



ORGANIZADORES

Jean Isídio dos Santos

Marcus Vinícius Costa da Conceição

Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos

Danillo Freire Pacheco

# EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

análises contemporâneas





ORGANIZADORES

Jean Isídio dos Santos

Marcus Vinícius Costa da Conceição

Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos

Danillo Freire Pacheco

# EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

análises contemporâneas

| São Paulo | 2021 |





Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela  
*Universidade Católica do Paraná, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Alexandre Antonio Timbane  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Alexandre Silva Santos Filho  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Alice Ferreira Gonçalves

Aline Daiane Nunes Mascarenhas  
*Universidade Estadual da Bahia, Brasil*

Aline Pires de Moraes  
*Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Carolina Machado Ferrari  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Andre Luiz Alvarenga de Souza  
*Emill Brunner World University, Estados Unidos*

André de Melo Santos

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Beatriz Braga Bezerra  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Breno de Oliveira Ferreira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Carla Wanessa Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorensen  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cirlene Pereira dos Reis Almeida

Claudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Daniel Nascimento e Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Delton Aparecido Felipe  
*Universidade Estadual de Maringá, Brasil*

Dorame de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Doris Roncarelli  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*



Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Emanoel Cesar Pires Assis  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Erika Viviane Costa Vieira  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Erisvaldo Pereira de Souza  
*Everly Pegoraro*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*  
*Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jhenyffer Skopek Cabral

Jordana Fernandes de Castro

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Lucas Francisco Tavares

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

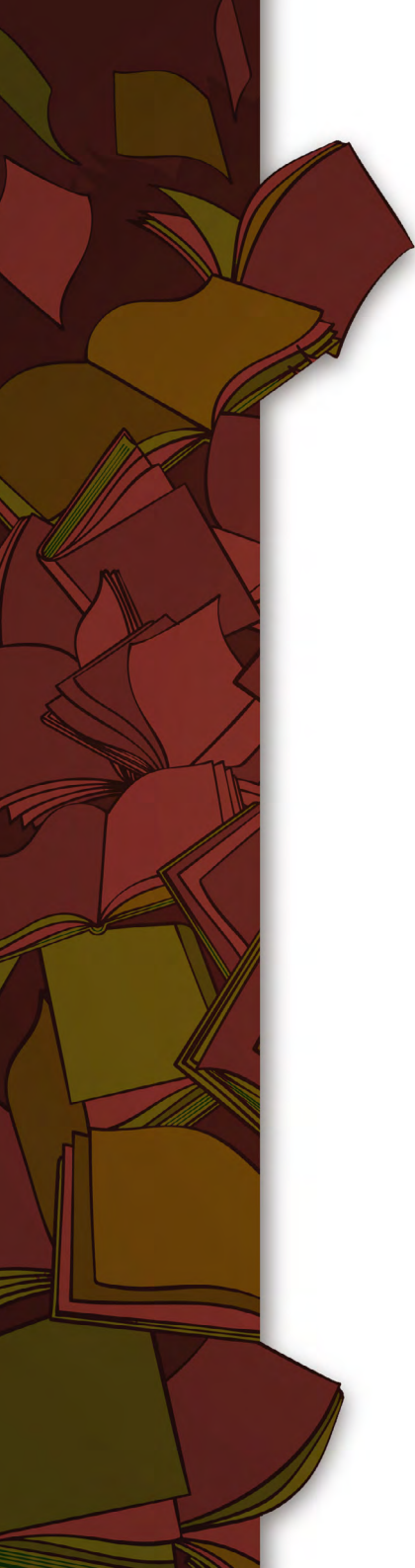
Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica*  
*Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*





Maria Isabel Imbroni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramoffly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Reinaldo da Silva Souza  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Renata Alves dos Santos  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thiago Guerreiro Bastos  
*Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Walter de Carvalho Braga Júnior  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Winicius Rosa Martins



## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Alice Ferreira Gonçalves

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emídia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André de Melo Santos

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

André Luís Cardoso Tropiano  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

André Ricardo Gan  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragozo Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cintia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cirlene Pereira dos Reis Almeida

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Claudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*



Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiane Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Erisvaldo Pereira de Souza  
Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fabício Tonetto Londero  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Jhenyffer Skopek Cabral

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jordana Fernandes de Castro

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*



Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*  
Lucas Francisco Tavares  
Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*  
Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*  
Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*  
Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*  
Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*  
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*  
Maurício José de Souza Neto  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*  
Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*  
Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*  
Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*  
Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*  
Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*  
Reinaldo da Silva Souza  
Renata Alves dos Santos  
Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*  
Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*  
Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*  
Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*  
Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*  
Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*  
Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*  
Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*  
Winicius Rosa Martins

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





|                        |  |
|------------------------|--|
| Direção editorial      | Patrícia Bieging e Raul Inácio Busarello   |
| Editora executiva      | Patrícia Bieging   |
| Coordenadora editorial | Landressa Rita Schiefelbein  |
| Assistente editorial   | Caroline dos Reis Soares   |
| Diretor de criação     | Raul Inácio Busarello  |
| Assistente de arte     | Laura Linck  |
| Editoração eletrônica  | Lucas Andrius de Oliveira e Peter Valmorbida   |
| Imagens da capa        | Freepik - Freepik.com  |
| Revisão                | André de Melo Santos, Cirlene Pereira dos Reis Almeida, Claudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite, Erisvaldo Pereira de Souza, Jhenyffer Skopek Cabral, Jordana Fernandes de Castro, Lucas Francisco Tavares, Reinaldo da Silva Souza, Renata Alves dos Santos, Winicius Rosa Martins |
| Organizadores          | Jean Isídio dos Santos, Marcus Vinícius Costa da Conceição, Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos, Danillo Freire Pacheco   |

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E244 Educação em perspectiva: análises contemporâneas. Jean Isídio dos Santos, Marcus Vinícius Costa da Conceição, Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos, Danillo Freire Pacheco - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 395p..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5939-284-1 (eBook)

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Formação de professores. 4. Escola. 5. História. 6. Paulo Freire. I. Santos, Jean Isídio dos. II. Conceição, Marcus Vinícius Costa da. III. Vasconcelos, Vanderlene Ferrassoli Santos. IV. Pacheco, Danillo Freire. V. Título.

CDU: 370  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.841

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com





# SUMÁRIO

|                 |    |
|-----------------|----|
| Introdução..... | 15 |
|-----------------|----|

## PART E I

Capítulo 1

### **Competências sócio emocionais:**

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| <i>uma reflexão crítica</i> ..... | 20 |
|-----------------------------------|----|

*Talita F. Bordignon*

Capítulo 2

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| <b>O estudo alienado</b> ..... | 34 |
|--------------------------------|----|

*Rubens Vinícius da Silva*

*Diego Marques Pereira dos Anjos*

Capítulo 3

### **Processos de coletivização na educação:**

|  |    |
|--|----|
| modos de ativação do corpo social..... | 50 |
|--|----|

*João Cariello de Moraes*

## PART E II

Capítulo 4

### **O tecnicismo pedagógico e a disciplina**

### **de moral e cívica como estratégia de vinculação**

|  |    |
|--|----|
| <b>da educação ao mercado de trabalho no período militar</b> ..... | 67 |
|--|----|

*Hugo Alves Gonçalves*

*Paulo Fioravante Giareta*

*Maycon Régis Nogueira dos Santos*



Capítulo 5

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Estado do conhecimento sobre as políticas de formação continuada de professores na perspectiva da escola em tempo integral entre os anos de 2015 a 2020.....</b> | <b>84</b> |
|---|-----------|

*Anita Baraldi Rolim*

*Tarcísio Luiz Pereira*

Capítulo 6

|   |            |
|---|------------|
| <b>O novo “mundo do crime”: o “fazer-se” da juventude faccionada forjada na guerra de classes .....</b> | <b>100</b> |
|---|------------|

*Luiz Eduardo Lopes Silva*

Capítulo 7

|  |            |
|--|------------|
| <b>Tessituras experienciais formativas sob a educação crítica com docentes na educação básica: fake news, desinformação e suas implicações .....</b> | <b>119</b> |
|--|------------|

*Lucinalva de Almeida Silva*

*Marcelo Silva de Souza Ribeiro*

Capítulo 8

|  |            |
|--|------------|
| <b>Do fenômeno da violência às violências sexuais infantis: a manutenção histórica no cenário brasileiro .....</b> | <b>132</b> |
|--|------------|

*Lieny Munhoz Martins*

*Tânia Regina Zimmermann*

Capítulo 9

|   |            |
|---|------------|
| <b>A religião e as relações de gênero .....</b> | <b>147</b> |
|---|------------|

*Érica Nelcina da Silva*



Capítulo 10

**História indígena:** a importância do ensino  
de História da América para o reconhecimento do outro ..... 162

*Leticia Queiroz Silva*

*Luís Henrique Teixeira Raubustt*

*Thaynara Mariana do Nascimento*

Capítulo 11

**Infância e indigenismo:**  
a criança ofaié-xavante..... 180

*Andressa Luiza Montanha de Araujo*

*Ione da Silva Cunha Nogueira*

**PARTE III**

Capítulo 12

**Reflexões sobre uma prática mediadora  
de saberes:** Interexperiências Formativas  
e Produção de Conhecimento..... 193

*Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa*

*Sônia Maria Rocha Sampaio*

Capítulo 13

**Educação de jovens e adultos:**  
autonomia, emancipação ou controle  
burocrático da instituição escolar ..... 205

*Erisvaldo Souza*

Capítulo 14

**A pedagogia libertadora de Paulo Freire  
e a libertária de Maurício Tragtenberg..... 222**

*Erisvaldo Souza*

*Reinaldo da Silva Souza*



Capítulo 15

**A formação da subjetividade  
dos trabalhadores-estudantes de licenciatura na UFG ..... 239**

*Bethânia Marques Teles*

Capítulo 16

**A orientação da pesquisa escolar na perspectiva  
do professor de Ensino Médio do CEPAE..... 254**

*Sheila Cristina Frazão*

*Fernanda Cruvinel Pimentel*

Capítulo 17

**Letramentos críticos e multimodalidade  
na formação de professores de Língua Portuguesa..... 266**

*Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos*

*Elisandra Rios da Silva Pamponet Duarte*

Capítulo 18

**Alunos com deficiências: sujeitos de potencialidades..... 283**

*Ana Paula Manica*

*Fernanda Welter Adams*

Capítulo 19

**Propostas metodológicas para prática  
de ensino de Cartografia em Geografia ..... 302**

*Lucas Henrique de Souza*

*Patrícia Helena Mirandola Garcia*



**PARTE IV**

Capítulo 20

- Conflitos identitários na adolescência  
em *Um jeito torto de vir ao mundo*,  
de Adelice da Silveira Barros ..... 321**

*Ana Paula de Souza Brito*

Capítulo 21

- Um fio prateado brilhante: as particularidades  
do erotismo no conto *O pequeno monstro*,  
de Caio Fernando de Abreu ..... 337**

*Marcela Rodrigues Trindade*

*Mikaela Soares Cardoso de Araújo*

Capítulo 22

- As relações entre espaço, memória, lugares  
de memória e identidade: análise do romance  
*Terra sonâmbula*, de Mia Couto ..... 355**

*Mikaela Soares Cardoso de Araújo*

*Marcela Rodrigues Trindade*

*José Elias Pinheiro Neto*

Capítulo 23

- Gravação de vídeos de Matemática:  
uma possibilidade de interação entre escola-universidade..... 368**

*Maria Francisca da Cunha*

*Luciano Feliciano de Lima*



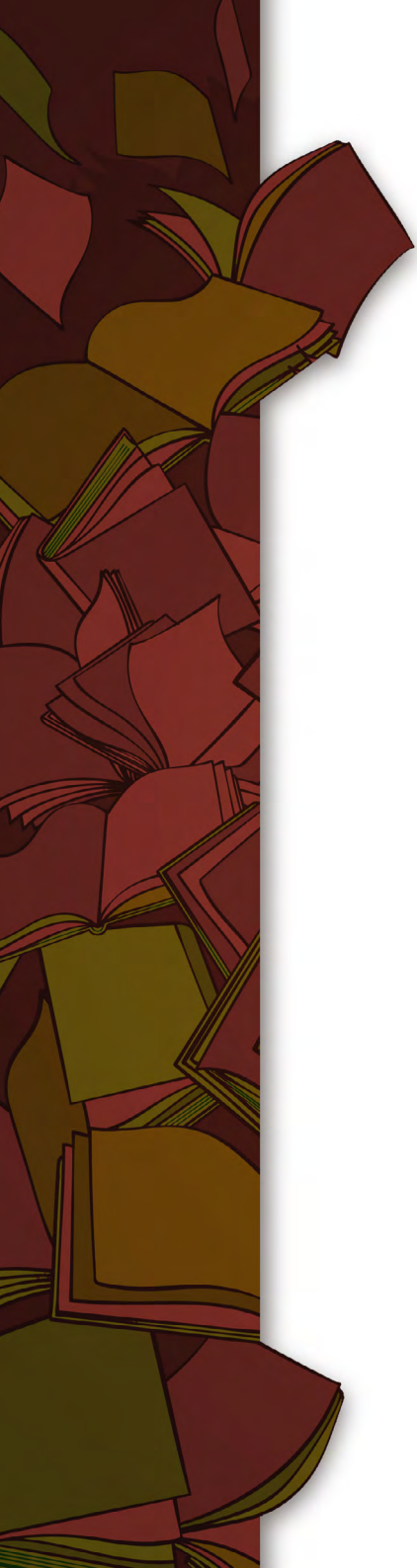
Capítulo 24

**A animação Naruto e as aulas de arte:**  
ressonâncias e novas poéticas..... **381**

*Isac dos Santos Pereira*

*Maria Ignes Carlos Magno*

**Índice remissivo..... 393**





# INTRODUÇÃO

Jean Isídio dos Santos<sup>1</sup>

Quais são os desafios que perpassam a esfera educacional no mundo contemporâneo? O processo educacional não segue a mesma lógica de organização em todas as sociedades históricas. Tais mudanças estão diretamente ligadas às transformações sociais, políticas e econômicas de cada época e sociedade. A educação carrega consigo as mudanças específicas e características distintas de cada tempo histórico, fato que interfere na forma como ela é moldada em cada sociedade. O que entendemos aqui por educação refere-se ao processo de socialização no qual os indivíduos tornam-se seres sociais, aptos e adaptados para viver numa determinada sociedade sendo capaz de compreender e viver coletivamente. O processo de socialização contribui efetivamente para moldar os indivíduos tornando-os capazes da autoconsciência, das responsabilidades sociais e civis que são fundamentais para se viver em coletividade (DURKHEIM, 2014).

Na sociedade capitalista a educação expressa a forma como a socialização formal ou não formal se concretiza, mas existem diferenças fundamentais nesse processo que se distinguem entre as classes sociais. É o que o Bourdieu (1997), conceitua como capital cultural, na qual o processo de acumulação do conhecimento está diretamente ligado ao seu capital econômico. Na educação capitalista, esse processo marca a distinção e o estigma entre aqueles que dominam o saber e aqueles que não possuem acesso, devido às limitações econômicas. Nesse modo de produção, baseado na exploração, ocorre uma seleção, um apartheid que promove a ordem social existente,

## SUMÁRIO

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2019). Atualmente é professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás.



separando, premiando e selecionando estudantes dotados de capital cultural acumulado devido às suas condições econômicas daqueles excluídos desse processo.

Por outro lado, aqueles que não possuem os mesmos privilégios educacionais são privados de ocupar postos de trabalho para garantir a sobrevivência na sociedade capitalista. Isso cria um fosso de desigualdades, de disparidades, selando o destino lamentável das classes dominadas na esfera do capitalismo, já que os mais aptos que possuem capital acumulado irão ocupar os cargos burocráticos e manter a ordem social estabelecida. Além dos desafios internos, dos problemas estruturais da educação, é preciso salientarmos o papel da burocracia que sufoca cotidianamente o aprendizado e a produção do saber na esfera educacional. A burocracia na sociedade civil e nas instituições estatais tem como objetivo garantir por um lado os processos racionais e legais, mas principalmente instituir o controle e o domínio de diversos processos sociais que estão submetidos a sua esfera de poder. O processo de mercantilização e burocratização perpassa a vida moderna e constitui a mentalidade capitalista fazendo com que tais valores sejam impostos nas instituições escolares privadas e estatais. Com isso, valores ligados ao cálculo mercantil, à competição, ao individualismo, são legitimados e valorados no discurso e na prática da esfera educacional. Tais mentalidades e práticas mercantis são concretamente denotadas na competição entre os(as) discentes na busca por notas, na corrida e disputa entre as escolas por estudantes prodígios. As instituições escolares buscam visibilidade, resultados em competições nacionais e internacionais, olimpíadas do conhecimento, competições de robótica, classificação e aprovação de discentes em cursos de graduação, mestrado e doutorados valorizados socialmente. Por outro lado, internamente, os profissionais de educação estão submetidos cotidianamente a um processo contínuo da burocracia escolar que exige praticamente uma dedicação exclusiva do(a) docente para atender às inúmeras demandas que infernizam sua vida e as suas



relações de trabalho. A carga horária extenuante debilita a raríssima vida social do(a) docente. Grande parte do professorado está doente físico e psicologicamente. As práticas burocráticas cobram a eficiência num trabalho repetitivo e alienado tal como a correção de provas, preenchimento de planilhas, planejamento de aulas, domínio de softwares, aplicativos e uma série de outras demandas.

O processo de burocratização na esfera educacional é de fato um terreno fértil para a escola reproduzir uma mentalidade burocrática que conseqüentemente gera valores fundamentais como a busca pelo poder, o controle, a direção, a disciplina, o formalismo, o tecnicismo, que se constituem como pilares e elementos prioritários no processo educacional. Isso gera, nas práticas educacionais, um conjunto de práticas que tem como foco o resultado e não a qualidade na educação que é ensinada na sala de aula. Eis aí um dos desafios que a educação na contemporaneidade deve enfrentar. Ou seja, mais do que o resultado, a marca que vai ficar impressa na formação intelectual, moral e ética de cada indivíduo está muito além dos números e resultados tão cobrados pelas hierarquias que comandam os processos educacionais. Neste sentido, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Campus Norte promoveu o Congresso Internacional de Educação. O tema dessa edição foi Educação em Perspectiva - Desafios na Sociedade Contemporânea, cujo objetivo foi o de realizar discussões sobre os desafios da educação no modo de produção capitalista. A temática foi bastante oportuna visto que os constantes ataques sofridos à produção científica e também às universidades públicas na atual conjuntura política tornou-se uma prática recorrente e institucionalizada do Estado no Brasil. Diante de tais desafios cabe à educação assumir um protagonismo crítico contra essa tendência burocrática e conservadora. O evento focalizou uma série de temas voltados para a reflexão da educação nas conferências, mesas redondas, minicursos, grupos de trabalhos e também numa ampla participação de estudantes, professores e pesquisadores de norte a sul do Brasil e também de



países da América Latina. Nesse sentido, a comissão científica buscou agregar os trabalhos nessa coletânea, no intuito de ampliar com a luta cultural e com a luta pela transformação da esfera burocrática que impera na lógica da organização racional da educação.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *O Campo Científico*. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Vozes, 1997.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. 11<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Vozes, 2014.





**PARTE**

**1**





CAPÍTULO 1

# COMPETÊNCIAS SÓCIO EMOCIONAIS: uma reflexão crítica

*Talita F. Bordignon (UFG)<sup>2</sup>*

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.  
E-mail: talitabordignon@ufg.br.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.841.20-33



## NOTA INTRODUTÓRIA: O PROJETO DE SERVIDÃO

Como professora de História na Educação Básica da rede pública paulista pelos últimos dez anos, tive o privilégio de acompanhar histórias de vida. Conheci turmas de alunos e alunas que me encham de saudade e me motivam a continuar na tarefa de professora que assumiu a tarefa de ser educadora. Algumas dessas histórias pessoais de alunos passam a fazer sentido somente com o transcorrer do tempo e, no momento em que sentimos o peso da responsabilidade pela escrita da nossa própria história, nos vemos com o dever de, diante do que observamos, delinear formas de ação para a transformação daquela realidade. É aí que habita o compromisso político do educador à frente do que observa.

A história de Gabriel – que carinhosamente, chamávamos Gabu –, é ilustrativa disto. Aos 14 anos, quando aluno do nono ano do Ensino Fundamental, era um estudante alegre que já planejava como pretendia perseguir os sonhos. Não sei em que medida estes sonhos representavam seus próprios anseios; o fato é que o jovem já pensava na possibilidade de realizá-los. Tão logo o ano letivo finalizou, soubemos que fora aprovado na Guarda Mirim, um programa de inserção de adolescentes no mercado de trabalho.

Dois anos se passaram e não pude esconder a surpresa quando o reencontrei já cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Conversamos e ele me contou que perdera 9 quilos em função do trabalho: era responsável por levar documentos entre várias localidades para o patrão usando sua bicicleta como meio de transporte. O proprietário da imobiliária era também o proprietário de todos os imóveis que a empresa administrava. De imediato, pensei quanto custou a Gabu por emagrecer trabalhando. Perguntei-lhe quanto recebia de salário e ele



se sentiu muito feliz em dizer que recebia a metade do salário mínimo que o patrão lhe pagava; a outra metade ficava com a Guarda – que cuidava de toda a sua formação profissional e zelava pela idoneidade de Gabu junto ao empregador.

Gabriel estava feliz quando me contou. Ou seja, havia felicidade no privilégio da servidão – em alusão à obra recente de Ricardo Antunes (ANTUNES, 2020). Isto quer dizer que o número de cidadãos que acessam o mercado de trabalho com um contrato como o de Gabriel os faz parte de um cada vez mais seleto grupo de pessoas que ainda goza de privilégios frente a um exército que não conhecerá estas mesmas condições. Ora, estamos falando da flexibilização das leis trabalhistas e dos impactos disto na vida do trabalhador comum. O grande imbróglio acaba sendo como lidar com as injustiças que saltam aos olhos quando são percebidas. Porque Gabu se sentia feliz diante de uma situação injusta? Não havia percebido que seu próprio corpo estava a sentir os efeitos do trabalho que, por sua vez, estava a ser despendido a alguém que tinha plenas condições de lhe pagar mais? Ou talvez estivesse sendo levado a crer num consenso.

## AJUSTAR OS INDIVÍDUOS PARA A OBTENÇÃO DO CONSENSO

No período em que esteve preso<sup>3</sup>, Antonio Gramsci escreveu sobre a influência dos intelectuais na formação de uma opinião pública ou, em outras palavras, na obtenção do consenso. Ele parte do princípio de que a atuação destas pessoas se dá de forma orgânica e segue uma intencionalidade – guiada pelos interesses do grupo do

3 O filósofo e jornalista sardo Antonio Gramsci foi preso pelo ditador italiano Benito Mussolini em novembro de 1926, em função de suas atividades políticas. Durante o cárcere, Gramsci produziu boa parte de suas obras.



qual fazem parte. Assim sendo, o que se veicula para o público perse-  
gue o objetivo de convencê-lo a aceitar uma ideia, um comportamento,  
um ponto de vista. Isto pode acontecer nos mais variados espaços  
e por meio de quaisquer intelectuais empenhados na obtenção do  
consenso: os professores nas escolas, ou os jornalistas, através da  
mídia, podem fazê-lo. No geral, é uma ação orquestrada pelas elites,  
em movimento para convencer as classes que dominam e na direção  
de evitar convulsões no tecido social. Para Gramsci, estes seriam os  
“intelectuais orgânicos” da burguesia.

Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles  
– devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em  
geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclu-  
sive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as  
condições mais favoráveis à expansão da própria classe [...]  
(GRAMSCI, 1982, p. 3-4).

E continua:

[...] E já se observou que o empresário, pela sua própria função,  
deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter  
intelectual, se bem que sua figura social seja determinada não  
por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam  
efetivamente a posição do empresário na indústria. Todos os ho-  
mens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos  
os homens desempenham na sociedade a função de intelec-  
tuais (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Para além de representarem os interesses do grupo do qual fa-  
zem parte, os intelectuais orgânicos da burguesia estão empenhados  
em ampliar seu campo de ação penetrando a máquina burocrática  
do Estado. Em outras palavras, usurpar do poder é uma forma inte-  
ressante de garantir a manutenção dos privilégios de classe; esta é  
uma situação observável por todo o desenrolar da História do Brasil,  
na qual o Estado sempre esteve ampliado para o consórcio entre o  
público e o privado.



Para o que diz respeito à educação, as últimas três décadas ilustram um exemplo de quanto os interesses particulares definem as políticas para a área. Os anos de 1980 nos apresentam a “abertura democrática” como um processo revelador das disputas pela educação:

A transição que se operou no Brasil se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no Governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no Governo Figueiredo, desembocando na Nova República em 1985, que guindou à posição de presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” fez-se, pois, segundo a estratégia de conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica (SAVIANI, 2007, p. 412).

É certo que o contexto colocado pela década de 1980 se apresenta como farto no debate educacional, considerando, principalmente, a luta pelos educadores em favor de uma educação que atendesse o povo – no sentido popular do termo – e em oposição à concepção de educação oferecida pelo Estado<sup>4</sup>. Afinal, se estamos sob o desenvolvimento capitalista, é claro o incômodo representado por uma classe de pessoas que goza de privilégios advindos da exploração do restante da população que, por sua vez, não estima a dimensão da desigualdade e, inclusive, acredita que deva ser assim.

No entanto, a crença de que existe uma harmonia natural nas relações entre as pessoas foi fincada propositalmente por meio deste mecanismo de obtenção do consenso descrito por Gramsci. O debate que se seguiu a partir dos anos 1980 revela as conquistas das elites na direção do que imaginavam como ideal para a formação da classe trabalhadora. Um operário padrão seria aquele que, mesmo diante da

4 Mesmo que do ponto de vista econômico a década de 1980 seja considerada “perdida” pelos analistas, sob a perspectiva da educação está afirmativa não é válida. O período motivou a efervescência do debate educacional e escancarou o embate entre as mais variadas posições no campo teórico.



exploração declarada à sua força de trabalho, acredita que este sistema de coisas é o mais adequado para o tecido social.

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte de governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2007, p. 420-421).

Houve êxito, portanto, das concepções educacionais ancoradas nas propostas das pedagogias liberais ou, em outras palavras, daquelas que procuram por ajustar os indivíduos às suas funções na sociedade. Ao fim, a intenção é a perpetuação de uma ordenação social que assegure a divisão social em classes hierárquicas.

Para a nossa reflexão aqui, utilizarei duas entrevistas publicadas pelo jornal Folha de São Paulo no último mês de outubro. Quanto aos entrevistados: são representantes de classe e podem ser definidos como intelectuais orgânicos – para além do próprio periódico – que também se porta como tal. Todos se ocupam em analisar as habilidades, ou comportamento ideal, que se desejam ver desenvolvidos nos cidadãos trabalhadores brasileiros.

No dia 27 de outubro, a manchete que anunciou uma das entrevistas colocou a Amazônia na condição de mercado em potencial. Na visão de Fersen Lambranco, presidente da *GP Investments*, o meio ambiente é fonte de inovação e se pode comparar a Amazônia brasileira ao Vale do Silício, nos Estados Unidos. Segundo ele, as possibilidades



de negócios oferecidas pela região norte-americana também podem ser vistas em solo nacional.

[...] “Da mesma maneira como o Vale do Silício leva 70% do dinheiro de *venture capital* do mundo, a Amazônia pode levar 90% do dinheiro da pesquisa em meio ambiente», diz, comparando o potencial da floresta brasileira ao maior polo de tecnologia e inovação do mundo. «Este é o filão que as *startups* devem explorar (LAMBRANHO, FSP, 27 out. 2020)

Importante mencionar que, dentre os investimentos que o empresário enumera em sua trajetória, consta uma organização voltada para o mercado educacional, a Quero Educação. A *startup*, como é denominada, tem entre seus divulgadores e apoiadores o próprio jornal Folha de S. Paulo – o que justifica sua escolha pela publicação de uma entrevista com o presidente de uma empresa como *GP Investments* e corrobora para a nossa afirmação de que os intelectuais orgânicos da burguesia agem de forma coordenada.

Num dado momento da entrevista, Lambranco se ocupa em dizer o que pensa sobre o “espírito empreendedor” do brasileiro e avalia a situação como positiva diante do desenvolvimento do mercado:

O Brasil atingiu uma situação em que empreender é parte das opções dos jovens. Coisa que não se via há 20 anos. Acho que isso é fundamental. Um jovem na faculdade pensa em ir para uma empresa grande ou pensa em empreender. Talvez 50/50. Acho que a dificuldade está no tamanho do mercado em algumas situações e no acesso à tecnologia. Mas não tem mais a dificuldade de não ter boas pessoas dispostas a empreender. Isso está vencido (LAMBRANHO, FSP, 27 out. 2020).

Da mesma forma como se entroniza o desejo pelo consumo de produtos que, em sua maioria, são dispensáveis à sobrevivência, o empreendedorismo é um interesse que se aprende vivendo numa sociedade promovida pelos princípios do neoliberalismo. E, como já mencionamos, diversos intelectuais estão empenhados nesta tarefa



de forma orgânica. É inegável que exista um esforço, por parte das elites, em convencer as classes subalternas de que a sobrevivência num mundo como o que se apresenta, depende da adaptação dos indivíduos às condições do mercado.

No dia anterior, o mesmo jornal publicou uma entrevista com Andreas Schleicher, Diretor de Educação da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), um organismo inter-governamental de cooperação que agrega países desenvolvidos ou emergentes. Foi criado em 1961, exatamente para estimular o comércio entre os países, ou seja, seu objetivo é auxiliar no desenvolvimento econômico de seus membros. Obviamente que, para empreendê-lo, seria preciso investir em formação humana ou, em outras palavras, preparar a classe trabalhadora para a produção da base material em favor das classes que a empregam. Não é à toa, portanto, que a OCDE, na figura de Schleicher, concebeu o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, na intenção de gerar dados que tracem as políticas dos governos em favor das classes que os controlam.

O jornal justifica a entrevista por ocasião da participação de Andreas Schleicher num webinar sobre avaliação em larga escala com a Fundação Lemann e a Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional). A primeira se auto define como fundação familiar sem fins lucrativos e interessada na colaboração com iniciativas para o desenvolvimento da educação pública em todo o país. Conta com o trabalho de jornalistas, administradores, economistas, advogados, psicólogos e internacionalistas em sua equipe, e nenhum profissional cuja formação inicial seja a pedagogia ou alguma outra licenciatura; já a Abave é uma associação de intelectuais possibilitada, inicialmente com financiamento da Fundação Ford que, por sua vez, intenciona custear programas que estimulem a democracia e a erradicação da pobreza, no arranjo de possibilitar o acesso dos mais pobres ao mundo do consumo.



Na entrevista, Schleicher<sup>5</sup> afirmou que o isolamento social forjado pela pandemia do coronavírus expõe o Brasil à reflexão sobre a importância do papel da escola diante das necessidades de formação dos indivíduos:

Com a pandemia, as famílias enxergaram uma face das escolas que muitas vezes ficava escondida: seu papel social, emocional. Acredito que isso possa resultar em um ambiente mais colaborativo entre escola e famílias e, consequentemente, em uma maior cobrança dos pais por melhorias na educação (SCHLEICHER, FSP, 26 out. 2020).

Para ele, mais importantes que os conteúdos próprios de cada área do saber, são as competências socioemocionais que, no mais das vezes, as famílias não estariam aptas a desenvolver nos estudantes.

A pandemia escancarou a necessidade de darmos mais importância para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A crise sanitária mostrou como temos de ensinar as crianças a serem mais resilientes, criativas, corajosas, independentes. Não podemos perder esse aprendizado. Então, estamos vivendo a era de uma nova escola, que não vai ser vista mais só como um espaço de transmissão de conteúdo (SCHLEICHER, FSP, 26 out. 2020).

Por que motivo se intenciona formar pessoas que sejam resilientes, corajosas ou criativas? Ora, são características que se desejam ver desenvolvidas nos cidadãos trabalhadores para que se adaptem à inconstância exposta pelo mercado. Ou seja, a *criatividade* seria importante num mundo com frequente elaboração de novas mercadorias que são produzidas para o consumo; a *resiliência* é importante para que o trabalhador não se veja diante de um surto psicótico por não conseguir ascender às posições vendidas a ele como de sucesso – o

5 O alemão Andreas Schleicher é diretor de educação da OCDE e foi o criador do PISA (Programme for International Student Assessment, na sigla em inglês), o maior exame de estudantes do mundo. Nascido na Alemanha, ele estudou Física e depois se formou em Matemática e Estatística. Antes de trabalhar na OCDE, foi diretor de análises do IEA (International Association for Educational Achievement).



que dá corpo ao discurso da meritocracia – e a coragem é importante para que o operário enfrente a flexibilização dos seus direitos que, por seu turno, precarizam a sua sobrevivência.

Para ensinar as juventudes, é utilizada a pedagogia das competências – liberal em sua essência. Pode ser considerada um método de conservar a sociedade de classes, tal como se coloca no modo de produção capitalista. É um mecanismo muito eficaz de levar o todo social ao consenso.

[...] o lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação às estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2001, p. 3).

O construtivismo se insere no espectro do aprender a aprender. Ele pode ser considerado um desdobramento dos métodos das pedagogias ativas, provenientes do escolanovismo que, embora usem o discurso da democracia para justificar o acesso ao saber, não pressupõem que os indivíduos ocupem as diferentes posições na sociedade de forma horizontal e, portanto, não declaram que se trata da democracia liberal. Ou seja, é possível manipular a pedagogia para que ela seja um instrumento de controle das estruturas sociais, afinal, se as classes dominantes controlam o Estado, controlam também os mecanismos de transmissão do saber para perpetuar sua hegemonia.

Os únicos objetivos do construtivismo como pedagogia, portanto, não são outros senão corroborar para a harmonia do sistema de forma a alocar os indivíduos aos seus papéis na sociedade. Newton Duarte (2001) aponta a observação de quatro pontos importantes: I) a fim de construir o desenvolvimento dos sujeitos, o ato de aprender sozinho seria mais importante do que a transmissão de conhecimento por parte de outra pessoa; II) seria mais importante também que o



educando desenvolvesse seu próprio método de apreensão de conhecimento – o que coloca em segundo plano a ciência já existente; III) a oferta dos conhecimentos deve prever a necessidade que o educando apresenta acerca daquilo; IV) considerando que estamos vivendo numa sociedade dinâmica, os alunos devem aprender a lidar com o constante e permanente processo de mudança.

Ora, vejamos. Phelippe Perrenoud, construtivista citado em todas as referências bibliográficas de concursos para professores da Educação Básica, deixa claros quais são os objetivos de um método como o construtivista:

A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações na quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (PERRENOUD, 2000).

Ou seja, o construtivismo seria um método empenhado em desenvolver as competências para os indivíduos em condição de desempregados, deficientes, mães solteiras, etc. “[...] aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos [...]” (DUARTE, 2001, p. 38). O que seria este método senão adaptar – ou conformar – os trabalhadores às condições precárias a que o mundo do trabalho lhes apresenta? A finalidade do construtivismo, portanto, é ajustar os indivíduos a uma sociedade que já está pronta; não seria necessária uma mudança radical em suas bases: ela pode ser conservada como tal por que é naturalmente harmônica.



O aprender a aprender, desta forma, afigura-se como um método de aprendizagem que objetiva a adequação do trabalhador à flexibilidade do capital, “[...] como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego [...]” (DUARTE, 2001, p. 38).

## NOTA DE FIM

Acabo concluindo que, na condição de trabalhador empregado, Gabriel tem o privilégio de ser servo, por que se insere no mundo do trabalho com o mínimo de estabilidade. E é privilegiado por que devo considerar a flexibilização que os operários encaram no mundo do trabalho. Ou seja, caso ele perca o privilégio de contar com um salário por todos os meses em que vigorar seu contrato, terá de enfrentar circunstâncias que o forcem a ser resiliente – daí a necessidade de se preparar para a resiliência e quiçá, colocar em prática as competências necessárias para ser um empreendedor desempregado.

A instabilidade e a insegurança são traços constitutivos dessas novas modalidades de trabalho. Vide a experiência britânica do *zero hour contract* [contrato de zero hora], o novo sonho do empresariado global. Trata-se de uma espécie de trabalho sem contrato, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir nem direitos assegurados. Quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e as trabalhadoras devem estar online para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a “uberização”, amplia-se a “pejotização”, florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. [...] (ANTUNES, 2020, p. 25).

Em síntese, a pedagogia das competências, como método pedagógico hegemônico, busca formar indivíduos competentes em adequar-se aos desígnios do desenvolvimento do mercado, para garantir aos donos dos meios de produção a perpetuação de sua condição numa estrutura social baseada em classes antagônicas. É por isto que



o sonho de Gabriel é ter um caminhão e ser motorista. Ou seja, os sonhos “das juventudes” são ditados pelo construtivismo como pedagogia hegemônica que, por sua vez, é mecanismo utilizado pelas classes hegemônicas em seu projeto de sociedade.

Diante desse diagnóstico, não haveria possibilidade de um fazer pedagógico que fosse diferente – pensando na construção de uma sociedade com características diversas? Sim, há outras formas de pensar a fazer a educação, de forma que a formação seja do povo e para ele. Para isto seria necessário pensar no que se quer construir, em qual deve ser objetivo da formação humana. Isto é, se a finalidade for construir uma sociedade horizontal e não baseada no antagonismo de classes, a formação deve pressupor este princípio. Se assim for, as propostas pedagógicas do marxismo são uma alternativa: Antonio Gramsci, Anton Makarenko, Nadezdha Krupskaya, Georges Snyders, uma interpretação apurada de Vigotski e o próprio Dermeval Saviani são exemplos de educadores comprometidos com a transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set./Dez. 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 1982.

LAMBRANHO, Fersen. Tem um Vale do Silício para ser criado na Anazônia”, diz Fersen Lambranh. *Folha de S. Paulo*, 27 out. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/10/tem-um-vale-do-silicio-para-ser-criado-na-amazonia-diz-ferzen-lambranh.shtml>>. Acesso em 23 nov. 2020.

PERRENOUD, Phelippe. A Arte de construir competências. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril Cultural, set. 2000.



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

SCHLEICHER, Andreas. Pandemia é uma segunda chance para Brasil reavivar seu sistema educacional diz diretor da OCDE. *Folha de S. Paulo*, 26 out. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/pandemia-e-uma-segunda-chance-para-brasil-reavivar-seu-sistema-educacional-diz-diretor-da-ocde.shtml>>. Acesso em 23 nov. 2020.





## CAPÍTULO 2

# O ESTUDO ALIENADO

*Rubens Vinícius da Silva<sup>6</sup> (UFSC)*

*Diego Marques Pereira dos Anjos<sup>7</sup> (IF Goiano)*

6 Sociólogo. Doutorando em Sociologia Política pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSP-UFSC).

7 Professor de História no IF Goiano – Morrinhos/GO. Doutor em Ciências Sociais pelo Departamento de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília (ELA-UnB).

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.841.34-49



## INTRODUÇÃO

A ressignificação do termo alienação feita por Karl Marx apreendeu o fundamento concreto deste conceito nas relações sociais. A alienação surge nas relações de produção, na alienação do trabalho característica da sociedade capitalista.

Ao expandir a alienação para outras esferas da vida social, também a atividade de estudo passa a ser absorvida pela dinâmica de alienação, isto é, de perda do controle, de perda de si, de dominação por outrem.

O objetivo deste artigo é resgatar a contribuição de Karl Marx sobre o conceito de alienação, retomar sua discussão na sociedade contemporânea e, por fim, indicar como este processo ocorre especificamente através da atividade de estudo.

## TRABALHADORES E ESTUDANTES

O estudo da alienação e a alienação do estudo são duas realidades da sociedade capitalista. Surgem por causa da alienação do trabalho que existe na relação entre a classe burguesa e o proletariado e outras classes exploradas. O estudo da alienação foi alterado profundamente por Karl Marx ao ressignificar a alienação como manifestação concreta das relações de trabalho, existindo em diferentes sociedades de classes e que na sociedade capitalista expressa o poder de controle e apropriação do processo de trabalho por parte do capital. A partir daí a alienação como relação social capitalista se generaliza para outras esferas da vida social para além das relações de trabalho. Por conseguinte, ela também se alastrou para o conjunto das instituições de educação, afetando profundamente os estudantes.



Pode-se dizer que dois tipos de atividades sociais ocupam bem mais que a metade da população de uma cidade qualquer na era moderna: o trabalho e o estudo alienados, que abrangem tanto o conjunto dos trabalhadores produtivos (referimo-nos aqui ao proletariado, conjunto dos trabalhadores que produzem o mais-valor apropriado pela burguesia) quanto os trabalhadores improdutivos (ou seja, o conjunto daqueles que trabalham no processo de consumação de mercancias, realizado no âmbito das formas sociais burguesas). No entanto, existem diferenças essenciais entre os dois grandes agrupamentos humanos que se criam em torno destas atividades, apesar de que por semelhanças existenciais ambos os grupos venham a estar intimamente vinculados<sup>8</sup>.

São eles os trabalhadores e estudantes: os primeiros, numa situação permanente, que é marcada pela condição de classe, e os segundos, em situação temporária, marcada pela condição do grupo estudantil. Esta é a primeira grande diferença entre trabalhadores e estudantes, a diferença qualitativa entre as situações que cada um está inserido. Nos chamados horários de pico, isto é, horários com maior movimentação de pessoas pelas ruas, observamos trabalhadores e estudantes amontoados em ônibus, engarrafados em seus carros, transitando pelas calçadas de diferentes lugares da cidade, etc. Na maioria das vezes, uma escola ou ambiente de trabalho são os destinos de longas horas durante o dia, em todos os dias da semana. Esta é uma segunda grande diferença entre trabalhador e estudante, a instituição a que pertencem, local de trabalho ou local de estudo, sendo esta uma diferença institucional.

A divisão social do trabalho envolve a totalidade dos indivíduos de uma sociedade. Na produção capitalista há a tendência crescente de parcelamento e especialização do trabalho, aprofundando as divi-

<sup>8</sup> A compreensão dialética da questão da essência e existência foi apresentada por Nildo Viana em *Movimentos Sociais e Movimentos de Classe: semelhanças e diferenças* (VIANA, 2016a).



sões dentro do trabalho manual e trabalho intelectual: este processo se generaliza para além dos locais de produção dos bens necessários à vida, assimilando os trabalhos não produtores de mais-valor, estimulando a criação de inúmeras especialidades de trabalho improdutivo, as quais geram lucros. Pode-se dizer que na divisão do trabalho também entra a divisão dos que estão sendo preparados para o trabalho, no caso os estudantes.

A terceira grande diferença entre trabalhadores e estudantes está em que ao passo que as classes trabalhadoras tendem a se constituir como bloco homogêneo, apresentando variações que não se opõem entre si (proletários, trabalhadores dos serviços subalternos<sup>9</sup> lumpemproletários<sup>10</sup> – à exceção de parte do lumpemproletariado que não consegue ao menos sobreviver com os trabalhos mais degradados que lhes sobram e optam pelo crime, charlatanismo), dentro do grande grupo dos estudantes há uma formação policlassista que conforma um bloco heterogêneo, tendo em vista as distintas posições que alcançarão na divisão social do trabalho, desde a produção, o controle e a apropriação do trabalho. Notam-se diferenças, tais como o estudante filho da família burguesa é preparado para ser um não-trabalhador que expropria o trabalho de outro, ou um trabalhador improdutivo no futuro, pertencente à classe exploradora na divisão social do trabalho. Esta tendência se repete com os filhos das classes auxiliares,

9 Os trabalhadores do setor de serviços, comércio, limpeza, segurança, bem como os demais trabalhadores das formas sociais burguesas formam os subalternos. Isso porque se encontram subordinados à forma da mercadoria e envolvidos no processo de consumação de mercanciais: devido a esta condição de classe, geram lucros para os detentores do trabalho alheio. Para o estudo da mercantilização das relações sociais, conferir a análise de Nildo Viana em *A mercantilização das relações sociais: modo de produção capitalista e formas sociais burguesas* (VIANA, 2016b).

10 Lumpemproletariado é uma classe social específica surgida no capitalismo, sendo sua condição de classe marcada pela marginalidade da divisão do trabalho. Seu modo de vida é marcado pela pobreza e por não ter como fonte de dinheiro a divisão de trabalho. Acerca do desenvolvimento contemporâneo da teoria sobre o lumpemproletariado, conferir a obra *Classe em Farrapos: acumulação integral e expansão do lumpemproletariado de Lisandro Braga* (BRAGA, 2013).



intelectualidade e burocracia, que conformam importante parcela do grupo estudantil nas universidades.

Apesar da heterogeneidade interna, considerando escola e universidade, existe a uniformização de ideias e comportamentos, presentes na escola e no universo acadêmico, que tem a flexível capacidade de submeter os indivíduos de diferentes classes sociais. Estas diferenças essenciais configuram situações distintas para os trabalhadores e estudantes: enquanto os primeiros encontram-se numa situação de classe social, os segundos estão numa situação de grupo social, que marca a unidade na diversidade no grupo estudantil.

A impressão cotidiana de que o estudante de hoje é o trabalhador de amanhã é uma realidade, na medida em que esses dois grupos na sociedade capitalista alimentam e contribuem a cada nova geração para o processo de valorização do capital. O trabalhador na geração presente é o estudante na geração futura; na heterogeneidade estudantil a inserção do estudante na divisão do trabalho se dá com posições diferentes, quer seja na produção, controle ou apropriação do trabalho. A força de trabalho é uma mercadoria: como tal, tem seu valor medido pelo quantum de trabalho socialmente necessário para a sua realização. Ou seja, se sua realização se dá como consumo por um capitalista, é necessário que o objeto consumido exista em condições de se reproduzir. Para existir a mercadoria força de trabalho, o “indivíduo vivo” é o seu pressuposto e este precisa de alimentos, habitação, vestuário e outras necessidades básicas satisfeitas. Na sociedade capitalista, a obtenção dos meios de vida se dá por meio do trabalho alienado ao capitalista, que lhe extrai um mais-valor e outras formas secundárias de exploração, e em troca o trabalhador recebe um salário (MARX, 1985). O tempo médio de trabalho para obter esses



meios de vida é o valor médio da força de trabalho, pago em determinada quantia de dinheiro<sup>11</sup>.

O diferencial da força de trabalho como mercadoria, diz Marx, é que por oposição às outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho também contém “elementos históricos e morais” que entram no cálculo do seu valor. Isto porque o alcance dos meios de vida se altera conforme a época, o desenvolvimento da sociedade, os meios disponíveis de satisfação das necessidades, as formas de distribuição, as lutas em torno da distribuição do trabalho e dos seus produtos. Também a luta de classes, em todas as suas formas de manifestação, interfere na definição do valor da força de trabalho: a experiência histórica de luta entre as classes exploradas e exploradoras determina os níveis da exploração. No processo de trabalho o indivíduo está objetivando sua força de trabalho como “complexo das capacidades físicas e espirituais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um ser humano, e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer espécie” (MARX, 1985, p. 139), e dado que o trabalho é social, as capacidades físicas e espirituais também são: ou seja, são desenvolvidas em sociedade.

O dispêndio das capacidades fisiológicas é realizado e adaptado conforme a dinâmica das relações de trabalho e do desenvolvimento dos meios de produção; as capacidades espirituais são os saberes, a cultura, as ideias que são transmitidas de geração em geração e de que dispõem a força de trabalho. Desde a criação da escola nas sociedades escravistas da antiguidade, este foi o espaço por excelência do saber especializado, o que na sociedade capitalista se consolida e é

11 Além da exploração capitalista (apropriação do mais-valor, trabalho produtivo) e de formas de exploração secundária (caso do campesinato), existe a subalternização que é a expressão do trabalho improdutivo alienado, fundada na apropriação de mais-dinheiro, e criando os trabalhadores subalternos. O capital mercantil (capitalista que realiza a consumação de mercancias) surge nas relações de distribuição capitalistas (“mercado”) e nas formas sociais (formas de regularização das relações sociais: estado, igrejas, partidos, ONG’s, etc.).



aperfeiçoado, posto que o saber e o saber especializado foram adaptados às determinações da razão instrumentalizada, aos interesses da produção capitalista.

Assim, o conceito de saber especializado remete ao conjunto de atividades intelectuais necessárias à reprodução de um ramo da divisão social do trabalho no capitalismo, ou seja, um saber específico vinculado à reprodução das relações sociais capitalistas. Logo, na medida do valor da força de trabalho, entram diversos elementos que variam com a sociedade, com a época. Dentre estes elementos, enfatizamos aqui a educação formal, como parte das capacidades espirituais dos indivíduos, como habilidade posta em movimento para a realização da produção de qualquer valor de uso. Sendo a escolarização um elemento a ser considerado na formação do valor da força de trabalho, passa a existir um forte vínculo no processo de existência concreta entre estudantes e trabalhadores.

Tal vínculo varia conforme o nível de ensino e a posição da classe na divisão social do trabalho, processo que é reforçado pela especialização do trabalho dentro de relações sociais de produção baseadas na extração de mais-valor. O conhecimento de que dispõe a força de trabalho é em sua grande medida custeado pela parcela do mais-valor global da qual o Estado se apropria. Contudo, o avanço da mercantilização do ensino interfere nesse quadro: isso porque determinadas frações do capital (como o capital mercantil das escolas privadas, investido no sistema de ensino), querem aumentar sua parcela na participação desse serviço. Por outro lado, outras frações do capital querem manter a gestão estatal da educação. Aqui temos manifesta uma disputa entre frações do capital e a forma atual do Estado (neoliberal). Tal disputa interfere na composição do grupo estudantil, tal



como recentemente se assistiu no Brasil a expansão precarizada do ensino superior<sup>12</sup>.

A educação é a preparação para o trabalho, ou seja, para a vida em sociedade. Logo, a educação em sua totalidade é perpassada pela divisão de classes e conflitos de interesses existentes na sociedade capitalista. Trabalhadores e estudantes estão vinculados através da renovação da força de trabalho, sendo que os estudantes serão os trabalhadores do futuro sob novas condições de acumulação de capital, sob novos métodos de extração de mais-valor da força de trabalho. Desta forma, se o produto futuro está destinado a assumir determinada forma, no caso da sociedade capitalista a forma do trabalho alienado, também o desenvolvimento do processo contém as tendências de sua realização, do produto final. O estudo na sociedade capitalista assume a forma da alienação, isto porque o processo de alienação que surge com o trabalho alienado é generalizado para toda a sociedade.

12 Embora fuja ao escopo do presente artigo, pode-se expor de forma breve que este processo marca a forma pela qual o capitalismo contemporâneo, fundado regime de acumulação integral e cuja forma estatal é a neoliberal, realiza as políticas estatais educacionais, tornadas políticas segmentares e voltadas para a cooptação e integração subordinada de determinados segmentos dos grupos sociais. No Brasil, isso se aprofundou nos governos neoliberais neopopulistas do PT – Partido dos Trabalhadores, cujas principais características foram a criação e expansão descompassada dos Institutos Federais (IF's), a consolidação dos financiamentos como pagamento de mensalidades (tais como o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, o aumento gigantesco e fomento à criação de faculdades privadas. Nas universidades estaduais (federais e estaduais) as políticas segmentares se deram também via política de cotas, em conjunto com a diminuição paulatina de oferta de vagas nos cursos, aumentando assim a competição e reduzindo o acesso ao ensino superior. Ademais, nestas últimas assistiu-se à hegemonia completa de setores do capital no que tange ao financiamento das pesquisas. A expansão precarizada do ensino superior evidencia a mercantilização ainda maior da educação, transformada em mercancia, isto é, uma “prestação de serviços” fundada na apropriação de mais-dinheiro, que gera lucro e se dá nas relações de distribuição capitalistas, acarretando o aumento das classes improdutivas como frações das classes subalternas, etc. A educação tornada mercancia também expressa a piora nas condições de trabalho, arrocho salarial, etc., dos trabalhadores subalternos.



## O ESTUDO DA ALIENAÇÃO E A ALIENAÇÃO COMO RELAÇÃO SOCIAL

Como dissemos, o estudo na sociedade capitalista surge como estudo alienado porque a alienação que surge no trabalho é generalizada para todas as esferas da vida social. E este fenômeno ocorre devido à generalização da mercantilização e da burocratização das relações sociais, que são elementos fundamentais para a existência da sociedade capitalista ao lado da competição social. A mercantilização é expandida porque subordina todas as esferas da vida social à obtenção de lucros, ao cálculo mercantil. Perder o controle sobre os meios de vida significa ter o consumo mediado pelo dinheiro, o equivalente universal de todas as mercadorias. A burocratização é a forma de dominação necessária para o controle da força de trabalho proletária no processo de produção de mercadorias no capitalismo: em virtude da relação de perda, que significa a exploração do trabalho, deve existir para manter o perdedor, o explorado em sua condição.

Com a consolidação do estado e das demais organizações burocráticas a mercantilização reforça a burocratização e vice-versa. Portanto, a burocratização e a mercantilização são inerentes às relações de classe no capitalismo, porque emergem nas relações de produção, nas quais se constituem as classes fundamentais de um modo de produção classista. E o que mantém a exploração e dominação da classe capitalista? O trabalho alienado. O trabalho alienado foi compreendido e expresso teoricamente por Karl Marx (2010). Na disputa pelo significado das palavras, a concepção marxista da alienação remete para as relações sociais de produção e para a sua organização historicamente constituída, tendo como características: a) surgimento na sociedade de classes; b) controle do trabalho do trabalhador por outro, o não-trabalhador; c) o trabalhador perde o controle sobre os produtos, sobre o resultado do seu trabalho; d) na sociedade capitalista a alienação do



trabalho é a determinação fundamental para o fetichismo da mercadoria, que é quando as coisas parecem ter vida própria, “começam a dançar por iniciativa própria”, isto porque a forma mercadoria é carregada pelo seu “caráter enigmático”.

A mercadoria reflete para os homens as características sociais do seu trabalho como características objetivas, próprias do produto do seu trabalho, e não expressão real do que é, trabalho humano, por isso as mercadorias assumem a “forma fantasmagórica entre coisas” (MARX, 1985, p. 71). O fetichismo da mercadoria reflete na consciência do trabalhador a aparência de que a mercadoria tem autonomia, vida própria: ao invés de aparentar ser o produto do trabalho humano, parecem que mantêm relações entre si e com os seres humanos. Na sociedade moderna, a classe capitalista controla o processo de trabalho, os produtos do trabalho e a consciência sobre o conjunto das relações sociais (MARX, 1985; MARX & ENGELS, 2007; VIANA, 2012).

Com a constante ampliação da divisão do trabalho, que é uma tendência do modo de produção capitalista, o trabalho alienado é generalizado para todas as formas de trabalho submetidas ao capitalismo. Em resumo, a alienação é uma relação social originada nas relações de trabalho, onde o trabalhador não controla sua atividade, ficando sob domínio do não-trabalhador, o capitalista, sendo que este por consequência também controla os produtos do trabalho. Porém, a alienação é generalizada para as demais atividades produzidas no interior da sociedade capitalista. Isto ocorre devido à crescente mercantilização e burocratização nas relações sociais, colocando como traços característicos da sociedade capitalista a direção e o controle, a perda e a exploração.

O trabalho alienado gera o processo de alienação, que é o não-controle e a perda do produto de todas as atividades da vida social. Este processo é complementado pela burocratização que existe para garantir a exploração via aumento do controle social e das organiza-



ções burocráticas, fundadas na relação social entre dirigentes e dirigidos. A burocratização existe para reproduzir e garantir a exploração no processo de trabalho (VIANA, 2012). E por isso se generaliza na sociedade, inclusive no processo de socialização, especialmente na escolarização, pois esta prepara o indivíduo para viver na sociedade capitalista e para o trabalho alienado.

## A ALIENAÇÃO ESTUDANTIL

A alienação surge nas relações de produção e é generalizada para outras atividades sociais: na política o indivíduo que não participa do processo de decisão e tem o poder de decisão retirado, no universo cultural moderno que o indivíduo não tem controle sobre suas representações culturais, enfim, em toda atividade social em que os indivíduos não têm controle sobre a atividade e têm os resultados de suas atividades apropriados por outrem.

A determinação de classe da escola/universidade, que é a preparação da força de trabalho, juntamente com o processo de alienação crescente na sociedade, devido à mercantilização e os mecanismos de controle, imprime no estudo a alienação, transformam o estudo em atividade de alienação do estudante. A alienação do estudo transforma a atividade genérica de busca do saber em uma atividade massacrante, desumana, de mortificação para o indivíduo que está na condição estudantil. Isto ocorre porque a sua atividade é controlada e pertencente a outro.

O estudo se torna, para o estudante, “a perda de si mesmo”. Daí que o estudo e o estudante são constrangidos a reproduzirem a sociedade. Neste sentido, o caráter alienado do estudo é determinação para a presença maior do conservadorismo entre os estudantes, a presen-



ça um pouco menor dos estudantes progressistas, comparada com outras parcelas da população, bem como a presença marginal dos estudantes com concepções revolucionárias. A expansão da alienação gera a luta contra a alienação, e esta se revela no meio estudantil.

O estudo é a atividade intelectual de busca de aquisição e desenvolvimento do saber. Nas sociedades pré-capitalistas esta atividade intelectual apareceu primeiramente sob controle dos sacerdotes que dirigiam os Estados Antigos e, depois, com a direção propriamente civil do Estado, o estudo foi ampliado para outros grupos, o que está presente em diversos conflitos registrados na história antiga em diferentes cidades, mas que foi mais completamente expressado na disputa entre a mitologia e a filosofia. Na Idade Média Europeia ocorre novamente a subordinação do estudo à religião. Na sociedade capitalista, o estudo descobriu a chave para se libertar de todas as suas antigas correntes para poder livremente aprisionar-se ao desenvolvimento do capital. Ao longo da história do capitalismo, a escola e a universidade constituíram-se como lugares próprios, como especificidades, cujos interesses próprios, dentre eles o fundamental é o saber, é que justificam a sua existência.

Na sociedade moderna, o estudo geralmente é mediado por instituições, especialmente a escola, mas também agências financiadoras, sociedades de acadêmicos, grupos profissionais. O estudo desenvolve-se em organizações burocráticas, assimilando os indivíduos às suas normas de funcionamento. E o princípio básico da organização escolar em todas as sociedades, a divisão entre professor e alunos, é plenamente desenvolvido sob a alienação capitalista. Nesta sociedade surge o estudo alienado como atividade intelectual que visa à aquisição do saber, porém, como estamos apontando, a busca pelo



construto conhecimento<sup>13</sup> inexistente: o que existe é o constrangimento pelo acúmulo de saberes especializados, necessários à reprodução das relações sociais capitalistas.

É isso que está por detrás da ideologia do conhecimento, que separa o sujeito e o objeto do conhecimento, promovendo a inversão da unidade concreta e real entre ser e consciência (MARX & ENGELS, 2007).

O estudo alienado é derivação do trabalho alienado que funda a sociedade capitalista e, por sua vez, o estudo alienado reforça a formação do trabalhador alienado do futuro. O que é então a alienação do estudo? É uma relação social, na qual o estudo não pertence ao estudante e é controlado por outro e, por consequência, seus resultados só imediatamente podem lhe satisfazer, pelo fato de que a atividade intelectual alienada, o estudo deve pertencer à instituição ou retornar à sociedade sob a forma de serviço ou produto a ser vendido no mercado.

O conjunto da atividade não satisfaz o estudante, justamente por ser controlada e porque nela o estudante não se reconhece. O

13 O termo conhecimento é por nós rechaçado por se basear na separação entre “sujeito” e “objeto” do conhecimento. O conhecimento é um construto, um falso conceito, que deforma a realidade ao invés de expressá-la. Nas abordagens das ciências humanas, o conhecimento é tido como um produto que pode ser acumulado pelo “sujeito que conhece” em suas relações com um ou mais “objetos”. Tal procedimento não parte das relações sociais concretas e se fundamenta na separação entre ser e consciência. O saber especializado (no caso do trabalho intelectual) é o conjunto de ideias, representações e formas de pensamento complexo necessários para a reprodução de um trabalho intelectual especializado. Todo este processo é produto do aumento e complexificação da divisão capitalista do trabalho intelectual e, por consequente, das relações de produção capitalistas. A separação entre sujeito e objeto do conhecimento é produto das disputas no interior da esfera científica via ação da intelectualidade, isto é, dos especialistas na produção e reprodução de ideologias. Por outro lado, o saber autêntico aqui entendido só pode ser a expressão de ideias, representações e formas de pensamento complexo que partem da perspectiva do proletariado. A luta contra o saber especializado gera a busca pelo saber autêntico. O saber autêntico está vinculado à luta cultural pela autoemancipação humana e é produto dos intelectuais engajados. Estes últimos, por ter compromisso com a verdade e não possuir vínculos e interesses na reprodução da sociedade capitalista, efetiva a crítica das produções intelectuais burguesas, contribuindo assim com o desenvolvimento da consciência humana e para a luta pela transformação social.



desenvolvimento das capacidades espirituais do indivíduo é direcionado, tolhido, mutilado, especializado e, por isso, limitado. Ao invés de desenvolver-se como ser humano, o indivíduo se apequena diante do controle dos estudos e demais formalidades que lhe acompanham.

As determinações do estudo alienado atingem desde as crianças com preparação para a rotina do trabalho até os jovens e adultos no âmbito universitário e suas promessas de melhor posição na divisão do trabalho. Por consequência, o “conhecimento” que se adquire ao longo do estudo alienado é o mesmo da razão instrumental e funcional à dinâmica da produção capitalista. Desta forma, o estudo alienado contribui para a produção, reprodução e sociabilidade nesta sociedade. Sob essas condições, o estudante alienado foge do estudo alienado como o trabalhador foge do trabalho forçado e alienado.

Ainda que o estudante possa “fugir mais”, por não ser daí que provêm seus meios de sobrevivência e porque muitos vivem do trabalho alheio, então podem ser mais rebeldes, tanto em relação aos estudos, quanto ao resto das responsabilidades civis impostas aos adultos. A grande questão é que a atividade de estudo não é controlada pelo aluno, bem como os seus resultados ficam sob o controle do professor, do orientador, do departamento, das instituições de fomento à pesquisa, dos eventos acadêmicos. Tal dinâmica se encerra com a inserção do estudante no processo de divisão social do trabalho, na instância do conjunto das relações de produção e/ou reprodução capitalista.

E na sua situação alienada, o estudante é apequenado diante do estudo alienado, situação que é acompanhada pela competição que se dilui nas relações dentro dos muros das escolas e universidades. Por muitas vezes o estudante se sente feliz no seu mundo submisso, já que ele respira o ar intelectual e acadêmico. Por isso uma parcela dos estudantes reproduz o intelectualismo e academicismo, que são a valorização do estudo alienado e dos saberes essenciais à reprodução



da sociedade capitalista. Assim, alguns estudantes se sentem felizes na sua submissão. O processo de mercantilização do ensino, na forma de mercancia<sup>14</sup>, é o desdobramento necessário do estudo alienado, e é responsável pela intensificação da competição entre os estudantes.

O saber específico que o estudante aprende e o professor transmite é engolido pela dinâmica de obtenção de lucro, daí que o acúmulo de “tempo de estudo” é mais ou menos correspondido à alta remuneração, posições privilegiadas. O intelectualismo e o academicismo são posições extremadas de autovalorização da atividade específica do grupo, e funciona tanto para a obtenção de status social quanto de benefícios materiais decorrentes de uma posição privilegiada no interior da sociedade.

Em resumo, o estudo é alienado porque não é controlado pelo estudante, ele não define o que vai estudar, como estudar, etc., e é controlado através de horários, sistema de exames, presença, etc. Logo, ele não controla o resultado de sua atividade, que não é mercadoria, mas ideias, que são colocadas nas provas – a partir do ensino do professor, tema e conteúdo ministrado e decidido pelo professor, para agradar o professor, etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alienação é a relação social de controle e perda; quem é controlado é dominado, e quem perde algo foi explorado. A alienação é generalizada devido à expansão da mercantilização, pois quem perdeu

<sup>14</sup> Mercancia é o conceito elaborado por Nildo Viana para analisar a consumação de serviços que geram lucro no capitalismo e que não são bens materiais (mercadorias, no sentido da produção capitalista de valor). Assim, as mercancias são consumadas no âmbito das relações de distribuição e relações de reprodução burguesas. Para a explicação detalhada deste conceito, conferir o capítulo A Mercancia, no livro A Mercantilização das relações sociais (VIANA, 2016b).



o produto do seu trabalho só readquire os meios de vida por meio da compra. E por outro lado, é generalizada porque há a necessidade de dominação e de controle.

Devido à mercantilização das relações sociais e especialização dos mecanismos de controle, a alienação como relação social de controle e de perda é generalizada para o conjunto da sociedade. Com isso, atinge a condição estudantil, gerando a alienação estudantil, bem como fornece as condições de possibilidade para diversas formas de luta contra esta relação social.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Lisandro. *Classe em Farrapos*: acumulação integral e expansão do lumpemproletariado. São Carlos do Pinhal, SP: Pedro & João Editores, 2013.

MARX, Karl. *O Capital*. Volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

VIANA, Nildo. A alienação como relação social. In: *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais* – UEG/UnU Iporá, v. 1, n. 2, p. 23-42 – jul./dez. 2012.

VIANA, Nildo. Movimentos Sociais e Movimentos de Classe: semelhanças e diferenças. In: *Revista Espaço Livre*, Vol. 11, nº 22, jul./dez., 2016, pp. 23-42.

VIANA, Nildo. *A Mercantilização das Relações Sociais*: modo de produção capitalista e formas sociais burguesas. Rio de Janeiro: Ar, 2016b.



# PROCESSOS DE COLETIVIZAÇÃO Na EDUCAÇÃO: modos de ativação do corpo social

*João Cariello de Moraes<sup>15</sup> (UFRJ)*

<sup>15</sup> Mestre em Psicologia. Doutorando em Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro / joaodemoraes@outlook.com



## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca sinalizar algumas reflexões acerca da inserção de um profissional do campo da psicologia em uma Política Pública de Educação. Processo de criticidade que tem como fundamento a ampliação do conjunto de trocas e de produção coletiva que possam compor um saber-fazer ou, ainda, um quefazer (MARTIN-BARÓ, 2017) que ratifique uma atuação ético-política para a transformação social e para a emancipação do viver. Esta reflexão ganha ainda mais destaque com a promulgação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica” e consolida, portanto, a possibilidade de efetuação de diálogos intersetoriais entre a psicologia, o serviço social e a educação. Vale lembrar que a aprovação deste texto normativo remonta a uma historicidade de lutas que já perdurava cerca de 19 anos. Durante este período, outros Projetos de Lei foram apresentados com o objetivo de propor as referidas inserções profissionais a fim de ampliar o escopo de trabalhadores junto à comunidade escolar. A aprovação da Lei supracitada ocorreu, em 2019, graças a diversas ações que buscaram defender sua pertinência, destacando-se a atuação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

Este texto versa, portanto, sobre um dos possíveis modos de inserção profissional de um psicólogo no campo educacional e não pretende esgotar esta reflexão. O exercício da psicologia na gestão de uma Política Pública de educação, mais especificamente, de um órgão governamental da administração direta que é responsável por oferecer atividades educacionais aos estudantes do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, exigiu um posicionamento profissional ativo e crítico. Frente aos impasses que foram se apresentando nas escolas e que, muitas vezes, eram remetidos aos psicólogos e



às psicólogas, buscou-se fomentar e fortalecer processos de coletivização que ampliassem o repertório de respostas e de intervenção às inúmeras complexidades que se impunham cotidianamente.

O que se faz com o aluno cuja família é envolvida com o tráfico de drogas? O que se faz com a aluna grávida aos 16 anos? O que se faz com o aluno que tem um diagnóstico de esquizofrenia? O que se faz com o aluno que não aprende? O que se faz com o suicídio de um aluno cometido dentro da unidade escolar? O que se faz com uma família desprovida de recursos que possam garantir a permanência do aluno na educação pública? O que se faz com professores que estão em conflito? O que se faz com alunos que se prostituem dentro da escola? O que se faz com o aluno que namora outro aluno? O que se faz com o professor que faz uso abusivo de álcool? O que se faz com as alunas que brigam entre si? O que se faz com a professora em depressão? O que se faz com o professor que está sendo acusado de assédio sexual por uma aluna? O que se faz com a aluna que se automutila? O que se faz com as “famílias desestruturadas”<sup>16</sup>? O que se faz?

Estes são exemplos de perguntas-demandas que se multiplicavam e exigiam uma posição atenta e cuidadosa do profissional de psicologia que, por sua vez, rechaçava o “convite” para ocupar o lugar

16 A formulação *famílias desestruturadas* revela um posicionamento que corrobora com a (re) produção da exclusão social. Esta formulação preconceituosa tem sido utilizada para isolar e culpabilizar a todas as famílias que desviam de uma norma hegemônica e dominante. Norma que dita o que é uma família e que tem como padrão de repetição o ideal de família burguesa: essencialmente branca, de classe média, chefiada por um pai provedor e uma mãe dona de casa. A ideia de que haja famílias desestruturadas, usualmente remetida às famílias mais pobres, e em vulnerabilidade social, acaba também por desconsiderar o papel das Políticas Públicas e Sociais no cuidado cidadão àqueles que demandam ações que devem ser efetivadas pelas políticas de educação, de saúde, de assistência social, de moradia, de segurança, de trabalho entre outras. Opera-se um processo de individualização marcado pela culpabilização de um grupo social sem levar em conta os efeitos do campo social em que este grupo está inserido; desvinculam-se, assim, causas sociais, econômicas e políticas das formações sociais e dos processos de subjetivação. Tornam-se necessárias, também, ações que visibilizem a diversidade e a multiplicidade de novas estruturas de famílias constituídas e em constituição no mundo.



de “juiz da subjetividade” que afirmaria quem é são ou não, ou ainda, que esquadriharia essas manifestações em termos de diagnósticos, prescrições e protocolos a serem repetidos. Segundo Deleuze e Parnet (1998): “Julgar é a profissão de muita gente e não é uma boa profissão [...]” (p. 8). Assim, o profissional de psicologia, avisado deste engodo, buscava escapar da armadilha idealizada e, para isso, tornou-se necessário produzir uma intervenção que se voltasse para o coletivo.

O campo problemático, que engendrava desdobramentos que se presentificavam de diferentes formas nos colégios estaduais, remetia – a partir da ativação de processos de decodificação – a inúmeros atravessamentos que não poderiam ser negligenciados na reflexão crítica para a ação transformadora, tais como: a desigualdade social; o racismo; o machismo; a LGBTfobia; a corrupção econômica, política e ética; a mais valia; a expropriação das forças vitais; as estratégias de uso das mídias de massa; o hedonismo veiculado pelo capital; o abandono dos equipamentos públicos e sociais etc. Segundo Deleuze e Guattari (2010): “[...] todo o delírio é, primeiramente, investimento de um campo social, econômico, político, cultural, racial e racista, pedagógico, religioso [...]” (p. 362). Muitos dos efeitos do campo problemático, que se atualizavam nas relações da comunidade escolar ampliada nos centros de ensino e se encarnavam na vida daqueles que habitavam diretamente ou indiretamente as escolas, eram remetidos ao profissional de psicologia na expectativa de que uma resposta apaziguadora e totalizante pudesse dissolver e extinguir a angústia, a raiva, a impotência, o desespero que tomavam, muitas vezes, o ambiente escolar.

