais remotas, consideradas neste estudo como essenciais para o processo de construção do termo que fora evoluído historicamente.

Nesse sentido, Vázquez (1977) postula que as primeiras aparições do termo originaram-se por volta do século IV a.C, na Grécia Antiga, com o filósofo Platão, mas foi o também filósofo e estudioso Aristóteles, que lhe atribuiu significado mais conciso, caracterizando-se pela “ação propriamente dita”, razão pela qual inclusive, fez nascer em nossa língua, a palavra prática. Schmied-Kowarzik (1983) também concordou com a análise de Vázquez (1977), ao entender que a diretriz da *práxis*, em Aristóteles, repousava nela própria, ou seja, estava no ensinamento para a ação.

Muito embora se apresentem etimologicamente análogas, prática e *práxis* caracterizam-se igualmente distintas, uma vez que empregamos a primeira para caracterizar uma ação de caráter estritamente utilitário e a segunda, mais restrita ao



vocabulário filosófico.

Ainda no que tange o seu conceito, Vázquez (1977) menciona que Aristóteles definiu a *práxis* como sendo aquela que não produz e nem cria um objeto alheio ao sujeito ou a sua atividade, é uma ação com fim em si mesma. A ação moral, intersubjetiva, bem como o exercício político do cidadão, são exemplos. Não obstante, Konder (1992) não considera muito conciso o uso do termo *práxis* nem mesmo em Aristóteles, por acreditar que o filósofo nem sempre o teria utilizado com conotação unívoca.

Todavia, para Konder (1992), Aristóteles caracterizava a atividade humana em três tipos básicos: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*. A *práxis*, entendida como atividade ética e política; a *poiésis* como atividade material produtiva, e, a *theoria*, pela busca da verdade exclusivamente. Um fato importante, conforme explicita Vázquez (1977), é que naquela época, a sociedade grega, incluindo Platão e Aristóteles, depreciava a atividade prática material, por esta ser considerada própria aos escravos, enquanto que a teórica destinava-se aos homens livres.

Tanto Aristóteles como Platão, admitia a legitimidade da *práxis* política, no entanto, com um nível inferior a vida intelectual, com a prerrogativa de que a verdade estava somente na contemplação e que por isso o ser humano só se realizaria verdadeiramente no plano teórico, mas deixando bem explícito que nem todos alcançariam essa máxima.

Certamente, em defesa dessa ideologia, ocasionou-se a ruptura entre a ciência e a prática – teoria e prática, encontrando respaldo nas palavras de Vázquez (1977).

A separação entre teoria e prática, ou entre a ciência e suas aplicações prático-mecânicas, que é característica da Grécia clássica e que serve de base para a atitude depreciativa em relação ao trabalho e às artes mecânicas, não se manifesta em tempos anteriores na Jônia. (VÁZQUEZ, 1977, p. 24).

Logo, com a estratificação social do trabalho, preconizava-se a atividade contemplativa – a intelectual – em detrimento da prática produtiva.

Não obstante, conforme exposto na citação acima, Vázquez (1977), em análise histórica, obsejou que nas cidades jônicas havia um contraste em relação a essa posição depreciativa prevalecente em Atenas. Inclusive, ainda de acordo com o referido autor, na própria Grécia Antiga existiam opiniões contrárias acerca dessa segregação, discordando dessa depreciação da atividade prática produtiva, reforçando que nossa forma de saber, que teve fortes influências aristotélicas, caracterizou-se sempre em contradições no que tange a dicotômica relação teoria/prática, ação/contemplação. Schmied-Kowarzik (1983) relata que se de um lado essa relativa segregação entre teoria e prática favoreceu o progresso das ciências modernas do conhecimento, por outro, acarretou consequências perniciosas para a compreensão científica da *práxis* inter-humana tendendo a reduzi-la a uma qualidade técnica.

Segundo Adolfo Sanchez Vasquez, o termo *práxis* transcende seu significado grego, cabendo “justamente a Marx promover essa modificação decisiva [...] repensar a relação entre a *práxis* e a *poiésis* do ângulo dos trabalhadores” (KONDER, 1992,

p.103). Aliás, uma redefinição que a configura como uma atividade exclusivamente humana, unindo, em um mesmo movimento, teoria e prática, diferenciando-se, de tal modo, da prática pragmática, principalmente por objetivar fins transformadores em nível maior, revolucionário, o que discutiremos a seguir.

Portanto, baseado no exposto, podemos inferir que com o passar dos séculos e o movimento dialético da sociedade, a *práxis* foi sendo reconstruída para se adaptar às novas necessidades surgidas na humanidade, tendo suas contribuições, permitido a Marx repensá-la e redefini-la.

### 3 | A CONCEPÇÃO DE PRÁXIS EM MARX

Baseado no exposto até aqui, foi na antiguidade, mais precisamente na Grécia Antiga, que as primeiras noções de *práxis* foram construídas através do filósofo Aristóteles, designando “propriamente uma ação”. Em sentido amplo, hoje a *práxis* vai além de seu significado original grego e transcende o que entendemos por prática – a *práxis* designa uma atividade consciente e objetiva não produtora ou voltada à fabricação, mas sim, transformadora de ideias caracterizando uma operação de fomento intelectual.

Ao conceito de prática amplamente difundindo, se atribui um valor referente à atividade de caráter utilitário-pragmático, geralmente vinculado as necessidades imediatas, ou seja, uma ação rotineira e habitual utilizada principalmente na atividade laboral, constituindo-se apenas uma dimensão da *práxis*. Assim, as atividades práticas são dadas em si mesmas e não as questionamos naquilo que se constitui sua essência.

Na contra mão do significado de prática, no sentido que lhe atribui Karl Marx, *práxis* diz respeito à “atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo;” (BOTTOMORE, 2003, p.460). Nesse sentido, a *práxis* aplicada ao contexto marxista é complexa e não se resume aos sinônimos de prática. Prática e *práxis* são palavras distintas, com acepções igualmente antagônicas.

Segundo Vásquez (1977) antes de Marx, é na filosofia idealista que encontramos o mais alto grau de consciência da *práxis*, mas precisamente em Hegel, que fez uma descoberta profunda quanto ao papel da *práxis* material produtiva na formação e libertação do homem. Contudo, em virtude de seu caráter idealista, Marx, baseado na filosofia hegeliana, buscando superá-la, transcende a descoberta de Hegel igualmente se contrapondo a ela, ao dizer que não é a consciência, como formulou Hegel, o determinante da vida, mas sim, o seu inverso, a vida é determinante à consciência.

A partir daí a concepção de *práxis* em Karl Marx, tem sua origem na obra Manuscritos econômicos-filosóficos, de 1844, mas é na obra A ideologia alemã, de 1845 e principalmente nas Teses sobre Feuerbach, ambas escritas em parceria com seu amigo e também filósofo Friedrich Engels, que Marx apresenta uma

sistematização revolucionária do termo *práxis*. Desse modo, Marx atribui à *práxis*, um sentido complexo de ação “transformadora revolucionária” transcendendo a mera e simples condição da ação, mais explicitamente em suas Teses sobre Feuerbach, onde encontramos confirmação em Konder (1992), ao dizer que “em seu conjunto, as onze teses constituem um texto [...]. Com elas esclarece-se o sentido e precisa-se o alcance do conceito central da filosofia de Marx: o conceito de *práxis*” (KONDER, 1992, p. 123).

Desta feita, é possível perceber de forma mais concisa o que Marx postulou à *práxis* nas seguintes Teses:

II tese - [...] É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico;

VIII Tese - Qualquer vida social é, essencialmente prática. Todos os mistérios que levam ao misticismo encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão dessa *práxis*;

XI tese - Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo (MARX, 2005, p. 120).

Nessa perspectiva, a *práxis* estabelecida por Marx, caracteriza-se como principal fonte genuína das relações humanas, e, conseqüentemente, da vida humana, se contrapondo totalmente ao mundo das ideias, das essências imaginárias e dos dogmas. Assim, o filósofo alemão, suplanta *práxis* não somente na perspectiva espiritual e abstrata hegeliana, mas também, no viés subjetivo da *práxis* de Feuerbach, que se encontra ligado à ação moral.

Não se trata, como na concepção idealista da história, de buscar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre no solo real da história; não de explicar a *práxis* a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da *práxis* material; chega-se em conseqüência disso, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser resolvidos por força da crítica espiritual [intelectual] [...] mas só podem ser dissolvidas pela derrubada prática das relações reais das quais brotam essas tapeações idealistas; não é a crítica mas a revolução, a força motriz da história [...]” (MARX e ENGELS, 2005, p. 65-66).

Nesse sentido, Marx deixa evidente a existência do ser humano como sujeito histórico e construtor de suas próprias representações, tipicamente manifestadas nas suas relações sociais, econômicas e políticas, sem esquecer, evidentemente, do desenvolvimento das forças produtivas, da divisão do trabalho, e, sobretudo, das relações de dominação presente na sociedade estratificada, inerente ao modelo de sociedade, cuja produção se insere na perspectiva capitalista, compreendendo suas significativas influências na direção da construção histórica.

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

Baseado nesta noção, Marx postulava que a teoria funciona como guia para a ação e a prática como fomentadora da atividade revolucionária, onde ambas possuem função igualmente importantes. A teoria, ao estudar a realidade, pode mostrar as contradições de um sistema ou uma matéria, porém, só haverá revolução quando os indivíduos viverem a contradição.

Materializando, de nada adianta teorizar sobre as causas da pobreza ou da fome, sem antes ter sentido os seus efeitos, uma vez que é na vivência da prática que a indignação é gerada. Da mesma forma, nada adiantaria a indignação sem a orientação teórica, pois sem esta, também não surtiriam efeitos. A desvinculação entre teoria e prática, implica ações desorientadas quase sempre não solucionando o problema, uma depende da outra e vice versa, como um processo dialético. O que nos possibilita inferir que a *práxis* se alimenta da teoria e se fortalece na prática, num processo constante e ininterrupto, com o objetivo de “transformar o mundo”.

Nessa lógica, para Marx, a *práxis*, mais do que resultado da união entre teoria e prática, as eleva ao patamar de relações interdependentes e interligadas, de modo que é necessário romper com a dicotômica relação teoria/prática, ação/contemplação, que durante séculos se instaurou.

“A teoria é um momento necessário da *práxis*; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a *práxis* das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. [...] A *práxis* é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria” (KONDER, 1992, p.116).

Portanto, na concepção marxista, a *práxis* pode ser definida como “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p.3). Elevada a outro patamar, *práxis* marxista é “[...] a revolução, ou a crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 1977, p. 128). Logo, uma teoria, que não considera a prática, está fadada ao simples idealismo, assim como, a prática que ignora a teoria limita-se ao eminente ativismo. Uma vez que é a *práxis* funciona como

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que [...] precisa da reflexão, da teoria; e é a teoria que remete à ação (KONDER, 1992, p. 115).

Em tese, uma definição simples do conceito de *práxis* pode ser denominada como a visão filosófica utilizada na linguagem marxista, significando um conjunto de atividades que podem “transformar o mundo” e nesse sentido, a concepção de *práxis* em Marx, não foi pura e simplesmente construída. Pelo contrário, seu sentido foi sendo reconstruído ao longo da história, resgatando e transcendendo as formulações de Aristóteles, não se limitando apenas na união entre *theoria* e *poiésis*, mas, sobretudo no gozo da atividade política que o cidadão exerce na sociedade.

Finalmente, entendemos a *práxis* formulada por Marx, com foco no proletariado, transcende a prática pragmática, individual e auto-suficiente. É resultante da inter-

relação entre teoria e prática – buscando na prática a ampliação dos horizontes teóricos, ao mesmo tempo em que a eles recorrem.

## 4 | A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DO/A TRABALHADOR/A DA EDUCAÇÃO

Até aqui, percorremos uma trajetória acerca da *práxis* envolvendo sua origem e definição na Grécia Antiga, mais precisamente com o filósofo Aristóteles, prosseguindo para uma conotação mais complexa, como a que foi atribuída pelo também filósofo, Karl Marx. Desta feita, a partir de agora apresentaremos uma proposição teórica acerca da relevância da *práxis*, na perspectiva marxista, para a formação do/a pedagogo/a.

O termo pedagogia, segundo Ghiraldelli Jr. (1987), surge na Grécia antiga como *paidagogia*, fazendo referência ao acompanhamento e cuidado do jovem, orientado por um escravo, o *paidagogo*. A partir disso, Saviani (1994) descreve que esse escravo passou a ser mais tarde o próprio educador, o que provavelmente o fez descrever a pedagogia como sendo o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. Desta feita, cabe à pedagogia fomentar esse desenvolvimento.

Não obstante, Imbernón (2010), estudioso do assunto, descreve em seu discurso uma realidade preocupante acerca do tipo de formação que as instituições costumam oferecer aos/as docentes em formação. Ele nos diz que:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Diante disso, o autor nos remete ao entendimento, no que concerne o papel da formação inicial, como sendo de grande importância, levando em consideração que é o início da profissionalização do/a docente, apontando ainda, que é nesse período, que as virtudes, as rotinas, e todos os outros aspectos relativos ao exercício da docência são assumidos como processos usuais no decorrer da sua profissão.

Nessa perspectiva, insere-se a *práxis* como fator imperativo à formação do/a pedagogo/a, uma vez que vinculada a formação possibilita ao profissional

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida ou vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens (FREIRE, 2005, p. 212).

Sobre esta questão, Konder (2004), nos traz uma importante contribuição, comentando acerca da *práxis* na educação:

Embutida na sua concepção do homem e da história, como uma dimensão inerente à *práxis*, a educação em Marx é pensada filosoficamente como uma atividade essencial à dinâmica das sociedades. Só podemos entendê-la como espaço

permeado de choques, de conflitos, marcado pela colisão de valores, interesses e convicções que correspondem às perspectivas distintas – e muitas vezes inconciliáveis – dos grandes grupos humanos (as classes sociais) que exercem maior influência na formação das pessoas (KONDER, 2004, p. 23).

Na mesma direção, Freire (2005, p. 84) destaca que “a educação se re-faz constantemente na práxis”, devendo a educação, não considerar o ser humano isoladamente enquanto indivíduo, mas sim, como um ser histórico-social, resultado de um conjunto complexo de relações sociais.

Logo, a visão de Marx sobre a docência, se configura num exercício complexo de equilíbrio envolvendo teoria e prática, onde a firmeza de suas ações bem como sua prática reflexiva está sempre desconfiada, instigante, que não aceita passivamente verdades absolutas, mas que está sempre pronto a interrogá-las, possibilitando neste processo que o/a pedagogo/a possibilite a formação de cidadãos questionadores, mas, sobretudo, com convicções embasadas numa teoria que justifica a sua *práxis*.

Na atividade do educador – essencial a todas as sociedades – a perspectiva de Marx nos leva a observar, por conseguinte, os dois pólos: o da afirmação de valores e o da reflexão crítica/autocrítica; o das convicções e o das dúvidas. A educação, no âmbito do esforço daqueles que lutam por uma democratização mais efetiva da sociedade, deve passar continuamente de um pólo ao outro. Se estacionar no primeiro, coagula os valores, ossifica-os, engessa-os e atrela a práxis a dogmas. Se ficar girando exclusivamente em torno do segundo, esvazia a práxis, emperra-a, prende-a num círculo vicioso, transforma-a num jogo estéril (KONDER, 2004, p. 22).