A demanda direcionada ao profissional de psicologia, como aquele que teria o saber e o poder de resolver solitariamente as questões existenciais e os conflitos gestados no campo social, apontava para processos de individualização e de medicalização no campo educacional que localizavam e definiam individualmente o mal, o culpado,



o doente, o inimigo. Desta forma, os problemas a serem enfrentados não eram compreendidos como produção do socius, ou seja, articulados estruturalmente ao campo social que, por sua vez, era atravessado por inúmeros vetores despotencializantes e opressores que davam notícias, por exemplo, de uma sociedade capitalista dependente marcada por profundas injustiças sociais e econômicas. Não, os problemas que atingiam dezenas – ou, ainda, centenas – de escolas públicas eram tomados, recorrentemente, no plano individual e, assim, cada um era solitariamente culpado pela sua inabilidade e incompetência, pelo seu adoecimento e sofrimento. Evidenciar estas questões tem o interesse de reforçar a importância de refletir acerca dos posicionamentos que a psicologia deve atentar no encontro com a educação, em especial com a educação pública, que, no Brasil, reúne grande parte da população menos protegida das desigualdades sociais e de outras expressões da questão social (IAMAMOTO, 2014). Posicionamentos – narrativas e práticas – que vão constituir uma visada ético-política da atuação da psicologia na educação pública de modo a ratificar seu compromisso social porque seus efeitos atingem e intensificam os modos de viver, de sentir e de agir no mundo.

Assim, a reflexão acerca da forma de convocação do profissional de psicologia – como aquele que responderia tal como um juiz da subjetividade que, por sua vez, prescreveria protocolos e procedimentos a serem repetidos – não está dissociada da reflexão dos processos históricos de desenvolvimento da própria psicologia no Brasil que foi regulamentada enquanto profissão somente em 1962, por meio da Lei nº 4.119. Segundo Lacerda (2013), tratou-se de uma forma de exercício da psicologia que esteve muitas vezes em consonância com os interesses da ordem social dominante, foi submissa às lógicas do sistema capitalista mundial e que, portanto, propôs atuações que atendiam a estes interesses. Esta psicologia afirmou concepções da subjetividade que reduziam o psiquismo ao privado, ao individual, ao interior e, assim, disseminava categorias psicologizantes sobre o sentir e o viver.



Caracterizou-se por “[...] uma psicologização do cotidiano e da vida social” (COIMBRA, 1995, p. 34) que muitos psicólogos exerceram, em especial, aqueles que estavam inseridos nos campos de atuação clínico, industrial/organizacional e escolar e que acabaram por difundir um papel regulador e adaptativo da psicologia na sociedade. “Das mais diversas formas, a psicologia brasileira promoveu concepções de indivíduo, personalidade ou comportamento que naturalizavam ou justificavam a ordem social extremamente injusta do país” (LACERDA, 2013, p. 220). Refletir acerca da atuação da psicologia e seus efeitos no campo social leva, também, à problematização da influência dos processos históricos e políticos que participaram – e seguem participando – de seu engendramento.

A própria noção psicológica de normalidade, vale relembrar, não foi derivada de nenhum conhecimento do funcionamento orgânico da mente humana. Ela foi, de fato, construída historicamente. Uma análise histórica consequente pode mostrar que normas psicológicas derivam das normas requeridas por dado sistema escolar, ou pela indústria, por exemplo. Pois desde fins do século XIX, várias instituições funcionaram um pouco como um laboratório psicológico, onde indivíduos podiam ser controlados e testados, em prol da eficiência produtiva. E assim há uma porta aberta para quem quiser ver a Psicologia na História, pois ela surgiu, como uma disciplina, dentro de uma variedade de conjunturas históricas, no bojo de projetos políticos para o controle de indivíduos (CASTRO; PORTUGAL; FACCHINETTI, 2018, p. 33).

Rechaçando este papel regulador e adaptativo frente ao emaranhado de perguntas que se atualizava nas escolas, foi necessário – como diria Paulo Freire (1979) – penetrar na essência fenomênica do objeto a fim de inaugurar uma práxis que enlaçasse reflexão e ação sobre o mundo. A aposta foi, portanto, na direção de afirmar a importância de elaborar, problematizar e coletivizar processos de conscientização, integração e ações coletivas de transformação com todos os que pudessem ou tivessem que ser incluídos neste complexo campo.



Deste modo, o trabalho se ampliou e alargou as possibilidades de atuação profissional porque se tomou a subjetividade – e suas diversas expressões – como produção social: “O primado do campo social como termo do investimento de desejo define o ciclo e os estados pelos quais um sujeito passa” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 362).

Portanto, a atuação profissional incitou o desenvolvimento e fortalecimento de articulações intersetoriais, parcerias e práticas coletivas, a fim de que pudessem ser acionados processos emancipatórios que conjugassem os recursos necessários para lidar com os problemas da realidade social que irrompiam na Política Pública de Educação. Política que, inserida no Sistema de Garantia de Direitos (SGD), não deveria e não poderia estar sozinha no enfrentamento deste campo problemático que se apresentava nas escolas. Assim, Processos de conscientização (FREIRE, 1976), Intersetorialidade (ALMEIDA, 2014) e Descentralização (JUNQUEIRA, 2015) são algumas das noções que serão apontadas para o desenvolvimento desta atuação junto ao campo educacional.

## SOBRE PROCESSOS DE CONSCIENTIZAÇÃO E DE COLETIVIZAÇÃO

Paulo Freire (1979), afirma que a conscientização é um dos conceitos centrais de sua obra que toma a educação como teoria e prática da liberdade: um esforço de humanização. Não se trata de uma ingênua idealização da liberdade, mas de uma inserção crítica na história concreta em que, numa relação dialética permanente, reflexão e ação caminham lado a lado para a criação da realidade livre de uma estrutura de dominação. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a



uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o Homem<sup>17</sup> assume uma posição epistemológica" (p. 15).

No movimento de reformulação do *status quo*, marcado por relações de opressão e domesticação, as ações libertadoras correspondem à procura por palavras e por temas geradores e, também, ao modo como estas palavras e temas são trabalhados. Assim, é necessário decodificar uma situação existencial, passando da abstração para a percepção crítica de uma situação concreta em que ocorre um distanciamento da realidade: desalienação por meio da produção de um saber crítico que identifica as relações entre os elementos codificadores da situação existencial. "A procura temática converte-se, assim, na luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, que fazem desta procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural do tipo libertador" (FREIRE, 1979, p. 18). A função da educação libertadora – que fomenta a travessia dos saberes ingênuos para os saberes críticos, epistemológicos e emancipatórios – funda e é fundada por esta luta comum e coletiva que procura uma conscientização crítica da realidade e de si. Importante ressaltar que, como afirmou Freire, os processos de conscientização são ponto de partida da educação libertadora que, por sua vez, também é composta

17 No livro "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade" (2013), bell hooks relata que foi Paulo Freire quem lhe ofereceu uma linguagem para questionar as políticas de dominação, os impactos do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização: "Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência" (p. 66). Contudo, hooks se volta a pensar, também, sobre o que nomeou de linguagem sexista da obra de Freire situando-a como "[...] um ponto cego na visão de homens que têm uma percepção profunda. Por outro lado, não quero em nenhuma hipótese, que a crítica desse ponto cego eclipse a capacidade de qualquer pessoa (e particularmente das feministas) de aprender com as percepções. [...] O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra" (p. 70). hooks cita uma passagem do livro de Freire "Por uma pedagogia da pergunta", de 1985, em que ele afirma: "[...] se as mulheres devem ter a principal responsabilidade em sua luta, elas têm de saber que essa luta também é nossa, isto é, daqueles homens que não aceitam a posição machista no mundo (p. 80)". O ponto cego no mestre não o destituiu, necessariamente, do lugar orientador de reflexões críticas, ao contrário, sua posição dialoga com a problematização realizada por bell hooks e reafirma a importância do diálogo e da capacidade de estarmos atentos aos nossos gestos para transformarmos a nós mesmos como parte do processo de intervir na realidade colonizadora.



por ações coletivas de transformação e de criação da realidade. Os processos de conscientização não se concluem em si mesmos, mas estão intimamente articulados a uma práxis transformadora e criadora da vida e do mundo.

O enlace entre educação e processos emancipatórios do viver ratifica o posicionamento que toma a educação como força libertadora de formas de vida oprimidas. Posicionamento que encontra diálogo profícuo com determinados modos de fazer psicologia. Fernando Lacerda (2013) realiza uma análise do desenvolvimento e das manifestações, no Brasil, da Psicologia Crítica: termo guarda-chuva que remete a um conjunto complexo de ideias e práticas que buscam incitar processos emancipatórios e de insurgência social contra a dominação capitalista e neoliberal sobre a vida. Dominação que sempre buscou impossibilitar a participação de significativa parcela da população brasileira – oprimida – das necessárias transformações sociais. Assim, o autor aponta que, por um lado, houve o desenvolvimento de uma psicologia que se submeteu aos interesses do capitalismo dependente, reproduziu ideias conservadoras, justificou uma ordem social injusta e contribuiu para a exploração e opressão. “[...] a psicologia brasileira, enquanto profissão era, predominantemente, clínica, educacional e elitista e, enquanto ciência, tendia à produção e reprodução de ideologias liberais e instrumentais a uma sociedade capitalista profundamente desigual” (LACERDA, 2013, p. 229). Contudo, por outro lado, houve o desenvolvimento de uma psicologia crítica que voltou sua atuação para a emancipação e para a insurgência social. Esta psicologia crítica participou de lutas contra o domínio do capital, refletiu acerca da função social do psicólogo e contribuiu para a transformação social intervindo nos processos de conscientização.

Em síntese, trata-se de um compromisso social do psicólogo que não é com as elites, mas com as massas populares; que combate as injustiças e desigualdades sociais. Para alcançar estes fins, a psicologia deve: (a) ser concebida como uma inter-



venção social, mesmo no caso de intervenções mais individualizadas, como aquelas que se desenvolvem nas clínicas privadas; (b) compreender o fenômeno psicológico como histórico e social; (c) conceber a transformação social como mediação para a promoção de saúde [...] (LACERDA, 2013, p. 231).

O enlace entre psicologia e educação pública pode fazer saltar – em diálogo com as contribuições da educação libertadora – a pertinência do trabalho de ativação de processos de conscientização da população oprimida para a participação política crítica, é dizer, para a mobilização coletiva a fim de que sejam inaugurados atos emancipatórios e subjetividades insurgentes (HUR; LACERDA, 2017). Assim, um possível diálogo que pode ser fomentado no encontro entre a psicologia e a educação faz menção a ativação de processos de conscientização que se caracterizam pela descodificação dos mecanismos de opressão e de desumanização da vida e que podem resultar na produção de um saber sobre si e sobre o mundo que efetuem ações coletivas de transformação. A subjetividade insurgente carrega em si um potencial de pensamento crítico e de ação criadora que acede a processos de coletivização que rechaçam o assujeitamento operado por lógicas de exploração e que, portanto, lutam pela autodeterminação e pela autonomia social. A possibilidade de imaginar um futuro está articulada aos processos de conscientização do contexto em que se vive e às transformações que a acompanham. Conclui-se, assim, que a proposição de participação da psicologia nos processos de conscientização social encontra eco e inspiração nos ideais da educação libertadora e popular de Paulo Freire (1979). Há, portanto, um movimento de aproximação destas políticas de pensamento atentas aos saberes emancipatórios: proposições aliadas que compartilham de certa intimidade e vizinhança. E esta aliança interessa a este texto porque como apontaram Deleuze e Guattari:

Dirigimo-nos aos inconscientes que protestam. Procuramos aliados. Precisamos de aliados. E temos a impressão de que esses aliados já existem, de que não esperamos por nós, de



que há muita gente que está farta, que pensa, sente e trabalha em direções análogas: nada a ver com moda, mas com um "ar do tempo" mais profundo, no qual fazem investigações convergentes em domínios muito diversos [...]" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 34)<sup>18</sup>.

Na direção de fomentar o encontro entre aliados que possa compor um repertório junto ao campo educacional que enfrente alguns dos diversos problemas complexos que se apresentam na escola, buscou-se, inicialmente, o acionamento de proposições intersetoriais com as políticas de saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer, trabalho e renda, entre outras a fim de fortalecer e proteger os direitos humanos. A visada intersetorial tem, também, o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) como diretriz orientadora que se consolida a partir da Resolução nº113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). O SGDCA é fruto de mobilizações marcadas pela Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e é composto por 3 (três) eixos: Defesa, Promoção e Controle. O Artigo 1º, da referida Resolução dispõe que:

Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade.

## SUMÁRIO

18 Gilles Deleuze e Félix Guattari, "Sur Capitalisme ET Schizophrénie", entrevista a Catherine Backès-Clément, publicada na revista L'arc, nº 49, março de 1972, Paris, p. 47-55.



§ 2º Igualmente, articular-se-á, na forma das normas nacionais e internacionais, com os sistemas congêneres de promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos humanos, de nível interamericano e internacional, buscando assistência técnico-financeira e respaldo político, junto às agências e organismos que desenvolvem seus programas no país.

Desta forma, a perspectiva intersetorial surge como uma maneira de lidar com a setorização das políticas sociais. Setorização que revela uma fragmentação no cuidado que se constrói para com a população. E é, neste sentido, que a intersetorialidade é estratégica porque convoca uma atenção integral e integrada pelo acionamento de uma rede de proteção social corresponsável. Rede que se efetiva na pactuação de fluxos e no compartilhamento de responsabilidades a fim de atender a população preventivamente ou que esteja em situação de risco pessoal e sob ameaça de violação de direitos.

As experiências intersetoriais podem propiciar uma ampliação do contato entre diferentes políticas, instituições, profissionais e ideias. Ampliação que não garante a superação das questões advindas da setorização, mas que pode inaugurar dinâmicas de gestão mais solidárias, colaborativas, coletivas e transformadoras. Se a intersetorialidade versa sobre a articulação e a integração das diferentes políticas nas três esferas governamentais e reafirma o protagonismo da sociedade civil no âmbito regional e local, a noção de descentralização também comparece para complexificar a reflexão sobre os processos de articulação e integração.

De acordo com Junqueira (2005), o processo de descentralização não é somente a distribuição de competências entre os três níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal) e para entes privados de caráter público; diz respeito, também, à inclusão da sociedade civil nas decisões relativas à gestão das políticas sociais. Descentralizar é, assim, repartir o poder. Inclusão que permite a participação da população que faz uso dos serviços públicos de modo que possam decidir sobre



seus rumos, aproximando a execução do que é realmente primordial para a coletividade. Leva em conta, assim, a realidade local e propicia dinâmicas que podem aproximar de processos de autonomia, já que se estabelece uma relação horizontalizada de participação direta.

Intersetorialidade e Descentralização são noções que reafirmam a ideia de bem comum do que é de um povo (DALLARI, 1998) e legitimam propor na educação a valorização e o estabelecimento de parcerias e alianças. Articulações que enriqueçam as relações e propiciem modos mais autênticos de estar no mundo porque alargam as possibilidades coletivas que enfrentem a estrutura opressora. Aliados com os quais seja possível compor paisagens menos hegemônicas, mais autênticas, menos subservientes, mais libertárias, menos autoritárias, mais criativas. Quais parcerias podem efetivamente ser convidadas a integrar e a participar do campo educacional de modo a compor uma rede de apoio para a afirmação da vida intensiva?

Pode-se sublinhar a existência de diferentes dimensões de aliança na composição desta rede de apoio. A apresentação destas dimensões de modo separado tem o objetivo de apontar alguns de seus elementos e não sinaliza hierarquias. Estas dimensões devem ser pensadas como um sistema. Desta forma, uma dessas dimensões de rede é a que se efetiva justamente por meio da intersetorialidade das políticas públicas reforçando a emergência de programas-rede que agregam diferentes agentes em sua consecução. Sobressaem a partir dos eixos do Sistema de Garantia de Direitos: as Unidades Básicas de Saúde (UBS); as Estratégias de Saúde da Família (ESF); os Centros de Atenção Psicossocial (CAPs); os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS); os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS); os Conselhos Tutelares (CT); as Defensorias Públicas; as Varas da Infância e Juventude; o Ministério Público; os Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente entre tantos outros possíveis integrantes.



Outra dimensão de rede é a que se realiza entre as pessoas que compartilham a experiência do espaço escolar e que repartem os encontros e desencontros cotidianos. Assim, evidenciam-se todas e todos os profissionais, as e os estudantes e seus familiares ou responsáveis. Cabe ressaltar alguns dos dispositivos que funcionam sob a égide da gestão democrática que podem fortalecer esta diretriz: o conselho escolar, o conselho de classe, os representantes de turma, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil entre outros.

Uma outra dimensão é a que pode se desdobrar do encontro e das trocas entre diferentes escolas – públicas ou não. Rede pouco mencionada e que pode se estabelecer por meio do diálogo entre todos que as habitam de modo a compartilhar dúvidas, resoluções desenvolvidas e proposições coletivas.

Além destas dimensões de rede, outras mobilizações podem ocorrer de modo que o processo coletivo seja de responsabilidade coletiva e interfira criticamente no campo de forças que se presentifica nas unidades escolares. É assim que o olhar se volta àqueles que à princípio e frequentemente não estão diretamente relacionados ao campo da educação como por exemplo: associações de moradores, lideranças comunitárias, universidades, movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, instituições culturais etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição vai na direção de que a Política Pública de Educação e as escolas estabeleçam, nesta processualidade, elos com a comunidade ampliada para a estruturação de pactos de corresponsabilização pela educação. Toma-se o território em que se está inserido como potência, aliando-se às forças que ampliem as respostas às inú-



meras questões que se apresentam e que alarguem as possibilidades coletivas de intervenção na realidade.

Conclui-se que a associação destas ideias, em que se operam articulações descentralizadas, possa fortalecer processos de libertação, de autonomia social e do movimento ético da vida. Há a efetuação, desta forma, da recuperação e do fomento de redes humanizadas, da criação de projetos solidários de vida comunitária, do resgate de atuações coletivas, da promoção da educação na perspectiva da intersectorialidade das diferentes políticas públicas e do desenvolvimento de ações de transformação social local e global. Reativação ou, ainda, ativação do corpo social nas dimensões da solidariedade, do afeto, do compartilhamento, da intersectorialidade: comunidades autônomas que constituem redes em favor da vida intensiva e que, assim, criam novos modos de organização coletiva.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *Poesia completa* / Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. *Guardiões da ordem: uma viagem pelas práticas “psi” no Brasil do “milagre”*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor: 1995.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos da Teoria Geral do Estado*. São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo: capitalism e esquizofrenia 1*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.



HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMV Martins Fontes, 2013.

HUR, Domenico Uhng; LACERDA, Fernando. Ditadura e Insurgência na América Latina: Psicologia da Libertação e Resistência Armada. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 37, n.spe, p. 28-43.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. *Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Brasília, Ano 2, n.3, p. 9-32, 2001.

JUNQUEIRA, Luciano. Articulações entre o serviço público e o cidadão. In: *X Congresso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública*. Chile, 18 – 21 Oct. 2005.

LACERDA, Fernando. Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. In: *Teoría y crítica de la psicología*, 2013, vol. 3, p. 216-263.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. *Crítica e libertação na psicologia*. Estudos psicossociais. Petrópolis: Vozes, 2017.

PORTUGAL, Francisco Teixeira; FACCHINETTI, Cristina; CASTRO, Alexandre (Orgs.). *História Social da Psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2018.





# PARTE 2



# O TECNICISMO PEDAGÓGICO E A DISCIPLINA DE MORAL E CÍVICA COMO ESTRATÉGIA DE VINCULAÇÃO DA EDUCAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO NO PERÍODO MILITAR

*Hugo Alves Gonçalves<sup>19</sup> (UFMS)*

*Paulo Fioravante Giaretta<sup>20</sup> (UFMS)*

*Maycon Régis Nogueira dos Santos<sup>21</sup> (UFMS)*

19 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-CPTL/UFMS).  
E-mail: hugoalvesgoncalves@gmail.com

20 Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (PPGE-CPTL/UFMS). E-mail: pfgia-  
reta27@yahoo.com.br

21 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-CPTL/UFMS).  
E-mail: maycon\_rn@hotmail.com



*“De fato, como podia  
Um operário em construção  
Compreender por que um tijolo  
Valia mais do que um pão?”*

*Vinicius De Moraes*

## INTRODUÇÃO

Nos versos da poesia de Vinicius de Moraes (1959), o “Operário em Construção” não compreendia o valor de seu trabalho, não compreendia que tudo que estava ao seu redor era ele que construía. Os versos do poeta traduzem os traços da alienação do trabalho e do trabalhador como projeto ético-ideológico do capitalismo do século XX: a exploração do trabalho e o processo de separação do trabalhador com a produção/produto final. Este projeto acabou adentrando o século XXI.

Os métodos de mediação do capital sobre o trabalho forçam não só as relações de alienação do trabalhador sobre o resultado de seu trabalho, mas também as próprias relações de produção social destas condições. Expresso de outra forma, a literatura filiada à abordagem crítica vem demonstrando como que a reorganização das relações de trabalho na sociedade burguesa, portanto, as relações de acumulação capitalista, exigem a reorganização dos sistemas educacionais, no que tange a formação dos trabalhadores sob o espectro da modernização das relações da escola com o trabalho.

Assim, este trabalho assume o posicionamento de que o processo de organização escolar para o trabalho mediado pelo capital é uma das marcas justificadoras e estruturantes da intervenção militar no Brasil (1964-1985), expressa por amplo esforço de reformas no sistema educacional brasileiro, a partir do ideário cívico-moral e assentado



nas teses tecnicistas que reduzem a educação a um ativo do capital, assim como o trabalho.

Esse texto, portanto, objetiva elucidar este disciplinamento cívico-moral e tecnicista como estratégia de vinculação da educação brasileira ao mercado de trabalho sob a mediação do capital. Metodologicamente, estrutura-se como exercício analítico-crítico, aportado na técnica de análise documental. A construção de uma análise aproximativa não se objetiva, aqui, abordar o assunto, na sua amplitude, da implantação da ditadura cívico militar no Brasil na década de 1960.

## O PROCESSO DE EXPLORAÇÃO DO TRABALHADOR: AS REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO TECNICISTA

O projeto de dominação da burguesia para/sobre a grande massa de trabalhadores nos remonta um passado antigo, em relação às revoluções burguesas que aconteceram, cuja presença ainda se faz na atualidade, por exemplo: quanto os conceitos burgueses parecem estar passando por modificações, os meios em que a classe dominante subjuga o resto da população sempre se adequam ao contexto e a um tempo histórico em que se inserem, em tal qual apresentam diferenças de ações e posturas, mas se mantêm certos tipos de características em comum.

Para compreendermos como o capital atuou no campo da educação, é necessário entendermos algumas das transformações mais importantes que ocorreram nas relações de trabalho até hoje. Um rápido retrospecto, com algumas das características mais marcantes de cada contexto, contribui para o entendimento nas questões



das transformações do capital e como ele sempre se adapta às novas demandas.

A compreensão destas relações de trabalho auxilia na percepção do “perfil profissional”, em que a classe dominante exigia do sistema educacional, ou seja, quais as matérias que seriam ministradas, qual a didática seria usada, qual o comportamento do professor, em geral, quais as configurações que as escolas deveriam assumir em detrimento do mercado de trabalho; uma vez que cada método de produção diferente exige um tipo de profissional, e, geralmente, as características circundam em uma formação incompleta de cunho tecnicista e pouco crítico.

Pode-se indicar que o começo de uma maior exploração dos trabalhadores remonta o período de instalação das fábricas e todo o processo da qual foi considerada a primeira Revolução Industrial no século XVIII: a mudança radical do processo manufatureiro para o rápido processo das máquinas e o aumento considerável das produções.

Nestas condições, expropriou-se do trabalhador o conhecimento típico das massas produtivas artesanais para substituí-lo pelo conhecimento da ciência e da tecnologia. Em outras palavras, as implicações da ciência e da tecnologia no contexto do trabalho, encaminham a um inexorável processo de expropriação do conhecimento do artesão e a novas formas de exploração, concentrando nas mãos do empresariado os meios de produção inacessíveis à sociedade em geral. De fato, a implantação da economia de mercado faz surgir as duas classes sociais antagônicas e fundamentais ao capitalismo – os proprietários e os não proprietários, ou os que exploram e os que são explorados nas relações de trabalho (SILVA, 2016, p. 199).

Com o intuito de, cada vez mais, obter um aumento na eficiência do processo produtivo, mesmo que isso fosse cada vez mais prejudicial para os trabalhadores, tanto em questões econômicas, quanto relacionado à saúde, as implementações dos novos modelos de



produções, que datam do fim do século XIX e todo século XX, são as melhores traduções do processo de pauperização das relações de trabalho, as quais influenciam as relações produtivas até a atualidade, porém, como mencionado, em formatos ligeiramente diferentes.

Essas relações produtivas podem ser traduzidas em duas grandes linhas. A primeira considerada nesse artigo é o método que ficou conhecido como taylorista, criado por Frederick Winslow Taylor, fundamentado na Teoria Geral da Administração. Com base em Silva (2016), podemos citar que as principais características são centradas no, já citado, aumento da eficiência e em outros aspectos, como: (i) o aumento no controle de todas as fases de produção, (ii) o estabelecimento de “tempos” para determinadas ações, (iii) o aumento nos processos burocráticos e (iv) a competição entre os trabalhadores.

A outra grande influência fica por conta de Henry Ford e a inovação da linha de montagem: a principal característica de seu método. O fordismo, como esse sistema ficou conhecido, utilizou da montagem em série para uma maior exploração do trabalhador; isto é, trabalhar mais em menos tempo e produzir mais carros. É marcado também pelo aumento da divisão do trabalho (por meio de atividades cada vez mais específicas dentro da linha de montagem), característica marcante e fundamental para que o trabalhador tenha um distanciamento grande com o produto final, o que dificulta a percepção sobre o valor daquilo que por ele, em consequência do que é produzido e da sua não identificação de seu trabalho e/ou valorização dele.

Neste sentido, Silva (2016), demonstra as diferenças entre estes dois métodos e, também, como foram importantes as características em comum para relativizar o processo de valorização do trabalhador.

A linha de montagem e as técnicas de fabricação em série de Henry Ford definiu padrões do processo industrial, na primeira metade do século XX. Foi através destas técnicas de fabricação que se introduziu o uso de robôs industriais e a produção infor-



matizada. Inspirado no método idealizado por Frederick Winslow Taylor, a inovação proposta pelo fordismo foi a introdução de linhas de montagem em que o trabalhador era responsável apenas por uma atividade (SILVA, 2016, p. 200).

A partir do pensamento de Silva (2016, p. 200), podemos notar a junção destes dois sistemas que foram amplamente implementados, primeiramente, em empresas automobilísticas e, posteriormente, para todos os ramos industriais, além de sua característica marcante: a exploração do trabalho, dos donos do capital frente à classe trabalhadora, como demonstra Antunes (2009, p. 40).

A introdução da organização científica taylorista do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o fordismo acabaram por representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX, sendo somente entre o final dos anos 60 e início dos anos 70 que esse padrão produtivo, estruturalmente comprometido, começou a dar sinais de esgotamento.

Esses sistemas seguiram como ordem vigente até o início dos anos 70, período em que o capitalismo começa a dar sinais de uma nova crise. Antunes (2009) nos demonstra isso em sua obra *Sentidos do Trabalho*, ao discutir alguns “sintomas” do esgotamento deste sistema. O autor aponta que a queda na taxa de lucro traz, devido ao aumento do preço da força de trabalho (uma conquista importante dos movimentos dos trabalhadores), um esgotamento na acumulação da produção, causado por: uma onda de desemprego, uma maior concentração de riqueza e o início de um processo de privatizações, os quais podem ser considerados sinais de que o sistema precisava de novas organizações e reformulações. Neste contexto, foi necessário mais um processo de reestruturação do sistema capitalista. É relevante para o presente exercício analítico embasado histórico e cientificamente que, quando abordemos a ideia de múltiplas restaurações, logo, partamos do pressuposto



que o modo de produção do capital é um sistema cíclico, o qual se alterna entre as fases de crescimentos e declinações.

Como espécie de salvação do sistema, a criação do método toyotista de produção veio em função de intensificar o controle do trabalho, a organização do tempo e a racionalização da produção. Este método, por sua vez, com base nas ideias de competência (s) e processos motivacionais, diferencia-se em alguns aspectos dos outros modelos já citados, porém a ideia norteadora era a mesma: a busca de mecanismos que fossem capazes de garantir a menor quantidade de custos possíveis para uma maior quantidade de produção. Uma das ideias centrais e essenciais destes processos foi denominada de Just In time: o conceito de não produzir nada antes do momento certo e somente o que for necessário na quantidade necessária.

Este breve resumo sobre os métodos que nortearam os processos produtivos durante o período estudado nos abre caminho para pensarmos como estes se relacionaram com o processo educacional, tendo como base as reformas educacionais do período militar, com foco principal na Lei Nº5.692, de 11 de agosto de 1971, e as suas complementariedades. Compartilhamos, nesse artigo, da ideia de Silva (2016) que, ao fazer um breve resgate sobre os métodos taylorista e o fordista em seu texto, discute a forma que esses métodos “serviram como orientação para o tecnicismo aplicado à educação” (SILVA, 2016, p. 200).

Aqui, vale também nos servir da contribuição de Ferreira e Bitar (2008), autores que elencam as principais medidas adotadas pelo governo, expressas no Plano de Ação Econômica (1964-1970), entre outros documentos do âmbito financeiro, e nas reformas educacionais (de 1968 e 1971). Essas reformas, sobretudo, demonstram que, no contexto do crescimento do capitalismo brasileiro, a educação seguiu (até no sentido de cronologia) fielmente a lógica dos interesses econômicos dominantes.



As ideias centrais de todos os métodos citados têm como objetivo buscar uma maior produção na menor quantidade de tempo possível, com: (i) as linhas de montagem, (ii) as fragmentações dos serviços, (iii) o advento da tecnologia das fábricas, entre outros fatores. Processos que contribuíram fortemente para que o novo trabalhador fosse aquele que tivesse um serviço com pouca complexidade, distante do produto final; ganhasse pouco; e mantivesse as relações com os outros trabalhadores que instaurassem extrema competição (logo, o desemprego sendo um objeto necessário nesse percurso).

A busca por um trabalhador com essas características partia da ideia de o processo educacional ser tecnicista e sem muitas possibilidades de questionamento. A lógica imposta pelo mercado de trabalho era educar para a construção de um cidadão não pensante, mas que fosse formado para trabalhar em algum serviço mal remunerado do capital.

Para tanto, estas ideias foram trazidas para o campo educacional, durante toda a ditadura militar, por meio da Teoria do Capital Humano, desenvolvida principalmente por Theodore W. Schultz, a qual envolvia toda a relação da educação como uma área da economia, visto que era o investimento na formação dos filhos dos trabalhadores que possibilitaria o aumento no lucro das empresas.

Assim, a “teoria do capital humano” desenvolvida por Schultz estabelecia uma relação direta entre educação e economia, na medida em que atribuía a primeira a capacidade de incrementar a produtividade da segunda. Portanto, a educação deveria ser condicionada pela lógica que determinava o crescimento econômico da sociedade capitalista (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 344).

Esta teoria acaba em um processo apologético das estruturas do capital por não compreender as reais relações sociais que vivem



os filhos da classe trabalhadora, mantendo intacta as estruturas que o capital necessita para a sua estabilidade

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

Os investimentos em educação tecnicista foram a tradução desta teoria durante o período ditatorial, institucionalizando uma noção de educação e investimentos que diferenciavam a educação da classe trabalhadora e das classes burguesas: a educação pública oferecida se relacionava com estes cargos técnicos e que eram de acordo com as necessidades de mão de obra barata das empresas; estas características podem ser observadas na Lei nº 5.692.

No tópico seguinte, adentraremos em uma análise mais profunda das informações apresentadas para aprofundarmos a compressão dessa relação, bem como as razões tomadas a fim do suporte da Educação Moral e Cívica para atingir tais objetivos.



## AS BASES DA LEI Nº 5.692 E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO: O TECNICISMO E AS QUESTÕES MORAIS

A Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus e outras providências, sancionada durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, que, na ocasião, tinha como chefe da pasta educacional Jarbas Passarinho, foi uma das reformas educacionais propostas durante o período militar, junto com a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Podemos notar, já no primeiro artigo, que explicita os objetivos gerais da educação do primeiro e segundo graus, dois aspectos importantes, centrados na formação para a “qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. No entanto, conforme indicado ao longo do texto, o trabalho e, consequentemente, o exercício da cidadania respondem por ideários de sociabilidade cooptados pela lógica capital, expressando-se afirmativo à apologia ao tecnicismo, traduzida na qualificação para o trabalho mediado pelo capital; enquanto o processo ideológico, com sua marca maior resumida na implementação da disciplina de Educação Moral e Cívica, acaba reduzindo o exercício da cidadania à sociabilidade do mercado.

As duas dimensões do ideário educacional cívico militar precisam ser compreendidas, aqui, de forma complementar, ao reconhecermos que grande parte das bases para uma educação tecnicista foram baseadas na filosofia do controle e no controle da filosofia, como apontou Correia (2007). Cabe aqui mais duas indagações importantes para o decorrer deste artigo: (i) qual perfil de trabalhador era buscado nestas qualificações e (ii) qual modelo de cidadão era esse que a escola formaria. Algumas reflexões nos encaminham para possíveis respostas



já sinalizadas em tópicos anteriores sobre o trabalhador alienado e o trabalho técnico barato.

Em consonância a isto, o 5º artigo da referida lei vem por definir a parte que condizia com a “formação especial” do currículo, centralmente no seu segundo parágrafo. Nestes pontos, observamos com mais clareza a noção problematizada no parágrafo anterior, sobre a questão da escola vinculada aos processos de trabalho.

Por sua vez, neste segundo parágrafo, que é dividido em dois tópicos (por letras “A” e “B”), explica-se que partes do currículo desta formação especial serão consideradas para formação no primeiro grau, em que “o objetivo de sondagem de aptidões e de iniciação para o trabalho”; e, no segundo, de uma maneira mais completa e intensa, devido à idade dos alunos das séries finais do período escolar. Assim, eles terão/teriam, de fato, uma “habilitação profissional”.

Essas duas noções de preparo para o trabalho têm relação com qual tipo de mão de obra o mercado necessitava, sendo autoexplicativo o final do parágrafo (já no tópico B), cuja afirmação se refere às preparações serem em consonância “com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”.

Na Teoria do Capital Humano, a que norteou os passos da economia educacional, esta educação poderia tornar as pessoas mais produtivas para o grande capital quando investido em áreas específicas, tanto na própria “formação”, mas também em outras áreas que pudessem ser valorosas no futuro, como as questões básicas de saúde e lazer.

O artigo 6º, continuação dos processos de habilitações profissionais, define as possibilidades destes processos serem feitos em



parcerias com as empresas, num regime de cooperação, estreitando ainda mais os laços escola-trabalho.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

*Parágrafo único.* O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de *emprego*, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento (BRASIL, 1971).

Neste âmbito das parcerias/cooperações, também podemos pensar na relação de acordos dentro do governo, entre os ministérios da educação e do trabalho; pois, a lei aqui estudada é assinada, além do presidente, pelo chefe da pasta educacional, Jarbas Passarinho, e por Júlio Barata, ministro do trabalho. Também podemos relacionar os acordos com o EUA e a sua experiência educacional: a relação Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). A parceria foi feita por meio de ações, como: (i) a organização de eventos (participação também em vários simpósios sobre educação no Brasil), (ii) colaboração para a criação e (iii) implementação de sistemas de aprendizados, bem como outras atividades que também envolviam outros países da América, por esta ser um amplo reduto de suas políticas internacionais no período.

Neste sentido, Silva (2016) nos mostra, de uma maneira resumida, como as premissas dos acordos Brasil-EUA foram bases para esta pedagogia tecnicista:

As premissas do acordo MEC-USAID, partem da incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino, especialmente, nas questões ligadas ao conteúdo, aos atos de currículo, às estratégias de ensino, aos recursos e à avaliação que desconsiderou as dimensões política, social e ideológica, que lhes são inerentes. A padronização e a homogeneidade do processo de ensino e aprendizagem foram



instituídas na forma de planejamentos previamente formulados. Isto é, da mesma forma que a concepção do trabalho fabril, a pedagogia tecnicista se sustenta nos pressupostos da objetividade e racionalidade buscando minimizar as interferências subjetivas, através da mecanização do processo educativo. Sob essa perspectiva, ao se analisar o ato do conhecimento no paradigma tecnicista, o foco está no objeto a ser conhecido e não no trabalho intelectual do sujeito. Outro aspecto é o reducionismo tecnicista que desconsidera a complexidade do processo pedagógico quando remete as relações na escola, meramente à aplicação de técnicas (SILVA, 2016, p. 205).

Ao analisar a citação, principalmente os últimos trechos, em que Silva apresenta uma educação reducionista, baseada apenas na “aplicação de técnicas” e, como aqui neste artigo já foi apontado em outros momentos, em uma educação alienante para o “trabalho manual” e de baixa remuneração. Dessa forma, pode-se associar essas questões a outra característica marcante ainda neste âmbito educacional: o controle de algumas matérias na grade curricular, que foram suspensas e substituídas por outras. Em função deste controle, é possível destacar o papel da disciplina de Educação Moral e Cívica, bem como seus contornos e desdobramentos foram importantes para a educação técnica.

Partindo para o último artigo analisado na referida Lei, observa-se uma relação: apenas no sétimo artigo, dá as disposições gerais da obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística. Junto com essas disciplinas, também são adicionados “programas de saúde” nos currículos de primeiro e segundo grau. É importante salientar, aqui, uma importante retomada nas questões da Teoria do Capital Humano e também a sua priorização de “investimentos” na saúde e qualificação profissional como aspectos essenciais.

Todas as disposições da disciplina de Educação Moral e Cívica estão no Decreto-Lei N.369, de 12 de setembro de 1969, apresentando todas as disposições, tanto para as formações dos professores



desta matéria, quanto para suas finalidades em relação a sala de aula. As disposições desta disciplina buscam a formação de um cidadão patriótico e acrítico, ao se fazerem afirmações que estavam presentes em quase todos os dez artigos do presente decreto, sobre três pilares principais: (i) o nacionalismo, (ii) a religião e (iii) o liberalismo.

Por outro lado, o artigo segundo do Decreto Lei exemplifica estas características, principalmente a religiosa e patriótica, quando dispõem em seu primeiro tópico que: “A defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus” (BRASIL, 1969).

Em sentido complementar, estas disposições sobre as disciplinas excluídas, as perseguições que sofriam os professores destas matérias, entre outras ações que se encaixam dentro do sistema repressivo que foi imposto durante esse período, foram de extrema importância para a sustentação do tecnicismo, tendo em vista que as matérias articuladas à formação de um pensamento crítico (histórico, filosófico) dentro da sala de aula foram retiradas e houve um grande processo de perseguição de professores. Para que as políticas públicas do governo militar se fimassem, dentro destas teorias, fora necessário a supressão das liberdades e a instauração dos atos institucionais, os quais foram os maiores exemplos deste cerceamento e da legitimação da violência como meio para alcançar tais objetivos. A instauração da Educação Moral e Cívica, como parte da supressão de liberdades, no campo educacional, ocorreu tempos depois da instauração do ato institucional número 5 (AI-5), decretado em dezembro de 1968, e que, por muitos, fora considerado o pior período dos governos militares.

Foi com base neste decreto e nos outros ordenamentos jurídicos, que colaboraram para a supressão de liberdades, que a educação tecnicista conseguiu seu aparato de controle: o ensino de matérias “básicas” e técnicas, de caráter alienante e sem opções críticas. Como



a contradição do patriotismo e da formação de um cidadão preparado para a democracia, a Educação Moral e Cívica foi um importante pilar para a relação mercado-escola, relacionando-se com os ideais comportamentais e morais exigidos pela legislação brasileira atuante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os métodos de produção e refletir como eles se relacionam com a educação, tendo como base a própria legislação do período, é possível fazer algumas considerações que remetem a característica tecnicista do período. Pode-se também observar quais foram as bases que forneceram suporte para que o tecnicismo fosse predominante nas questões educacionais do período. Assim, ao subordinar a dinâmica escolar ao processo fabril, temos um distanciamento da real função política da educação: tornam que os currículos estejam adaptados aos interesses das empresas; enquanto a didática passa a ser outra e o objetivo se torna apenas a formação de mão de obra (técnica-barata). Nestes amplos sentidos, no que diz respeito à Teoria do Capital Humano e à teoria da economia da educação, podemos também notar o anseio em pensar a educação como um real investimento, em que a lógica de mercado também impera, ditando a importância de gastar menos e produzir mais.

Voltando a referenciar Frigotto (2015) e seus estudos sobre a escola (im)produtiva, percebeu-se que a Teoria do Capital Humano, por ser de caráter empírico e simplista, não oferece/ofereceu respostas significativas para os problemas educacionais e sociais com os quais se relacionou. A tradução ideológica das bases em um currículo orientado por empresas, ou seja, de características fabris, resulta em um ensino fragmentado, no que dispomos, no presente estudo, de questões dos currículos, os quais não contemplavam uma unidade ideoló-



gica entre educação e trabalho; e, ao mesmo tempo, pregavam uma uniformização entre os alunos e o mercado de trabalho. Dentre este contexto dúbio e dual, cabe destacar que grande parte do controle da filosofia estava relacionado aos controles comportamentais, fortemente impostos no período, acerca de aspectos centrais educacionais nos mostram suas fragilidades, como, por exemplo, quando não abarcam as reais relações sociais entre educando-educador-educação e, com isso, acabam por serem apologéticas ao sistema capitalista educador.

Estes processos se alicerçam, em grande parte, entre os acordos Brasil-Estados Unidos, ou seja, na relação de subordinação da educação brasileira, estritamente ligada às questões econômicas, com a norte americana. Podemos perceber essa relação com os acordos MEC-USAID, na própria legislação aqui estudada e, em geral, nas ações da classe burguesa brasileira, que sempre manteve a característica de dependência e atraso em relação aos grandes centros capitalistas. Vale ainda pensarmos no aumento expressivo das empresas multinacionais no período em que os militares governaram; isto é, houve um aumento expressivo do capital internacional, principalmente por parte do grande protetor da América, como um processo de financiamento.

Ao final deste período, com uma ampla bibliografia sobre este tema, notamos a “fragilidade” deste projeto educacional e político, vide ao processo incessante de revolta nos movimentos de professores, que sempre foram umas das principais frentes nas lutas contra o autoritarismo e as pressões estatais para o fim deste período e, conseqüentemente, um processo de reformulações. Em função disto, no processo de redemocratização, os professores foram vozes ativas nestas ações, contribuindo de maneira efetiva para a construção da constituição e de todos os processos educacionais futuros.

Espera-se, com esse exercício analítico, ter contribuído para a discussão acerca da educação tecnicista e suas bases legais, bem como as alternativas políticas efetivadas, ora a favor governo atuante, ora contra ele, em busca de melhores resultados do processo ideoló-



gico que tem perpetuado mudanças na educação brasileira desde o período proposto aqui para análise.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

BRASIL. *Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1968.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 20 de dezembro de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1971.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1969.

CORREIA, Wilson Francisco. A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia. *EccoS Revista Científica*, v. 9, n. 2, p. 489-500, 2007.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, v. 13, n. 20, 2015.

JÚNIOR, Décio Gatti. A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do instituto de pesquisa e estudos sociais (1961-1972). *Cadernos de História da Educação*, v. 9, n. 1, 2010.

MELLO, Wanderson Fábio. Roberto Campos em defesa do “produtivismo” educacional na ditadura: uma concepção tecnicista na educação brasileira. *Lutas Sociais*, v. 18, n. 32, p. 91-104, 2014.

SILVA, Andréa Villela Mafrá. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2016.



# ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL ENTRE OS ANOS DE 2015 A 2020

Anita Baraldi Rolim<sup>22</sup> (UFMS)

Tarcísio Luiz Pereira<sup>23</sup> (UFMS)

22 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (PPGE-CPTL/UFMS). E-mail: anita.baraldi@hotmail.com.

23 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPTL. E-mail: tarcisio.pereira@ufms.br.



## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Campus de Três Lagoas, e faz parte da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada “Políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas implicações na perspectiva da escola de tempo integral: um estudo a partir do município de Tupi Paulista - SP”.

Entende-se por formação continuada, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 520) “ações de formação durante a jornada de trabalho [...] cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente”. Em face disso, é notório o quão importante é a formação continuada nas instituições, de modo que a implementação e cumprimento das políticas públicas nesta perspectiva contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, este artigo consiste em um estado do conhecimento cujos objetivos são identificar e analisar as pesquisas produzidas nos últimos cinco anos (2015-2020) acerca das políticas de formação continuada de professores na perspectiva da escola de tempo integral, especialmente, no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, o enfoque é nos estudos produzidos no interior do estado de São Paulo (SP).

Tal análise parte da etapa bibliográfica da pesquisa supracitada e busca responder a seguinte problemática: o que já foi produzido, quais são as contribuições científicas e as lacunas de trabalhos elaborados entre os anos de 2015 a 2020, acerca da temática de políticas



de formação continuada de professores do ensino fundamental – anos iniciais – que lecionam na escola de tempo integral nos municípios paulistas, em particular, os do interior do Estado?

A obtenção dos dados se deu por meio da identificação e análise de textos referentes a teses, dissertações e artigos que abordam a temática em questão em bases de indexação que foram fundamentais para a verificação dos objetivos almejados.

## DESCRIÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENCONTRADAS

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39) é considerado estado de conhecimento “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”. Com o objetivo de identificar e analisar as produções científicas realizadas acerca dessa discussão, cabe dizer que, durante o segundo semestre do ano de 2020, durante a realização da disciplina de Seminário de Dissertação II, foram selecionados referenciais teóricos pertinentes para a organização e elaboração desta investigação tais como: Jacomini (2019) e Rodriguez e Brito (2020).

Após a leitura dos referenciais teóricos, organizou-se, por meio de plataformas indexadoras - Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Scholar Google*, por meio de busca *booleana* - levantamentos e análises, por ordem de relevância, dos trabalhos ali indexados acerca do tema em questão.

Utilizaram-se os descritores “Formação Continuada de Professores”, “Escola de Tempo Integral”, “Escola em Tempo Integral”, sendo pesquisadas essas palavras tanto separadamente – para uma análise



geral da quantidade das produções existentes - quanto por meio da busca *booleana* - com associações entre si.

Assim sendo, as associações dos termos por meio da busca *booleana* “Formação Continuada de Professores” e “Escola de Tempo Integral” foram utilizados como majoritários, visto que foram as associações que mais obtiveram dados acerca da temática abordada, inclusive, englobando trabalhos que estavam relacionados a outras palavras-chaves listadas.

Após a leitura das produções científicas, foi elaborada uma tabela informativa acerca de alguns aspectos e analisados dados tais como: ano, autores, título, instituição, tipo (tese, dissertação ou artigo), quantidade de escola, recorte temporal, localização, objetivo, fontes da pesquisa, epistemologia, referencial teórico, abordagem, tipo de pesquisa, método e contextualização/descrição dos trabalhos (RODRÍGUEZ e BRITO, 2020; JACOMINI, 2019). Dessa forma, foi possível a sistematização dos elementos constitutivos dos trabalhos selecionados tais como seguem.



Tabela 1: Produção acadêmica identificada e selecionada sobre a formação continuada de professores na perspectiva da escola em tempo integral (2015-2020).

| INDEXADORES   | Banco de Teses e Dissertações da CAPES |   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) |     | Scholar Google |      |
|---|--|---|--|-----|----------------|------|
|   | I                                      | S | I  | S   | I              | S    |
| Formação Continuada de Professores*                           | 24807                                  | - | 3110   | -   | 25400          | -    |
| Escola em Tempo Integral*                                     | 24155                                  | - | 784  | -   | 19900          | -    |
| Escola de Tempo Integral*                                     | 24805                                  | - | 784  | -   | 21300          | -    |
| Formação Continuada de Professores + Escola de Tempo Integral | 8                                      | 4 | 10   | 3** | 380            | 9*** |
| Totais  | 73775                                  | 4 | 4688   | 0   | 66980          | 5    |

Fonte: Tabela organizada pelos autores com dados das bases indexadoras CAPES, BDTD e Scholar Google – 2020. Legenda: I: Identificado; S: Selecionado, (\*): Informações Referenciais - produção científica em torno desses descritores; (\*\*): Os trabalhos Selecionados já se encontram listados na base da CAPES; (\*\*\*): Dos trabalhos Selecionados quatro (4) já se encontram listados na base da CAPES.

Do total de trabalhos identificados nas bases de dados digitais da CAPES, da BDTD e do Scholar Google correspondentes aos descritores “Formação Continuada de Professores” obteve-se um resultado de 53317 trabalhos; “Escola em Tempo Integral”, 44839 trabalhos e “Escola de Tempo integral” um número de 46889 trabalhos.

Dos trabalhos disponíveis para consulta com recorte temporal de 2015 a 2020, realizada mediante a busca *booleana* a partir dos descritores “Formação Continuada de Professores” AND “Escola de Tempo Integral”, foram identificados na base: da CAPES: oito pesquisas, dentre as quais foram selecionadas quatro – todas sendo dissertações



(VASCONCELOS, 2017; BAUCH, 2018; SILVA, 2016; ALMEIDA, 2016); da BDTD: dez pesquisas, sendo que os três trabalhos (BAUCH, 2018; SILVA, 2016; ALMEIDA, 2016) que foram selecionados já estavam elencados e em análise na base da CAPES; do *Scholar Google*: trezentos e oitenta pesquisas – uma quantidade maior que nas outras bases – destes, foram selecionadas apenas nove pesquisas, mediante a associação dos termos por meio da busca booleana “Formação Continuada de Professores” e “Escola de Tempo Integral”, ao que corresponde uma média de 0,028% das produções identificadas.

Apesar da produção em torno da questão de formação continuada de professores e em torno da escola de tempo integral ser expressiva (Tabela 1), há a exiguidade de produção quando as duas temáticas estão relacionadas. Infere-se que ou tem-se pesquisado a formação continuada na educação básica em si, ou a escola em tempo integral referente a aspectos de implantação e implementação, mas não a correlação entre ambos os termos.

Outra observação pertinente é que as dissertações e os artigos analisados foram produzidos em seis instituições de quatro regiões diferentes, sendo quatro na Região Sudeste (três na UNESP – Araraquara, Presidente Prudente e Marília e um na UERJ), três na Região Nordeste (dois na UFMA e um na UFRPE), uma na Região Norte (na UFOPA) e uma na Região Centro-Oeste (na UFGD), realizados respectivamente pelos seguintes autores: Bauch (2018), Silva (2016), Parente (2018), Bragança e Perez (2016), Almeida (2016), Almeida e Moraes (2016), Sousa (2017), Vasconcelos (2017) e Santos (2019). Tal distribuição revela a concentração de trabalhos em universidades do estado de São Paulo, especificamente na instituição UNESP com 33,3% do total pesquisado.

Com relação ao espaço *territorial escolhido nas pesquisas* para a análise das escolas que ofertam a jornada ampliada, observa-se



que a maioria dos trabalhos selecionados focaliza cidades do estado de São Paulo.

Dessa forma, a *análise das escolas em tempo integral* estudadas pelos pesquisadores acerca da formação continuada de professores encontra-se distribuídas da seguinte forma: São Paulo – três trabalhos (BAUCH 2018; SILVA, 2016; PARENTE, 2018); Maranhão – dois trabalhos (ALMEIDA, 2016; ALMEIDA e MORAES, 2016), Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, e Mato Grosso do Sul aparecem com um trabalho por estado (respectivamente: VASCONCELOS, 2017; SOUSA, 2017; BRAGANÇA E PEREZ, 2016 e SANTOS, 2019). Com destaque a dissertação de Bauch (2018) e Silva (2016) e ao artigo de Parente (2018) que cita nas análises municípios do interior do estado de SP.

No que diz respeito à *quantidade de escolas escolhidas* em cada trabalho há uma grande variação, quatro pesquisas optaram por analisar apenas uma escola, sendo elas de Bauch (2018), Almeida (2016), Almeida e Moraes (2016) e Parente (2018), porém a maioria dos trabalhos que realizaram estudos comparados com duas ou mais escolas, chegando até analisar seis escolas ou nem delimitar a quantidade. Vasconcelos (2017) optou por duas escolas; Silva (2016) e Bragança e Perez (2016) optaram por três escolas; Sousa (2017) optou por seis escolas, e Santos (2019) não delimitou a quantidade que analisou.

Em relação aos *objetivos das pesquisas*, pode-se constatar que os trabalhos de Almeida (2016), Almeida e Moraes (2016), Bragança e Perez (2016) e Santos (2019) se compactuam ao abordarem que analisam a formação continuada docente de professores que atuam no âmbito da escola em tempo integral. Já Bauch (2018), Sousa (2017) e Parente (2018) abordam mais a perspectiva da implantação da escola de tempo integral (estrutura e funcionamento), sendo que Sousa (2017) dá ênfase ainda as relações, percepções e apropriações docentes, e Parente (2018) é a única que aborda em seu objetivo a dimensão das políticas públicas. Vasconcelos (2017) e Silva (2016) abordam mais



os aspectos relacionados especificamente à formação continuada docente, relacionados às contribuições e oportunidades formativas, a fim da melhoria da qualidade de ensino.

No que concerne a *fontes, instrumentos, técnicas e método de pesquisas*, observa-se que a concentração de fontes vinculadas a aspectos normativos tanto da escola em tempo integral (VASCONCELOS, 2017; BAUCH, 2018; SOUSA, 2017; PARENTE, 2018 e SANTOS 2019), quanto da formação continuada docente (VASCONCELOS, 2017; SILVA, 2016; ALMEIDA, 2016; ALMEIDA e MORAES, 2016; BRAGANÇA e PEREZ, 2016 e SANTOS 2019) são de forma equiparada. Sendo cinco trabalhos que abrangem leis focando na ampliação da jornada e seis que contemplam leis em relação à formação contínua, visto que dois autores abordam ambos aspectos, sendo eles Vasconcelos (2017) e Santos (2019).

Entre as fontes utilizadas, destacam-se as legislações de âmbito federal, principalmente a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), bem como legislações municipal, como portarias, decretos regulamentos e regimentos escolares.

São utilizadas em várias pesquisas - seis trabalhos - entrevistas semiestruturadas e grupo focal com professores e gestores. Vasconcelos (2017), Almeida (2016), Almeida e Moraes (2016) utilizaram entrevistas semiestruturadas para a coleta, já Silva (2016), Sousa (2017), Parente (2018) realizaram a coleta por meio de grupo focal, sendo que Silva (2016) e Parente (2018) utilizaram também questionário, Vasconcelos (2017) e Silva (2016) fizeram a análise do que foi coletado em sua pesquisa por meio da análise de conteúdo.

É importante destacar ainda que apenas o trabalho de Almeida (2016) realizou análise em fontes como jornais e informativos; somente Parente (2018) participou de reuniões e fez observações in loco;



e Vasconcelos (2017) é a única que aborda análise documental de âmbito estadual.

Com a análise das dissertações e artigos, fica evidente que 77,8% das pesquisas não explicitam perspectiva epistemológica, nem corrente propriamente dita, de modo que o método fica também sem referência. Sendo que, apenas 22,2% citam qual corrente epistemológica está sendo abordada em seu trabalho, que são Almeida (2016) e Almeida e Moraes (2016). Cabe ainda ressaltar que esses trabalhos foram elaborados pelo mesmo autor, um sendo dissertação e o outro um artigo publicado com sua orientadora. Parente (2018), apesar de não expressar de forma contundente qual epistemologia adota, aborda em seu trabalho perspectivas epistemológica marxista.

Outro elemento a ser destacado está relacionado a *abordagens metodológicas* das pesquisas, em que todos os autores optaram por uma abordagem qualitativa. Ainda que o trabalho de Bauch (2018) apresente seu trabalho com uma pesquisa quali-quantitativa, no desenvolvimento do mesmo, ele não utiliza nenhuma análise quantitativa e descreve posteriormente como uma análise qualitativa. No que diz respeito às referências utilizadas, Bragança e Perez (2016), não citam nenhum teórico como referência ao seu trabalho, e sim, apenas legislações.

Em relação ao tipo de pesquisa, as mais empregadas pelos pesquisadores foram respectivamente: pesquisa de campo (cinco trabalhos), estudo de caso (dois trabalhos), pesquisa documental e pesquisa narrativa e biográfica (ambas com um trabalho cada). Porém, há uma ambiguidade na maioria das pesquisas abordadas, pois apresentam em seus resumos vários tipos de pesquisas que “desenvolveram”, como pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo, entre outros, equivocando-se em relação às etapas que envolvem as técnicas de análises dos dados – análise bibliográfica, análise documental - com o tipo de pesquisa, questão está observada após a leitura integral dos textos.



Observou-se ainda que das cinco dissertações analisadas, apenas duas não desenvolveram a revisão de literatura em seu trabalho, que foram: Almeida (2016) e Souza (2017).

Nesse processo, passa-se a contextualizar as produções científicas analisadas para maior compreensão do percurso investigatório.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES

As nove obras selecionadas propiciam reflexões e uma base fundamental para a pesquisa maior (mestrado), desse modo, analisar outros aspectos constitutivos nas mesmas como problemática, resultados e conclusões e possíveis lacunas existentes em relação ao objeto estudado faz-se necessário.

Na dissertação de Vasconcelos (2017) “A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém – Pará”: a questão norteadora abordada é “como o processo de formação continuada contribui com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém?” (VASCONCELOS, 2017, p. 5). A discussão foi gerada em torno da formação continuada na contribuição da ação profissional no contexto escolar e a formação mediante plataforma virtual. A autora conclui que a formação continuada docente é fundamental e que falta alinhamento dessa formação, a fim de contribuir no desenvolvimento profissional e ação docente no âmbito das escolas de tempo integral.

Bauch (2018) na dissertação “Escola de tempo integral no sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto: núcleo da esperança “Vila Azul” (2012-2016)”: tem seu foco na implantação da ampliação da jornada escola em si, do que na formação contínua. Aborda a meta 6 do PNE 2014-2024 que dispõe da escola em tempo



integral e a pesquisa é realizada na etapa do ensino fundamental. Os resultados indicaram que a escola estudada obteve êxito nas avaliações em larga escala, no que se refere à média das outras escolas que são de tempo integral. Sendo os fatores que tiveram influência neste resultado: planejamento participativo; participação da comunidade escolar no planejamento; matriz curricular; formação continuada de professores; e utilização dos resultados das avaliações externas para aprimoramento profissional.

Já Silva (2016) aborda em sua dissertação “Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades”: sua questão de pesquisa foi “como a escola e seus atores “traduzem” a implementação e a formação de professores para o projeto de Escola de Tempo Integral?” (SILVA, 2016, p. 1). Aborda em seu estudo que é necessário investimento na formação continuada no que tange à estrutura, organização e atividades da escola em tempo integral. Focaliza mais na meta 6 do PNE 2014-2024 e a educação integral dos alunos. Como conclusão, obteve a necessidade de investimento para o desenvolvimento docente, como principal agente na transformação das escolas, favorecendo no desenvolvimento integral das crianças.

A dissertação de Almeida (2016) e o artigo de Almeida e Moraes (2016), respectivamente “Formação continuada de professores e escola de tempo integral a experiência do município de São José de Ribamar – MA” e “Formação continuada de professores: concepção e experiências na escola de tempo integral” serão abordados juntos por verificar que o segundo trabalho – artigo - é um recorte da dissertação de Almeida (2016): esses trabalhos se distanciam-se do objeto de estudo por abranger a etapa do ensino fundamental tanto nos anos iniciais quanto finais. A base do estudo é a formação continuada, e concluiu-se que a formação contínua ainda é um tema complexo de ser discutido no cenário brasileiro, “caracterizando-se como modelo



formativo hegemônico da tradição, baseado no racionalismo técnico, utilitarista, que limita a visão do professor ao contexto da sala de aula” (Almeida, 2016, p. 8). Na escola de tempo integral que foi investigada ficam evidentes os avanços em vários aspectos, porém a formação continuada de professores ainda é um entrave, vista como um treinamento/capacitação para desenvolverem metodologias, de modo que não ofertam realmente os subsídios necessários a fundamentação e atuação dos professores.

Sousa (2017) na dissertação “A Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife: dialogando com a percepção e a apropriação dos professores”: a questão norteadora desse trabalho é “quais percepções metodológicas os professores revelam sobre a concepção pedagógica implantada para as Escolas Municipais de Tempo Integrais da Rede Municipal de Educação do Recife?” (SOUSA, 2017, p. 18). Aborda a formação continuada no âmbito de cursos de Educação a Distância (EAD) o que se distancia do objeto de estudo. Como resultado pode-se verificar, por meio dos dados obtidos, que a práxis profissional está comprometida, apontando os anseios dos professores por uma formação contínua na perspectiva da escola de tempo integral e que grande parte dos professores nunca realizaram o curso a distância, mas que estavam dispostos a executar uma formação continuada por meio da modalidade EAD, dessa forma o pesquisador propôs um curso em uma plataforma EAD que atendesse as expectativas almejadas pelos docentes desta escola.

O artigo de Bragança e Perez (2016) “Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras”: faz uma contextualização inicial sem abordar a problemática em questão, sendo que investiga a escola de tempo integral desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, obtendo como resultados avanços na garantia da formação continuada. Sendo apontado isso nas narrativas de professores que relatam os desafios na implementa-



ção das políticas que envolvem o espaço e tempo de planejamento e estudo, plano de carreira, e construção de saberes, principalmente, as políticas direcionadas ao tempo de formação no cotidiano das escolas em âmbito nacional.

O artigo de Parente (2018) “A construção da escola de tempo integral: relações entre as opções político-pedagógicas da Secretaria de Educação (macro) e da Escola (micro)”: traz como problema “diante de uma política de educação integral em tempo integral, como se constrói uma escola de tempo integral?” (PARENTE, 2018, p. 331), apesar da pesquisa se aproximar do objeto de estudo por ocorrer no interior do estado de SP sem denominação do local, analisa apenas o contraturno da escola em tempo integral e especialmente a meta 6 do PNE (BRASIL, 2014), abordando mais as políticas públicas referentes à prática curricular. Como conclusão, o autor observou que a escola e os sujeitos que nela atuam não devem ser vistos como meros executores das políticas públicas relacionadas à escola em tempo integral e as ações político-pedagógicas definidas pela Secretaria Municipal de Educação e pela escola, mas sim, como sujeitos atuantes e (re) formuladores dessas políticas.

Santos (2019) aborda em seu artigo “A interface entre a educação integral e a formação continuada de professores nas escolas de/ em tempo integral”: tem como problemática “como se realiza o processo de formação continuada de professores do ensino fundamental na perspectiva da especificidade das escolas de/ em tempo integral na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS” (SANTOS, 2019, p. 9). A autora faz sua análise na etapa do ensino fundamental, com o foco nas práticas curriculares no MS. Como resultado, observou uma ligação entre a teoria e prática docente relacionada à educação integral, sendo que deve haver a associação da formação continuada de professores com sua prática social.



Deste modo, é possível observar que na maioria das produções, apesar de citarem as políticas públicas em educação integral em seus trabalhos, não abordam as mesmas como um elemento a ser investigado em seus trabalhos, e sim como mera informação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste artigo constataram que há a exiguidade de pesquisas realizadas entre 2015-2020, referentes às políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas em tempo integral pela rede municipal de ensino, especificamente no interior do Estado de São Paulo.

De maneira geral os trabalhos selecionados, mesmo anunciando questões relacionadas ao objeto aqui investigado, não deram centralidade a questões que envolvem os mais variados aspectos dessa temática. Sendo que, das nove produções analisadas, apenas 3 dos trabalhos estão situados no estado de SP, especificamente, em localidades do interior do estado, porém, não são abordados aspectos direcionados às políticas públicas de formação continuada, e sim, elementos com foco nas políticas públicas referentes à implantação e implementação da escola em tempo integral.

Ainda assim, pode-se verificar as contribuições científicas acerca da temática sobre formação continuada docente no âmbito da escola de tempo integral, em diversas perspectivas convergentes e divergentes, abordando os mais diversos aspectos com as práticas curriculares, implantação e implementação de políticas da escola de tempo integral, formação continuada de professores em relação às ações político-pedagógicas, formação à distância por meio de EAD, entre outras.



Nesse sentido, pode ser aferida a importância deste estado do conhecimento, visto que se verificou que a temática em questão foi pouco pesquisada e abordada no período de 2015 a 2020. Apesar das discussões referentes à formação contínua dos professores não ser algo novo, ainda necessita ser melhor explorada no que tange as políticas públicas nas escolas de tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental, pertencentes à rede municipal de ensino, especialmente no interior de SP.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. S. P. *Formação Continuada de Professores e Escola de Tempo Integral: a experiência do município de São José de Ribamar - MA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2016.

ALMEIDA, E. C. S. P.; MORAES, L. C. S. Formação Continuada de Professores: Concepção e Experiências na Escola de Tempo Integral. *Revista COCAR*, Belém, Edição Especial N.2, p.226 a 252 – Ago./Dez. 2016.

BAUCH, O. L. *Escola de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto: Núcleo da Esperança "Vila Azul" (2012-2016)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara/SP, 2018.

BRAGANÇA, I. F. S.; PEREZ, J. G. M. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005/2014*. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

JACOMINI, M. A.; SILVA, A. A. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da Educação (2000-2010). *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 13, n. 5. p. 1-23. Fevereiro de 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª Ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.



PARENTE, C. M. D. A Construção da Escola de Tempo Integral: Relações entre as opções Político-Pedagógicas da Secretaria de Educação (Macro) e da Escola (Micro). *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v.9, n.2, p. 330-346 mai./ago. 2018.

RODRÍGUEZ, M. V.; BRITO, S. H. A. Historiografia sobre a Escola Normal no Brasil (1980- 2001): perspectivas teóricas e metodológicas. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 73-94, jan./abr. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogos Educacionais*, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, P. P. A Interface entre a Educação Integral e a Formação Continuada de Professores nas Escolas de/em Tempo Integral. *Pedagogia em Foco*, Iturama (MG), v. 14, n. 11, p. 5-21, jan./jun. 2019.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, N. S. *Formação de Professores e a Escola de Tempo Integral no Município de Araçatuba*: Práticas, Desafios e Possibilidades. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente/SP, 2016.

SOUSA, A. M. *A Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife*: Dialogando com a Percepção e a Apropriação dos Professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

VASCONCELOS, M. O. *A Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Política de Educação Integral no Município de Santarém - Pará*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2017.



# O NOVO “MUNDO DO CRIME”: o “fazer-se” da juventude faccionada forjada na guerra de classes

*Luiz Eduardo Lopes Silva<sup>24</sup> (UFMA)*

24 Professor Doutor da Universidade Federal do Maranhão e também do EJA Prisional no Presídio Regional de Pinheiro, na Baixada maranhense. E-mail: luiz.silva@ufma.br.



## INTRODUÇÃO

As massivas rebeliões ocorridas no sistema prisional brasileiro entre outubro de 2016 a janeiro de 2017 deram provas que as organizações criminosas conhecidas popularmente como *facções* dominam o sistema penitenciário de todo o país, estando hoje fortemente presentes em todos os estados da federação. Desde então, o interesse pelo estudo destas organizações no Brasil tem crescido significativamente. É neste contexto (2016-2020) de ascensão e consolidação destas organizações a nível nacional que elaborei uma reflexão sobre tal fenômeno em minha pesquisa de doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob orientação do professor Dr. Ronaldo Rosas Reis (SILVA, 2020). Essa pesquisa contou também com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA). Este texto é uma síntese de uma parte das conclusões deste trabalho, especialmente no que se refere à emergência das *facções* como instituições dessa *fração de classe*, e a consolidação de seu papel de *autorregulação* e *autodeterminação* dessa fração da juventude periférica criminalizada, que atua no *complexo cadeia-favela* formado pelo encarceramento em massa, atuando e definindo um universo social específico, popularmente chamado de mundo do crime.

## O “FAZER-SE” DAS FACÇÕES NO BRASIL

A criminalização e o encarceramento crescente de um segmento específico da classe trabalhadora brasileira - homens jovens, periféricos, não brancos, de baixa escolaridade, composição social esmagadora da população prisional segundo as fontes oficiais do Departamento Nacional Penitenciário (INFOPEN, 2017) - levou à formação



de uma “consciência de classe” específica deste setor que se materializa em um programa político articulado a partir da prisão, que tomou forma naquilo que ficou conhecido popularmente como *facções*.

As facções são instituições construídas por essa *fração* da classe trabalhadora em anos de enfrentamento com um gigantesco aparato repressivo. Pioneiras no Brasil, Comando Vermelho (CV) teve origem no Rio de Janeiro nos anos 1970, e o Primeiro Comando da Capital, (PCC) fundado em São Paulo nos anos 1990.

Esta análise toma como premissa os aspectos formativos de uma classe, que se estrutura a partir do conflito (*luta de classes*), tal como entendido por Thompson (1981; 1987; 2001), isto é, a *classe* como processo dinâmico de um constante *fazer-se* mediado pelo protagonismo dos próprios grupos em *luta*, que acumulam experiências e as interpretam em nível de *consciência*, consolidando a partir delas intrincados mecanismos de relações sociais, estruturando valores, concepções de mundo, códigos normativos e instituições, elementos que compõem a substância cultural da formação de uma *classe*. Tendo tais delineamentos em vista, construí a hipótese compreendendo que o complexo processo de formação das facções no Brasil, emergiu como uma *instituição* a partir do cárcere, criada pelos próprios sujeitos históricos, que numa luta intensa pela sobrevivência num espaço de violência estrutural, criaram complexos processos de organização e de hierarquia social.

Retomar o conceito de *luta de classes* para explicar tal fenômeno, não significa romantizá-lo e muito menos pintá-lo com cores róseas. Trato aqui de um processo violento, onde jovens pobres reagem com violência contra condições de vida que eles consideram inaceitáveis. No entanto, essa rebelião não acontece segundo os moldes clássicos que o termo *classe* parece invocar. Tampouco penso ser fecundo abandonar esse conceito e ignorar o claro conteúdo *classista* do conflito em voga. Quando caracterizo a *facção* como uma institui-



ção de *classe*, ou mais precisamente, como instituição de uma *fração de classe*, me baseio no fato dela ser fruto de uma articulação política coletiva, uma instituição forjada na *luta*, cuja base social majoritária é formada por sujeitos com perfil social semelhante.

Contudo, em algumas análises o conceito de *classe* parece vir agarrado a um projeto de emancipação universalizante. Isso nada tem a ver com o uso que aqui faço dele. O projeto político coletivo do qual a facção é produto não deseja emancipação, senão aquela restrita aos seus próprios membros. Não é à toa que Thompson (2001) insiste em afirmar que o papel do historiador que interpreta a *luta de classes* é buscar compreendê-la não da maneira como ele gostaria que tivesse acontecido, mas sim na forma como ela realmente se deu. Destaco que o ponto central no projeto político da facção é ascensão social pelas armas e pelo crime. Essa agenda aparentemente “pouco nobre” parece não combinar com o conceito de instituição de classe muitas vezes envolto numa aura épica, e também costumeiramente carregado de um sentido moralizante. Entretanto, a complexidade do conflito social contemporâneo exige “abandonarmos definições muito fechadas da classe e compreendermos sua dimensão ampliada e heterogênea” (MATTOS, 2017, p. 88).

Apesar de incorporar o sentido dado por Thompson ao conceito de “*luta de classes*”, me pareceu mais adequado o conceito de “*guerra de classes*” para os momentos de maior brutalidade deste enfrentamento. Pois “*luta*”, em diversas situações traduz um contexto de contenda entre classes e frações de classes, porém mediado por leis, normas e instituições que impedem que os sujeitos em luta cheguem ao limite do extermínio, por mais que haja *violência* neste conflito. Por exemplo, a *luta* sindical entre trabalhadores e patrões, ou a *luta* no parlamento entre as distintas frações de classes da sociedade. Diferentemente, o conceito de “*guerra de classes*” aqui utilizado, tem por objetivo caracterizar a dimensão da *violência* colocada no embate entre



as próprias facções e delas contra o Estado, que não raramente se dá de maneira franca e aberta, isto é, sem nenhuma mediação institucional e operando segundo uma lógica de extermínio. Essa ausência de direitos, normas ou instituições para mediação de conflitos sociais foi caracterizada por Agamben (2002; 2004) como “*estado de exceção*”.

Outra dificuldade dessa abordagem são as próprias clivagens internas ao mundo do crime, também ele mesmo atravessado por hierarquias e desigualdades, inclusive entre patrões e empregados. Entendo que essas clivagens sociais e econômicas internas às facções não anulam o fato dela possuir uma base social majoritária específica (jovens pobres, periféricos, não brancos, de baixa escolaridade...), o que por si só já lhe conferiria um claro conteúdo classista. Entretanto, há ainda outros aspectos homogeneizantes que poderíamos destacar que superam as diferenças internas: a luta contra a opressão na cadeia que criou uma coesão para além das clivagens no interior do mundo do crime, visto que, em maior ou menor grau, as condições carcerárias insuportáveis atingiam a todos; nas ruas, a luta contra o Estado e a sua política de extermínio e a possibilidade de regulação, proteção e exploração de mercados ilegais; a possibilidade de ascensão social e econômica coletiva com a coesão interna ao mundo do crime criada pelas facções. Essas são algumas das forças agregadoras que garantiram que as facções pudessem se constituir como instituição dessa fração de classe, forjando uma relativa unidade na diversidade.

A formação dessas instituições e seu corte classista e racializado seguramente se enraíza em toda história da formação socioeconômica do Brasil. Enquanto empresa colonial vivenciamos “a experiência extrema do que significa o vazio social no qual se reproduz um território comandado integralmente pela violência da abstração econômica” (ARANTES, 2008, p. 13). Neste ambiente “total de negócios” onde se finca a empresa colonial, tivemos também “a espantosa invenção da mercadoria-escravo” (ARANTES, 2008, p. 14). Assim o Brasil desde



sua concepção colonial estava imerso no “mundo quimicamente puro da forma-mercadoria, a um tempo periférica e hipermoderna” (ARANTES, 2008, p. 13). Essa herança colonial que traz consigo o poder avassalador do dinheiro e o escravo-mercadoria (que é a realização máxima do sujeito de não-direito) posteriormente se mesclará com lógica inaugurada pelo Projeto de Desenvolvimento Nacional de Getúlio Vargas, onde legalizou-se apenas parte da classe trabalhadora brasileira e buscava-se integrar política e economicamente essa parcela, mediante a carteira de trabalho e os direitos sociais outorgados por ela. Ao mesmo tempo em que outras frações da classe trabalhadora eram mantidas à margem desse processo. Décadas depois, quando esse contingente marginal começa a crescer absurdamente e a tentativa de integrá-lo à economia nacional tem suas bases estruturais solapadas com “as deslocalizações selvagens e a fragmentação planetária das cadeias produtivas” (ARANTES, 2008, p. 08), esses trabalhadores que se tornaram supérfluos após essa abrupta reestruturação produtiva e o desemprego massivo daí decorrente, não encontraram mais possibilidades de se integrarem positivamente no regime de acumulação capitalista vigente a partir de então: centrado na financeirização, no rentismo, na expansão dos mercados de serviço, na diminuição relativa da produção industrial no PIB nacional, bem como no enxugamento da máquina pública em especial da sua face social ao mesmo tempo em que emergem sistematicamente políticas de controle por parte do Estado desse excedente populacional. Quanto mais os pobres passam a ser vistos como inintegráveis a um projeto de desenvolvimento nacional, mas eles passam a estar sujeitos a políticas de controle populacional, como o encarceramento massivo e o extermínio, mas não apenas. A classe trabalhadora não é um todo homogêneo<sup>25</sup>, é sobre os ombros dos homens jovens, pobres, pouco escolarizados, favelados e

25 “E de que heterogeneidade falamos? Por certo há diferenças entre trabalhadores em empregos formais e informais, precarizados e empregados regulares, assalariados médios e de baixo rendimento etc. Todavia, mesmo essas diferentes situações costumam ser fortemente afetadas por elementos de desigualdade internos à classe” (MATTOS, 2017, p. 89).



não brancos que vai desabar o lado mais duro dos aparelhos de contenção de excedente populacional de um lado, ao mesmo tempo que, por outro, a expansão dos mercados ilegais aparece como via estreita e tida como legítima forma de ascensão social para este setor.

Com efeito, o encarceramento massivo de uma fração específica da classe trabalhadora brasileira, combinado com as péssimas condições carcerárias (“inferno carcerário” nas palavras da CPI do sistema carcerário de 2007, e “estado de inconstitucionalidade penal”, segundo súmulas do STF), somado à expansão exponencial dos mercados ilegais nas últimas décadas, conformou as condições materiais para que essa fração da classe trabalhadora organizada a partir de suas instituições autocriadas, fosse capaz de forjar pela primeira vez uma consciência que se cristaliza em “tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (THOMPSON, 1987, p. 10), *articuladas a nível nacional* “a partir de uma rede que nunca esteve tão interconectada” (MANZO; DIAS, 2018, p. 11), e as rebeliões massivas ocorridas entre outubro de 2016 a janeiro de 2017 deram provas disso.

Essa fração da classe trabalhadora criminalizada: jovens, pobres, periféricos, não brancos, de baixa escolaridade, sempre foi capaz de criar seus mecanismos de solidariedade e de luta. De diferentes maneiras buscaram resistir à opressão brutal que sempre lhe foi regra ao lidar com os aparatos de contenção estatal. Mas quando esta articulação para a resistência não conseguia ultrapassar o nível local, muitas vezes se resumiam aos “irmãos” da própria “quebrada”, ou menos que isso, aos poucos companheiros de quadrilha. Essas pequenas organizações rapidamente esbarravam em interesses de outros grupos criminais formados por essa mesma juventude periférica, e desses choques resultavam enfrentamentos e rivalidades que alimentavam (e ainda alimentam em muitos lugares) um ciclo de violência que se estendeu por décadas. Porém, nesse cenário de pulverização entre pequenos grupos, que resultava numa violência generalizada no seio



da juventude periférica criminalizada, ocasionando um cenário de permanente guerra de todos contra todos, tornava quase impossível de imaginar que daí poderia emergir alguma organização que centralizasse o monopólio legítimo da força, e se impusesse como uma instituição capaz de mediar pacificamente os conflitos internos aos membros dessa fração de classe, ou pelo menos em parte significativa dela.

Por décadas, de maneira paulatina, primeiro com o CV no Rio de Janeiro, e posteriormente com o PCC em São Paulo, essas organizações provaram cotidianamente serem capazes de executar essa difícil tarefa. Se estabeleceram inicialmente no meio da massa carcerária: “O ‘convívio’ de qualquer presídio no Brasil é um espaço regulado pelos próprios presos” (MANSO; DIAS, 2018, p. 33). Posteriormente, mediante o fluxo intenso entre rua e cadeia imposto pelo encarceramento massivo, estas organizações se impuseram como instituições do mundo do crime dentro e fora das prisões. Tais instituições, no dia a dia do *complexo cadeia-favela*, provaram ser capazes de oferecer uma alternativa política à infindável guerra de todos contra todos nesse universo social, mas especialmente no cárcere. Essas instituições conseguiram cristalizar, a partir de uma violenta luta de classes contra à opressão na cadeia, princípios organizativos que unificaram o mundo do crime (ou pelo menos parte significativa dele) sob um “regime normativo” (FELTRAN, 2014.) que tem como essência uma clara identidade política de classe, que se funda em princípios muito claros: união do mundo do crime e guerra contra o “sistema”, ou, em três palavras que sintetizam esse programa político e que estão presentes nos estatutos, documentos e proibições produzidos pelas facções de todas as regiões do país: *Paz, Justiça e Liberdade!*

As organizações CV e PCC, apoiadas, por um lado, na esteira do encarceramento massivo, por outro, na expansão dos mercados ilegais, conseguiram ambas, nessa intricada *dialética cadeia-favela*, onde cada instituição possui estratégias e formas de organizações próprias,



serem vitoriosas em alçar voos para além de seus estados de origem e se ramificarem *por todo o Brasil articulando de maneira inédita essa fração de classe* a partir desse novo paradigma ético-estético-político do mundo do crime, por elas reivindicado. Foi o enfrentamento diário e cotidiano de décadas de opressão e criminalização que fez com que essa fração da classe trabalhadora, mais diretamente atingida pelos aparatos repressivos e forçada à luta do dia a dia, criasse eficientes mecanismos de organização, forjados nessa violenta *guerra de classes*. Tais mecanismos, poderiam ser chamados por Williams de “todo um modo de vida”, mas Thompson preferiria chamar de “todo um modo de luta”.

A possibilidade de forjar um ideal coletivo e construir um inimigo comum, fundamental para dar sentido existencial às suas atividades, convencer e atrair adeptos, construindo uma representação discursiva e prática do crime como forma de resistência social. Foi o que permitiu ao PCC e a outros grupos pelo Brasil arregimentar pessoas dispostas a reagir contra a propaganda violência e a opressão do “sistema” (MANSO; DIAS, 2018, p. 319).

Dentre as diversas funções da *instituição-facção*, a *autorregulação* é uma das que mais se destaca. Regular comportamentos e formas de proceder dentro e fora das prisões, mas, principalmente: a vigilância para que os contratos firmados entre parceiros numa empreitada criminal sejam cumpridos, são alguns dos aspectos mais importantes dessa autorregulação. Pois as facções impõem, ora por consentimento ativo, ora de maneira coercitiva, normas estatutárias que vigoram não apenas para os membros formalmente filiados às organizações, como para todos os sujeitos que transitam em seus territórios ou com elas estabelecem negócios, na rua ou na cadeia. Tudo isto inaugura novas formas de sociabilidade que encarnam um novo padrão ético-político baseado na autodeterminação, pois as facções reivindicam um modelo de “proceder” no mundo do crime, amparado nas suas próprias instâncias de cobrança dos desviantes, pois essa instituição reclama o



monopólio do uso da força nos seus espaços de hegemonia: cadeia-favela. Facções rivais, estupradores, delatores, dentre outros execráveis, são considerados inimigos por representarem de alguma forma a negação radical a esses parâmetros autoestabelecidos.

Outro aspecto central na formação das facções é que elas se estabelecem como organizações que tornam inócua a separação estratégica produzida pelo Estado entre o mundo externo e o mundo interno da prisão. Essa cisão entre rua e cadeia, pilar da teoria sociológica moderna sobre o cárcere, foi totalmente implodida pela emergência dessas instituições: “O conceito da *cultura prisional* de Donald Clemmer, *sociedade dos cativos* de Gresham Sykes e *instituição total* de Evelyn Goffman” como demonstram Adorno e Dias (2017, p. 434-435), se tornam insuficientes e ultrapassados para entender a nova dinâmica prisional brasileira, a partir da consolidação dessas *instituições de autorregulação do crime*. É o que prova a expansão do PCC nas cadeias paulistas, exemplo que facilmente podemos estender às demais facções do país. As facções se constituem como instituições que nascem para regular a vida no cárcere, mas o encarceramento massivo, de um lado e a expansão de mercados ilegais, de outro, as transformam em instituições de autorregulação do mundo do crime.

Isto posto, é necessário salientar que as facções não se configuram como simples “empresas criminais”, como muitas vezes é colocado pela mídia e até por alguns ditos especialistas. É preciso enxergar as diversas facetas do fenômeno para não incorrer em algum tipo de economicismo ao interpretar tais organizações. Contraditoriamente, afirmar que estas organizações não são simples empresas criminais e sim instituições políticas, não significa retirar a centralidade da lógica capitalista dos mercados criminais. Não resta dúvida que toda empreitada criminal visa o lucro e a ascensão econômica como objetivo imediato principal. A partir da análise da *estrutura de sentimento* do mundo do crime (SILVA, 2019; 2020) (SILVA; BEZERRA 2020), observamos que



a luta pela ascensão mediante o crime e mediante as armas está no centro do programa político das facções. Percebemos também, a partir das análises de Feltran (2014) especialmente, que crime e ordem criam “sinergias” poderosas, e uma delas é o “consenso monstruoso” sobre a reprodução dos mercados ilegais e a busca desenfreada pelo dinheiro. Neste contexto, a juventude da periferia de São Paulo pensar o dinheiro como um fim em si mesmo (FELTRAN, 2014). A análise da estrutura de sentimento do mundo do crime a partir do proibidão nos permite afirmar que esse aspecto não se restringe a São Paulo e sim diz respeito à juventude periférica criminalizada (que é a base social das facções) em todas as regiões do país.

A estabilidade promovida por essas instituições de autorregulação e autodeterminação do mundo do crime, vai favorecer um processo de acumulação de capital inédito para esses setores, que enxergarão nessas organizações as garantidoras de uma ordem sem a qual não é possível prosperidade para os negócios. Portanto, quando centralizo a análise nos aspectos políticos e culturais da emergência dessa organização a partir da luta de classes no cárcere, não perco de vista os processos econômicos que daí decorreram.

Essas instituições, mediando conflitos e interesses internos ao mundo do crime, ou pelo menos de parte significativa dele, conseguem promover uma maior estabilidade no complexo cadeia-favela, que favorecerá a entrada de novos e mais volumosos fluxos de capitais para a economia criminal. Por isso o sucesso das facções em espalhar-se pelo território nacional é centrado no consentimento ativo, à medida que os atores e grupos criminais percebem que a estabilização promovida por uma instituição de autorregulação pode mediar conflitos e encontrar saídas para impasses, cujo repertório não se restrinja sempre à lei do mais forte. Esse processo garante uma coesão social basilar para a prosperidade dos sujeitos dessa fração de classe. Essas organizações impõem parâmetros éticos e estéticos autoestabaleci-



dos, reivindicam o monopólio do uso legítimo da força, interditando os conflitos pulverizados, garantindo o respeito aos contratos firmados, e com isso, ampliando as redes comerciais, o que acaba por beneficiar a maioria dos atores criminais. É claro que esses conflitos pulverizados são interditados para recomeçarem numa nova escala contra outras organizações que disputam entre si a hegemonia ideológica e mercantil no crime. A *instituição facção* não é em si mesma uma empresa, mas ela chancela as relações entre empresas criminais parceiras, além de pacificar e ampliar redes comerciais ilegais.

Se essa modalidade criminosa já existia, não havia modo de garantir o respeito ao contrato porque não havia uma instituição que funcionasse acima dos grupos e dos indivíduos, capaz de fazer com que os integrantes do crime abrissem mão de seus interesses pessoais em nome das regras coletivas [...] Até o fim dos anos 1990, a cena criminal paulista era brutal, desordenada, imprevisível, o que contribuía para o estado de São Paulo ser um dos mais violentos do Brasil. [...] O PCC se fortaleceu na medida em que foi sendo reconhecido como autoridade capaz de cumprir esse papel de *agência reguladora do crime* (MAN-SO; DIAS, 2018 p. 118-119, grifo nosso).

A lógica capitalista dos mercados criminais, isto é, a busca pelo lucro e pelo dinheiro a qualquer custo, se recoloca no centro do fenômeno social, porém sob duas mediações socioculturais fundamentais sem as quais a reprodução ampliada do capital não seria possível nessa escala: por um lado, uma instituição que pacifica os atores individuais dessa fração de classe e garanta (numa escala confiável) o cumprimento dos contratos e um nível de “paz” alcançada pela guerra (armas) e pelo dinheiro (arrego), condição para a prosperidade dos negócios. Por outro, a consolidação da busca desenfreada pelo dinheiro e pela ascensão social que está no centro desse modo de luta (modo de vida) que articula cadeia e favela de maneira inédita e cristaliza em valores, ideias, comportamentos, estatutos e instituições (THOMPSON, 1987), uma experiência nacional de



enfrentamento entre essa fração de classe e os aparatos estatais de contenção, encarceramento e extermínio. Isto é o que Manso e Dias chamaram de “novo mundo do crime”:

Essa nova configuração criminal passou a dar o tom da violência armada brasileira, estruturada numa conexão prisão-quebrada em quase todos os estados do Brasil. O entra e sai da prisão, associado ao comércio das drogas, formou uma visão de mundo comum, com gírias, gestos, valores e expressões semelhantes, que se interligaram graças aos novos meios de comunicação. [...] A valorização do espírito guerreiro, a disposição para o combate, à ostentação de bens de consumo e de armas e o ódio ao Estado passaram a seduzir cada vez mais jovens, independentemente dos limites dos Estados. Tudo, agora, reproduzido em vídeo e compartilhado nas redes sociais. Nesse novo contexto, os trejeitos e falas de um representante da cena criminal acreana, cantando proibidão numa favela de Rio Branco, dançando para uma câmera de celular, são parecidos com o dos jovens de Joinville, que ostenta suas armas celebrando a vida do crime (MANSO; DIAS, 2018, p. 230).

Manso e Dias (2018), assim como Feltran (2018), apontam elementos importantíssimos em relação à expansão do PCC que conformam esse “novo mundo do crime” conectado a nível nacional. Porém, esses mesmos autores apontam que o PCC não é a única peça desse quebra cabeça. Uma dificuldade que se impõe na caracterização dessas organizações que são a chave para explicar esse “novo mundo do crime” é a diversidade de formas organizacionais características de cada uma delas. Abarcá-las em um só conceito nesse sentido se torna tarefa bastante difícil. A minha tentativa em caracterizá-las como instituições de autorregulação do mundo do crime classifica uma imensa diversidade organizacional e institucional sob um conceito que abrange a todas igualmente, sem, no entanto, ignorar os problemas que daí decorrem. PCC e CV a nível nacional, Bonde dos 40, Primeiro Comando do Maranhão (PCM) e Comando Organizado do Maranhão (C.O.M) em nível local (em se tratando do Maranhão), são organizações que guardam particularidades e diferenças gigantescas entre si.



Mas todas, segundo minha leitura, funcionam como instituições de autorregulação e autodeterminação dessa fração de classe, nos termos aqui descrito.

A facção como instituição dessa fração de classe, como qualquer instituição de classe, visa primeiramente à sua reprodução e perpetuação enquanto tal. Sua forma é resultado da síntese histórica entre experiências acumuladas pelos indivíduos que a compõem, somadas as condições concretas da luta. As condições de luta impõem uma forma de organização, mutável de acordo com as condições sociais que lhes cercam e que lhes são próprias, isto ajuda a explicar essa diversidade organizacional. Tanto o PCC quanto o CV nascem sob a sombra do extermínio. Isso está amplamente descrito na literatura (AMORIN, 2008; FELTRAN, 2018; LIMA, 1991). É sob essa urgência que nascem essas instituições que objetivam primeiramente que sua fração de classe não seja exterminada. É por isso que a *guerra de classes* é o fator constitutivo imanente dessas organizações. A própria pacificação mercantil ocorrida posteriormente, se efetiva graças à força das armas que está sempre à espreita. Assim, as facções tomam diferentes formatos e diferentes dimensões por todo território nacional, pois a luta muda de acordo com o campo em que ela se dá, seja a luta contra o Estado, seja contra outras organizações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, correlato ao processo de expansão das facções, assistimos também a emergência da extrema direita bolsonarista no Brasil. A autorização e o incentivo da violência policial sistemática, presente na agenda bolsonarista, recrudesce ainda mais os enfrentamentos entre mundo do crime e a polícia, inclusive em estados onde



pensava-se que tais enfrentamentos já haviam alcançado um limite insuportável, como o caso do Rio de Janeiro.

A aplicação e a radicalização dessa agenda a partir de 2018 dá sintomas de que o modelo de regulação da pobreza a partir da monetarização dos pobres da era lulopetista cede cada vez mais lugar para um paradigma “necropolítico” de governo, centrado numa agenda de administração militar da pobreza e aumento voraz da repressão, se traduzindo desde já numa realidade de *guerra de classes* ainda mais violenta para as periferias de todo país, seja por dentro das corporações oficiais, seja mediante a ação de milícias, grupos de extermínios e outros grupos paramilitares. A chegada ao poder do bloco bolsonarista nas eleições de 2018, tem na mobilização permanente para a guerra “contra o crime” uma de suas facetas mais destacadas, afinal, seu núcleo mais fanático e reacionário localiza-se no baixo clero das polícias e das forças armadas. Este aspecto da guerra permanente, afinal, parece ser o horizonte incontornável de nossa época, regido por um sistema de acumulação que precisa transformar produção em destruição para seguir seu curso autodestrutivo, nos termos explicados por Arantes (2007) e Orwell (2009). O choque desses dois fenômenos (facções e extrema direita) tem resultado num enfrentamento ainda mais voraz das facções tanto com as forças do Estado, quanto com as milícias ilegais que agem com seu aval nos bastidores.

Aqui quero destacar um aspecto ignorado no que se refere a ascensão do bloco bolsonarista ao poder. Penso que o fenômeno do bolsonarismo, com seu discurso centrado na violência, propagado por chavões como “bandido bom é bandido morto”, cresceu e ganhou adeptos no contexto de expansão e institucionalização do mundo do crime aqui analisado. A expansão e fortalecimento das facções foi correlato ao processo de expansão das polícias nos diferentes estados da federação, e de sua ascensão política decorrente de sua expansão desenfreada. Figuras políticas ligadas às forças policiais passaram



a ter êxito eleitoral agitando um discurso de guerra contra o crime, ganhando muitos adeptos entre a população assustada. Então nas últimas décadas assistimos no Brasil o crescimento das facções, mas também do aparato repressivo estatal. Neste contexto, no intuito de alcançar condições favoráveis de negociações com as autoridades estatais, as facções optaram por demonstrar publicamente seu poder de fogo, estas ocasiões ficaram conhecidas por todo o Brasil como “salve geral”, tendo como paradigma os acontecidos de Maio de 2006, na cidade de São Paulo, quando o PCC promoveu rebeliões simultâneas em vários estabelecimentos prisionais paulistas, seguidos de assassinatos de dezenas de agentes da área de segurança, nas ruas. Cenas que se repetiram em várias cidades brasileiras, promovidas por estas organizações, a partir de então. Tudo isso alimentou uma onda de medo que ainda reverbera em grande parte da população. Esse medo foi estrategicamente canalizado para ser um dos principais combustíveis da agenda bolsonarista, que só pode sustentar-se insuflando a guerra, a repressão e a violência cada vez mais. Ao se deparar com esse novo patamar de repressão inscrito na agenda bolsonarista, as facções têm reagido traçando novas estratégias de resistência, cuja trégua e até mesmo o fim de rivalidades internas já compõem seu repertório de ação. Não ignoramos que estas organizações travam uma violenta guerra entre si, o que leva algumas capitais brasileiras estar entre as mais violentas do país, como é o caso de Fortaleza e de Natal. Por outro lado, também é verdade que em capitais onde há hegemonia de uma só organização criminosa, tais números tenderam a cair, como em São Paulo com o PCC a partir do início dos anos 2000, e São Luís do Maranhão, com o Bonde dos 40 entre os anos 2015 a 2019.

Ao observar a questão por esse ângulo, não deve surpreender que essas instituições que pacificaram relações entre diversas gangues menores que atuavam alimentando rivalidades no mundo do crime por todo país, dentro e fora das prisões, com o tempo, passem a ponderar sobre os prejuízos causados em seu meio social, pela guerra



perpétua de organizações rivais, como já é possível observar em alguns proibidões que começam a falar de paz entre tais organizações (SILVA, 2020). Isto somado a coesão social alcançada por esta fração de classe a nível nacional, que atualmente está ligada por vínculos institucionais (nas suas diversas facetas, organizativas, identitárias e ideológicas) e também por vínculos afetivos, uma vez que compartilham de uma mesma gama de sentimentos e valores, que encontrou vazão no funk proibidão, fazendo dele sua forma semântica (WILLIAMS, 1979; 2013) e também dialogando com uma herança deixada por outras formas de expressão da cultura periférica como o Hip Hop. Tudo isso contribuiu para dar sentido coletivo a esse “modo de vida”, ou “modo de luta”, encarnado pelas facções.

Dada a sua atual existência enquanto fração de classe que interage e se relaciona de maneira cada vez mais coesa a nível nacional, não surpreende se houver, no futuro próximo, uma espécie de trégua ou acordo de paz entre estas organizações, frente ao recrudescimento brutal da repressão estatal insuflada pela extrema direita bolsonarista. O que, infelizmente, pode não significar a diminuição da violência nas periferias brasileiras, por que o Estado (agora encabeçado pelo bolsonarismo) deve responder com mais repressão, recomeçando o ciclo infernal da guerra perpétua (ARANTES, 2007).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio; DIAS, Camila Nunes. Fronteiras em mutação: um novo paradigma na sociologia das prisões? In: PRIORE, Mary Del; MULLER, Angélica (Orgs.). *História dos crimes e da violência no Brasil*. Editora Unesp: São Paulo, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.



- AMORIM, Carlos. *CV-PCC: a irmandade do crime*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- ARANTES, Paulo. *Extinção*. São Paulo: Boitempo; (Coleção Estado de Sítio), 2007.
- ARANTES, Paulo. *Entrevista com Paulo Eduardo Arantes*. Trans/Form/Ação, São Paulo, 31(2): 7-18, 2008.
- FELTRAN, Gabriel de Santis. O valor dos pobres: mediação para o conflito social contemporâneo. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 27, n. 72, p. 495-512, Set./Dez. 2014.
- FELTRAN, Gabriel de Santis. *IRMÃOS: uma história do PCC*. Companhia das Letras: São Paulo, 2018.
- LIMA, William da Silva. *QUATROCENTOS CONTRA UM: uma história do Comando Vermelho*. 2. Ed. Editora vozes – Petrópolis, RJ. 1991.
- MANSO, Bruno Paes; DIAS, Camila Nunes. *A GUERRA: a ascensão do PCC e o mundo do crime no Brasil. Ainda*. São Paulo, 2018.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *SETE NOTAS introdutórias como contribuição ao debate da esquerda socialista no Brasil*. Editora CONSEQUÊNCIA. Rio de Janeiro – 2017.
- ORWELL, George. *1984*. Companhia das Letras: São Paulo, 2009.
- SILVA, Luiz Eduardo Lopes. “Desentoca o arsenal!”: a estrutura de sentimento na guerra de facções, analisada a partir do proibidão. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.37, n.77, p.93-110, 2019.
- SILVA, Luiz Eduardo Lopes. “*Trilha sonora da guerra*”: análise das facções maranhenses e da formação da sensibilidade da juventude faccionada a partir do proibidão”. Tese (doutorado) Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós Graduação em Educação. Orientador: Ronaldo Rosas Reis. Niterói, 2020.
- SILVA, Luiz Eduardo Lopes. BEZERRA, Vinícius Pereira. O “Comando Organizado do Maranhão” (C.O.M) e a guerra de facções na periferia maranhense. *História Revista, Goiânia*, v. 25, n. 3, p. 111–132, set./dez. 2020.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa I: A árvore da liberdade*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 1981.



THOMPSON, E. P. *A peculiaridade dos ingleses e outros artigos*. Campinas: UNICAMP, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Zahar editores, Rio de Janeiro: 1979.

WILLIAMS, Raymond. *A política e as letras: entrevistas da New Left Review*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.



# TESSITURAS EXPERIENCIAIS FORMATIVAS SOB A EDUCAÇÃO CRÍTICA COM DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: *fake news*, desinformação e suas implicações

*Lucinalva de Almeida Silva*<sup>26</sup> (UPE)

*Marcelo Silva de Souza Ribeiro*<sup>27</sup> (UNIVASF/UPE)

26 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares PPGFPPI/Educação, Universidade de Pernambuco. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Afrânio e Santa Filomena-PE. E-mail: lucinalvalmeidasilva@hotmail.com

27 Doutor em Ciências da Educação pela Université du Quebec à Chicoutimi/ Université du Quebec à Montreal, Pós-doutor em Educação (UFBA). Professor na Universidade Federal do Vale do São Francisco e Universidade de Pernambuco. E-mail: mribeiro27@gmail.com



## INTRODUÇÃO

A sociedade está sempre em movimento e, viver transformações constitui sua dinâmica. No nosso atual momento vivemos uma ascensão exponencial das tecnologias e sua massiva utilidade, o que faz superar antigos modelos sociais. Com isso, as tecnologias tendem a ter maior destaque no campo organizacional por meio de atividades escolares visando a produção de conhecimento, num sentido mais específico, tornando o educando mais protagonista em ambientes educacionais e não educacionais por intermédio das tecnologias presentes no seu dia a dia escolar e nos ambientes que costuma navegar e estar inserido. Nesse prisma, visa o pleno desenvolvimento do educando facilitado pela Educomunicação em paralelo ao uso consciente das redes midiáticas com ênfase em ambientes educacionais e não educacionais por meio de atividades articuladas e pré estabelecidas com a utilização de recursos tecnológicos disponíveis aos discentes na Educação Básica, no Município de Afrânio - PE, nos anos finais/Ensino Fundamental (EF), por meio da temática central “educação crítica”.

Com foco na ação de educomunicar em sala de aula, “o professor é instigado a se perguntar como ensinar seus discentes a produzir conhecimento de qualidade e disseminá-lo em ambientes educacionais e não educacionais” (TARDIF 2010, p. 230). O professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, assume sua prática a partir dos significados, os quais ele estrutura e orienta. Nessa vertente, os docentes são impulsionados a desenvolver atividades com seus discentes que propõem pesquisa e extensão, construindo saberes advindos da ação cotidiana de ensinar e produzir conhecimento.



O estudo foi desenvolvido ao longo de um bimestre em turmas do oitavo ano e trouxe atividades individuais e coletivas, seguidas de estudos dirigidos que utilizaram cartilhas virtuais, *quiz* educativos, vídeos e dinâmicas. Como recursos: telefone celular, “mídia”, cartolina, papel ofício e outros.

Com foco na inserção das tecnologias e na Educomunicação, este estudo objetivou responder a pergunta norteadora e partilhar a produção de conhecimento e construção de saberes adquiridos com a ação desenvolvida fortalecendo a prática e o ensino.

Em termos metodológicos, utilizou-se a abordagem qualitativa, com foco na descrição da realidade e levantamento bibliográfico, bem como relatos do processo desenvolvido em sala de aula. Respaldamo-nos teoricamente nos postulados de Tardif (2010), Vieira, Bianconi e Dias (2005), Soares, Viana e Xavier (2017), respectivamente, que abordam a questão do ético no debate, além da formação inicial docente e suas implicações.

Para a realização deste escrito, o trabalho foi organizado da maneira que segue: marco teórico prático, caminhos metodológicos, resultados e discussão e, por fim, arremates finais.

## MARCO TEÓRICO PRÁTICO

Para iniciarmos as discussões acerca da educação crítica, é necessário conhecer o sentido amplo da educomunicação, a partir desse ponto nos fundamentar sobre o conceito de educação que se apresenta na maioria das escolas e posteriormente nos apropriar nesta parte específica da discussão. Sobre isto, Vieira, Bianconi e Dias (2005) explicam que a educação:



pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar, formal, desenvolvida em escolas; educação informal, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leituras e outras através de processos naturais e espontâneos; e a educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos de criar e buscar determinados objetivos fora da instituição escolar (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005, p. 21).

O exposto pelos autores centraliza-se na educação formal e não-formal, nas quais proporcionam a aprendizagem dos estudantes em ambientes escolares e não escolares. Nessa vertente, um novo enfoque educacional se apresenta versando também propiciar maior protagonismo ao estudante no manuseio das tecnologias, visto que “a produção de notícias sai do domínio da imprensa especializada e passa para a mão de cidadãos comuns, que de posse de um smartphone podem produzir qualquer tipo de conteúdo livremente e compartilhá-lo” (SILVA; RIBEIRO, 2020, p. 6), embora cientes de que as redes sociais imputam sanções aos responsáveis por notícias que caracterizam *fake news*, desinformação, incitação ao ódio, preconceito e violência.

Alertas, e até retirada desse tipo de conteúdo é constante, podendo acarretar na exclusão permanente do perfil, como ocorreu com a conta de Donald Trump no *Twitter*, no último dia 08/01/2021 (GODOY, 2021). Após a rede social realizar sucessivos alertas sobre *fake news*, desinformação e a retirar vídeos. O estopim se deu com a repercussão de mensagens postadas por Trump após a invasão ao Congresso dos Estados Unidos da América (EUA) no dia 06/01/2021, no qual ele caracterizou como “patriotas” os invasores durante a sessão que certificava a vitória do democrata Joe Biden que o derrotou nas eleições de novembro, em 2020.

Desse modo, educar a sociedade a começar pelos discentes<sup>28</sup> desde o início da escolarização para a participação comunicacional

28 Pertencentes ao Ensino Fundamental.



consciente, responsiva, crítica para e nas mídias, é atualmente emergencial, “a rapidez líquida que as notícias são vinculadas as redes não dão ao cérebro o tempo adequado para verificar, logo um novo fato é veiculado, como numa sobreposição instantânea levando ao compartilhamento” (FERRARI, 2019, p. 77). A educomunicação desenvolve estratégias de viés pedagógico e vem atuando na esfera educacional com foco também na apreciação à educação crítica e consciente das mídias desde os anos 1999 no Brasil (SOARES; VIANA; XAVIER, 2017). Ela tem no decorrer desses anos apresentado propostas que envolvem tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC) viabilizando aos estudantes a utilização do eixo lúdico.

Aos estudantes é possibilitado por meio da educação crítica conhecer o potencial que é característico dessa geração nativa informatizada, geração Z<sup>29</sup> ou nativos digitais, a qual se desenvolveu em ambientes com a presença das tecnologias, isso, somado a curiosidade, bagagem e interesse traz grande enriquecimento e obtenção de novas aprendizagens, afirma (SANTOS, 2012).

A educomunicação enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas, não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente. Logo as potencialidades dessa geração são evidenciadas, dando maior sentido ao desenvolvimento das estratégias pedagógicas do professor no exercício da docência. Nesse enfoque a linguagem e as demais operações mentais se articulam, acontece o simultaneamente o mesmo com o psíquico. Segundo Silvia Santos partilha uma das fases de sua experiência e elenca:

por fim, as narrativas digitais a partir de discussões de temas e exploração de diversos portadores colaboraram para o desenvolvimento de habilidades orais, tais como narração de

## SUMÁRIO

29 Primeira geração nascida completamente em ambiente digital, aproximadamente entre os anos 1990 e 2010.



fatos, entrevistas, interações, exposição oral, principalmente aliados a mediação e intencionalidade do educador (SANTOS, 2012, p. 46).

A autora salienta que a experiência compartilhada conseguiu atender as características do desenvolvimento da linguagem e das operações mentais e adiciona que obteve além do esperado, resultados bem satisfatórios. A atividade bem-sucedida e o resultado dela abriram caminho para um olhar que delimita a função da educomunicação, a educação crítica frente aos meios de comunicação, mais especificamente, para e nas mídias. Dada a importância dessa relação, a educomunicação permeia esse caminho por meio de ações que buscam criar e fortalecer ecossistemas de comunicação em ambientes educativos presenciais e/ou virtuais.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse recorte pretendeu partilhar como se deu parte da atividade realizada por três professoras do quadro permanente. A abordagem utilizada foi a qualitativa, com foco na descrição da realidade, bem como do processo elencado em sala de aula nos anos finais/Ensino Fundamental em uma escola localizada no município de Afrânio - PE, sertão Médio São Francisco.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada com o intuito de entender melhor dessa relação existente entre o docente e o discente “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Nesse segmento, foram realizados questionamentos aos três professores envolvidos (*Comunicação, Consciência e Cultura*) no projeto maior a respeito da inserção das novas tecnologias, educação crítica e a educomunicação na Educação Básica, refletindo acerca dos



pontos positivos e negativos do uso das ferramentas tecnológicas para a aprendizagem, mas também, sobre a adequação das mesmas nas práticas pedagógicas.

Para esse estudo, a análise foi organizada em três tabelas propostas, das quais tiveram como foco questões referentes ao tema “Tecnologia e educação”: Quais benefícios a comunicação consciente trouxe a comunidade escolar? De que maneira a comunicação está presente nos espaços escolares? A comunicação consciente está presente nos projetos interdisciplinares vivenciados pela escola?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir diálogos oriundos da entrevista realizada em uma socialização do projeto/roda de conversa.

**Quadro 1 - Benefícios e comunicação consciente**

|               |  |
|---------------|--|
| Participantes | Quais benefícios a comunicação consciente trouxe a comunidade escolar?             |
| Comunicação   | Mais consciência acerca da comunicação e manuseio de materiais vinculados a mídia. |
| Consciência   | Protagonismo consciente nas mídias de maior atuação.                               |
| Cultura       | Ampliação de novas formas de comunicação por meio da inserção das tecnologias.     |

Fonte: SILVA; RIBEIRO (2021).



Ao analisarmos a tabela 1, percebemos que as docentes *Comunicação*, *Consciência* e *Cultura* concordam que a comunicação consciente fortalece e potencializa as relações entre os discentes e seus pares tanto no ambiente escolar quanto em ambientes virtuais. Logo, “a prática da educação e comunicação, baseada no diálogo e na participação, não exigem somente tecnologias, como também uma mudança de atitudes e de concepções” (APARICI, 2014, p. 32). Percebe-se que as docentes evidenciam as significativas mudanças ocorridas na relação que os alunos têm com as tecnologias, favorecendo a comunicação consciente para além da escola, a qual é permeada pela forte relação existente entre eles e os ambientes virtuais de cunho educacional e não educacional.

**Quadro 2 - Comunicação nos espaços escolares**

|               |   |
|---------------|---|
| Participantes | De que maneira você descreve a presença da comunicação nos espaços escolares?                         |
| Comunicação   | Em desenvolvimento.   |
| Consciência   | Percebo que há uma tímida expansão.   |
| Cultura       | Pouco visualizada. Necessita fazer parte de um projeto que abranja todas as disciplinas do currículo. |

Fonte: SILVA; RIBEIRO (2021).

A partir do ponto de vista apresentado pelas professoras, é possível inferir que haja uma proposta de trabalho de maneira que a escola a inclua em seu Projeto Político Pedagógico a ser seguida por todos. Sabe-se que comunicação e educação têm relação estreita entre ambas como afirma Peruzzo (1998), fortalecendo o trabalho pedagógico afim de potencializar o desenvolvimento de habilidades comunicativas e mais conscientes na comunidade escolar. Isso feito, dentro e fora da sala de aula, implementa a vivência dos discentes além dos



muros da escola, estimula seu interesse e curiosidade no processo ensino-aprendizagem e sobretudo, propicia a criação de ecossistemas democráticos e abertos a participação em ambientes virtuais de estudo ou presenciais com maior alcance de suas formas de expressão.

De acordo com o inferido com base na fala das docentes participantes deste estudo, Freire et. al. (2011) elenca que a escola sem perder o seu caráter e responsabilidades originais de “educar” a população contemporânea, precisa descobrir e construir novas propostas pedagógicas que dialoguem com a mídia. As mídias têm estado integralmente no dia a dia dos educandos, visto que, esse movimento intensifica a implementação de propostas que de fato façam frente ao uso consciente da mídia em sala de aula e proponha novas práticas docentes objetivando a comunicação participativa e a criticidade nesse movimento que tem atravessado a comunidade escolar nos últimos anos.

**Quadro 3 - Comunicação consciente e projetos interdisciplinares**

|               |   |
|---------------|---|
| Participantes | A comunicação consciente está presente nos projetos interdisciplinares vivenciados pela escola?   |
| Comunicação   | [...] levando em conta a forte presença das mídias e o acesso que meus alunos têm tido as mesmas nos últimos anos, vejo que a discussão tem acontecido, porém precisamos avançar nessa temática.      |
| Consciência   | Sim. Mas de maneira mais genérica, a crescente popularização e acesso as mídias indicam a necessidade de um trabalho mais específico, de educação e conscientização acerca da comunicação consciente. |
| Cultura       | Sim, vejo que há uma compreensão, embora perceba que eles considerem pouco sua importância dentro e fora dos ambientes virtuais e não virtuais.   |

Fonte: SILVA; RIBEIRO (2021).



A escola representa para a sociedade um lugar de convivência coletiva, com representação social, onde os educandos conseguem se perceber e desenvolver suas habilidades comunicacionais, entre outras. Nesse viés, diante da questão levantada às professoras *Comunicação* e *Consciência* dizem haver a presença da comunicação consciente nos projetos interdisciplinares desenvolvidos pela escola, mas evidenciam sua baixa atuação. Diante o exposto faz-se necessário evidenciar que “um recurso para gerar a atitude crítica sobre a mídia consiste em fazer que os próprios educandos pratiquem e descubram por eles mesmos operações manipuladoras habilitadas pelos meios de difusão” afirma (APARICI, 2014, p. 77). Esse recurso indicado pelo autor fortalece a ação dos educadores na sala de aula, apresentando aos discentes os percursos que evidenciarão a atitude crítica em relação as operações pretenciosas vinculadas a mídia apontadas pelo referido teórico.

Nesse viés, a ação tornará os educandos melhores protagonistas, mais conscientes e críticos nos ambientes virtuais de maior atuação, nesse sentido, propicia aos seus pares mais controle frente a comunicação presente nos ambientes virtuais e de sua postura quanto ao movimento pretencioso, existente por traz de fatos tendenciosos que nas mais variadas mídias é vinculado com intuito de convencer as ações de curtir, compartilhar e comentar sem o crivo da verificação, dando margem ao fortalecimento das operações manipuladoras vinculadas as mídias nos mais diversos segmentos, fenômeno favorecido pelo acesso popularizado as mídias, quase que em sua totalidade.

Ainda neste interim, destaca-se a resposta da professora *Cultura*, que percebe a presença da comunicação consciente por meio dos projetos interdisciplinares no contexto escolar, mas considera pouca sua atuação na referida comunicação dentro e fora dos ambientes virtuais e não virtuais que os educandos estão presentes. De modo que, (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 143) “enunciam que o conhecimen-



to nasce em consequência da atitude transformadora dos indivíduos agindo face aos problemas que eles encontram em seu mundo de vida”. Com isso, os autores incluem aquilo que é sensível a continuidade do homem ou de um grupo, enfatizando que o conhecimento é o instrumento capaz de conscientizar os educandos, nesse contexto a manterem dentro e fora de ambientes virtuais educacionais ou não educacionais uma comunicação consciente a qual persista o protagonismo e seu senso crítico, responsivo, viabilizando o uso ético dos espaços virtuais como princípio para a boa convivência.

## ARREMATES FINAIS

Este estudo evidenciou tratar da importância da educação crítica por meio da Educomunicação propiciando direcionar a escola, caminhos que possam inicialmente desenvolver a consciência crítica e participativa do estudante na condição de produtor de conhecimento no intento de correlacioná-lo a função que exerce dentro da sua comunidade escolar, fortalecendo democraticamente a comunicação entre si, seus pares, professores e demais componentes da comunidade escolar, direcionando-os como um todo a produzirem novas formas de comunicação e assim, utilizarem conscientemente a tecnologia presente no seu cotidiano.

Em tempo, as ações guiadas pela contemporaneidade criam uma nova configuração no que se refere a educação e a educomunicação, um formato que reverbera uma prática envolta pelo crescente desenvolvimento das tecnologias, presente em todos os âmbitos sociais e principalmente no dia a dia dos educandos chamados “nativos digitais”. Esse movimento tem impulsionado a escola a inserir em suas práticas competências exigidas pela sociedade da informação e comunicação.



Com isso, mediante os dados explicitados, e após o envolvimento integral das docentes, comprova-se a presença tímida de projetos que tragam maior eficácia no desenvolvimento de uma consciência crítica, impulsionando a comunicação aberta, participativa e mais democrática.

## REFERÊNCIAS

APARICI, Roberto. (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

ARAÚJO, Simone Monteiro de. Depoimento [dezembro 2015]. Entrevistadora: E. R. Costa. Rio de Janeiro: SME, 2015. Entrevista concedida para a tese doutoral em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM). In: SOARES, Ismar de Oliveira.; VIANA, Claudemir Edson.; XAVIER, Jurema BRASIL. *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017.

FERRARI, Pollyiana. *Como sair das bolhas*. São Paulo: EDUC/Fortaleza: Armazém de Cultura, 2019.

FREIRE, Wendel et al. (Orgs). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GODOY, Juan Diego. Twitter suspende permanentemente a conta de Trump. *El país*. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/tecnologia/2021-01-09/twitter-suspende-permanentemente-a-conta-de-trump.html>>. Acesso em 09 jan. 2021.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Comunicação nos movimentos populares - a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998. In: SOARES, Ismar de Oliveira.; VIANA, Claudemir Edson.; XAVIER, Jurema Brasil. (org.). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017.

SANTOS, Silvia Silva dos. *Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação Infantil: alinhando o discurso à prática docente*. 2012. 67 f. Monografia



(Especialização em Informática na Educação) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.

SILVA, Lucinalva de Almeida; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Pesquisa-formação sobre *fake news* numa perspectiva crítica: discurso anti-ciência. *Revista UFG – online*, v.20, n. 26, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/65944>>. Acesso em 07 jan. 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira.; VIANA, Claudemir Edson.; XAVIER, Jurema Brasil. (org.) *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10ª Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Valéria.; BIANCONI, Lucia Maria.; DIAS, Monique. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências. *Revista Ciência e Cultura Educação não-formal*, São Paulo, nº 4, ano 57, p. 21-23, out-dez. 2005. In: OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus.; PORTO, Cristiane de Magalhães. *Educação e Teoria Ator – Rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas*. Ilhéus-BA: Editus, 2016.



# DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA ÀS VIOLÊNCIAS SEXUAIS INFANTIS: a manutenção histórica no cenário brasileiro

*Lieny Munhoz Martins<sup>30</sup> (UEMS)*

*Tânia Regina Zimmermann<sup>31</sup> (UEMS)*

30 Psicóloga e mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. UEMS. lienypsicologa@gmail.com

31 Doutora em história pela Universidade Federal de Santa Catarina. UEMS. tania-zimmermann@gmail.com



## INTRODUÇÃO

A violência na sociedade contemporânea se configura numa questão delicada, complexa e muito grave. Sua ocorrência é globalizada e interseccional imbricando classe social, gênero, sexualidade, temporalidade, nacionalidade, geração, capacidade mental e física, etnia e raça, produzindo inúmeras vítimas.

Sabe-se que o fenômeno é muito amplo e existem várias formas de violências, entretanto o presente artigo tem como objetivo tecer alguns apontamentos sobre a violência sexual contra crianças, compreendendo os desdobramentos e consequências do fenômeno, abrangendo-o numa perspectiva histórica.

A metodologia compreendeu uma sistematização de literatura com base em periódicos nacionais, entre agosto de 2020 e setembro de 2020. Já como critério de seleção, optou-se por produções literárias que abordassem a temática da violência na história do Brasil, as violências sexuais infantis e o impacto disso para as crianças vítimas. Para a análise dos dados realizamos na primeira etapa uma leitura compreensiva dos dados coletados a fim de obter uma visão abrangente de todos. Para isso, foi utilizada a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a referência dos índices e a elaboração de indicadores (BARDIN, 2011).

A segunda etapa consistiu na categorização prévia por temáticas apresentadas acerca do objeto de estudo. Os conceitos basilares explicativos são violência, violência sexual, gênero e infância. Hannah Arendt (1994), entende a violência como alteração danosa do estado físico e emocional de indivíduos ou grupos. Essa intervenção tem por finalidade destruir, ofender, coagir e anular a vontade ou a dignidade de outrem. Por violência sexual, Segato adefere que se trata de um ato de poder que se apropria, controla e reduz as vítimas por meio da



apreensão da intimidade (2003). De Scott, nos apropriamos da categoria gênero, a qual é entendida como “[...] um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado as relações de poder” (1990, p. 7). A autora articula gênero com a noção de poder e com outras categorias não estabelecendo fronteiras fixas para mulheres e homens. E a infância, segundo Postman (1999), parte do entendimento de que é um artefato social, não uma categoria biológica, pois não contém nos genes instruções precisas sobre quem é ou não uma criança. As crianças são seres sociais que assumem papéis centrais nas relações com a sociedade e também com as famílias, são seres que possuem características e necessidades próprias. Tanto é que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998), afirma que a infância possui uma natureza singular, que caracteriza as crianças como seres que sentem e pensam o mundo de uma maneira muito própria.

Também brevemente apresentamos o contexto do período colonial e escravocrata do Brasil e seus impactos para que seja refletido sobre alguns começos de violências presentes no país. Essa perspectiva de longa duração torna-se importante para entender como diversas formas de violência foram naturalizadas em diferentes instituições e práticas discursivas no cotidiano.

Também serão discutidas questões relacionadas ao gênero e a idade das vítimas de violências, abordando a luta dos movimentos feministas e suas influências para que a problemática da violência doméstica, violência intrafamiliar e sexual fosse analisada e acionados mecanismos de ação em políticas públicas. Já para discorrer sobre os impactos da violência sexual nas crianças vítimas, a reflexão será realizada pelo viés da psicanálise, explanando sobre as consequências desse tipo de violência no psiquismo infantil.



## COMPREENDENDO COMEÇOS DE VIOLÊNCIAS NO BRASIL

Primeiramente, é importante a compreensão de que as violências são atemporais, se transformam e constroem cotidianos sociais, é o que explica Bernaski e Sochodolak (2016).

Com isso, é necessário também compreender como o Brasil entra nesse cenário das violências, Infelizmente o país foi e ainda é um grande “produtor” de violências, desde sua colonização pelos portugueses, Bernaski e Sochodolak (2016), explicam que toda a construção social do Brasil aconteceu de uma forma extremamente violenta, por meio da dominação de raças, etnias, da escravização dos africanos e índios, da concentração de riquezas com divisão de terras entre poucas pessoas, etc.

Ainda para os autores Bernaski e Sochodolak (2016), todas essas práticas produziram um país violento, tanto é que o Brasil é extremamente desigual socioeconomicamente, e esse é um fator determinante para a produção de violências. Toda essa desigualdade socioeconômica foi construída no país por meio da exclusão social durante o processo histórico, nas práticas sociais que foram marcadas por conflitos gerados entre escravos e imigrantes, ocorridos entre os séculos XIX e XX.

Como já dito, o período escravocrata foi crucial para produzir violências no país, o que gerou muitos impactos na sociedade brasileira, com consequências que perduram até os dias atuais, visto que os brasileiros não aboliram atos violentos cometidos entre si mesmos, pois a relação de dominação e autoritarismo entre alguns grupos sociais sobre outros, fazem com que o fenômeno da violência seja ainda tão atual, pois, para que aconteça algum tipo de violência, exige-se uma relação de poder do agressor sobre o agredido.



Mas não foram apenas os adultos negros e indígenas que sofreram violências extremas durante a escravidão no Brasil, as mulheres e as crianças, também foram grandes alvos de violências nesse período. Ando (2015), aborda esse assunto em sua tese de doutorado, a autora argumenta que a escravidão gerou grandes impactos na vida de crianças negras e indígenas no Brasil, pois no tráfico de escravos vindos da África, as crianças negras eram sujeitadas a muitas privações, humilhações e atrocidades, além disso, as crianças que eram escravizadas eram tratadas de forma desumana, separadas de suas famílias, submetidas a castigos físicos, privações e tratadas como mercadorias, sendo expostas também a diversas formas de violências e crueldades.

Del Priore (2010) complementa que na verdade, a história das crianças e da infância como um todo, é marcada por violências. A autora explana que ao longo de toda a história e ainda nos dias atuais, grande parte delas ainda estão expostas a diversos atos violentos e humilhações. Inclusive durante o período colonial, traziam-se crianças ao Brasil, vindas de Portugal, mas apenas as consideradas “desvalidas”, ou seja, as órfãs e as que foram abandonadas ou vendidas pelos pais.

Del Priore (2010), acrescenta que as crianças que embarcavam nos navios, naquela época, mesmo acompanhadas dos pais, durante as viagens, eram submetidas a maus tratos, a estupros coletivos, agressões físicas, alimentação precária e até privação de água potável, além de que, devido às circunstâncias da época, estavam também expostas a várias doenças. Além disso, as crianças eram mais vulneráveis a serem vendidas para bordéis.

Os gêneros das crianças também as deixavam mais ou menos expostas a determinadas violências, o que traz à tona novamente, a discussão de gênero à temática das violências. Ando (2015), argumenta que no período colonial, quando as crianças eram meninos, eram obrigados a trabalharem como pajens nas embarcações, explorados em sua força de trabalho, e, além disso, abusados sexualmente.



Quando eram meninas, tinham como destino o casamento precoce e forçado com os colonizadores, as mesmas eram estupradas a bordo por marinheiros, ocultavam-se os estupros dessas meninas, por vergonha do que aconteceu, ou por medo da família em não conseguir inseri-las no mercado matrimonial.

É fato que houve muitas mudanças e a realidade não é mais essa descrita acima, entretanto nos dias atuais, crianças são recorrentes vítimas de todos os tipos de violências no Brasil, e não se pode de forma alguma desconsiderar o contexto histórico do país, como se pode notar, elas não eram vistas como seres em condição peculiar de desenvolvimento, não eram respeitadas, nem possuíam direitos, sofrendo uma série de situações humilhantes e violentas, pela própria cultura da época, era “normal” crianças serem tratadas dessa forma, a sociedade funcionava dessa maneira e reproduzia isso em suas crianças.

Além dos estupros e maus tratos já descritos, Del Priore (2010) vai além, quando traz o quanto o castigo físico também era considerado “normal” no cotidiano colonial, castigo esse, introduzido no século XVI, pelos padres jesuítas, algo que a princípio foi espantoso para os povos indígenas, pois eles não utilizavam o ato de bater em crianças.

Del Priore (2010), complementa que com essa visão, uma parcela da sociedade foi ensinada a repudiar o mimo e compreendiam a correção como uma forma de amor, baseados na ideologia de que o afeto de um pai tinha como inspiração, o amor divino, pois para eles, Deus ensinava que o amor é castigar e dar trabalhos. Então os pecados, mesmo os que as crianças cometiam, deveriam ser combatidos com castigos e até com açoites, assim como corrigiam os dos adultos. Ou seja, a violência contra crianças no período colonial era mais do que “normal”, também era considerada como afeição quando vinda dos pais, pois a entendiam como a forma correta de moralidade e de educação.



Del Priore (2010), enfatiza que muitas dessas crianças eram abandonadas, principalmente as mestiças. Mas além delas, as de famílias pobres sem condições de criá-las, crianças que nasceram a partir de relações extraconjugais, consideradas ilegítimas, as que eram filhas de moças solteiras, de qualquer camada social e as com alguma deformidade física. O abandono era comum, essas crianças eram deixadas nas portas de igrejas e de casas de famílias abastadas, algumas morriam de frio, fome ou até mesmo eram devoradas por animais, pois demoravam em serem descobertas, fora as exposições pelas quais as deixavam nesses locais.

Pode-se compreender então, que as violências no período colonial não eram apenas de senhores de escravos para com os negros, indígenas e para com suas próprias esposas, mais do que isso, o fenômeno violência tinha inclusive o Estado como praticante, além de igrejas, violências essas que tinham como alvo principal, os grupos mais estigmatizados e excluídos da sociedade, incluindo crianças, já que eram violações nas quais as viam como comuns, normais e até mesmo morais, inclusive com justificativas divinas para a aceitação e proliferação da prática de tais atos.

As violências no Brasil foram naturalizadas, é possível notar até hoje, atos violentos contra crianças, que possuem raízes no período colonial, como por exemplo, o castigo físico, como as palmadas; o trabalho infantil; e até mesmo as violências sexuais. Ando (2015) cita ainda, a industrialização como um fator que também promoveu grandes violações, como a exploração, que fez com que crianças trabalhassem, isso porque o capitalismo estimulava o consumismo e as famílias de classes baixas necessitavam usar da mão-de-obra dos próprios filhos, mesmo na infância, para garantirem a subsistência da família.

Ando (2015), traz a atenção para um problema na qual ela afirma que ainda está presente em todo o mundo, que é a definição de duas infâncias diferentes, separadas pela condição socioeconômica da fa-



mília, sendo uma infância privada do brincar, sem acesso à escola, em que se volta para a aprendizagem de um ofício para dar sequência ao trabalho dos pais, inserindo essas crianças ao trabalho nas indústrias. Enquanto que as crianças filhas de famílias com melhores condições socioeconômicas, eram isentas do trabalho e possuíam um ambiente melhor para seu desenvolvimento, frequentavam escolas e brincavam.

## VÍTIMAS DE VIOLÊNCIAS: A INFLUÊNCIA DO GÊNERO E DA IDADE

Com base nas definições de violência apresentadas na introdução, é possível perceber como a violência é realmente complexa, difícil de explicar, tanto é que não possui definição única. Além disso, qualquer pessoa pode passar por situações de violências. Mas afinal, existe um público mais suscetível a sofrer violências, ou todos sofrem na mesma proporção? O fato de todos estarem sujeitos a sofrerem atos violentos, não exclui a realidade de que alguns grupos sociais são maiores vítimas de violências do que outros, é o caso de crianças e mulheres, por exemplo, dentre outros.

Além de assumir formas distintas, Alemany (2009), diz que o fenômeno engloba muitos outros atos que geram na vida privada e pública das mulheres, sofrimentos de diversos tipos. Esses sofrimentos possuem a finalidade de intimidar, punir, humilhar e atingir tanto a integridade física, como a subjetividade da mulher. A autora cita que esses atos vêm por meio de ameaças, força ou coação, e causam danos físicos, sexuais ou psicológicos. Nisso, são incluídas violências ainda não citadas, como sexismo vulgar, a pornografia e o assédio sexual no trabalho.



Alemaný (2009), ainda acrescenta que foi só nos anos 70 que a violência sexual foi denunciada pelas feministas americanas, elas alegaram que o estupro é o não consentimento da vítima, até mesmo quando o ato for com o cônjuge,

Com base nas discussões acima, pode-se concluir que com a luta dos movimentos feministas foi possível mudar algumas realidades, porém ainda supõe-se que há um longo caminho pela frente, já que as mudanças ainda estão recentes e os casos ainda são numerosos, talvez a sociedade ainda precise de um bom tempo e de muita mudança até conseguir não aceitar e não praticar atos violentos contra as mulheres.

Segato (1998), discute a diferença dos papéis atribuídos aos gêneros, segundo a autora “mulher e homem são categorias preenchidas com conteúdo diferentes em tradições diferentes e até em épocas diferentes da mesma história ocidental” (SEGATO, 1998, p. 6). Porém, para ela, há muitas diferenças culturais que atribuem à mulher a tendência à subordinação e ao homem à dominação.

Observa-se com os estudos acima que a cultura atribuiu às mulheres uma subordinação, uma ideia de que devem servir aos seus dominantes, papel atribuído aos homens, sendo estes, grupos sociais dominantes. Essa posição de subordinação imposta ao gênero feminino, inferioriza e coisifica a mulher à propriedade do homem. Também se atribui a ela, a responsabilidade pelas atividades domésticas e pela criação dos filhos.

Com a privação das mulheres à vida pública e impondo a elas apenas a domesticidade, é compreensível as causas que levaram elas a serem uma das maiores vítimas de atos violentos, violências estas, fruto do patriarcado e da subordinação feminina imposta pela cultura da sociedade, que percorreu períodos históricos distintos.



Se às mulheres, foi atribuída a subordinação, logo, o grupo dominante: gênero masculino, e a sociedade, cobram delas o que lhes é atribuído, justificando qualquer “insubordinação” cometida por elas como passível de correção. O que externaliza o poder do gênero masculino na cultura patriarcal existente na sociedade.

Mas outras grandes vítimas de violências, além das mulheres, são as crianças, seria mesmo possível alguém cometer atos violentos contra esse público? Infelizmente sim, crianças são alvos frequentes de crueldade, opressão, discriminação e várias outras formas de violências, com isso, com o passar do tempo, houveram alterações nas leis brasileiras e inclusive foi criada uma lei no Brasil, própria para assegurar seus direitos e proteger crianças e adolescentes, conhecida como ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Segundo Marques (2006), a criança carrega um ideal de futuro promissor e passou a ser um personagem central na sociedade, antes a criança não era vista como um sujeito com direitos, mas com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, a criança foi considerada como um sujeito de direitos, mais do que isso, um ser em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Além disso, foram também criadas penalidades e sanções para aqueles que descumprissem essa lei. Mas para isso acontecer, foi necessária uma mobilização da sociedade brasileira, juntamente com a luta pelos direitos humanos e os movimentos feministas.

Não se pode falar de violências contra crianças, sem relacionar crianças e mulheres, isso porque Marques (2006), explica que todos os estudos sobre violência contra crianças, partiram da violência intrafamiliar, pois foi a partir do momento em que as mulheres, com a ajuda dos movimentos feministas, passaram a denunciar a violência que sofriam dos seus maridos, que a violência doméstica ganhou espaço em debates públicos.



## A CRIANÇA VÍTIMA DE VIOLÊNCIAS SEXUAIS

Para explicar a sexualidade na criança Costa (2003), busca explicações na psicanálise, e esclarece que a sexualidade que envolve o psiquismo infantil é uma sexualidade apenas para o adulto, e não para a criança, isso porque a criança experimenta sensações prazerosas por meio de estímulos no contato com o adulto, mas não o simboliza como sexual, devido à falta de maturidade biológica.

Ou seja, a sexualidade não existe para essa criança que sofre ações estimulantes por parte de um adulto, mas sim, está presente no desejo de quem estimula isso na criança. É o que argumenta Costa (2003), acrescenta que é somente bem depois, por meio do desenvolvimento das funções simbólicas que essa criança vai se apropriar da sexualidade, em que se liga de forma libidinal ao objeto fonte da excitação, ou seja, em outras palavras, o investimento amoroso dos pais, isso porque a sexualidade infantil comumente será dirigida a um objeto que abre os canais de identificação e estruturação do ego.

Percebe-se então que a sexualidade infantil é desenvolvida aos poucos e tem grande importância para o desenvolvimento do ego. Com isso, uma criança que foi abusada sexualmente, esse fato trará algum prejuízo psíquico para ela? É o que Costa (2003), esclarece quando explica que havendo violência sexual em criança, esse fato impede que surja na criança a sexualidade objetual.

Costa (2003) acrescenta que a falta de sexualidade objetual se dará, pois, a criança terá repugnância pelo outro, em vez de fazer o investimento libidinal na figura desse outro. Essa fase é muito importante para a constituição do sujeito. Uma violência sexual na infância gera a angústia nessa criança, equivalente psiquicamente a uma dor física. Costa vai ainda mais longe, explanando que em casos de estupro de criança por adulto, essa criança é invadida e desestruturada, por



um desejo de morte, isso porque, em outras palavras, as violências sexuais contra crianças são vividas pelo Ego como uma ameaça de aniquilamento, ou seja, esse Ego infantil se desagrega frente a uma angústia, é um perigo de morte psíquica.

Além da criança não ter a maturidade biológica para sentir a sexualidade como o adulto, as consequências cruéis no psiquismo infantil acontecem porque a criança de certa forma é como se não falasse a linguagem do adulto, há uma confusão de línguas, teoria de Ferenczi (1933), baseada na psicanálise de Freud, o autor postula que a criança tem o que ele denomina de linguagem da ternura.

Ferenczi (1933) explica que a criança acaba tendo fantasias lúdicas sobre como ter um papel maternal com um adulto, esse jogo pode até vir a tomar uma forma erótica, porém permanece ao nível da ternura, já os adultos confundem essas brincadeiras com os desejos de uma pessoa que já possui maturidade sexual desenvolvida, que não é o caso da criança, e cometem atos sexuais sem pensar nas consequências, pois nem todos os adultos conseguem fazer essa interdição.

É interessante buscar entender o fenômeno do ponto de vista da psicanálise, pois permite entender como as violências sexuais são compreendidas psiquicamente, além de como o processo gera impactos negativos na vida da criança. Mas além desse entendimento de como o Ego se constitui nessas situações, podem surgir dúvidas de como essas crianças se sentem após sofrerem esses tipos de violências e quais comportamentos passam a adquirir, mas será que a psicanálise tem teorias para isso?

Ferenczi (1993), vai além ao falar sobre o assunto, explicitando que essas crianças que foram vítimas de violências sexuais, como uma tentativa de se defenderem, recorrem ao mecanismo de identificação ansiosa com o parceiro adulto, isso é, ela introjeta em si o sentimento



de culpa do adulto, ela sente que essa “brincadeira” passa a ser um ato que merece punição em si mesma.

Mas e as crianças que se reestabelecem dessas violências? Ferenczi (1993), responde que essas crianças, mesmo reestabelecidas, sofrem grandes confusões e possuem uma ambivalência de sentimentos: ao mesmo tempo que se sentem inocentes, também se sentem culpadas. Ou seja, um adulto que faz isso com uma criança, cria conflitos no desenvolvimento subjetivo dela, conflitos estes seríssimos.

Resumidamente, a criança ao ser vítima de violências sexuais, pega para si a culpa do agressor, suas brincadeiras e a forma como percebe a sexualidade, é no nível da ternura, não compreendendo a sexualização que o adulto dá para o ato. Ao ser vítima, possui sentimentos conflitantes, não entende direito o que aconteceu, nem o que sentiu, gerando culpa, confusão e/ou até agressividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É claro que com raízes tão profundas de sofrimentos e violências sob os quais o Brasil foi colonizado, é possível perceber as consequências disso até os dias atuais, como é o caso de vários relatos de violências sexuais contra crianças.

É importante entender o porquê disso ainda acontecer, o que são essas violências, o contexto sobre o qual o Brasil sofreu impactos para que essa problemática ainda seja tão presente na sociedade contemporânea, entretanto, buscar compreender como as pessoas lidam com esse tipo específico de violência: a sexual, nesse determinado público alvo: crianças, é fundamental para refletir sobre como essas crianças são protegidas pela sociedade.



Compreender principalmente como profissionais, que estão na linha de frente no trabalho com o público infantil, e fazem parte de uma rede de proteção tão significativa, que é a escola, é um passo considerável para visualizar a realidade atual de violências sexuais contra crianças, e mais do que isso, agir da melhor forma possível para prevenir violências institucionais, e ainda possibilitar que elas tenham os mínimos sofrimentos possíveis decorrentes das violências sofridas.

As crianças meninas são ainda mais alvas desse tipo de violência, a compreensão do contexto histórico do Brasil também é significativa para o entendimento dos disso. Afinal, mulheres e crianças fazem parte dos grupos excluídos na sociedade, aumentando ainda mais o risco quando se soma esses dois grupos em um só: mulheres e crianças.

## REFERÊNCIAS

ALEMANY, C. Violências. In: HIRATA, H. [et al] (orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ARENDT, Hannah. *Sobre Violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1994.

ANDO, Daniela Araújo. *Violência doméstica contra crianças e formação de professores: um estudo no ensino fundamental I da rede municipal de educação de São José dos Campos – SP*. 2015. (Tese de doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNASKI, Joice; SOCHODOLAK, Helio. *História da violência, cotidiano e vida social*. In: Encontro Regional de História, 2016, XV, Curitiba, PR. Anais... Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Uma Ideologia Perversa*. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais!, 14 mar. 1999.



COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERENCZI, S. (1933). Confusões de línguas entre adultos e crianças. In: BIRMAN, J. (Org.). *Escritos Psicanalíticos*. Rio de Janeiro: Taurus, 1943.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução: Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987.

MARQUES, Margarete dos Santos. *A escuta ao abuso sexual: o psicólogo e o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente*. 2006. (Dissertação de Mestrado – Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Psicologia Social, São Paulo, 2006.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro. Graphia, 1999.

SEGATO, Rita Laura. *Os percursos do gênero na antropologia e para além dela*. Sociedade e Estado. XII (2) (p. 235-261), Brasília, 1997.

SEGATO, Rita Laura. *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.



# A RELIGIÃO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

*Érica Nelcina da Silva (PUCGO)<sup>32</sup>*

32 Doutoranda Érica Nelcina da Silva. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC – GO. Bolsista/Capes. ericanellcin@gmail.com.



## INTRODUÇÃO

O propósito do artigo é uma reflexão da narrativa de Gênesis 3,1-20, literariamente organizado na forma de um mito ou narrativa mítica, com provável datação da origem na história da religião hebraica. Sua produção deve ser situada no período do pós-exílio, servindo para afirmação do monoteísmo oficial na pequena província de Judá, no decorrer do século V-IV a.C. Trata-se de um texto do Antigo Testamento, cuja narrativa é um conflito retroprojetado para as origens não só do povo hebreu, mas de toda a humanidade. A ruptura do casal original com Iahweh Deus. A expulsão do jardim costuma ser interpretada como castigo “depois da queda”. Por meio da perícope de Gênesis 3,1-20, abordaremos os conceitos de religião, gênero e patriarcado.

## A PERÍCOPE DE GÊNESIS 3,1-20<sup>33</sup>

A serpente era o mais astuto de todos os animais do campo, que Iahweh Deus tinha feito. Ela disse à mulher: “Então Deus disse: Vós não podeis comer de todas as árvores do jardim?” A mulher respondeu à serpente: “Nós podemos comer do fruto das árvores do jardim. Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, Deus disse: Dele não comereis, nele não tocareis, sob pena de morte.” A serpente disse então à mulher: “Não, não morrereis! Mas Deus sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão e vós sereis como deuses, versados no bem e no mal.” A mulher viu que a árvore era boa ao apetite e formosa à vista, e que essa árvore era desejável para adquirir discernimento. Tomou-lhe do fruto e comeu. Deu-o também a seu marido, que com ela estava, e ele comeu. Então abriram-se os olhos dos dois e perceberam que estavam nus; entrelaçaram folhas de figueira e se cingiram. Eles ouviram o passo de Iahweh Deus que passeava no jardim à brisa do dia e o homem e



sua mulher se esconderam da presença de lahweh Deus, entre as árvores do jardim. lahweh Deus chamou o homem: “Onde estás?” disse ele. “Ouvi teu passo no jardim,” respondeu o homem; “tive medo porque estou nu, e me escondi.” Ele retomou: “E quem te fez saber que estavas nu? Comeste, então, da árvore que te proibi de comer!” O homem respondeu: “A mulher que puseste junto de mim me deu da árvore, e eu comi!” lahweh Deus disse à mulher: “Que fizeste?” E a mulher respondeu: “A serpente me seduziu e eu comi”. Então lahweh Deus disse à serpente: Por que fizeste isso és maldita entre todos os animais domésticos e todas as feras selvagens. Caminharás sobre teu ventre e comerás poeira todos os dias de tua vida. Porei hostilidade entre ti e a mulher, entre tua linhagem e a linhagem dela. Ela te esmagará a cabeça e tu lhe ferirás o calcanhar”. À mulher a ele disse: “Multiplicarei as dores de tuas gravidezes, na dor darás à luz filhos. Teu desejo te impelirá ao teu marido e ele te dominará”. Ao homem ele disse: “Porque escutaste a voz de tua mulher e comeste da árvore que eu te proibira comer, maldito é o solo por causa de ti! Com sofrimentos dele te nutrirás todos os dias de tua vida. Ele produzirá para ti espinhos e cardos, e comerás a erva dos campos. Com o suor de teu rosto comerás teu pão até que retournes ao solo, pois dele foste tirado. Pois tu és pó e ao pó tornarás”. O homem chamou sua mulher de “Eva”, por ser a mãe de todos os viventes (GÊNESIS 3,1-20).

## ORIGEM DE GÊNESIS 3

O livro de Gênesis é o primeiro do pentateuco (do grego, “os cinco rolos”, é composto pelos cinco primeiros livros da Bíblia), inicia com a palavra hebraica *bereshit* (no princípio); o grego a traduziu por *genesis* (origem, nascimento), da qual procede o nome do livro.