Desta maneira, as contribuições do pensamento marxista, se apresentam excessivamente pertinentes para a construção de uma prática pedagógica que intervenha de forma consciente na sociedade, composta por um espaço heterogêneo, a fim de não somente encontrar respostas, mas, sobretudo, apresentar dúvidas sobre os caminhos a trilhar.

A prática, resultado concreto do trabalho docente, exercerá a sua dinâmica transformadora na medida em que este profissional tenha consciência crítica do seu papel enquanto sujeito social que intervém na realidade a partir das relações sociais, econômicas, políticas e culturais estabelecidas entre os sujeitos.

Assim, Marx diz que a atividade do/a pedagogo/a, que também

[...] é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se da história (MARX cf. KONDER, 2004, p. 19).

Desta feita, entendemos a formação docente como uma preparação para uma profissão complexa e basicamente por isto que a *práxis* deve ser vista como imperativa nesse processo, assumindo-se como pressuposto ao desenvolvimento pessoal autônomo, emancipatório e transformador em uma prática reflexiva. Principalmente por isso que tratar a questão da *práxis* na educação, sobretudo na formação do/a pedagogo/a na perspectiva filosófica, assume o papel de relevância vital para que as discussões nesse âmbito não permaneçam no senso comum.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos no decorrer deste trabalho, a formação inicial é a gênese do processo de profissionalização do/a docente, sendo através desta, que o/a professor/a adquire e constrói os seus conhecimentos teóricos e práticos, além dos saberes necessários à profissão, desenvolvendo através deles, a reflexividade sobre sua prática. Além disso, é uma exigência legal para a atuação profissional neste campo, conforme explicita a LDB nº 9394/96 em seu artigo nº 62.

Na perspectiva de fornecer subsídios para uma leitura marxista acerca da *práxis* no campo da formação dos/as trabalhadores/as da educação – com ênfase na formação de professores/as – trilhamos uma direção crítica, entendendo a educação como um amplo espaço para os mais diversos debates e opiniões variadas e a *práxis* seu principal objeto.

Em análise histórica, a ideia de prática, coloca desde a Antiguidade o problema de sua aproximação ou distanciamento em relação à teoria, colocando sua definição num constate processo de reconstrução, podendo significar tanto um agir intersubjetivo, em Aristóteles, como uma complexa união de *Poiésis-Práxis-Theoria* em Marx.

Desse modo, sobre a *práxis*, podemos compreender que a dimensão do problema que acompanha sua abordagem e definição até hoje, ora como aproximação ora distanciamento da teoria, mas entendendo que a relação deve ser única e dialética. Recorrendo a *práxis* marxista, esta se configura como atividade social transformadora, postulando uma “transformação revolucionária”.

A proposta aqui não é finalizar com uma opinião, mesmo porque, este é apenas o início de um diálogo, mas esboçar um ponto que julgamos fundamental: a importância da *práxis* na formação do/a pedagogo/a. Em que cada vez mais se percebe a necessidade de uma *práxis* educativa revolucionária, isto é, aquela que exige a mudança da consciência dos sujeitos, contribuindo sobremaneira para uma ação social e política.

Esse escrito buscou trazer algumas discussões e propor reflexões aos/as trabalhadores/as da educação, para que estes/as tomem consciência de seu trabalho e não o façam de maneira mecânica e/ou alienada. Não seguir o “roteiro” estabelecido pelo sistema ou as macroestruturas, mas buscar compreender o que sua prática significa.

Dada à relevância da *práxis* na formação do/a pedagogo/a, esperamos ter de algum modo contribuído para a discussão, que se insere cada vez mais como necessária, buscando legitimar a *práxis* educativa revolucionária – o que na concepção de Marx – exige a mudança da consciência das pessoas, contribuindo sobremaneira para uma ação social e política. Finalmente, *práxis* como atividade social transformadora inserida numa filosofia da *práxis*, equivale à filosofia de transformação do mundo.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Rosá. Col. Os pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GHIRALDELLI JR., P. **O que é pedagogia**. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KONDER, Leandro. **Marx e a Sociologia da Educação**. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 3ª ed. 2004. (p. 11-23).
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução de Frank Müller. Coleção a obra prima de cada autor nº 192. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- O Livro da Filosofia / [tradução Douglas Kim]. – São Paulo: Globo, 2011. Título original: **The philosophy book**. Vários colaboradores.
- SAVIANI. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



## O CRAS COMO ESPAÇO PÚBLICO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA

### Tayná Ceccon Martins

Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina – Paraná

### Rafael Bianchi Silva

Doutor em Educação (Unesp/Marília). Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina - Paraná

**RESUMO:** Compreender a participação popular na democracia é entender o percurso histórico dessa forma de governo e como a liberdade e a ação política se relacionam no espaço público. Para tanto, neste trabalho são utilizados como base os estudos desenvolvidos por Hannah Arendt, em especial, a discussão a respeito do papel do cidadão como ser ativo no contexto da democracia contemporânea, além de analisar a influência da participação popular na efetivação da democracia como forma de compreender a ação e a liberdade política. Agir politicamente é considerar o espaço público existente e como a pluralidade é compreendida na sociedade. A democracia é uma forma de governo que na contemporaneidade ao ser marcada pela representatividade, permite que os cidadãos, neste caso, atuam de forma indireta na política. Para o pleno exercício da ação política é essencial que os cidadãos exerçam

a democracia participativa, isto é, mesmo com a preponderância da representatividade, é necessário que os cidadãos encontrem os espaços públicos possíveis e a partir destes, busquem alcançar os seus direitos e de toda a coletividade. A filósofa aponta que para o exercício da liberdade política é necessário que os cidadãos possam lutar pela necessidade coletiva e alcançar a pluralidade. Nesta direção, é apresentado o CRAS, equipamento básico da Política Nacional de Assistência Social, como um espaço público para o exercício da democracia participativa e potencializador da ação política do homem, percebendo os seus sujeitos como pessoas plenas de direito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democracia. Liberdade. Ação. CRAS. Coletividade.

**ABSTRACT:** Understanding the popular participation in democracy is to follow the historical course of this form of government and how freedom and political action are related in the public space. For this, in this work are used as basis the studies developed by Hannah Arendt, in particular, the discussion about the citizen's role as being active in the context of contemporary democracy. In addition, it is necessary analyze the influence of popular participation in the realization of democracy as a way of understanding political action and freedom. To act politically is to consider the

existing public space and how plurality is understood in society. Political action takes into account the existing public space and how plurality is understood in society. Democracy is a form of government in contemporary times marked by representativeness, allows citizens, in this case, act indirectly in politics. For the full exercise of political action, it is essential for citizens to exercise participatory democracy, that is, even with the preponderance of representativeness, it is necessary for citizens to find the possible public spaces and from these, to seek their rights and the whole the collectivity. The philosopher points out that for the exercise of political freedom it is necessary that citizens can fight for collective need and achieve plurality. In this direction, the CRAS, basic equipment of the National Social Assistance Policy, is presented as a public space for the exercise of participatory democracy and a potentiator of the political action of man, perceiving his subjects as citizens with rights.

**KEYWORDS:** Democracy; Freedom; Action; CRAS; Collectivity

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a compreender o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) - equipamento considerado como porta de entrada da Política Nacional de Assistência Social - como espaço público efetivo para o exercício cidadão a partir do pensamento de Hannah Arendt. Exercer a liberdade no espaço público é identificar a pluralidade nele existente e o grande desafio é, a partir desta compreensão das singularidades existentes na sociedade, poder agir politicamente na direção de buscar a garantia dos direitos coletivos.

Nesse viés, é necessário saber que a democracia é uma forma de governo que se transformou e continua se transformando de acordo com a realidade histórica e social. Assim, as ações do homem podem direcioná-la para que valorize o humano, o coletivo, o plural. Agir politicamente é buscar não somente os anseios individuais, mas trata-se de uma busca constante para modificar a sociedade de modo a torna-la um local em que os direitos alcancem a todos, sem qualquer tipo distinção socialmente construída.

Para a realização de nossa discussão, serão apresentados inicialmente os conceitos de liberdade e de política e como estes se relacionam no espaço público, bem como a importância da ação política a partir dos estudos de Hannah Arendt. Ainda será apresentada a consolidação da Política de Assistência Social e nosso entendimento de como o CRAS pode ser um espaço para o exercício democrático e de ação política.

## 2 | PARTICIPAÇÃO POPULAR SOB A ÓTICA DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Verifica-se no decurso da própria consolidação da democracia as grandes nuances que efetivamente envolveram a participação popular de forma direta e indireta

no governo e como esta, de fato, acarretou na caracterização e fortalecimento da democracia em si e os espaços que nela ocorreram (e ocorrem) para que os cidadãos possam agir politicamente.

Ainda que historicamente, a participação popular no Brasil tenha se originado na época da colonização portuguesa, nas práticas da esquerda da Igreja e na esquerda em geral nosso interesse remonta, em especial, a partir da segunda metade do século XX. Dentre exemplos que apontam para o universo em análise, a primeira conferência nacional de saúde ocorreu no governo de Getúlio Vargas nos anos 1940. Na década de 1950, no Conselho Nacional de Saúde, já havia participação de cidadãos escolhidos pelo governo entre entidades e personalidades (MATEOS, 2011).

Nesse contexto, as conferências são espaços de discussão coletiva em que todos os cidadãos são convidados a participar para discutir interesses e necessidades da localidade em que vivem, na tentativa de aprimorar e tornar efetiva as políticas públicas. Observa-se que nos últimos anos, aumentou-se consideravelmente o número de conferências realizadas, apontando a importância da existência e consolidação de uma política participativa, sendo que a intensidade e qualidade dessa participação tem sido uma preocupação constante da nova fase democrática do Brasil (AVRITZER, 2012).

Na década de 1980 houve um grande salto de participação popular, já que o país estava em um período de transição democrática, e o movimento de luta por eleições diretas teve ampla repercussão no país e se efetivou na Constituinte (MATEOS, 2011). O movimento de “Diretas Já”, foi a materialização de um anseio coletivo de transformações na política brasileira, o que impactou de forma ampla a realidade social, permitindo um grande passo em favor da efetivação da democracia.

Conforme explicita Miguel (2014), a perspectiva liberal trouxe uma orientação ao ordenamento jurídico que pudesse combinar a autonomia individual com a autonomia coletiva. Entretanto, as democracias liberais contemporâneas apresentam uma difícil convivência entre o preceito da igualdade política formal e a exclusão do processo decisório da maioria dos cidadãos.

Neste viés houve a necessidade de regular e organizar a participação direta e indireta dos cidadãos no governo e a forma com que os representantes poderiam governar e tomar decisões. No Brasil, a base para essa representação democrática e a participação popular se efetivou com a Constituição de 1988.

Observa na Constituição uma ênfase na questão da participação e no pluralismo, conferindo ainda grande autonomia aos partidos políticos. O crescimento na participação dos cidadãos na política do país foi um dos elementos mais importantes para a democratização do Brasil. Assim, a participação popular na elaboração, acompanhamento e na fiscalização das políticas públicas ganha institucionalidade, vez que há previsão constitucional para a criação de instâncias para este fim (MATEOS, 2011).

Um dos grandes marcos sociais da pós-Constituição foi a consolidação do Sistema

Único de Assistência Social (SUAS) que foi aprovado e regulamentado em 2011 pela Lei 12435, sendo a gestão da política assistencial materializada através dele, de modo descentralizado e participativo entre os três entes federados. Esta mesma lei trouxe uma nova redação à LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social) originalmente datada do início da década de 1990.

Três eixos de atuação são descritos no SUAS, sendo a) Proteção Social, dividida em proteção básica e proteção especial; b) Vigilância Socioassistencial e, c) Defesa de Direitos. A partir dessa estruturação, buscou-se romper com a prática do assistencialismo, entendido como uma ação de benevolência do Estado, que não reconhecia o indivíduo como sujeito de direitos, uma vez que ao compor o tripé da Seguridade Social permitiu que houvesse uma valorização da pluralidade, identificando todos como cidadãos de direito.

Não somente a consolidação do SUAS foi um marco, como também a possibilidade de existência de outros mecanismos democráticos, dentre eles a participação direta do cidadão no espaço público através da ação nos espaços existentes (principalmente o CRAS) ou ainda por meio das conferências e conselhos vinculados às políticas públicas.

Nesse cenário, veem-se as forças das conferências públicas, pois são uma inovação democrática no Brasil contemporâneo. Tanto a tradição participativa quanto a deliberativa são ferramentas úteis para analisá-las, já que se centralizam na participação e na discussão para legitimar o processo decisório (LINS et al, 2012). A partir disso, Miguel (2014, p. 147) aponta que:

“Ser cidadão” significa tomar posse de um conjunto de direitos e de potencialidade de ação, mas também saber operar dentro do arranjo institucional que garante esses direitos e potencialidades. É um movimento que, ao privilegiar determinadas modalidades de ação política em detrimento de outras, gera diferentes matrizes de efetividade para agentes que estão situados em posições diversas no mundo social e controlam diferentes tipos e quantidades de recursos, ao mesmo tempo modelando a expectativa desses agentes.

Dessa forma, evidencia-se o papel do cidadão como agente – pessoa de ação – na manutenção e fortalecimento da democracia. Observa-se, porém, que esse papel, muitas vezes, fica relegado ao segundo plano na democracia contemporânea, em favor da representatividade por partes de agentes que buscam o “bem comum”, o que melhor será analisado a seguir.

### **3 | AÇÃO POPULAR NO OLHAR DE ARENDT**

Podemos identificar nos trabalhos desenvolvidos por Hannah Arendt o papel do cidadão como ser ativo na manutenção e fortalecimento da política e a partir desta, a defesa e garantia das liberdades individuais e coletivas. Trazê-la para discorrer sobre a participação popular na democracia contemporânea é compreender que o homem é resultado de sua ação no mundo e esta ação encontra-se atrelada à dimensão política.

Arendt aponta que a descoberta de novos continentes, a invenção do telescópio por Galileu e a Reforma, foram os três eventos que marcaram o início da modernidade e que já tinham presentes alguns ingredientes do processo de alienação que seriam intensificados no século seguinte (JARDIM, 2011).

Nesse sentido, as ciências modernas foram deslocadas da Terra para o Universo infinito e a filosofia moderna voltou-se para o interior do homem, focado em sua subjetividade. Esse processo relacionado a uma posição de alienação se deve ao fato de o homem inicialmente valorizar a fabricação e se compreender por meio deste processo, sem entender as diversas influências que sofria para a manutenção da sua pseudoliberalidade.

Um dos fatores decisivos para o ingresso na Era Moderna foi a elevação da vida ativa do homem, uma vez que houve uma grande valorização das qualidades do trabalhador: a produtividade, a eficiência, a capacidade de organizar e planejar tarefas (JARDIM, 2011). Nesse sentido, as relações sociais foram modificadas, havia uma nova subjetividade sendo despertada e o homem neste processo, foi se transformando e impactando de certa forma o meio em que estava inserido.

No primeiro capítulo de seu livro *A condição Humana* (2007), a autora discorre sobre a *vita activa*, em que apresenta as três atividades fundamentais do homem que é o labor, o trabalho e a ação. O labor corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo ciclo de desenvolvimento se relaciona com as atividades vitais produzidas e introduzidas pelo labor na dinâmica da vida. Já o trabalho corresponde ao processo superficial que permite ao homem suprimir suas individualidades, produzindo um mundo artificial das coisas, que em nada se relaciona com o natural.