No que se refere à datação do texto de Gênesis 3, segundo alguns estudiosos tinha a sua origem situada no século X a.C. no período do assim chamado ‘iluminismo salomônico’ (RAD, 1952), esta teoria dominante ao longo de quase todo o século XX, afirma que



os cinco primeiros livros da Bíblia seriam resultado de quatro fontes literárias originalmente independentes (Javista, Eloísta, Sacerdotal e Deuteronomista) (SICRE, 1996). Gênesis 3, seria um texto escrito por um autor Javista.

A partir de meados dos anos 1970, a origem dessa perícopes começou a cair em descrédito, assim, Milton Schwantes (2002), no seu livro *Projetos de esperança*, escrito na década de 1980, descrente da datação tradicional do texto de Gênesis no século X a.C., tenta situar a origem do texto no século VIII a.C., no contexto das polêmicas proféticas contra a idolatria. Logo Luza (2019), discorre que Gênesis não foi escrito na época em que os fatos advieram, o articulista afirma que ficou pronto, “após o retorno do exílio na Babilônia, por volta do ano 400 AC (antes de Cristo). Teve três momentos importantes de sua elaboração: durante a monarquia, principalmente no reinado de Salomão (971-931 AC); durante o período entre 800-700 AC; durante o período do exílio na Babilônia e do pós-exílio (586-400 AC)”.

A proposta de Haroldo Reimer (2009, p. 95-96) é datar o texto de Gênesis 3 no período do pós-exílio, no século V a.C. “Neste contexto, vários elementos do texto poderiam ser melhores entendidos no contexto geral do desenvolvimento da religião hebraica. Isso se refere tanto ao que tange à serpente como simbólica do mal quanto para o horizonte da produção da narrativa”. O autor preleciona que “Gênesis 3 é um texto onerado por grande carga interpretativa. É um texto usado e até abusado como fundamento para determinadas ênfases teológicas dentro do cristianismo, destacando-se a doutrina da chamada ‘queda’ e a do ‘pecado original’”.

A perícopes de Gênesis 3 trata de um conflito no jardim do Éden, o *adam*, isto é, o ser humano inicialmente indiferenciado e depois traduzido em masculino e feminino, em homem e mulher (no hebraico *îsha*, “mulher” e *îsh*, “homem”), foi feito a partir dos *húmus* da terra (*adamah*). Neste contexto mítico, a narrativa aborda quatro persona-



gens (lahweh Deus, Adão, Eva e a Serpente), ocorre uma ruptura da relação entre primeiro casal e o lahweh Deus que dá uma ordem para não comerem o fruto da árvore do bem e do mal, do centro do jardim. A ordem é violada por Eva e Adão após um diálogo tentador entre a serpente e Eva. Dessa transgressão, resultam castigos impostos por lahweh Deus a Adão, Eva e a Serpente.

## O PODER ESTRUTURANTE DA RELIGIÃO NA CONCEPÇÃO DE GÊNERO

Na perícopes de Gênesis 3, 1-20, o questionamento e a relativização das ordens de lahweh Deus por parte da serpente e da mulher são vistos de forma negativa. A narração da “queda no Gênesis 3 permanece fornecendo significado a identidade feminina e ao patriarcado na contemporaneidade construída no Ocidente pela tradição judaico-cristã.

A religião nesta análise é entendida a partir da reflexão antropológica de Geertz (2008) como “um sistema de símbolos” estruturado que contém e expressa o *ethos* de um povo (1989), cuja estrutura corresponde à estrutura social na qual está inserida. Mas a religião também tem o efeito de consagração e legitimação de diferentes situações, um sistema de símbolos estruturante que influencia na vida e imaginário individual e coletivo das pessoas. Tendo por base tal concepção, nos questionamos o uso feito da narrativa (Gn 3), na concepção de patriarcado e gênero.

Voltamos à reação divina do texto. O diálogo de lahweh Deus se dá inicialmente com Adão, que é questionado por causa da ação da Eva e da serpente, que o envolveram nesta mesma ação de comer do fruto (árvore da sabedoria) (v. 9-12). Adão transfere a responsabilidade



para Eva (v. 12), a qual, por sua vez, remete-a para a serpente (v. 13). Há, assim, uma lógica de transferência de responsabilidade. Há uma espécie de repasse de responsabilidades, seguindo castigos diferentes para cada personagem envolvido.

Após a punição da serpente, vem o castigo para Eva (v.16). Ela é condenada a ter sofrimentos na gravidez e dores no dar à luz. Sobre essa “condenação” tem se feito muitas interpretações, Monique Alexandre (1990) alude ao teólogo Tertuliano, que destaca com a punição de Eva atinge a todo gênero feminino:

Tu dás à luz na dor e na angústia mulher; sofres a atração do teu marido e ele é teu senhor. E ignoras que Eva és tu? Está viva ainda, neste mundo a sentença de Deus contra o teu sexo. Vive, como se impõe, como acusada. És tu a porta do diabo. Foste tu que quebraste o selo da Árvore; foste a primeira a desertar a lei divina; foste tu que iludiste aquele que o diabo não pôde atacar; foste tu que tão facilmente venceste o homem, imagem de Deus. Foi a tua paga, a morte, que causou a morte do próprio Filho de Deus (ALEXANDRE, 1990, p. 511).

Deve-se, contudo, observar que a condenação remete a mulher para a sua condição usual e natural: multiplicar a prole com sofrimento e dor na gravidez. Segundo essa leitura da perícopes, o papel da Eva na queda é entendido tradicionalmente como o mais grave, a mulher que induz o homem a comer o fruto proibido, desobedecendo a *lahweh* Deus.

Em consonância com Alexandre, Delumeau (1989), afirma que entre o século XII e XVII a Igreja identificava, nas mulheres, uma das formas do mal sobre a terra, tanto na literatura sacra e profana. Assim discorre:

mal magnífico, prazer funesto, venenosa e traiçoeira a mulher era acusada pelo outro sexo de ter introduzido sobre a terra o pecado, a infelicidade e a morte. Pandora grega ou Eva judaica ela cometera o pecado original ao abrir a caixa que continha



todos os males ou ao comer do fruto proibido. O homem procurava uma responsável pelo sofrimento, o fracasso, o desaparecimento do paraíso terrestre e encontrou a mulher. Como não desconfiar de um ser cujo maior perigo consistia num sorriso? A caverna sexual tornava-se, assim, uma fossa viscosa do inferno (DELUMEAU, 1989, p. 314).

A construção da concepção de gênero feminino como temos hoje foi um longo processo de discursos e tradições de pensamento ao longa da história da humanidade, um dos pontos fortes é a narração da queda de Gênesis 3.

Muitas autoras têm trabalhado gênero como categoria de análise sob diversas perspectivas, entre elas destacamos: Ivoni Richter (2004, p. 38), “o termo gênero não é sinônimo de mulher, nem se refere apenas aos “problemas” de mulheres, é usado para analisar as relações socioculturais e religiosas entre as pessoas”. Já Ferrand afirma que:

A diferença entre os sexos é construída socialmente, o que quer dizer que nem a anatomia nem a natureza explicam o domínio das mulheres pelos homens, mas que essa dominação social reinterpreta, utiliza, atribui um sentido à diferença biológica e, em particular, à maternidade e à paternidade (FERRAND, 1987, p. 61).

Interessante ressaltar que gênero e sexo não são sinônimos, sexo refere-se aos aspectos físicos, biológicos de macho e fêmea. Assim, pessoas e animais têm sexo, mas somente as pessoas têm gênero. O gênero, portanto, marca a diferença. O conceito de *gênero* “refere-se a um sistema de papéis e relações entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens. Gênero, portanto, é uma *construção social de relações*” (RICHTER REIMER, 2004).

No que concerne os elementos que compõem o conceito de gênero as representações simbólicas e os conceitos normativos, que podem manter como alterar a atual hierarquia entre os gêneros desta-



caremos o conceito apresentado pela historiadora Scott, pela ênfase que a dá às imbricações entre gênero e poder. Segundo Scott (1991, p. 14), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Do mesmo modo, Reimer (2004, p. 39) preleciona que se “estabelecem ideias e normas de como deve ser a relação entre homem e mulher, mulher e mulher, homem e homem. A isso chama-se *relações de gênero*. Na maioria das sociedades, masculino e feminino têm valores diferentes, e a grande maioria das vezes o masculino é mais valorizado.” As relações de gênero produzem uma distribuição desigual de autoridade, de poder de prestígio entre as pessoas de acordo com o seu sexo.

Joan Scott (1991) afiança que são quatro os elementos constitutivos da categoria gênero: os símbolos culturais, simbologia em torno do ser homem e do ser mulher; interpretações dos significados dos símbolos, por meio das instituições: religião, educação, ciência, política, categorizando o masculino e o feminino; à concepção de religião como sistema simbólico estruturado e estruturante.

Na mesma linha, segue Reimer (2004), ao afirmar que as pessoas criam ideias sobre o que é ser homem e mulher, o que é ser masculino e feminino a partir da observação das diferenças biológicos-sexuais. A isso chama-se *representações de gênero = papéis de gênero*. São modos de ser e de interagir enquanto homens e mulheres, moldados pela cultura, ideologia, história, religião.

Logo Lemos (2013, p. 203) assevera que a utilização do gênero como categoria de análise, alia-se à “concepção de religião como sistema simbólico estruturado e estruturante, nos permite perceber que a construção do patriarcado tem uma longa e estreita relação com as (in) formações religiosas presentes na tradição judaico-cristã.”



Dando continuidade à análise do texto, a indicação seguinte de que a mulher terá seu desejo voltado para o homem e este dominará sobre ela (v. 16) é instauração mítica de uma ordem binária pretendida pelos formuladores do enredo mítico.

Pretende-se a validação do domínio do masculino sobre o feminino e a canalização do desejo da mulher para o seu marido. Segundo Haroldo Reimer (2009) por trás disso está a concepção da estrutura familiar patriarcal típica para a sociedade do antigo Israel. Assim pondera:

Nessa projeção de relação binária entre masculino e feminino estão, em si, excluídas as formas de relação entre pessoas que transcendem tal binariedade. Neste sentido, o texto projeta como ideal-e-castigo a ordem patriarcal dominante no mundo vétero-oriental (REIMER, 2009, p. 100).

No que se diz respeito ao sistema patriarcal, Richter Reimer (2004, p. 35), explica que caracteriza pela “construção de hierarquias de valores e normas que tomam por base as experiências de homens brancos, ricos e poderosos que dominam a casa e a sociedade. Tudo e todos lhes são subordinados. As normas e os valores estão a seu serviço”. Logo dentro de tal sistema, tudo o que não se adapta é marginalizado e discriminado, excluído e eliminado.

Para Weber (1999) poder patriarcal refere-se à submissão pessoal ao senhor que garante a legitimidade das regras por este estatuídas, e somente o fato e os limites de seu poder de mando têm, por sua vez, sua origem em “normas”, mas em normas não-estatuídas, sagradas pela tradição. Nesse sentido, conforme destaca Scott (1991), o patriarcado não designa somente o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino, enquanto categoria social. O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: a) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, b) os jovens estão hierarquicamente subordi-



nados aos homens mais velhos. A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas.

Lemos (2013, p. 202), assegura que o patriarcado também “legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia feminina. Além do mais, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas.” No que concerne à forma de transmissão desses paradigmas patriarcais, Richter Reimer (2004, p. 35) explica que os mesmos são passados “de geração a geração, em casa, na escola, na igreja, enfim na sociedade de forma orais e escritas. Com isso, corre o risco de *invisibilizar* as pessoas concretas, principalmente as experiências de mulheres e crianças.”

No que diz respeito à construção social da masculinidade Ecco (2008, p. 95), assevera que “apesar de ser uma característica cultural-patriarcal de identidade de gênero, há uma definição, *a priori*, das características da masculinidade”. Assim afirma Fuller (2001, p. 25) que “os homens não têm opção de escolher suas preferências sexuais ou os papéis que cabe desempenhar ao longo de suas vidas”. O masculino assumirá uma identidade de gênero instituída culturalmente, que supõe ocupar posições sociais determinadas, isto é, ter filhos legítimos, ser heterossexual, ser provedor da casa.

Pikaza (2008) esclarece que no começo podemos situar o matriarcado, que viemos de uma mãe, uma Eva negra, assim nossa espécie de dividiu e expandiu por todo o globo terrestre. Que depois destacou-se a figura do pai (patriarcado), esse processo fundou um hierárquico assimétrico: o homem dominou a mulher, o senhor dominou os vassalos, a cultura da guerra dominou a natureza. Sendo assim, patriarcado constrói relações estruturais e institucionais de dominação. Schüssler Fiorenza (2009, p. 133) conceitua que o “patriarcado” significa literalmente “o poder do pai sobre seus filhos e filhas e sobre os demais membros do clã ou da casa.” Na teoria feminista, desenvol-



ve-se esse conceito como instrumento para identificar e desafiar as estruturas sociais e ideológicas que permitiram aos homens dominar e explorar as mulheres ao longo de toda a história registrada.

Fiorenza defende que o patriarcado tem que ser reconceitualizado como *kyriarcado* (um neologismo) e assim preleciona:

Um sistema piramidal complexo de estruturas sociais interseccionais e multiplicativas de sobreordenação (dominação) e subordinação, de domínio e opressão. As relações *kyriarcais* de dominação são construídas sobre o direito de propriedade dos homens da elite, e sobre a exploração, dependência, inferioridade e obediência de mulheres (FIORENZA, 2009, p. 136-137).

No que se refere à dimensão de poder nas relações de gênero, apesar de algumas conquistas âmbito político, a participação das mulheres no processo decisório ainda é menor que a dos homens, tanto coletiva quanto individual. Dentro da nossa cultura, os homens são socializados para exercer autoridade; as mulheres são socializadas para submeter-se a ela.

Desse modo a análise de Ecco (2008, 96), da perícope de Gn 3, pondera que podemos entender essas afirmações à luz do mito cristão da queda humana, que afirma que “logo após a queda do homem, no momento em que fora lançado fora do paraíso, Deus determina que o homem trabalhe para sustentar a instituição familiar, enquanto que a mulher servirá para gerar vida.” O articulista pondera que apesar de a contemporaneidade ser portadora de novos mitos, como o da supremacia da ciência, essas ideias religiosas não perderam sua influência cultural no processo de sacralização das representações sociais sobre a masculinidade.

No que concerne à dimensão religiosa da relação de gênero, Ivoni Richter (2004, p. 44-45) relata que “as religiões têm contribuído muito para a discriminação e opressão de mulheres, quando afirmam sua subordinação aos homens como sendo vontade de Deus.” É ne-



cessário fazer uma releitura dos textos sagrados para o resgate da dignidade de mulher e homem. A religião pode ajudar a criar novos paradigmas de relações justa e gostosa entre homens e mulheres. No campo religioso, há alguns elementos que ajudam a construir e a manter as relações de gênero, seja de forma libertadora, seja opressora: *os símbolos* - que evocam uma realidade cultural ou histórica, *as normas e valores* - dizem o que podemos e o que não podemos fazer, *as instituições* - expressam aquilo que as normas e valores dizem e a *subjetividade* expressa aquilo que acontece dentro de nós.

Como parte do sistema simbólico do movimento feminista, slogans norteadores e motivadores das lutas do movimento em relação à cultura patriarcal, Floresta (1989, p. 35,44) destaca que “homens e mulheres são diferentes no corpo, mas isso não significa diferenças na alma”; ou as desigualdades que resultam em inferioridade “vem da educação e circunstâncias da vida”.

A articulista propõe que na perspectiva de gênero, todas as pessoas precisam mudar, homens e mulheres. Reimer (2004, p. 47) asseverar que “É necessário acabar com a desigualdade, opressão, injustiça que se baseia na diferença dos corpos, em nível sexual, racial/étnico, social, de idade.” E o caminho dessa mudança é buscar construir um mundo de relações justas, gostosas e prazerosas para todas as pessoas. Portanto é colocar sinais do Reino de Deus já presente entre nós.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou a reflexão da perícopes de Gênesis 3, 1-20, que nos permitiu perceber a relação entre a religião, gênero e patriarcado. Desenvolvemos a construção conceitual das três catego-



rias: religião, gênero e a concepção patriarcal do feminino no espaço da tradição judaico-cristã. Percebemos a importância da interpretação dos textos sagrados, que os mesmos podem ser usados como armas poderosas de opressão. Segundo essa leitura da perícopes, o papel da Eva na queda é entendido tradicionalmente como o mais grave, a mulher que induz o homem a comer o fruto proibido. Sendo assim, é necessária uma leitura crítica-libertadora em busca do sentido de uma forma que a (re) leitura e (re) interpretação dos textos sagrados como forma de libertação dessa opressão e submissão da mulher já estabelecida.

Deste modo conforme Ivoni Richter (2004), através de hermenêutica dos textos sagrados percebe-se o processo histórico de opressão das mulheres, dessa forma é necessário a mudança de paradigmas, a religião pode ajudar a criar novos paradigmas de relação justa e gostosa entre homens e mulheres. A experiência religiosa pode ajudar a construir relações de poder compartilhado e que parte do princípio dialógico e democrático.

Com isso queremos contribuir com pesquisas acadêmico-científicas que levem a sociedade e comunidades religiosas em geral construir um mundo de relações e vida dignas para todas as pessoas. Que as interpretações da Literatura Sagrada conduzam autonomia e empoderamento para toda a humanidade.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Monique. *Do anúncio do reino à igreja: papéis, ministérios, poderes femininos*. IN: DUBY, G; PERROT, M. (Org.). *História das mulheres no ocidente*. Porto: Edições Afrontamento Ltda. (s.d.). Vol. I: A Antiguidade, 1990. p.511-563.

*BÍBLIA DE JERUSALÉM*. 11ª Ed. impr. São Paulo: Paulus, 2002.



DELUMEAU, J. *História do medo no ocidente: 1300-1800*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares de Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Ed. Paulinas 1989 pp.29-49;53-79; 139-169.

ECCO, Clóvis. A função da religião na construção social da masculinidade. *Revista da Abordagem Gestáltica* (ONLINE), v.14, P. 93-97, 2008.

FERRAND, Michèle. *Relações sociais de sexo, maternidade e paternidade*. Tradução de Soraya Tahrán. Paris, 1987.

FIORENZA, Elisabeth Schussler. *Caminhos da sabedoria: uma introdução à interpretação bíblica feminista*. São Bernardo do Campo: Nhauduti, 2009.

FLORESTA, Nísia. *Os direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Cortez, 1989.

FULLER, N. (2001). *Masculinidades. câmbios y permanências*. Pontificia Universidad Católica Del Peru: Fondo Editoria.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LEMONS, Carolina Teles. Religião e Patriarcado: elementos estruturantes das concepções e das relações de gênero. *Caminhos*, Goiânia, v.11, p. 201-207, 2013.

LUZA, Nilo. *Livro do Gênesis*. Bíblia. Pia Sociedade de São Paulo, 15 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.paulus.com.br/portal/coronista/nilo-luza/2-livro-do-genesis.html#.XjGAHE9KjIU>>. Acesso em 29 dez. 2019. 12:16

PIKAZA, Xabier. *Violência e diálogo das religiões: um projeto de paz*. São Paulo: Paulinas, 2008. ISBN: 978-85-356-2157-0, 230 p.

RAD, Gerhard von. *Das erste Buch Mose*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1952.

REIMER, Haroldo. *A serpente e o monoteísmo*. In: REIMER, Haroldo; SILVA, Valmor da (Orgs.). *Hermenêuticas bíblicas*. São Leopoldo: Oikos; Goiânia: Ed. da UCG; ABIB, 2006. p. 115-120.

REIMER, Haroldo; CEBI-GO. *Gênesis: casa comum - espaço de vida, cuidado e felicidade: encontros bíblicos Gênesis 1 a 11*. São Leopoldo: CEBI, 2007.



REIMER, Haroldo. *Forma e lugar de Gênesis 3 na História da Religião Hebraica*. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 19, n. 1/2, p. 91-109, jan./fev. 2009.

REIMER, Ivoni Richter. *Ensino religioso: educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores* / Valmor da Silva, (org.) São Paulo: Paulus, 2004, p. 35-48

SCHWANTES, Milton. *Projetos de esperança*. 2ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Recife: S.O.S. Corpo, 1991.

SICRE, José Luís. *Introdução ao Antigo Testamento*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. 4ª Ed. Tradução de Regis Barbosa; Karen Elsabe Barbosa, Brasília: Ed. da UnB, 1999.



# HISTÓRIA INDÍGENA: a importância do ensino de História da América para o reconhecimento do outro<sup>34</sup>

*Leticia Queiroz Silva<sup>35</sup> (IFG)*

*Luís Henrique Teixeira Raubustt<sup>36</sup> (IFG)*

*Thaynara Mariana do Nascimento<sup>37</sup> (IFG)*

34 O trabalho realizado vem de uma proposta de intervenção pedagógica realizada no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vinculada com a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia no ano de 2019.

35 Graduanda do curso de Licenciatura em História – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia. Email: silvaleticiaqueiroz@gmail.com

36 Graduando do curso de Licenciatura em História – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia. Email: lhraubustt@gmail.com

37 Graduanda do curso de Licenciatura em História – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia. Email: thaynarahistoria@outlook.com



## INTRODUÇÃO

A proposta de trabalhar História Indígena com alunos de 1º ano do Ensino Médio surgiu a partir de demandas vindas da coordenação da escola parceira CEPI Pré-universitário, pois em seu âmbito escolar havia estudantes da etnia Xavantes. Ante essa situação, a escola com o intuito de que houvesse uma maior inclusão dos alunos indígenas, sugeriu que fosse ensinada a história dos indígenas do voltada para a América Latina. Os temas variaram entre mostrar como a História é escrita, ou seja, o trabalho do historiador, buscando esclarecer conceitos, leis que trouxeram para o currículo à história dos indígenas, bem como sua diversidade cultural, identitária, seus modos de resistência, a questão da terra e, por fim, as respostas dos questionários, tendo em vista tudo o que foi trabalhado nas aulas.

A partir do conceito de consciência histórica dos alunos, o projeto de implementação realizado no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) procura trazer os conteúdos para a vida cotidiana, estimulando-os a perceberem que também fazem parte da História, ou seja, para que consigam perceber a relação presente/passado de modo que se reconheçam como agentes históricos e assim possam reconhecer-se em sua identidade e também, as alteridades. Nesse sentido, a pesquisa se fundamenta a partir de uma perspectiva decolonial sobre a necessidade de se pensar sobre novas possibilidades de aprender e narrar a história da América Latina.

A utilização do conceito consciência histórica se iniciou com a preocupação em como a história estava sendo compreendida e também se estava sendo relevante para a vida cotidiana de cada sujeito. Um dos principais autores que pesquisam o termo é o alemão Jörn Rüsen, o qual, afirma que o pensar historicamente é um fenômeno antes de tudo cotidiano e inerente a condição humana, ou seja, não está



ligada somente com o que é ensinado pela academia. Assim, consideramos a consciência histórica como um processo a ser desenvolvida pelos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

## ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA E RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS

No que diz respeito ao ensino de história da América, é fundamental que se leve em consideração as formas de abordagem dos conteúdos e a relevância do ensino para a formação dos sujeitos que se compreendem – ou não – enquanto pertencentes ao continente americano. Assim, é necessário que se problematize as metodologias de ensino de história que se referem aos povos indígenas – no que diz respeito, à suas culturas, religiões e tradições – ao passo que estes, historicamente, são grupos marginalizados e excluídos pela sociedade. Neste sentido, é fundamental promover reflexão sobre os conteúdos de História disponibilizados para o ensino médio, principalmente, no que concerne a História da América Latina como forma de desconstruir velhos paradigmas de ensino que por ventura venham corroborar para a manutenção de preconceitos e estereótipos sobre os indígenas.

Apropriamo-nos de discussões sobre o conceito de decolonialidade e formas de ensino que promovam outras maneiras de estabelecermos novas interpretações do que é ser latino-americano americano. A perspectiva decolonial foi desenvolvida como resposta aos paradig-



mas coloniais e eurocêtricos<sup>38</sup>, visto que tem a intenção de mostrar as realidades desses projetos que, apesar de serem palavras diferentes, são interligados, colaboram entre si e carrega um único intuito, a conquista de outros povos, ou seja, a colonialidade. Nesse sentido a decolonialidade vem como um novo pensamento, uma nova “sensibilidade de mundo” (MIGNOLO, p. 20, 2017), que pensa o indivíduo pelas suas experiências e histórias, criando categorias do pensamento que se mostrassem efetivas e que atendessem as realidades desses sujeitos históricos, descolonizando e desprendendo-se dos modelos coloniais e eurocêtricos.

Para isso, torna-se necessário que ocorra a aplicação de um ensino que proponha uma prática educativa questionadora das formas de conhecimento e de mundo, visando promover uma consciência crítica dos indivíduos sujeitos articulada ao processo educativo. Diante disso, de acordo com Catherine Walsh (2009), a decolonialidade associada a uma pedagogia crítica deve ser exercida de modo que promova a humanização dos sujeitos e a subversão de modos europeus de produção de conhecimento, rompendo com as práticas educacionais que ensinam desde a mais tenra infância a pensar de forma universalizante/ocidental.

A partir disso, podemos então promover meios para o reconhecimento do(s) outro(s) e de si mesmo como um agente ativo do processo histórico capaz de produzir conhecimentos, entendendo que o ponto de partida para a busca por novos saberes não eurocêtricos parte da América Latina (LANDER, 2005). É possível notar que, ao pas-

38 Para compreender a ideia daquilo que propomos dizer como colonial e eurocêntrico partimos do período que corresponde à colonização na América, que produz novas formas de compreender o mundo sendo a Europa o centro da nova forma de compreensão de mundo – que amplia o exercício da colonização do seu aspecto físico para as esferas do poder, do saber e do ser exercida pela Europa no continente americano. Nesse sentido, percebemos então a existência de uma imposição de uma percepção e sensação de mundo que ignora a existência das particularidades do “outro”, ou seja, a desvalorização das outras formas/possibilidades de produção de conhecimento fora da Europa (cf. BALLESTRIN, 2013; LANDER, 2005; WALSH, 2009)



so em que a Europa exerce suas atividades de colonização em território americano, existe de forma mútua uma caracterização e uma (re) construção das identidades tanto europeia quanto americana, à medida que o choque do dito “descobrimento” impacta profundamente em ambas culturas, uma vez que se caracteriza como o encontro de dois mundos completamente distintos. Vale ressaltar que não existe aqui o impulso de rejeição absoluta do conhecimento produzido na Europa, mas sim um posicionamento crítico frente a ele, que possibilite a (re) construção das identidades individuais e nacionais (cf.: BALLESTRIN, 2013; LANDER, 2005).

A partir das discussões em torno da construção de uma identidade nacional, a autora Circe Bittencourt (2005) diz que, o ensino de História se voltava para uma construção de uma História Universal “integrada”, ou seja, sem divisões de primeira ordem caracterizadas por Peter Lee (2016)<sup>39</sup>, impactando na formação das identidades dos alunos na perspectiva nacional. Bittencourt (2005) desenvolve a ideia de que a nova estruturação dos conteúdos de História da América – com enfoque na História do Brasil – objetivava-se a partir do interesse de inserção do Brasil no cenário capitalista global, enquadrando o país como “subdesenvolvido”. A base do ensino de História se estruturava então a partir de uma perspectiva norte-americana, ao passo que a América era retratada como um conflito entre dois mundos em constantes disputas – de um lado os Estados Unidos e do outro os países latinos (periféricos) – baseando-se na teoria da dependência econômica dos países latinos para com os EUA.

39 De acordo com Peter Lee (2016), os conceitos de “primeira ordem” são concepções substantivas da história, ou seja, aqueles que nomeiam os processos e traduzem a realidade (exemplo: camponês, bispo, exército, etc.). Já os conceitos de “segunda ordem” se referem aos conceitos epistemológicos de caráter disciplinar da história (como por exemplo a evidência, a mudança, os relatos, etc.). Ambos corroboram para que ocorra uma compreensão dos eventos históricos de forma que estes deixem de serem vistos como eventos isolados, tornando-se componentes de um “grande quadro” histórico.



No que concerne à escrita da história da América Latina, existe uma tendência isolacionista das narrativas, que de acordo com Bittencourt (2004), se refere a carência de diálogos históricos entre as nações latinas – que por sua vez, implica na denegação do pertencimento à América e isso significa dizer que, em geral, pessoas que vivem na América do Sul não se veem ou se sentem como americanas. Diante disso, segundo Bittencourt (2004), para além de uma caracterização de uma identidade nacional, é necessário que exista uma noção de pertencimento dos sujeitos à nação – que se constitui como um elemento essencial para que o sujeito se entenda enquanto sujeito histórico.

O ensino de história em si promove a consolidação de ideias dos indivíduos, enquanto sujeitos críticos e reflexivos, corrobora na sua educação política e a formação de identidades, ao passo que, de acordo com Peter Lee (2016), a história não se constitui como um movimento de senso comum, mas propõe revisões da compreensão e das expectativas do mundo que requerem reflexão. Nesse sentido, o ensino de História da América Latina é essencial para que exista a possibilidade de entendimento sobre “si” e sobre o “outro” no que concerne àqueles que nela residem, possibilitando o auto reconhecimento étnico e político identificando características culturais e históricas de uma sociedade.

Segundo Lee (2016), a História é o meio pelo qual o sujeito constrói a sua forma de ver o mundo, entendendo-a como uma forma de tornar o passado possível a partir da compreensão de conceitos chave para a disciplina. Nessa perspectiva, à medida que o sujeito estabelece tal forma de entendimento, este constitui a sua compreensão histórica a nível de argumentação e aberto à aceitação de outras perspectivas histórica. No entanto, para que o homem chegue a este ponto de elucidação, é necessário que exista uma interação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico a partir do



princípio de aprendizagem que compreendem docentes e discentes no processo formativo. Logo,

Uma ênfase na interação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico diretamente contradiz equívocos comuns sobre o que os professores precisam saber para projetar ambientes efetivos de aprendizagens para seus alunos. Os equívocos são de que o ensino consiste apenas em um conjunto de métodos gerais, que um bom professor pode ensinar qualquer assunto ou que apenas o conhecimento do conteúdo é suficiente (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999, p. 144 apud LEE, 2016, p. 115).

Assim, para o ensino de história americana é necessário que, para além de perspectivas que defendam o “nacionalismo” ou que reverberem a visão de dependência/submissão latina perante os Estados Unidos e Europa, é necessário que se compreenda quem são os sujeitos que compõem a sociedade latino-americana. Diante disso, no que diz respeito ao ensino de história sobre os indígenas, Edson Silva (2012) apresenta que é necessário que o trabalho docente seja amparado por materiais que possibilitem a sua atuação e que sejam instrumentalizados com materiais específicos que possibilitem um ensino que quebre estereótipos sobre os indígenas, como por exemplo, as comemorações do Dia do “Índio”, em que os alunos são vestidos de indígenas utilizando instrumentos pertencentes a cultura indígenas e consumindo produtos da indústria cultural que reforça a perspectiva, como algumas músicas infantis.

Segundo Silva (2007), existe um desconhecimento sobre as sociedades indígenas pelo próprio professorado, que reproduz datas comemorativas, como o Dia do Índio (19 de abril) e invisibilizam os povos, por exemplo, do nordeste brasileiro – que sofreram os primeiros grandes impactos da colonização – enfatizando o genocídio no interior do país com maior ênfase, minimizando o reconhecimento histórico desses povos e promovendo uma visão exótica sobre a identidade



indígena, ou sobre a concepção do que é ser índio nos países latinos. À medida que existe uma tendência de uniformização da identidade dos povos indígenas, ocorre uma negação da diversidade sociocultural das etnias indígenas da América Latina, negando a violência dos processos históricos que dizimaram milhares de etnias por grupos politicamente hegemônicos. Logo, é preciso que haja movimentos de reflexão sobre as representações dos povos indígenas na sociedade contemporânea, de modo que passem a serem representados de modo positivado, isso significa romper com os estereótipos e passar a vê-los como cidadãos que são politicamente ativos, que produzem conhecimentos, que atuam e transitam por diferentes espaços

## A PERCEPÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DA AMÉRICA

Ao longo da pesquisa, levantamos alguns debates sobre a importância de incluir a história indígena dentro no ensino de História da América Latina enquanto indivíduos que tiveram sua colaboração na construção das sociedades nacionais americanas e que, em grande parte das narrativas, acabaram sendo silenciados ou invisibilizados, ou seja, perceber que esses povos tiveram participação ativa na construção da América Latina. Logo, buscamos representá-los nas discussões em sala não apenas por uma perspectiva vitimista, mas como agentes integrados aos processos culturais, políticos e de resistência. Além disso, realizamos alguns debates sobre a importância da inclusão dos povos indígenas e afro-brasileiros dentro dos currículos escolares não só pela inclusão, mas pela obrigação desses assuntos dentro das aulas de História a partir da homologação das Leis 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008. Procuramos também, levantar questionamentos acerca da forma como esses con-



teúdos são trabalhados e como estão relacionados com os debates presentes no livro didático.

Ao todo, de 29 alunos e alunas aos quais propomos que respondessem ao questionário de pesquisa, recebemos 13 questionários respondidos, 5 dos estudantes recusaram a participar do projeto e os outros 11 não entregaram os termos assinados impossibilitando a inclusão das respostas ao longo das análises presentes neste artigo. O livro didático, que nos serviu indiretamente, como material empírico para essa pesquisa consiste no primeiro volume da coleção “Olhares da História: Brasil e Mundo”, direcionado aos estudantes do primeiro ano do ensino médio. A coleção foi organizada pelos autores Cláudio Vicentino e Bruno Vicentino e publicado pela editora Scipione no ano de 2016.

Ao finalizar as intervenções<sup>40</sup>, foi aplicado um questionário com quatro perguntas a fim de constatar a forma como os alunos fazem a leitura dos livros didáticos relacionando com os debates sobre os povos indígenas nas aulas ministradas. As questões foram direcionadas em quatro aspectos: a noção de História Única, a forma como os indígenas são retratados nos livros didáticos, a importância dos livros didáticos dentro das aulas de História e um espaço para que os alunos pudessem acrescentar suas considerações acerca dos povos indígenas e do material didático, ou seja, assuntos que deveriam fazer parte das aulas de história e que os alunos perceberam a ausência.

## SUMÁRIO

40 As intervenções foram realizadas pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID) promovida pelo IFG e a Escola-Parceira no qual realizamos atividades dentro do CEPI – Pré Universitário. As aulas foram divididas em três partes, sendo: Antes, durante e depois da Colonização com o objetivo de desenvolver a consciência histórica dos alunos a partir dos conceitos do autor Peter Lee.



A primeira questão fora: “Chimamanda Adichie<sup>41</sup> disse que há vários perigos quando conhecemos ‘uma história única’, ou seja, contada a partir de um único ponto de vista. Analisando seu livro didático, a partir do que debatemos em sala de aula, como você avalia sua relação com a crítica a uma ‘história única’?”. Partindo da ideia apresentada por Lee (2016) de que a História consiste em um meio que promove a transformação cognitiva dos sujeitos, espera-se que os discentes percebam a importância de analisar os discursos e as narrativas históricas a partir de uma visão mais ampla dos processos históricos de construção de uma nação, ou seja, compreender que existem diversos modos de se interpretar um determinado fato e saber questionar o que está sendo produzido de acordo com as demandas da sociedade.

É possível constatar, através das respostas, que os alunos conseguem compreender o conceito de história única e evidenciar a importância de uma narrativa que inclui os indígenas enquanto sujeitos inseridos nos eventos históricos. Abaixo é possível evidenciar algumas respostas escrita por eles:

*“Os perigos de uma história unilateral é receber informações emitidas por um lado, sem que possamos analisar e avaliar a perspectiva do outro lado, sendo isso algo perigoso, pois acontece a falta de conhecimento e certo preconceito com o lado que não é retratado. Com isso, a história dos indígenas é muito importante para que possam entender todas as perspectivas.”*  
Aluno J.J., 15 anos.

*“Segundo o antropólogo alemão Franz Boas ‘A humanidade é uma. As civilizações são muitas’ [frase retirada do livro didático]. Com base nisso, podemos interpretar que há muitas culturas di-*

## SUMÁRIO

41 Chimamanda Ngozi Adiche nasceu em Enugu, na Nigéria, em 1977. Escritora e possui livros publicados e traduzidos em diversas línguas. Das suas obras, a escolhida para ser trabalhada com os alunos foi O Perigo da História Única onde traz um testemunho sobre a sua experiência nos Estados Unidos ao abordar sobre o seu país de origem. A partir de estereótipos e uma visão distorcida sobre situações no cotidiano, o objetivo é apontar como um problema os perigos de uma história única, ou seja, apenas uma única visão a partir de um determinado objeto. Coloca-se como debate a necessidade analisar os indivíduos com base na sua alteridade.



*ferentes, então quando seguem apenas um ponto de vista correm o risco de perder outras informações.” Aluna M.E., 16 anos.*

*“Na minha visão, o chamado ‘eurocentrismo’ está errado, porque não existe uma única história, como, infelizmente, a história que a maioria conhece é a história contada pelos europeus, impede de conhecer as muitas histórias ao redor do mundo. Aprender sobre os indígenas é importante para conhecer a nossa própria história.” Aluna Y.V., 16 anos.*

Além de apresentar questões acerca do que é a história contada a partir de um ponto de vista, alguns dos estudantes apontaram questões como o eurocentrismo no debate. Com base nas respostas é possível perceber que os mesmos compreendem a importância de incluir novas perspectivas sobre a construção histórica e perceber que ter uma visão única e eurocêntrica é prejudicial.

Referente à segunda questão foi apresentado como enunciado: “Como você percebe os indígenas no seu livro didático de História? Em que medida essa representação se aproxima ou se afasta do que discutimos ao longo do semestre?”. Levando em consideração as informações apresentadas acima, o nosso objetivo era o de verificar a forma como os estudantes fazem a leitura dos livros didáticos associado aos conteúdos referentes à presença dos indígenas nos debates historiográficos. Acerca dos debates referentes à estruturação dos currículos escolares e à forma como isso se dá dentro do ensino de História, os autores Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca tecem o seguinte apontamento:

Concebemos o currículo como uma construção, um campo de lutas, em processo fruto de seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Logo, o currículo revela expressas tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social (SILVA; FONSECA, 2007, p. 44).



Levando em consideração esse apontamento, é necessário discutir sobre a importância de incluir os indígenas nos debates, reforçando até mesmo, que a homologação da lei que tornou obrigatório o ensino sobre os povos indígenas e os afro-brasileiros está inclusa em um cenário de disputa demarcado por uma necessidade histórica de visibilidade.

Abordar questões sobre os povos indígenas implica em uma questão identitária ao ponto que se torna uma demanda da sociedade para entender os processos e os sujeitos que estão inclusos no meio. A partir do momento que se coloca em debate a presença do indígena nos discursos historiográficos, é necessário incluir os mesmos como partes integradas à sociedade, rompendo assim, com paradigmas ou preconceitos referentes à forma como se constituem e a sua colaboração para a história do Brasil. Portanto, abordar questões sobre os povos indígenas é ir além da mera inclusão social, diz respeito a noção de representatividade, ou seja, é construir caminhos para que a pessoa indígena se sinta representada em diferentes espaços sociais, inclusive o escolar, é fortalecer a noção de pertencimento desses sujeitos a um local.

*“A forma na qual os indígenas são retratados nos livros não fala de fato sobre o ponto de vista deles, eles não ganham muito espaço para serem retratados por sua cultura, crença e outros, pois o que mais se fala sobre eles é da maneira como os portugueses chegaram e influenciaram. Mas, nas aulas que foram ministradas, receberemos uma perspectiva mais ampla sobre os indígenas.”* Aluno J.J., 15 anos.

*“Analisando o livro didático de história, percebemos que não há nenhum capítulo sobre eles, diferentes dos outros assuntos. Quando tem informações sobre eles são curtas. A representação dos indígenas nos livros é totalmente diferente ao discutido ao longo do semestre, pois no livro, além de conter poucas informações é usada um padrão para falar sobre os indígenas.”* Aluna M.E., 16 anos.



*“No meu livro didático, consigo entender os grupos indígenas com bastante facilidade, pois ele mostra uma visão grande sobre e até mostra aspectos chaves de sua cultura, mas deveria ter um capítulo só para falar sobre os indígenas.” Aluna Y.V., 16 anos.*

*“Não tem muitas informações sobre os indígenas no livro didático. No livro didático fala sobre danças, costumes, e, em sala falou sobre tudo isso e um pouco mais.” Aluna G.C, 16 anos.*

Com base nas respostas é possível identificar as dificuldades em localizar os indígenas nos livros didáticos. Boa parte das respostas conseguem apontar sobre a presença de materiais que referenciam esses povos, entretanto a forma como o livro apresenta esses conteúdos não torna compreensível o debate sobre os mesmos. Dentre as críticas apresentadas pelo alunado, aparentemente, os alunos compreendem que o livro didático silencia essas identidades, ou quando as representam, o fazem de maneira vaga ou estereotipada, ou seja, as representações se limitam a danças típicas, vestimentas e instrumentos de caça. Isso significa que eles não são representados como pessoas que ocupam espaços fora do universo de uma aldeia, por exemplo. Cria, portanto, no imaginário coletivo, uma imagem deturpada/errônea sobre a pessoa indígena.

A terceira questão aplicada consistiu no seguinte enunciado: “Qual a importância do livro didático na sua formação como pessoa e na sua prática de estudos? Como você avalia os conteúdos do livro de História?” Ao trazer essa questão, o objetivo era perceber a forma como os alunos fazem a utilização desse material e qual a sua relevância para o ensino de história. Levando em consideração a ideia de fazer um debate sobre as leituras do material didático dentro do ambiente escolar, Kátia Abud (1984) ao discorrer sobre a importância do livro didático, pontua:

A concepção de História e a seleção do que deve ser ensinado foi mantida nos livros didáticos, passando a ideia de que existe uma História “correta”, que deve ser mantida na formação



do estudante. Falta, então, a incorporação das ideias transmitidas pelas novas propostas historiográficas, vistas também não como verdades imutáveis, mas como afirmações passíveis de revisão na medida em que se repensa e se reescreve constantemente a História (ABUD, 1984, p. 81).

Posto isso, o livro didático continua sendo uma das principais ferramentas para se ensinar história, principalmente nas instituições públicas de ensino. Desse modo, para o desenvolvimento de uma consciência histórica é fundamental que o professor possua uma perspectiva mais crítica de ensino pois é ele quem fará a mediação entre os conhecimentos dispostos nos livros e os aprendizes. Portanto defendemos aqui a perspectiva decolonial no ensino de História, visto que o ensino sob essa ótica rompe com a noção de história única. Adotando essa perspectiva, rompe-se com a noção de história única na medida em que o professor dotado de uma formação e embasamentos são capazes de promover e estimular os alunos a novas percepções sobre um determinado fato, inclusive, incluir os textos presentes nos materiais didáticos como instrumentos para críticas ou afirmações. Por mais que seja possível levantar críticas acerca do resultado dos textos e das visões apresentadas, não podemos ignorar que existe um rigor no que tange à seleção dos conteúdos e no uso de fontes presentes nestes materiais, tendo em vista que todos estão de acordo com as regulamentações e norma do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Referente à terceira indagação, os discentes apontaram as suas considerações acerca do livro didático e a sua importância nas aulas de História. Das informações apresentadas é possível apontar as seguintes respostas: parte dos estudantes vê o livro como instrumento importante e tem como função de orientar e auxiliar nos conteúdos de história. Também foi apontado que o livro é amplo em alguns aspectos, porém quando se trata dos indígenas, é limitado. Outra parte vê o livro didático como um material que possui assuntos



curtos e com pouca informação. Abaixo é possível identificar algumas das respostas dos alunos:

*“O livro me traz uma grande coletânea de conhecimentos que auxiliam bastante nos estudos. Mas os conteúdos apresentados dentro dele, eu creio que seja incompleto, pois a parte que eles desejam mostrar eles mostram em grande parte, mas há outras partes que eles ocultam ou omitem.”* Aluno J.J., 15 anos.

*“[O livro didático é] importante para ter informações sobre diversos assuntos. No livro de história, alguns assuntos falados são curtos, falam rapidamente e com pouca informação.”* Aluno M.E., 16 anos.

*“É muito importante o livro didático no processo de aprendizagem, pois ele auxilia, orienta e até mesmo direciona o currículo escolar. O livro de história é amplo para muitas coisas, mas não para os indígenas, eles não têm um capítulo para contar a sua história.”* Aluna G.C., 16 anos.

Com base nas respostas fornecidas percebemos que parte dos discentes espera que os conteúdos sejam mais aprofundados, pois sinalizam presença de textos curtos e com pouca informação sobre determinados temas. Os alunos compreendem o livro didático como uma ferramenta importante para a aprendizagem e, a partir das discussões em sala durante o projeto, eles passaram também a perceberem algumas problemáticas no livro que, de certo modo, inviabilizam uma formação histórica mais crítica sobre os povos indígenas.

A quarta e última questão foi apresentada com o seguinte enunciado: “Com base no que foi discutido nas aulas e nos conhecimentos adquiridos a partir do convívio entre os colegas, seja dentro ou fora do ambiente escolar, existe algo que gostaria de acrescentar sobre o tema e que não foi abordado nas questões anteriores?”. Essa questão foi idealizada para verificar os conhecimentos externos que os estudantes possuem e a maneira como eles analisam as aulas de história e as demandas atuais referentes à inclusão de novos conteúdos. Com isso,



esperava-se que tivessem a liberdade para escrever as suas necessidades e aquilo que sentem falta e que deveriam estar presentes nos conteúdos de história.

Na última questão, as respostas fornecidas pelos alunos foram sintomáticas, sem aprofundamentos, referentes à importância de aulas mais dinâmicas e que apresentem materiais diversificados. A partir disso, a ausência dessas figuras históricas associadas ao livro didático representa parte da cultura da nossa sociedade, uma vez que a questão do silenciamento destes personagens e a tentativa de acobertar parte dessas histórias está na negação do outro pela de ausência de consciência do reconhecimento da própria História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo levantar algumas discussões sobre a forma como os povos indígenas tem sido representado ao longo da construção historiográfica na América Latina, principalmente nos ambientes escolares. A partir das análises dos estudantes foi possível compreender a ausência de discussões ou representações positivadas sobre os indígenas, ou seja, que os configure como pessoas a atuantes na sociedade, inclusive, em muitos casos, essa imagem acaba sendo negligenciada. A isto, elencamos a importância de um ensino que promova o pensamento crítico do indivíduo, buscando reconhecer o seu lugar enquanto sujeito ativo e pensante na sociedade e o lugar do outro dentro do processo histórico.

É possível dizer que as discussões efetivadas durante o projeto possibilitaram que os alunos criassem suas próprias percepções sobre o livro didático, sobre a forma de se compreender o outro e a si mesmos. Desse modo, foi possível perceber em suas respostas argu-



mentos mais críticos em relação ao ensino de história e em relação aos conteúdos disponíveis no livro didático, consequentemente nos mostra o quanto o nosso projeto foi bem-sucedido.

Muitos dos alunos conseguiram destacar estes pontos, mostrando a ausência e a forma como esses conteúdos são apresentados no material. Apesar de não existir o livro didático ideal, por ser um produto editorial, como bem destaca Circe Bittencourt (2004), ainda tem muito que melhorar no que se diz respeito às figuras indígenas. O processo de colocar os discentes para analisarem o material no qual utilizam para estudar tem como objetivo desenvolver uma percepção crítica sobre o material didático, refletir os processos que estimulam a colonialidade. Não se trata apenas de colocar os conteúdos no quadro, pedir para que os alunos façam o uso do livro didático e finalizar o processo, mas de fazer com que os alunos e alunas se entendam como pessoas pensantes e capazes de tecerem críticas àquilo que lhes são impostos a aprender.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos da (Org.). *Repensando a História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1984.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2013, n.11, pp.89-117
- BARROS, José D'Assunção. Os usos da temporalidade na escrita da História. *Revista de História: João Pessoa*, Jul/Dez 2005.
- BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9ª Ed. São Paulo. Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da Anphlac* – número 4, USP, 2005.



LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 21-53, 2005

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n.60, p. 107-146, abr./jun.2016.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. Tudo é História: O que ensinar no mundo multicultural? In: ALVES, Tamar Kalil de Campos. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Edson. O ensino de História indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v.1 nº 2, p. 213-223. Pernambuco, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista* (entre palabras), v. 3, p. 30 citation\_lastpage= 31, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngzi. *Chimamanda Adichie: O perigo de uma história única*. Youtube. 07 out. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>>. Acesso em 27 fev. 2021.



# INFÂNCIA E INDIGENISMO: a criança ofaié-xavante

*Andressa Luiza Montanha de Araujo<sup>42</sup> (UFMS)*

*Ione da Silva Cunha Nogueira<sup>43</sup> (UFMS)*

42 Mestranda em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: andressa.araujo94s@yahoo.com

43 Doutora em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: ionescnogueira@gmail.com



## INTRODUÇÃO

Grande parte das pesquisas feitas sobre a história do Brasil não prioriza as minorias, dentre elas, os povos originários, de modo que encontram associadas ao universo adulto, branco e europeu e às relações por ele estabelecidas. No entanto, é necessário dar voz aos que permanecem na história de maneira secundária, executando essa pesquisa tal qual os historiadores da nova história que, de acordo com Rémond (1996), objetivavam dar protagonismo aos esquecidos, aos povos das massas que tinham total importância para a história, mas não eram considerados até então. Em conformidade com Freire, “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação” (1996, p. 47). Compreende-se, deste modo, a necessidade de estudar todos os indivíduos da história que, apesar de parecerem estar alheios ao cenário das grandes plantations<sup>44</sup>, dos conflitos imperiais e também da história que é produzida hoje, faziam e fazem parte tanto quanto os destacados pela história oficial, ainda que guardando as suas especificidades.

Como se sabe, os povos originários no Brasil nem sempre se deparam com condições apropriadas de sobrevivência e garantia dos direitos previstos na legislação. Sendo esse um problema que se estende a toda a comunidade, as crianças também são atingidas por ele, de modo que nem sempre possuem oferta de educação conforme assegurado por lei.

Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) apontam como

44 Segundo Silva e Silva, plantation é uma “forma de propriedade, localizada em zonas tropicais ou subtropicais, especializada na produção de um único artigo” (2009, p. 253). Deste modo, é um sistema agrícola de exportação, tendo tido, durante grande parte do período colonial e praticamente todo o imperial, o trabalho escravo negro como mão de obra dominante.



direito das comunidades indígenas uma educação intercultural, bilíngue e que proporcione o resgate e valorização de suas culturas, memórias e identidades ao mesmo tempo em que se possibilite o acesso aos conhecimentos técnico-científicos, historicamente acumulados. A presente pesquisa pretende analisar como é oferecida a educação escolar para as crianças da Comunidade Indígena Ofaié-Xavante - estabelecida nas proximidades da cidade de Brasilândia/MS -, procurando compreender se os direitos assegurados em lei têm sido aplicados na prática. Ressalta-se que há ainda um longo caminho a percorrer até que se possa chegar a um resultado mais completo (mesmo que se saiba não ser possível alcançar verdades absolutas), visto que a pesquisa que resultou nesse texto encontra-se em seu início.

## PONTOS DE CONFLUÊNCIA NO TRATAMENTO COM CRIANÇAS E INDÍGENAS

De acordo com Souza (2005), após os europeus chegarem à América, criou-se uma espécie de imaginário sobre esse Novo Mundo. É interessante pensar essa questão, pois num primeiro momento esse território foi visualizado de forma edênica, como um paraíso – mais a frente essa edenização se vê ameaçada pelo contato dos europeus com os “desprazeres” do Novo Mundo, como insetos, pragas, ventos perigosos, entre outros. Já os habitantes dessas terras tiveram suas visões construídas, habitualmente, de maneira demonizada. Desse modo, enquanto a terra quase que costumeiramente possuía caráter positivo, os habitantes ficavam com o inverso: o negativo. Segundo Souza (2005), havia uma dualidade com relação a visão construída acerca dos nativos americanos: uns acreditavam que eram monstros, enquanto outros pensavam ser apenas homens selvagens. Esses dois



modos de ver os povos originários coexistiram, de maneira que permaneceram por muito tempo no imaginário dos colonizadores.

De acordo com Martins (1989), os povos Tupi tinham o costume de praticar a antropofagia, que, de maneira pejorativa, seria vista como o canibalismo. O que chama atenção nesse caso é que até hoje a maioria da população brasileira conhece apenas a palavra canibalismo e a julga de maneira hostil e negativa. No entanto, Martins (1989) traz a proposta de compreender a antropofagia – não canibalismo – para além dos preconceitos que surgiram em torno dela:

Nesses nossos dias, os índios Maiongong (de Roraima) praticam ainda o canibalismo funerário, uma forma de antropofagia em relação aos parentes que morrem, porque os respeitam, para não “jogar fora” o corpo, o cadáver do outro, como nós que, quando levamos nossos mortos para o cemitério, estamos na verdade nos desfazendo deles. Por isso o comem. Cozinham-no sob a terra para destacar a carne dos ossos e misturar a massa que daí resulta com uma pasta de banana. São determinados parentes do morto que devem comer essa refeição (MARTINS, 1989, p. 19).

Assim, se vê que a antropofagia pode significar um ato de amor, apesar de quase sempre ter sido retratada como um ato de terror. Uma outra questão interessante de destacar é o entendimento de que os povos originários possuíam alma, pensamento presente durante grande parte do período colonial. Entretanto, segundo Cunha (2012), essa crença de que tinham alma foi abalada no século XIX, quando a Igreja Católica e os poderes régios começaram a questionar se os povos originários eram realmente humanos – e por isto dignos de direitos e inserção na sociedade – ou animais, que deveriam ser dizimados por estarem sempre sujeitos à *bestialidade* e à *fereza*. Os poderes coloniais – e mais tarde imperiais – ainda os dividiam em dois grupos: aqueles que eram *bravos* e os que eram *mansos*, o que deixa evidente certo consenso no pensamento de animalidade ligada aos povos originários. Deste modo, se vê que os povos originários foram incompreen-



didos em suas alteridades desde o início da colonização e passaram por vários tipos de violência, como o trabalho compulsório, a tentativa de catequização e usurpação de suas terras.

Apesar de cada povo ter experimentado suas particularidades, com os Ofaié o processo foi parecido, especialmente se for levado em conta o fato de terem seus direitos violados no tocante à terra. Borgonha (2006), em sua dissertação de mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, enfatiza que o foco principal dos discursos das lideranças Ofaié está centrado na preocupação com a delimitação de suas terras, assim como na violência sofrida pelos mesmos durante o processo de invasão dos brancos. Em conformidade com Borgonha:

Com a experiência efervescente do contato, as histórias dão destaque às conseqüências calamitosas desses encontros, manifestadas na representação do branco como o invasor das terras Ofayé. O contato com o branco, por sua impetuosidade, desestruturou o padrão de ocupação territorial dos Ofayé e sua demografia, ocasionando mudanças na organização social. A depopulação - causada pelas "doenças trazidas pelos invasores" e pela forma brutal de usurpação de seu território - e a dispersão grupal tiveram repercussões sobre a vida coletiva. As mudanças nas práticas de subsistência foram extremas: de caçadores-coletores os Ofayé passaram a ser trabalhadores das fazendas (2006, p. 54).

Borgonha (2006), destaca que as lideranças Ofaié entendem terem sido abandonadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) - que substituiu o antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) -, órgão do governo que deveria ter dado assistência a eles e que foi responsável pela transferência dos mesmos, no final dos anos 1970, para a Reserva Indígena Kadiwéu, situada na região do município de Bodoquena/MS. E essa transferência é entendida pelos Ofaié, conforme destacou Borgonha, como uma forma de livrar "os latifundiários da presença indígena" (2006, p. 56).



Neste sentido, tendo em vista o possível abandono da FUNAI para com os Ofaié e toda a história de luta e marginalização deles e de todos os outros povos originários das mais variadas etnias na história do “Brasil”<sup>45</sup>, o que questionamento se dá no tocante ao tratamento que as crianças desta comunidade têm recebido em relação à educação.

Kramer e Horta, problematizando a imagem da criança no pensamento pedagógico comum, destacam que o reconhecimento de sua importância social nem sempre acontece. A criança se depara com uma exclusão familiar acerca de questões que, segundo os adultos, não as dizem respeito, bem como são privadas das decisões que lhes interessam diretamente, como a escola em que irão estudar, em muitos casos o esporte que irão praticar. Desta maneira, “a criança, na nossa sociedade, é marginalizada econômica, social e politicamente. A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo.” (KRAMER E HORTA, 1982, p. 27). Em conformidade com Corsaro,

[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos. Como resultado, as crianças são empurradas para as margens da estrutura social pelos adultos (incluindo teóricos sociais), mais poderosos, que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para as sociedades atuais e futuras (CORSARO, 2011, p. 18).

<sup>45</sup> É importante problematizar essa questão, pois, para muitos, a história do Brasil se inicia com a chegada dos portugueses, esquecendo-se que indígenas das mais diversas etnias povoavam a região e já faziam “história” aqui há milhares de anos.



Deste modo, acaba-se por ver as crianças através de uma lente de incompletude, tirando delas o direito de serem sujeito de sua própria história. Entretanto, em conformidade com Kramer (2006), a partir dos anos 1980, com estudos no campo da psicologia, sociologia e antropologia, as crianças começaram a ser vistas enquanto seres com especificidades e direitos que precisavam ser respeitados, sendo reconhecidas como cidadãos. Nesta perspectiva, a educação – assim como saúde e assistência – passa a ser compreendida como um direito da criança.

Se faz necessário colocar aqui um importante questionamento: qual o grau de exclusão de uma criança indígena? Quando comparados, percebe-se que os dois grupos (crianças e indígenas) possuem trajetórias muito parecidas. Como já dito anteriormente, os indígenas foram incompreendidos em suas alteridades desde o início da colonização, bem como as crianças, que são sempre tratadas como seres inferiores e incompletos. Ambos os grupos são tutelados (os indígenas pela FUNAI<sup>46</sup> e as crianças por seus responsáveis legais) e se depa-ram diariamente com variados tipos de violências que vêm justificados como tipos de cuidado.

Fernandes analisa o conceito durkheiminiano de anomia, que seria “o diagnóstico de um estado das paixões humanas caracterizado pela dissolução ou relaxamento do espírito de disciplina” (1996, p. 62). Segundo a autora, é a partir desse conceito que a educação infantil é pensada, “como esse processo, longo e dificultoso, de inscrição do Outro na psique infantil de modo que ele seja internamente encarnado nessa voz imperativa de comando, vigilância, repreensão e punição” (FERNANDES, 1996, p. 62), sendo essa a voz da consciência coletiva exercendo influência na consciência individual. O conceito, apesar de aqui aplicado às crianças, serve muito bem para pensar os povos

<sup>46</sup> Como exemplo, de acordo com Wunder e Silva (2019), as pesquisas desenvolvidas com povos indígenas em territórios originários devem ser submetidas à aprovação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).



originários, que foram alvo, conforme Oliveira e Freire (2006), de uma política assimilacionista que queria incutir neles a civilidade.

Pode-se considerar ainda que as imagens dos dois grupos foram construídas a partir de uma lógica de palimpsesto. De acordo com Rodrigues (2014), o palimpsesto é um pergaminho no qual se escreve algo novo por cima, mas que, diante da luz correta, percebe-se que o que estava escrito anteriormente não foi totalmente apagado por essa nova escrita. Assim, foi e tem sido com as crianças e os indígenas, visto que se avançou muito no debate acerca dos direitos desses grupos, mas ainda prevalece, em muitos casos, uma lógica arcaica de tratamento com os mesmos.

Há ainda que se considerar que crianças e indígenas não se encontram passivos nessa relação. Corsaro (2011), problematiza a utilização do conceito de socialização como sendo problemático por estar sempre ligado a uma preparação da criança para o futuro. Ao invés disto, o autor apresenta o conceito de reprodução interpretativa, que se refere ao fato de que as crianças não apenas reproduzem as ações dos adultos, mas o fazem de maneira crítica, se apropriando da cultura adulta e inserindo seus próprios traços a essa cultura. Ou seja, é uma reprodução porque as culturas das crianças e dos adultos não estão desvinculadas umas das outras, mas essa reprodução não é passiva. E os indígenas, conforme Cunha (1992), nunca se viram como vítimas passivas desse processo, entendendo que suas escolhas também possuem consequências. Eles resistiram desde o início da colonização e se não fosse por suas lutas, principalmente a partir dos movimentos indígenas iniciados na década de 1970 – segundo Almeida (2018) –, a Constituição de 1988 não teria garantido os direitos da forma como o fez.

Aqui chega-se ao ponto da discussão: a criança indígena ofaié. Ela é assegurada pela Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que menciona a educação indígena nos artigos 32, 78 e



79. No artigo 32, é garantido que as comunidades indígenas tenham seus próprios processos de aprendizagem e utilizem sua língua materna. Freire, ao discutir a concepção de educação bancária, afirma ser uma violência, a privação dos homens de serem sujeitos de seus próprios problemas, de possuírem pensamento crítico, pois “fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros” (FREIRE, 1987, p. 48). Nesse sentido, se faz extremamente necessária a existência desse artigo.

Ainda conforme a LDB, no artigo 78 é assegurado aos povos originários o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa que ofereçam uma educação escolar bilíngue e intercultural aos mesmos. O objetivo é de proporcionar aos indígenas a valorização de suas línguas, recuperação de suas memórias e reafirmação de suas identidades étnicas, bem como oferecer conhecimentos técnicos e científicos acerca da sociedade em nível nacional, assim como de outros povos indígenas. No artigo 79 é garantido apoio técnico e financeiro para a educação intercultural dos povos originários, afirmando-se o compromisso em desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa.

Mas é possível afirmar que tudo que é garantido na lei está sendo exercido na prática? A pesquisa desenvolvida até o momento ainda não encontrou uma resposta para essa pergunta, mas, a partir de tudo que foi apresentado aqui, pressupõe-se que ainda há muito a avançar quando o assunto é a práxis. Infelizmente a lei brasileira nem sempre consegue se garantir em termos práticos e, sendo a criança indígena um ser tão marginalizado, é urgente que essas questões sejam estudadas e discutidas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a criança indígena ofaié é um ser duplamente marginalizado, sendo necessário verificar as condições educacionais disponíveis a ela. Diante do fato de que esta pesquisa se encontra em fase inicial – e que encontra barreiras atuais geradas pela pandemia do COVI-19 –, o que se pode apresentar até o presente momento são resultados parciais, baseados nas pesquisas documentais realizadas até então. Ainda que haja na legislação a garantia de educação escolar bilíngue, intercultural e que promova a valorização e resgate das memórias, identidades e culturas dos povos originários, é necessário compreender o que essas determinações significam na prática, de modo a verificar até que ponto estão aplicadas.

Compreende-se que há ainda muito a melhorar nas condições educacionais ofertadas a essas crianças. Em vista disso, identifica-se a urgência na realização de pesquisas que possibilitem que as vozes de crianças indígenas possam ser escutadas e que verifiquem as condições educacionais impostas a elas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Antonio Cavalcante. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 3, p. 611-626, jul./set. 2018.
- BORGONHA, M. C. *História E Etnografia Ofayé*: Estudo sobre um grupo indígena do Centro-Oeste brasileiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.



CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: *História dos Índios no Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CORSARO, W. Teorias sociais da infância. In: *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: ARTMED, 2011. p. 17-40.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: *Índios no Brasil*. S. Paulo: Claro Enigma, 2012.

FERNANDES, H. D. Infância e modernidade: doença no olhar. Plural - *Revista de Ciências Sociais*. USP, São Paulo, v. 3, p. 60-81, 1º. Sem. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/68029/70599>>. Acesso em 10 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. A concepção “Bancária” da educação como instrumento a opressão: Seus pressupostos sua crítica. In: *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. p. 37-49.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, Oct. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

KRAMER, Sonia; HORTA, José Silvério Baia. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 4, p. 26-35, 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/159>>. Acesso em 11 dez. 2020.

MARTINS, José de Souza. *A chegada do Estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

RODRIGUES, S. A. Reflexões sobre as relações de poder que forjam a identidade contemporânea da infância. In: STADLER, T. D. (org.). *Escritos de Filosofia e Política*. Curitiba: CRV, 2014. p. 133-156.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª Ed. Contexto: São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://efabio-pablo.files.wordpress.com/2013/04/diccionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>>. Acesso em 09 dez. 2020.



SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

WUNDER, Alik; SILVA, André Luíz Ferreira da. Pesquisas em comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 53-58.





# PARTE 3



# REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA MEDIADORA DE SABERES:

Interexperiências  
Formativas e Produção  
de Conhecimento

*Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa<sup>47</sup> (UFBA)*

*Sônia Maria Rocha Sampaio<sup>48</sup> (UFBA)*

47 Doutoranda em Psicologia. Universidade Federal da Bahia/UFBA. E-mail: karla@uefs.br

48 Doutora em Educação. Universidade Federal da Bahia/UFBA. E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br



## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de elucidar as experiências vivenciadas em sala de aula no componente curricular Interexperiências Formativas e Produção de Conhecimento, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), apresentamos algumas reflexões construídas por meio de uma prática ancorada na preocupação em integrar e auxiliar a formação científica de estudantes que são convidados a criar uma experiência coletiva (in)disciplinar, a pensar o outro como sujeito carregado de histórias, vivências, afetos e conhecimento.

Este texto compreende um estudo descritivo, qualitativo, em formato de relato de experiência que valoriza a explicitação interpretativa e compreensiva de fenômenos, dentro de um tempo histórico; possibilita maior aproximação com o cotidiano, apresentando algumas compreensões a respeito das experiências vividas pelos próprios sujeitos (MINAYO, 1993). O relato de experiência é uma modalidade de cultivo de conhecimento construída através de trabalhos da memória, onde o pesquisador é desafiado a articular conhecimentos que marcaram seu pertencimento coletivo ao longo de diferentes tempos.

Nesta perspectiva, como enquadramento teórico interpretativo, o trabalho encontra-se centrado no pensamento de Célestin Freinet (1896-1966); pedagogo francês e um dos principais protagonistas do cenário educacional do século XX, que desenvolveu a ideia de um sistema democrático de educação, produzindo mudanças que resultaram no engajamento dos estudantes, oportunizando uma nova forma de pensar o processo da apropriação do conhecimento, com o objetivo de formar o sujeito autônomo e cooperativo.

A pedagogia Freinet inspirou o componente curricular ofertado desde o ano letivo de 2016, procurado por estudantes das mais diver-



sas origens e interesses. A proposição dessa experiência pedagógica foi motivada pela busca de novos caminhos, pela preocupação com a autonomia, a integração e a formação científica dos estudantes. Desse modo, assumimos o desafio de sensibilizar, incentivar e mobilizar os estudantes para que desenvolvam uma postura crítica e reflexiva perante o conhecimento que é socializado, construindo novos aprendizados, novos saberes em um espaço aberto ao diálogo, com foco no crescimento coletivo, na criação e no fortalecimento de laços (BARBOSA; SAMPAIO, 2020); enfatizando assim, ideias que se aproximam dessa perspectiva de análise.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o trabalho aqui apresentado encontra-se alicerçado em análise documental associada à observação participante, técnicas que se complementam em relação ao objeto proposto. O material foi coletado durante o período de 2019 a 2020, os principais recursos documentais analisados foram os registros das observações participantes realizadas durante as aulas e os relatos apresentados pelos estudantes que compreendiam os acontecimentos na aula, suas percepções, sensações e perspectivas. O fio condutor da proposta objetiva construir, mobilizar e compartilhar os saberes resultantes das múltiplas experiências dos estudantes que participam desse curso.

## MEDIAR SABERES E CONSTRUIR CONHECIMENTO: NOVAS POSSIBILIDADES

Com inovações pedagógicas, Célestin Freinet criou a imprensa dentro da escola utilizando a comunicação como instrumento de excelência à escrita; construiu um espaço de educação livre com atividades e técnicas que oportunizavam a própria liberdade; sempre considerando o movimento de experimentar física e psicologicamente



a vida existente fora da sala de aula, considerando o seu entorno e o campo. Uma das atividades realizadas era então a chamada aula-passeio, com a finalidade de observar o ambiente natural e humano, quando os estudantes voltavam para a sala de aula, compartilhavam suas observações, apresentavam seus testemunhos e criavam textos livres que seriam posteriormente corrigidos e serviriam de base para a aprendizagem (LEGRAND, 2010).

A preocupação fundamental de Freinet com a comunicação produziu uma prática original de aprendizado, um modo progressivo de aprender mediante combinações com o apoio de técnicas como a imprensa em sala de aula, o jornal, a correspondência interescolar e as excursões para diferentes lugares, tornaram-se instrumento de uma formação mediante a ação com um significado concreto. Freinet destacava o aprendizado espontâneo, feito de tentativas e de erros que se corrigem, tendo em vista o objetivo a atingir (LEGRAND, 2010).

O autor demonstrava insatisfação e preocupação com a possibilidade de os educadores aderirem ao ensino tradicional, autoritário, com conteúdo compartimentados e fora do contexto de vivência dos estudantes. Freinet (2004, p. 43) destacava que: “só ficaremos satisfeitos no dia em que voltarmos a ver brilhar nos olhos dele o sol da confiança criadora, e se exprimirem, nos gestos seguros, as grandes preocupações do homem que se eleva”. Por isso, buscou uma pedagogia que pudesse envolver todos os sujeitos, professor e aluno, no processo de aprendizagem. Segundo ele, “nada é mais tentador para os educadores do que a escola tradicional; nada é tão perigoso. Ela separa a árvore de suas raízes, isola-a do solo que a nutre. Cabe-nos reencontrar a seiva” (FREINET, 1998, p. 83). Uma das técnicas infalíveis para o sucesso da proposta pedagógica de Célestin Freinet é a posição do professor diante dos estudantes.

Freinet acreditava que a função primordial do professor era ajudar os estudantes a encontrar caminhos e colaborar ao máximo



para o êxito de todos, com uma atitude orientada tanto pela psicologia quanto pela pedagogia – deste modo, o histórico pessoal do estudante interagiu com os conhecimentos novos e essa relação construiria seu futuro na sociedade. E assim, com uma vida dedicada a elaborar estratégias de ensino que funcionavam como canais da livre expressão e da atividade cooperativa, criando então, a possibilidade de uma nova educação, Freinet defendia que o estudante precisava ser instigado a buscar referenciais teóricos e práticos para solucionar problemas de conteúdos programáticos presentes no currículo das instituições educacionais, para o autor o pensar interdisciplinar valorizava o homem, o coletivo e permitia até mesmo no erro, novas possibilidades para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a proposta desta prática pedagógica parte do entendimento de que o professor é agente propulsor do processo de transformação dos conceitos cotidianos em conceitos científicos dos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades para que se apropriem de novos conhecimentos e, que por meio destes, transformem a si mesmos e a realidade em sua volta. Nesta perspectiva freinetiana, o docente proporciona situações por meio das quais os estudantes sentem necessidade de agir, de se dedicar à descoberta de algo que despertou seu interesse.

A pedagogia de Freinet compreende quatro eixos: a cooperação, a comunicação, a documentação, com o chamado livro da vida para registro diário dos fatos ocorridos, organizar as vivências e relatar os acontecimentos, e a afetividade como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento. No componente curricular Interexperiências Formativas e Produção do Conhecimento esses são os pilares da prática; o objetivo então, foi trazer para a sala de aula essas ideias, compartilhar textos e conhecimento sem arrogância, permitir novos diálogos e interação, numa perspectiva de cooperação e solidaria-



de para juntos (re)criar e (re)inventar novos saberes (BARBOSA; SAMPAIO, 2020).

O desenvolvimento do componente curricular acontece quando os estudantes apresentam seus projetos de pesquisa, recebem contribuições dos demais colegas, exercitam a reflexão sobre as contribuições recebidas, melhoram seus projetos e os reapresentam. Para Freinet (1979), o estudante precisa ser estimulado a pesquisar e descobrir; ser criador do próprio conhecimento que também será compartilhado com os demais colegas, neste sentido a pesquisa é um instrumento inteligente, um processo instintivo; ao inscrever-se no processo funcional do sujeito, através do qual busca o próprio conhecimento por meio de uma experiência vitoriosa, transforma-se em regra de vida.

Deste modo, como parte da dinâmica do componente curricular, cada aula há um relato elaborado por um estudante e lido na aula seguinte. A adoção do registro, que chamamos de relato de aula, que acompanha as técnicas de Freinet torna-se fundamental, pois possibilita a análise e a compreensão de passagens vivenciadas, tornando-se peça relevante de um processo de formação e de novos caminhos possíveis para a apropriação do conhecimento de sujeitos autônomos e participativos.

Com a máxima de que o saber combina com sabor, não com a dor, sentimentos, percepções, aprendizagens ficam registrados e a memória de cada aula experienciada. Como destaca Hooks (2013, p. 25): “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”. Pois, para Sampaio (1994) o papel do professor é ser guia, amigo e encorajador para que os estudantes possam viver felizes e confiantes. Neste entendimento, destaca Freinet (2004, p. 28):



Não procure a novidade; a própria mecânica mais aperfeiçoada chega a cansar, se não atender às necessidades profundas do indivíduo. No número cada vez maior de atividades que lhe são oferecidas, escolha primeiro as que iluminam sua vida, as que dão sede de desenvolvimento e de conhecimentos, as que fazem brilhar o sol. Edite um jornal para praticar a correspondência, recolha e classifique documentos, organize a experiência tateante que será a primeira fase da cultura científica. Deixe desabrochar os botões de flores, mesmo que às vezes o orvalho os molhes.

A sala de aula mesmo com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. E nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de abrir a mente e o coração que nos permita encarar a realidade e cruzar fronteiras, para transgredir (HOOKS, 2013). A afetividade está sempre presente nestas relações, nestas trocas, os participantes criam vínculo não apenas com o docente, mas com seus colegas, assumem seu papel e criam sua identidade. Esse é o propósito do componente curricular.

Desta forma, quando nos questionamos, mas afinal, o que querem os estudantes? Percebemos que eles anseiam por uma educação libertadora, por um conhecimento significativo, por informações que possam relacionar-se com sua experiência de vida, para nós professores, cabe “provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos” (FREINET, 2004, p. 19).

É importante salientar o caráter experimental dessa iniciativa que admite, necessariamente, alterações ao longo do percurso, necessitando para isso de permanente avaliação em processo do seu desenvolvimento. Os resultados das observações demonstram que os estudantes são desafiados a criar uma experiência (in)disciplinar, “fora da caixa”; de pensar o outro dotado de histórias, vivências, afetos e conhecimento, escutando-o e oportunizando vozes e reflexões. Como destaca Barbosa e Sampaio (2020), o êxito desta proposta pedagógica é atribuído aos próprios estudantes, protagonistas das atividades,



participantes diretos da interação com os conteúdos apresentados e integrantes do planejamento de ensino.

E por via de uma solidariedade coletiva gerada durante as aulas, talvez possamos afirmar ainda que, a formação desta comunidade de aprendizes tem-se mostrado um emblema simbólico de persistência, resistência e resiliência contra todas as incertezas e dificuldades. Estas práticas oferecem experiências que vão além das questões acadêmicas: facilitam a interação social, promovem a sensação de pertença a um grupo, satisfazem os anseios de criatividade e basicamente, oferecem acolhimento, todo o esforço empreendido é para que a sala de aula seja um espaço aberto para a aprendizagem, para o crescimento, para os laços, entrelaçamentos e compartilhamento de experiências (BARBOSA; SAMPAIO, 2020).

As experiências são construídas a cada encontro entre professor e estudantes, são momentos únicos de desenvolvimento dos trabalhos, de trocas e reflexões, como enfatizava Freinet (2004, p.39): “consERVE nos seus alunos o apetite natural. Deixe-os escolher os alimentos no meio rico e propício que você lhes prepara. Então, você será um educador”. E assim, como parte do planejamento do componente curricular, a avaliação acontece em três momentos: nos relatos que cada estudante apresenta sobre as aulas sempre enviado para o grupo antes do próximo encontro e lido no início dele; na apresentação do projeto e na sua reelaboração apresentada e entregue ao final do curso; e, no registro de uma autoavaliação.

Assim, nesta prática, compreendemos que não se deve reduzir educação à escolarização e sim, entendê-la como um processo pleno de formação humana presente em toda e qualquer sociedade (SOUZA SANTOS, 2018).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre práticas mediadoras de saberes inspiradas nas ideias de Célestin Freinet implica pensar nas possibilidades de um trabalho voltado à promoção da aprendizagem, do conhecimento, do desenvolvimento de habilidades e competências humanas por meio da leitura, da escrita, da pesquisa, do diálogo, do exercício da escuta e das interações sociais estabelecidas, é observar um pensamento construído através de experiências concretas, de conselhos práticos, de sonhos, citações, expressões de humor e de poesia (NASCIMENTO, 1995). Freinet dedicou sua vida ao aperfeiçoamento da atividade pedagógica, seu trabalho é reconhecido por um coletivo de educandos e educadores que hoje continuam seu legado.

Como salienta Hooks (2013) é preciso renovação e rejuvenescimento das práticas de ensino, é necessário abrir cabeça e coração para conhecer o que está além das fronteiras, criar novas visões e permitir transgressões, transformando assim a educação, numa prática de liberdade. Afinal, “é a experiência vivida, mesmo perigosa, que forma os homens capazes de trabalhar e de viver como homens” (FREINET, 2004, p. 38). Acreditamos que percorrer a leitura deste relato de experiência propicia a todos os interessados em educação estabelecer um diálogo mais íntimo com suas próprias perspectivas educativas.

Afinal, a universidade não é um lugar qualquer, como afirma Salles (2020); é um lugar de múltiplas experiências afetivas, políticas, artísticas que buscam a verdade e fazem ciência. Permite fazer dialogar com os saberes e conviver com as matrizes de pensamentos conflitantes que colaboram; a universidade é lugar de esclarecimento e não apenas um repositório de verdades. A universidade é lugar de história, de fazer acontecer novas histórias, de histórias que continuam.



Deste modo, com o desenvolvimento da livre cooperação entre estudantes oportunizado pelo componente curricular Interexperiências Formativas e Produção de Conhecimento é possível vivenciar um projeto educativo onde impera a própria solidariedade presente nas obras da pedagogia Freinet, que valoriza também a autonomia, a igualdade e a livre descoberta.

Por meio de uma pedagogia da ação, que estimula o desenvolvimento da criatividade do estudante, Freinet sustentava a ideia de formar cidadãos autônomos e criativos capazes de transformar o contexto e a realidade social. Essa também não poderia deixar de ser nossa intenção com a oferta deste componente: transformar vidas! Neste fim, este trabalho e a prática pedagógica que ele apresenta foi apoiado no pensamento de Célestin Freinet, pautando-se nesse referencial para o encontro dos resultados almejados pelo próprio autor.

Freinet (2004) acreditava que a “profissão nos marca” (p. 86). Por esta razão, o autor afirmava que:

E você, como todos os professores, fica marcado, mais do que os outros, pelas exigências formais da sua profissão(...). Abandone a cátedra e pegue a ferramenta, alinhe matrizes e prepare uma tiragem, extasie-se diante de um êxito; seja ao mesmo tempo operário, jardineiro, técnico, chefe e poeta; reaprenda a rir, a viver e a se emocionar. Você será um outro homem. É pelo brilho dos olhos que se avaliam a porção de liberdade e a profundidade da cultura do bom operário que pudesse vangloriar-se de ser educador.

Com a sabedoria que lhe era peculiar, Freinet orienta e aconselha àqueles que elegeram esta caminhada: ser educador. Suas palavras soam com tamanha leveza que reafirmam nossas escolhas:

O que nos encanta e nos entusiasma nunca é o passado, por mais rico que seja, mas o futuro que encerra em si mesmo a criação, a aventura e a vida. A escola nunca é uma parada. É



a estrada aberta para os horizontes que se devem conquistar (FREINET, 2004, p. 34).

E, com a licença poética de Guimarães Rosa “Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”, esse é o desafio da docência: ir ao encontro da vida, como afirma Freinet (2004) e ser capaz de recomeçar sempre e de, principalmente, aprender, desaprender e aprender de novo.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Karla Maria L. F. Bene; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Interexperiências Formativas e Produção do Conhecimento: relato de experiência de uma prática mediadora de saberes. In: *I Encontro Nacional Movimentos Docentes*, Diadema, São Paulo, 2020. v. 2. p. 84-88.
- FREINET, Célestin. *A Educação do Trabalho*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. 7ª Ed. Tradução: J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREINET, Elise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão da Pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LEGRAND, Louis. *Célestin Freinet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MINAYO, Maria Cecilia. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 1993.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. *A Pedagogia Freinet: Natureza, Educação e Sociedade*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.
- SALLES, João Carlos. *Universidade Pública e Democracia*. São Paulo: Boitempo, 2020.



SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Construindo as Epistemologias do Sul* - Antologia essencial - Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.



# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: autonomia, emancipação ou controle burocrático da instituição escolar

*Erisvaldo Souza<sup>49</sup>*

49 Graduado em História e Especialista em Ciência Política pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Endereço eletrônico: [erisvaldosouza@yahoo.com.br](mailto:erisvaldosouza@yahoo.com.br). Autor dos livros *Música e Sociedade no Brasil: Uma análise crítica do fenômeno musical*. Editora Prismas (2018); *Partidos políticos, intelectuais e conselhos operários*, Editora Virtual Books (2018) e *Sociedade, Intelectualidade e Engajamento*, Editora Virtual Books (2021).



## INTRODUÇÃO

A educação de jovens<sup>50</sup> e adultos no Brasil se tornou uma necessidade pela grande quantidade de indivíduos que não conseguiram terminar o ensino fundamental e médio no período normal da formação escolar. Por isso, cada vez mais as instituições tiveram que realizar políticas para inserção desses grupos sociais a uma educação formal, mesmo em período e idade que não eram compatíveis. Entretanto, é preciso refletir sobre a realidade desses milhares de jovens e adultos que não conseguiram uma formação básica para continuar sua formação escolar e ao mesmo tempo buscar entender como essa política pública foi sendo constituída por parte do Estado brasileiro, que passou a ofertar essa modalidade de ensino nas instituições escolares de todo o país.

Neste artigo, buscaremos refletir sobre a educação de jovens e adultos e como esses indivíduos podem buscar sua autonomia e emancipação diante da instituição, pois essa vai exercer sobre estes um forte controle burocrático, mesmo que o discurso utilizado por professores e demais autoridades é que visam estabelecer a autonomia e emancipação desses jovens e adultos no âmbito da instituição escolar. Por isso, torna-se fundamental realizar um estudo desta natureza com o objetivo de não somente perceber, mas demonstrar como essas questões ocorrem na realidade em que esses alunos e alunas estão inseridos.

Para a investigação neste artigo, dividimos o mesmo em duas partes, na primeira buscaremos realizar uma análise histórica sobre o fenômeno a ser estudado para depois estudarmos as questões que envolvem a autonomia e a emancipação na sua relação com o controle

50 Existem vários estudos sobre jovens e juventude, não vamos realizar uma investigação sobre o tema, mas indicaremos duas obras que orientam o leitor para a compreensão desta temática. Assim, indicamos a obra *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das juventudes modernas*, de Luís Antônio Groppo (2000) e uma outra intitulada: *A entrada na vida de Georges Lapassade* (1975).



burocrático da instituição escolar. A hipótese a ser levantada, é a de que mesmo fazendo o discurso da autonomia e da emancipação, a instituição escolar visa o controle burocrático nas relações escolares no interior da instituição.

Por fim, este artigo visa refletir sobre a educação de jovens e adultos, ao mesmo tempo em que analisa uma temática importante para a educação, mas também para a sociedade civil organizada que lutou historicamente para ter suas demandas atendidas, uma educação pública, gratuita e com certa qualidade. Essa temática se insere também em um conjunto amplo de discussões no campo da educação, pois muitas vezes a educação de jovens e adultos é colocada em segundo plano, mas que merece ser discutida, pois o controle burocrático existe em qualquer modalidade de ensino, tendo suas especificidades em cada forma de organização escolar. Portanto, trata-se de pensar essa modalidade de ensino, suas relações no âmbito das instituições e ao mesmo tempo a ação dos indivíduos envolvidos nestas, a saber alunos, professores, diretores, coordenadores e a comunidade envolvida nesse processo de formação escolar.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS

Não vamos retomar toda a história da educação de jovens e adultos, nem as experiências que ocorreram desde a Revolução Industrial na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, mas somente alguns apontamentos históricos dessa modalidade de ensino no século XX no Brasil e suas principais implicações e experiências dentro do Estado Brasileiro, pois assim facilita o nosso estudo em termos de recorte temporal e ao mesmo tempo de compreensão desse objeto.



Assim, é preciso refletir como essa modalidade de ensino foi sendo inserida no sistema de ensino brasileiro ao longo do século XX.

Fávero e Freitas (2011) destacam na década de 1940 o trabalho de Lourenço Filho, pois esse autor já realizava alguns apontamentos sobre a educação de jovens e adultos e buscava adaptar alguns recursos a essa modalidade de ensino. Para tanto, os autores destacam que Lourenço Filho, recorrendo à literatura estrangeira, afirma que a capacidade de aprender dos adultos requer uma metodologia especial de ensino que considere o desuso da aprendizagem, desenvolva a autoconfiança e parta do diálogo. Para isso, deveriam ser disponibilizados o rádio, a imprensa, o cinema, a biblioteca, as discotecas, dentre outros meios.

O ponto de partida para a educação de jovens e adultos era outra, pois a forma tradicional de ensino, não deveria ser aplicada nesta modalidade de ensino, por isso, requer metodologias diferentes. Nas ideias do autor seria necessário disponibilizar outros meios, que era o que existia nesse período, como o rádio e o cinema que hoje são muito utilizados como recursos didáticos em aulas, tanto no ensino seriado como também na educação de jovens e adultos, principalmente a música. Nesse mesmo contexto, Lourenço Filho já defendia uma pedagogia distinta para os adultos. Ao ficar certo tempo fora da instituição escolar, o adulto ou até mesmo o jovem perde sua prática de leitura, de escrita e outras atividades intelectuais, bem como o interesse, agora é preciso retomar os estudos e ao mesmo tempo buscar formas para se desenvolver intelectualmente, mas as dificuldades são muitas.

No Brasil, no contexto dos anos de 1940 começam a ocorrer movimentos em defesa da educação de jovens e adultos e que passam a ser cada vez mais exigidas no sentido da sua efetivação. Assim, o Ministério da Educação começa a organizar essa modalidade de en-



sino para poder atender principalmente pessoas que eram analfabetas e não tiveram acesso à escola. Por isso, podemos destacar que:

A função supletiva foi inteiramente assumida pela primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), a partir de 1947. Os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo e organizadas com apoio das secretarias de educação e entidades privadas. As aulas eram noturnas, com professores do antigo ensino primário ou voluntários, e material didático produzido em grandes quantidades e distribuído pelo MES: cartilha de alfabetização *Ler*, livro de leitura *Saber*, elaborados segundo o método Laubach, e *Manual de Aritmética*, além de fascículos sobre higiene e saúde, civismo, técnicas agrícolas rudimentares, dentre outros pontos (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 04).

Nesse contexto, já existia uma necessidade desse tipo de educação, pois muitos jovens e adultos não conseguiam estudar ou dar continuidade em sua formação escolar. Apesar da demanda, existia também a demanda por educação básica em nível seriado, pois faltavam os devidos investimentos por parte das instituições, principalmente o Estado que deveria ser o grande incentivador e financiador da educação pública, mas que não cumpria suas funções. Entretanto, as aulas eram realizadas de forma emergencial, pois grande parte do material a ser utilizado eram produzidos em grande escala, muitas vezes não tendo a qualidade adequada para atender os alunos. Por outro lado, podemos perceber a falta de compromisso até mesmo da instituição que organizou essa forma de ensino nesse contexto, pois são ações rápidas e realizadas por amadores como é o caso dos voluntários que iriam integrar o projeto de ensino de jovens e adultos.

Ao observar o tipo de material a ser utilizado e baseado em manuais, percebemos que não tinham proximidade com a realidade dos alunos, nem tampouco um saber organizado para atender a uma formação mínima de qualidade e que esses alunos pudessem dar



continuidade em sua formação escolar. Outro fator é a fragmentação das disciplinas em um conjunto muito diverso e distante da realidade do alunato, pois alguns desses saberes se adquire no processo de socialização no âmbito do espaço da instituição familiar. Por isso, era preciso ir além da simples formalização do ensino para esses grupos sociais que não conseguiam permanecer na escola e realizar sua formação escolar de forma seriada.

No momento posterior, ainda segundo Fávero e Freitas (2011), o amadurecimento do processo democrático, revelado nas eleições majoritárias de 1958; as experiências inovadoras na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1962; ao lado do enfraquecimento das campanhas nacionais, criaram as condições para novas experiências de educação de adultos, com a consequente redefinição de um conceito de alfabetização voltado apenas para ler, escrever e contar. Por isso, pode ser caracterizado como um momento de ruptura com a forma institucionalizada até então, viabilizando o repensar da Educação de Adultos no Brasil.

O momento após os anos de 1940 tem-se no Brasil um breve desenvolvimento do processo democrático da sociedade e do Estado, mas trata-se de um momento que não vai gerar estabilidade política. Entretanto, possibilita mudanças no âmbito da educação institucionalizada. Algumas legislações são aprovadas para legitimar o sistema de ensino brasileiro e para alguns é um grande avanço no sentido do desenvolvimento da educação brasileira. Neste processo de escolarização das classes exploradas na sociedade brasileira, ocorre uma formação limitada no sentido desta, pois o ler, escrever e contar é limitado em relação a uma formação escolar de qualidade. Por outro lado, as demandas de educação básica e de jovens e adultos aumentam,



assim o Estado como uma instituição deveria possibilitar investimentos para poder resolver esses problemas em relação a educação em geral.

Esse breve desenvolvimento democrático foi limitado pelo golpe militar de 1964, que vai instituir no Brasil um governo ditatorial e diminui os investimentos no campo da educação, ao mesmo tempo mudanças no sentido de controlar o trabalho de professores e alunos no ambiente da instituição escolar. Seguindo a análise de Amorim e Duques (2016), na década de 1960 diminuiu-se a ideia de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica. Nesta década, a (EJA) foi estendida do nível primário para o nível ginásial, conquista, que assim como muitas outras, foi interrompida com o golpe militar. O Golpe de 1964 foi, portanto, o estopim para romper com as políticas de educação e atingiu os movimentos que propagavam o fortalecimento da educação e da cultura popular.

Na realidade, o Estado Militar vai cada vez mais exercendo um forte poder de coerção em relação aos movimentos sociais nos mais variados campos da sociedade, bem como da educação, então, o que vai acontecer é que o Estado como instituição vai agir de acordo com seus interesses e neste caso, seria a limitação dos investimentos e das práticas de professores e alunos em relação a uma educação crítica da sociedade e do próprio Estado. Outro fato importante é: mesmo que a sociedade civil tenha conquistado democraticamente o direito de ampliar a educação de jovens e adultos para o ensino médio da época, os militares irão exercer seu poder de limitar a educação em todos os sentidos, inclusive realizando mudanças bruscas na forma de organização do sistema de ensino e do currículo.

Mesmo sendo instituído um Estado ditatorial no Brasil no período compreendido entre (1964-1985), os militares durante esse período utilizavam uma estratégia para demonstrar para a sociedade um governo democrático, pois os governos eram substituídos a cada 04 anos e



assim, disfarçavam a ditadura em democracia<sup>51</sup>. Entretanto, com esse discurso, inicialmente começam a realizar campanhas pela educação, em 1967 irão criar o (MOBRAL) que era um movimento brasileiro de alfabetização, pois com a criação deste tinham como interesse em realizar uma divulgação nacional para alfabetização, mas o Mobral não foi muito longe, pois faltava os investimentos adequados para atingir certos objetivos, é extinto com o fim dos governos militares.

A partir da crise e do fim do Estado Militar, inicia no Brasil um amplo movimento da sociedade na busca pela democracia e a participação política de todos na vida política do Estado Brasileiro. Irão surgir também movimentos sociais no campo da educação em que exigem uma escola cidadã, democrática e universalizante, onde todos possam ter acesso garantido. Entretanto, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes de Educação de 1996 irão legitimar essas práticas, mesmo assim não temos uma garantia de qualidade na educação pública do país. Todo o processo de luta pela participação política, do direito ao voto, do direito à educação é garantido por lei, mas na prática o Estado e as outras instituições funcionam para garantir privilégios da classe dominante (classe política e burguesia industrial e comercial).

O período inaugurado após o Estado Militar é chamado de a Nova República, onde começa a acontecer de fato a participação da sociedade civil organizada na vida política do país e que passa a exigir por parte das autoridades e instituições uma vida democrática e cidadã, mas também uma educação pública que possa atender as necessidades da sociedade civil. A partir das ideias de Amorim e Duques (2016), podemos perceber que a necessidade de garantir a oferta de condições para a melhoria do atendimento da educação de jovens e adultos, o que poderia contribuir com a erradicação do anal-

51 Uma análise interessante sobre a democracia, bem como do Estado está na obra: *Estado, democracia e cidadania* (2003) de Nildo Viana. Outra obra que realiza um estudo sobre o tema, mas com enfoque na questão dos partidos políticos e a democracia, é a obra de Erisvaldo Souza intitulada: *Partidos políticos, intelectuais e conselhos operários* (2018).



fabetismo. Nesse particular, ainda que os sistemas nacional, estadual e municipal de educação vislumbrem a melhoria dos indicadores, não se pode esquecer que, para além da melhoria dos índices, o que efetivamente se precisa perseguir é a melhoria da qualidade de vida dos educandos e dos educadores, que compõem a educação de jovens e adultos no Brasil.

Portanto, temos uma trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil sendo constituída a partir das ações estatais na sua relação com a sociedade civil que em alguns momentos passou a exigir do Estado uma educação pública e com certa qualidade, mas historicamente essa instituição não cumpriu com suas obrigações formais no que se refere à organização, gestão e financiamento da educação em geral no Brasil. Vimos que historicamente essa modalidade de ensino foi sendo formada a partir de ações improvisadas e sem interesses para resolver o problema da educação de jovens e adultos e assim, essas políticas públicas foram também historicamente limitadas no sentido de apenas realizar um processo de escolarização desses grupos sociais.

## AUTONOMIA, EMANCIPAÇÃO OU CONTROLE BUROCRÁTICO

Em relação a autonomia e a emancipação dos alunos no âmbito das instituições escolares que trabalham com essa modalidade de ensino, o discurso dos integrantes da escola é que visam a autonomia intelectual e a emancipação desses indivíduos, por isso o discurso no interior da escola é na busca por uma formação cidadã, onde estes possam ter condições de agir e se posicionar criticamente em relação à realidade na qual estão inseridos.



Por isso, ser importante realizar essas reflexões no sentido de perceber como ocorre essas práticas no âmbito das instituições escolares. Outro fator importante é a formação que é possibilitada em nível de educação de jovens e adultos, pois trata-se de uma modalidade de ensino que funciona geralmente no período noturno, onde a maioria já vem de uma jornada de 8 horas ou mais de trabalho, sendo que o período noturno é para realizar sua formação, pois de alguma forma, é esse período que o aluno de educação de jovens e adultos tem para estudar e se dedicar minimamente a uma formação escolar e profissional.

Portanto, sua formação vai ficar limitada, muitas vezes a escola e professores fazem o discurso de que esses educandos podem fazer uso de suas experiências de vida, de trabalho e outras atividades. Nos cursos de educação de jovens e adultos, alguns se apresentam associados à educação profissional. Nesses casos, professores e alunos visam a troca de experiências no sentido de realizar alguns aprofundamentos sobre a realidade do aluno, bem como de suas experiências como trabalhador com o curso técnico e profissional em que está realizando. Sendo assim, segundo a instituição escolar, esses realizam uma tarefa de autonomia, pois a partir da sua realização como trabalhador, o aluno está se tornando um indivíduo com certa autonomia diante da escola e da sociedade.

Podemos perceber que na instituição escolar acontece a produção do saber, o aluno que começa a se desenvolver intelectualmente acaba percebendo que pode ir além das aulas. Por outro lado, segundo Alves (2000), pelo que conheço das práticas escolares, esse é um dos resultados da leitura, nas escolas. Os alunos aprendem que as coisas importantes estão escritas em livros, e com isso eles são desencorajados de pensar seus próprios pensamentos. Os livros neste caso, são um ponto de apoio para os alunos, mas esses não podem ficar somente em livros e no que fala o professor, estes devem buscar outras



fontes de saber, pois existem outras que vão além dos livros. Muitas vezes o aluno não gosta do livro ou material na qual o professor está trabalhando e a escola acaba colocando limites na visão de mundo do aluno, que fica limitado ao saber estabelecido pela escola.

A leitura é um bom ponto de partida para a formação dos alunos, mas não uma leitura meramente instituída e obrigatória. Nesta perspectiva, Alves (2000) aponta que de tudo que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer de leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, na vida afora, não vão ler um livro sequer. A escola e seus integrantes muitas vezes, acabam impondo certas leituras aos alunos e não é isso que a instituição deve fazer, mas sim, estimular leituras variadas para os alunos, bem como formar uma consciência pela busca autônoma pela leitura. A leitura de forma autônoma pode levar os alunos a outras formas de pensar e viver na realidade em que está inserido, mas principalmente no sentido de transformar essa realidade.

De outro modo, a escola não vai estimular leituras que possa ir além do ambiente da instituição escolar, pois esta visa o controle das mentes e pensamentos dos alunos, por isso essa em vez de formar uma autonomia, vai produzir o controle até mesmo das leituras em que os alunos irão realizar. Assim, é preciso que o próprio aluno a partir de sua consciência possa ir buscando novas leituras para poder ampliar sua visão sobre as coisas e a realidade na qual está inserido. Quando alguns desses alunos conseguem perceber esses limites, acabam indo buscar outras fontes de leitura e inspiração.

Essas fontes de inspiração formam uma nova forma de conhecer a realidade. Desse modo, seguindo as ideias de Mello (1993) conhecer é, nesse sentido, um passo fundamental na direção da liber-



dade de pensar, do livre exercício da crítica, do abandono de noções mágicas ou supersticiosas sobre o mundo e as pessoas. Conhecer o mundo é apropriar-se dele e não ser presa fácil da mentira, da ilusão, do obscurantismo, da demagogia, da mistificação, do sectarismo ideológico. Entretanto, essas são práticas difíceis de acontecer no âmbito da instituição escolar, principalmente estimuladas por professores. Ao realizarmos uma análise da escola na sociedade capitalista, temos que perceber uma ampla realidade e sua complexidade, que precisa além de ser analisada transformada radicalmente e a formação da autonomia e da emancipação vai acontecer de forma distinta do discurso dos integrantes da escola.

Em uma escola a partir de seu modelo de organização democrática, mas ao mesmo tempo burocrática, temos nos professores e alunos um sentido de autonomia e liberdade para a realização de suas atividades, mas na prática existe um forte controle das suas ações em termos de trabalho e atividades didáticas no espaço da instituição escolar. Por isso, é preciso além de perceber, lutar em favor de uma outra escola e sociedade. Neste sentido, Freire (1996) afirma que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

O professor até pode ter uma mentalidade e ações práticas que possam levar a essas possibilidades na qual o autor está apontando acima, mas são os limites da própria organização escolar burocrática que vai impedir os professores e alunos de realizar um trabalho mais organizado, crítico que visa uma autonomia e emancipação, pois esses dois termos não são práticas individuais, mas sim coletivas e que dificilmente irão acontecer em uma escola no modelo de organização



e gestão democrática na sociedade capitalista. Por isso, é preciso pensar concretamente em ações distintas do atual modelo de educação baseado na burocracia escolar e no controle burocrático de alunos e professores no ambiente da instituição escolar.

A organização da escola, bem como seu funcionamento diz respeito ao modelo de gestão do Estado, este se coloca como democrático e representativo e visa a manutenção dos direitos coletivos da sociedade, mas na realidade não é isso que acontece, pois, as classes sociais em luta defendem seus interesses. Saviani (2007), afirma que a classe dominante não tem interesses na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

Antes da transformação radical da escola, esta mudança brusca acontecerá no interior de toda a sociedade capitalista e sua estrutura e demais relações sociais, então, trata-se de um conjunto mais amplo de mudanças que irá acontecer a partir das ações das classes sociais exploradas organizadas em lutas e ações no sentido da transformação social total das relações sociais e assim, produzindo um tipo de novo de autonomia e emancipação. Esse processo de transformação social se torna interessante no sentido da formação de uma nova realidade, de uma nova sociedade, valores e mentalidade, logo, a escola é instituída a partir de uma nova mentalidade e valores.

Em uma escola burocrática, de fato, iremos formar uma autonomia muito restrita, sendo assim, nossa percepção é que a emancipação não ocorre nesse modelo de organização escolar, para tanto é preciso ir além desta. Carnoy (1984) nos mostra que a escola é, de fato, autônoma, em algum sentido, com relação à sociedade como um todo, mas essa autonomia é uma fachada para a reprodução da hierarquia social. Essa hierarquia existe em toda estrutura da sociedade e



do Estado, desde a escola e demais instituições sociais que integram a relação entre a sociedade e outras instituições. A escola é uma das formas de organização institucional que também é produtora e reprodutora dos interesses da sociedade, da classe dominante e do Estado.

Ainda assim, “um dos aspectos estruturais do sistema de educação burocrático é que os usuários não controlam de modo algum a gestão dos fundos que dedicam à coletividade” (TRAGTENBERG, 2004, p. 47). Essa falta de controle está presente em todos os níveis da escola e da formação escolar, pois seus integrantes de fato, não tem ou exercem controle sobre seu trabalho ou qualquer outra atividade. Geralmente estes recebem dos seus diretores e coordenadores o que devem seguir em termos de organização e desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

Realizando mais algumas reflexões sobre a educação, Tragtenberg (2005) afirma que a finalidade de qualquer educação é modelar a sociedade: mais do que ser ensinado, o homem deve fazer sua educação de homem e cidadão, aprender a informar-se, a comunicar com o “outro”, a participar, a tornar-se capaz de devir numa sociedade em pleno devir: essa é a finalidade primeira da educação. Na escola do futuro trata-se de aprender a devir<sup>52</sup>. A educação burocrática não visa somente modelar a sociedade, mas todos aqueles que fazem parte do seu modelo de organização, principalmente os alunos, por isso, sua autonomia ser relativa e não possibilita uma emancipação. Neste sentido, é preciso realizar todo um processo de transformação social radical das relações sociais ao mesmo tempo inaugurar outro modelo de sociedade e de escola.

Na escola e o modelo no qual estamos inseridos na sociedade contemporânea, temos um discurso de uma escola cidadã, democrática que visa a formação de indivíduos livres, autônomos e que esses

52 O termo devir aqui tem sentido de transformação. Transformação essa que seria uma mudança radical no modelo de sociedade, ou seja, da sociedade capitalista para uma sociedade comunista.



irão buscar a sua emancipação humana, mas na prática não é isso que observamos no cotidiano das relações escolares. O Estado ao organizar a educação vai agir de acordo com seus interesses em termos de administração da escola pública, pois esta não forma para a autonomia e para a emancipação dos indivíduos. No modelo de escola em que estamos inseridos, temos um forte controle burocrático por parte da gestão escolar que o tempo todo exige dos seus alunos determinados comportamentos, condutas de respeito a autoridade, a instituição e demais instituições sociais presentes na sociedade.

A escola como uma instituição na sociedade capitalista é limitadora das ações dos alunos e professores. Segundo Tragtenberg (2012) a escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existam no “*mundo de fora*”. O modelo pedagógico instituído permite efetuar vigilância constante. As punições escolares não objetivam acabar ou “*recuperar*” os infratores, mas “*marca-los*” com um estigma, diferenciando-os dos “*normais*”, confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime. A vigilância limita as ações dos indivíduos que muitas vezes querem realizar uma atividade fora do roteiro da escola, mas são impedidos, sendo assim, indo contra as normas burocráticas da escola, pois o aluno segundo a organização escolar tem que respeitar os regulamentos e leis internas da instituição. Assim, a escola não possibilita uma autonomia e liberdade para seus alunos, pois o seu próprio modelo de organização e gestão já é limitador ao mesmo tempo em que estabelece o controle burocrático dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as relações sociais no interior das instituições escolares é uma tarefa complexa, bem como é complexo o modelo de organi-



zação e gestão da escola, por isso é preciso pensar questões mais amplas que envolvem a escola e sua forma de organização e gestão. Assim, neste artigo, foi possível analisar algumas questões fundamentais no que diz respeito à escola na sua relação com os integrantes, principalmente professores e alunos.

Em relação a formação de uma autonomia dos alunos, foi possível perceber que está ocorrendo de forma relativa e que na prática a instituição busca o tempo todo realizar um forte controle burocrático dos seus alunos, a partir de normas, regras internas e regulamentos para que estes possam cumprir. A escola e seus integrantes até realizam o discurso de autonomia e emancipação, mas para a formação cidadã no âmbito da própria sociedade capitalista.

Neste sentido, demonstramos que não acontece de forma sistemática uma prática para a autonomia e emancipação. Portanto, o Estado, a democracia, o discurso de formação cidadã na perspectiva de alguns autores analisados na prática não acontece, para tanto segundo esses autores é preciso lutar por outro tipo de sociedade e de escola, que possa dar conta de atender aos interesses coletivos da sociedade organizada de outra forma.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

AMORIM, Antônio. DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Perspectiva da gestão de educação de jovens e adultos e interfaces com a formação docente. *Revista Eletrônica de Educação*. Vol. 10, número: 03, 2016.

CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado: Base e superestrutura relações e mediações*. São Paulo, Editora Autores Associados. 1984.

DE MELLO. *Social democracia e Educação*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1993.



FÁVERO, Osmar. FREITAS, Marinaide. A educação de jovens e adultos: Um olhar sobre o passado e o presente. Goiânia, *Revista Inter-ação*, vol. 26, número: 02, jul/dez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1996.

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das juventudes modernas*. Rio de Janeiro, Editora Difel, 2000.

LAPASSADE, Georges. *A entrada na vida*. Lisboa, Edições 70, 1975.

MACHADO, Maria Margarida, RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de jovens e adultos: Relação, educação e trabalho. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, vol. 07, número: 13, jul/dez, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Editora Autores Associados, 2007.

SOUZA, Erisvaldo. *Partidos políticos intelectuais e conselhos operários*. Pará de Minas, Virtual Books, 2018.

TRAGTENBERG, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo, Editora da Unesp, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e burocracia*. São Paulo, Editora da Unesp, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, Editora da Unesp, 2004.

VIANA, Nildo. *Estado, democracia e cidadania*. Rio de Janeiro, Editora Achiamé, 2003.



# A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A LIBERTÁRIA DE MAURÍCIO TRAGTENBERG

*Erisvaldo Souza<sup>53</sup>*

*Reinaldo da Silva Souza<sup>54</sup>*

53 Graduado em História e Especialista em Ciência Política pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Autor dos livros: *Música e sociedade no Brasil: Uma análise crítica do fenômeno musical*, Editora Prismas (2018); *Partidos Políticos, Intelectuais e conselhos operários*, Editora Virtual Books (2018) e *Sociedade, Intelectualidade e Engajamento*, Editora Virtual Books (2021).

54 Graduado em Filosofia pela PUC-GO Goiânia, Graduado em Pedagogia pela UNIFACVEST-PR e Especialista em Docência Universitária pela Universidade de Educação de Jaboticabal São Paulo e Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Goiás.



## INTRODUÇÃO

Neste artigo temos como proposta realizar uma investigação sobre a concepção de pedagogia libertadora de Paulo Freire e a libertária de Maurício Tragtenberg. Para desenvolvermos esse artigo, partiremos das principais obras desses dois autores que serão explicitadas teoricamente ao longo deste artigo. Assim, buscaremos perceber como cada um dos autores desenvolveram suas reflexões em relação à pedagogia, mas obviamente cada um com suas especificidades em termos teóricos (conceituais) e metodológicos.

Podemos dizer que os autores a serem analisados neste artigo, se tornaram referências no campo da educação e do pensamento social quando analisamos a educação como um fenômeno da sociedade contemporânea. Por isso, torna-se fundamental uma análise das concepções desses autores, mesmo porque existem inúmeras interpretações sobre o pensamento dos mesmos, principalmente de Paulo Freire que ganhou notoriedade em termos de pensamento educacional e do seu método de alfabetização, que passou a ser utilizado no Brasil e em diversos outros países da América Latina.

Paulo Freire em sua pedagogia trabalha elementos importantes da realidade brasileira, pois visa a partir das próprias noções e realidade dos alunos, vai propor um método de alfabetização para poder a partir deste realizar esse processo e segundo ele produzir uma autonomia neste indivíduo em termos pedagógicos. Assim, o educando vai se desenvolvendo e ao mesmo tempo formando uma visão de mundo sobre sua realidade (sociedade). Neste sentido, a instituição escolar vai ser uma das bases para esse desenvolvimento intelectual na busca de sua autonomia. Desta forma, Paulo Freire, busca a partir de sua pedagogia e método de alfabetização, propor algo que utiliza os próprios elementos da realidade do aluno para que este possa ter uma base de



formação escolar e a partir desta possa se inserir na sociedade, mas não romper com o modelo de sociedade e de instituições na qual estamos inseridos, por isso sua pedagogia ser libertadora e não libertária.

Por outro lado, Maurício Tragtenberg tem uma perspectiva distinta de Paulo Freire, ao longo deste trabalho iremos deixar claro alguns desses elementos, pois são importantes para que possamos pensar a perspectiva de cada um dos autores, bem como as distinções no pensamento e perspectiva destes. O ponto de partida da obra de Maurício Tragtenberg é a escola moderna, onde ele analisa a obra de alguns pedagogos, principalmente o espanhol Francisco Ferrer. Sua proposta visa compreender a escola a partir de suas relações burocráticas, pois segundo ele a instituição escolar vai se tornando cada vez mais burocrática e limitando o trabalho de professores e alunos no ambiente escolar. Segundo Maurício Tragtenberg, é preciso buscar outra forma de organização da escola e da sociedade.

Por fim, neste artigo buscaremos entender o pensamento pedagógico desses dois autores e poder trazer uma contribuição para o pensamento educacional brasileiro e ao mesmo tempo entender a educação, a escola e suas relações sociais em um contexto de contradições sociais e políticas no qual temos que avançar para outras concepções e perspectivas de análise da educação no Brasil.

## A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Para desenvolver esse item deste artigo, não vamos analisar toda a obra de Paulo Freire, mas algumas das principais referências deste autor, a saber, as obras que irão orientar nossas reflexões são: *A importância do ato de ler* (1984); *Educação e Mudança* (1979); *Pedagogia da Autonomia* (1996) e a *Pedagogia do Oprimido* (2011). Assim,



buscaremos compreender como esse autor realizou suas reflexões educacionais e pedagógicas no âmbito da sociedade brasileira e suas instituições, pois não podemos pensar suas ideias fora da realidade na qual estava inserido.

Inicialmente podemos dizer que o método de leitura e alfabetização de Paulo Freire passou a ser bastante conhecido no Brasil e em outros países da América Latina. Esse método foi desenvolvido em termos locais, na região Nordeste do Brasil e depois aplicado por vários governos, inclusive o governo federal no Brasil, pois historicamente o país sempre necessitou de políticas educacionais que viessem a funcionar e retirar milhões de brasileiros do analfabetismo. Neste sentido, o método de leitura e escrita de Paulo Freire era uma possibilidade de realização de políticas públicas no campo da educação.

Segundo Freire (1984), temos que ter uma concepção crítica sobre o ato de ler, pois não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Assim, para ele a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Temos aqui um apontamento básico do método de alfabetização de Paulo Freire, que nos mostra que antes mesmo do ato de realizar a leitura, o aluno tem uma visão de mundo que deve ser levada em consideração, para depois de ter essas noções de fato, professor e aluno possam ter uma organização no sentido da relação de ensino e da aprendizagem no âmbito da instituição escolar. O professor ao fazer uso desse método vai possibilitar ao aluno uma ampliação da sua visão de mundo, da sua realidade, pois ao aprender novos saberes a partir de sua realidade, ele vai ter um olhar crítico sobre a mesma.

Em termos de compreensão dos elementos constituintes da forma de expressar elementos da realidade, podemos perceber que: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão



do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1984, p. 12). De fato, são dinâmicos como é a própria sociedade capitalista em seus conflitos sociais. Professores e alunos devem saber trabalhar com essas questões, pois a simples leitura não vai resolver a questão da formação do aluno, esta deve estar associada a realidade do aluno, mas também buscar compreender o contexto no qual está inserido.

Ainda assim, na perspectiva de análise de Freire (1984), é preciso entender a alfabetização de adultos como um ato político e de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. Na verdade, todo o processo de formação educacional na escola em termos formais ou fora desta, trata-se de um ato político, pois as relações sociais da forma que acontece na sociedade contemporânea, também são ações políticas. Por outro lado, a escola também é uma instituição social que envolve além de relações sociais, envolve relações políticas, pois seus integrantes têm interesses envolvidos nessas relações.

Outro elemento apontado na análise da concepção pedagógica de Freire (1984) é a questão das ações, pois podemos observar que não há neutralidade nas relações sociais na escola ou em termos de pesquisa. Desta maneira, podemos refletir alguns apontamentos importantes em que o autor possibilita pensar essas questões.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a toma-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica (FREIRE, 1984, p. 26).

A neutralidade não existe no processo de produção do conhecimento teórico, empírico, mas também no processo educacional, onde os atores envolvidos devem ter consciência sobre esse fato. A neutra-



lidade no processo educacional, pode ser utilizada para “esconder” certos elementos da realidade em que estão inseridos alunos e professores. Ao trabalhar um método de ensino (ler, escrever, interpretar) o professor juntamente com seus alunos, devem ter uma consciência política no sentido de perceber criticamente a realidade. Desta forma, a perspectiva pedagógica de Paulo Freire aponta elementos críticos da realidade e que precisa ser analisada no sentido de compreender a educação como um fenômeno histórico e social.

Para Freire (1984), as contradições que caracterizam a sociedade como está sendo analisada, penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. Em termos gerais, a sociedade capitalista se apresenta contraditória e essas contradições estão presentes também no âmbito das demais instituições como a escola e no Estado. No modelo em que a sociedade está organizada, já temos a produção de uma ideologia que na realidade é produzida pelos ideólogos que são representantes da classe dominante, onde está ideologia chega na escola a partir de materiais didáticos, livros, apostilados, filmes, documentários etc. Assim, é preciso combater a ideologia produzida pelos ideólogos, mas é preciso que essas ações sejam em toda a sociedade não somente nas escolas. Por outro lado, trabalhadores dos mais variados espaços da sociedade devem se organizar para lutar contra o poder e a dominação da classe dominante.

Assim, é preciso buscar formas de como ampliar esse debate para combater a ideologia dominante. Existem vários caminhos para esse fim, um deles é a organização da classe trabalhadora nos seus mais variados espaços de trabalho. A escola pode ser um ponto para realizar essa crítica, mas isso vai depender de como está organizada e das ações dos seus integrantes, principalmente professores e alunos que podem contribuir de forma contestatória. Na perspectiva peda-



gógica de Freire (1996) é preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção.

Neste sentido, o professor e a escola devem trabalhar na formação de uma consciência do aluno, para que este não reproduza somente os valores, ideias e interesses da sociedade capitalista, mas sim, que este possa ir além desta. Essa formação, possibilita ao aluno se assumir como um “*sujeito*” é a busca pela autonomia que deve ser trabalhada com o aluno, mas geralmente não é essa perspectiva que a escola e professores trabalham. De fato, ensinar não é meramente transferir conhecimento. Por outro lado, podemos fazer um questionamento: será que a escola brasileira cria ou possibilita as condições para a produção e construção do saber? Essa é uma questão ampla e complexa, onde envolve a questão da organização, da gestão, do financiamento da educação no Brasil<sup>55</sup>, bem como as ações de professores e alunos envolvidos no âmbito das instituições escolares. Pois, sabemos que a escola além de reproduzir as relações sociais capitalistas, reproduz os interesses do Estado<sup>56</sup> e a ideologia da classe dominante. Desta forma, é preciso pensar questões que possam ir além dessa forma de organização da sociedade e do Estado.

Na forma de analisar o processo educacional, Freire (1996) afirma que a grande tarefa do sujeito que pensa certo é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a

## SUMÁRIO

55 Em termos de gestão e organização, podemos consultar o livro de Licínio Lima (2000) intitulado *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. O ponto de partida para a análise desse autor é a obra de Paulo Freire.

56 Na obra *Educação, Economia e Estado: Base e superestrutura, relações e mediações*, Martin Carnoy (1984) propõe um estudo sobre a relação Estado e educação, ao mesmo tempo em que nos mostra como ocorre essa relação.



inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Ou seja, estabelecer as relações corretas para que possa acontecer o processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo nessa interação possibilitar a formação de conceitos. A educação nesse modelo de sociedade, é um desafio de fato, tanto para o professor como para os alunos e a própria sociedade que precisa educar seus filhos em termos de formação escolar formal. Por isso, trata-se de uma relação social complexa e que exige de todos um alto grau de organização para atingir objetivos mínimos.

Por outro lado, “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 1996, p. 98). Esse é um dos objetivos da classe dominante, pois a educação funciona como forma de controle das classes exploradas, pois na mentalidade da classe dominante essas classes subalternas não podem se revoltar ou até mesmo organizar uma revolução social. O Estado funciona e tem a sua forma de organização vinculada aos interesses da classe dominante e atuam para garantir determinados privilégios e uma educação baseada em um modelo de gestão e organização que possa atender aos interesses do próprio estado associado aos da classe dominante e realizar a manutenção do controle das classes exploradas.

De outro modo, Freire (1996) fala do desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados. Esse gosto no qual o autor se refere é a defesa dos interesses da classe dominante que muitas vezes os professores acabam reproduzindo pela própria forma de organização da escola, pois essa independentemente da vontade



do professor, está organizada para a defesa dos interesses da classe dominante. Assim, muitas vezes historicamente a escola no Brasil fazia ou faz questão de afirmar que tem como proposta a formação para o trabalho, que vai de encontro direto aos interesses do Estado e da classe dominante. É preciso pensar a escola e suas relações a partir de certa complexidade, bem como a sociedade e ao mesmo tempo buscar ir além desse modelo de gestão e organização das instituições, neste caso, não é somente a escola, pois todas instituições sociais reproduzem os interesses da classe dominante e do Estado, logo, acabam servindo como uma extensão do poder e do domínio estatal.

Paulo Freire ainda fala do compromisso com a sociedade em que o professor deve ter, em sua concepção pedagógica aponta que a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Por outro lado, segundo Freire (1979) quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Assim, o professor irá auxiliar na construção da sociedade, no aperfeiçoamento das instituições, na formação dos indivíduos socialmente e ao mesmo tempo possibilitando uma formação escolar e social.

O autor ainda sustenta que a educação, onde o homem deve ser sujeito da sua própria educação. Assim, Freire (1979), afirma que ninguém educa ninguém. Neste caso, seria uma autoeducação no âmbito da escola, pois o aluno iria buscar sua autonomia no sentido de continuar sua vida escolar, mas sem a dependência direta do professor, mas vinculado a instituição escolar. Nesta perspectiva, Freire (1979), afirma que a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos.

Segundo Freire (1979), é preciso fugir da educação bancária, pois o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto



forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.

Em sua forma de entender a educação, esta deve partir entre indivíduos que se coloquem na mesma posição no ambiente escolar. Para tanto, é preciso formar uma autonomia no alunato para que este possa agir ativamente no processo educativo. Na sociedade capitalista, ocorre limitações e o poder de criar dos indivíduos muitas vezes fica prejudicado, por questões de trabalho, falta de tempo e muitos outros problemas de ordem social ou cultural. Essa transformação na qual o autor se refere, deve ser uma transformação social radical das relações sociais e não meramente mudanças no âmbito das instituições sociais ou pequenas reformas no interior da sociedade capitalista e das instituições que estão presentes dentro do Estado.

Por fim, temos uma concepção pedagógica de Paulo Freire que tem por base a educação no âmbito das instituições, que visa um processo de alfabetização, leitura e escrita do alunato a partir de elementos da sua realidade. Sua perspectiva aponta também a formação escolar a partir de uma autonomia deste aluno na busca de dar continuidade desta e com mais liberdade, mas interagindo com a escola e demais integrantes, mesmo porque o autor faz a crítica da educação bancária, que coloca o aluno em uma posição inferior. Por fim, sua concepção busca trabalhar com questões que possam envolver ambos no processo educacional (alunos e professores). Porém, não se faz a transformação social radical das relações sociais a partir das instituições, sendo reorganizadas ou realizando pequenas reformas no interior destas.



## A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA DE MAURÍCIO TRAGTENBERG

Maurício Tragtenberg é um autor interessante no sentido da análise da realidade brasileira em termos sociais, políticos, administrativos etc., pois temos no pensamento deste autor um amplo conjunto de ideias e conceitos que nos ajudam a pensar questões importantes sobre a sociedade brasileira, neste caso, podemos inserir também elementos sobre a educação. Neste sentido, iremos trabalhar alguns pontos importantes de sua obra para pensarmos a educação enquanto um fenômeno social. Em sua obra temos uma análise da origem e formação da educação no Brasil, bem como uma crítica à burocracia em termos gerais<sup>57</sup>, mas também direcionada para o fenômeno da educação e mostra como que uma educação burocrática vai limitando as ações de professores e alunos no âmbito da instituição escolar.

Temos também uma crítica radical da organização escolar e sua forma de gestão burocrática. Desta maneira, a pedagogia burocrática é fortemente criticada pelo autor, que vai a partir da percepção da escola realizar uma investigação sobre o fenômeno da educação vinculada à educação burocrática. Por isso, sua concepção pedagógica se insere em estudos que buscam ir além da forma de organização da escola que para ele é complexa, das relações burocráticas que são estabelecidas na instituição escolar, onde professores e alunos são submetidos, mas muitas vezes professores e alunos não percebem como acontecem essas relações.

### SUMÁRIO

57 Uma das obras em que o autor realiza uma ampla investigação sobre esse fenômeno está presente em *Burocracia e Ideologia*. São Paulo, Unesp (2006). Temos nesta obra a origem e formação do fenômeno da burocracia em que é analisado de forma crítica a partir de pressupostos teóricos variados.



Para compreender a educação como um fenômeno histórico e social no Brasil<sup>58</sup>, Maurício Tragtenberg, desenvolve alguns apontamentos sobre a sociedade brasileira, pois segundo ele, a partir de 1930 estabelece-se no país a predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial. A industrialização, que se iniciou sob o signo do capitalismo monopolista internacional, decorreu de um movimento interno de acumulação, no qual se deu a reprodução do capital constante e do trabalho assalariado. Neste contexto, acontece o desenvolvimento da indústria no Brasil, mesmo que de forma ainda incipiente e externa no que diz respeito a sua organização e produção tecnológica, pois eram tecnologias de origem americana ou europeia. Ainda nesse período irão surgir as primeiras instituições públicas de ensino na busca para uma organização mais ampla e burocrático do sistema de ensino brasileiro.

Para Tragtenberg (2012), o Estado nesse processo passou a exercer o papel de agente “*organizador*” da superestrutura, na medida em que atuou de 1930 para cá como o “*cimento*” do bloco histórico, que articulava os interesses da oligarquia rural voltada à exportação, da indústria dirigida ao mercado interno e das multinacionais predominantes no modelo “*associado*” a partir de Juscelino, que encontra seu ápice em 1964. Nesse processo de inserção da industrialização no Brasil, de fato, o Estado passou a ter preocupações, mas com grande inserção do capital internacional já nesse período, apesar do discurso de fortalecimento das questões nacionais, que já estavam presentes desde o século XIX. Por outro lado, todo esse processo de industrialização no Brasil, vai ser ampliado no contexto da década de 1950 e posteriormente com as obras faraônicas nos governos militares no período de (1964-1985).

58 Bárbara Freitag (1987) os possibilita algumas reflexões sobre a educação no Brasil em seu livro *Política Educacional e Indústria Cultural*.



Ao realizar um estudo sobre esse processo de industrialização da sociedade brasileira, podemos perceber como estava inserida a educação nessas relações sociais, pois em todo processo de industrialização de um país, tem-se a necessidade da realização de investimentos em educação, ciência e tecnologia. Desta forma, podemos entender inicialmente a educação como:

Os novos setores dinâmicos da indústria passam a representar a possibilidade de garantir ocupações “*superiores*” aos assalariados. A educação deverá adquirir um novo reconhecido valor nos sistemas de relações inter e intraclasses. Aparentemente, os “*mais bem-dotados*” são aqueles que venceram a competição na conquista de um “*diploma*” enquanto a realidade expressa o seu aproveitamento pelo sistema industrial ou a possibilidade para o capitalista de contratar mão de obra disponível mais qualificada. O sistema educacional também individualiza ideologicamente uma “*incapacidade*” decorrente de fatores socioeconômicos. Assim, pobre é sinônimo de “*cabeça oca*”, “*burro*” ou “*indisciplinado*” (TRAGTENBERG, 2012, p. 15).

Temos aqui uma análise que expressa apontamentos sobre a sociedade brasileira, seu processo de industrialização associado ao processo educacional que começa a aparecer de forma mais sistematizada, pois para assumir funções e/ou profissões mesmo que assalariadas, os trabalhadores precisavam dessa formação escolar, técnica e tecnológica. Essa formação escolar, era cada vez mais necessária, pois com o processo de industrialização em curso, os trabalhadores precisavam se qualificar em termos técnicos e educacionais. Neste contexto, a competição entre os trabalhadores já existia, bem como a busca por um diploma para poder exercer funções e/ou profissões no interior das fábricas e indústrias. Assim, esses diplomas terão um alto preço para aqueles que conseguiam pagar por eles. Podemos dizer que o sistema industrial, onde os trabalhadores concorrem a empregos no interior das fábricas e indústrias irá ocorrer também no âmbito da educação escolar de nível médio e técnico, mas também no ensino superior que nesse contexto dos anos de 1930 ainda era incipiente.



Na perspectiva de entender a educação na sociedade capitalista, Maurício Tragtenberg vai deixar claro que ocorre uma distinção entre a educação dos pobres e a educação dos filhos das classes privilegiadas, como é o caso da classe burguesa e da burocracia. Temos assim, uma educação que vai refletir a luta de classes no interior da sociedade capitalista e suas relações sociais. Em sua análise, está evidente a importância da formação superior, mesmo em um contexto, em que as faculdades e universidades ainda estavam sendo instituídas no Brasil, mas já existia um certo elitismo em relação aos cursos superiores.

Para realizar uma análise sobre a escola e burocracia, Maurício Tragtenberg (2012) afirma que a burocracia é acompanhada daquilo que Weber definia como a “*democracia negativa*”; todos são igualmente números de processos burocráticos, ao lado de uma organização autoritária de programas impostos ao aluno e vigilância ao professor através dos mecanismos de inspeções e exames, tudo isso denotando extrema hierarquização e autoritarismo no âmbito escolar. A conformidade ao programa é considerada um ponto de honra do mestre, a obtenção da obediência e docilidade sua maior glória e o êxito nos exames, sua autorrealização enquanto professor.

A escola ao desenvolver seu modelo de organização, foi de alguma forma adaptando sua gestão e organização historicamente ao controle de outra instituição que é o Estado, então, é essa instituição social que organiza, controla, administra e financia o modelo de educação estatal, sendo assim, a escola vai reproduzir sua forma de organização e os interesses que estão em jogo, que geralmente são os interesses da classe dominante e do próprio Estado como uma instituição que visa controlar também a educação. Por outro lado, podemos perceber as ações burocráticas no âmbito das escolas, como sendo autoritárias por parte das autoridades escolares, que são direcionadas principalmente aos alunos, onde muitas vezes não conseguem se adaptar ao modelo de organização da escola.



Muitas vezes o aluno resiste a essas imposições autoritárias por parte da escola, mas os pais acabam sendo coniventes e auxiliam a instituição escolar nessa prática que é limitadora das ações de crianças e jovens na escola. Desta forma, Tragtenberg (2012) nos mostra que nisso tudo há certa cumplicidade da chamada comunidade. Pois os pais dos alunos, que sofreram a “escolarização”, gostam de ver seus filhos dirigidos, enquadrados, condicionados, violados em sua personalidade como eles o foram por sua vez, porque pensam que tais violações são requisitos para que seus filhos se tornem “adultos” ou “entrem na vida” ingressando no universo das “responsabilidades”, onde a originalidade ou conduta individualizada são passíveis de punição em nome da “disciplina” ou dos interesses do “grupo” ou da “comunidade”

Essas práticas estão presentes no interior da escola a partir do seu modelo de gestão e organização. Vivemos em uma sociedade que reproduz o modo de produção capitalista e seus valores, infelizmente grande parte das famílias apoiam essas práticas por parte da escola e de seus professores em relação aos seus filhos. Podemos dizer que uma forma distinta da sociedade e da escola é possível, mas não nesse modelo de sociedade na qual estamos inseridos, bem como a escola que é uma das instituições que são responsáveis para a formação das crianças e jovens, pois seu objetivo é reproduzir as relações sociais capitalistas.

Ainda assim, ouvimos no cotidiano escolar e da própria sociedade que a escola é democrática, cidadã e que visa formar indivíduos livres e autônomos, mas não é isso que observamos na realidade concreta dos alunos, pois a escola é um ambiente de vigilância, de controle e práticas autoritárias. Segundo Tragtenberg (2012), a escola, mesmo a mais democrática, traduz, no nível escolar, as desigualdades de nível social. Possibilidade de escolaridade prolongada e sucesso escolar são privilégios dos privilegiados, possíveis àquelas cujas fa-



mílias ocupam posição dominante na estrutura social. Desse modo, podemos perceber a distinção na formação das crianças e jovens na escola, como apontamos em outro momento, escolas para filhos das classes subalternas e escolas para os filhos das classes privilegiadas.

Na perspectiva pedagógica de Tragtenberg (2004), este aponta que um dos aspectos estruturais do sistema de educação burocrático é que os usuários não controlam de modo algum a gestão dos fundos que dedicam a coletividade. Entretanto, na visão do autor, é preciso ir além dessa forma de gestão e organização burocrática da escola que ele chama de pedagogia burocrática, ao mesmo tempo em que defende uma pedagogia autogestionária, a partir de uma outra forma de organização e gestão da escola, mas também uma outra forma de sociedade com outros valores, interesses e mentalidade. Assim, essa busca por uma escola livre, autônoma só será possível com o fim da sociedade capitalista e uma sociedade autogerida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, trabalhamos as concepções de pedagogia de Paulo Freire e Maurício Tragtenberg, bem como observamos como cada um desses autores realizam suas investigações no sentido de compreender elementos da sociedade, da escola e as relações sociais presentes no âmbito da instituição escolar em termos pedagógicos. Assim, foi possível perceber as preocupações de Paulo Freire em entender todo o processo de educação na escola, mas sua proposta era um método de alfabetização (leitura e escrita) que pudesse partir da realidade do educando. Por outro lado, ao propor sua pedagogia, vai buscar contribuir com a formação das classes subalternas, mas não visa romper com um modelo de sociedade, mas sim, buscar reformar e possibilitar uma autonomia relativa para professores e alunos.



Na perspectiva de análise de Maurício Tragtenberg, foi possível perceber como esse autor realizou uma investigação histórico e social da educação no Brasil, o desenvolvimento do modo de produção capitalista e as práticas das classes sociais em luta, como é o caso da burguesia que estava em formação e a classe trabalhadora que cada vez mais ganhava espaço no âmbito da sociedade e deu seus primeiros passos em sua luta e organização ainda na década de 1930. Sua forma de analisar a sociedade, a educação e a pedagogia burocrática, era além de demonstrar seus limites, bem como toda a prática autoritária existente no interior da escola, mas possibilitar uma reflexão crítico revolucionária no sentido de uma nova forma de organização da sociedade e da escola, para tanto é preciso organização e luta.

## REFERÊNCIAS

CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado: Base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo, Editora Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Editora Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. *Política Educacional e Indústria Cultural*. São Paulo, Editora Cortez, 1987.

LIMA, Licínio. *Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, Editora Cortez, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo, Editora da Unesp, 2006.

TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e Burocracia*. São Paulo, Editora da Unesp, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, Editora da Unesp, 2004.



# A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOS TRABALHADORES- ESTUDANTES DE LICENCIATURA NA UFG

*Bethânia Marques Teles<sup>59</sup> (UFG)*

59 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGP/FE - UFG). E-mail: telesbethania@gmail.com



## INTRODUÇÃO

A crise do sistema capitalista desencadeada em meados da década de 1970 impulsionou o fracasso do estado de “bem-estar social” e acirrou a luta de classes que engendrou também uma crise hegemônica do capitalismo. Como alternativa, a ideologia neoliberal se estabeleceu através de um profundo processo de transição do modo de acumulação do capital para o modo de acumulação flexível (HARVEY, 2008), bem como na reorganização do Estado e elaboração de uma base cultural do capitalismo contemporâneo.

Para atender as demandas desse processo, a necessidade era formar o trabalhador para se adaptar às condições impostas pela crise. O modelo de acumulação flexível dá as diretrizes para o novo trabalhador, “que deve pensar e fazer *pelo* e *para* o capital, o que aprofunda (ao invés de abrandar) a subordinação do trabalho ao capital” (ANTUNES, 2011, p. 196, grifo do autor).

Devido ao desemprego estrutural o discurso neoliberal se volta para estabelecer ideologia da empregabilidade (FRIGOTTO, 1998), que justifica a falta de emprego como falta de qualificação do indivíduo e, assim, o impulsiona a buscar qualificação profissional como possibilidade de escapar dos empregos cada vez mais precarizados.

Objetivamente o acesso ao ensino superior aparece então como uma saída neste cenário em que a ideologia dominante coloca os indivíduos como os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso social (ALVES, 2011). Contudo, não podemos perder de vista que no capitalismo a educação fornecida para as classes trabalhadora e burguesa são distintas, cada uma de acordo com o papel no qual devem desempenhar, de modo que a premissa de educação para todos “aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata (FRIGOTTO, 2012, p. 23). Esse processo de diferenciação ocorre em todos os níveis da



escolarização, inclusive na educação superior. A democratização do acesso ao ensino superior público que ocorreu nas últimas décadas não modificou o cenário em que as possibilidades de acesso e permanência para os estudantes mais pobres ainda continuam limitadas. Isso se explicita pelos os dados apresentados na última pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONPRACE), em 2018, que mostra o número expressivo de estudantes trabalhadores e pertencentes à classe trabalhadora que ingressaram no ensino superior público, constituindo a maioria dos estudantes matriculados. No entanto, essa população ingressa, sobretudo, nos cursos de menor status e possibilidade de ascensão social, como é o caso das licenciaturas (UFG, 2019).

Desse modo, a desigualdade de classes segue sendo propagada, mas de maneira mistificada pelo discurso neoliberal de que a qualificação possibilitará o acesso aos melhores empregos e a mudança do *status quo*. As condições objetivas de acesso e permanência na universidade, bem como as possibilidades de desenvolvimento acadêmico-científico e cultural, são determinadas pela realidade da classe que tem de conciliar o trabalho com a sua formação em nível superior. Essas determinações do mundo do trabalho influenciam diretamente na constituição da subjetividade e no processo formativo do estudante oriundo da classe trabalhadora que se tornará um futuro professor.

Sendo assim, essa pesquisa de mestrado, vinculada ao programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), tem como objetivo principal compreender como se dá essa relação entre trabalho e formação para os trabalhadores-estudantes dos cursos de licenciatura da UFG (Regional Goiânia) a partir das determinações recíprocas entre trabalho assalariado e formação em nível superior nos cursos de graduação, modalidade licenciatura. E especificamente busca apreender que tipo de subjetividade a relação entre trabalho assalariado e graduação produzem na vida pessoal do trabalhador-estu-



dante, além de identificar as influências que o trabalho pode exercer na formação da subjetividade desses futuros professores.

A pesquisa em desenvolvimento é de caráter exploratório e reúne investigação bibliográfica e de campo, mediada pela busca de compreensão do tema na sua totalidade. Nesse sentido, utilizamos como ferramentas a análise de referenciais teóricos e entrevistas com roteiros semiestruturados. A análise das falas das entrevistas será fundamentada na proposta dialética de Minayo (1992), em que “a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, *o interior da fala*. E como ponto de chegada, *o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala* (GOMES, 1994, p. 77, grifo do autor).”

No entanto, para este trabalho anunciaremos as contribuições teóricas e discussões preliminares obtidas no processo de investigação bibliográfica acerca do tema. Compreendemos que no escopo das discussões sobre a formação de professores é fundamental apreender o caráter de influência que o trabalho têm na constituição da subjetividade desses sujeitos na tentativa de apreender para além da aparência, como o fato desses estudantes já trabalharem podem ter determinações em suas perspectivas de carreira, de atuação profissional e sobretudo na sua constituição como sujeito trabalhador.

## TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Compreendemos a condição de classe como uma categoria central para a análise da formação de trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores no ensino superior. Consequentemente, partiremos da concepção Marxiana de trabalho, em que o processo de



trabalho é uma atividade com a finalidade de criar valores-de-uso que atendam às necessidades humanas a partir da apropriação dos elementos da natureza.

Essa relação é condição primordial da vida humana e das suas diferentes formas de organização social. Diferentemente dos animais, o ser humano transforma a natureza e se transforma ao mesmo tempo, de modo que ele se humaniza quando cria uma necessidade nova e o ato de produzir meios para criar essa necessidade nova é um ato histórico, uma condição *sine qua non* para manter a sua sobrevivência (MARX & ENGELS, 2007).

Dessa forma, a atividade vital consciente do ser humano é o que produz as características fundamentais do gênero humano, através da sua objetivação e apropriação da natureza.

Nesse processo o gênero humano se desenvolve objetivamente e os indivíduos ao agirem mediados pelas objetivações, tornam-se seres genéricos. O indivíduo faz-se consciente, de si mesmo, e do fato de pertencer ao gênero humano, através do mundo criado pelo ser humano, do mundo humanizado, do mundo constituído pelas objetivações da atividade humana (DUARTE, 1993, p. 74).

Ou seja, a constituição da individualidade dos sujeitos é antes de tudo formada socialmente a partir da apropriação do gênero humano e é construída através das relações sociais. O ser humano tem de se apropriar das objetivações, pois as mediações entre o indivíduo e o gênero humano são exteriores a ele. Tais mediações sempre ocorrem através da relação do indivíduo com as circunstâncias histórico-sociais concretas em que ele vive (DUARTE, 1993).

O desenvolvimento da sociedade no que ela é hoje se estabelece a partir de uma relação dialética complexa entre os avanços no processo de produção da vida material e as próprias contradições geradas por ele. Uma dessas contradições expressas no sistema



capitalista de produção é que embora este seja o sistema econômico mais avançado e complexo é o que produz mais desumanização através do trabalho.

Essa desumanização se dá, sobretudo através do trabalho alienado. Isso porque o capitalismo se estrutura por meio da exploração da classe que não possui os meios de produção e tem que vender sua força de trabalho em troca de salário para garantir sua sobrevivência. Essa exploração acontece primordialmente via obtenção de mais-valia que é obtida através do trabalho que é executado, mas não é pago ao trabalhador transformando-se assim em lucro para os donos dos meios de produção. Sob essas condições de exploração,

a necessidade fundamental do ser humano é a sobrevivência, portanto, na sociedade atual o motivo da atividade vital humana se torna o salário, pois a única forma que o trabalhador tem de sobreviver é vendendo sua força de trabalho. Com isto, o motivo do trabalho não se encontra nele mesmo, em si, mas fora dele. Assim, o trabalho perde o sentido e se converte em *sofrimento* (MALAGUTY & ROSSLER, 2016, p. 58).

Esse sofrimento eleva-se potencialmente nos momentos de crise do modo de produção capitalista e em um cenário de crise estrutural do capital, temos como desdobramento “o crescimento do desemprego por toda parte numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 25). Cada vez mais a preocupação com a inserção no mercado de trabalho, seja ela por meio do emprego formal ou informal, surge como uma questão relevante para os trabalhadores desde a sua juventude.

A mudança no processo de trabalho, promove consequentemente uma mudança na constituição da classe trabalhadora. Nesta nova organização social da produção em que os mecanismos de coerção agora se estabelecem como normas e valores que vão sendo interiorizados pelos indivíduos, os processos de alienação do trabalho se



desenvolvem de maneira muito mais complexa e provocam o envolvimento subjetivo e psicológico para atender as demandas da organização. Para Heloani e Piolli (2014, p. 124) a manipulação do inconsciente fica fundada em expectativas de reconhecimento dos trabalhadores pelo seu trabalho. Tais expectativas são criadas e alimentadas por diversos mecanismos que são constituintes do “espírito toyotista”, os quais são legitimados pela linguagem, através de discursos que vão sendo incorporados e reproduzidos dentro do ambiente de trabalho.

A premissa da era tecnológica e globalizada produz na sociedade um novo ideário em que a educação é a ferramenta para alcançar o desenvolvimento econômico, gerar riquezas e aumentar o quantitativo de empregos (GENTILLI, 1998). Como consequência, centraliza-se na educação a responsabilidade tanto pelo aumento das desigualdades como pelo resgate da economia devastada pela crise, já que o mercado necessitava de indivíduos qualificados para acompanhar o desenvolvimento tecnológico das empresas e grandes indústrias. A busca por qualificação aparece, então, como uma alternativa e uma orientação global do mercado para que os trabalhadores tenham condições menos precarizadas de trabalho e alguma possibilidade de ascensão social.

A base fundamental para sustentar o discurso da qualificação como requisito para se garantir a empregabilidade é dada pela teoria do capital humano desenvolvida por Schultz e a escola de Chicago em meados da década de 1970 (COAN, 2011). Para esses autores, os indivíduos deveriam investir em conhecimento como forma de valorizar sua força de trabalho e estarem mais preparados para as exigências do mercado. Para os defensores dessa teoria, a educação passa a assumir o caráter de mercadoria na qual os indivíduos devem investir, o conhecimento torna-se capital que os trabalhadores devem adquirir para, em troca, conseguir melhores salários.



Conforme analisa Frigotto (2010a, p. 97–98), o capital necessita eliminar a resistência do trabalhador para continuar seu processo de reprodução e, para isso, busca separar o operário do seu instrumento de trabalho, na medida em que ele representa um elemento de resistência ao processo de exploração. Por isso a expropriação do instrumento de trabalho do trabalhador é também a expropriação do seu conhecimento, da ciência. Esse saber é transferido para a máquina. Assim sendo, aumenta-se a capacidade do trabalho em torná-lo abstrato e necessita-se mais de um trabalhador pouco qualificado. O autor segue explicando que o capital instaura o seu projeto pedagógico próprio quando a qualificação do trabalhador só vai ser exigida na medida em que ela for uma demanda para a produção. Assim,

a ampliação da escolarização serviria, então, a um mesmo tempo, para que o capital pinçasse de seu bojo tanto aqueles necessários à produção imediata como aqueles que se alocam nos serviços – criando, dentro desse âmbito, a elevação constante dos requisitos educacionais, e também funcionando como justificativa de prolongamento da escolaridade e consequente retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, fazendo da própria escola um mercado improdutivo. Esse processo, nada teria a ver com oferta e demanda de mão de obra qualificada (FRIGOTTO, 2010a, p. 115).