A autora explicita que a ação é a única atividade inteiramente pertencente ao homem e explica apontando que no labor não há a necessidade da presença do outro, e na completa solidão o homem se tornaria um *animal laborans*, de outra forma, um homem que trabalhasse e fabricasse um mundo inteiro apenas para ele seria um *homo faber*, e se aproximaria a um deus na criação de todas as suas coisas. Entretanto, a ação nesse processo, depende da presença dos outros constantemente e é exclusiva do homem. Com a fabricação surge um produto, um objeto, já com a ação revela-se um quem, e é esse quem que pode modificar e transformar a sociedade com sua ação livre e significar o mundo (ARENDR, 2007).

Essas três atividades não podem ser entendidas fora da existência e, portanto, das relações humanas. Em uma de suas conferências, Arendt (1993) afirmou que a *Existenz* nunca está essencialmente isolada, uma vez que ela só existe na comunicação da *Existenz* dos outros. Assim, o desenvolvimento das relações sociais envolve inter-relações, ou seja, interconexões entre a *Existenz* de um ser com a *Existenz* de outro. Esse movimento de trocas e comunicações vivenciais é inerente ao processo humano de estar no mundo e existir nesse mundo como razão, como humano. Desse modo, necessita-se do outro e é nesse estar-junto que elas podem se desenvolver.

A partir desse jogo descrito acima, tudo que encontra em contato com a vida

humana, torna-se parte da condição humana. Os homens são seres condicionados pelo natural e pelas coisas produzidas pela atividade humana, sendo que, nesta interação vão produzindo novos sentidos e se modificando. Arendt (2007) reconhece, então, a importância da intercomunicação entre os seres e da ação no contexto social para conferir significado a existência.

Ao revisitar as rápidas transformações que o mundo vivenciara com a Revolução Industrial e compreendendo a organização da sociedade pautada na concepção de Montesquieu, Arendt (1993, p. 51) aponta que “a ação política, como toda ação, é sempre essencialmente o começo de algo novo; como tal, ela é, em termos de ciência política, a própria essência da liberdade humana”. Assim, não há exercício da política sem a condição de liberdade, sendo que esta, se configura na *Existenz*, no modo de vida de cada época e que partia do individual para o coletivo.

É a partir desta ação política que os homens podem aprender a lidar com o que passou e a se reconciliar com o que inevitavelmente existe. Para Arendt (2007, p. 15), “a ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. É a ação que permite o homem se reconhecer como ser social, concreto e não enquanto entidade abstrata.

Todos os aspectos da condição humana relacionam-se com a política, sendo que a pluralidade é a condição de toda a vida política. A autora afirma que isso se dá “[...] pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDR, 2007, p. 16).

Esse movimento do novo surge a partir do que já está acontecendo e nesse viés, as leis tem um papel importante pois confere certa estabilidade à vida. Desse modo, entende-se que a lei vem a ser o elemento que permite que a ação humana se oriente no sentido de manutenção do que está posto ou na revolução do que já existe, em uma constante discussão e transformação do devir, conferindo papel fundamental a política.

Em síntese, é por meio da ação que se transcende a massificação e que pode pensar e problematizar a realidade, a fim de conferir uma transformação da própria existência. Nesse sentido, ao pensar na importância do desenvolvimento de coletividade e participação popular expressos na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), faz-se importante compreender a possibilidade do CRAS se configurar como um espaço público para o exercício da cidadania na democracia contemporânea (conforme indicado nos conceitos de Hannah Arendt), entendendo suas fragilidades e potencialidades.

## 4 | O CRAS COMO ESPAÇO PÚBLICO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Em seus estudos, Arendt pautou-se na compreensão da *vita activa* do homem no espaço público e para compreender este espaço estudou as diversas formas de governo para as quais teceu críticas, compreendendo a liberdade da ação política em cada uma destas formas.

Com a consolidação da Política Nacional de Assistência Social, o CRAS se efetivou na proteção social básica, enquanto equipamento responsável em colocar em movimento estratégias que permitiram a sua transformação em um espaço público de efetivação de direitos que tem no acompanhamento das famílias realizado através do PAIF (Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família) um importante condutor. Dentro das formas de trabalho descritas a serem realizadas junto às famílias, aponta-se a construção de grupos que possam potencializar novas formas de perceber e atuar como sujeito no mundo social e político.

A análise do pensamento de Hannah Arendt permite compreender que é necessário ir além dos modos materializados das democracias já existentes, para assim, propor a abertura de novos espaços para o efetivo exercício da cidadania (DUARTE, 2010). É no espaço do novo que a liberdade política pode encontrar a sua realização e estabelecer novos modos de vida e pensamento para o fortalecimento da ação no viés político.

Com o SUAS, entendemos que este novo espaço pode ser construído atualmente através do CRAS. É a partir do CRAS que o Estado se materializa no território, sendo esta uma das condições para a democratização do acesso aos direitos socioassistenciais o que, enquanto tese, contribui diretamente para o fortalecimento da cidadania.

Somado a isso, através do PAIF, a ação política torna-se uma das dimensões que embasa a atuação de seus técnicos, vez que ação destes buscam não somente a identificação das vulnerabilidades sociais às quais as famílias encontram-se atravessadas como também a verificação das potencialidades da família e do território para a ultrapassagem de tais condições. A partir dessa perspectiva, os técnicos do CRAS (comumente assistentes sociais e psicólogos) podem atuar como mobilizadores da construção desse espaço de trocas e mobilizações que definem uma das materializações do espaço público, fortalecendo as características individuais dos cidadãos (como autonomia, autoestima e pertencimento social) e as características da comunidade, fortalecendo as associações de bairro e incentivando a ação política dos cidadãos nestes espaços.

“Nos espaços coletivos que se expressam a solidariedade, a extensão das relações familiares para além da consanguinidade, o fortalecimento da cumplicidade de vizinhança e o desenvolvimento de pertença e identidade” (BRASIL, 2009a, p.13). É a partir desses espaços plurais que é possível que haja a ação política, pois ao se perceberem pertencentes a um território e unidos em suas relações podem perceber o que é comum a todos. Contudo, muitas vezes são nesses espaços que aparecem

conflitos, onde se observa um movimento de tentativa de sobreposição de uns em frente aos demais, e muitas vezes isso se dá quando as pessoas buscam satisfazer suas necessidades urgentes, decorrentes de desigualdades sociais presentes no território.

Para Arendt (2007), a ênfase nas necessidades socioeconômicas não deveria ser o fundamento de nenhum sistema político, já que para ela, isto oferece espaço para a perversão dos sistemas políticos, os quais se baseiam em visões economicistas. Ela compreende que enquanto houver desigualdades sociais haverá pessoas que cederão os seus direitos políticos para a manutenção da própria vida enquanto outros irão de forma abusiva usar erroneamente dos direitos do povo. Há uma discrepância entre a ideia da democracia e a democracia efetivamente vivenciada, principalmente em relação à pluralidade de participação no espaço político. Embora se acredite na eficácia da democracia como sistema político, fica ainda difícil conceber que as sociedades contemporâneas convivam com a alteridade, ficando a pluralidade comprometida em sua dimensão (VASCONCELOS JUNIOR, 2010).

Isso acontece porque as sociedades atuais unem o labor à fabricação e isso faz com que o homem produza e consuma coisas que acredita ser necessárias para a sua sobrevivência, o que leva a um constante individualismo. Imerso em tal condição, o homem não consegue perceber de forma profunda as verdadeiras necessidades do outro, o que compromete a pluralidade.

Ainda, enquanto os homens permanecerem buscando suprir o mínimo do básico em suas vidas, a sua ação de pensar o coletivo fica comprometida, e dessa forma, a consolidação de sua liberdade. Cabe apontar que a Política de Assistência Social tem dimensões que fortalecem as famílias na busca de sua autonomia, visando o desenvolvimento para uma participação plural e coletiva na vida pública, indo além das provisões dos mínimos necessários à sua sobrevivência, contribuindo assim para a prevenção das vulnerabilidades, na proteção e a previsão dos riscos. Desse modo, trata-se de uma política que atua para promover o protagonismo dos indivíduos e famílias, para que consigam atuar de forma crítica diante da realidade em que vivem.

Há nesse sentido um contraponto entre a democracia - e sua busca da coesão social - e o liberalismo marcado pelo forte individualismo. Esse contraponto se resolve na representação, uma vez que, na democracia, a representação é um meio para a busca dos anseios individuais e a resolução dos problemas destes, resultante na coesão social (RORIZ, 2011).

A crítica de Arendt residiu na questão referente à compreensão da liberdade nos movimentos revolucionários que a utilizavam como argumento para resolver questões que extrapolavam a esfera política. O que movia o povo, segundo a autora, eram as questões sociais, assim, a ideia de liberdade passou a significar possibilidade de igualdade social, o que foi um retrocesso no entendimento da ideia de liberdade (VASCONCELOS JUNIOR, 2010).

Tais questões que remetem à esfera social são importantes para serem



buscadas e devem fazer parte do exercício da liberdade política. Contudo, é preciso ir além, no sentido de pensar a pluralidade e o coletivo, buscando não só aquilo que me satisfaz, e sim aquilo que poderá satisfazer toda a sociedade a qual vivo. Com isso, as ações desenvolvidas no CRAS propiciam espaços de discussão entre os indivíduos e suas famílias, através das oficinas e as ações comunitárias, de modo a coletivamente resgatarem esse sentimento de pertença a comunidade em que vivem e juntos problematizarem questões que estão além das suas vivências particulares, contribuindo uns com os outros nas trocas acerca de suas experiências e atuando conjuntamente pensando em ações para o bem comum.

A democracia era vista como uma mera forma de governo, antes mesmo de se tornar uma ideologia, e ela foi orientada não pela liberdade de opinião pública, mas pela própria opinião pública. Neste cenário, Arendt menciona que a opinião pública hegemônica se caracteriza por igualar as opiniões, destituindo de legitimidade qualquer discordância, recusando assim, a pluralidade na esfera política (VASCONCELOS JUNIOR, 2010).

Esta recusa é o que impede o desenvolvimento da ação no espaço público, impede a liberdade política, e faz com que a normativa se instaure como um campo de orientação e decisão imposta, não havendo contraposições. Essa recusa não é apenas sobre a opinião do homem, mas é a recusa do homem de participar ativamente do espaço público e realizar a verdadeira democracia.

Nesse sentido, a participação nos Conselhos e Conferências Municipais de Política Pública podem garantir que o espaço coletivo seja visualizado em sua pluralidade. Incentivar os cidadãos na participação política de forma a deliberar sobre as situações que eles mesmos vivenciam ao se relacionar com os espaços públicos é garantir a heterogeneidade dos discursos na elaboração das diretrizes e leis.

Contudo, é importante salientar que embora haja uma preponderância do individualismo e uma estagnação por parte do povo para buscar a efetivação do exercício da liberdade política, há que se considerar que existem espaços públicos (tais como o CRAS) na democracia que podem propiciar o desenvolvimento da ação política. Consideramos importante que tais espaços devem ser valorizados para que o povo possa, na qualidade de cidadãos, participar ativamente da esfera política, podendo garantir assim os seus direitos e de toda a coletividade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar a questão da participação popular na democracia contemporânea foi necessário compreender que a democracia faz parte de um ambiente social e histórico, portanto ela está sempre em transformação de acordo com cada época em que está inserida. Essa observação permite afirmar que a democracia não se configura como um modelo estático assumido por determinada nação como política de

Estado, mas que, sobretudo, é um modelo que pode ser modificado para se ajustar às necessidades que variam na relação espaço-tempo.

A democracia que prepondera no mundo atual é a representativa e sobre ela, Hannah Arendt teceu suas críticas, uma vez que tal modelo inibe a participação direta dos cidadãos no poder e na busca da efetivação direta dos seus direitos. A partir disso, entendemos que a ação popular é imprescindível para contribuir na formação de uma sociedade mais justa e humana e a formação de espaços que potencializem essa garantia de direitos faz parte do jogo democrático.

Entendemos, a partir das reflexões aqui realizadas, que o exercício da liberdade política é necessário que os cidadãos se apoderem dos espaços públicos existentes e a partir deles, possam buscar seus direitos, lutar pela necessidade coletiva e alcançar a pluralidade. Mesmo na democracia representativa existem espaços para que o cidadão busque o exercício da política e estes devem preponderar para que o homem saia do campo passivo e assuma o seu espaço de ser ativo no mundo, participando da construção de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, cabe entender que embora na democracia contemporânea vigore a representatividade, ela oferece espaços que fomentem o exercício da democracia participativa. São esses os espaços que os cidadãos devem assumir e buscar para poder transformar a realidade em que se encontram, para exercer a sua liberdade política, e com isso poder ser um cidadão consciente da pluralidade, agindo diretamente nas decisões do poder, transformando assim, diariamente, a democracia para uma forma de governo melhor para todos. Quando se compreende as pluralidades é que se pode dar visibilidade aos excluídos socialmente, possibilitando o empoderamento das minorias e permitindo que todos encontrem na efetivação dos seus direitos, uma vida mais livre, igualitária e humana

Com a consolidação do SUAS, o CRAS se tornou um espaço que pode propiciar o agir participativo dos cidadãos, uma vez que o trabalho social desenvolvido leva em consideração a dinâmica das relações sociais e o papel da participação popular no desenvolvimento dos cidadãos, família e territórios, a fim de dimensionar e transformar a realidade, superando as vulnerabilidades, garantindo não somente a melhorar as condições de vida da população, como dar voz ativa à pluralidade para que possa agir com liberdade e consciência política.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AVRITZER, L. Conferências Nacionais: Ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil. **IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/td\\_1739.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/td_1739.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 8 de outubro de 1988. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

\_\_\_\_\_. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Caderno SUAS – Sistema Único de Assistência Social: Consolidação do SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.435/2011**. Brasília: Senado Federal, 2011.

DUARTE, A. Hannah Arendt: repensar o direito à luz da política democrática radical. **Revistas Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, jan. 2010. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2010/06/0p45-63.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

JARDIM, E. **Hannah Arendt**: pensadora da crise e de um novo início. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LINS, I.L. et al. Conferências de políticas públicas: um sistema integrado de participação e deliberação? Brasília: **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 7, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n7/a11n7.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

MATEOS, S. B. Participação popular: a construção da democracia participativa. São Paulo: **IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, ano 8. ed. 65. 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2493:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2493:catid=28&Itemid=23)>. Acesso em: 11 mai. 2015.

MIGUEL, L. F. Mecanismos de exclusão política e os limites da democracia liberal: uma conversa com Poulantzas, Offe e Bordieu. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 98, p. 145-161, Mar. 2014.

RORIZ, J. H. R. A política como continuação da liberdade: Hannah Arendt e sua crítica à democracia liberal. **Filosofia Unisinos**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/viewFile/fsu.2011.123.03/578>>. Acesso em: 27 set. 2015.