Nesse sentido, o aumento da escolarização e a demanda por qualificação não significa necessariamente melhorar a formação da classe trabalhadora, mas atender as demandas da esfera produtiva. A qualificação para o trabalho é permeada principalmente pela mudança do processo educativo, em que se formam os indivíduos para adquirirem hábitos permanentes de aprendizagem, ou a chamada formação de competências. De acordo com Neves (2004, p. 9), no Brasil,

As ações governamentais a partir dos anos de 1990 perseguem este fim e a teoria das competências vem se constituindo em instrumento teórico para a sua viabilização. [...] pode-se inferir que esta teoria caracteriza-se pela supervalorização do saber da experiência vivida e pelo subdimensionamento do conhe-



cimento teórica e historicamente produzido, reforçando, deste modo, o irracionalismo.

Assim, a demanda educacional se volta para um tipo de conhecimento que está muito mais relacionado à formação do comportamento do que a socialização do conhecimento sistematizado historicamente, proporcionando uma formação mínima para a execução do trabalho e máxima para a submissão da lógica de exploração.

As reformas educacionais implementadas teriam como função aumentar a qualidade da educação por meio de ferramentas de controle idênticas às aplicadas nas fábricas e empresas, ao mesmo tempo em que formariam os indivíduos para a competição, flexibilidade, excelência e eficiência, o que significaria reduzir as mazelas sociais e desenvolvimento não só individual, mas da sociedade como um todo. Contudo, a base determinante da produtividade do capital não depende diretamente dessa qualificação, mas de outras determinações como as próprias “leis” que regulam o mercado (COAN, 2011).

A crítica de Oliveira (2013, p. 111) é que a falácia do discurso neoliberal se expressa em uma situação em que as sociedades capitalistas

não foram capazes de oferecer às novas gerações um trabalho condizente com as expectativas e a titulação escolar obtida, e ao desvincularem o sistema educativo do sistema produtivo, contrapondo-os ao invés de harmonizá-los, contribuíram para que os jovens estabelecessem uma relação cada vez mais complexa com o trabalho.

Compreendemos que responsabilizar a educação pelas mazelas sociais tem como função ideológica ocultar o cenário de desemprego estrutural que prevalece no modo de produção capitalista. Além disso, as políticas públicas para a juventude aliadas à formação para empregabilidade e para o empreendedorismo tendem a ocultar a intensa condição de precarização a que estes jovens estão submetidos, em uma dimensão concreta mas que afeta e forma a sua constituição



subjetiva, a condição de ter que conviver diariamente com a incerteza e a luta para conciliar a busca por um futuro que não chega, com as necessidades do agora (OLIVEIRA, 2013).

Concordamos com Frigotto (2010b) ao constatar que a educação se constitui como um campo de disputa hegemônica sendo para as classes dominantes um instrumento de formação técnica, social e ideológica para o trabalho, subordinando sua função social à lógica de produção e reprodução do capital. Para a classe trabalhadora representa a apropriação do saber produzido socialmente e desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, um dos pressupostos da contradição inerente ao modo de produção capitalista é que a hegemonia se dá pela a formação de consenso, mas as bases em que ela se estrutura permitem a possibilidade de organização da classe que é explorada, ou seja, é no seio das contradições do capitalismo que se estruturam as ferramentas para a sua superação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romanelli (1995), salienta que a relação dos estudantes universitários com o trabalho se dá a partir de três categorias: a do estudante integral, do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante. Diferente do estudante integral que pode se dedicar completamente à graduação, os outros dois se deparam com a necessidade de dividir o tempo de estudo com o tempo de trabalho. Enquanto para trabalhador estudante, o trabalho é uma necessidade de sobrevivência, ou seja, o trabalho é prioridade perante o estudo. Por outro lado, o estudante trabalhador é aquele que mesmo trabalhando ainda recebe o apoio familiar. Nessa perspectiva, cada categoria tem uma relação de influência diferente do trabalho no seu percurso formativo. Contudo, para além de uma categorização formal, compreendemos os sujeitos



trabalhadores não deixam de ser estudantes fora da instituição de ensino, assim como não deixam de ser trabalhadores quando estão fora dos seus empregos.

A universidade hoje se configura de maneira heterogênea. Estão presentes em todos os cursos as três categorias de estudantes supracitadas. Diferentemente do que é propagado pelo discurso dominante, as universidades federais cada vez mais possuem estudantes oriundos da classe trabalhadora e que, em sua maioria, são igualmente trabalhadores.

De acordo com a pesquisa do FONPRACE, 74,8% dos estudantes da UFG tem renda familiar bruta per capita de 0 a 1,5 salário mínimo, e 17,3% de 1,5 a 3 salários mínimos. O que evidencia uma grande maioria de estudantes pertencentes a classe trabalhadora com menores rendimentos. Outro dado que também aponta essa realidade é que 63,10 % dos estudantes da UFG são oriundos de escola pública, ou seja, cursaram o ensino médio em instituições públicas de ensino (UFG, 2019).

O ingresso por cotas também é crescente desde a sua implementação. Em 2018, 41,97% dos estudantes que ingressaram na UFG eram cotistas. Desses, 34,09% ingressaram utilizando as cotas por escola pública, preto pardo ou indígena (PPI) e renda até 1,5 salário mínimo (SM); 23,32% escola pública, PPI, independente de renda, 20,93% apenas escola pública e 20,39% escola pública e renda até 1,5 SM (UFG, 2019).

A partir dessa pesquisa, temos como apontamento inicial que grande parte dos estudantes da UFG pertence à classe trabalhadoras e são trabalhadores. Nesse íterim, as condições de acesso e permanência desses estudantes podem modificar o seu percurso formativo ao longo da graduação. Para Cardoso e Sampaio (1994, p. 4), o trabalho acaba prejudicando o estudante nas atividades aca-



dêmicas relacionadas ao aprendizado e também reduzindo o envolvimento deste com o ambiente acadêmico. “É como se pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada.” Como David (2012, p. 187) constata na sua pesquisa acerca dos estudantes de licenciatura da UFG,

torna-se difícil pensar em uma boa formação educacional e ampliação do domínio cultural quando se tem como referência uma realidade empobrecida e distante do próprio consumo instituído pelos avanços técnicos estimulados pelo consumo de massa, inclusive daqueles bens sociais produzidos que podem melhorar a qualidade de vida da população. O que se observou na pesquisa foi uma realidade de jovens que lutam para atender às necessidades cotidianas básicas colocando, como segunda prioridade, as práticas socioculturais mais complexas nas quais se destacam o ingresso na universidade, a formação de professores nas licenciaturas e as práticas consideradas mais universalizantes, perspectivas claramente defendidas por Gramsci.

Conforme supracitado, as influências das condições sociais desses estudantes, marcada pela classe na qual estão inseridos, extrapolam a questão da qualificação profissional e qualidade na formação acadêmica, pois elas interferem primariamente na sua formação humana devido à impossibilidade de se ter condições de acesso a essas práticas universalizantes em detrimento da luta por condições de sobrevivência. De acordo com Silva (2009, p. 189),

a constituição de uma personalidade mais plenamente desenvolvida será decorrente de um conjunto de atividades, com relações entre os motivos e os fins distintos, mas não divergentes, que correspondam a necessidades humanas, que propiciará o desenvolvimento de uma consciência que possibilite ao indivíduo apreender as determinações não só aparentes, mas fundamentalmente concretas da realidade. Isso só será possível por meio da subjetividade, processo constitutivo de todo o psiquismo, que tem como base material, além das condições objetivas de vida do sujeito, a individualidade deste, que se constitui pela



herança genética e características biológicas, que vão ganhando singularidade ao longo do processo de desenvolvimento, até se complexificar em personalidade, que incorpora, por superação, a individualidade.

Desse modo, a realidade material dos estudantes-trabalhadores durante toda a sua história de vida e nas experiências da graduação são elementos que são determinantes na constituição de sua subjetividade e que consequentemente se expressarão na atuação destes enquanto sujeitos professores. Buscar apreender como se dá esse processo, e quais as determinações postas pelo exercício da atividade de trabalho concomitante com os estudos poderá trazer novas possibilidades para se pensar em alternativas que transformem a realidade em busca de outro projeto de sociedade no qual os sujeitos possam desenvolver sua genericidade e singularidade de maneira verdadeiramente livre.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório – O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. *Revista da Rede de Estudos do Trabalho*. n. 8, p. 1-31, 2011. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/4\\_8%20Artigo%20ALVES.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/4_8%20Artigo%20ALVES.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2020.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARDOSO, Ruth, SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, 1994. Disponível em: <[http://anpocs.com/images/stories/RBCS/26/rbcs26\\_03.pdf](http://anpocs.com/images/stories/RBCS/26/rbcs26_03.pdf)>. Acesso em 04 ago. 2020.

COAN, Marival. *Educação para o empreendedorismo*: Implicações epistemológicas, políticas e práticas. 540f. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.



DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. *A Formação de Professores na Universidade: Reflexões acerca da cultura, juventude e trabalho docente*. 308f. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

DUARTE, Newton. *A individualidade para – si*. São Paulo: Autores Associados, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade de escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo, et al. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILLI, Pablo. Educar Para o Desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), DESLANDES, Suely Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 21ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HARVEY, David. *A condição pós moderna - Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*. 17ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELOANI, Roberto, PIOLLI, Edvaldo. Trabalho e subjetividade na “nova” configuração laboral: quem paga a conta? *Germinal: Marxismo e Educação Em Debate*. v. 6, n. 2, p. 118-129, dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13092/9299>>. Acesso em 20 ago. 2020.

MALAGUTY, Sarita, ROSSLER, João Henrique. Da essência do trabalho no capitalismo à sua forma histórica contemporânea: Contribuições de A. N. Leontiev para o entendimento do sofrimento pelo trabalho. *Revista Eletrônica*



*Arma da Crítica*. n. 7, p.53-75, dez. 2016. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23244> > . Acesso em 21 ago. 2020.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MESZÁROS, István. *A Crise Estrutural do Capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. *As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo*. In: 27 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, p.1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>> . Acesso em 08 jun. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de. *Filhos da Precarização Social do Trabalho no Brasil: um estudo de caso sobre a juventude trabalhadora nos anos 2000*. 330f. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Educ/Cortez, p. 73-88. 1995.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: Concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação*. v. 28 p. 169-195. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010)> . Acesso em 20 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de Graduação das Universidades Federais*, 2019. Disponível em. <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/243/o/Pesquisa\\_2\\_perfil\\_socioeconomico\\_estudantes\\_UFG\\_23-05-2019\\_JM.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/243/o/Pesquisa_2_perfil_socioeconomico_estudantes_UFG_23-05-2019_JM.pdf)> . Acesso em 12 jun. 2020.



# A ORIENTAÇÃO DA PESQUISA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO DO CEPAE

*Sheila Cristina Frazão<sup>60</sup> (UFG)*

*Fernanda Cruvinel Pimentel<sup>61</sup> (UFG)*

60 Bibliotecária. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica PPGEED/CEPAE/UFG. [sheilafracao@gmail.com](mailto:sheilafracao@gmail.com)

61 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica PPGEED/CEPAE/UFG. [fernandacruvinel@ufg.br](mailto:fernandacruvinel@ufg.br)



## INTRODUÇÃO

A biblioteca representa um importante papel na sociedade da informação e do conhecimento, uma vez que se constitui como um assertivo local para “saber buscar e usar a informação” (FIALHO, 2004; GASQUE, 2020). Na escola, então, ela se torna um dos espaços colaborativos mais importantes na formação escolar. Segundo o Manifesto IFLA/UNESCO, a missão da biblioteca escolar é oferecer à comunidade condições de pensar criticamente e fazer uso efetivo da informação independente da forma e do meio em que é ofertada (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2000).

O indivíduo que é envolvido com o universo da informação e do conhecimento, estará mais apto a manejar os diferentes suportes e instrumentos disponíveis para tornar-se letrado informacionalmente. Para Gasque (2012, p. 46), “Ser letrado informacionalmente é saber buscar e usar a informação para produzir conhecimento, isto é, desenvolver a capacidade de investigar problemas, visando a chegar às conclusões, mesmo que provisórias.”

Todavia, esse processo de investigação não se concretiza sem a pesquisa, e, portanto, considera-se fundamental a apropriação de suas técnicas, sobretudo na escola. Segundo Bagno;

Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual –, é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar (BAGNO, 2001, p. 21).

De maneira geral, os professores reconhecem o valor da pesquisa escolar, no entanto, o modo como se desenvolve na prática cotidiana da escola, não representa toda a sua importância como recurso



de aprendizagem. Gasque (2012), alerta sobre algumas problemáticas que ocorrem neste contexto.

Formação inadequada dos professores para o ensino da pesquisa, ocasionando, por exemplo, solicitação de temáticas amplas de pesquisas; falta de roteiros ou orientação adequada; indicações restritas de fontes de informação, abrangendo, em geral, somente as enciclopédias e os livros; desconhecimento dos aprendizes e professores em relação aos recursos das bibliotecas; aumento do plágio (GASQUE, 2012, p. 47).

Por vezes, os alunos encontram-se despreparados, por isso têm dificuldades para usarem a biblioteca, fazer suas pesquisas, usar a criatividade, elaborar seus próprios textos. Deve-se considerar ainda, o volume crescente de informações disponíveis, principalmente na internet, com as quais muitas vezes os sujeitos da escola não conseguem lidar, perpetuando a velha prática da cópia ao invés do processo reflexivo de pesquisa para aprendizagem.

A pesquisa escolar é uma atividade pedagógica muito importante, mas que só atinge sua real eficácia quando mediada pelo professor, e se possível, com o auxílio da biblioteca e do bibliotecário. A importância deste auxílio ao professor, é porque o primeiro se constitui no espaço que garante o acesso a diversas fontes de informações impressas e digitais; e o segundo, por atuar como mediador entre esse acervo/fontes e os estudantes, orientando a utilização mais eficiente e eficaz das mesmas a fim de realizar pesquisas mais qualificadas e produtivas. O bibliotecário tem um importante papel junto com o professor para promover atividades criativas, recreativas e informativas na biblioteca. Todavia, na pesquisa escolar é o professor, sobretudo, que tem que se responsabilizar no processo de orientação. O professor tem de ser perspicaz na solicitação das temáticas, roteiros, indicações de fontes de informações e condução dos procedimentos da pesquisa científica. Se o professor não estiver atento a estas questões, o trabalho do bibliotecário e da própria biblioteca muitas vezes nem é acionado. E



é por isso então, que este estudo se dedica a compreender como os professores têm orientado as pesquisas escolares.

A motivação orgânica para desenvolver o presente estudo, ocorre da observação da pesquisadora atuando como bibliotecária e vivenciando o cotidiano da busca e uso da informação por parte dos estudantes. Observa-se que pouca atenção é dada a esse importante recurso de aprendizagem que é a pesquisa escolar, muitas vezes negligenciada ou realizada de forma mecânica pelos agentes envolvidos: professores, bibliotecários e alunos. As deficiências nesse campo, vêm desde o Ensino Fundamental onde deveria começar a se desenvolver as habilidades para a pesquisa, tornando-as mais completas e complexas à medida que se avança nas séries da educação básica.

No Ensino Médio torna-se urgente o desenvolvimento das habilidades para a pesquisa escolar, tendo em vista que em seguida o estudante irá para o ensino superior, quando um nível mais elevado de preparo acadêmico lhe é exigido. Todavia, mesmo que o estudante não curse nível superior, o domínio das técnicas para a busca e uso de informação é um importante recurso para qualquer âmbito da vida profissional e social.

Ademais, de forma geral, conhecer e saber usar informação vai contribuir para que esse jovem se torne um cidadão com uma visão mais crítica da vida, das suas responsabilidades e direitos na sociedade em que está inserido.

A prática da pesquisa no ensino médio mostra justamente, uma prática educativa que incentiva estudantes a realizarem um estudo de cunho científico, característico do processo de iniciação, ou alfabetização científica, contribuindo para a formação de cidadãos cientificamente instruídos (MARQUES; RODRIGUES, 2017, p. 10).

Portanto, necessário se faz identificar as dificuldades de professores e bibliotecários na orientação adequada para a realização das



pesquisas escolares; reconhecer a importância da parceria entre professores e bibliotecários para mediá-las e, incentivar o uso das fontes e recursos de informações adequados e confiáveis para a pesquisa escolar no Ensino Médio, que são ainda pouco explorados.

Por entender que os professores são protagonistas no processo de orientar e acompanhar as pesquisas escolares, é que se objetiva, nesse estudo, identificar e analisar como os professores orientam as pesquisas escolares dos alunos no Ensino Médio do Centro de Estudo e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). Especificamente, investigar a produção acadêmica que aborda o tema da pesquisa escolar no Ensino Médio, o uso das fontes de informações no amparo dessas pesquisas e, apontar possibilidades para o uso das fontes de informações e da biblioteca escolar em atividades de pesquisa dos escolares do Ensino Médio, para uma disciplina específica, através de um tutorial, que facilite a execução da pesquisa escolar.

## METODOLOGIA

A investigação configura-se como um estudo de caso do tipo exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa. Gil (2010), ressalta que a pesquisa exploratória tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, proporcionando uma maior familiarização com o problema deixando-o mais explícito. O estudo de caso permite o conhecimento amplo e detalhado de um assunto, dentro do contexto de sua realidade (GIL, 2007).

A pesquisa qualitativa exploratória, fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma, como no caso do presente estudo. Para Minayo, a pes-



quisa qualitativa responde a questões muito particulares, num nível de realidade que não deveria ser quantificado:

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 21-22).

Será realizada uma revisão bibliográfica para dar sustentação à investigação e a análise dos dados estará alicerçada no Processo de Busca de Informação – *Information Search Process* (ISP), de Carol Kuhlthau (2010), que preconiza a atividade de pesquisa em estágios: iniciação, seleção, exploração, formulação, coleta, apresentação e avaliação; nas discussões de Fialho (2004) e Gasque (2012; 2020), sobre “saber buscar e usar a informação”, com enfoque na formação do pesquisador juvenil; e outras referências da área da educação. A coleta de dados será por meio de questionário eletrônico tendo suas informações submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

O campo de estudo será o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (CEPAE/UFG). A instituição foi criada em 1966 e atende alunos da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e alunos dos cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu* com o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017). O CEPAE, como um colégio de aplicação, tem por característica funcionar em consonância com os princípios da universidade onde está inserido, ou seja, às atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a formação de professores.

Os professores que atuam no CEPAE possuem titulação acadêmica como doutores e mestres, e se destinam à educação dos estudantes de Educação Básica e à formação de professores. Esses profissionais são também pesquisadores e extensionistas que trabalham



numa perspectiva educacional inovadora, com uma certa autonomia e em condições diferenciadas de trabalho. Vale pontuar que, nem todas as escolas públicas possuem a estrutura física e pedagógica de um colégio de aplicação como o CEPAE, e por isso a importância de se explorar esse campo de pesquisa em condições favoráveis, como laboratório de experimentação.

Os sujeitos desta investigação serão os professores que ministram aulas no Ensino Médio no CEPAE. Será realizado um levantamento junto à coordenação de curso a fim de se verificar quantos professores ministram aulas nessa modalidade de ensino. Considerando o período de isolamento social, devido à pandemia de Coronavírus pelo qual passa o país, optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados, pois este possibilita atingir o número de pessoas desejado, utilizando-se de recursos remotos por meio de plataformas digitais, para evitar qualquer contato presencial entre a pesquisadora e os participantes.

Será utilizada a técnica de análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 37), esclarece que “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que, segundo a autora, pode ser aplicado e adaptável a diversos campos. A análise dos dados será estruturada tendo em vista o que propõe Bardin (2011): a) organização da análise que envolve a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação; b) codificação que corresponde a uma transformação dos dados que possibilita uma representação do conteúdo; c) categorização que é uma operação de classificação de elementos de um conjunto por diferenciação para posterior reagrupamento, segundo os critérios previamente estabelecidos.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Para o aprofundamento na temática sobre pesquisa escolar, optou-se pela perspectiva do professor, por compreender a importância do seu papel na orientação e acompanhamento da pesquisa escolar. Demo (2003b), afirma que o professor para ser um profissional da educação, precisa entender a pesquisa como ferramenta científica e sobretudo como base educativa, pois para trabalhar a autonomia criativa e crítica dos alunos, é necessário tê-la como forma de vida.

Para Freire (2004, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, sendo a pesquisa importante tanto para educadores quanto para educandos. Conforme ressalta Demo, o aluno interage com a pesquisa e “Aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, através da qual o sujeito que desperta, começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa para trás a condição de objeto.” (DEMO, 2003a, p. 28-29).

O estudo envolverá como marco teórico uma abordagem sobre a mediação do professor no desenvolvimento da pesquisa escolar dos alunos de Ensino Médio, baseando-se em investigações científicas de Carol Kuhlthau (2010), que apresenta em seus estudos o processo de busca de informação (*Information Search Process* - ISP). Para a pesquisadora “O modelo do processo de busca de informação revela o processo ativo construtivo de aprendizagem por meio de informações, que envolve sentimentos, bem como pensamentos e ações.” (KUHALTHAU, 2010, p. 21-22).

Kuhlthau, percebe o professor como protagonista na orientação e acompanhamento das pesquisas escolares, e preconiza a atividade de pesquisa em estágios, considerando o tempo necessário para o aluno se familiarizar com a prática, respeitando seus sentimentos,



dúvidas e expectativas em relação à atividade. Uma das proposições da metodologia, é a orientação da pesquisa com o trabalho conjunto, professor e bibliotecário, para apoiar e mediar todo o processo.

Em linhas gerais, os estágios apresentados pela pesquisadora são: 1) Iniciação – preparar o aluno para a pesquisa (orientações prévias); 2) Seleção – decidir sobre o assunto de pesquisa; 3) Exploração – buscar informação para encontrar o foco; 4) Formulação – definir o foco; 5) Coleta – reunir informação que apoie o foco da pesquisa; 6) Apresentação – formular trabalho escrito ou apresentação e, 7) Avaliação – avaliar o processo de pesquisa.

O estudo fundamenta-se também nas discussões de Fialho (2004) e Gasque (2012, 2020), sobre “saber buscar e usar a informação”, com enfoque na formação do pesquisador juvenil.

Pesquisar como processo de aprendizagem refere-se à capacidade de formular, de planejar, executar e buscar respostas para atender uma necessidade, um questionamento. Relaciona-se ao aprender a aprender, ao saber fazer, bem como à construção dos próprios caminhos mediante o conhecimento das ferramentas das ciências (GASQUE, 2020, p. 37).

“A habilidade para pesquisar envolve a capacidade pessoal de análise, interpretação e julgamento das informações, atributos necessários para a elaboração da pesquisa.” (FIALHO, 2004, p. 20). Se o aluno não consegue ler e interpretar com fluência textos no seu cotidiano escolar, dificilmente realizará pesquisas com qualidade.

A busca e o uso da informação são ações integrantes da aprendizagem, visto que o pensamento se constrói na interação das novas informações com o conhecimento prévio e experiências humanas. Quanto mais experiência as pessoas adquirem com o manejo da informação, maior o impacto no conhecimento produzido (GASQUE, 2012, p. 69).



Outros pesquisadores da área de educação serão discutidos durante o desenvolvimento do trabalho para melhor compreensão de conceitos, tais como biblioteca escolar, pesquisa escolar, fontes de informação, aprendizagem e Ensino Médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, espera-se contribuir com as investigações científicas acerca da pesquisa escolar no Ensino Médio, somando-se a outros pesquisadores que acreditam na possibilidade de promover o conhecimento por meio da pesquisa e vislumbram a sua viabilidade a partir da participação efetiva dos agentes envolvidos.

Como resultado do estudo pretende-se ao final compreender como os professores de Ensino Médio do CEPAE orientam as pesquisas escolares. Assim, este estudo pretende também contribuir para incentivar o uso de fontes de informações relevantes e confiáveis para pesquisa no Ensino Médio, assim como estimular o uso dos recursos informacionais disponíveis na biblioteca da escola, contribuindo de forma geral para a prática da aprendizagem por meio da pesquisa.

Será desenvolvido como produto educacional um tutorial em formato digital utilizando-se tecnologias de informação para a sua construção e explorando as práticas e estratégias pedagógicas adequadas para o Ensino Médio. O produto educacional deverá ser dinâmico e auxiliar os professores na orientação e acompanhamento de todo o processo de pesquisa escolar, incentivando o uso de fontes de informação confiáveis e pertinentes para o Ensino Médio, a fim de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, o produto educacional será disponibilizado para outras escolas de Ensino Médio da rede pública, de forma gratui-



ta e também em portais e redes digitais educacionais direcionadas ao público docente.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003a. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003b. (Biblioteca da educação. Série I. Escola, 14). Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA\\_16\\_ID4601\\_07102017092901.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA_16_ID4601_07102017092901.pdf)>. Acesso em 18 ago. 2020.

FIALHO, Janaina Fialho. *A formação do pesquisador juvenil: um estudo sobre o enfoque da competência informacional*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECID67FJ59/1/jana\\_na\\_ferreira\\_fialho.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECID67FJ59/1/jana_na_ferreira_fialho.pdf)>. Acesso em 12 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção leitura).

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: FCI/UnB, 2012. E-book. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO\\_Letramento\\_Informacional.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf)>. Acesso em 11 set. 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. *Manual do letramento informacional: saber buscar e usar a informação*. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2020. E-book. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35957>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.



GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. *Manifesto IFLA/ UNESCO para biblioteca escolar*. Tradução Neusa Dias de Macedo. São Paulo: IFLA, 2000. Disponível em: <<https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em 6 out. 2020.

KUHLTHAU, Carol. *Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Formação humana na escola).

MARQUES, Danielle Raissa Silva; RODRIGUES, Evanize Custódio. A pesquisa no ensino médio como uma contribuição para a alfabetização científica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4. 2017, João Pessoa. *Anais Eletrônicos [...]*. João Pessoa: UEPB, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-29.



# LETRAMENTOS CRÍTICOS E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos<sup>62</sup> (UEG)*

*Elisandra Rios da Silva Pamponet Duarte<sup>63</sup> (UEG)*

62 Docente do quadro efetivo da Universidade Estadual de Goiás. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade. Graduada em Letras -UEG. E-mail: van.ferrassoli@ueg.br

63 Docente do quadro efetivo da Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologia. Graduada em Letras -UEG. E-mail: elisandra.rios@ueg.br



## INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional, tantos os professores que já estão inseridos no contexto de ensino quanto os futuros, precisam estar preparados para lidarem com o impacto dos gêneros multimodais em sala de aula, com a diversidade linguística e todas as questões sociais a que elas envolvem. Nesse sentido, o presente trabalho é de natureza qualitativa e bibliográfica e tem por objetivo fomentar algumas discussões acerca do ensino de Línguas na perspectiva dos letramentos críticos, considerando sobretudo, o cenário atual, marcado pelo impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação TDIC, que consequentemente produzem diferentes recursos semióticos de produção de sentidos. Dessa forma, é nosso propósito possibilitar algumas reflexões sobre formação de professores de Língua Portuguesa, e aqui, defendemos a necessidade de que essa formação seja em uma perspectiva crítica.

Neste sentido, compreendemos que para haver uma educação linguística crítica, é importante que o professor seja capaz de recriar contextos de usos reais da língua em sala de aula, e isso implica os domínios das tecnologias digitais, além de refletir e problematizar o contexto social de uso.

Assim, este estudo busca ainda apresentar algumas pesquisas que abordam os letramentos críticos e formação docente de professores de línguas e, tratamos ainda de analisar como essas questões são discutidas nos documentos oficiais que normatizam o ensino de língua portuguesa no ensino médio - como Parâmetros Nacionais do Ensino Médio (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, para sustentar essa pesquisa recorremos a Soares (2004, 2011); Kleiman (2008, 2014); Rojo (2009) para conceituarmos letramentos, multiletramentos e Duboc (2015); Jordão (2016); Silvestre



(2017); Monte-Mór (2018) para discutirmos a concepção de letramentos críticos e formação docente em perspectiva crítica, dentre outros.

## DOS LETRAMENTOS/ MULTILETRAMENTOS AOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Para que se compreenda como os gêneros multimodais são apresentados no livro didático de Língua Portuguesa e como eles podem ou não contribuir para o ensino na perspectiva dos multiletramentos, antes de tudo, é preciso que retomemos o conceito de letramento. Nessa perspectiva, o termo letramento é difundido no Brasil por Kleiman (2008) e ele surge a partir da necessidade de um novo termo que desse conta de abranger não apenas a capacidade de ler e escrever, mas que fosse capaz de englobar ainda o sentido de codificação e decodificação dos diferentes recursos semióticos.

Assim, de acordo com Soares (2004), na década de 80 havia um alto índice de repetência no Brasil, o que provocou muitas discussões sobre o analfabetismo nessa época, quando até então, apenas o termo alfabetismo era usado para referir-se à habilidade de leitura e escrita. Soares (2011) diz que letramento é originado do termo *literacy*, todavia, com o mesmo valor semântico de alfabetismo, de modo que, o contexto social, entre as décadas de 80 e 90 despontava para mudanças nas práticas sociais. Logo, “[...] novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra” (SOARES, 2011, p. 29), o que vai ao encontro à concepção de Rojo (2009), quando ela diz que é preciso distinguir o termo alfabetismo de letramento, uma vez que letramento passa a assumir um caráter mais amplo e compatível com a sociedade pós moderna.



[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Destarte, o termo começa a ganhar mais força, visto que atende às novas demandas sociais e, a princípio, no meio acadêmico começa a ser incorporados “[...] como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. (KLEIMAN, 2008, p. 15, grifo da autora). Seguindo essa lógica, Rojo (2009) diz que o termo letramento é passível de variação através tanto do tempo, quanto das culturas, logo “práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99). Sintetizando essa ideia, Soares (2000) vai dizer que:

O letramento é uma variável contínua e não discreta e dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. Em síntese, o letramento é “um fenômeno de muitos significados”; uma única definição consensual de letramento é, assim, totalmente impossível (SOARES: 2000, p. 112, grifo da autora).

Portanto, pensar em uma nova perspectiva de dominar a leitura e a escrita, é fundamental para a inserção do aprendiz nas práticas sociodiscursivas, visto que, as transformações sociais têm ampliado



tais domínios, o que faz com que apenas saber ler e escrever já não seja suficiente para a inserção do sujeito na sociedade de forma crítica e atuante.

## Dos multiletramentos

O avanço das tecnologias digitais possibilitou inúmeras conexões com o mundo, desenvolvendo novas formas de linguagens e textos nesse contexto, o que faz com que novas formas de ensinar e trabalhar com a linguagem sejam pensadas. Consequentemente, novos letramentos tornam-se indispensáveis para que os sujeitos possam se integrar socialmente de forma crítica e ativa, e nesse contexto, o termo foi ampliado originando-se os multiletramentos. De acordo com Kleiman (2014), o termo multiletramentos foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa chamado “*New London Group* (Grupo de Nova Londres)” (KLEIMAN, 2014, p. 81) e segundo a autora, o grupo defendia uma concepção de letramento que fosse ainda mais abrangente da empregada até então, nas práticas de ensino escolarizadas, ou seja, eles defendiam uma prática de ensino na perspectiva dos multiletramentos, “[...] isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos – linguísticos, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual – inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo.” (KLEIMAN, 2014, p. 81).

Segundo a BNCC (2017), as práticas de multiletramentos são envolvidas pelas práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses, na medida em que elas passam a exigir letramentos em diversas linguagens, como os visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Contudo, quando ela se refere aos novos letramentos, o foco é dado ao conjunto de práticas específicas da mídia digital, as quais se desenvolvem a partir de uma nova mentalidade conduzida por uma ética diferente.



Para Rojo (2009) é a partir da globalização que surge a necessidade de novos letramentos, em função do modo como os meios de comunicação evoluíram e da maneira como as informações passaram a serem veiculadas na sociedade. Assim, com o advento da televisão e posteriormente, o da internet, surgiram também novas configurações de produção de texto e sentido, visto que a linguagem passa a contemplar vários recursos semióticos, que até então, não eram contemplados em uma única modalidade de texto, como imagens, sons, cores, etc. Assim, ela ainda enfatiza o papel da escola no que diz respeito ao ensino dessa nova demanda de letramentos e apresenta a distinção de múltiplos letramentos para multiletramentos e, para a autora havia:

a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea [...] e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural. [...] Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12- 13).

De modo que, a escola precisa reconhecer a diversidade cultural nas salas de aula, e essas diversidades não podem e não devem ser desconsideradas nos processos de ensino, visto que cada povo, cada cultura, possui formas específicas de significar o mundo a sua volta. À medida que essas culturas entram em contato, é preciso saber lidar com os diferentes instrumentos semióticos que possibilitam a comunicação, por conseguinte, é a partir da perspectiva dos mul-



tiletramentos que os aprendizes não só se relacionam entre si, mas interagem com o mundo.

## Dos letramentos críticos

De acordo com Lima (2006), há uma noção instituída sobre a linguagem que é dominante essa noção entende a linguagem como forma de traduzir a realidade, algo transparente, no entanto, para o autor na perspectiva dos letramentos críticos “[...] Linguagem e realidade se constroem mutuamente [...] A linguagem [...] não comunica ideias e valores, mas sim cria ideias e valores [...] A linguagem nunca é neutra ou transparente. Ela sempre é culturalmente tendenciosa’. [...]” (LIMA, 2006, p. 06). Dessa forma, não existe neutralidade nas práticas discursivas, cada escolha é construída por concepções ideológicas. Nesse sentido, o ensino nessa perspectiva aproxima o aprendiz das práticas sociodiscursivas de linguagem de forma consciente.

Para Jordão (2016), os letramentos críticos não são um modelo teórico a ser seguido, mas basicamente uma filosofia de vida, uma forma de estabelecer uma relação com o mundo. Ou seja, essa perspectiva assume diferentes conhecimentos teóricos que corroboram para uma educação que ultrapassa os limites da capacidade de simplesmente ler e escrever, mas desvela o mundo à sua volta.

[...] os textos “adquirem” sentidos no ato da leitura, na interação leitor/texto. Assim, os sentidos não são dados anteriormente ao processo de leitura, como se estivessem num vácuo etéreo: eles são concretamente realizados quando do contato do leitor com o texto (JORDÃO, 2016, p. 46, grifos da autora).

Logo, as construções sócio-históricas do leitor são fundamentais para a construção dos sentidos. Para Jordão (2016), o letramento crítico possibilita questionar os sistemas hierárquicos que promovem a exclusão e a desvalorização de grupos e pessoas, portanto, ele é tão



necessário na contemporaneidade, tendo em vista que ainda vivemos em uma sociedade marcada por injustiças e desigualdades sociais. Logo, ensinar nessa perspectiva crítica ainda é um dos grandes desafios da escola.

Para Sardinha (2018), o avanço das tecnologias digitais permitiu o acesso a um grande acervo cultural de diferentes lugares, como por exemplo, blogs, sites, vídeos do *youtube*, dentre outros. A partir desse contato, é possível ter um novo olhar para o mundo, o qual afeta e influencia os interesses das pessoas e o modo como elas pensam e agem. Sendo assim, não há como ignorar a não neutralidade da língua, nos levando a questionar as mensagens recebidas pelos diferentes meios de comunicação.

Duboc (2016, p. 61) define o letramento crítico como “um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento”. Portanto, tornar-se um professor que saiba lidar e ensinar práticas de letramentos em perspectiva crítica não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é um processo longo, que requer a ampliação da visão de mundo desse professor, por isso defendemos que essa perspectiva crítica seja estimulada ainda na formação inicial de professores.

## RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS DOCENTE: UM DIÁLOGO SOBRE EXPANSÃO DE PERSPECTIVA

Pensar em uma educação crítica, tem sido o desafio de muitos pesquisadores da educação e Paulo Freire abriu espaço para se pensar em uma educação transformadora, entretanto, a mudança de



paradigmas é um processo árduo e moroso. A ideia de uma formação crítica, por vezes parece muito superficial, visto que na prática, o contexto educacional brasileiro é configurado por inúmeros problemas de ordem política social que geram muitos desafios aos docentes e discentes. Construir uma sociedade capaz de refletir os contextos sociais, buscar soluções para problemas sociais de ordem diversa e acima de tudo, que questione as estruturas de poder social, exige, portanto, uma educação crítica. Logo, é preciso pensar que para ofertar uma educação crítica na educação básica, além de investimentos em infraestrutura é preciso haver investimentos na formação docente. Não apenas na educação continuada, mas sobretudo na formação inicial de professores, é preciso pensar em uma perspectiva crítica de formação de professores, a fim de desconstruir velhos paradigmas de ensino.

Nesse sentido, elencamos dois pontos essenciais a serem discutidos para se pensar na promoção de uma educação linguística crítica. O primeiro ponto, refere-se em uma leitura crítica dos documentos oficiais que orientam a educação básica no Brasil, como os PCNs e a BNCC. São esses documentos que estão determinando os conteúdos a serem trabalhados, as expectativas de aprendizagem, as orientações teóricas, filosóficas e metodológicas, etc.

O segundo ponto diz respeito a revisão dos currículos de formação de professoras/es de línguas e a inserção de programas de letramentos críticos na formação inicial de professores, considerando que não se pode esperar que os professores da educação básica desenvolvam práticas de letramentos críticos sem terem uma base consolidada para isso.

A atual proposta de ensino de língua portuguesa pautada pela BNCC tem o propósito de dialogar com os documentos e orientações curriculares que foram produzidos ao longo dos anos e atualizá-los de acordo com as pesquisas mais recentes à respeito das práticas de linguagem e suas transformações, inclusive pelas TDICs. Assume-se



então a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, assumida por outros documentos, como por exemplo os PCNs. (BRASIL, 2017)

Os PCNs de língua portuguesa definem a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20)

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Assim como na proposta dos PCNs, o texto é primordial quando se trata da definição dos conteúdos a serem abordados pelo professor em sala de aula. Todo texto pertence a um gênero discursivo que sempre está em circulação em diferentes campos sociais e uso da linguagem durante a comunicação. Vale ressaltar a importância do conhecimento dos gêneros, textos, língua, norma-padrão, semioses para que haja um melhor desenvolvimento da capacidade do sujeito em ler e produzir, a fim de compreender e se fazer compreendido nas diferentes esferas sociais.

Sendo assim, a ampliação dos letramentos precisa ser proporcionada durante as práticas de ensino do componente curricular de língua portuguesa, favorecendo aos estudantes uma participação crítica e significativa nas situações de uso da linguagem, sejam orais ou escritas, perante a sociedade. Como bem sabemos, as práticas de linguagem da contemporaneidade envolvem os mais variados recursos da tecnologia digital, cabendo ao professor encontrar meios para desenvolver tais conteúdos em sala de aula.



Pensando nas práticas de linguagens na educação básica e no uso de ferramentas digitais, Marzari e Leffa (2013) reforçam a importância de não apenas reconhecer os recursos tecnológicos, mas também de se apropriar deles. É necessário ensinar aos alunos a ler e escrever em um ambiente diferente, denominado digital, o qual requer novas práticas de leitura e escrita, tendo vista a substituição do papel pela tela, do texto impresso pelo texto digital. Obviamente, não estamos dizendo que não se deve estimular a escrita tipográfica, mas como bem aponta Duboc (2015) em reconhecer que nós ultrapassamos o modelo de sociedade tipográfica e vivemos, portanto, em uma sociedade configurada por novos formatos de produção textual, desse modo “[...] a produção de sentido passa a fundamentar-se em usos complexos e variados de modos semióticos nunca antes vislumbrados [...]” (DUBOC, 2015, p. 667). Nesse sentido, a BNCC que trata do ensino de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental esclarece essa visão:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2017, p. 69).

Como podemos observar, os gêneros que os professores já estão acostumados a trabalhar com os seus alunos na escola, continuarão a existir, e devem, tendo em vista que são gêneros comuns nas práticas sociais discursivas do dia a dia. O diferencial está na maneira que eles serão abordados em sala de aula com os alunos, pois é fato que, com algumas exceções, estão habituados a lidar com diferentes semioses do ambiente virtual.

À escola cabe algumas demandas: desenvolver de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções que proporcionem o uso



qualificado e ético das TDIC, necessária para a vida cotidiana, incluindo o mundo do trabalho e o contexto acadêmico, e também fomentar o debate e outras demandas sociais que envolvem essas práticas e usos. É importante o reconhecimento dos mais variados discursos, sejam favoráveis ou não, refletindo sobre os limites da liberdade de expressão, ataque a direitos, aprendendo a debater ideias, se posicionando com solidez diante de argumentos contrários (BRASIL, 2017).

Assim, apesar de compreendermos que os documentos oficiais estão longe de propiciar uma visão crítica de educação linguística, é importante destacar que eles reconhecem a importância do uso das tecnologias em sala de aula e preveem uso de gêneros multimodais, abrindo espaço para o desenvolvimento de práticas de letramentos/multiletramentos que podem ser críticos dependendo da atuação docente. “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 70).

É importante considerar também os eixos de integração propostos pela BNCC, os quais já são consagrados nos documentos curriculares da área, quando se trata de práticas de linguagem:

[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 71).

Observamos que a BNCC abre portas e sugere o trabalho com os mais diferentes eixos e textos multimodais, atendendo as práticas de linguagem contemporânea, cabendo ao professor reconhecer as suas limitações e se capacitar, a fim de que esteja apto a desenvolver essa criticidade proposta, utilizando tais recursos multimodais, com os



seus alunos durante as suas aulas de língua portuguesa. Diante desse contexto, encontrar as lacunas nas estruturas organizacionais da educação que possibilite ao professor desenvolver concepções críticas de ensino, só é possível quando o próprio professor possui uma perspectiva crítica e é aqui que entra o segundo ponto, sobre a revisão do currículo de formação docente.

Pessoa (2012, p. 4) defende que a formação docente “deveria não apenas preparar os/as professores/as intelectualmente a ensinar uma língua, mas também encorajá-los/as a interpretar a realidade e intervir nela, assim como lutar por melhores condições sociais e de trabalho”. No mesmo sentido, Silvestre (2017) pondera:

Acredito que os programas de formação docente precisam potencializar o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes nos/as professores/as que lhes permitam teorizar seu contexto. Uma vez que estamos lidando com conhecimentos fluidos e até desconhecidos, tão importante quanto promover estudos teóricos sobre perspectivas críticas de educação linguística é instigar o docente a estudar também seu *local* de ação, [...] (SILVESTRE, 2017, p. 124).

Avelar e Freitas (2018), após realizar uma pesquisa buscando identificar quais desafios os professores em formação de Língua Inglesa tem enfrentado em relação ao uso das tecnologias, afirmam que infelizmente os cursos de Letras não adequaram seus currículos de forma que os seus discentes construam um conhecimento crítico para que as tecnologias sejam usadas com todo o seu potencial no processo ensino aprendizagem. As autoras ainda ressaltam que é indispensável que tanto os cursos de formação de professores de língua inglesa, quanto das demais disciplinas, desenvolvam a formação desses futuros docentes incorporando uma perspectiva crítico digital que abranja as concepções dos multiletramentos. Elas defendem que essas práticas levarão em consideração as diversas mudanças socio-culturais e tecnológicas que a sociedade exige, sendo de fundamental



importância que os graduandos dos cursos de Letras sejam letrados digitalmente para que sejam capazes de utilizar os recursos digitais e os reconheçam como suporte dessas variações multimodais.

Apesar dos resultados da pesquisa apontada acima tenha sido voltada para o ensino de língua estrangeira, podemos sim considerar que essa realidade também se repete na formação dos professores de língua portuguesa, uma vez que muitos cursos de Letras são de dupla licenciatura e formam professores que estarão habilitados tanto na língua inglesa quanto na portuguesa. Sem pretendermos discutir o mérito da dupla licenciatura, a questão é que o curso de Letras forma profissionais pra lidarem com a linguagem e, em se tratando da dupla habilitação, exige, portanto, um grau maior de práticas de letramentos, isso por se pensar no contexto de abrangência dessa segunda língua, seja ela o inglês, espanhol ou qualquer outra língua. As interações sociais se dão em níveis globais por diferentes canais, daí a necessidade de se pensar a formação inicial docente nesse contexto global de práticas de linguagens, considerando ainda as ferramentas necessárias para isso. O que queremos dizer é que muitos professores da educação básica ainda possuem limitações com práticas de linguagens que exigem domínios de ferramentas digitais. Essas carências fazem com que, na maioria das vezes, as práticas de linguagens por meio dessas ferramentas não sejam trabalhadas ou sequer discutidas em sala de aula.

É, portanto, fundamental que o ensino superior voltado para formação de professores crie condições para que o futuro professor possa lidar não apenas com diferentes recursos semióticos, mas que consiga lidar com as diferentes representações sociais que permeiam o universo da sala de aula. Assim será possível refletir sobre a realidade linguística no qual está inserido, que recrie contextos reais de uso da língua em sala de aula, e isso inclui as TDICs, pois inevitavelmente elas fazem parte da vida de nossos alunos. Logo, com relação a práxis



docente, Monte-Mór (2018, p. 06-07) diz que “Essas práxis deveria implicar a abertura ou disposição para conhecer ou reconhecer olhares e vozes diferentes, no intuito de promover a expansão de perspectivas.” Nesse sentido, os estudos de letramentos críticos na formação docente possibilitam subsídios para o desenvolvimento de uma práxis mais efetiva, oferecem caminhos para professores lidarem com a diversidade socio-cultural em sala de aula, potencializa a práxis pedagógica, e acima de tudo humaniza a nossa visão sobre o outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, inicialmente buscamos apresentar os conceitos de letramentos, multiletramentos e letramentos críticos. Posteriormente, buscamos tecer um diálogo sobre a necessidade de uma formação crítica, ou como bem define Monte-Mór (2018), uma expansão de perspectiva. Assim, compreendemos que já há uma cobrança para que o professor esteja em contínua atualização, revendo e questionando suas crenças, além de participar de formações continuadas, visando aprimorar sua prática pedagógica. Como já foi abordado anteriormente, vivemos em uma sociedade em que as atividades semióticas e multimodais estão cada vez mais presentes em nosso meio, nos levando a refletir a cada dia em nossas práticas. No entanto, buscamos destacar que, em geral buscamos responsabilizar o professor por sua qualificação em pós-graduações, quando na verdade há muitas lacunas na própria formação docente, principalmente no que diz respeito a uma formação para o desenvolvimento de uma educação linguística crítica. Assim, acreditamos que seja necessário uma revisão do currículo de formação de professores de línguas, especificamente do professor de língua portuguesa, no que concerne a sua preparação para lidar com diferentes recursos semióticos e, sobretudo, que a universidade ofereça subsídios para que ao ingressar na carreira docente, esse professor



em formação possa lidar com as diversidades que engloba o universo da sua sala de aula. É importante que ele saiba recriar contextos de usos reais da língua e isso inclui o uso das ferramentas digitais para que ele possa oportunizar práticas de letramentos críticos. Acreditamos que a expansão de perspectiva defendida por Monte-Mór oportunizadas ainda na formação inicial a partir dos estudos de letramentos, é o caminho para o desenvolvimento de uma educação linguística crítica na educação básica, consequentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

AVELAR, M. G; FREITAS, C. C. O uso de jogos digitais como prática de multiletramento: desafio na formação de professores. In: *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua*. FREITAS, Carla Conti de (Org). Anápolis: Ed. UEG, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 28 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUBOC, A. P. M. *Avaliação da Aprendizagem de Línguas e os Multiletramentos*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, 2015.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

JORDÃO, C.M. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: Dánie Marcelo de Jesus; Divanize Carbonieri. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016.



KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2014, vol.9, n.2, pp.72-91. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2020.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LIMA, C. *A brief introduction to critical literacy in English language education*. Brasília: ELTECS/British Council Brazil/CSSGJ(University of Nottingham), 2006. Disponível em: Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

MARZARI, G. Q; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.2, n.2, 2013.

MONTE MOR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PESSOA, R. R. *Critical teacher education*. Cuiabá: *Apliemt Newsletter*, ano XII, n. 17, p. 3-4, out. 2012. Entrevista concedida a Ana Antônia de Assis-Peterson.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SARDINHA, P. M. M. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Revista Linguagens & Cidadania*, v. 20, jan-dez, 2018.

SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professoras/es de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011. 1

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.



# ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS: sujeitos de potencialidades

*Ana Paula Manica<sup>64</sup> (USC)*

*Fernanda Welter Adams<sup>65</sup> (SMEI)*

64 Mestre em Educação. Universidade Caxias do Sul. E-mail: anapaula\_manica@hotmail.com

65 Titulação. Secretaria Municipal de Educação de Catalão. E-mail: adamswfernanda@gmail.com



## INTRODUÇÃO

Historicamente, podemos observar que a pessoa com deficiência passou por um longo período de exclusão na sociedade, mas principalmente na educação, pois esses sujeitos eram considerados incapazes de aprender. Com muita luta conquistaram direitos, entre eles, o acesso e a permanência na escola regular.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2019, p. 39), a Educação Especial é definida como a “modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos público alvo da educação especial”. Destacamos que o termo Alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, conforme definido na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).

Observamos que a legislação apresenta a Educação Especial como modalidade de educação que deve ser oferecida na escola regular, mas cabe interrogar a escola, espaço por excelência de desenvolvimento e aprendizagem, quanto ao papel que vem desempenhando no processo de inclusão. Consideramos que são inegáveis os progressos alcançados ao longo dos tempos, entretanto, muito há que ser feito ainda para que essa instituição consiga se tornar verdadeiramente inclusiva (LUSTOSA, 2019). Portanto, observa-se que muitos avanços no campo do acesso do aluno PAEE por meio de matrícula. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentam que, em 2018, o número de matrículas de alunos PAEE na escola regular chegou a 1,2 milhão, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Mas observamos a necessidade de ações



que busquem a permanência dos alunos, ou seja, ações que levem o aluno a aprender.

Assim, acredita-se que a Educação Especial deve ocorrer por meio de recursos e serviços educacionais que levem em consideração as potencialidades dos alunos PAEE de forma a buscar o seu aprendizado. Com relação à presença do aluno público alvo da educação especial na escola:

Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranho que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer um conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar para a pessoa com deficiência é fora da escola regular (GÓES e LAPLANE, 2007, p. 37).

Dessa forma, observamos que para que a inclusão ocorra e o aluno público alvo da educação especial se desenvolva é preciso mudar a concepção de deficiência que parte dos professores e da comunidade escolar possuem, baseada na incapacidade do sujeito. Além disso, somente em uma sociedade que se dispõe a incluir, sob novas bases, é possível um desenvolvimento que supere os limites, as barreiras, os impedimentos.

Defendemos uma nova concepção de deficiência com base nos estudos de Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) no âmbito da psicologia educacional e, mais precisamente, da denominada Defectologia e suas contribuições para a atual Educação Especial. Nesse sentido, Lustosa (2019) explica que Vigotski defendia a inclusão das crianças do público alvo da educação especial no contexto da escola regular, no qual as experiências poderiam proporcionar possibilidades reais de desenvolvimento.



Segundo o olhar de Lustosa (2019), Vigotski pode ser considerado o defensor da educação inclusiva e suas ideias são fundamentais até hoje em função da riqueza e da profundidade dos seus argumentos. Ele era contrário à inserção de crianças com deficiência em escolas especiais, pois a homogeneidade presente em indivíduos em condições similares de desenvolvimento impossibilitaria precisamente trocas enriquecedoras e promotoras da emergência de novas possibilidades de desenvolvimento. Logo, a interação social positiva desempenha um papel crucial de acordo com o pensamento do autor.

Vigotski (2011; 2012), ao abordar o desenvolvimento da criança com deficiência, afirma que esse processo se dá de forma igualitária para todas as crianças, independentemente da deficiência que elas venham a possuir; por sua vez, a criança com deficiência aprende de maneira diferente e por caminhos diferentes da criança *normal*. Portanto, o autor defende as possibilidades do ensino e da aprendizagem sem pôr em primeiro plano as deficiências ou os déficits, mas valorizando as potencialidades e os mecanismos ou processos substitutivos possíveis ou compensatórios ao aluno e à escola (BARROCO, 2007).

Nesse sentido, o presente artigo objetivo discutir teoricamente os fundamentos da Defectologia apresentados por Vigotski, que defende uma concepção de deficiência pautada em potencialidades e desenvolvimento por meio de interações sociais. Para tanto, partimos de uma análise teórica das obras de Vigotski (1997; 2007; 2011; 2012) e de seus estudiosos, como Barroco (2007), Martins (2013) e demais autores que se associam aos estudos da Psicologia Histórico-Cultural.



## PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ORIGEM E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS

Para compreender a origem da Teoria Histórico-cultural que tem como princípio estabelecer a relação homem, seu meio histórico e cultural, torna-se indispensável fazer a aproximação com o conceito de trabalho definido por Marx (1844), como um processo no qual o homem se confronta com a natureza e, transformando a natureza externa, transforma, ao mesmo tempo, sua própria natureza, sendo pelo trabalho que o “[...] homens se afirmar como sujeito de sua existência construindo um mundo humano e humanizando-se nesse processo” (SILVA, 2013, p. 134). Ainda nesse sentido:

O trabalho só se verifica na medida em que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final, determinando-se por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência efetiva concreta, orienta e regula os atos que o constituem. Pensamento, imaginação e afetos medeiam a relação sujeito/objeto, culminando na produção de um amplo patrimônio humano genérico (MARTINS, 2013, p. 10).

Apoiados nas afirmativas do autor, entende-se que é na relação estabelecida entre homem e natureza, e não somente pelo legado da herança biológica, que se possibilita a construção do referido projeto. Desse modo, tratamos o trabalho como sendo uma atividade socialmente determinada por fins específicos, possibilitando o desenvolvimento da consciência e de funções necessárias à sua realização, tais como planejamento, autocontrole, análise/síntese, generalizações, abstrações etc.

À guisa de conhecimento, vale ressaltar que uma importante conquista advinda do trabalho humano é a comunicação que, diferente da comunicação animal, ao adquirir novas propriedades converte-se em linguagem, sem a qual seria impossível representarmos abstra-



tamente o objeto em forma de conceito. Para Martins (2013), este foi mais um salto qualitativo determinante para a afirmação da natureza social humana, isso porque a linguagem adquire o status de signos, que expressam formas de juízos e conceitos. Sobre os signos voltaremos a reiterar sua importância nos próximos itens.

Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana. Portanto, se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade. Nisso reside a premissa metodológica marxista segundo a qual a prática (social e histórica do homem) é o critério de validação do conhecimento (MARTINS, 2013).

A autora citada nos auxilia a refletir que nesse processo, para o qual já não bastam as características psicofísicas naturais primários, novos atributos se desenvolvem e, dentre eles, os referentes à complexificação do psiquismo, ou seja, a superação de suas características naturais. É precisamente no processo de captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam.

Foi buscando inserir esses conceitos do materialismo histórico dialético à ciência psicológica que Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) – fundador da escola soviética de Psicologia – provocou uma Revolução na Psicologia. Ele criou juntamente com um grupo de colaboradores, como A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977), a Psicologia Histórico-cultural dos fenômenos psicológicos durante, sobretudo, as décadas de 1920 e 1930.

Deste modo, Vigotski atribuía os termos cultural, histórico ou instrumental à nova maneira proposta por ele de estudar psicologia, atribuindo ao homem não apenas um papel de produto de seu ambiente, mas sim, de agente ativo no processo de criação desse ambiente. Percebemos que Vigotski aprofundou seus estudos numa Psicologia que



compreende o indivíduo na sua totalidade, considerando “o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano” (SILVA, 2013, p. 138). Assim, ele: “[...] introduziu na investigação psicológica concreta à ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (LEONTIEV, 2004, p. 163).

Nesse contexto, buscando superar a crise da psicologia, Vigotski promoveu o surgimento no início do século XX da Psicologia Histórico-Cultural, em pleno contexto da Revolução Soviética, portanto, em um contexto social, político e ideológico de superação do capitalismo, que buscava nos estudos dos trabalhos de Marx e Engels abrir uma gama de possibilidades para o surgimento de uma sociedade nova e de um homem novo, mas que conflitou com “[...] as exigências de adaptação do marxismo ao regime do poder pessoal, da autocracia, que negava as bases sociopolíticas democráticas, declarava a unificação das culturas e propagava a ideologia repressiva, em torno de uma pessoa, de um único valor que era a ordem” (PRESTES, 2012, p. 47).

A Psicologia Histórico-Cultural, portanto, alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, enxerga a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual ele deve adaptar-se.

## ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUJEITOS DE POTENCIALIDADES

A deficiência é concebida de diferentes formas, passando pela negação da existência da pessoa com deficiência e indo até a inclusão da mesma na escola regular, momento em que a educabilidade dela



é levada em consideração. Dessa forma, vive-se em uma época em que se deve acreditar na capacidade de desenvolvimento de todos os sujeitos, independentemente de sua condição orgânica.

É função da escola transmitir o conhecimento historicamente construído pelo homem a todos. Nesse sentido, Saviani (2001) apresenta que a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Corroborando, Duarte (2004) afirma que os indivíduos precisam se apropriar da cultura acumulada, já que essa se constitui no processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e cada indivíduo como ser humano.

Compreende-se, então, que os sistemas de ensino têm como obrigatoriedade a oferta de educação às pessoas com deficiência por meio de instrumentos como: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades (CRISTOFOLI; NUNES, 2019).

Portanto, a educação é entendida como uma condição básica para o desenvolvimento humano, tornando-se necessário repensar as práticas de escolarização dos alunos com deficiência, uma vez que entender sobre seus processos de aprendizado se torna um desafio para os educadores da atualidade. Nesse sentido, podemos compreender que a adequação curricular para os alunos com deficiência, assim como a organização de estratégias pedagógicas e o uso de materiais adaptados se tornam primordiais para possibilitar um ensino de qualidade aos alunos público alvo da educação especial (CRISTOFOLI; NUNES, 2019).

Mas acredita-se que esses devem ser elaborados com base nas potencialidades do aluno, pois a deficiência não determina o destino da criança, mas sim, as condições sociais que lhe são oferecidas.



Góes, ressalta que “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas” (2002, p. 99).

Para Vigotski (1997), a deficiência é muito mais uma construção social do que biológica e, por isso, este sujeito é capaz de se constituir como homem e de se desenvolver. A pessoa com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidades de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado, não só o que se refere aos valores e saberes do convívio cotidiano, mas também, o que se refere aos conteúdos científicos; isso é possível a partir do momento em que as potencialidades dessa pessoa são levadas em consideração (ADAMS, 2018; 2020).

A partir da ideia de valorização das potencialidades da pessoa com deficiência, Vigotski (1997) apresentou o discurso que criticava teorias subjetivistas e idealistas, quando se manifestou a favor de uma nova forma de ver o homem pela sua potencialidade e não pela sua deficiência.

O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém, deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social, tanto que o defeito é uma sobreposição da cegueira, da surdez e da mudez. A cegueira em si não faz uma criança deficiente, não é uma defectividade, isto é, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre a sua conduta e a dos outros.

Com base nos escritos de Vigotski e Luria (1996), todos podem aprender e, por isso, desenvolver-se. Todos podem encontrar, em caso de deficiência, meios de desenvolver o talento cultural, isto é, a capacidade de empregar de modo mais eficaz possível as funções que estão



íntegras. Quando falta o talento biológico, as mediações culturais contribuem para a construção de um novo edifício: a formação do homem cultural, com todas as compensações possíveis, com relação a isso:

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (REGO, 1995, p. 107).

Consoante com Vigotski, a criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Logo:

Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os gramas de doença, não se notando os quilogramas de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal (VIGOTSKI, 1997, p. 128).

As ideias da defectologia contribuem para essa nova percepção da pessoa com deficiência como sujeito de potencialidades, atribuindo importância ao ambiente escolar, uma vez que o aprendizado ocorre mediante a inserção do indivíduo em um grupo cultural, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ADAMS, 2018; 2020). Diante disso, apresenta-se a seguir alguns fundamentos da defectologia.



## FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA: A COMPENSAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

No século XX emergiram novas concepções de desenvolvimento baseadas em uma perspectiva dialógica e cultural (BRUNER, 1997; VIGOTSKI, 1997; 2001). Essa nova perspectiva possibilitou redirecionar os sentidos em torno da deficiência. Vigotski foi um dos autores que se orientou por essa perspectiva de desenvolvimento. Segundo o psicólogo soviético, a situação em que há uma deficiência deve ser significada como um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, isto é, para a apreensão desse fenômeno é preciso levar em consideração seu caráter dinâmico e complexo (ADAMS, *et al.*, 2018).

A nova concepção de defectologia defendida por Vigotski “[...] está lutando agora por [...] teses básicas e diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os outros normais, senão desenvolvido de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 12). Diante disso, apresenta-se a deficiência como um fenômeno produzido por determinantes pluridimensionais que ultrapassam as classificações e identificações presentes nas várias terminologias utilizadas para se referir à pessoa com deficiência (ADAMS, *et al.*, 2018).

Segundo Vigotski, há a deficiência primária e a deficiência secundária. A primeira está ligada à causa orgânica e compreende as lesões cerebrais, as malformações, as alterações cromossômicas, as perdas sensoriais, enfim, as características físicas do sujeito; enquanto a segunda aparece como consequência social da deficiência primária (VIGOTSKI, 1997; 2012). Pensar a deficiência como uma condição incapacitante supõe uma situação concreta na qual há a preponderância do defeito secundário sobre o defeito primário. Esse predomínio dos sintomas secundários remete à incapacidade do sujeito de se libertar



das amarras biológicas e sociais, de superar, portanto, a deficiência (ADAMS, *et al.*, 2018).

A deficiência, seja ela qual for, não afeta o sujeito de forma integral. Sua função biológica, comprometida devido à deficiência, está relacionada às funções mentais elementares, enquanto os sintomas secundários, produzidos pela luta do indivíduo para superar a deficiência, incidem diretamente na formação e utilização das funções mentais superiores, são, portanto, sintomas sociais. Segundo Vigotski (1997), o comprometimento das funções mentais superiores, nos casos em que sobressaem a deficiência e seus sintomas sociais, não se deve às insuficiências ou ao desenvolvimento incompleto dos aspectos motores, sensitivos ou intelectuais, mas deriva de um fenômeno adicional, que são os sintomas construídos socialmente, os sintomas secundários.

Nesse sentido, Leontiev (2005) aponta que biologicamente determinadas são as funções elementares, como os instintos e os reflexos, sendo o desenvolvimento do psiquismo dependente das relações humanas. Portanto, o homem se constitui como tal a partir da apropriação da cultura por meio da interação social, assim, também a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação se constitui como homem a partir das relações sociais.

O meio social pode restringir as possibilidades de superação da deficiência, reforçando a produção dos sintomas secundários. Esse movimento ocorre comumente acompanhado de uma concepção cristalizante do desenvolvimento humano. Essa concepção muitas vezes baliza as interações sociais da pessoa e fornece a construção de uma perspectiva particular em relação à pessoa com deficiência. Vigotski (1997) chamou esse movimento, que altera a perspectiva perceptual, de *lucração social*, uma ótica que aprisiona a pessoa com deficiência em suas limitações.



A luxação social acontece quando a escola, a família e a sociedade, de uma forma geral, relacionam-se com a pessoa com deficiência a partir de suas condições limitantes, e não de suas potencialidades. Por isso, se insiste que é preciso compreender que a deficiência é um fenômeno social, que os órgãos afetados nos sintomas secundários são sociais, e que a superação dessa condição se dá também no meio social, a partir das mediações (ADAMS, et al., 2018). Portanto, ao pensar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial é preciso levar em consideração as suas potencialidades em busca de compensar a deficiência.

Vigotski (2000; 2011), ao se referir à aprendizagem de alunos com deficiência, afirma que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as crianças: primeiro, um meio de influência sobre os outros; depois, sobre si. Ou seja, a aprendizagem cultural é quem desencadeia os processos de desenvolvimento intelectual.

Há, porém, peculiaridades nas formas de organização psicológica do aluno público alvo da educação especial que fazem com que sua aprendizagem requeira o uso de caminhos alternativos que busquem compensar a deficiência:

O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. [...] Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada a nossa disciplina, possui um importante significado (VIGOTSKI, 2011, p. 863-864).

Portanto, a educação social vencerá a deficiência. No campo educacional, Vigotski (2011) afirma que a escola deve se apropriar de meios, quais seja, práticas pedagógicas inclusivas como o lúdico, para que o aluno deficiente venha a interagir com os demais alunos. A afirmação do autor é que a deficiência seja considerada algo constitutivo da pessoa, sendo apenas uma parte de sua vida. Nesse sentido, sua



crítica retoma a necessidade de se educar a criança e não a criança deficiente. Dessa forma, torna-se necessário compreender as complexidades que compõem a educação da pessoa com deficiência. A teoria de Vigotski possibilita uma mudança de olhar sobre o sujeito com deficiência, valorizando as suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

Sendo elas consideradas para o aluno público alvo da educação especial, a partir do que ele é capaz de ser enquanto sujeito, de fazer, de enfrentar, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. E revelam-se, também, outras possibilidades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas a partir da intervenção de outros sujeitos, através do que Vigotski chamou de aprendizagem mediada (CRISTOFOLI; NUNES, 2019).

Nesse sentido, Vigotski defende que não se deve negar o fato em si da existência da deficiência, mas o educador deve lidar com as consequências sociais dela, com os conflitos advindos e não com o fato orgânico, para o que não tem formação e nem é essa a sua função. Nesse sentido, “a cegueira e a surdez é um estado normal e não mórbido para a criança cega ou surda, e ela sente esse defeito só indiretamente, secundariamente, como resultado da sua experiência social refletida nela mesma” (VIGOTSKI, 1997b, p. 116).

Portanto, educar indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação implica levá-los às formas de compensações adequadas, ao encontro de vias colaterais de desenvolvimento, posto que “a educação não só influi em uns ou outros processos de desenvolvimento, senão que reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude” (VIGOTSKI, 1997a, p. 69). Os processos compensatórios devem encaminhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de tal modo



que os indivíduos possam ter maior compreensão de si mesmos e da sociedade que eles ajudam a formar (BARROCO, 2007).

Por esse prisma, Vigotski escreve que a tese central da Defectologia moderna seria: todo defeito cria estímulo para a compensação. E isso levou à observação de que o estudo da criança com deficiência deve incluir a consideração dos processos compensatórios, isto é, substitutivos, estruturados num nível superior e, também, niveladores. Desse modo, o fato central e básico, a única realidade com que opera a defectologia, seria a reação do organismo e da personalidade da criança à deficiência (BARROCO, 2007).

Segundo a autora, trabalhar a compensação social em indivíduos com limitações intelectuais, ou de outra natureza, implica em oportunizar a eles o desenvolvimento do talento cultural, prevendo e buscando por um avanço. A compensação estaria relacionada ao ensino de como a criança pode se valer de seus talentos ou recursos naturais (como a memória) de modo racional, caso contrário, tendem a permanecer como peso morto, adormecidos, inúteis. No caso da criança com deficiência mental, explica: “ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos processos naturais [biológicos], mas também do seu uso cultural” (BARROCO, 2007).

Vigotski (1997, p. 32) enfatiza que: “a incapacidade de empregar as funções psicológicas naturais e de dominar as ferramentas psicológicas determina no mais essencial o tipo de desenvolvimento cultural de uma criança deficiente”. Considera, no entanto, que isso não seja tarefa simples e de mero treino, desvinculada da realidade objetiva. “O problema da compensação no desenvolvimento da criança deficiente e o do condicionamento social deste desenvolvimento incluem todos os problemas da organização da coletividade infantil, do movimento



infantil, da educação político-social, da formação da personalidade, etc.” (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

A compensação sociopsicológica também está relacionada à qualidade das relações sociais, que, no caso da escola, refere-se à qualidade das mediações realizadas e ao uso de caminhos alternativos que permitam, pelas vias indiretas, que se chegue ao aprendizado, garantindo assim a humanização do aluno público alvo da educação especial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto em concordância com os dizeres de Barroco (2007), Vigotski, no campo da Defectologia, não era, definitivamente, a favor da luta pela causa das pessoas com defeitos, com deficiências, com prejuízos, conforme termos da época. Sua causa não era a defesa da educabilidade do atrasado mental, do surdo-mudo, do cego, do cego-surdo-mudo. Não era a defesa da convivência educacional e cotidiana dos mesmos com pessoas sem-deficiências. Não era o ensino de alguma profissão aos mesmos e nem de uma dada língua e linguagem. Sua luta, sim, era pela humanização do homem, de todo e qualquer homem.

Desse modo, discutir a deficiência a partir das ideias do autor é reconhecer que o aluno público alvo da educação especial é possuidor de potencialidades e que se essas forem levadas em consideração ele será capaz de se apropriar do conhecimento historicamente construído. Para tanto, faz-se necessário que o professor busque a compensação da deficiência por meio da mediação, do planejamento de metodologias e do uso de recursos didáticos que levem tais potencialidades em consideração.



Portanto, os fundamentos da Defectologia demonstram que a deficiência é muito mais social do que biológica, o que evidencia a importância das interações sociais para o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial. Assim, a educação social e humanizada vencerá a deficiência. Destarte, é preciso que a concepção de deficiência presente na escola, na formação de professores e na política que rege a Educação seja modificada, e que a visão de incapacidade do sujeito seja substituída pela de potencialidade.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. *Abordagem Histórico-Cultural: um olhar para a formação de professores e a educação especial*. Curitiba: Editora Appris, 2020.

ADAMS, F. W. *Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

ADAMS, F. W.; NEVES, P. F. A. C.; SILVA, B. R. Pensar a deficiência a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural: o direito a educação especial. In: SILVA, A. A.; KUNZ, S. A. S (Ogs.) *Direitos Humanos e Educação*, Uberlândia, Culturatrix, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília, 2017.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Me dicas, 1997.

CARLO, M. M. R, do. *Se essa casa fosse nossa...: Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 1999.

COELHO, T. P. C.; BARROCO, S. M. S.; SIERRA, M. A. B. *O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas*. In: X CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e



Educacional, 2011 e X CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011.

CRISTOFOLETI, R. C.; NUNES, I. M. A prática pedagógica e a deficiência intelectual: produção de recursos didáticos. In: PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. *Práticas inclusivas: Saberes, estratégias e recursos didáticos* - Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 2. ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

GÓES, M. C. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LEONTIEV, A.N. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 85-102.

LUSTOSA, A.V. M. F. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* 2019, v.3. n.1. p.114-13.

MARTINS, Ligia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico- crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. 1844. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>>. Acesso em fev. 2021

PASQUALINI, Juliana Campregheer. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G (Org). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. C. *A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais o período de 2000 a 2009*. São Carlos: UFSCar, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escolhidas - V: Fundamentos de Defectologia*. Machado Grupo de distribución, S. L. 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica: um curso breve*. Buenos Aires: AIQUE, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primata e a criança*. Porto Alegre: Artmed, 1996.



# PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA PRÁTICA DE ENSINO DE CARTOGRAFIA EM GEOGRAFIA

*Lucas Henrique de Souza<sup>66</sup> (UFMS)*

*Patrícia Helena Mirandola Garcia<sup>67</sup> (UFMS)*

66 Graduando em Geografia e Bolsista Iniciação Científica – CNPq na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: [lukas\\_l.h.s@hotmail.com](mailto:lukas_l.h.s@hotmail.com)

67 Profa. Dra. Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Geografia e Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail – [patriciaufmsgeografia@gmail.com](mailto:patriciaufmsgeografia@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

Sabemos que o trabalho docente é cercado por desafios cotidianos, exige do professor, além do domínio do conteúdo, o desenvolvimento das práticas por metodologias que possibilitam o aprendizado dos alunos, concomitantemente com o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e emancipatório ao longo de todo o processo. Igualmente as outras áreas, a geografia enfrenta situações deslegitimada em sala de aula, dúvidas e incertezas, em relação aos conteúdos geográficos, são colocados pelos alunos, ampliando esses desafios.

As dúvidas são construídas a partir do não entendimento dos próprios alunos para com a geografia, pois, é uma ciência que carrega grandes paradigmas ao longo da sua história. Estigmatizada como “síntese das ciências” por carregar em seu currículo aspectos relacionados a natureza e a sociedade, abordando assuntos físicos e humanos, que são trabalhados por outras áreas específicas, e nesse contexto surge o questionamento sobre a ciência geográfica e sua especificidade científica.

O ensino de geografia é tão importante quanto as outras disciplinas, e deve ser desenvolvido com o objetivo de não resumir os fenômenos naturais e sociais, mas espacializa-los no globo terrestre. O espaço geográfico se consolida nas relações do ser humano e natureza, ou seja, seu objeto são os aspectos físicos e sociais, e a chave para a compreensão está na espacialização dessas relações que produzem o espaço geográfico.

Em uma perspectiva educacional, pautado no pensamento freiriano, a leitura do espaço geográfico se torna determinante na contribuição de uma educação crítica e emancipatória. Os conteúdos espacializados são indispensáveis no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. O entendimento do aluno, inicia-se a partir do



seu lugar nesse espaço, considerando todas as estruturas e superestruturas que formam a organização humana.

Para isso, salientamos a atenção em elucidar reflexões sobre as metodologias nas práticas de ensino em geografia, considerando fundamental a espacialização para a consolidação de um pensamento crítico e emancipatório, no qual, trazemos em foco a ciência cartográfica para a geografia como o elemento essencial a ser empregado nas metodologias.

A cartografia está presente no corpo curricular da geografia, pois é uma ciência que possui o objetivo de representar graficamente uma superfície plana. Além das técnicas para a construção da representação, a leitura cartográfica apresenta parte da essência geográfica de espacializar e representar no papel os fenômenos ocorrentes para leitura e compreensão espacial.

Sua presença curricular é explícita no 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, porém, como um elemento importante para a leitura espacial sua presença se faz necessária em todo o processo de ensino e aprendizagem, partindo de um pressuposto, no qual, a cartografia não é apenas um conteúdo, mas também uma linguagem para leitura.

Nesse contexto, o trabalho é desenvolvido com o objetivo de elucidar questões sobre a espacialização no ensino de geografia e identificar a presença e o modo como a cartografia está inserida nas práticas de ensino, possibilitando reflexões e sistematização de propostas metodológicas que empregam a cartografia como linguagem para a leitura e compreensão espacial, possibilitando o conhecimento dos processos que envolvem a formação e organização da sociedade, desenvolvendo um pensamento crítico e emancipatório pautado em uma pedagogia libertadora, no qual, a geografia em seu objetivo de espacialização contribui para este processo.



Para desenvolvimento desta pesquisa e discussão é utilizado referenciais teóricos tais como: Castrogiovanni (2000), Katuta (2002), Simielli (1999), Freire (2013), Oliveira (2010), bem como trabalho de campo nas escolas com observações “*in loco*” para a coleta de dados sobre a prática de ensino, desenvolvida em sala de aula identificando a presença e o uso da cartografia.

A estruturação do trabalho é dividido em duas partes: a primeira é discutir e fazer um retrato sobre o ensino de geografia e os problemas enfrentados na questão do seu objetivo e significação dos conteúdos para o aluno, e na segunda parte buscamos trazer os resultados da pesquisa de modo a refletir sobre as possibilidades e sistematizar propostas metodológicas para o ensino geográfico.

## O QUE É GEOGRAFIA?

O ensino de geografia é um tema que está presente em grandes discussões e trabalhos científicos atualmente, justificando a necessidade de buscar renovações às práticas desenvolvidas em sala de aula, pois a própria geografia passou por grandes renovações em seu campo epistemológico, no qual, há elucidações reflexivas sobre os questionamentos dos próprios alunos em sala de aula expressos em “Por quê aprender geografia?”

Em um olhar histórico, é possível visualizar discussões que explicitam os questionamentos sobre a ciência geográfica presentes ao longo de sua historicidade<sup>68</sup>. Na obra clássica de Antonio Carlos Robert Moraes, intitulado *Geografia: Pequena História Crítica* (1981) é evidenciado todo o percurso de sistematização e evolução do pen-

<sup>68</sup> Conjunto de atributos significativos, construídos a partir de sua história, considerando os contextos históricos perpassados ao longo de sua construção significativa.



samento geográfico, com um início em um pensamento tradicional, pragmático até as perspectivas críticas da geografia atual. Diante esse percurso, geógrafos como Lacoste (1988) e Santos (2008) nas suas respectivas obras *A Geografia* isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra e *Por uma Geografia Nova* evidenciam as questões em torno da geografia, enfatizando a ciência para a compreensão da organização social e a produção do espaço, estruturados em formas (objetos) e apresentados em conteúdo (ações), compondo as estruturas e superestruturas dessa organização e produção, como salienta Cavalcante e Lima (2018):

Esses sistemas de objetos e sistemas de ações são, nada mais nada menos, do que a própria manifestação concreta do espaço geográfico, resultante da interação entre as coisas (naturais e/ou artificiais) e a sociedade que lhes anima. Diante disso, eles expressam as formas e os conteúdos do espaço, qual sejam, as formas espaciais e os conteúdos sociais. Sistemas de objetos e sistemas de ações atuam em conjunto, e a existência de um depende da existência do outro – por isso são considerados indissociáveis (CAVALCANTE; LIMA, 2018. p. 72).

O espaço geográfico incorpora possibilidades de estudos, no qual, a organização espacial está pautada e equacionada nos âmbitos: político, cultural, econômico e social, ou seja, compreender a geografia, é ler o mundo diante a essa organização produzida, sobretudo, especializada a partir do desenvolvimento das relações ser humano e natureza, ambientada em diferentes e específicos lugares, no qual, para a geografia é a base do objeto de estudo. Sendo assim, ao longo de grandes reflexões, discussões e avanços metodológicos, o objeto geográfico apresenta sua justificativa como ciência e sua especificidade na espacialização dos fenômenos, deixando para trás o estigma sobre seu objetivo de descrever paisagens ou resumir outras ciências.

Em um contexto mais crítico, a geografia torna-se ao currículo escolar uma disciplina indispensável para a educação básica, sobre-



tudo, ao desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório do sujeito. A ótica geográfica permite não só o aluno ler o mundo, mas compreender o seu lugar e suas relações dentro deste grande espaço intitulado “Planeta Terra”.

## GEOGRAFIA PARA EMANCIPAR, EDUCAÇÃO PARA LIBERTAR!

A efetivação do ensino geográfico na educação básica é um grande desafio, o currículo é denso de conteúdo e diversidade de temas, caminhando entre a área física e humana, abordando vastos assuntos que envolvem a organização espacial. Os docentes em sala de aula têm a sua atenção voltada às metodologias, no qual, constituem a ponte educativa entre aluno, professor e conteúdo, e sua escolha e aplicação determinaram as possibilidades de um entendimento concreto e reflexivo, em que no âmbito geográfico, a compreensão espacial para os alunos é abstrato e distante da sua realidade, causando dúvidas, falta de interesse e curiosidade diante os assuntos apresentados.

Para um ensino de geografia crítico e emancipatório, é necessário que os conteúdos geográficos estejam presentes ou próximos da realidade do aluno, considerando e trabalhando com o seu lugar no processo de ensino/aprendizagem, distanciando das dúvidas sobre o uso geográfico em seu cotidiano social. Os ensinamentos de Paulo Freire incorporam a essência do ensino geográfico, pautando em uma aprendizagem significativa e práxis<sup>69</sup> sobre sua realidade, como cita Carvalho e Pio (2017):

Paulo Freire apresenta uma pedagogia que tem como fonte geradora a desconstrução da “ordem” social injusta e opressora.

69 Ação reflexiva, uma prática exercida, a partir de uma teoria fundamentada. A práxis consiste em ação-reflexão-ação.



Portanto, trata-se de uma proposta educativa forjada pela e na práxis vivida social e historicamente e que requer a inserção crítica das massas em sua realidade, em busca de sua transformação (CARVALHO; PIO, 2017, p. 431).

A geografia pode contribuir a uma pedagogia libertadora, a partir de metodologias que visam a espacialização para a leitura e compreensão dos fenômenos que envolvem o espaço do aluno. Ademais, para uma representação espacial, considera-se a cartografia a ciência fundamental para as metodologias do ensino geográfico. Simielli (1999), Oliveira (1978), Katuta (2002), Callai e Castrogiovanni (2000) defendem a presença da cartografia em todo o processo de ensino/aprendizagem, inclusive nos anos iniciais, “pois este é o momento em que o aluno tem que iniciar-se nos elementos da representação gráfica para que possa posteriormente trabalhar a representação cartográfica.” (Simielli, 1999, p. 95).

A cartográfica não serve apenas para funções de localização e identificação das partes do globo, o recurso cartográfico pode especializar os dados, representando os mesmos em um plano bidimensional, traduzindo as informações em conteúdo, incorporados à realidade da organização espacial.

Em uma sala de aula, os principais recursos didáticos disponíveis para o professor são livros didáticos, de modo que na geografia o livro além de explicar os temas geográficos, são acompanhados de mapas temáticos, adequando a linguagem gráfica aos fenômenos abordados. Oliveira (2010) ainda considera que a ausência da linguagem cartográfica não está na limitação de recursos didáticos, mas ao tratamento dos mapas ao abordar os conteúdos, principalmente os que estão presentes no livro didático.

A presença incipiente de mapas em livros didáticos estaria [...] relacionada, não a ausência desses instrumentos, mas a uma separação metodológica do tratamento do mapa em sala de



aula. Reflete o tipo de geografia da época, como poderia se usar mapas de forma articulada com os conteúdos, se os mesmos não davam essa possibilidade pelo seu caráter meramente nomenclatural. Assim, o mapa servia como um facilitador e motivador do processo de decorar nomes e a divisão dos espaços do globo, em países, continentes, bem como da localização dos acidentes geográficos (OLIVEIRA, 2010, p. 76).

Os mapas estão presentes no livro didático, porém a forma de abordagem desse material e a utilização do recurso cartográfico, será concebida de acordo com a perspectiva educacional incorporada ao processo pelo docente, pois um ensino alicerçado a uma geografia tradicional, o importante é apenas apresentar os dados dos fenômenos e descreve-los sem nenhuma reflexão sobre as informações. Em um pensamento crítico, a geografia está mais além de apresentação e descrição, a sua preocupação está nos debates e reflexões sobre os “porquês” dos dados espaciais, no qual, os mesmos estão enquadrados em uma organização e produção, constituindo o corpo do objeto do espaço geográfico, onde o objetivo da geografia escolar é permitir os alunos lerem e compreenderem essa organização e produção deste espaço.

Sendo assim, a ciência cartográfica além de um conjunto de elementos e técnicas, que estruturam o conteúdo cartográfico no currículo escolar, deve também estar presente no desenvolvimento dessas técnicas e habilidades para a concretização de uma alfabetização da linguagem cartográfica, utilizada como recurso metodológico em todo o processo para uma leitura espacial, efetivando a essência do ensino geográfico para uma educação crítica e emancipatória pautada na perspectiva da pedagogia libertadora.



## METODOLOGIA

Visando na primeira etapa compreender a presença da cartografia em sala de aula e seu papel diante os conteúdos geográficos, é trabalhado com o método de observação “*in loco*”, realizado no município de três lagoas, sob a prática de dois professores da rede estadual, o professor A atuando no EF e o professor B atuando no EM. Ambos são formados em Universidades Públicas em cursos de geografia, em que, o professor A possui titulação de doutor em outra área e o professor B apenas com a graduação.

As observações são realizadas em escolas distintas, aplicada durante as atividades do Estágio obrigatório I em uma escola e as atividades do PIBID em outra. Ademais, as mesmas são realizadas no 2º bimestre do ano letivo, orientados por uma ficha de observação, objetivando responder questões de sobre: os assuntos abordados, metodologias utilizadas, presença da cartografia em aula e como a mesma está presente em cada aula.

Para as observações, são selecionadas 40 horas aulas no Ensino Fundamental e Médio, dividindo-se respectivamente entre os 6º, 7º EF e 1º, 2º EM ano. A escolha dos anos é fundamento de acordo com o Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul, em que, previsto no documento há presença dos elementos cartográficos, concentrados no 6º e 1º ano e essenciais para a o processo de leitura cartográfica. Ademais, no 7º e 2º são concentrados conteúdos de formação territorial brasileiro, processos de urbanização e mecanização do campo, conteúdos que exigem a espacialização e representação por retratar de disputa de poder em uma organização territorial.

Diante as observações *in loco*, a identificação da presença e o papel cartográfico nas aulas consiste em sua abordagem. Havendo a presença da cartografia, será identificado se ela está inserida na aula



como um complemento ao conteúdo, sendo nesse caso utilizado apenas como forma de localização do assunto abordado no globo, ou é utilizada como linguagem no qual é realizado uma abordagem do conteúdo a partir da leitura espacial concebida por mapas ou representações tridimensionais, efetivando uma compreensão geográfica.

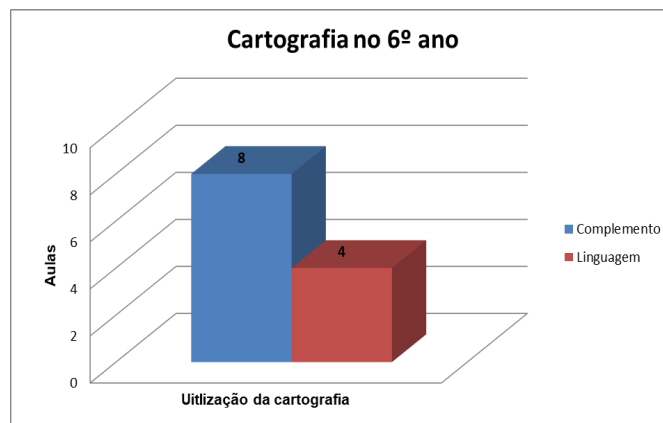
Por fim ao final da etapa de identificação, é realizado um quadro sistematizado com propostas metodológicas compartilhadas na ENPEG (Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia) Geografia Ativa (grupo de professores de geografia do Facebook), onde as propostas metodológicas enfatizam a linguagem cartográfica para o ensino geográfico.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados durante as observações foram quantificados em gráficos para a visualização da presença e os possíveis caminhos (complemento ou linguagem) de protagonismo cartográfico na aula de geografia. Os gráficos 1 e 2 a seguir mostram o resultado das 20 aulas observadas no EF sob a prática do professor A, sendo 10 delas no 6º ano e os 10 restantes no 7º ano.

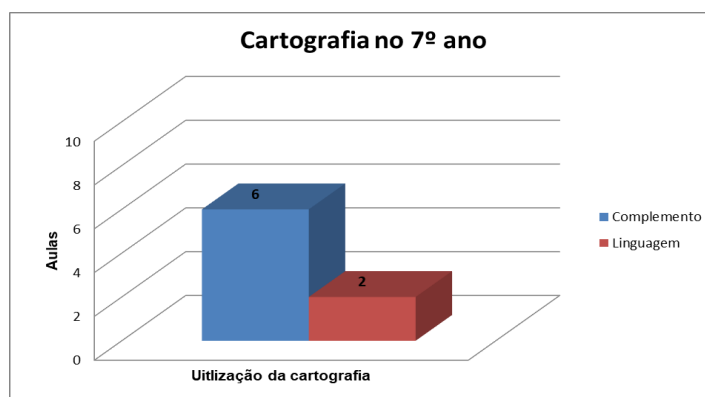


Gráfico 1 - Uso da cartografia no 6º ano.



Fonte: Os autores (2020).

Gráfico 2 - Uso da cartografia no 7º ano.



Fonte: Os autores (2020).

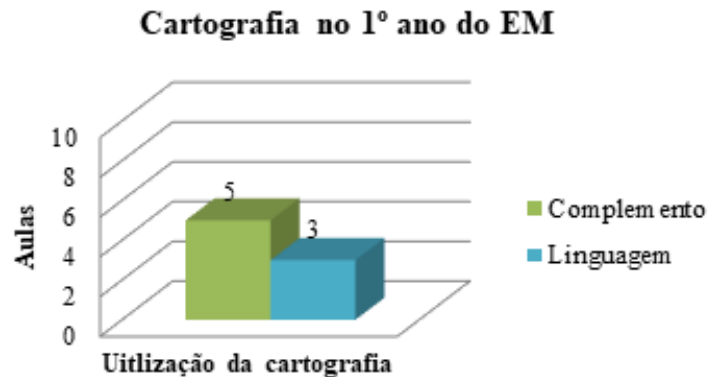
Observa-se a discrepância no uso da cartografia ao comparar o 6º ano com o 7º, nitidamente é possível ver na prática do professor A, no qual, a cartografia tem um maior objetivo curricular como



conteúdo do que para leitura. Logo, haverá um maior uso do recurso cartográfico como complemento e concomitantemente este mesmo uso apresentará diferença de um ano para o seguinte, pois os dados refletem a hipótese levantada inicialmente, onde a cartografia como um conteúdo geográfico está concebido como um componente curricular apenas no 6º ano, consequentemente perdendo sua presença e atuação no ano seguinte.

Novamente, é feito a coleta e análise no 1º e 2º do EM, sob a prática do professor B. Os gráficos 3 e 4 quantificam a presença e o uso cartográfico nas aulas, considerando o RF do MS, o currículo do ensino médio prevê a retomada dos conteúdos abordados anteriormente, respectivamente no 6º e 7º, trabalhando com os elementos cartográficos e a formação territorial.

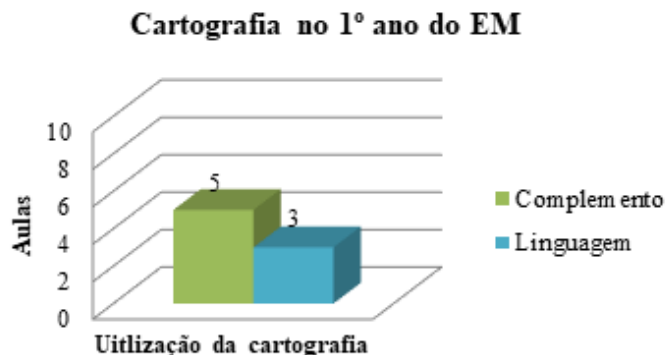
Gráfico 3 - Uso da cartografia no 1º ano.



Fonte: Os autores (2020).



Gráfico 4 - Uso da cartografia no 2º ano.



Fonte: Os autores (2020).

Os resultados obtidos no EM, deixam claro que o dilema em torno da cartografia no ensino geográfico se repete, comparado ao EF há uma discrepância considerável não apenas na forma de uso do recurso, mas na presença da mesma nas aulas, ou seja, o professor B utiliza menos do recurso cartográfico em suas aulas, comparado ao professor A. Ambos ao utilizar a cartografia, a maior porcentagem está no uso apenas para localização geográfica, não havendo nenhuma espacialização e leitura do espaço geográfico.

Os dados obtidos mostram a preterição da cartografia na geografia, considerando sua inserção e o uso como recurso metodológico às aulas aplicadas, sobretudo, para espacialização. Portanto, salientamos então a essência deste trabalho, em sistematizar algumas propostas colocadas por pesquisadores e professores atuantes quadro 1 e 2, no qual, as ideias visam principalmente, empregar a cartografia



como linguagem para o apoio do ensino geográfico, considerando os assuntos abordados em sala de aula durante as observações.

**Quadro 1 - Propostas Metodológicas para 6 e 1º ano.**

| Ano     | Conteúdo                | Recursos didáticos   |
|---------|-------------------------|--|
| 6º e 1º | Fuso Horário            | Representação dos fusos em garrafa pet.                                      |
|         | Coordenadas Geográficas | Representação das coordenadas em limão ou laranjas.                          |
|         | Movimentos Da Terra     | Utilização do aplicativo.  |
|         | Placas Tectônicas       | Utilização de biscoitos recheados para representar os movimentos das placas. |

Fonte: ENPEG (2019); Geografia Ativa (2020)  
Org: Os autores (2020).

**Quadro 2 - Propostas Metodológicas para 7 e 2º ano.**

| Ano     | Conteúdo                           | Recursos didáticos   |
|---------|------------------------------------|--|
| 7º e 2º | Relação campo-cidade               | Utilização do Google Earth para a espacialização dos processos urbanos e rurais.                 |
|         | Regionalização: Limites/fronteiras | Utilização de E.V.A para construção de um quebra-cabeça com as regiões brasileiras.              |
|         | Dinâmicas Regional                 | Realização de um teatro para apresentar a diversidade cultural e social das regiões brasileiras. |

Fonte: ENPEG (2019); Geografia Ativa (2020)  
Org: Os autores (2020).

As propostas contidas nos quadros são alternativas didáticas para o ensino dos conteúdos abordados no segundo bimestre, a partir da representação e espacialização. São agrupadas em 6º e 1º, 7º e 2º, pois apresentam conteúdos semelhantes, alterando apenas a etapa de EF para EM. Ademais, as metodologias podem ser adaptadas de acordo com os objetivos e competências a serem almejadas e o grau de aprofundamento sobre o assunto, no qual, o docente será



responsável por esta tarefa, considerada essencial no processo de ensino/aprendizagem.

Além de propostas colocadas por professores atuantes da educação, participantes do grupo “Geografia Ativa” e de trabalhos desenvolvido por pesquisadores participantes do ENPEG, é importante enfatizar a proposta da utilização dos livros didáticos, a partir da perspectiva de leitura e espacialização geográfica, os livros de geografia, são os mais ricos em recursos cartográficos, conteúdo diversos mapas temáticos de acordo com o assunto a ser ensinado.

Sendo assim, as propostas consistem em alternativas metodológicas, incorporadas a essência da espacialização geográfica, pressupondo o uso da cartografia como linguagem para o ensino dos conteúdos observados em sala de aula, considerando os resultados obtidos, em que a cartografia é pouco usada, e em seu pouco uso é colocada em plano de localização secundária, comprometendo o objetivo da geografia em possibilitar a leitura do aluno sobre seu próprio mundo, e objetivo educacional de libertar e transformar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma perspectiva freiriana a educação possui um papel diante a sociedade, em um compromisso com o ensino crítico, emancipatório e transformador, no qual, a geografia compõe parte do corpo curricular dessa formação, partir dos desenvolvimentos científicos em seu campo epistemológico. O objeto geográfico deixa de ser uma reprodução e passa a ser uma reflexão sobre a organização que envolvem nossas vidas cotidianas, construídas e transformadas sob um espaço. Sua particularidade está na espacialização dos fenômenos



resultantes da relação homem e natureza, representado por diferentes mapas, representando a essência geográfica.

Conforme os dados coletados nas observações, é visível a carência do uso cartográfico para a leitura espacial, no qual, a sua utilização é configurada apenas para localização em um plano secundário da aula, não sendo necessariamente importante para o ensino geográfico. Ademais, os dados ainda mostram que há questões a serem elucidadas em torno da prática docente, levantando a hipótese sobre a carência da cartografia como linguagem em sua formação, no qual diante a diferença no grau de especialidade do profissional, onde o professor A possui apenas graduação e o professor B, possui pós graduação stricto sensu, ambos desenvolvem a mesma prática em torno da cartografia, ou seja, assim como no âmbito escolar, a cartografia pode estar limitado na academia durante a formação docente.

Considerando os resultados das observações, evidenciamos a atenção dos professores para metodologias que incorporam a cartografia como um recurso para representação e efetivação da espacialização geográfica, a partir dos quadros com propostas colocadas por pesquisadores e professores, em que a cartografia é presentes em todas metodologias como linguagem para a leitura e compreensão espacial, com um crítico e reflexivo sobre a organização do planeta, no qual os alunos habitam.

Sendo assim, o trabalho concomitantemente traz propostas para as aulas, a partir de reflexões sobre o próprio ensino da geografia na escola, seu objetivo para a educação e os desafios de ensinar assuntos abstratos e distante da realidade cotidiana do aluno, no qual, para uma aprendizagem significativa se torna fundamental ao processo. Logo, a importância de metodologias que incorporam a cartografia no processo como forma de representação e espacialização, é importante considerar as reflexões sobre os conteúdos, pois a essência do ensino geográfico está na leitura e compreensão do planeta e as relações nela



desenvolvidas, ou seja, a geografia faz parte da nossa vida, no qual, é indispensável seu conhecimento, leitura e compreensão, elementos essenciais para uma pedagogia libertadora e de acordo com Paulo Freire são importantes para uma educação transformadora.

## REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Sandra. M. G; PIO, Paulo M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n249/2176-6681-rbeped-98-249-00428.pdf>>. Acesso em 15 out. 2020.

CAVALCANTE, L. V.; LIMA, L. C. Epistemologia da Geografia e espaço geográfico: a contribuição teórica de Milton Santos. *Geousp – Espaço e Tempo* (Online), v. 22, n. 1, p. 061-075 mês. 2018. ISSN 2179-0892.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KATUTA, Ângela M. A Leitura de mapas no Ensino de Geografia. *NUANCES: estudos sobre educação*. São Paulo. Ano VIII, 11º. 2002. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/426/467>>. Acesso em 26 set. 2020.

LACOSTE, Y. *A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Papyrus. 1988.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação - SED. Superintendência de Políticas de Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino – cadernos Ensino Fundamental e Ensino Médio*, 2 vols. Campo Grande, MS, 2012.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. *A Cartografia Escolar e o Ensino de Geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982)*. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.



SALES, Leandro. *Geografia Ativa*. Goiás. 06 julho. 2020. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/271017994233269/about>>. Acesso em 10 jul. 2020.

SANTOS, M. *Por uma Geografia nova*. 6ª Ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani A. *A Geografia na Sala de Aula*. 9ª Ed. São Paulo. Editora Contexto. 1999, p. 92-108.

STRAFORINI, Rafael. CANTO, Tânia Seneme do. AMORIM, Raul Reis (org.) *Políticas, linguagens e trajetórias*. In: Anais 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2019 [recurso eletrônico]. Campinas, SP:UNICAMP/IG. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/index>>. Acesso em 05 out. 2020.





# PARTE 4



# CONFLITOS IDENTITÁRIOS NA ADOLESCÊNCIA EM *UM JEITO TORTO DE VIR AO MUNDO*, DE ADELICE DA SILVEIRA BARROS

Ana Paula de Souza Brito<sup>70</sup> (UEG)

70 Licenciada em Letras/Português pela UFG-2001. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UEG-2010 – Câmpus de São Luís de Montes Belos. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. E-mail: anapaulabrito0402@gmail.com.



## INTRODUÇÃO

Iana, personagem principal da obra *Um jeito torto de vir ao mundo* (2000)<sup>71</sup>, desde pequenina sentia-se uma estranha entre sua família não só por ser a única ruiva, mas, principalmente pelo jeito afrontador que sempre teve: “Não havia semelhança entre mim e qualquer outro membro da família.”, “Na mesma proporção em que não gostava de dar ordens, detestava obedecer. Tinha, por assim dizer, uma independência natural”. (BARROS, 2003, p. 15; 119). Muitos acontecimentos ao seu redor eram difíceis de serem compreendidos para ela.

O romance em análise é uma narrativa memorialística. Tem-se Iana adulta que relembra sua infância e adolescência, relatando como foi sinuoso seu caminho em busca de identidade. Tinha como propósito esse resgate a fim de resolver incômodos que persistiam em sua alma, algo impossível para a época púbere. A professora e crítica literária Waldevira Moura sustenta que:

Reverendo o passado no presente, o narrador de si mesmo poderá compreender as experiências vivenciadas num tempo em que, por um motivo ou outro, não as entendeu, não pôde transpor os obstáculos, não se capacitou na superação dos problemas (MOURA, 2003, p. 02).

Havia um problema a ser superado: “O que me incomodava era a falta de identidade”. (BARROS, 2003, p. 142). Por meio da memória, Iana recordava o que ouvira das pessoas ao seu redor e assim foi tecendo a história de sua vida porque, como qualquer ser humano, ela era eco dos discursos que ouvia. Essa postura remete a uma concepção do sociólogo polonês Maurice Halbwachs (2003, p. 29), defensor da memória coletiva: “Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento

71 A edição utilizada nesse artigo é a terceira, publicada em 2003.



sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós". Dessa maneira, é que o leitor vai se embrenhando nas entrelinhas da história da referida personagem, uma vez que a rota traçada pela memória é feita de idas e vindas no tempo e no espaço.

O livro obteve o prêmio Alejandro J. Cabassa, da União Brasileira de Escritores e Colemar Natal e Silva da Academia Goiana de Letras. Ainda esteve na lista de leitura obrigatória para vestibulares das principais universidades de Goiás no período de 2003/2004. Com essa divulgação, é curioso o fato de não se ter fortuna crítica considerável: conta apenas com análise destinada a vestibulandos feita por Waldevira Bueno Pires de Moura<sup>72</sup>, publicada no jornal *O Popular*, no caderno Vestiletras, em novembro de 2003. Ademais, há o prefácio escrito por Miguel Jorge inserido na primeira edição, em maio de 2000.

A escritora é natural de Caçu, no sudoeste de Goiás. Sua formação é em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, propensa à arte da palavra, publicou até a atualidade treze obras, são contos, novelas, romances e crônicas. Mantém-se como colunista do jornal *O popular*, escrevendo às quartas-feiras, quinzenalmente, na seção *Crônicas e outras histórias*.

Encontrar assuntos tão pertinentes em tempos atuais, como processo de maturação na adolescência, em obras literárias engendra discussões pertinentes. Nesse viés, é que as linhas norteadoras do presente artigo estão alicerçadas em duas vertentes: a primeira é so-

## SUMÁRIO

72 Na época, a professora era mestre em Letras e Linguística pela UFG. Coordenadora do Projeto VESTILETRAS e atuava como docente no Colégio Mega. Informações retiradas do encarte já referido.



bre a constituição identitária do jovem entre 12 e 18 anos<sup>73</sup>. Período em que uma gama alta de indivíduos perpassa por tribulações de variadas origens e tipos, tendo como referência a história fictícia de *Lana*; com objetivo de problematizar um assunto de relevância social. Na sequência, há discussão acerca da literatura como uma das possibilidades de se amenizar embates. Mais especificamente, o foco é o trabalho com esse livro, porém sem cair no imbróglio de se usar o texto como pretexto. Por ser uma obra relativamente curta (159 páginas), com linguagem acessível ao universo juvenil é que a proposta é levar o livro ao aluno para leitura despida de cobranças, como: resumos, resenhas, questionários vazios e até mesmo sem análise imanente sobre os elementos da narrativa.

Para se obter resultados de estudos teóricos, não há como percorrer outras vias que a de intensas leituras com fichamentos e pesquisas em fontes diversas. Destarte, o arcabouço teórico que contribuiu no campo da identidade foi Joël Candau (2018), Stuart Hall (2000 e 2006) e Zygmunt Bauman (2005 e 2012). Quando se fala no trabalho com o livro literário, colaboraram Ebe Maria Siqueira (2013), Umberto Eco (2014), Daniel Pennac (1995 e 2009), Bartolomeu Campos de Queirós (2012), Roland Barthes (1987) visto que alguns desses teóricos também abordam a fase em estudo. Em se tratando da adolescência, foram lidos Rita Lepre (2016), Philippe Ariès (1981), Erik Erikson (1976), Lilian Carneiro (2015) entre outros. Faz-se imprescindíveis estudos e pesquisas diversificadas para que se modifique o trato com esses aprendizes. Ademais, leituras de livros literários, quando orientados com planejamento, sabedoria e determinação podem auxiliar na compreensão de inúmeras divergências que acontecem amiudamente.

73 A Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência como sendo o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos. [...] No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a adolescência, a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos, sendo referência, desde 1990, para criação de leis e programas que asseguram os direitos desta população. Disponível em <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/adolescencia>. Acesso em: 17 jan. 2020.



## IANA E SEU JEITO TORTO DE SER E ESTAR NO MUNDO

O historiador francês Philippe Ariès (1981) explica que a criança até o século XVII não convivia com os pais, mas sim com outras pessoas para que aprendesse tudo que era necessário à sua sobrevivência. Dessa forma, ficava até que se tornasse adulto, ou seja, não havia um período de adolescência em que se mudava de lugar ou de atividades. A aprendizagem ocorria em tempo contínuo. Foi somente no século XVIII que a criança foi reconhecida como tal, mas ainda de forma incipiente, na verdade, era considerada um mini adulto. O jovem passou a ser notado apenas a partir do século XIX.

Na primeira metade do século XX, época de Iana criança, era forte essa herança. Em outras palavras, pequeninos não eram motivos de maiores preocupações. Um fator cultural bastante comum era, na família patriarcal, a mãe ficar a encargo dos cuidados necessários aos filhos e, como esta sempre vivia atarefada com a manutenção da casa, pouca atenção se dava aos rebentos. Dessa forma, os menores eram enevoados de silêncio a respeito do desenrolar da vida, como as dores emocionais, angústias, medos. A família de Iana vivia nesses moldes e ela, muito curiosa sobre sua verdadeira origem, sofria mais que outros.

Joël Candau (2018, p. 12) argumenta que “sem as balizas temporais que são, principalmente, a origem e o acontecimento, nenhuma identificação é possível”. Por isso, Iana revisita o passado porque sentia uma profunda necessidade de se auto conhecer. Além do mais, é por meio da memória que se vai constituindo a identidade, ou seja, lembranças vêm antes da identidade, esta que “não é fixa, imutável, permanente, mas que pode ser formada e transformada continuamente”. (CARNEIRO, 2015, p. 58). Nesse ínterim, a moça Iana vai buscando na memória fatos vivenciados na infância e adolescência para



se entender ou até se perdoar, pois achava que era culpada por sua mãe ter desenvolvido câncer de mama. Na época, rebelou-se contra tudo e todos. Se não bastasse o fato de muito se incomodar com sua identidade, ainda veio essa dura realidade: a pessoa que mais a compreendia carregava uma doença fatal.

De acordo Rita Lepre (2016), na época da juventude, é bastante comum a necessidade de jovens se encontrarem e a constatação de impotência causa frustração ao ponto de fazer com que mudem radicalmente suas posturas.

Essa busca do “eu” nos outros na tentativa de obter uma identidade para o seu ego é o que o psicanalista Erik Erikson chamou de “crise de identidade”, o que acarreta angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento inter e intrapessoal, além de conflitos de valores (LEPRE, 2016, p. 5).

A constituição da identidade é algo perene, cambiante, esta é construída ao longo de toda a vida. Candau (2018) diz que há uma consonância entre estudiosos em relação à identidade, sendo esta uma construção social que acontece numa relação dialógica constante com o próximo.

Conflitos de identidade no período da adolescência há tempos vêm sendo estudados por pesquisadores de áreas diversas, desde Freud (2016) que classifica o adolescente na fase genital e afirma que ele busca uma identidade entre a criança e o adulto a Bauman (2003) com sua teoria sobre o amor líquido. Merece atenção Erik Erikson (1976) que esclarece a necessidade de uma pausa a fim de que o indivíduo experimente papéis sociais na tentativa de enquadrar-se em algum. Todos esses profissionais coadunam com a ideia de que é um tempo de aflições. Isso, em diversos aspectos, corrobora com a busca incessante de se encaixar numa sociedade relutante em compreender que constituir-se enquanto cidadão pertencente a seu meio é fundamental, no entanto nem sempre acontece de modo trivial.



Lilian Carneiro (2015) reconhece que na fase adolescente ocorre amadurecimento em vários pontos, como não pode ser considerado nem criança, nem adulto, é muito comum crises identitárias. Sabendo-se que identidade é constructo social, não se pode inventá-la, e que o adolescente já tem o poder do raciocínio lógico-dedutivo<sup>74</sup>, a luta por se auto definir torna-se fator primordial em seu dia a dia. Essa averiguação pode explicar, talvez, a pouca atenção que ele dispense à escola porque ela, preocupada com conteúdo formais ou resultados satisfatórios, muitas vezes não consegue inteirar-se daquilo que, de fato, é do interesse do jovem<sup>75</sup>. É cabível a preocupação com essa temática para se encontrar soluções, uma delas é a pesquisa ininterrupta e o compartilhamento delas.

Bauman (2005) considera que não há solidez na identidade e nem no pertencimento, ao contrário, são “bastante negociáveis e revogáveis” uma vez que, os seres humanos estão em constante processo de escolha, justamente por não aceitarem que têm um destino pré-definido. Nesse mérito, ele defende que não se constitui uma identidade enquanto a pessoa não puder escolher onde realmente ela pertence. Assim, além da curiosidade inata da narradora, há a vontade de saber sobre sua origem. A personagem apresenta sentimentos conflituosos uma vez que, no processo de maturação, é inerente a construção individual. Carneiro (2015, p. 55) assevera que: “Na juventude tais sensações parecem ser mais intensas, afinal o indivíduo está se preparando ou passando de uma fase para outra”.

São compreensíveis as angústias de uma vez que o espaço é também de grande relevância. Depois que foi para o colégio interno, a menina experimentou uma sensação de distanciamento ainda maior que a separava de sua mãe, da ilha Clareira e dela mesma, pois era ali

74 Teoria desenvolvida por Jean Piaget (1896 -1980), Psicólogo Cognitivo.

75 Daniel Pennac, no livro *Como um romance* (2005) critica o distanciamento da escola e a vida real, ou melhor, a incompatibilidade da escola com o amor à vida, amor à arte de ensinar.



que se encontravam possíveis respostas. A época também suscitava mudanças sucessivas – os anos 1960 e suas ebulições:

Eram os anos da juventude transviada. Sem drogas, sem bebida, sem armas, sem violência (paz e amor, bicho), a juventude se organizava. Com muita música e a força de suas ideias, lutava para transformar o mundo, libertando-o da tirania dos velhos. Os filmes e as músicas nos incitavam à luta (BARROS, 2003, p. 154).

Carneiro (2015), citando Borges Filho (2007), faz referência à topanálise – termo difundido por Bachelard, em 1988 – em que o espaço também caracterizaria a personagem, sua postura diante fatos. Antes de ir para o internato, Lana era mais uma criança esperta e vivaz. Após sua situação tornou-se mais penosa pôr a convivência ser bem complicada: “Cedo, minha rebeldia teve que baixar a crista. Descobri que ali reinava a lei da selva. Mandavam os mais fortes (R\$)” (BARROS, 2003, p. 131). A liberdade tão cara à juvenzinha quase não existia no colégio de freiras. Tudo muito metódico, cheio de regras e punições. O que amenizou a vida da garota foi a descoberta da literatura, mesmo sob vigilância, ela conseguia mergulhar nos encantamentos que o texto fictício pode proporcionar: “Graças a ela [irmã Maria del Carmo] descobri minha aptidão para a literatura. [...] Virei rato de biblioteca. A do colégio, primeira a atender meu louco desejo de leitura, era uma pobre biblioteca sem vontade própria” (BARROS, 2003, p. 132-3).

As angústias existentes nos tempos hodiernos, em partes, ocorrem pela fragmentação relativa à identidade posto que, em função das mídias sociais, muitos relacionam-se mais com pessoas diferentes no universo virtual, ao mesmo tempo, em que se encontram isolados no interior de seus quartos. Stuart Hall (2006, p. 12) defende que: “O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas”. E o maior motivo seria o processo de globalização. Então, além de leituras



constantes, principalmente, de estudiosos sobre essa etapa da vida, é substancial que o docente invista, de forma adequada, no livro literário já que pode ser uma das formas de se atenuar a ansiedade tão comum nos dias de hoje.

## POR MAIS LITERATURA (GOIANA) NA SALA DE AULA

O escritor Bartolomeu Campos de Queirós revela muitas semelhanças com a personagem fictícia Iana: ambos solitários, amantes da natureza, mas, nem tanto das pessoas, porque não viam uma ligação efetiva com elas. Philippe Ariès (1981) explica bem esse distanciamento por meio de um estudo feito a partir da iconografia desde a Idade Média até o século XIX. Vida real e ficção carregam em si bastantes similitudes, pois está, na maioria das vezes, é continuação daquela. E isso é agradável ao leitor, pois assim encontra os espaços em que cabem suas considerações. Roland Barthes (1987, p. 18, grifo do autor) ressalva bem essa questão ao abordar a mimese, um dos elementos basilares do deleite: “A *mimese*, fonte ou figura do prazer, põe aqui em confronto duas margens prosaicas; ela opõe o que é útil ao conhecimento do segredo e o que lhe é inútil; é uma fenda”. É preciso ponderar que, assim como a construção da identidade é própria de cada um, as inferências textuais também o são: “Não é a ‘pessoa’ do outro que me é necessária, é o *espaço*: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo” (BARTHES, 1987, p. 09, grifo nosso).

Essas observações corroboram para a defesa de se levar textos, como *Um jeito torto de vir ao mundo*, para sala de aula a fim de se dialogar com adolescentes sobre o caráter cambiante próprio da identidade. É habitual muitos jovens atribuírem a comportamentos di-



ferentes de variadas pessoas atos de falsidade; nesse ínterim, faz-se mister abordar a impossibilidade de se manter uma mesma postura sempre. Nas séries finais do Ensino Fundamental II; bem como, no início do Ensino Médio, é mais perceptível que em outros anos uma gama considerável de púberes com acentuados problemas de identidade. Erikson (1978) menciona que nessa fase o indivíduo precisa se ajustar em algum padrão social e, quando ele não encontra meios para isso, sente-se angustiado. Além do mais, existe uma preocupação excessiva em relação ao que o próximo pensa dele, portanto a arte pode muito contribuir a fim de ele ver que suas preocupações podem ser abordadas de maneira interessante por sair do trivial discurso conscientizador.

Entretanto, não se pode incorrer no erro de querer didatizar, ou seja, quando o professor propõe a leitura de uma obra, deve ter em mente uma meta, parcialmente, traçada e que esta não deve limitar-se a análises imanentes uma vez que se faz primordial considerar o papel do leitor diante o texto. Como enfatiza a professora Ebe Siqueira (2013, p. 60): “Do estruturalismo, que tinha na análise da estrutura das obras o seu foco, à teoria da estética da recepção ou da pragmática literária, percebe-se a inclusão da figura do leitor e de seu contexto social como fatores que implicaram a produção e uso da literatura”. A proposta de se apresentar um livro literário para adolescentes em que a protagonista — também nessa fase — atravessa problemas comuns aos alunos é muito mais acreditando na força humanizadora tão propalada por diversos teóricos. Voltando a citar Siqueira (2013), não se pode atribuir um caráter utilitário à literatura porque, se for assim, estará se tráfegando em via oposta.

Daniel Pennac (1995) cita estratégias diversificadas para se trabalhar um romance em sala de aula; este relata que já utilizou de leitura livre em voz alta para jovens que se encontravam em situação irregular em relação à idade/série. De uma forma descontraída e, aparentemente, descompromissada sem, é claro, chegar ao final — nem



ao menos acordava um ou outro quando cochilavam em suas aulas – lia volumosos compêndios. Para se cativar esses alunos, não havia nenhuma fórmula extraordinária. É divertida a sugestão do professor/escritor francês sobre o auxílio da matemática na mensuração do tempo gasto com a leitura de determinado número de páginas a partir do tempo utilizado em sala, enquanto lia para seus alunos.

O objetivo dele era mostrar que podiam continuar lendo em suas casas naquele mesmo espaço temporal que ainda sobraria muito para outras atividades. Somando-se a isso, para impressioná-los, Pennac valia-se de uma obra bem grossa, mas porque tinha margens largas e letras grandes. Assim, admiravam e sentiam-se motivados – mesmo imaginando tratar-se de uma história muito longa – a continuarem a leitura. À primeira reclamação de que não dispunham de tempo a perder, respondia amavelmente: “O tempo para ler é sempre um tempo roubado. /Roubado a quê? /Digamos à obrigação de viver.” (PENNAC, 1995, p. 119). Os jovens adolescentes, aos poucos compreendiam que estavam sendo libertos do mundo marginalizado a que a escola os tinha relegado (havia uma sala só de repetentes). Essa postura do professor é corroborada por Ebe Siqueira (2013, p. 81) quando diz: “Porque acreditamos que se ensina literatura não para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo”.

Momentos geralmente tranquilos, como nos que se tem leitura livre, são bons em sala, todavia, outros agitados, como as famosas gincanas literárias, também o são. Numa primeira tentativa, muitos alunos são capazes de não participar dada a ausência do hábito da leitura literária, contudo, a animação dos demais pode ser contagiante. Outro fator instigante são os debates em que o professor tem a oportunidade de inserir textos da esfera não literária para dialogar com o fictício, por exemplo, em se tratando de conflitos identitários, a área de humanas



permite ampla exploração, resultando em transdisciplinaridade<sup>76</sup>. Em determinados momentos de mudanças na vida de Iana, a narradora adulta insere um mote que suscita boas conversas, como a aceitação de ser mulher. Mesmo pequena, ela via que melhor era ser homem, principalmente pela liberdade maior, mas, naturalmente descobriu que estava errada: “Nunca mais vou sentir vergonha de ser mulher, nunca!” (BARROS, 2003, p. 106). Nesse ponto, o mestre tem a oportunidade de reforçar valores, quebrar preconceitos e explicar que o amadurecimento surge, variavelmente, para todos.

Queirós (2012) destaca que o mediador necessita crer na transformação da realidade pelo viés humanístico. Se não for pela educação, não há outro caminho em se tratando de formação humana. É nesse impasse que se adequa sensatamente a literatura,

Pelo seu poder de proporcionar reflexão, sensibilização, conhecimento e prazer, a literatura tem sido chamada para habitar efetivamente os espaços educativos. Não como atividade apenas de entretenimento, mas de promoção do conhecimento e capaz de dialogar com o imaginário fantástico de que todos são proprietários (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Quando Iana estava no colégio interno, uma colega externa lhe emprestou *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë, ela o lia vorazmente, porém sempre escondida. Ao ser flagrada por irmã Conceição, entregou o romance e esperou numa aflição tremenda porque o castigo era certo; bem interessante foi o desfecho: “-Excelente romance. Pode continuar sua leitura, *durante o recreio*. Ah, não se esqueça de que é um segredo só nosso, tá bom?” (BARROS, 2003, p. 134, grifos

76 A ideia de transdisciplinaridade surgiu para superar o conceito de disciplina, que se configura pela departamentalização do saber em diversas matérias. Ou seja, considera que as práticas educativas foram centradas num paradigma em que cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolada das demais. Isto resultaria também na fragmentação das mentalidades, das consciências e das posturas que perdem assim a compreensão do ser, da vida, da cultura, em suas relações e interrelações. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transdisciplinaridade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/transdisciplinaridade>. Acesso em: 21 de jan. 2020.



da autora). Também num internato, Pennac (2009), depois de ser considerado um caso sério – na verdade, perdido, tanto pela escola como por sua família – encontrou um refúgio: os livros literários se transformaram numa tábua de salvação uma vez que ele, se considerando um cábula irremediável, na maioria das vezes se via perdido frente às obrigações acadêmicas. Ele teve professores comprometidos que o “enxergavam” verdadeiramente com sérias dificuldades: “Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não tinham recebido nenhuma formação para esse fim.” (PENNAC, 2009, p. 36). Simplesmente esses profissionais usavam a didática do amor, uma opinião que pode provocar altos desentendimentos numa sala de professores, ele mesmo afirmar isso.

Mais uma vez comparando o professor francês e a personagem, na labuta vivida em tempos escolares, o livro *Mágoas da escola* (2009) rende reflexões provocativas, inclusive para regentes. Iana, no colégio interno, sofreu muito em dias de arguição: alunas na frente da turma sendo indagadas sobre determinados conteúdos. Já Pennac, no referido livro, narra que quando era arguido respondia qualquer coisa, geralmente fórmulas prontas que, evidentemente, não era o perguntado. Mais uma parte do livro que, numa mesa redonda, estudantes podem opinar sobre um tema polêmico que é avaliação.

Um olhar diferenciado pausa sobre questões não só sobre adversidades cognitivas, mas também voltadas para busca identitária. Iana tinha família presente e abastada, contudo, o embaraço residia na luta em se encontrar ou se compreender. Somente depois da morte da mãe, apoio do namorado Cadu, e encontrar um bilhete que pode ter sido escrito por sua verdadeira genitora, compreendeu que não mais interessava saber sua origem, posto que se sentia linda e livre. De acordo com Erikson (1978), os conflitos encerram-se quando o jovem se sente fortalecido e aberto a unir-se a outro (não necessariamente a um amor, mas em um meio social qualquer) sem se sentir ameaçado,



isto é, com autonomia não há mais crise de “identidade versus confusão de papéis”<sup>77</sup>. Por esse motivo que Iana decide rasgar o bilhete de Vitória (talvez sua verdadeira mãe) e esconder os pedaços de papel no coração para que, assim, se sentisse plena e pronta a enfrentar novos desafios na vida adulta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com Iana, é possível o jovem adolescente entender que conflitos identitários ocorrem por razões distintas, mas carregam maneiras análogas de se amenizá-los, como a busca de ajustes entre pessoas e meios diversos. Por vezes, trata-se de um processo doloroso, é por isso que a escola e o professor devem investir na tentativa de auxílio. E uma das formas que podem render um bom resultado é por meio da leitura de textos do universo literário juvenil.

Comumente, as personagens principais desses livros são jovens com um estilo de vida, que eles mesmos chamariam de “descolado”, isto é, são distintos e com algo interessante a contar. Outrossim, é a linguagem empregada pelo escritor que se vale do lugar do adolescente para falar sobre e com eles. Estratégia que tem bons resultados – uma prova são os prêmios que esse livro ganhou – visto que, tende a considerar ainda mais o papel do leitor diante o texto. A prosa contemporânea, por ser fruto de um processo fragmentário, cada vez mais vem chamando o leitor para se interagir com a obra. Como bem aponta Queirós (2013), não há mais espaço para se perguntar que mensagem o livro passa, mas dizer o que o leitor acrescentou ao texto, cheio de fendas, como bem coloca Barthes (1987) ou mesmo Umberto Eco (2018, p. 14) ao se referir ao leitor modelo: “[...] uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar”. São dessas iniciativas que práticas antigas, como apenas

77 Teoria dos estágios criada por Erik Erikson.



análise dos elementos da narrativa, são abandonadas e substituídas por metodologias bem mais convidativas e por isso, efetivas.

Nessa perspectiva, torna-se primordial o professor conhecer com maestria não só sobre a estética da recepção, mas também outras teorias, principalmente as que falem de formação do leitor literário. Além de lutar para que se mantenha os triviais encontros para troca de experiências entre docentes, solicitar cursos de formação sem, evidentemente, descuidar de seu auto formação. Ademais, é chegado um tempo em que o livro didático não pode ser o único material utilizado em sala. Não obstante, imprescindível mesmo é o profissional da educação transformar-se num verdadeiro leitor, retornando a Pennac (2005), ele reforça que professores repetem incansavelmente que é preciso ler, mas não o fazem para seus alunos ou com eles. Queirós (2013) também defende a prática diária de se ler textos literários para os aprendizes; indo além nessa ideia, vale acrescentar que essa rotina, veladamente, colabora para que o estudante, voluntariamente, queira participar de vocalização de textos a sua escolha, pode começar daí o gosto pela leitura-fruição<sup>78</sup>.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Adelice da Silveira. *Um jeito torto de vir ao mundo*. 3ª Ed. Goiânia: Kelps, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. [Título original francês: Le plaisir du texte]. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MOURA, Waldevira Bueno de. *O romance de memória e Os elementos estruturais do romance*. O popular (Vestiletras). Goiânia, 2003.

78 Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987, p. 21-22)



CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

CARNEIRO, Lilian Rosa Aires. *Espaço e identidade: em a Mocinha do Mercado Central de Stella Maris Rezende* [manuscrito]. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Regional de Catalão, 2015.

ECO, Umberto. *Entrando no bosque*. In: Seis passeios pelo bosque da ficção. Disponível em: <http://grad.lettras.ufmg.br/f>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Tradução de A. Cabral. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREUD, Sigmund. *Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905)*. Tradução Paulo César de Souza. — São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo, Centauro editora, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 103-133, [1996] 2000.

LEPRE, Rita Melissa. *Adolescência e construção da identidade*. Disponível em <[https://www.researchgate.net/profile/Rita-Lepre/publication/237343201\\_ADOLESCENCIA\\_E\\_CONSTRUCAO\\_DA\\_IDENTIDADE/links/573c9f6c08aea45ee84197bc/ADOLESCENCIA-E-CONSTRUCAO-DA-IDENTIDADE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rita-Lepre/publication/237343201_ADOLESCENCIA_E_CONSTRUCAO_DA_IDENTIDADE/links/573c9f6c08aea45ee84197bc/ADOLESCENCIA-E-CONSTRUCAO-DA-IDENTIDADE.pdf)>. Acesso em jan 2020.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PENNAC, Daniel. *Mágoas da escola*. Tradução Isabel St. Aubyn. Cidade do Porto. Porto Editora, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de; ABREU, Júlio (Org.). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. *Literatura sem fronteira* [manuscrito]: por uma educação literária. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2013.



# UM FIO PRATEADO BRILHANTE: as particularidades do erotismo no conto *O pequeno monstro*, de Caio Fernando de Abreu

Marcela Rodrigues Trindade<sup>79</sup> (POSLLI/UEG)

Mikaela Soares Cardoso de Araújo<sup>80</sup> (POSLLI/UEG)

79 Mestranda da Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. (Goiás, Goiás, Brasil) marcelarodrigues562@gmail.com

80 Mestranda da Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. (Goiás, Goiás, Brasil) cardosomikaela@gmail.com



## INTRODUÇÃO

Ao analisar a cronologia literária, percebe-se um processo de evolução com o que é demarcado pelo contexto social, uma vez que as transformações das características dos movimentos perpetuam o perfil heterogêneo que interliga os dias contemporâneos. Em meio a essa pluralidade de vozes, a partir dos anos 2000, a literatura homoerótica ganha destaque, sendo identificada como uma descrição que é realista, com personagens, conteúdos, sobretudo, uma ligação com a homoafetividade. Com efeito, o homoerotismo parte de uma temática, sem distinção de leitor que contribui para a formação do esboço da literatura.

Dentre os gêneros literários, observa-se a singularidade do conto, como um atributo de relevância social, com temas que interpelam o cotidiano do escritor e do leitor, com interpretações significativas. Dessa maneira, a sensibilidade literária é oriunda de um processo de adesões entre o contexto social e o gênero que é explorado pelo autor, para assim ecoar a magnitude da composição da obra. Por isso, é necessário compreender os aspectos do conto para abrangência da temática e da intenção do autor.

Nesse íterim, umas das grandes representações do cunho homoerótico é pautado por Caio Fernando de Abreu – escritor brasileiro – que apresenta uma bagagem de contexto histórico, social, cultural que enriquece a visão do mundo moderno. Ademais, tal representatividade é vivenciada por várias fases da história, que representa particularidades da escrita, oriunda pelo prestígio social, expoentes pelos grupos da geração, tanto pela forte determinação pessoal irradiada no período da ditadura militar. Desse modo, a transparência do autor no estilo pessoal, entre as temáticas - do medo, a morte, a solidão angustiante, o erotismo – corroborou para a expansão de um novo discurso literário.



Na obra “Os dragões não conhecem o paraíso”, publicado em 1988, Caio Fernando de Abreu apresenta treze contos que simbolizam diversos dramas, desenvolvidos pela alteridade, a solidão e a crise da própria existência. Como menciona Abreu “treze histórias independentes girando sempre em torno de um mesmo tema: amor. Amor e sexo, amor e morte, amor e abandono, amor e alegria, amor e memória amor e medo, amor e loucura.” (ABREU, 1998, p.4). Para tanto, a repetição do substantivo amor, é uma metáfora em que algo precisa ser preenchido dentro da obra que é “aparentemente fragmentado, mas, de algum modo suponho completo” (ABREU, 1998, p. 4).

No presente artigo, abordar-se-ão as características do conto “O Pequeno Monstro”, que apresenta particularidades da literatura homoerótica, conflito de identidade, experiências da sexualidade, o erotismo como forma de reconstrução de um novo ser e os detalhes de um contexto familiar designado pelo tradicionalismo. Ocorre que o cerne do estudo é baseado no entendimento do erotismo como idiossincrasia do sujeito, Bataille salienta que “o erotismo é na consciência do homem aquilo que põe nele o ser em questão” (Bataille, 2004, p.20). Logo, o véis do conto se baseia na construção de um itinerário entre o sujeito e a alteridade, pautada no desejo, na descoberta e na concretude.

## PARTICULARIDADES DO GÊNERO CONTO

*“Todo conto perdurável é como a semente onde dorme a árvore gigantesca. Essa árvore crescerá em nós, inscreverá seu nome em nossa memória”. (CORTÁZAR, 1993, p. 155)*

Na obra “Valise de Cronópio”, percorrida por Julio Cortázar – escritor argentino – é apresentada uma apologia ao gênero textual, o conto. Dessa forma, ponderar-se-á uma reflexão sobre o capítulo –



Alguns aspectos do conto – em que serão elencadas algumas formas de compreender o sentido do gênero, os elementos que o compõem e as estratégias estéticas que definem suas particularidades. De maneira análoga, será compatibilizada a um grande clássico demarcado pela “Filosofia da Composição”, em que Edgar Allan Poe, minuciosamente apresenta as sensibilidades que devem ser plausíveis a uma narrativa.

Em primeiro plano, é mister, salientar que o conto é definido por algo excepcional, seja pela temática, pela composição e pelos elementos da arte que são invariáveis e que gera ao contexto do gênero uma peculiaridade de qualidade. Para tanto, Cortázar (1993, p. 149), metaforicamente “aproxima aos esquivos nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário.” Logo, essa concentração é uma justaposição de valores literários que precisam ser referentes ao meio contextual.

Paralelo a essa linha de raciocínio, Poe (1846, p. 1), apresenta que a construção da narrativa se “concede uma tese (...) o autor senta-se para trabalhar numa combinação de acontecimentos impressionantes para formar simplesmente a base da narrativa, planejando, encher as descrições”. Ou seja, o planejamento da narrativa transforma-o numa mistificação de diálogo, entre o autor e o leitor, enriquecendo aquilo que precisa ser valorizado em visões literárias.

Cortázar (1993, p. 152) relaciona “o bom contista, a um bo-xeador muito astuto, e muitos dos seus golpes iniciais, (...) estão minando as resistências mais sólidas”. Sendo assim, o seu método de descrição é essencial, incisivo, mordente para a reintegração do sentido literal e social.

Nesse íterim, é preciso compreender que não existe um conto ruim. Na literatura um conto é intolerável, quando não apresenta uma significação, ou seja, o tema não foi escrito por meio de uma tensão



de significados. Com isso, Cortázar (1993, p. 153) discorre que “um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta”. Desse modo, é como se o argumento fosse além do que o esperado, através da intensidade.

Tendo em vista, esse paralelo de emoções transmitidas pelo contista, pode-se observar que para Poe (1846, p. 3) “a beleza, refere-se, em suma, precisamente, àquela intensa e pura elevação da alma e - não da inteligência ou do coração”. Consequentemente, a contemplação do belo é o respaldo, pelo efeito da intensidade da essência da alma, transcorrido pela minuciosidade de valores associados a verdade e a harmonia do construir as palavras.

Outro fator importante, é desmistificar as características que possuem a narrativa contista, para tanto faz se necessário a escolha do tema, desde que sejam voltados para um cotidiano de qualidade. De tal maneira, Cortázar (1993, p. 154) compara o bom tema “como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência”. É nessa perspectiva de descobertas, de sentidos temáticos que as virtudes da escrita aproximam a visão do leitor ao mundo literário.

Evidencia-se, portanto, que é válido assegurar as características permanentes do conto, através da sua estética, dos valores, do conteúdo, da estrutura, das especialidades do autor, do tema, da sensibilidade no refinar das palavras, da aliança misteriosa entre a significação de ideias, sobretudo, nos ideais que são perpassados para a formação humana.



## “PEQUENO MONSTRO, PEQUENO MONSTRO, NINGUÉM TE QUER”

*“O que está em jogo no erotismo é sempre uma dissolução das formas constituídas.” (BATAILLE, 1987, p. 14)*

A narrativa “O pequeno monstro” é o décimo segundo conto da obra “Os dragões não conhecem o paraíso” de Caio Fernando de Abreu. Diante do excerto das teorias do conto, é nítido reconhecer que toda a construção do gênero parte de uma contextualização que apresenta diversas significações de maestria literária. Para tanto, é imperioso identificar as características que pontua o itinerário contista.

Sob primeira análise, é válido reconhecer a ideia de memória em que o conto é apresentado, “naquele verão, quando a Mãe avisou que o primo Alex vinha passar o fim de semana conosco na praia alugada, eu não gostei nem um pouco” (ABREU, 1988, p. 116). O narrador expõe, através do devaneio, uma situação negativa do que será obrigado a vivenciar, sendo assim, a narrativa é imagética, uma vez que oportuniza ao leitor a construção do sentido do enredo. Como pondera Bachelard, “as verdadeiras imagens são gravuras. A imaginação grava-se em nossa memória. Elas aprofundam lembranças vividas, deslocam recordações vividas, para se tornarem lembranças da imaginação” (BACHELARD, p. 217).

Nesse íterim, vale mencionar que o personagem central é inominado, o que irá refletir na própria aceitação da identificação pessoal e através da alteridade. Todavia, é como se o próprio autor fizesse uma interpelação de que o personagem pode ser interpretado por qualquer leitor que aprecie a narrativa, com os conflitos existências, a solidão, as incertezas diante das incógnitas vivenciadas.



Outro ponto de destaque é sobre o sentido da dicotomia enfrentada pelo personagem central, no primeiro momento do conto, ocorre uma insatisfação pessoal, tanto física quanto psicológica que reflete no âmbito familiar: “pequeno monstro, pequeno monstro, ninguém te quer” (ABREU, 1988, p. 116). No segundo momento da narrativa, eclode o sentido do erotismo como uma relevância de curiosidade, a imaginação instigada pelo prazer, a redescoberta pela identidade representada a aceitação e a própria liberdade pessoal: “parei de me sentir monstro” (ABREU, 1988, p. 131).

O sentido que une os dois contrapontos das ideias mencionadas anteriormente, começa com a chegada do primo Alex, na sua residência para passar o fim de semana. De fato, traços subjetivos desintegram o processo de identidade, sobretudo, por parte da estrutura corpórea: “pernas e braços demais, pelos nos lugares errados, uma voz que desafinava igual de pato, eu queria me esconder de todos” (ABREU, 1988, p. 131). Tal descrição física internaliza que o monstro é criado dentro do próprio sujeito.

De acordo com Bataille, “a origem da crise é em nós um movimento animal. Mas a angústia sexual não é livre. Ela não pode se dar livre curso sem o acordo da vontade”. (BATAILLE, 1987, p. 69), por isso a escolha de duas espécies para entrar em discussão introspectiva, a figura de traços animais, com a angústia marcada pela sexualidade incompreendida.

Concomitantemente, a projeção familiar sufoca a identidade do personagem principal, uma vez que os pais o rotulam de maneira negativa. Assim, acontece um distanciamento, do convívio familiar que é perceptível na menção do artigo indefinido “uma” e “um”: “Uma mãe insistindo o tempo inteiro pra tu ires à praia na mesma hora que todo mundo normal vai e um Pai que te olha como se tu fosses a criatura mais nojenta do mundo e só pensar em botar no quartel pra aprender o que é bom” (ABREU, 1988, p. 116-117). Logo, o autoritarismo, a



falta de liberdade ocasiona o afastamento dos membros e uma certa comparação insignificante ao personagem central.

Diante de toda insatisfação pessoal, a chegada do primo Alex apresentaria uma ideia de compartilhamento, fato incomum ao protagonista, não só por egoísmo, mas por rejeição pessoal. A monstruosidade é identificada pelo próprio personagem numa inércia que é distante dos padrões sociais, “não queria que ninguém ouvisse minha voz de pato grasnando, visse meus braços compridos demais, minhas pernas de avestruz, meus pelos todos errados” (ABREU, 1988, p. 117). Por isso, a solidão era o princípio para criar de maneira exacerbada a repulsa de si mesmo.

Nesse sentido, além da rejeição introspectiva, o narrador nota indícios de comparação dos pais, em relação ao primo Alex. A mãe pondera que: “tinha estudado muito o ano todo, passado no vestibular não sei de que e precisava descansar” (ABREU, 1988, p. 117) e para o protagonista o ódio era desenvolvido pelo simples fato da analogia, pois o primo era melhor em tudo, “isso eu odiava mais que tudo: aqueles bons rapazes tão esforçados e de óculos sempre saindo com sacolas de lona na hora do almoço para comprar cervejas e coca-colas e cigarros pra todo mundo” (ABREU, 1988, p. 117). Tal implicância apresentava a frustração pessoal, por não reconhecer em si nenhuma visão satisfatória, o que fazia sentir cada vez mais inferior e solitário.

Como ponto de reflexão dessa primeira parte tem-se a insatisfação pessoal, o protagonista percebe que a rejeição é marcada por toda a família, uma vez que o monstro já estava a crescer no seu íntimo, como se soubessem algum segredo. A representatividade cronológica do surgimento do monstro ecoa na sua memória: “não conseguia lembrar da cara de ninguém desde uns dois anos atrás, desde que eu tinha começado a ficar meio monstro e os parentes se cutucavam quando eu passava, davam risadinhas, falavam coisas baixinhas, olhando



disfarçado pra mim” (ABREU, 1988, p. 117). Logo, a meta era nunca ser igual a eles, por isso o pequeno monstro seria diferente.

Outrossim, com a chegada do visitante na casa, exigia mudança de espaço e alguns detalhes de organização. Entretanto, o protagonista ignorava os cuidados da mãe e buscava o seu próprio refúgio se distanciando daquele local, como sempre fazia: “eu gostava de ir até aquele foral no caminho de Cidreira, onde tinha umas dunas e era bom ficar deitado na areia, olhar o mar sem fim” (ABREU, 1988, p. 118). Era como se a visão paradisíaca representasse a liberdade de poder afastar de todos e buscar a si mesmo.

Diante do cenário, vasto pela água, dialogava com os navios que passavam, como um monólogo que esperava uma resposta: “pra onde vai, sem pensar o nome nem nada” (ABREU, 1988, p. 118). Observa-se que queria ser notado, pelo desconhecido, talvez assim pudesse reconstruir toda imagem negativa que tinha feito ou deixado pela família. Contudo, voltar para a casa era tenebroso e desmotivador, ainda mais sabendo que compartilharia o mesmo quarto com o primo Alex.

Ao chegar em casa, todas as orientações são passadas pela mãe, sobretudo, a parte de ser educado, isso causava mais inquietação e ciúmes. Para reconhecer o outro, é preciso determinar um encontro consigo mesmo, por isso ficou parado em frente ao espelho e ressoou algumas vezes: “pequeno, pequeno monstro, ninguém, ninguém te quer” (ABREU, 1988, p. 120) Quando entrou no quarto, teve dificuldade em aceitar que estava dividindo o seu espaço com outro indivíduo, assustou ao se deparar que não tinha barulho de ronco e a cena era admirável.

A primeira instância do contato visual com o primo Alex trouxe uma transparência marcada pela escassez de enfeites, determinada pela nudez. De fato, a comparação é inserida pelo próprio protago-



nista entre os corpos: “ele tinha muitos pelos no corpo (...) via aqueles pelos brilhando – uns pelos nos lugares certos, não errados, que nem os meus –”. (ABREU, 1988, p. 121) A relação do erotismo é visualizada em primeira instância pela imaginação, para isso Paz pondera que “o erotismo é sexualidade transfigurada: metáfora. A imaginação é o agente que move o ato erótico”. (1994, p. 12), por isso tudo começou pelo imaginário dos atos e dos fatos.

De certa forma, a atenção aos detalhes do primo pelado faz com que haja uma certa aceitação ou transformação do sentimento marcado pelo ódio e vingança: “o ódio foi se transformando em outra coisa que eu ainda não sabia o que era” (ABREU, 1988, p. 122) Nesse véis, é como se a visão ponderada apresentasse um conforto e uma compatibilidade de prazer. Por isso, o erotismo nunca será interpretado de maneira singular, mas através da pluralidade, segundo Paz:

o protagonista do ato erótico é o sexo ou, mais exatamente, os sexos. O plural é obrigatório porque, incluindo os chamados prazeres solitários, o desejo sexual inventa sempre um parceiro imaginário... ou muitos. Em todo ato erótico há um personagem invisível e sempre ativo: a imaginação, o desejo (PAZ, 1994, p. 16).

No outro dia, o protagonista sente características que define curiosidades sobre o seu próprio corpo: “parecia que tinha uma coisa dentro que ia explodir, mas não explodia, tudo começava a ficar quente dentro e fora de mim” (ABREU, 1988, p. 122). A inquietação visualizada na noite anterior, excita para uma descoberta pessoal que ainda não era explorada, mas que desperta a singularidade.

No mundo das particularidades do protagonista, sempre existia a negatividade como intenção para justificativa das atitudes. O segundo contato com o primo Alex foi atribuído pela sondagem de suas características físicas: “sobrancelhas pretas bem cerradas grudadas em cima do nariz. Ele sorriu para mim, mas a cara estava perto demais,



não conseguir sorrir de volta, nem nada, por educação” (ABREU, 1998, p. 125) O eixo paralelo ao erotismo é marcado pela atração, que é empírico e inconsciente, por isso, Paz salienta que “a atração que experimentam os amantes é involuntária, nasce de um magnetismo secreto e todo-poderoso, ao mesmo tempo, é uma escolha.” (PAZ, 1994, p. 35)

O diálogo foi breve, pois o que prendia atenção era os detalhes do corpo, sempre instigando a imaginação aos aspectos animais. O livro que estava lendo era do “Tarzan” mas a imaginação fazia explorar outras comparações “parecia um leão, mesmo moreno, pensei, andando daquele jeito, meio de lado”, tais descrições das partes corporais, “as costas dele eram retas, largas, com um pequeno triângulo de pelos crespos e pretos” (ABREU, 1988, p. 126).

Dentre tantas analogias, o protagonista define Alex como “o homem-macaco sorriu” (ABREU, 1988, p. 126), comparando-o com a obra literária que supostamente estaria lendo o Tarzan. Em consonância, a semelhança é pautada pelo “bom selvagem” que vive num mundo civilizado e sabe como comunicar com os animais, com uma postura heroica e desafiadora. Por isso, ocorre uma inversão de julgamentos sobre Alex, como se todo o ódio passasse por um processo de encantamento, através da alteridade.

Apesar do segundo contato ter sido breve, mas minucioso nas observações, o personagem sentiu e percebeu algo de maneira indecifrável. Era como se estivesse perdido dentro de si: “me deu um disparo no coração, feito susto que não era bem susto, porque não tinha medo de nada. Ou tinha: medo de uma coisa sem cara nem nome, porque não vinha de fora, mas de dentro de mim” (ABREU, 1988, p. 127). Observa-se na teoria erótica, segundo Paz, “o erotismo, que é sexualidade transfigurada pela imaginação humana, não desaparece em nenhum caso. Muda, transforma-se continuamente, e não obstante, nunca deixa de ser o que é originalmente: impulso sexual” (PAZ, 1994, p. 24).