VASCONCELOS JUNIOR, L.D.V. Hannah Arendt e os limites da esfera política. Florianópolis: **ethic@**, Florianópolis, v. 9, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/viewFile/1677-2954.2010v9n2p217/18732>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

## DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA SOB O HORIZONTE ARTICULATÓRIO DA INTERDISCIPLINARIDADE

**Ieda Márcia Donati Linck**

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ  
Cruz Alta – RS

**Leandro Renner de Moura**

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ  
Cruz Alta – RS

**Fernanda Falconi Bastolla**

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ  
Cruz Alta – RS

**RESUMO:** Trata-se neste texto de analisar o desenvolvimento da produção textual numa perspectiva interdisciplinar tendo como pano de fundo a proposta pedagógica do Proenem-Unicruz. Este programa institucional e social oferece a Cruz alta – RS e região oportunidade de preparação de estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sob um horizonte articulatório, onde Redação, Língua Portuguesa e Literatura passam a fazer parte de uma mesma unidade originária, a unidade da linguagem. Como fundamentação, propõe-se revisão teórica baseada na produção acadêmica de pensadores que denunciam a crise de um ensino fragmentado, na mesma medida que indicam caminhos favoráveis a uma aprendizagem linguística efetiva. Nessa direção, subentende-se que a escrita deve manifestar todo o conteúdo simbólico construído pelo

estudante ao longo da sua formação humana. Isso, no entanto, precisa ser sinalizado por meio de uma abordagem pedagógica pautada na interdisciplinaridade, uma vez que sua filosofia de atuação se embasa na aproximação e no diálogo com o outro e, ainda, no constante câmbio de perspectivas temáticas de uma mesma área de conhecimento. Dentro disso o uso competente e lúcido da linguagem nos textos representa um exercício de cidadania, que ocorre no aparecimento das diferentes opiniões, sempre clarificadas pela capacidade discursiva de cada estudante. Desse modo, o Proenem marca-se como um importante momento na vida de cada aluno. Um momento de aprendizado e renovação de esperanças através do saber, valorizando sempre a curiosidade, o envolvimento e a riqueza de uma pedagogia comprometida com a educação linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual.  
Interdisciplinaridade. Proenem-Unicruz.  
Educação linguística.

**ABSTRACT:** This paper analyzes the development of textual production in an interdisciplinary perspective against the pedagogical proposal of Proenem-Unicruz. This institutional and social program offers Cruz Alta - RS and region an opportunity to prepare studies for the National Examination of Secondary

Education (ENEM) under an articulatory horizon, where Writing, Portuguese Language and Literature become part of the same original unit, the unity of language. As a rationale, it is proposed a theoretical revision based on the academic production of thinkers who denounce the crisis of a fragmented teaching, in the same way that indicate ways favorable to effective linguistic learning. In this direction, it is understood that the writing must manifest all the symbolic content constructed by the student throughout his human formation. This, however, needs to be signaled through a pedagogical approach based on interdisciplinarity, since its philosophy of action is based on the approximation and the dialogue with the other and also on the constant exchange of thematic perspectives of the same area of knowledge. Within this, the competent and lucid use of language in texts represents an exercise of citizenship, which occurs in the appearance of the different opinions, always clarified by the discursive capacity of each student. In this way, the Proenem marks itself as an important moment in the life of each student. In this way, the Proenem marks itself as an important moment in the life of each student. A moment of learning and renewing hopes through knowledge, always valuing the curiosity, involvement and richness of a pedagogy committed to language education.

**KEYWORDS:** Texty production. Interdisciplinarity. Proenem-Unicruz. Linguistic education.

## 1 | INTRODUÇÃO

É notória a preocupação de alunos, professores, instituições de ensino e governos quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita na formação de Ensino Médio e no ingresso conseqüentemente imaturo ao Ensino Superior. Por serem elas importantes competências ao desenvolvimento do sujeito, a Universidade de Cruz Alta mostra-se preocupada com essa questão e dá a sua contribuição ao oferecer para alunos de escola pública de Cruz Alta –RS e região o Proenem, um programa institucional de preparação ao Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM). Para atender as recomendações do exame o programa segue o cronograma de avaliações organizado por áreas de conhecimento, as ciências naturais, humanas, exatas e da linguagem. O presente artigo concentra sua reflexão no caderno de linguagens, códigos e suas tecnologias, apresentando a abordagem didático-pedagógica desenvolvida pelo Proenem na tentativa de contribuir para os estudos relativos à educação linguística no Brasil.

Conforme compreende o Ministério da Educação (MEC), a banca avaliadora das redações produzidas no Enem opera sob os critérios da gramática normativa e favorece a denominação culta da língua como variante oficial. Além disso tem como expectativa identificar posturas, pontos de vista e condições plenas de um cidadão para sugerir saídas e possibilidades aos temas abordados. Entendemos que o espaço da redação no Enem representa a garantia do diálogo, da democracia através da comunicação e da espontaneidade dos estudantes frente às diversidades e o direito de expressar suas opiniões e propostas nos assuntos de interesse expressamente

sociais. A participação do aluno através da sua própria subjetividade é um ato político, mesmo que numa situação de concorrência ou seleção, pois se vê diante do desafio de propor intervenção merecedora de uma nota mil, capaz de somar ideias a tantas outras também deliberadas em contextos linguísticos de decisão.

O horizonte articulatório desse trabalho é a interdisciplinaridade a qual agrega momentos de integração entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, o que chamamos de “momento interligado”. Sem prejudicar os recortes temáticos de cada componente, as situações de interação que propomos sinaliza aos alunos a articulação que há nas questões do caderno de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação, a área de linguagens é composta pelas disciplinas de “Língua Portuguesa, Língua estrangeira moderna, Educação Física, Arte e Informática”, o que, de algum modo, denota a abrangência temática da área.

Nessa linha, Vigna (2008, p.02) afirma que “na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado”. Assim sendo, estimulamos a prática reflexiva como ação necessária no aperfeiçoamento da escrita, da organização das ideias e do potencial argumentativo dos alunos na produção dos seus próprios textos de forma contextualizada.

No espaço a que nos foi destinado, portanto, propomos uma ampliação teórica a fim de buscar sustentação às afirmações que faremos. Revisitar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), especialmente para a Língua Portuguesa, os quais orientam o trabalho das escolas públicas para com a produção textual, buscando aproximações com a matriz epistemológica do Enem e com a proposta pedagógica que pensamos melhor corresponder às atuais exigências desse campo. Por fim, trazemos nossas impressões e convicções, as quais nos ajudam a pensar e concretizar o melhor que podemos.

## 2 | ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS NECESSÁRIAS

Com toda a certeza, estamos envolvidos no processo conhecido por *educação linguística*. Ao tratarmos das intenções do Proenem referente às linguagens, à redação e, sobretudo quanto ao que queremos desenvolver com nossos alunos, nos inserimos no universo linguístico de ampla e convergente envergadura. Sabendo disso, reconhecemo-nos como incentivadores de uma aprendizagem efetiva e aproximada da vida, e que potencializa a leitura do mundo.

No raciocínio de Bagno e Rangel (2005, p. 63), a educação linguística poderia ser compreendida como

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística.

A responsabilidade que temos com universo linguístico se compara à responsabilidade com todos aqueles que nos procuram em busca de preparação. É vital a necessidade de respeito à diversidade linguística, como compositora da sinfonia das vozes. Na variedade da linguagem estão indivíduos, banhados e marcados por suas histórias localizadas repletas de significação. Percebemos a partir das ideias emprestadas dos escritores, que a linguagem é educada durante a vida e é resultado de um somatório de sentidos, imaginários e interpretações, construtores de usos linguísticos legitimados.

Por esta razão, o ato de escrever e ler textos é prática viva de linguagem, necessária ao pensamento humano e ao desenvolvimento de habilidades expressivas. Todo sujeito que lê, pensa no que lê. Todo sujeito que escreve, pensa no que escreve, assim tornando-se mais reflexivo e argumentativo perante as situações que vivencia no mundo. Essa preparação pode ser considerada a atividade essencial de uma educação linguística.

Conforme Marques (2011, p.15), “o ensino na obediência a certos rituais” cria traumas. Diante de uma folha em branco muitas pessoas não sabem o que fazer com a sua própria linguagem. É uma pergunta frequente saber por onde deve-se começar um texto. A resistência pelas atividades de produção de texto demonstram uma espécie de medo da língua.

Como a produção de escrita é resultado do que se aprende desde a alfabetização da língua, precisamos refletir quanto ao seu tratamento na escola. Faraco e Castro (2009, p. 2) em um artigo sobre a relação dos estudos linguísticos e o ensino da língua no Brasil, fazem o clássico questionamento e, evidentemente necessário: “Mas, se o ensino de linguagem não se dá, como querem os tradicionalistas, calcado no eixo normativo, como ele deve ser, se aceitarmos a crítica dos linguistas? Em outras palavras, quando tiramos de foco o ensino de regras e conceitos, o que passa a ser o nosso objeto de ensino?”. Segundo os escritores, a intenção dos linguistas é colocar o texto no centro do debate para estudar a língua. Ainda, conforme os autores, o texto como objeto primordial das aulas de Língua Portuguesa assegura “o ensino dos aspectos normativos [...], isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual” (Ibid. p. 2).

Eis algumas de nossas expectativas. O texto como objeto central produz a ideia de buscarmos reconhecer a língua materna nas suas nascentes históricas, geográficas e sociais por sua variedade de gêneros e tipologias. É no processo de leitura constante

e variada que reside a possibilidade de um encontro sutil e mais prazeroso com a normatividade e com os estilos linguísticos clássicos e contemporâneos. Acreditamos instigar, dessa maneira, o prazer dos estudantes pela escrita a caminho do próprio reconhecimento como escritores.

Marques (2011, p. 28) explica o que esse processo representou na sua trajetória como escritor.

No ato de escrever sinto-me dono do meu próprio texto. Posso mudá-lo a qualquer momento, destruí-lo até. Quando, porém, ele ganha mundo, quando passa ao domínio público, sinto que me fugiu, emancipou-se, escapou de meu alcance. Uma sensação muito viva e estranha: a de só agora ver a cara de meu filho ao mesmo tempo que dele me despeço; vê-lo cair na vida, ausentar-se entregue à indiscrição de quem não conheço, a destinos que fogem a meu controle.

A sensação que Marques nos descreve é, de fato, a sensação que temos quando antes mesmo de publicar um texto imaginamos leitores e a avaliação que estes darão a ele. Além disso, a identificação do autor ao escrever se revela no movimento interno do texto. Escrevendo, corrigindo e apagando temos a liberdade de fazê-lo como bem se entende a caminho da identidade da escrita. Entretanto, nesse movimento de encontro do próprio estilo é necessário um processo de reescritura constante.

Com o propósito de identificar o que pode ser melhorado no texto, o aluno aprende a lançar um olhar crítico, o que implica certo distanciamento. Esperamos, assim, que os alunos desenvolvam capacidades de análise que identifiquem o que compromete a coerência e a coesão, assim como os elementos adequados ou inadequados ao objetivo dos textos que produzem. Esse processo exige uma gama de conhecimentos que vão desde o domínio da escrita convencional ao domínio de categorias gramaticais para a organização do discurso escrito. Estes aspectos implicam no desenvolvimento da competência discursiva do aluno através de situações diversas de uso da linguagem, permitindo a ele entender como, por que, para que e para quem escrevem.

Tem sido nossa função como professores do Proenem mostrar aos alunos que os textos exercem um papel muito importante na vida, e que não devem tratá-los como simples registros para serem avaliados e arquivados. Uma redação pode significar o posicionamento e o lugar que sujeitos ocupam diante de temas de interesse comum. Assim, antes de tomar forma, toda escrita é um processo de encontro com seu próprio autor que se debate com sua própria linguagem, isto é, que erra, se engana e diz coisas impensadas. Marcuschi (2008, p. 218) salienta que “o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”.

Em Bakhtin percebemos justificção apropriada para repensar as concepções de linguagem que amparam nossas práticas. O filósofo tem suas preocupações voltadas para o fenômeno da interação viva da linguagem. Delimita o real objeto de estudo da linguística, discutindo a origem social dos signos e dos enunciados humanos. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...]” Bakhtin (1986, p.



## 124). Comenta ainda:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (sic), nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Ibid. p. 123).

Diante disso, deve-se privilegiar não só o contato frequente dos alunos com a leitura e a produção de textos, como também fazer destas práticas uma relação linguística viva. Precisamos estimulá-los a tomar consciência de que o ato de falar e escrever é um processo de interação com o outro, seja esse outro um colega próximo da sala, um contexto vivido, ou um interlocutor imaginário. Marques (2011, p. 15), agradavelmente explica o ato de escrever para um ouvinte imaginário.

Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde.

Marques concorda que o escrever é um ato de interação comunicativa em que interlocutores constantemente surgem na conversa.

Acho-me numa interlocução de muitas vozes que me agitam, conduzem, animam, perturbam. É isso que faz de meu escrever uma interlocução de muitas vozes, uma amplificação de perspectiva, abertura de novos horizontes, construção de saberes novos (MARQUES, 2011, p. 29).

Além da interlocução de vozes, Marques (2011) também se refere a uma interlocução de saberes que estão ativamente presentes no contato da folha em branco com o próprio escrevente, o qual convida interlocutores imaginários à busca do entendimento, jamais solitário.

O autor, diferentemente da crença de algumas correntes teóricas da linguagem que afirmam ver a escrita como intertextualidade, acredita que o ato de escrever é ato inaugural. Assim como aparecem interlocutores no momento em que se produz um texto, também surgem ideias, palavras e inspirações não antes pensadas, simplesmente inauguradas pela livre expressão da linguagem e do raciocínio.

Entretanto, compreender a folha em branco como espaço de dialogia, do inesperado, ou como expressão do pensamento, passa por um processo doloroso de reconhecimento. Devemos pensar como conseguiríamos eliminar a insegurança e a angústia de alunos e candidatos a concursos públicos diante do ato de escrever. Como formar sujeitos capazes de perceber que sua escrita se mostra confusa, inadequada ou sem sentido, e que se proponham a repensá-la? De que maneira formar um aluno-escritor competente, apto a produzir textos de intenções variadas? Tais indagações nos provocam enquanto professores e servem de razão para sempre continuarmos otimistas.

Pensamos que para alcançarmos estes desafios é imperativa a necessidade de incentivar a prática de leitura. O hábito de ler consiste na condição de desenvolver no

aluno a sua capacidade de interagir com as diversas informações que recebe, ampliar a sua visão de mundo, tornando-se um ser crítico, capaz de observar competentemente as circunstâncias que o envolve, assim descobrindo e alargando suas representações de mundo.

Conforme Marques (1993, p. 103-104), precisaríamos de uma nova noção: “Uma educação em que se impliquem o saber, a ação e a emoção”. Para que o ensino de redação tenha significado e real efetividade, precisa-se de uma ação educativa assentada na tradição normativa e nas concepções da linguagem, mas que, sobretudo vise a participação dialógica dos alunos neste processo e acesso constante as demais regiões do saber.

Contribuir para o educando escrever e constituir-se como um usuário eficaz da língua é o que acreditamos que seja a nossa função como professores do Proenem/ Unicruz com a área das linguagens. Por isso, procuramos, teoricamente, ampliar nossos horizontes, na tentativa de mostrar nossas motivações, nossos ideais e nossas referências, fundamentais ao trabalho que realizamos.

A presente reflexão se enquadra no tipo de pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica. Com postura interpretativa recorreremos ao pensamento de escritores do campo da Linguística e da Filosofia da linguagem com o intuito de formar um raciocínio lógico e cadenciado de proposições e expectativas. Tem como prática colocada a efeito, no Programa Institucional Proenem, desenvolvido pela Unicruz, desde 2013.

### **3 | LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: ALGUNS RESULTADOS IMPORTANTES EMERGEM.**

Ao longo do tempo a educação escolar vivencia tentativas de mudanças. O caráter humanístico, complexo e interdisciplinar aparece em grande medida nas recomendações curriculares atuais, especialmente para o Ensino Médio. Assim, estão centradas em três grandes áreas do saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências humanas e suas Tecnologias. A organização em áreas, segundo os PCNEM (BRASIL, 1998), pretende englobar os conhecimentos que compartilham objetos de estudo, facilitando a comunicação de uns com os outros, criando condições para que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva interdisciplinar.

Como pano de fundo nessa interlocução, surgem as tecnologias, evidenciando possibilidades de avanços na aprendizagem. Faz-se elemento de ampla comunicação entre as ciências e oferece mecanismos para que se reconheça a complexidade do conhecimento e sua abertura para novas experiências.

Dessa maneira, a forma organizativa do Proenem da Unicruz supera a práxis pedagógica tradicional em função das disciplinas. Partimos de uma ação educativa que ajude o aluno a compreender os fenômenos naturais, tecnológicos e sociais da vida

de forma contextual, em que valorize-se a comunicação entre os conhecimentos e a razão prática destes em suas vidas. Assumimos a responsabilidade de complementar a educação básica e dar suporte para o entendimento das recomendações do Enem. Marca-se também o papel da instituição escolar como espaço que vai além da transmissão de um saber, das meras repetições sem contexto, tem-se ali um lugar de legitimação do sujeito pelo saber que ali constrói, ou seja, fazemos a ligação entre a capacidade linguística e competência política do participante. Vale ressaltar que isso será efetivado, pois entendemos que:

A aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (BRASIL, 1998, p.30).

O objetivo das três áreas do conhecimento, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, é promover uma ação concentrada do conjunto e também de cada uma das disciplinas, em favor do desenvolvimento das competências gerais, que dependem do conhecimento disciplinar.

Conforme podemos constatar nos PCNEM (BRASIL, 1998, p. 135), “o cerne do trabalho da área situa-se no primeiro dos três grupos de competências gerais, uma vez que nele se privilegia a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, que se pode traduzir por manejar sistemas simbólicos e decodificá-los”. Isto implica pensar que a linguagem ganha um novo significado no ensino médio e, especialmente ao trabalho do Proenem. Os educandos são instigados a perceber e interpretar os elementos linguísticos que ultrapassam as funções de linguagem básicas, como o emissor, a mensagem e o ouvinte. Tudo isso pode ser encontrado de modo não-verbal em situações de entendimento, não exclusivamente de ordem linguística, mas pela manifestação de objetos, de sinais, de gestos e expressões, que exprimem sentido quando decodificados, isto é, quando são passíveis de transcrição.

Desse modo, os conhecimentos da língua tornam-se objeto de aprendizagem de todas as disciplinas, contribuindo ao processo didático geral. Isso implica entender que antes dos conteúdos interagirem, os professores precisam refletir sobre uma possível recomposição dos seus saberes a fim de estabelecer uma prática que evita o trabalho isolado e parcelar. Assim, conforme proposto no projeto apresentado, nos encontros semanais da área de linguagens, procuramos compreender nos guias e manuais oferecidos pelo Ministério da Educação as novas recomendações para a área, o que desponta novas possibilidades na forma de operar as aulas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os objetivos da área de linguagens não serão atingidos com “um ensino conteudista e fragmentado” (BRASIL, 1998, p. 20). Por isso, o conhecimento que queremos proporcionar no curso preparatório deve ser reflexivo e que permita o desenvolvimento da criticidade como leitura fundamental da

realidade. Nessa perspectiva, as aulas de redação, bem como o trabalho da Língua Portuguesa e da Literatura centram-se nos conhecimentos e nas competências essenciais e não mais exclusivamente no saber enciclopédico. Além disso, obedecemos à recomendação geral de atribuir uma identidade própria a essa etapa da escolaridade. Busca-se, sobretudo, uma formação sólida, passível de ser atingida pela aquisição de um significativo conjunto de competências que possibilitem a futura atuação individual e coletiva, acadêmica e profissional.

Para tanto, além de outras medidas, tem sido necessário ao trabalho do Proenem com as linguagens, o reconhecimento dos conceitos e das competências estruturantes e das dinâmicas de aprendizagem fundamentais em cada área do conhecimento, de forma a permitir a concentração no desenvolvimento do raciocínio e não em atividades que exigem apenas memorização. Dessa maneira, muito além de memorizar mecanicamente as regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser utilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara.

Professores e alunos, nesse sentido, são levados a compreender o que os parâmetros chamam de “análise de situação-problema”. Sugerimos um primeiro passo, que seria saber lê-las com o objetivo de extrair delas próprias os caminhos para a resolução. Pensar que nossos conhecimentos sobre a Língua Portuguesa – seja do ponto de vista gramatical ou da produção textual – poderiam auxiliar nessa tarefa. Com essa visão, questionar se somente os conhecimentos específicos e disciplinares dão conta de buscar soluções para essas e outras situações-problema.

Não se perde, todavia, o entendimento de que a linguagem se estrutura sobre a normatividade, porém, propomos isso num processo mais significativo. A Língua Portuguesa, como língua materna é geradora de significação e integradora da organização do mundo comum. O domínio dessa língua e das línguas estrangeiras é visto na área de linguagens e na visão organizativa do Proenem, como forma de ampliação de possibilidades de acesso a lugares e culturas.

Assim, parece pertinente apontar algumas competências e conceitos que a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias emprega aos professores. Inicialmente, no que diz respeito à tecnologia da informação, conforme os PCNEM:

Deve-se enfatizar que dados e informações não são o conhecimento. A confusão entre os dois conceitos pode induzir o usuário a ver essa tecnologia como neutra e objetiva, pois sua configuração específica, sua história ainda recente e sua utilização social podem mascarar os elementos subjetivos e ideológicos presentes na construção mediada do conhecimento. Em outras palavras: separados de seus contextos de produção, isolados da rede conceitual de que fazem parte, os dados e fatos são informações que podem ser utilizadas para qualquer propósito. Nesse particular, compete à escola trabalhar com a tecnologia não apenas como um artefato técnico mas como uma construção social, dialética em sua própria natureza (BRASIL, 1998, p. 52).

É preciso aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, de

modo que possam representar uma relevância no trabalho e em outros contextos da vida. O valor estaria em possibilitar que o aluno identifique as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. Que possa, sobretudo, recorrer ao conhecimento linguístico para resolver problemas que enfrentam no dia-a-dia.

O desafio para professores e alunos é entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação nas suas vidas, no desenvolvimento do conhecimento, sempre associado aos conhecimentos científicos e empíricos, às linguagens que trazem do meio social e às demais tecnologias.

Outra importante competência que procuramos desenvolver no público que busca o Proenem, diz respeito à análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e manifestações de acordo com as condições de produção e recepção dos discursos. A intenção é estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

Assim, o texto passa a ser compreendido como um todo significativo e articulado, verbalmente ou não. Segundo os PCNEM:

O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual. A partir do pressuposto de que o texto pode ser uma unidade de ensino, sugere-se abordá-lo a partir de dois pontos de vista: Considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua. Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização (BRASIL, 1998, p. 60).

Trata-se de um trabalho convergente, em que um texto possa ser visto pela sua estrutura normativa, pelas proposições intencionais e do estilo do autor, assim como do diálogo que se trava com a multiplicidade textual que circula socialmente, o que os parâmetros entendem por intertextualidade.

Também proporcionamos nas aulas do Proenem o reconhecimento das informações sobre as concepções artísticas e os procedimentos de construção do texto literário, em que o aluno poderá reconhecer a presença de valores sociais e humanos permanentes no patrimônio literário nacional. Não se trata de um trabalho fechado, estanque e tedioso, mas um movimento integrador entre a produção literária e a história cultural e social que estes textos reproduzem.

Por esta razão, os textos, organizados em apostila própria da área de linguagens, representam as mais variadas situações cotidianas. O ensino e a aprendizagem de uma língua necessita do suporte textual, pois ao revelarem usos múltiplos, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas, então recomendadas pela banca organizadora do Exame Nacional do Ensino Médio.

Assim, não deixando de atribuir a gramática da Língua Portuguesa nas discussões do Proenem, consideramos indispensável guia de estudos, que em boa

medida representa o maior saber acumulado desta disciplina. Conforme os PCNEM, a gramática

Refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. Na fala, fazemos uso de um conhecimento lingüístico (sic) internalizado, que independe de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios lingüísticos (sic), fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito). O domínio desse conceito é importante em quase todas as situações em que se trabalha com a língua (BRASIL, 1998, p. 60).

Tanto no “momento interligado” quanto nas situações separadas de sala de aula, consideramos que a condição de produção de discursos é resultado do conhecimento gramatical absorvido (morfológico, sintático, semântico). Ajudamos os alunos a compreender que o aceitável na linguagem coloquial, muitas vezes pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta. Embora se aprove o estudo da variedade linguística do Brasil, é discussão garantida nas aulas do Proenem, os diversos graus de formalidade das situações de interação comunicativa, percebendo, sobretudo as modalidades de oralidade urbana e da escrita da língua, assim como os limites do uso e da adequação.

Portanto, é necessário frisar no contexto dessa área de conhecimento, que o Proenem da Universidade de Cruz Alta visa potencializar o senso crítico dos alunos, sendo capazes de investigar, articular e descobrir os objetos e os fenômenos do mundo a que são expostos. Mais do que oferecer o convívio do aluno com as linguagens trata-se de oferecer-lhe o convívio com práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise linguística. Partimos das possibilidades de aprendizagem do aluno, de suas necessidades para a ampliação do seu universo de referência, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas palavras finais não encerram tampouco esgotam o debate relativo às linguagens. São palavras e ideias ainda em fecundidade, por isso, aparecem singelamente como quem levanta a mão pedindo licença para dizer algumas contribuições no processo reflexivo do tema. Geramos, dessa forma, a expectativa de que a produção e a leitura textual variada são práticas interdisciplinares reconhecedoras da língua materna e nossa missão enquanto professores.

O trajeto teórico que fizemos revela a importância de alterarmos o flexão do termo língua para línguas e do termo linguagem para linguagens. Este esforço só poderá resultar em uma atuação pedagógica também no plural. Pluralizar para nós significa articular, amarrar e tornar possíveis ações de ensino que se complementem, na mesma medida que mantenham a tradição do conhecimento acumulado.

Não podemos ficar dizendo que o aluno não lê e que, portanto, não consegue se expressar pela escrita; não podemos ficar repetindo que o aluno não consegue interpretar o que lê e que por isso não atinge a média necessária nas provas do Enem, não podemos ficar em busca de culpados para os índices educacionais não satisfatórios, devemos fazer alguma coisa.

Há um longo caminho a percorrer, mas nós, do Proenem, como muitos outros colegas educadores, estamos fazendo a nossa parte, na busca de sucesso e equiparação do ensino, na busca de um ensino justo e igualitário, no qual o ingresso ou não no Ensino Superior será uma questão de escolha e não de exclusão pelo não saber. Todos estariam preparados e optariam por ocupar um espaço no meio acadêmico, pois

A educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que se adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo. Esta é a finalidade essencial da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (PINTO, 2010, p. 52-53).

Não é difícil perceber que a formação docente precisa ser repensada, e novas estratégias necessitam ser previstas, em função das novas formas de pensamento, de expressão e relação entre sujeitos e grupos que estão emergindo dentro de recentes paradigmas das ciências na cultura tecnológica.

Enfim, enquanto educadores idealizadores deste programa buscamos fazer a diferença. No entanto, finalizamos alertando que apesar do Proenem ter objetivos concretos, ele necessita do empenho de todos os envolvidos, para atingir os resultados que podem ser o suporte do sujeito no exercício da sua cidadania.

Estamos cientes de que estamos em um novo tempo. Tempo do ensinar e aprender pela interação. Tempo de troca e crescimento. Nós entendemos que trabalhar sob a perspectiva aqui abordada é oportunizar a emancipação do sujeito aluno. Para Rancière (2011, p.12), emancipar “é forçar, motivar, cobrar uma capacidade que se ignora ou se denega até apostar no outro». É exatamente esse o nosso propósito.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. RANGEL, Egon. **Tarefas da educação lingüística no Brasil**. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: **Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. **Por uma Teoria que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Disponível

em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos>, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual. Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

\_\_\_\_\_. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**. Cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. Lilina do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIGNA, **Aprendendo um pouco mais sobre Educação de Jovens e Adultos**, publicado no site <http://www.centrorefeducacional.com.br/eja1.htm>. Acesso em 13 de setembro de 2014.



## O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, ATRAVÉS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

**Luana Camila Gomes dos Santos**

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Campina Grande – Paraíba

**RESUMO:** Com as mulheres/mães ocupando outros cargos fora de casa, deixando de lado seu “dever de cuidar do lar” muitas crianças precisaram de um novo suporte para percorrer a fase da infância, assim como auxílio de parentes ou outras situações (creches e escolas), enquanto as mulheres conquistavam o mercado de trabalho. A vida familiar ajustada que se tinha foi dispersando-se, e foi com esse ritmo frenético de vida das pessoas que no decorrer dos anos, auxiliou pais a negligenciarem a vivência pessoal e escolar das crianças, deixando uma grande lacuna para a escola preencher, tentando substituí-los na inserção de valores, cultura e moral. É na educação infantil que a criança conquista várias habilidades que servirão de base para toda a vida, como o desenvolvimento corporal, de expressar, conhecimento do corpo, os métodos de higiene, cria e recria, e muito importante, é estimulada a se reconhecer como indivíduo. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é conscientizar os pais de que sua participação na educação dos filhos principalmente na educação infantil é de suma importância para o bom desenvolvimento e aprendizagem desta.

Para tanto, foram aplicadas entrevistas com mães de crianças matriculadas na educação infantil, a fim de avaliar o acompanhamento desses pais na vida escolar do filho. Os resultados obtidos foram positivos para estas mães, que se mostraram participativas com seus filhos e comprometidas com a escola, porém ainda temos muito a ser construído, por isso deve ser repensado esse vazio que ainda está pertinente na vida de algumas crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento, Criança, Família, Escola.

### INTRODUÇÃO

Observando o desenvolvimento aquém do esperado para sua faixa etária das crianças da educação infantil da rede pública de uma creche do município de Campina Grande através de um estágio realizado pela Universidade Estadual da Paraíba, me indaguei os motivos de alguns deles terem um desenvolvimento mais acelerado do que outros, e através de conversas com as próprias crianças pude perceber a ausência dos pais no cotidiano de muitas delas, assim dediquei-me a investir meu tempo em analisar e conscientizar através desse trabalho os pais, da importância de sua participação na vida escolar dos filhos, como estes se espelham e refletem tudo aquilo que

absorvem dos pais, principalmente situações nas quais são motivados, para boas circunstâncias como para ruins. Em muitas falas de professores e das próprias crianças, transpareciam que os pais não tinham um tempo dedicado a elas, por tão cedo já estarem na escola, e a mesma ser de período integral o curto tempo que eles passam em casa ainda, parece ser uma eternidade para os pais que reclamam suas astúcias em vez de auxiliá-los a bons hábitos. Em muitas vezes presenciei os próprios pais se lamentarem pelo período de recesso em que as crianças ficariam em casa, como um grande fardo pesado fosse colocado em seus ombros, preferindo descarregar toda a responsabilidade e desenvolvimento da criança nos professores. Essas observações me fizeram refletir sobre minha história pessoal e de tantas outras que pude acompanhar visando a participação educativa dos pais, servindo como exemplo para evolução da vida acadêmica, apoiando e incentivando o caminho da educação. Neste sentido o objetivo do presente trabalho é analisar

## **PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA**

A sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância (RCNEI, 1998, pg 11), a partir do momento em que foi reconhecido o direito das crianças em ter, atendimento básico e educacional de zero a seis anos de idade, através da Constituição Federal de 88, percebemos como a sociedade está mais consciente valorizando o progresso da educação infantil. Porém ainda não podemos citar grandes números dos que realmente valorizam a educação nessa fase, pois, muitos ainda têm a concepção da creche apenas como uma assistência básica. Demos um passo, onde as crianças hoje tem seus direitos e deveres, mas ainda estamos em passos lentos, para expandir a ideia da grande mudança que a aprendizagem na educação infantil transforma nas crianças.

A escola tem muitos desafios, principalmente as creches e pré-escolas, que nos dias de hoje ainda são lembradas como “babás”, desmerecendo o trabalho de ensino e aprendizagem abordado com as crianças no período inicial da infância. São poucos aqueles que reconhecem o trabalho “arquitetônico” do professor de, conciliar aprendizagem formal, desenvolvimento pessoal e ainda demonstrar uma visão de mundo, valores e ética para formar um verdadeiro cidadão. Contudo, observamos muitas reclamações da escola à falta de empenho dos pais juntos aos filhos, para assegurar um bom ensino e uma boa aprendizagem. Mas o que a escola pode proporcionar para tornar essa parceria duradoura e efetiva? Qual a visão da escola para com os pais x alunos, pais x escola?

Por muitas vezes a escola se inibe da posição de instituição acolhedora para com os pais, por saberem das dificuldades que enfrentaram para tentar introduzi-los na escola. O pensamento é um só, assim como diz Antonia Josilete e Celiane Souza, a “nossa sociedade sofre com desigualdades e injustiças, criando assim famílias que

lutam pela sobrevivência”. É nesse contexto que a escola se baseia, mesmo sabendo da grande importância da família está vinculada a mesma. É este tipo de pensamento que toma conta dos que à gerem, para dá oportunidades, e disponibilidades de novos parceiros. Para a instituição é uma faca de dois gumes, saber que essa participação dos pais na escola é importante, pois eleva muito o nível de aprendizagem, a participação e o desempenho dos alunos na escola, e saber que ainda temos uma população carente que está mais preocupada na sua sobrevivência e da família, do que está vinculado na escola, onde “não é dever dele”.

Outro ponto que pesa muito para a escola, em relação PAIS X ESCOLA, é a questão da formação dos pais dessas crianças, muitos têm pouco tempo de vida escolar, até casos de pais analfabetos. De certa forma, quanto mais baixo o nível de estudo dos pais, menor o interesse pela participação escolar da vida do filho, o que levamos em consideração uma das possibilidades seja o constrangimento que lhes causa de ensinar uma atividade, ou uma pergunta que a criança o faça direcionada a escola, por não saber ensina-lo. O que não indica o desinteresse “desse(s) pais(s)” pelo progresso do filho, apenas se torna mais difícil estes se envolver junto à escola para determinadas atividades.

Ainda como um empecilho a escola, talvez o de maior destaque, existe a falta da relação PAI X FILHO, na sua essência, o cotidiano familiar, que conta muito para um professor em sala de aula. Principalmente nos dias atuais com a tecnologia por toda parte, e o acesso livre a internet e etc., a vivência de pais e filhos está cada vez mais distante, o contato físico afetivo, a conversa presencial, o brincar, o ensinar a “vida”, está “fora de moda”. E é com esses itens “fora de moda” que a escola ainda trabalha, para “a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania” (RCNEI, 1998, pg 13), são as experiências vividas, que contam com os pais geralmente, que tem a capacidade de transformar a criança e a embasa-la para uma vivência de mundo, o que hoje é um requisito importante na escola. Para os professores, uma criança que tem uma boa bagagem de experiências de vida (mesmo com pouca idade), é algo que contribui muito para o caminhar mais fácil na vida escolar.

Para a escola sentir esses bloqueios até mesmo antes de convidar os pais a essa vivência, é frustrante, e muitos preferem evitar o constrangimento, assim passando a contribuir para o distanciamento PAIS X ESCOLA do que persistir à integra-los. Mesmo tendo essa balança que hora um lado pesa mais que o outro, a escola precisa colocar em prática aquilo que está como seu objetivo quanto instituição, mobilizar escola, pais e comunidade para melhor aproveitamento do aluno, e driblar esses obstáculos com um bom jogo de cintura.

## PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Segundo (Dessen e Polonia, 2005), “[...] a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”, as autoras também colocam que é através da família que a criança se posiciona nas “diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais”, tendo esta um grande impacto de influência sobre as crianças.

Não é mito quando ouvimos falar que as crianças são “esponjas” que absorvem tudo que os adultos realizam para repetir no futuro, pois estes realmente nos surpreendem ao realizarem situações que percebemos ter sido nossas em outro momento. E quando relacionada à educação esses bons exemplos precisam ser mais presenciados, como a leitura de um livro, a responsabilidade de realizar atividades, a honestidade, são gestos valiosos que transformam a visão da criança, pois a escola promove o ensinar, mas a família precisa auxiliar nas dificuldades e dar continuidade no processo de aprendizagem. Segundo a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2012, divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 27.09.2013, as crianças estão sendo inseridos na escola cada vez mais cedo, agora nos chamados “berçários”, e com esta antecipação à vida escolar, os pequenos estão se desenvolvendo mais rápido. Com isso é necessário que a presença dos pais, acompanhando a vida escolar destes esteja cada vez mais frequentes, para auxiliá-los de forma eficaz.

Infelizmente ainda vemos muitos pais descompromissados com educação dos filhos, tanto na parte escolar como na dita “educação doméstica”. Alguns pais hoje estão negligenciando uma parte fundamental da educação dos filhos que é a da correção e do limite, pois temem o “desprezo” dos filhos em caso eles os repreendam. Segundo (Sousa,2012) temos duas situações para esses tipos de pais, uma são os pais que trabalham muito, passam o dia todo fora e executam ainda outras atividades cotidianas assim não tendo tempo para o filho, estes se sentem no dever se suprir o tempo de falta permitindo tudo o que os pequenos desejam. A outra situação é a dos pais em conflito psicológico, são os pais que não sentem segurança no que realmente devem fazer para corrigir as crianças com tantas teorias educacionais, no âmbito da psicologia, no mundo atual. Assim muitos pais vão largando mão da educação padrão familiar e levando esta para a escola resolver.

Sem saber, a família vai deixando de ser aquela que orienta os limites, e este é o mais importante ensinamento, de acordo com (Sousa,2012) é recebendo um “não” quando necessário que a criança evitará frustrações futuras e aprenderá a dizer não também a tudo que for ruim, a tudo que não lhe cabe, e a tudo que tente substituir seus pais.

## FAMÍLIA E ESCOLA

A importância da parceria entre escola e família é inegável, trabalhando em conjunto estas têm maior possibilidade de levar o indivíduo a um progresso inimaginável. Já é bem visto que quando a família se torna presente na escola, as crianças se desenvolvem cognitivamente melhor e mais rápido, pois a presença dos pais os estimula a continuar, seguir e prosperar, além de aumentar a autoestima e confiança dessas crianças em sua jornada pela vida.

Temos que fazer uma distinção aqui da ideia dessa participação família na escola, pois muitos acreditam que esse auxílio é oferecer as respostas corretas das atividades dos filhos, mas não é bem assim. Essa participação precisa ser realizada por estímulos à importância da educação, do estudar, a importância da leitura o que adquirimos com esses meios. É através do bom diálogo, e da presença em estimular a perseverança nos erros que estamos auxiliando a criança a alcançar sempre seu objetivo. Não é necessário sentar em uma mesa em uma situação constrangedora para ambos resgatando o tempo da “palmatória”, com lápis e papel na mão para se ensinar, hoje temos uma vasta possibilidade de metodologias que auxiliam nessa hora, uma delas é através da brincadeira com jogos educativos onde toda a família pode se divertir, interagir entre si, além de estar auxiliando e estimulando as crianças ao aprender. Como diz (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999) apud (Dessen e Polónia, pg.23),

“No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida.”

## ESTRATÉGIAS

Ao redor da criança tem vários mundos: a família, a escola e seu universo lúdico do brincar. Não podemos individualizar cada bloco de vivência deste, tudo é uma questão de harmonia, conseguir interagir os aprendizados que cada um tem, associando em todos os meios, pois todo aprendizado é válido, seja ele de valores pessoais como o conhecimento didático, ensinar a ligação do que se aprende na escola com a prática no dia-a-dia é muito mais vantajoso e compreensível para as crianças.

Compreendemos perfeitamente que com o passar dos anos cada vez mais as famílias passaram por transformações e a vida de todos ficou em um ritmo mais frenético, porém é imprescindível pensarmos no futuro daqueles que hoje tem a oportunidade de construir um bom alicerce para crescer, e os pais juntamente com os professores e a escola em geral tem papel fundamental para essa evolução. Quanto mais somarmos esforços e carinho em prol das crianças, estas serão mais bem formadas e conduzidas na vida futura profissional assim como pessoal.

Os pais precisam compreender que eles também são “educadores”, os primeiros

e os principais que entram na vida de cada criança, pois assim como diz o antropólogo Carlos Brandão (2001,p, 9, apud Maria, 2010) “Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante”. Quando indagamos a participação dos pais na vida escolar dos filhos, não me refiro a viver na escola, pressionando professores e os próprios filhos, mas sim vivenciar a escola estimulando a educação em tudo o que se faz. Então qual seria o real papel dos pais para auxiliar a vida escolar das crianças? Menciono três pontos que se fazem minhas as palavras de Jaqueline Pereira de Sousa, em seu artigo na página 12

-Prestar a colaboração que lhes for exigida por parte dos professores para tornar mais coerente e eficaz a atuação escolar [..]

-Manter contatos periódicos com os professores para ter conhecimento constante do processo educativo realizado na escola.

-Manifestar interesse pelas atividades que os filhos realizam na escola, como expressão de sua preocupação pela atuação e de seu apoio a ela.(pg.12)

#### Jaqueline ainda complementa em uma hábil explicação:

“Dando a devida importância à escola e essa “assistência”, os pais não estarão contribuindo apenas para um bom desempenho do professor em seu trabalho, como também demonstrarão aos filhos, que têm interesse na vida escolar e que dão valor no conhecimento e novas habilidades que desenvolve.” (pg.12)

“Os pais precisam dar o suporte necessário para que a escola possa fazer sua parte e deixar a sociedade, de uma maneira geral, satisfeita com os resultados obtidos com essa parceria.” (pg 12)

Sabemos que não só as crianças, mas todos, hoje em dia precisamos de estímulos para participação efetiva de algum projeto, ou de um ambiente. Assim a escola pode integrar os pais através de dinâmicas, que envolva a todos quebrando o gelo e descontraindo os mesmos de seus problemas diários, fazer rotineiramente uma roda de conversa para saber dos pais os problemas mais enfrentados com as crianças em casa e na escola, assim os outros pais poderão demonstrar também seus pontos de solução e também outros problemas. Seria conveniente a escola promover lanches nos dias de reuniões para servir como uma cortesia aos pais. Outro ponto importante é está sempre em contato com os pais, frequentemente conversar com o responsável para informar qualquer circunstância ocorrida, seja algum problema, mas o mais importante os elogios, eles faram com que os alunos e a família estejam cada vez mais felizes e participativos na escola. Outra sugestão é implantar no calendário escolar o dia da família na escola, promovendo diversas atividades, e apresentações que envolva os pais com seus filhos, mostrando habilidades tanto das crianças aos pais, como vice-versa.

É importante que para esse envolvimento dos pais na escola, principalmente

em reuniões e em atividades, tenha um acompanhamento da equipe especializada de psicólogos, assistência social, o próprio pedagogo, etc. para que cada um dentro da sua especialidade possa perceber possíveis causas de problemas, diagnostica-las com antecedência, e trabalhar com a prevenção.

## **METODOLOGIA**

### **Local da pesquisa:**

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal da cidade de Campina Grande – Paraíba.

### **Participantes:**

Participaram desta pesquisa cinco mulheres mães de crianças que cursam a educação infantil. Dentre estas cinco; apenas uma trabalha fora de casa, uma não completou ensino médio, duas finalizaram e duas tem ensino superior completo e incompleto.

### **Instrumento e procedimento:**

Foi utilizado como instrumento de coleta, uma entrevista que continha cinco perguntas que questionavam sobre o que os pais pensam a respeito da escola e sua participação na vida escolar dos filhos. As entrevistas foram concedidas durante um projeto realizado pela Psicóloga da escola chamado “Roda de Conversa com a Família”, que acontece com objetivo de melhorar a saúde mental na escola de modo preventivo. O encontro é realizado no pátio da escola, debatendo a cada encontro um tema diferenciado que relacione a vivência doméstica, a criança e a escola. A entrevista foi realizada com cinco mães, dentre estas apenas uma trabalha fora de casa, uma não completou ensino médio, duas finalizaram e duas tem ensino superior completo e incompleto.

Na escola em questão o projeto está no quinto encontro, porém a psicóloga o iniciou há nove anos, quando a mesma trabalhava na área de educação em outro bairro. O seu retorno para a escola fez reascender a oportunidade do vínculo família X escola que é tão importante.

A “Roda de Conversa”, é o encontro de pais, que geralmente é integrado por mães, e responsáveis de crianças que estudam na escola do período manhã e tarde. O encontro é realizado pela manhã nas terças-feiras a cada quinze dias, com o objetivo de que a família exponha problemas que estão vivenciando ou dificuldades que já passaram, para aliviar o peso da carga que é depositada neles, e ser auxiliado, seja através de outros relatos que servem de suporte, como dos próprios conselhos orientados pela psicóloga que media toda a conversa. Segundo a psicóloga, o projeto em si é mais amplo, abrange uma socialização com toda a equipe escolar incluindo

os professores, secretaria, administração etc., também e principalmente as próprias crianças, para entender o outro lado de cada situação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos a partir da entrevista. Quando questionados os motivos da inserção da criança na escola? A maioria respondeu ter sido pela idade e/ou para promover a socialização. A segunda pergunta se refere a função da escola na educação das crianças nessa idade. Todas colocaram que a escola é um instrumento muito importante e que trás o bom desenvolvimento da criança, outras acrescentaram a importância da socialização, e uma delas relatou que “- As professoras são como uma segunda mãe”, a partir do momento que as crianças chegam até elas essa responsabilidade é “transferida”. O terceiro item, questionou como a família participa da vida escola do filho, em casa e na escola. Todas responderam participar efetivamente, tanto em casa como na escola. Questionadas da forma que participam em casa, todas responderam auxiliar na atividade de casa, e duas acrescentaram as atividades de leitura, assistir e conversar com os filhos para saber situações ocorridas na escola. Para a quarta pergunta, queríamos saber se ocorre um vínculo diário da família na escola? Todas responderam que sim, são efetivas nas escolas e sempre estão conversando com as professoras a saber principalmente do comportamento. Fechando a entrevista a última pergunta era voltada para entender se a escola está buscando aproximar a família da escola, a resposta foi unânime, sim! Todas relataram que a escola faz diversas atividades, reuniões para esse laço, e se mostraram muito satisfeitas com a escola, principalmente com a participação ativa da equipe pedagógica, em nome da psicóloga.

Através dessa entrevista percebemos que a participação dos pais na vida escolar dos filhos está mais frequente, porém também identificamos que são pais que já demonstram melhor envolvimento com a escola até antes do projeto. Na entrevista percebemos que a maioria das mães apontou um único motivo para a inserção da criança na escola, o que as moveu para essas crianças iniciarem na escola? Todas relacionaram a idade, provavelmente idade esta que as creches já aceitam para matrícula, mas nenhuma firmou a resposta em que a criança adquiria conhecimento e melhor desenvolvimento nessa fase. Quando perguntadas sobre a função da escola nessa fase, todas afirmaram a importância da escola, em questão de desenvolvimento e socialização, mas nenhuma conseguiu citar esses desenvolvimentos, o que infelizmente entristece os pedagogos por não verem o trabalho realizado por toda a equipe, e por outro lado torna-se ruim pois fica evidente que em casa não estão sendo observados estes desenvolvimentos e sim passados adiante como simples transformações. Ainda nessa questão, tivemos uma mãe que enfatizou a transferência de responsabilidade de casa para a professora a partir de quando a criança chega à



escola, ainda vemos pais com essa mentalidade de “transferência”, o que não deixam os professores confortáveis ao seu real trabalho. Como já citado, os pais tem o seu papel de educação pessoal, valores, ética, cultura enquanto a escola transmite seu conhecimento didático, não deixando de contribuir na essência pessoal da criança, mas essa concepção acaba desqualificando o papel profissional do professor. Retomando a fala de Jaqueline Pereira,

“Dando a devida importância à escola e essa “assistência”, os pais não estarão contribuindo apenas para um bom desempenho do professor em seu trabalho, como também demonstrarão aos filhos, que têm interesse na vida escolar e que dão valor no conhecimento e novas habilidades que desenvolve.”(pg,12)

Também observamos como ainda é restrita a participação dos pais com os filhos em casa. A participação mais frequente citada na entrevista foi auxiliar na atividade de casa. Essa participação é importante, mostra o interesse dos pais quanto ao desenvolvimento e desempenho da criança na escola. Mas, o momento do brincar também mostra a criança confiança, autoestima, ética e muitas outras qualidades, que devem ser aprendidas em casa. Tivemos dois depoimentos relacionados que nos deixaram mais entusiasmados, por relataram momentos de leituras e conversas, são momentos essenciais para as crianças, que aprendem além de tudo com os exemplos concedidos.

Como citado mais acima, os pais estão mais frequentes na escola, procuram saber mais sobre o comportamento dos filhos e sua participação escolar, porém saber o comportamento do filho na escola e resolver situações que possam ocorrer são bem distintos. Essa frequência e participação devem ser efetivas, levando em consideração a solução dos problemas. Por muitas vezes vemos pais que estão sempre na escola junto aos professores e equipe pedagógica, mas não solucionam esses problemas em casa, o que se torna constante sua visita sem eficácia.

Retomando a fala do antropólogo Carlos Brandão (2001,p, 9, apud Maria, 2010)

“Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante”.

A participação da escola, convidando os pais a integrarem um lugar que é seu, é muito importante. E essa escola da entrevista foi muito bem elogiada, está sempre promovendo, meios que aproximem a família da escola, auxiliando estes no que for possível para um melhor ambiente escolar. Percebemos essa grande participação, através desse projeto que é riquíssimo para a escola, quanto para as famílias que participam, pois é um momento de descontração e que permitem que os pais exponham seus problemas, “medos”, dificuldades etc, para solucionarem junto a especialistas que estão na escola para auxiliar da melhor forma essas famílias, permitindo que a escola seja um lugar harmonioso e que essas benfeitorias sejam levadas para casa.

## CONCLUSÃO

O conceito de família hoje se ampliou muito, o que nos mostra uma diversidade muito grande de enlaces,

“Grupo de indivíduos que se encontram ligados por hábitos, costumes, comportamentos ou interesses oriundos de um mesmo local: uma família tradicional.”  
(Dicionário online, 2009-2017)

Como diz na citação “ligados por hábitos e interesses oriundos”, assim a escola não deixa de ser uma família, que está interessada e preocupada com o bom desenvolvimento da criança na escola como, em casa. Por isso a participação da escola junto a família é fundamental, pois essa participação da família é a soma de que bons resultados futuros estarão por vir.

Entendemos que a participação dos pais na vida escolar dos filhos está progredindo, porém ainda não vemos esta mesma participação na educação infantil, fase esta que precisa de muitos cuidados e atenção para promover esse aprendizado de forma satisfatória, onde estes levaram para sua vida conceitos, exemplos e atitudes que formaram seu caráter e suas bases de valores, cultura e assim poderão transferi-las a outros.

Tendo em vista os aspectos observados, conclui-se que ainda precisamos de muito esforço para melhorar os índices de participação da família com a escola e vice-versa, para o bom desenvolvimento daqueles que nos veem como exemplos. Fico imensamente satisfeita pelas conquistas até aqui realizadas, mas sinto-me ainda mais estimulada em perseverar apoiando essa causa que considero extremamente importante para o progresso do nosso país. Levo deste trabalho grandes ensinamentos, em que a família e a escola juntas são os grandes alicerces da vida das crianças, e só nessa comunhão que poderemos ter um dia educação de qualidade.

## REFERENCIAS

AZEVEDO, Ávila. **As Ideias Pedagógicas de Pestalozzi**. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf> . Acesso em : 16.10.2016

BOTTOLI, C., BURGER, R., CASTRO, L., & FERRÃO, N. (2012). **TRANSFORMAÇÕES DA FAMÍLIA NUCLEAR PARA A FAMÍLIA CONTEMPORANEA: NOVAS CONFIGURAÇÕES**. Centro Universitário Franciscano - UNIFRA, Santa Maria-RS, 2012.

CORRÊA, Marcos Alfredo. **A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA, 2012**. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAXdAAK/educacao-na-grecia-antiga>. Acesso em: 20.08.2015

CUNHA, Matheus Antonio da. **O conceito de família e sua evolução histórica**. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis/SC, 27 Set. 2010. Disponível em: [investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/historia-do-direito/170332](http://investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/historia-do-direito/170332).. Acesso em: 05.09.2015

DICIO, **Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras**. Todas as palavras de A a Z. <https://www.dicio.com.br/familia/>. Acessado em: 18/08/2017

Gonçalves, Renata. **A História das Creches**. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/pedagogia/a-historia-das-creches.htm> . Acessado em: 24.08.2015

GONSALVES, Flávia Reis Sulz. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: conquista ou imposição social?**. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/a-insercao-da-mulher-no-mercado-detrabalho-conquista-ou-imposicao-social/69626/> . Acessado em: 17.08.2015

MARIA, Antonia de. **Entendendo a educação infantil e o papel da família**. Disponível em: <http://educacaoinfantilhoje.blogspot.com.br/2010/01/entendendo-educacao-infantil-e-opapel.html>. Acesso em 01/11/2016

REVELAT, Tássio. **Surgimento da Escola e suas Funções Sociais**. Disponível em: <http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/surgimento-da-escola-e-as-suas> . Acessado em: 20.08.2015

SILVA, Eduardo Rodrigues da. **A Criança, a Infância e a História**. Disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=368> . Acessado em: 20.08.2015

SOUSA, Jaqueline Pereira de. **A Importância da Família no Processo de Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança**. Instituto de Estudos Superiores do Ceará, Fortaleza 2012. 20p.

## O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN<sup>1</sup>

### Patricia Paes Leme

Mestre em Educação – UEMS – Unidade de Paranaíba.

prof.patriciapaesleme@gmail.com

### Diogo da Silva Roiz

Professor Doutor de História – UEMS – Unidade de Paranaíba.

diogosr@yahoo.com.br

**RESUMO:** Esse texto objetiva, a partir da análise das mudanças propostas no currículo resultante da aprovação da Lei nº 10.639/03, refletir sobre as possibilidades de transformações políticas e pedagógicas daí decorrentes. Para tanto nos ancoraremos na tipologia da consciência histórica criada pelo historiador e filósofo alemão, Jörn Rüsen e em seus conceitos de formação de sentido e de aprendizado histórico. Rüsen afirma que a tomada de decisões na vida prática está condicionada à consciência histórica do sujeito, a qual é responsável pela mediação entre os valores adquiridos e/ou desenvolvidos e o agir na realidade, e ainda, que é só a partir da formação de sentido que os sujeitos poderão entender a si e aos outros ao longo das relações sociais que estabelecerão

e, assim, ressignificar o passado, com suas dores e absurdos, tornando-o apto para orientar o agir na vida prática atual de uma forma mais positiva e pautada pela alteridade. Partindo dessas premissas buscaremos demonstrar como a inclusão dos estudos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram um grande avanço em favor de uma sociedade mais justa e igualitária e como sua possível exclusão a partir da MP 746/16 será um grande retrocesso para educação brasileira. Nesse sentido, a proposta deste texto, cuja metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, é realizar uma reflexão, tomando como referência a questão da aprendizagem histórica - em especial em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pensada a partir do campo teórico da Educação Histórica e baseada no pensamento rüseniano. **PALAVRAS-CHAVE:** História e Cultura Afro-brasileira e Africana, consciência histórica, educação histórica.

**ABSTRACT:** From the analysis of the changes proposed in the curriculum resulting from the approval of Law 10.639 / 03, this text aims to reflect on the possibilities of political and pedagogical transformations that follow. For

1. Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “O USO DE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO”, desenvolvida sob orientação da Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz, no Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba.

this we will anchor ourselves in the typology of historical consciousness created by the German historian and philosopher, Jörn Rüsen and in his concepts of formation of meaning and historical learning. Rüsen affirms that the decision-making in the practical life is conditioned to the historical consciousness of the subject, which is responsible for the mediation between the values acquired and / or developed and acting in reality, and still, that is only from the formation of meaning that the subjects will be able to understand themselves and others along the social relations that they will establish and, thus, to re-signify the past with their pains and absurdities, making it apt to guide action in current practical life in a more positive and patterned way by otherness. Based on these premises, we will try to demonstrate how the inclusion of Afro-Brazilian and African History and Culture studies was a great advance in favor of a more just and egalitarian society and how its possible exclusion from MP 746/16 will be a great setback for education Brazilian In this sense, the proposal of this text, whose methodology used was the bibliographical review, is to make a reflection, taking as reference the question of historical learning - especially in Afro-Brazilian and African History and Culture, thought from the theoretical field of Education Historical and based on the Rüsenian thought.

**KEY WORDS:** Afro-Brazilian and African History and Culture, historical consciousness, historical education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este estudo integra a dissertação de mestrado intitulada “O USO DE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba e visa pensar a implementação de um novo currículo, que esteja atento às múltiplas identidades (que segundo Rüsen (2014, p. 23) é “o resultado de um procedimento mental e constitui o núcleo de toda cultura. Identidade é a maneira como as pessoas se referem a si mesmas e, assim, definem a cultura em oposição à natureza”), respeite as diferenças e seja de fato multicultural, só poderá acontecer a partir de pujante processo de negociação que envolva diferentes setores e agentes da sociedade: representantes do Movimento Negro e demais movimentos sociais, educadores, especialistas, acadêmicos, e representantes das diferentes esferas do poder público. É importante que todos se façam ouvir e tomem parte no processo de elaboração de um projeto de educação e de escola, onde se sintam representados e tenham suas demandas legitimadas.

A escola, como espaço privilegiado de convivência com o “outro”, com o “diferente”, deve servir de base e modelo de como queremos que sejam as relações sociais nos demais ambientes da sociedade. Mas, para isso, é preciso que rompamos com os discursos puramente teóricos, uma vez que só teremos bons resultados

pedagógicos e políticos se na prática da educação escolar, se no dia-a-dia da sala de aula, conseguirmos que todos os membros dos diferentes grupos étnicos, religiosos, de gênero, aparência física, com necessidades educacionais especiais, entre outros, sintam-se representados, respeitados e tenham observados seus interesses e valores culturais.

Para tanto, faz-se necessário que as mudanças em favor de um currículo multicultural, sobretudo as relacionadas às propostas pela implementação da lei nº 10.639/03, sejam percebidas e praticadas não como mais uma disciplina a ser ministrada, mas sim como uma “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012, p. 106).

Gomes (2012) defende que para além de introduzirmos o estudo da História e da Cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas de educação básica e de formação de professores e professoras, devemos construir uma história alternativa do mundo (não só da África), onde possamos explicar a persistência da relação colonial na construção de uma história mundial, e não apenas encaixar a África e as questões raciais do Brasil dentro de um esquema linear que compõe o processo civilizatório ocidental; que possamos sedimentar uma história a partir de uma visão “cosmopolita do mundo”. Necessária se faz uma “descolonização dos currículos” pois só assim haveremos de construir projetos pedagógicos emancipatórios e concatenados com o ideal de uma educação multirracial, antirracista e, então, democrática.

Entretanto, segundo Gomes (2012), esse processo de “descolonização dos currículos” não se faz (ou fará) sem um combativo processo de confrontos, conflitos e negociações, pois, para além de repensar e reelaborar políticas curriculares, tal mudança representa uma “ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira” (p. 108). Trata-se da superação de uma visão de mundo, a eurocêntrica, de compreender a naturalização das diferenças culturais entre os diversos grupos humanos que formaram o povo brasileiro e de como essas diferenças foram distorcidas e folclorizadas de tal maneira que era visto como inferior, bárbaro e exótico tudo que não fosse branco, europeu ou cristão. Todo esse processo representa um grande desafio para a escola e para atuação de professores e professoras.

Gomes (2012), em seu texto intitulado “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, já nas considerações finais, pondera que algumas mudanças em relação ao negro, sua cultura, suas formas de expressão e corporeidade já podem ser observadas no meio social e artístico brasileiro e conclui tecendo as seguintes indagações:

Será que tal mudança vem acontecendo – mesmo que de maneira lenta – na escola brasileira, no campo do currículo e na formação de professores/as? Será que tal mudança vem ocorrendo com mais força após a alteração da LDB, mediante a sanção da Lei 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004? E será que esse momento pode ser compreendido como parte de um processo de descolonização dos currículos? Esse ainda é um campo em aberto a investigar e um desafio para as pesquisas que articulem

A partir desses questionamentos, percebemos o quanto é fundamental investigarmos como, e em que medida, as aulas de História contribuem para a formação da consciência histórica de alunos e alunas, além de refletirmos se a aplicação da Lei 10.639/03 tem provocado “aprendizado histórico” que, para Rüsen (2014), é um processo dialógico de internalização de conhecimentos históricos, provocador de mudanças na forma de interpretar o passado e que se externaliza ao provocar uma nova forma de agir na vida prática e na relação com o outro.

Estamos, aqui, nos apropriando do conceito de “consciência histórica”, segundo tipologia criada por Jörn Rüsen, que a entende como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57). De acordo com o autor, a consciência histórica é o “modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (Idem, p. 58).

Para Rüsen (RÜSEN in SCHMIDT et al. 2011, p. 63), a consciência histórica pode ser agrupada no interior da seguinte tipologia: **modo tradicional**, quando a consciência histórica está condicionada unicamente pelos dados da tradição, uma repetição do modelo cultural vigente de modo inconsciente; **modo exemplar**, quando substituímos as tradições por regras gerais e atemporais como substância da constituição de sentido prático, as experiências do passado representam e personificam regras gerais de conduta humana; **modo crítico**, quando a consciência histórica executa uma ruptura com os modelos culturais vigentes, numa negação de sua validade, a partir de uma “contra narrativa” do passado; e o **modo genético**, no qual, ao recuperar as experiências do passado, a memória histórica nelas insere as possibilidades de mutabilidade, de se desenvolverem, ou seja, a realidade passada possui uma temporalidade, e os modelos culturais podem se transformar e distintos pontos de vistas podem coexistir.

A partir da tipologia rüseniana de consciência histórica, o sujeito que interpreta o mundo sob a ótica da consciência histórica do tipo tradicional experimenta o tempo como origem e repetição; os acontecimentos históricos são determinados por marcos da criação (quando Deus criou...) ou de origem (tudo começou quando D. Pedro fez a Independência...); o passado determinaria o presente e estabeleceria o futuro e assim não ocorreria a problematização das conjunturas em que se está inserido. Dessa forma, o presente seria, então, prisioneiro dos fatos que lhe originaram.

Já na consciência exemplar busca-se explicar o presente a partir de exemplos do passado, de referências de situações vividas, não é o passado no presente, mas o passado para explicar o presente. Aqui a consciência histórica lida com as experiências do passado em busca de regras gerais das mudanças temporais. O passado é visto como reservatório de experiências que devem ser recuperadas para que no presente

e no futuro não se cometam os mesmos erros já cometidos.

A consciência do tipo crítica estabelece uma ruptura com o passado, uma negação de certos valores já consolidados pela sociedade, uma percepção de que o presente está ligado ao passado, mas que esse não é mais imperativo. Configura-se como a capacidade do sujeito em questionar as estruturas dentro das quais o presente se conforma, analisa o passado de maneira a construir uma “contra história”; possibilita a negação de identidades dadas previamente, constitui a partir daí novos valores e, conseqüentemente, novos padrões.

E por fim, a consciência do tipo genética acontece quando o sujeito se convence de que: o passado é importante, mas não voltará; algumas continuidades permaneceram e que “...as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações modernas e mais positivas” (Rüsen in Schmidt et al. 2011, p. 69). Assim, ela consegue estabelecer uma síntese entre os demais tipos de consciência e conceber outros sentidos ao conhecimento histórico. Mudança e transformação são conceitos centrais, tornam-se sua essência e dão sentido à História. Formas de vida diferentes passam a ser percebidas como peculiares e as identidades constituem-se a partir da ideia de que a sociedade, assim como o indivíduo, está em constante mudança.

Rüsen, ao longo de sua obra, defende que o pensamento histórico tem como base, mesmo que inconscientemente, o passado que se oferece ao presente na vida prática, ou seja, nosso agir é condicionado por ações passadas, e ainda, que a atribuição de sentido ao presente ocorre a partir de modos de recuperação e interpretação das experiências vividas.

A partir dessa perspectiva, o desafio que se coloca ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é: ao tornar consciente o passado enquanto capaz de orientar ao agir futuro, a escola, que esteja engajada no ideal de estabelecer diálogos que pressuponham o reconhecimento do outro na sua identidade e alteridade, deverá partir dos conhecimentos baseados na tradição e promover uma superação desse nível de consciência histórica para garantir aos sujeitos em formação novos espaços internos, um situar do “eu” em meio à diversidade, um abandono do óbvio, em meio à instabilidade da contingência, num processo de ganho de liberdade no reconhecimento do “outro”, de todos os outros (RÜSEN, 2010a).

## **2 | POSSIBILIDADES DE “MELHORAR” O PASSADO, REDIRECIONAR O AGIR NO PRESENTE E VISUALIZAR UM FUTURO MELHOR POR MEIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.**

No Brasil, assim como nos países de herança ibérica, temos a tendência a acreditar que as normatizações jurídicas podem provocar mudanças sociais, ou seja, comungamos da ideia que a promulgação de leis pode, automaticamente, forjar mudanças de comportamentos e eliminar aquilo que os legisladores consideram



pouco ou não aceitável. Todavia, comportamentos, atitudes e valores não podem ser criados e/ou modificados apenas pela força de uma lei, pois “os valores são criados pelos processos sociais, pela cultura, tarefa atribuída precipuamente à família e à educação”. (BORDIGNOM apud CHAGAS, 2010, p. 20)

Não raro, as formulações das leis no Brasil partem de uma articulação entre vontade política e pressão de grupos sociais, organizados ou não. Ou seja, sob um manto de interesses e influências vão-se organizando a legislação e as políticas públicas no país; e de acordo com Chagas (2010), ligada simbioticamente a essa situação está a formulação dos textos legais, os quais são a materialização das tendências e das ideologias que dominaram as discussões no campo político, além do contexto da prática, onde é possível perceber como esses textos políticos “influenciam e são influenciados pela realidade social” (CHAGAS, 2010, p. 25).

Professores e demais profissionais da educação, a partir de seus posicionamentos, formações, vivências, e em nome dos interesses gerais da classe, mobilizam-se e agem após interpretação e reinterpretação dessa produção textual, cujo escopo é a formulação de princípios e ordenamentos jurídicos que regerão a área educacional.

No caso específico da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, temos a concretização, em forma de texto legal, de mais de um século de lutas e pressão do Movimento Negro pelo reconhecimento e valorização da matriz étnico-cultural africana nos currículos das escolas brasileiras.

Nesse sentido, ao longo da História do Brasil, embora o encaminhamento jurídico institucional não tenha sido sempre fecundo, rápido e isento de sofrimentos e decepções, podemos afirmar que a aprovação da mencionada lei representa uma grande conquista do Movimento Negro no país.

Contudo, de fato não basta apenas implementar a lei, é preciso que a prática cotidiana de estudo e valorização da História e da cultura da África, de seu povo e de seus descendentes no Brasil ajude a desenvolver no alunado uma formação histórica de sentido, pois:

O sentido é a quinta-essência da interpretação humana do mundo e de si mesmo. Os seres humanos precisam interpretar seu mundo e entender a si mesmos na relação com outros para poderem viver. Esse feito interpretativo faz do mundo e do ser humano uma formação de sentido que, enquanto quadro orientador, torna o sofrimento compreensível e determina o agir. [...] O sentido unifica percepção, explicação do mundo, projeto de ação e formação de identidade num todo coerente, ao qual correspondem no plano do mundo vital da existência humana práticas e atividades mentais (portanto, espirituais, emocionais e volitivas) concretas. (RÜSEN, 2014, p.180)

A partir dessa premissa, entendemos que o processo de “descolonização do currículo” proposto por Gomes (2012) só poderá se efetivar se as aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana promoverem uma “formação histórica de sentido”

que possibilite a aquisição de competências para concretização de um “aprendizado histórico” que supere o cognitivismo abstracionista e promova na consciência de nossos jovens educandos uma percepção do passado que seja capaz de influenciar seu agir no presente e seus planos para o futuro.

Entendemos que a aprendizagem histórica, tratada de forma genérica por Rüsen (2014) e que nós abordaremos especificamente como aprendizagem histórica da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, só pode ser considerada completa quando promove a aquisição de quatro competências: a) **experiential**, que Rüsen (2014) entende ser a capacidade de perceber e interpretar o tempo historicamente, com suas diferenças qualitativas entre passado, presente e futuro; b) **interpretativa**, capacidade de, de forma reflexiva, dar sentido ao passado de tal maneira que ele, vivo, sirva como referência de uma história para o presente e de projetos para o futuro; c) **orientadora**, capacidade de aplicar, de forma refletida, os modelos de interpretação carregados das experiências às experiências “de sofrimento, problemas de ação e processos de autoentendimento que ocorrem no presente” (RÜSEN, 2014, p. 187). O autor afirma ainda que é a partir da aquisição dessa competência que os sujeitos apercebem-se dos processos de identificação histórica e tomam consciência da subjetividade que determina as relações entre pertencimento e delimitações entre o próprio e o outro e, assim, podem refletir objetivamente sobre essas relações e quiçá civilizar (para Rüsen (2014, p. 188) civilizar significa “apurar e explorar chances de reconhecimento da diferença cultural e ampliá-las no trabalho concreto de interpretação”) o etnocentrismo que impregna a formação histórica de sentido e que tem marcado os currículos brasileiros há tempos; e finalmente, d) **motivadora**, capacidade de ao experimentar o tempo histórico, interpretá-lo e refletir sobre ele de forma orientada, sentir-se motivado para agir no presente intencionalmente e criar perspectivas de futuro, pois

Uma vez carregado de significado para o presente por meio da interpretação; o passado torna-se uma referência apta para orientar o agir e o sofrer humanos. A orientação cultural ganha contornos especificamente históricos por meio de uma representação do decurso temporal que empresta à conjuntura atual da vida prática tanto experiência do passado como expectativas de futuro. Tal representação permite que se implante uma imagem do passado no contexto cultural de orientação da vida prática atual. (RÜSEN, 2011a, p. 271)

O passado, ressignificado e portador de sentidos, quando integrado numa representação do decurso temporal e compatível com as metas do agir cotidiano podem, também, desempenhar função orientativa na formação da identidade humana, todavia, nesse caso, Rüsen (2011a) afirma que a orientação não é uma meta de ação que se projeta para o futuro, mas sim, um agir interno, uma relação do sujeito consigo próprio que orientará sua forma de agir exteriormente.

Todavia, não nos enganemos. Quando Rüsen (2011a) afirma que se pode “melhorar” o passado ele não está fazendo referência aos fatos em si, pois não se trata de retirar da memória os fatos desagradáveis, ou diminuir o peso dos absurdos temporais, mas sim lançar sobre eles um olhar crítico, avançar para além da factualidade

e enchê-los

de significado e sentido. Assim, ao usar o termo “melhor” Rüsen (2011a) refere-se ao novo *status* que o passado ganha ao se apresentar recheado de fatos aptos a serem revisitados e interpretados. “ O passado “melhorado” é destarte aquele que deixou de ser um mero condicionante fático do presente, pois foi conhecido e teve seus efeitos incorporados por representações narrativas portadoras de sentido” (RÜSEN, 2011a, p. 280).

Ora, portanto, partindo da perspectiva rüseniana, percebemos que a inserção do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira, implementado pela lei 10.639/03, é fundamental para que, ao desenvolvermos as competências geradoras de “aprendizado histórico” a respeito de tais temas, criemos possibilidades e caminhos para superar atitudes e políticas de exclusão em nossa sociedade.

Ancorados em Rüsen (2011a), afirmamos que é por meio da reapropriação desse passado, marcado por absurdos, dor e resistências; de negros, negras e de seus descendentes durante a formação e consolidação de suas identidades e pertencimentos, que se poderá superar traumas, reconciliar-se com o presente e promover condições para um agir pautado pelo respeito e pela alteridade, pois , defendemos que ao se estudar, debater, refletir e redimensionar conceitos e atitudes relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, doravante procedimentos e atividades mentais fomentadas por uma formação histórica de sentido que promova” aprendizado histórico” seremos capazes

[...] de integrar o absurdo à orientação histórica do agir. Pode-se assim conciliar a consciência de que o absurdo faz parte da experiência humana com o esforço de superar o absurdo, esforço esse que é parte significativa de toda orientação cultural. Os horrores pacificados por meio da narração, ou melhor, os horrores trazidos ao olhar histórico, têm de ser considerados como experiência, para que o absurdo que os caracteriza se converta num elemento positivo da motivação do agir” (RÜSEN, 2011a, p. 289)

Assim, nos parece claro que ao abordarmos tais temas, contribuímos para fazer emergir questões silenciadas ao longo da história e da construção dos currículos brasileiros, assim como possibilitamos um redimensionamento da memória histórica e um agir na vida prática mais pautado pelo respeito e pela alteridade.

### **3 | 2017 – RISCOS E INCERTEZAS QUANTO AO FUTURO DA LEI 10.639/03**

Quando analisado o processo que marca historicamente a construção dos limites legais que ora buscaram excluir, ora integrar o negro aos processos de escolarização no Brasil, percebe-se a tensão presente na sociedade ao longo desse período. Se por um lado há a clara constância da manutenção de tentativas de invisibilizar os negros e sua cultura, a partir da elaboração e difusão das ideias de democracia racial, miscigenação e sincretismo; por outro, há a permanente luta para romper com essas engrenagens e assegurar garantias efetivas de uma educação para todos, onde sua

presença, sua história e sua cultura sejam legal e socialmente ratificadas.

A aprovação da lei 10.639/03 e da Resolução nº 1, de 2004, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, vem sendo apontada como o ápice nessa hercúlea jornada do Movimento Negro pela garantia de acesso a uma formação que proponha novas narrativas, menos centrada na supremacia do branco europeu e possibilite novos olhares e interpretações sobre a formação política, social e cultural do Brasil e do povo brasileiro. Essa postura é crucial, pois conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana é fundamental para a construção de uma pedagogia antirracista e uma sociedade mais democrática.

Todavia, nos parece claro o quão tênue ainda é a mudança impetrada pela lei 10.639/03, haja vista que, conforme já afirmamos, a aprovação de um texto legal, por si só, não é suficiente para promover uma mudança em padrões de exclusão e de invisibilidade tão fortemente construídos ao longo da história do país. Embora reconheçamos que em seu encaixe vieram junto políticas públicas de promoção da igualdade racial - com criação de órgãos e secretarias especialmente organizadas para atender tal objetivo - algo que em nenhum outro momento se havia observado, o que nos leva a destacar a singularidade no projeto político e social que circundou a aprovação de tal lei.

Contudo, as políticas públicas no Brasil, em especial as relacionadas à educação, são sensíveis às questões político-partidárias dos governos que as elaboram e dos seus sucessores, ou seja, não são políticas públicas, mas governamentais, cuja duração, permanência ou descarte estiveram sempre à mercê das afinidades ideológicas ou econômicas de cada nova gestão.

A aprovação da lei 10.639/03 e a criação de todo o aporte legal e político que a acompanhou fazia parte da agenda política do governo Lula da Silva (PT) que, ainda como candidato, havia assumido o compromisso público de apoiar as demandas da população negra. Sua sucessora, Dilma Rousseff (PT), que foi deposta em 2016 por um processo de impeachment, manteve o compromisso; todavia, o atual presidente Michel Temer (PMDB) que a sucedeu não tem assegurado a mesma agenda política.

O governo pemedebista de Temer, que ao extinguir o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e o CNPIR (Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial) já demonstrava não considerar a questão racial como ponto fundamental de sua gestão, desfere mais um duro golpe na luta do Movimento Negro e de todos aqueles que se preocupam com as questões raciais na escola (e na sociedade como um todo) em prol da efetivação das mudanças paradigmáticas propostas pela obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros implantada pela lei 10.639/03 quando, na proposta de um novo Ensino Médio para o país, sancionado a partir da Medida Provisória (MP) 746/16, desobriga o ensino de História, de Geografia, de Literatura, de Arte nessa modalidade de ensino. Apesar de admitirmos que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não

se restringe a essas disciplinas, sabemos e destacamos que sobretudo nessas áreas do conhecimento encontra-se o seu principal sustentáculo.

Reconhecemos as conquistas e os avanços nesses quatorze anos decorridos desde a aprovação da lei 10.639/03, contudo receamos pelo futuro, pois muito além de uma política de educação, de uma proposta de poder, está em jogo um projeto de sociedade onde a equidade e o respeito sejam mais que conceitos discursivos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20/04/17.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 16/05/17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 16/05/17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004a.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16/05/2017.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do Contexto da Influência ao Contexto da Prática: Caminhos Percorridos pela Implementação da Lei Nº 10.639/03 nas Escolas Municipais de Esteio-RS.** 2010. 119 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62. Extraído de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000355&pid=S2175-6236201300040000800011&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000355&pid=S2175-6236201300040000800011&lng=pt). Em 14/06/2017

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença.** Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012. Extraído de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Em 21/06/2017

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: Teoria da História I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jörn **História Viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010a.

RÜSEN, Jörn **Reconstrução do Passado**: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010b.

RÜSEN, Jörn. Org. de SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, Marlon. (org). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó: Argos, 2011a.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO** Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-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>

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-094-0