A sensação de curiosidade e ao mesmo tempo de receio eram gatilhos para reconhecer a sua pequenez diante da situação. Sendo assim, Paz defende que “o erotismo é antes de tudo e sobretudo sede de outridade. E o sobrenatural é a radical e suprema outridade” (PAZ, 1994, p. 20), não há concretização de descoberta sem o contato com o outro.

Entretanto, a novidade instiga ao desvelo e a imaginação flui como precursora do que será descoberto pelo estigma do prazer. Sendo assim, o protagonista se depara por um misto de sensações que contempla a inocência, sai em busca da liberdade e se encontra perdido num labirinto da volúpia do desejo: “parecia que tinha uma coisa que queria sair de dentro dele, um fio prateado brilhante” (ABREU, 1988, p. 128).

Nessa configuração, o ápice do erotismo está nos detalhes entre a imaginação e a curiosidade, por isso Bataille intensifica a importância do mistério: “somos admitidos no conhecimento de um prazer em que a noção de prazer se mistura ao mistério que expressa o interdito determinante do prazer ao mesmo tempo em que o condena” (BATAILLE, 1987, p. 70) Logo, a revelação precisa ser construída através da intimidade pessoal e com o tempo.

Em suma, o protagonista não consegue chegar ao esperado das emoções, e sente fraquejado: “não explodiu nada (...) não sabia mais o que fazer da vida, daquele medo ou coisa que queria porque queria sair de dentro de mim sem encontrar o jeito” (Abreu, 1988, p.127). Volta para a fragilidade pessoal e ao discurso da solidão, movido pela infelicidade de não ser compreensível diante as fragilidades.

Portanto, a novidade que o desperta está mais próxima de ser descoberta do que imagina. Por isso, observar-se-á, na segunda vertente da narrativa, que através do diálogo sai do estágio de imaginação e começa a ser algo real e correspondido pelo prazer e o estímulo.



## “PAREI DE ME SENTIR MONSTRO”

*“A essência do erotismo é dada na associação inextricável do prazer sexual e do interdito”. (BATAILLE, 1987, p. 70)*

O descortinar das páginas do conto nos direciona à segunda vertente vivenciada pelo protagonista que pela curiosidade, o erotismo é identificado como uma contemplação e reconhecimento do próprio personagem. Dessa maneira, as circunstâncias da aproximação e da intimidade ocasionam o sentido do prazer e da metáfora humana, pautados pelo desejo e pelo encontro da sexualidade.

Compreender as características da literatura erótica é vislumbrar o ponto de ligação entre o corpo e alma, desejo e realização e como perspectiva teórica Bataille (1987) apresenta três formas do erotismo: o erotismo dos corpos, o erotismo dos corações, e o erotismo sagrado. Para tanto, Bataille aponta que “a concretização do erotismo tem por fim atingir o mais íntimo do ser, no ponto em que coração nos falta. A passagem do estado normal ao de desejo erótico supõe em nós a dissolução relativa do ser constituído na ordem descontínua” (BATAILLE, 1987, p. 14).

A roupagem negativa que o protagonista faz de Alex é desconstruída a partir do momento em que a mãe orienta que os dois saiam em busca de diversão. O diálogo acontecia de maneira natural, porém o que sempre chamava atenção eram as características de Alex como algo brilhoso e destacável: “ele parecia enorme, ele parecia brilhante, ele parecia bonito. Sem fazer nenhum esforço pra parecer nada, ele não era exibido” (ABREU, 1988, p. 130). Logo, o respaldo de qualidades sobressai mais do que os adjetivos apresentados no início do conto e o prazer era definido pelo simples fato de estar ali com Alex e parar de sentir monstro.



Diante do excerto, a analogia da descrição de Alex é semelhante ao perfil de Eros, pois se enquadra em todos os perfis do tempo e a admiração era única o jeito brilhante de ser diante toda a adversidade da vida. Em visto disso, Paz define que:

Eros é solar e noturno: todos o sentem, mas poucos o veem. Foi uma presença invisível para sua apaixonada psiquê pela mesma razão que o sol é invisível em pleno dia: por excesso de luz. O duplo aspecto de Eros, luz e sombra, cristaliza-se em uma imagem mil vezes (PAZ, 1994, p. 27).

Contudo, as comparações ainda prevaleciam, porém com um diferencial de reconhecimento de si mesmo como um aspecto de enaltecimento da beleza, sobretudo a física: “meu braço um pouco fino demais, moreno de sol. Mas parecia bonito também” (Abreu, 1988, p.130). A mudança de postura interior reflete na exterioridade e o resultado é o esquecimento de um marco negativo do passado: “forcei os ombros para trás, e não estava me sentindo nem um pouco monstro” (ABREU, 1988, p. 131).

Destarte, o protagonista sentiu mais acolhido com o primo quando comentou a preocupação da mãe diante da solidão do próprio filho. Ou seja, a família percebia a indiferença do filho com os membros familiares e a solidão social, porém não fazia nada para ajudar apenas o julgava. O que consolou o protagonista é a compreensão de Alex diante do impasse, uma vez que ele garante que a situação irá passar e se apresenta como um amigo. Diante disso, o protagonista mais uma vez salienta: “parei outra vez de me sentir monstro” (ABREU, 1988, p.131).

Entre uma conversa e outra, uma bebida e uma intimidade, chega o momento de voltar para casa, o que determina o ápice do conto na perspectiva erótica e a redescoberta da nova identidade. A cena do primeiro contato entre os primos volta a se realizar: “Alex completamente pelado na cama ao lado. Tentei não olhar pra ele”. Contudo, o



desejo pelo desejo acontecia de forma imediata e era impossível evitar qualquer intenção entre ambos.

Sob tal ótica, Bataille considera a nudez essencial para a concretude do erotismo,

A ação decisiva é o desnudamento. A nudez se opõe ao estado fechado, isto é, ao estado da existência descontínua. É um estado de comunicação que revela a busca de uma continuidade possível do ser para além do voltar-se sobre si mesmo. Os corpos se abrem para a continuidade através desses canais secretos que nos dão o sentimento da obscenidade (BATAILLE, 1987, p. 14).

Ademais, a educação sexual parte pela compreensão do contato entre os corpos. Por um lado, o desejo pela aprendizagem, através da curiosidade e de outra parte a prontidão em realizar o que estava sendo desejado pelo outro, a fim de elevar a intensidade do prazer. O que era imaginário pelo protagonista torna-se uma realidade em plena ação e redescobrimiento. É na construção da visão do corpo que o erotismo começa, Paz considera que “o encontro erótico começa com a visão do corpo desejado. Vestido ou desnudo, o corpo é uma presença, uma forma que, por um instante, é todas as formas do mundo” (PAZ, 1994, p. 182).

Para tanto, a distorção do ódio é transfigurada por admiração, exaltação, reconhecimento, sedução, vislumbra pela nudez dos corpos: “ele era tão bonito” (ABREU, 1988, p. 135). Nessa perspectiva, o perfil da transparência é evidenciado mais uma vez, para tanto Bataille afirma que o “ser amado para o amante é a transparência do mundo” (BATAILLE, 1987, p. 16), assim a novidade experimental dos corpos confirma o prazer entrelaçado.

Em instantes, todo o desejo se concretizou na entrega de dois corpos que buscavam algo de maneira envolvente, intensa e a realização do prazer era o resultado do que os corpos sentiam entre si:



“sentia a palma da minha mão aos poucos ficar molhada daquele fio de prata brilhante que saía de dentro dele e sabia que de dentro de mim saía também um fio de prata molhado brilhar igual ao que saía de dentro dele” (ABREU, 1988, p. 135). A volúpia do prazer corre entre a contemplação dos corpos e da explosão da interioridade como realização plena.

O que cerne a magnitude do erotismo perpassa pela entrega consciente de ambos, um misto de inocência e curiosidade, desejo e correspondência, admiração e confiança. Toda a implicância pessoal e a destruição introspectiva foi distorcida e o que prevaleceu foi apenas a descrição imagética:

Meu coração batia batiam ele podia ouvir. O suor da gente se misturava, O coração dele batia, escutei quando dei a cabeça no seu ombro. Eu fiquei passando as mãos nas costas dele. Elas ficaram meladas da água de prata que ele tinha me ensinado a tirar de dentro de mim. Ele não se importava de ficar melado da água de mim. Eu também não me importava de ficar melado da água dele. Eu enrolei os dedos naquele triângulo de pelos crespos na cintura dele. Não sei quanto tempo durou. Sei que de repente a gente se afastou e, olhando um pro outro, começamos a rir feito loucos outra vez (ABREU, 1988, p. 136).

Diante da entrega total e a correspondência confirmada pelo olhar ressignificado de ambos os personagens, percebe-se a leveza na compreensão da aceitação de si mesmo, tanto por parte do protagonista, quanto pelo desejo da sensibilidade conduzida por Alex ao caminho da sexualidade. A cumplicidade permaneceu durante o outro dia, mais caminhos foram oportunizados e uma nova roupagem revestia o protagonista.

Ademais, a literatura erótica nos apresenta que há um sentido de intensificação no entrelaçar dos corpos e a sensação da entrega, Paz vislumbra que “o abraço carnal é o apogeu e a perda do corpo. Também é a experiência da perda da identidade, dispersão de formas



em mil sensações e visões, queda numa substância oceânica, evaporação da essência. Não há forma nem presença” (PAZ, 1994, p. 183) Assim, é compreensível a mudança de identidade do personagem, ao deixar de sentir alguém com perfil de isolamento para o encontro de si mesmo na relação com o outro.

Por fim, a despedida foi evitada porque o protagonista sabia que o essencial estaria eternizado entre eles, sem rotulações, o que prevalecia era que: “eu sabia que ele tinha ficado para sempre comigo” (...) “guardado bem aqui, na palma da minha mão” (ABREU, 1988, p. 136). Entre os toques do desejo e o sentir da própria identificação pessoal, renasce um novo sujeito reencontrado pela magia do prazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se, portanto que o conto é uma narrativa que deixa na memória a marca de uma contabilidade humana que acompanha os traços do contexto social. Para tanto, a narrativa homoerótica revigora as experiências da sexualidade através dos desejos e da vontade. Com efeito, com a narrativa analisada, pode-se observar a importância da identificação humana e sexual como princípio de uma construção pessoal, que interfere no âmbito social e familiar.

Em virtude dos conflitos familiares, a falta de liberdade, a ausência de autoestima, o sacrifício de conviver consigo mesmo fez com que a chegada do novo se tornasse um renascimento pessoal que só seria encontrado na alteridade. Todo o ressoar na consciência compatível a característica do monstro é transformada numa aceitação que é visualizada após encontrar no outro o desejo de si próprio. A monstrosidade é dominada por um erotismo forte e viril, o “bom selvagem” que ensina sobre o prazer de ser correspondido.



Sendo assim, toda a construção do erotismo é baseada na imaginação e depois no ato da concretude, desvenda o mistério “do fio prateado brilhante” porque oportuniza ao personagem principal a compreensão pelo desejo e a volúpia da entrega dos corpos em harmonia que fica solidificado pelo eixo da memória. Dessa forma, a beleza subjetiva parte pela aceitação, pelo contato entre Eros e a supremacia da intimidade que revela o mistério um novo itinerário de identidade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo – Cia. Das Letras, 1988.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In: Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. *In: Os pensadores*. Tradução de Joaquim José Moura Ramosetal. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.181-354.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Tradução de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. Tradução de Wladir Dupont. 2ª Ed. São Paulo: Siciliano, 1994.

POE, Edgar A. *A filosofia da composição*. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. 1846.



# AS RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO, MEMÓRIA, LUGARES DE MEMÓRIA E IDENTIDADE: análise do romance *Terra sonâmbula*, de Mia Couto

*Mikaela Soares Cardoso de Araújo*<sup>81</sup> (POSLLI/UEG)

*Marcela Rodrigues Trindade*<sup>82</sup> (POSLLI/UEG)

*José Elias Pinheiro Neto*<sup>83</sup> (POSLLI/UEG)

81 Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. (Goiás, Goiás, Brasil) cardosomikaela@gmail.com

82 Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. (Goiás, Goiás, Brasil) marcelarodrigues562@gmail.co

83 Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Professor na Universidade Estadual de Goiás, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa (GEPELLP/UEG). E-mail: joseeliaspinheiro@gmail.com



## INTRODUÇÃO

Uma trajetória marcada pela colonização e por uma guerra civil é o que se faz presente no cenário moçambicano, após dez anos de guerra em 1975 Moçambique conquistava sua independência de Portugal, entretanto a guerra manteve-se até o ano de 1992. Os vestígios de todo esse sofrimento são retratados nas produções literárias moçambicanas, as quais estão constantemente relacionadas a sua cultura, buscando valorizar o testemunho do sujeito subalternizado.

A guerra e a luta pela consolidação de um país livre apresentam-se como cenário para a narrativa do romance *Terra Sonâmbula* (2015) de Mia Couto. Esta narrativa é marcada por guerras e sofrimentos devido ao período de colonização e da guerra civil. A narrativa acompanha personagens que representam duas faces da sociedade, Kindzu que lutava em nome de seu país, Muidinga e Tuahir que simbolizam a população a margem da guerra, os quais estão em busca de um lugar livre de toda essa opressão e violência vivenciada por essa nação.

Na primeira narrativa observamos Tuahir e Muidinga indo de encontro ao mar com a intenção de fuga da guerra, pois “Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada”. (COUTO, 2015, p. 9), ambos estão vagando por essas estradas em busca de um refúgio tranquilo, um lugar onde a guerra ainda não havia chegado e fora nesse caminhar que eles encontraram escritos juntos a um morto.

A segunda narrativa é composta pelo relato de Kindzu, dono desses escritos, que narram sua vida desde a infância onde presenciou indiretamente a Independência de Moçambique e o início da guerra civil. Esses escritos são marcados por relatos que demonstram questões relacionadas a ancestralidade, crenças, costumes dessa nação.



Antônio Emilio Leite Couto, pseudônimo Mia Couto, nasceu na Cidade da Beira em 5 de julho de 1955. Tem sua formação acadêmica em Biologia e trabalhou como jornalista. O escritor é comprometido com as lutas sociais de seu país, suas narrativas são compostas pela prosa e pela poesia, autor de mais de 20 livros, ganhou diversos prêmios com o romance *Terra Sonâmbula* (2015), sendo considerado por muitos críticos literários um dos 12 melhores livros da África do século XX.

O romance *Terra Sonâmbula* foi publicado no ano de 1992, ganhou o Prêmio Nacional de Ficção da Associação de Escritores Moçambicanos em 1995, o autor explora os efeitos devastadores que a guerra civil ocasionou, demonstra que os resquícios do colonialismo não acabaram no momento em que conquistaram sua independência e retrata como ficou o sentimento dos moçambicanos em relação a toda essa opressão.

A narrativa do romance apresenta um cenário em que seus habitantes estão imersos em uma guerra civil. Desta forma trata-se de um espaço onde os personagens estão condicionados à fuga, essa instabilidade espacial contribui para que esses indivíduos percam sua identidade e entrem em um estado de sonambulismo, pois eles utilizam o devaneio para fugir dessa realidade tão assombrosa. A análise das configurações espaciais é essencial para a compreensão da necessidade do indivíduo em possuir um espaço que contribua para sua afirmação identitária. Memória tornar-se-á outro fator de análise, visto que o lugar de memória cooperou para que esses personagens se reconhecessem como sujeitos daquela nação, a memória e identidade são dois fatores indissolivelmente interligados, um não funciona sem o outro.



## LUGARES E NÃO-LUGARES NA NARRATIVA DE MUIDINGA, TUAHIR E KINDZU

A diegese de *Terra Sonâmbula* (2015) tem como fundo histórico o fim do colonialismo e sucessivamente o início de uma guerra civil que tornou esses personagens fugitivos de sua própria terra, a função narrativa desse romance resultará em uma tentativa de reconstrução de uma nação e uma reconstrução da identidade nacional de cada personagem. Muitas produções moçambicanas apresentam características de lugares e não-lugares, devido a toda devastação que a colonização e guerra ocasionaram, o sentimento de representatividade e pertencimento estão fragmentados e os personagens do romance representam essa sociedade que estava em busca de ressignificação.

A princípio, o primeiro parágrafo do romance evidencia a devastação que a guerra ocasionou para os personagens. A espacialidade é representada em um cenário de guerra civil e seus habitantes se tornaram fugitivos:

Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte. (COUTO, 2015, p. 9)

Em concordância com Augé (2003), as configurações do espaço são aquelas que exprimem a identidade de um grupo, uma vez que será a identidade do lugar que unirá esse grupo e conservará esse sentido de representação. Percebe-se, a priori, que a guerra havia destruído o espaço desses habitantes, logo a identidade fragmentou-se e o sentimento de não pertencer a aquele espaço os tornou viajantes em



busca de consolidar um abrigo que lhes trouxesse segurança. Assim, Muidinga e Tuahir “Vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante. Fogem da guerra, dessa guerra que contaminara toda a sua terra. Vão na ilusão de mais além haver um refúgio tranquilo” (COUTO, 2015, p. 9).

A organização e a construção dos lugares são compostas por práticas individuais ou coletivas com caráter identitário, desta forma estas práticas devem centralizar sua atenção para a identidade e sua relação, simbolizar o que constitui a identidade partilhada (pelo conjunto de um grupo), da identidade particular (de determinado grupo ou determinado indivíduo em relação aos outros) e da identidade singular (do indivíduo ou do grupo de indivíduos como semelhantes a nenhum outro). (AUGÉ, 2003, p. 50)

Augé (2003) estabelece ainda o lugar antropológico como “àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja”. (AUGÉ, 2003, p. 51). À vista disso os lugares são compostos por valores significativos para o indivíduo, por mais modestos que seja. O autor designa três características comuns para esses lugares, definindo-os como: identitários, relacionais e históricos. Aqueles lugares que não apresentam nenhuma dessas três características são denominados como não-lugares.

Percebe-se o caráter identitário na narrativa de *Terra Sonâmbula* (2015). O caráter identitário define-se por ser tratar de um lugar com caráter espacial e social. Os diários de Kindzu enfatizam essa ideia de que “[...] o lugar de nascimento é constitutivo da identidade individual.” (AUGÉ, 2003, p. 52), no momento em que ele relata os costumes, crenças e tradições de sua aldeia conceitua o caráter identitário. Kindzu sempre buscava sabedoria e direcionamento nas figuras dos mais velhos: “Fui ao centro da aldeia, à grande sombra do canhoeiro.



Lá sentavam os mais velhos, de manhã até de noite. Eu queria ouvir suas antigas sabedorias”. (COUTO, 2015, p. 28). O lugar de nascimento transforma-se em um espaço identitário.

Em paralelo à narrativa de Kindzu que apresenta um lugar, a narrativa de Muidinga e Tuahir se categoriza na definição de não-lugares. Os não-lugares são espaços que não são antropológicos, por essa razão os lugares provisórios não produzem identidade. Os personagens estão fugindo da guerra e por isso não se sentem em casa, não existe na narrativa um lugar para se estabelecer residência e constituir sua identidade. O primeiro não-lugar apresentado na narrativa é um campo de refugiados, eles fugiram desse lugar provisório com o intuito de buscar um abrigo seguro, a busca pela resignificação da identidade apresenta-se no momento que o menino e o velho buscam um lugar para se estabelecer e construir uma nova história.

Segundo Augé (2003), a supermodernidade é produtora de não-lugares, pois

Um mundo onde se nasce numa clínica e se morre num hospital, onde se multiplicam, em modalidades luxuosas ou desumanas, os pontos de trânsito e as ocupações provisórias ( as cadeias de hotéis e os terrenos invadidos, os clubes de férias, os acampamentos de refugiados, as favelas destinadas aos desempregados ou à perenidade que apodrece), onde se desenvolve uma rede cerrada de meios de transporte que são também espaços habitados, onde o frequentador das grandes superfícies, das máquinas automáticas e dos cartões de crédito renovado com os gestos do comércio “em surdina”, um mundo assim prometido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero. (p. 74)

O menino e o velho se encaixam no espaço do viajante que configura no arquétipo do não-lugar: “Os dois caminheiros condiziam com a estrada, murchos e desesperançados”. (COUTO, 2015, p. 10), o não-lugar não produz identidade. Por conseguinte, o ato de viajar



caracteriza-se pela morte das civilizações, pois os personagens estão de passagem por aqueles lugares que um dia foram suas casas. Aos poucos os lugares vão deixando de existir e vão se tornando apenas espaços, a guerra casou a destruição desses lugares e a perda identitária desses personagens.

O momento de entrecruzamento das narrativas ocorre quando Muidinga e Tuahir deparam-se com um machimbombo repleto de corpos carbonizados e ali decidem passar a noite. O menino encontra uma mala repleta de cadernos (diários de Kindzu) e neste momento dá-se início a leitura desses escritos. Os viajantes dos não lugares só encontram sua identidade “no controle da alfândega no pedágio ou na caixa registradora”. (AUGÉ, 2003, p. 95). Desta forma, um machimbombo queimado em uma estrada torna-se um lugar provisório, entretanto observa-se que Muidinga e Tuahir encontram nesse abrigo um refúgio seguro, o que remete a ideia de sentido nos abrigos temporários.

Por intermédio dos escritos de Kindzu, Muidinga e Tuahir deparam-se com a oportunidade de escapar dessa realidade tão perturbadora e encontrar um refúgio por meio da imaginação. Bachelard (1974) propõe o estudo dos espaços onde se estabelece intimidade, a imaginação necessita de espaços inalcançáveis, onde torna-se possível a construção de espaços felizes. A casa “abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz. Somente os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos” (p. 201). Desse modo, o machimbombo apresenta uma ambiguidade na narrativa, por um lado tem-se um refúgio seguro que permite ao menino e ao velho o devaneio. E por outro, trata-se de um não-lugar.

De acordo com Augé (2003), os não-lugares criam a solidão e a similitude. O velho e o menino, mesmo em sua peregrinação estão sempre andando em círculos, sempre retornando ao machimbombo e usando-o como referência para não se perder:



A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não-lugares (e que sonha, por exemplo, com uma residência secundária enraizada nas profundezas da terra). Lugares e Não-lugares se opõem (ou se atraem), como as palavras e as noções que permitem descrevê-las (AUGÉ, 2003, p. 98).

Observa-se que os personagens estão sempre retornando a esse abrigo seguro, pois a fuga pela imaginação por intermédio dos diários de Kindzu proporciona conforto em meio ao caos e aos poucos as narrativas desses escritos vão despertando esses personagens desse estado de sonambulismo, a imagem que se tem do espaço devastado pela guerra, aos poucos vai se alterando e modificando a vida do velho e do menino.

## NÃO-LUGARES PROMOVIDOS A LUGARES DE MEMÓRIA

Augé (2003) afirma que a supermodernidade é a produtora desses não-lugares, desta forma eles são classificados e promovidos a lugares de memória. Segundo Nora (1993), os lugares de memória surgem a partir do momento em que não existe mais a memória espontânea, por essa razão faz-se necessário criar o arquivamento dessas memórias para que elas não sejam apagadas com o tempo. Sendo que:

Nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa, não somente pelo volume que sociedade moderna espontaneamente produz, não somente pelos meios técnicos de reprodução e de conservação de que dispõe, mas pela superstição e pelo respeito ao vestígio. À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse



dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em que não se sabe que tribunal da história (NORA, 1993, p. 15).

Em *Terra Sonâmbula* (2015) observa-se que a cultura moçambicana é composta pela transmissão de valores pela tradição oral. A figura do mais novo sempre buscando sabedoria nos mais velhos, contudo quando não há o arquivamento desses ensinamentos e eles se perdem com o passar do tempo. No decorrer da narrativa, Muidinga e Tuahir encontram o Siqueleto, um homem já idoso que tenta de diversas maneiras manter sua ancestralidade viva, ele não abandonou a região onde era a sua aldeia, com receio dela cair em esquecimento. Siqueleto é a representação da morte das tradições, pois naquele contexto de guerra a oralidade perdeu seu lugar para o medo:

Contudo, no falecimento de Siqueleto havia um espinho excrescente. Com ele todas as aldeias morriam. Os antepassados ficavam órfãos da terra, os vivos deixavam de ter lugar para eternizar as tradições. Não era apenas um homem mas todo um mundo que desaparecia. (COUTO, 2015, p. 82)

Dessa forma, evidencia-se a necessidade em se construir lugares de memória para que as tradições não desapareçam nesse período de midiatização, que está promovendo o desmoronamento da memória. O romance demonstra o quanto a preservação cultural é importante para a constituição do sujeito, pois estes locais transmitem sinais de reconhecimento e pertencimento a grupos específicos, Nora (1993) afirma que se os sujeitos tivessem a capacidade de habitar sua memória, não haveria a urgência em lhe consagrar lugares.

Os escritos de Kindzu categorizará no que se define como lugar de memória, porque são relatos apresentados em um texto repleto da ancestralidade moçambicana. Kindzu não deixou registrado apenas seus acontecimentos diários, mas sim a história de todo um povo que não tinha como expor esses acontecimentos em contexto de guerra. O primeiro parágrafo desses escritos deixa claro essa questão da pre-



cisão de se arquivar histórias: “Acendo a história, me apago a mim. No fim desses escritos, serei de novo uma sombra sem voz”. (Couto, 2015, p. 14). Se não fosse registrada, suas vivências seriam perdidas.

Os lugares de memória serão um fator essencial para a reconstrução identitária desses personagens, uma vez que esses locais proporcionam uma conexão com o espaço onde o sujeito está inserido. Portanto, quando Muidinga começa a ler os cadernos para o velho Tuahir, as memórias retratadas nesses escritos possibilitam aos poucos que estes tenham contato com a sua cultura ancestral e no decorrer dessas leituras suas identidades vão se ressignificando.

Segundo o antropólogo Candau (2019), memória e identidade são indissoluvelmente ligadas. As tensões que cercam a crise identitária estão relacionadas a essa perda da memória: “Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente, o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece” (CANDAU, 2019, p. 60). Desta forma, o personagem do menino Muidinga exemplifica que sem a memória não há identidade. Ele tem o desejo de encontrar os seus pais desde que foi resgatado por Tuahir. Já o idoso está inerte em um estado de desesperança e não se reconhece como parte de uma comunidade.

A prática de leitura desses diários vai devolvendo o sentimento de representatividade nacional. Vagarosamente os personagens vão conhecendo aquele passado ancestral e reconstituindo sua identidade. A influência que essas leituras trazem são nitidamente claras, eles já não veem o cenário como algo que foi destruído pela guerra, e sim mudanças nas paisagens que os cercam:

À volta do machimbombo Muidinga quase já não reconhece nada. A paisagem prossegue suas infatigáveis mudanças. Será que a terra, ela sozinha, deambula em errâncias? De uma coisa Muidinga está certo: não é o arruinado autocarro que se desloca. Outra certeza ele tem: nem sempre a estrada se movimenta.



Apenas de cada vez que que ele lê os cadernos de Kindzu. No dia seguinte à leitura, seus olhos desemborcam em outras visões. (COUTO, 2015, p. 97)

Há uma ambiguidade em se tratando reconstrução identitária por meio dos escritos de Kindzu, pois ele está em busca do filho perdido da Farida, personagem que ele encontra no decorrer de sua trajetória, e momentos antes de falecer ele avista um miúdo vindo de longe acompanhado de um idoso e chega à conclusão que aquele era o Gaspar, o menino que ele estava procurando. Muidinga/ Gaspar acaba descobrindo sua origem e a história de seu nascimento nas histórias narradas por Kindzu, o lugar de memória reconstrói tanto o passado de Kindzu, quanto sua identidade nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se pertinente analisar o texto literário como lugar de memória, e de que maneira as ocorrências memoriais influenciam na construção do pensamento cotidiano do indivíduo, deve-se levar em consideração que o contexto social e histórico tem um papel fundamental na produção literária, ao analisar obras de determinados períodos, expõem-se novas versões ou experiências de fatos ocorridos em épocas singulares. Assim, os textos de escritores africanos de língua portuguesa remetem à memória e às lembranças que estabelecem a harmonia entre a ficção e a realidade, Moçambique estava marcada por sucessivos acontecimentos catastróficos dentro e fora da literatura que marcaram aquela população. O desejo de ir ao encontro do passado, bem antes da colonização, em busca da ancestralidade gerava um compartilhamento de lembranças coletivo, as quais estavam guardadas na memória dos anciãos.



O romance *Terra Sonâmbula* (2015) configura-se como uma narrativa de libertação, uma vez que Mia Couto constrói sua narrativa a partir de um ponto de vista interno. Os nativos descrevem sua própria história e como se sentem em relação a esse período de opressão que a guerra ocasionou, a trajetória que os personagens percorrem apresenta a metáfora da viagem ao mesmo tempo em que Muidinga vai de encontro com a sua verdadeira origem, os escritos de Kindzu servem como ponte para a reconstrução da identidade moçambicana.

Uma narrativa marcada pela ancestralidade que demonstra o quanto os lugares de memória são importantes para a preservação da cultura no contexto tecnológico em que estamos inseridos, percebe-se a relevância do espaço seguro para que estes personagens se estabelecessem e mergulhassem no devaneio para que fosse possível fugir daquela realidade devastadora por meio da imaginação, o espaço é um fator essencial para que o sujeito estabeleça vínculos e constitua sua identidade.

Assim, torna-se possível uma análise do romance e as suas relações com o espaço, memória, lugares de memória e identidade, observa-se uma narrativa que busca demonstrar todo o sofrimento que uma guerra pode causar em uma população e como o indivíduo se comporta quando sua ancestralidade vai desaparecendo junto com a destruição da guerra. Candau (2019), enfatiza essa questão que um indivíduo sem memória será aquele que não terá identidade, esse modo os lugares de memória fazem-se necessários para a preservação das culturas e para a constituição identitária das futuras gerações.

Uma vez que para o sujeito ter uma ligação com o espaço ele precisa criar um elo e a melhor maneira para que isso ocorra será entrando em contato com os lugares de memória. Em suma, a obra literária será um modelo essencial de arquivamento cultural, pois será nela que as histórias serão contadas e eternizadas, já que para Tuahir “Não é a história que o fascina, mas a alma que está nela” (COUTO,



2015, p. 65). Esse deve ser o efeito que o texto literário deve causar no leitor, como foi enfatizado com os escritos de Kindzu.

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não-lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Papirus, 2003.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: *Os pensadores*. Tradução de Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 181-354

CANDAU, Joel. *Antropologia de La Memória*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2002.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução Maria Leticia Ferreira. 5 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

CHAVES, Rita. *O passado presente na literatura africana*. In *Via atlântica*, São Paulo, n. 7, 2004.

COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. 5ª reimpressão. São Paulo: Companhia de bolso, 2015.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NORA, Pierre. *Entre memória e história*: a problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, dez.-1993.



# GRAVAÇÃO DE VÍDEOS DE MATEMÁTICA: uma possibilidade de interação entre escola-universidade

*Maria Francisca da Cunha<sup>84</sup> (UEG)*

*Luciano Feliciano de Lima<sup>85</sup> (UEG)*

84 Doutora. Universidade Estadual de Goiás. Câmpus Sudeste, sede Morrinhos. maria.cunha@ueg.br

85 Doutor. Universidade Estadual de Goiás. Câmpus Sudeste, sede Morrinhos. luciano.lima@ueg.br



## INTRODUÇÃO

O momento atípico vivenciado por todos/as, devido às restrições impostas pela Pandemia de Covid-19, promoveu demandas para a docência como a necessidade de adquirir novas competências. Uma delas foi aprender a interagir por meio de mídias digitais visando a continuidade das atividades educativas do ensino formal, uma vez que, por causa dessa pandemia, houve a necessidade do isolamento social.

Essa situação provocou o fechamento das escolas inviabilizando as aulas presenciais tanto nas universidades quanto em escolas da educação básica. Com isso, de uma hora para outra, houve a necessidade de uma adaptação ao ambiente virtual para orientação e desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Fez-se urgente uma reflexão acerca de um trabalho remoto para além da transmissão de informações, mas que privilegiasse uma participação ativa dos estagiários por meio de uma interação dialógica entre os sujeitos aprendentes e àqueles que orientam as atividades desenvolvidas.

Nesse sentido, compreende-se o Estágio Supervisionado (ES) como um momento distinto para ressaltar a importância da criação de um ambiente que instigue a aprendizagem, onde os estagiários percebam-se como

um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações. Tem de se convencer de que tem de ir à procura do saber. Busca ajuda nos livros, nas discussões, nas conversas, no pensamento do professor (ALARCÃO, 2007, p. 26).

Levando em consideração a declaração dessa autora e considerando os estagiários como sujeitos aprendentes, criou-se um ambiente, embora virtual, que possibilitasse a eles se perceberem como



educadores na mesma perspectiva de Freire (1998, p. 64). Para ele, “é ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento”.

Desse modo, licenciandos e professores formadores assumem-se como produtores de conhecimento, dois professores formadores da educação básica (Colégio Silvio Gomes de Melo Filho), dois professores formadores do ensino superior e mais 32 licenciandos em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Morrinhos. Para a interação entre todos organizou-se um grupo que se reúne semanalmente por meio das mídias sociais como o *WhatsApp* e o *Google Meet*. Nas reuniões há um momento privilegiado para discutir textos de autores como Freire (1996), Skovsmose (2000), Alarcão (2007), Alrø e Skovsmose (2010), Pérez Gómez (2015), D’Ambrósio (2016), André (2016) e Milani (2020). Os textos selecionados destacam a relevância do diálogo em um processo formativo com a valorização de um trabalho colaborativo na Educação e Educação Matemática.

O trabalho colaborativo implica a participação ativa de todos os envolvidos no processo. Rotineiramente, percebe-se a dificuldade em romper com um modo cristalizado na aula de matemática, chamado por Alrø e Skovsmose (2010) de Paradigma do Exercício. Nesse modelo, os estudantes são meros reprodutores do que lhes é transmitido. Permanecem ouvindo explicações, aprendendo técnicas de resolução e as aplicando em exercícios de fixação.

De modo óbvio a busca por romper com esse processo, denominado por Freire (1998) de educação bancária, em que o professor deposita informações e as “saca” em momentos avaliativos, implica em resistências. É preciso, envolver-se, experimentar métodos diferenciados para ensinar e aprender, descobrir-se como ser um sujeito ativo que tenta produzir outros modos de se pensar sobre algo. Foi exatamente isso o que o grupo de professores formadores, da escola e



universidade, buscou possibilitar aos licenciandos nas ações remotas do estágio supervisionado.

Fez-se o convite para um trabalho colaborativo, para que as atividades desenvolvidas fossem um cenário para investigação. O convite se faz necessário, pois:

o cenário somente torna-se um cenário para investigação se os alunos aceitam o convite. [...]. A aceitação do convite depende de sua natureza, (a possibilidade de explorar e explicar propriedades matemáticas de uma tabela de números pode não ser atrativa para muitos alunos), depende do professor, (um convite pode ser feito de muitas maneiras e para alguns alunos um convite do professor pode soar como um comando), e depende, certamente, dos alunos (no momento, eles podem ter outras prioridades) (SKOVSMOSE, 2000, p. 73).

O convite foi aceito pelos licenciandos e, na sequência, há uma fundamentação na ideia freireana de interpretar o mundo pela ciência estudada, no caso do grupo ora formado, a matemática. Para isso, buscou-se produzir vídeos como uma possibilidade de realização do estágio supervisionado com o desenvolvimento de atividades formativas, em que o processo de aprendizagem envolvesse o educador-educando e educando-educador para a busca de compreensões de temáticas da realidade.

Tal busca de compreender temáticas cotidianas vai ao encontro do que é defendido por Milani (2020) quando sugere ir além de um trabalho com conceitos matemáticos e habilidades de cálculo. Os exemplos trabalhados com “situações que podem ser criadas para os cenários para investigação podem desenvolver nos/as alunos/as raciocínio crítico perante o que os números significam em dado contexto, promovendo mudanças em seu cotidiano” (MILANI, 2020, p. 11).

Desse modo, a escolha dos temas, a elaboração dos roteiros, a produção e compartilhamento dos vídeos produzidos passam a ser



um processo formativo capaz de promover mudanças no cotidiano dos estudantes. A seguir há uma descrição de como ocorreu a produção dos vídeos produzidos pelo grupo.

## PRODUÇÃO DE VÍDEOS: UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA DIANTE DO ISOLAMENTO SOCIAL

Quando se trabalha com turmas de Estágio Supervisionado de maneira presencial em aulas na universidade, é possível ir para as escolas juntamente com os estagiários e professores da Educação Básica. As vivências e experiências no contexto escolar possibilitam situações para reflexão. A partir delas, é de praxe se eleger uma situação ocorrida em sala de aula, geralmente compartilhada pelos licenciandos, para uma discussão em grupo sobre qual a melhor maneira para se agir diante da situação exposta. Como exposto por Alarcão (2007, p. 44): “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente”.

A necessidade do isolamento social implicou em se pensar em possibilidades formativas para trabalhar a construção dessa profissionalidade docente, desta vez, em um ambiente virtual. A preocupação de ir além da transmissão de informação esteve presente com a impossibilidade dos encontros presenciais. Para além dessa dificuldade, há que se refletir sobre o conteúdo matemático estudado e de que maneira pode-se tornar possível a realização da interação com os licenciandos.

Como é uma prática constante, nas orientações de estágio supervisionado, sugerir aos estagiários, licenciandos em matemática, para experimentarem algo diferente, para o ensino e a aprendizagem



da matemática, para além da transmissão de informações pelo docente e da memorização e reprodução pelos discentes, fez-se a mesma sugestão para a produção de vídeos.

Ao se compreender a produção de vídeos como uma entre tantas possibilidades formativas com essa perspectiva, deu-se início a esse trabalho. Para isso, foram realizadas buscas na plataforma de pesquisa Google, mais precisamente no dia 19 de outubro de 2020, com o descritor *\*como gravar videoaula\**. Essa busca apontou aproximadamente 238 mil resultados com sugestões nesse sentido. Houve recomendações para quem deseja ter sua imagem no vídeo, para quem gostaria de compartilhar somente a voz e existem alternativas àqueles que querem alterar a própria voz em uma videoaula. Sugerem-se aplicativos para capturar imagens da tela do computador ou para gravar com o celular, ensinam a gravar aula com o *Google Meet* ou com o *Power Point*.

No Youtube.com os três vídeos mais acessados até a data da busca foram: 1º) Como usar o Powerpoint para fazer uma vídeo aula animada - Para Iniciantes, Canal Nespól, com mais de 533 mil visualizações; 2º) Como fazer vídeo aula animada para seus alunos, canal Professora que Pesquisa, com mais de 505 mil visualizações; 3º) Aprenda a criar uma Videoaula sem precisar aparecer [simples e divertida], canal Animarketing - Animação e Marketing, com mais de 329 mil visualizações. Essas buscas contribuíram com reflexões acerca da produção de vídeos de matemática durante o estágio supervisionado. Cabe destacar o nosso interesse em produzir vídeos para uma participação ativa dos sujeitos aprendentes no processo.

Nesse sentido, para além de sugestões sobre as produções, os professores formadores recomendaram aos estagiários que também buscassem recursos e orientações para a elaboração de vídeos. É importante destacar que os professores formadores se empenharam na aprendizagem e na produção de vídeos a fim de estabelecer um diálo-



go sobre procedimentos técnicos e pedagógicos com os licenciandos. Em diversas conversas realizadas nos encontros síncronos houve a preocupação com a qualidade da videoaula, se o áudio estava com som apropriado, se a velocidade da fala e as imagens estavam em sincronia com o conteúdo e de forma harmoniosa.

Nesse processo de preparação dos estagiários para a produção de vídeos, para além de sugestões técnicas e pedagógicas e das leituras e discussões de textos acadêmicos foi convidada Tatiane de Andrade Resende, professora de Matemática do Ensino Fundamental e Médio, para uma oficina sobre o assunto. Devido ao isolamento social ela ministrava suas aulas remotas por meio de videoaulas e compartilhou com o grupo sua experiência técnica sobre como organizar e gravar as aulas sugerindo, inclusive, programas para a gravação de vídeos de matemática. Ouvir outros sujeitos faz parte do processo da realização de um trabalho colaborativo, onde todos têm muito a dizer ainda mais quando são profissionais da área com experiência sobre a temática.

Cabe dizer que os professores formadores ou educadores-educandos, vivenciaram a produção de vídeos em que trataram da problemática do tabagismo e a partir dela discutiram com os licenciandos acerca de possibilidades para tratar desse assunto. Isso mesmo, no lugar de dizer “façam vídeos sobre isso determinados elementos” houve a abertura para que os licenciandos pudessem analisar e criticar a proposta de modo a aperfeiçoá-la. Uma sugestão imediata foi a possibilidade de escolherem outras temáticas para além de tratar sobre o problema do cigarro. Obviamente essa sugestão foi aceita. Para a produção dos vídeos houve a liberdade de escolherem o modo como o fariam: se escolheriam aparecer nos vídeos, se utilizariam avatares, se capturariam a tela do computador por meio de gravações, se o elaborariam o vídeo em duplas ou individualmente.



Na elaboração de vídeos houve a preocupação de preparar um roteiro escrito para a videoaula, sugerimos que ele fosse gravado em um microfone para ser utilizado para compor o vídeo. Preparar um roteiro auxilia a passar a mensagem da melhor maneira possível. Saber o que se almeja falar é essencial para, na sequência, escolher imagens, vídeos ou GIFs para destacar o conteúdo trabalhado.

Os roteiros também auxiliaram para se refletir sobre modos para ir além da transmissão de uma informação acerca de um conceito ou da explicitação de uma técnica para a resolução de determinado tipo de exercício. Ele continha sugestões de atividades em que os estudantes da educação básica pudessem, por meio do conhecimento matemático apresentado no vídeo, ler o mundo e se posicionar criticamente perante os mais variados temas com problemática da vida real.

O processo de produção de vídeos se concentrou em três tipos: i) para além da resolução de exercícios; ii) transformação de exercício em atividade investigativa; iii) discussão de uma problemática da vida real. Durante todo o processo os licenciandos puderam se organizar de forma individual ou coletivamente para a escolha, produção e apresentação dos vídeos. Estava claro que o importante nessa produção seria o envolvimento ativo de seus elaboradores. A seguir reflete-se sobre o terceiro tipo de vídeos produzidos.

## A PRODUÇÃO DE VÍDEOS DE MATEMÁTICA PARA UM ENVOLVIMENTO ATIVO DO ALUNO

Os encontros virtuais têm possibilitado criar um ambiente para um aprofundamento teórico sobre uma educação crítica e educação matemática crítica com nossos licenciandos. Como tarefa aos estagiários sugeriu-se a produção de vídeos que propiciassem condições aos



sujeitos aprendentes, alunos da educação básica, para construir conhecimento acerca do objeto de estudos.

Compreende-se que a Matemática, nessa perspectiva, contribui com uma maneira de ler o mundo e se posicionar diante de questões tanto da Matemática quanto referentes a problemas da vida real. Os temas, que envolvem problemáticas do cotidiano, escolhidos para a elaboração de vídeos pelos estagiários foram: Covid-19, Bebida alcoólica, Letramento Matemático, Queimadas, LGBTQ+, Cigarro, Deficiência visual, Esgoto, Violência contra a mulher, Gravidez na adolescência, Água, Agropecuária/Agronegócio, Endividamento de famílias brasileiras, Mapa da Fome, Trânsito, Custo de energia, Educação Financeira, Produção leiteira na região sul de Goiás, Política, Pátria Amada Brasil e Segurança do Trabalho.

Ao todo foram produzidos sessenta vídeos e antes que fossem socializados online eram enviados aos professores formadores para análise e sugestões de alterações, mantendo uma postura dialógica e aberta às sugestões, para um envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem, foi criado um canal no *YouTube.com*. A produção era postada na página Educação Matemática UEG-Morrinhos<sup>86</sup>. Ficou a cargo do professor formador da universidade criar uma *playlist* (lista de reprodução) com todos os vídeos produzidos e posteriormente encaminhar link ao professor da escola para ser disponibilizado aos alunos da educação básica.

Diante desse processo houve a necessidade de fazer a avaliação desses vídeos. Para isso, foi elaborada uma ficha avaliativa. Nela elencaram-se critérios para analisar os vídeos. Obviamente, a ficha avaliativa foi compartilhada com os estagiários e eles sugeriram alterações por meio de críticas e sugestões. A participação ativa dos licenciandos, durante todo o processo, denota mais uma vez uma ação colaborativa.

86 Disponível em: <[https://www.youtube.com/channel/UCIDZUmTfRp\\_GIFsQ\\_fNMizA](https://www.youtube.com/channel/UCIDZUmTfRp_GIFsQ_fNMizA)>.



Aceitar o convite para a elaboração de vídeos demandou seguir um processo de pesquisa para a escrita do roteiro e a consequente produção dos vídeos. Os professores formadores colaboraram nesse processo com sugestões aos acadêmicos sobre como abordar um assunto pela perspectiva da matemática. Auxiliaram também na estruturação dos vídeos como, por exemplo, fazer as pesquisas para produzir os roteiros e possíveis técnicas para a gravação dos vídeos.

A ideia é que os vídeos pudessem despertar o interesse sobre o tema escolhido e sua compreensão crítica utilizando dados numéricos, áreas, gráficos, estatísticas dentre outros, e que pudessem ser compartilhados com alunos da educação básica. O interesse é que o processo possa ser desenvolvido também por estudantes dos ensinos fundamental e médio, para que eles possam experimentar um processo de aprendizagem em que sejam produtores de conhecimentos a partir de informações disponíveis online. Dessa maneira, os estudantes do Ensino Superior se reconhecem como sujeitos capazes de produzir conhecimento, e assim são capazes de

reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1992, p. 24).

É importante que os professores ao trabalharem com tecnologias, como a dos vídeos, por exemplo, entendam que o uso desses recursos não é mecânico, é necessário reconhecê-los como se fossem apenas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem. Devem considerar essas tecnologias como meios que participam ou deveriam



participar de modo efetivo da produção do conhecimento matemático (ROSA; PAZUCH; VANINI, 2012), corroboram com a ideia apresentada por Freire (1992) de que o professor não deve depositar os conteúdos na cabeça de seus estudantes.

Para dilatar as fronteiras desse pensamento apresentado por esses autores, concordamos com Cury (2001, p. 17) quando a autora alega que se um professor de um curso de Licenciatura não é incentivado a pensar por si, produzindo conhecimento, ao invés de copiá-lo, “então seus alunos, futuros professores de Matemática, também não se sentirão motivados a modificar sua atitude de meros copiadores/reprodutores do conhecimento pronto”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de estágios supervisionados I e III realizadas de maneira remota e vivenciadas por professores formadores da Educação Básica, da universidade e pelos acadêmicos de um curso de Licenciatura em Matemática, de um campus da Universidade Estadual de Goiás, permitiram refletir como ocorreu o processo de produção de vídeos de matemática para um envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem.

Assim, essa produção de vídeos a partir de temas escolhidos por eles pensando em problemáticas da vida real e cotidiana mostrou-se relevante por desafiar a esses estudantes ir além da prática de repassar informações. Eles foram capazes de aprofundar o conhecimento ali apresentado em forma de vídeos e propor novos olhares. Efetivaram de maneira prática a investigação para o ensino e a aprendizagem da matemática.



Esse é um momento importante para reforçarmos a necessidade de utilizar fontes seguras de informação. Cabe aos professores discutir, quando sugerem aos estudantes processos de busca de informações, uma análise crítica sobre as informações. Se são fidedignas e um modo de fazer isso é ler as referências adotadas em um artigo, vídeo, podcast ou outra fonte de informação.

Como resultado do trabalho desenvolvido foram produzidos três tipos de vídeos: i) para além da resolução de exercícios; ii) transformação de exercício em atividade investigativa; iii) discussão de uma problemática da vida real. É possível afirmar, com a ação desenvolvida, que há uma enorme possibilidade que os futuros professores possam se apropriar da ideia de uma aula de matemática que estimule uma participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos.

Espera-se que a discussão aqui apresentada possa contribuir com a reflexão para a produção de vídeos para aulas de matemática. Potencializando-se assim, a reflexão crítica e dialógica que se espera entre pesquisas produzidas como possibilidade de interação entre escola-universidade.

Para finalizar, é relevante afirmar que o processo realizado para a produção dos vídeos se mostrou como uma possibilidade para que os futuros professores possam se apropriar da ideia de uma aula de matemática que estimule uma participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 8ª Ed. Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Tradução Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



ANIMARKETING. *Aprenda a criar uma videoaula sem precisar aparecer [simples e divertida]* (6m25s) Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_hFJy8FA8WQ](https://www.youtube.com/watch?v=_hFJy8FA8WQ)>. Acesso em 19 out. 2020.

CURY, H. N. A formação dos formadores de professores de matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer? In: CURY, H. N. *Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 11-28.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MILANI, R. Transformar Exercícios em Cenários para Investigação: uma Possibilidade de Inserção na Educação Matemática Crítica. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 13, n. 31, p. 1-18, 2020.

NESPOL. *Como usar o Powerpoint para Fazer uma Vídeo Aula Animada*. (29m58s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JCC3YkugDcQ&t=310s>>. Acesso em 19 out. 2020.

PROFESSOR A QUE PESQUISA. *Como Fazer Vídeo Aula Animada Para Seus Alunos* (8m14s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pH3LD8ACck0>>. Acesso em 19 out. 2020.

ROSA, M.; PAZUCH, V.; VANINI, L. *Tecnologias no ensino de Matemática: a concepção de Cyberformação como norteadora do processo educacional*. Anais do XI Encontro Gaúcho de Educação Matemática, Lajeado - RS, Anais do XI EGEM 2012. 89-105.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. *Boletim de Educação Matemática*. São Paulo: Unesp, Rio Claro, 2000.



# A ANIMAÇÃO NARUTO E AS AULAS DE ARTE: ressonâncias e novas poéticas

*Isac dos Santos Pereira<sup>87</sup>*

*Maria Ignes Carlos Magno<sup>88</sup>*

87 Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi –UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte –FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6351070667418404>.

88 Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Associadas do Ipiranga (1974), mestrado em História Cultural pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é Professora permanente do PPGCOM em Comunicação Audiovisual da Universidade Anhembi Morumbi. Pós-doutorado junto a ESPM/SP, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Aparecida Baccega. Pesquisadora da rede de pesquisadores Obitel Brasil/ Anhembi Morumbi. Lidera o Grupo de Pesquisa: Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva Brasileira, da Universidade Anhembi Morumbi e integra o Grupo de Pesquisa: Comunicação, Educação e Consumo: as interfaces na teleficação do PPGCOM em Comunicação e Práticas de Consumo (ESPM). Autora da seção Resenha-Cinema da revista Comunicação&Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA). Desenvolve pesquisas em Crítica de Cinema e de Telenovela. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Audiovisual, Crítica, História da Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica, cinema, televisão, cultura, mídia, história e identidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1139572756285287>.



## INTRODUÇÃO

Ao pensar memória e imaginação e atrelá-las aos produtos audiovisuais como partes fundantes em sua concepção, esta pesquisa anseia por compreender algumas indagações a partir das seguintes questões; como os diferentes âmbitos (familiar, escolar, cultural, social e etc.) ao agregar animações como objetos de Arte inerentes a sociedade contemporânea contribuem para o olhar diferenciado diante de tais obras? E, como sua assimilação ao experienciar diversas narrativas corroboram na construção de um imaginário e um ato criativo mais rico? A pesquisa apresenta como fruto dessa contribuição audiovisual para o imaginário, os desenhos de crianças que foram coletados e arquivados durante quatro anos pelo pesquisador<sup>89</sup> em escolas públicas de São Paulo, tendo em vista que; compreender as produções gráficas das crianças como objetos de Arte conformados diante do contexto contemporâneo, é também ao mesmo tempo compreender as próprias produções como status documentais da Arte/educação afeitos à época.

Ao resgatarem suas memórias consolidadas ao experienciarem algumas animações (Naruto, Nanatsu no Taizai, Ben dez, Liga da justiça, Pokémon e etc.), filmes e/ou séries (Stranger Things, Super Homem, Homem Aranha e etc.), as crianças as arquivaram em suas produções gráficas representando seus monstros, seus anseios, sua identidade e sua percepção social e estética de forma diferente e nova das que vivenciaram. Desde os filmes diversos, a produção de Naruto como fruto do consumo animado de seu criador até as produções

89 A presente pesquisa foi feita a partir do momento em que o pesquisador notou que algumas animações, como Naruto, influenciavam o ato criativo das crianças do fundamental I muito mais do que as obras de Arte —entendidas como convencionais, de museus—. Nesse momento, foram fotografados diversos desenhos sem que determinadas animações fossem citadas pelo Arte/Educador, e posteriormente elas foram recebidas e trazidas de forma reflexiva por ele, entrando em debates e rodas de conversas sobre suas possibilidades de criação em Artes Visuais.



gráficas das crianças do sistema escolar, a pesquisa visa por estabelecer um diálogo analítico entre estes grandes âmbitos como produtos indutores de memórias, novos imaginários e criação.

## DESENHAR E BRINCAR COM AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

A história da Arte e suas possibilidades e linguagens artísticas<sup>90</sup> vem construindo no galgar do tempo cada vez mais contribuindo para a construção de um novo imaginário em seus consumidores.

Os produtos audiovisuais, como agenciadores de relações entre a Arte e o público de massa, se estendem para uma experiência além dos objetos palpáveis e das materialidades encontradas em diferentes âmbitos pelas crianças, produzindo múltiplos e diferentes imaginários, configurando e reconfigurando memórias das experiências em seu ato criativo por meio de desenhos. Mais do que simples grafismos, nota-se que contemporaneamente entre os bombardeios de imagens das mais distintas possíveis projetadas pelas diferentes culturas da comunicação, há constantes interlocuções das grandes produções fílmicas com o repertório imagético das crianças, que agora se estende também para os sons discursivos nelas encontradas.

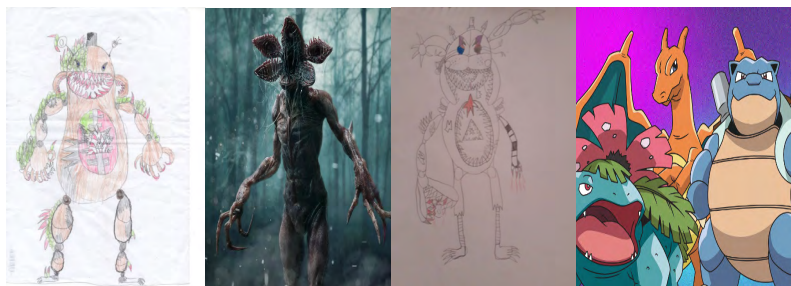
“Nos arquivos, o pesquisador, antes de ser leitor, é uma espécie de montador de *enunciados* distantes, que o método arqueológico torna sensíveis ao presente” (LEANDRO, 2015, p. 5). Ao congregar alguns desenhos de crianças que consomem constantemente os produtos

90 Artes Visuais (Desenho, recorte, pintura, escultura, modelagem, gravura e etc.), Música (Canto, instrumentos, percussão), Dança (Expressão corporal) e teatro (expressão corporal, teatro de bonecos, dedoches e etc.).



audiovisuais<sup>91</sup>, nota-se que em seus desenhos elas criam mais do que simples grafismos; configuram uma dimensão discursiva conformada pela imagem e pelo som, levando a crer que além das produções fílmicas e gráficas “(...) o bem e o mal estão dentro” dela como fatores que dialogam em sua interioridade. “Ela é boa e má ao mesmo tempo. Como todos nós” e, dentro dela, “(...) existem monstros que a assustam e” que é “através desses jogos, o lúdico, que ela os exorciza” (PACHECO, 1995, p. 46) e se constitui como sujeito crítico e ativo na sociedade contemporânea, construindo possibilidades de ações diante de seus embates.

Figuras 1, 2, 3 e 4<sup>92</sup>



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Para Leandro (2001, p. 16), “(...) por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam (...)”, complementando Jacquinot (1977 apud LEANDRO, 2001, p. 16) que

91 Aqui são tomadas as obras de séries fílmicas e animadas, projetadas em diferentes plataformas.

92 Representações infanto-juvenis nas aulas influenciadas pelos filmes de terror que assistem e pelas animações, ao mesmo tempo infantilizadas.



prevalece ainda hoje aquela “pedagogia do transporte”, da “mensagem a ser transmitida”.

No acelerado crescimento de criações das mais distintas formas de animações, todos os meios que são inventados e qualificados cada vez mais pelos sistemas tecnológicos contemporâneos impellem configurações de desenhos animados cada vez mais complexos, articulando os fatores que constituem o produtor internamente com os que o circunda. Tais estruturações tendem a crescer cada vez mais.

## NARUTO NA SALA DE AULA: PROCESSOS DE CRIAÇÃO

A animação narra a história de uma criança impulsiva e travessa, Naruto Uzumaki, que juntamente com seus novos companheiros de luta, Sakura e Sasuke, além do professor, Kakashi Hatake, enfrentam poderosos adversários. A relação de Naruto, até então, com seus colegas, não é das melhores, pois sua pretensão constante é namorar Sakura, e ao mesmo tempo ser melhor que Sasuke, grande amor de Sakura. Em paralelo, o trio está na conturbada, por vezes, fase da pré-adolescência, momento este em que conflitos externos e internos aparecem, com novos desejos e pensamentos frente ao convívio e as dificuldades em sociedade, crescendo o sentido de responsabilidade e objetivos, e em paralelo, a demanda consciente por mais atenção concernente a tais questões.

Naruto lhes chama atenção, pois não é uma mera representação de um herói bonzinho que salva o mundo e fim. Ele cativa as crianças, pois sendo também uma em transição para a pré-adolescência, luta pelos seus objetivos ao passo que subverte as regras, brinca, e se apaixona, nutrindo o imaginário de quem o assiste, em busca de



aventuras sem fim. Para Pacheco, “conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada” (PACHECO, 1998, p. 32), por exemplo, pelas diversas animações com que ela tem contato, tornando-a um ser que transita entre o imaginário das produções e sua própria realidade; que imerge na paisagem quase que infindável das animações e traz consigo um vasto repertório de imagens e possibilidades de criação.

Face a este saber, mais do que nunca palpável na contemporaneidade, quando imerso no mundo das produções infanto-juvenis, “em lugar de confiná-las a um mero papel de receptores, é preciso criar as condições para que eles mesmo gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo” (KAPLÚN, 2011, p. 182). O que aprendem com as animações na televisão ou qualquer meio de comunicação que os projeta, as crianças podem muito bem externalizá-los através de variadas possibilidades comunicativas, incluindo os seus próprios desenhos.

Para Kaplún (2014, p. 71), “aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente”, logo o que a criança aprende para além dos componentes metodicamente inseridos dentro da sala de aula, poéticas visuais e formas de se descobrir e ver o mundo através da escola paralela chamada Comunicação, deve ser dialogada de forma que ela se articule com sua vida em diferentes cenários sociais.

## IMAGEM/AÇÃO E UMA DIMENSÃO DISCURSIVA DA CRIANÇA

Mais do que uma tentativa de representação do real ou de seu repertório de imaginação, o desenho da criança é fruto de uma di-



menção discursiva de sua própria vida com seu Eu interno e com as interlocuções que estabelece com seu entorno, com o mundo que o cerca e o propõe alguma coisa.

É importante destacar que tanto os desenhos acima como os demais dispostos no texto, não são desenhos de livre expressão, mas propostas mediadas dentro da sala de aula, com um tema totalmente diferente à Arte das animações, porém que foram criados a partir da estética visual/narrativa nelas contidas.

As imagens a seguir pertencem a uma mesma criança<sup>93</sup>. Como consumidor voraz das aventuras do personagem Naruto, nota-se que o educando de alguma forma não o copiou, mas configurou uma atividade pedida pela professora com base nas cores, formas e significados advindos do desenho que mais consome, segundo ela, dentro de casa, “uma vez que as fontes de aprendizagem se multiplicam cada vez mais na televisão” (BACCCEGA, 2011, p. 10).

Figura 5, 6, 7 e 8<sup>94</sup>



Fonte: Acervo fotográfico pessoal do autor

93 Estudante de uma Escola Pública Municipal de São Paulo, que atualmente cursa o primeiro ano do ensino fundamental I.

94 Frames da animação Naruto e desenhos feitos por um estudante de 6 anos.



Ela, de alguma forma, confere diferentes e importantes atributos a essas imagens projetadas pela animação, perpassando por diferentes vieses sua percepção e seus elementos mais importantes como partes inerentes ao seu brincar e desenhar (PEREIRA, 2019). De natureza igual, as lutas e os movimentos incansáveis e transcendentes sentidas pelo corpo do personagem na animação, face ao desenho da criança, é também notada sua transcrição. Evidencia-se que os desenhos mais do que meras representações, são configurações imagéticas imbuídas de movimentos, que convida o contemplador de sua obra a imaginar, prefigurar e a agir ante as linhas de ações de seus personagens.

A primeira imagem, a direita, fruto de uma atividade sobre o final de semana das crianças, evidencia-se que muito mais do que as brincadeiras que ela fez durante o período longe da escola, suas ações imaginárias as transformam como um personagem que ao mesmo tempo que é herói, busca fazer o bem e salvar o mundo, também é uma criança que brinca e se diverte com os amigos.

Os elementos das formas e das cores, as roupas, os cabelos e os movimentos são objetos encontrados nas produções de Naruto e que sincronicamente são discutidos nos desenhos abaixo como que fatores irrealis, mas também pertencentes ao seu mundo palpável como criança. É evidente que o significado que as produções animadas de Naruto tem para o pequeno desenhista é imenso, visto que ele se autoretratou como o próprio personagem, com suas roupas, cores e formas, do jeito mais semelhante possível que conseguiu exprimir em sua obra. Ao criá-la com traços da poética visual de Naruto, ela discursa a si mesmo e aos seus contempladores que pode sim ser herói, salvar o mundo e brincar sincronicamente. Ela pode se jogar, voar, falar, lutar e correr sem parar em seu ato imaginativo quando desenha e representa as imagens que outrora vivenciara no contato com os dese-



nhos animados, mas depois tudo passa, fez parte de sua brincadeira com o mundo, consigo mesmo, com seus traços, cores e movimentos.

A segunda imagem acima, a direita, manifesta um movimento mais que plural, uma mescla de dança, luta e brincadeira em um mundo que só existe na mente da criança imaginativa, que resvala no mundo mais adulto imbuído de uma responsabilidade além, como mostrado na Animação de Naruto, ao passo que se entrega aos prazeres da infância. Sua realidade não o permite, talvez muitas ações, mas sua construção imagética o dá a possibilidade de assim fazer, de assim transcender a materialidade que a prende sobre o solo. Seu corpo é leve, pode voar, pular e saltar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das ações reflexivas e de pesquisa do autor, entendeu-se que a práxis criadora dos educandos torna-se fluída, constante e direcionada para o melhor caminho quando estes imersos em estudos e reflexões deflagram o ócio, consciente ou inconscientemente, e se inserem no campo árduo da criação ampliando sua visão para o contexto audiovisual.

Um ninja na sala de aula? Loucura ou objeto imagético e imaginário da criança e do jovem na sala de aula? Obviamente que um ninja como Naruto ou as demais criações encontradas nas animações e nos filmes podem e devem fazer parte do contexto educacional, haja vista sua importância na formação do mundo lúdico e criativo dos estudantes. De fato, uma valorização com o todo do educando.

Freire (2011, p. 176) diz que, “(...) se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade”, consequente-



mente a plenitude da ação do educador será alcançada, do mesmo modo com o professor de Arte que, em sua constante busca, luta para a aprendizagem da Arte de forma íntegra e reflexiva, agregando não somente o que traz de suas vivências, mas também as trazidas pelos educandos, como o próprio personagem Naruto, que contemporaneamente ainda baliza diversas ações dos educandos em sala de aula, como mostrado por Pereira (2020).

A aprendizagem significativa discente em Arte, olhada de forma diferente, sensível, educada constantemente pelo docente, é arcabouço de reflexão e pesquisa para a ação pedagógica, ao mesmo tempo em que é impulso para a saída de campos inférteis, deteriorados pelas opressões do sistema e pela alienação de ações monótonas pautadas somente no que se aprendeu para ensinar.

Ainda que tenham passadas quase duas décadas do lançamento de Naruto no Brasil, que filhos, irmãos ou, quiçá netos, tenham assistidos, tal personagem continua sendo mais um artista em sala de aula que dialoga com a poética artística do estudante, entremeando sua magia e luta às suas proposições e ações.

Ora uma cultura visual pautada nas configurações imagéticas brasileira, ora americanizadas, e ora japonesas, trazidas por uma animação que se tornou atemporal, instigante, infinda, a criança da atualidade constrói sua Arte em uma simbiose que faz interlocuções face a essas composições audiovisuais e sociais desenvolvidas no decurso histórico.

## REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e educação: a escola e o Livro. São Paulo. *Revista Comunicação e educação*, do departamento de Comunica-



ções e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, p. 7 a 14, Maio/Ago, 2002.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, A.M. (2002). L'art au service de la reconstruction sociale. In: *PERSPECTIVES: Revue trimestrielle d'éducation comparée*. Numéro cent vingt quatre, L'éducation artistique: défis à l'uniformisation, Vol, 33, N°4.

IZQUIERDO, I (2011). *Memória*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2007). « Éducation et communication à l'épreuve des médias », *Hermès, La Revue, Presses universitaires de France*, vol. 48, no. 2, pp. 171-178.

KAPLÚN, Mario. Processo e canais de comunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo; Paulinas, 2014.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 21, 2001.

LEANDRO, Anita. Montagem e história: uma arqueologia das imagens da repressão. In: Alessandra S. Brandão e Ramayana Lira de Souza. (Org.). *A sobrevivência das imagens*. Campinas: Papius, 2015, v. , p. 103-120.

MORIN, Edgard. *Débat Edgar Morin et Patrick Curmi: la mémoire de la vie*, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mbIGZxXIUjg>>. Acesso em 07 dez. 2019.

MORIN, Edgard. *Cultura de massas no século XX: O espírito do tempo-1*. Neurose. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997.

MORIN, Edgard. *O cinema ou o homem imaginário: ensaios de antropologia sociológica*. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: Editora É Realizações, 2014.

PACHECO, Elza Dias Pacheco. *Televisão, criança e imaginário* (org.), São Paulo: Papius Editora, 1998.



PEREIRA, Isac dos Santos; Peruzzo, Cícilia Maria Krohling. O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil. *Comunicação & Educação*, 25(1), 7-17, 2021.

PEREIRA, Isac dos Santos. Refletir o processo criativo do arte/educador face às obras dos educandos advindas do cenário imagético de Naruto e outras configurações visuais. *Brazilian Journal of development*, Curitiba, v.6, n.12, p. 96538-96555 dec 2020.

PEREIRA, Isac dos Santos. Cérebros criativos no mundo das produções audiovisuais de massa? Entretenimento, fãs de animações e possibilidades criativas em artes visuais. *40 Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 40-66, jan./abr. 2019.

RICCEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Série essais. Paris: Seuil.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

alienação 35, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 68, 244, 300, 390  
ambiente escolar 53, 126, 174, 176, 224, 231, 292  
atividades 22, 36, 40, 43, 44, 51, 71, 75, 78, 94, 108, 120, 121, 140, 156, 166, 170, 195, 196, 199, 208, 214, 216, 218, 249, 250, 256, 258, 259, 275, 280, 310, 325, 331, 369, 371, 375, 378  
AUTONOMIA 205, 213

### B

Brasil 17, 23, 24, 26, 28, 33, 41, 54, 58, 64, 65, 68, 69, 78, 82, 99, 101, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 123, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 144, 145, 146, 166, 170, 173, 179, 181, 185, 189, 190, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 222, 223, 224, 225, 228, 230, 232, 233, 235, 238, 246, 253, 268, 274, 282, 300, 301, 318, 324, 337, 355, 376, 381, 390  
burguesia 23, 26, 36, 69, 212, 238

### C

campo educacional 51, 53, 56, 60, 62, 74, 80, 295, 301  
capital 15, 16, 26, 29, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 45, 53, 58, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 82, 110, 111, 233, 240, 244, 245, 246, 247, 248  
capitalista 15, 16, 17, 24, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 58, 68, 72, 74, 82, 105, 109, 111, 166, 216, 217, 218, 219, 220, 226, 227, 228, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 244, 247, 248, 252

classe 23, 24, 25, 27, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 52, 57, 63, 69, 70, 72, 75, 82, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 133, 212, 217, 218, 227, 228, 229, 230, 235, 238, 241, 242, 244, 246, 248, 249, 250  
classes sociais 15, 38, 70, 75, 217, 238  
competências 28, 29, 30, 31, 32, 61, 129, 201, 246, 269, 315, 369  
compromisso 21, 46, 54, 58, 188, 209, 230, 316  
Conhecimento 193, 194, 197, 202, 203, 252  
construtivismo 29, 30, 32  
consumo 26, 27, 28, 38, 42, 112, 250, 382

### D

desafios 15, 16, 17, 94, 95, 98, 130, 179, 273, 274, 278, 300, 303, 317, 334  
desenvolvimento 24, 26, 27, 28, 29, 31, 37, 39, 41, 45, 46, 47, 54, 56, 58, 64, 85, 92, 93, 94, 105, 120, 123, 124, 126, 129, 130, 137, 139, 141, 142, 144, 150, 175, 188, 198, 199, 200, 201, 202, 210, 211, 218, 223, 233, 238, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 250, 251, 257, 261, 263, 275, 277, 278, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 309, 369, 371, 392  
disciplina 17, 55, 76, 79, 80, 83, 86, 167, 186, 236, 258, 295, 306, 332

### E

educação 15, 16, 17, 18, 24, 27, 28, 30, 32, 35, 40, 41, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 73, 74, 75, 76, 77,



SUMÁRIO

78, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 93, 94, 95, 96,  
97, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126,  
127, 129, 130, 131, 132, 137, 145, 154,  
158, 161, 167, 181, 182, 185, 186, 187,  
188, 189, 190, 194, 195, 197, 199, 200,  
201, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211,  
212, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 221,  
223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230,  
231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 240,  
241, 245, 247, 248, 252, 253, 257, 259,  
261, 263, 264, 267, 272, 273, 274, 276,  
277, 278, 279, 280, 281, 284, 285, 286,  
290, 291, 292, 295, 296, 298, 299, 300,  
301, 303, 306, 307, 309, 316, 317, 318,  
332, 335, 336, 347, 351, 369, 370, 375,  
376, 377, 382, 390, 391

estudantes 16, 17, 28, 35, 36, 37, 38, 40,  
41, 44, 45, 47, 48, 51, 63, 122, 123, 163,  
170, 172, 175, 176, 177, 194, 195, 196,  
197, 198, 199, 200, 202, 241, 242, 248,  
249, 250, 251, 253, 256, 257, 259, 275,  
333, 370, 372, 375, 377, 378, 379, 389  
ESTUDO 34, 42  
exploração 15, 24, 25, 38, 39, 42, 43, 44,  
57, 58, 59, 68, 70, 71, 72, 104, 123, 138,  
157, 244, 246, 247, 259, 260, 332

**F**

formação continuada 85, 86, 88, 89, 90,  
91, 93, 94, 95, 96, 97  
Formação de Professores 85, 99, 119,  
252, 299

**G**

Gênesis 148, 149, 150, 151, 153, 158,  
160, 161

**I**

identidade 57, 107, 151, 156, 161, 163,  
166, 167, 168, 169, 190, 199, 253, 322,  
324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 334,  
336, 339, 343, 350, 352, 353, 354, 357,

358, 359, 360, 361, 364, 365, 366, 367,  
381, 382  
IDENTIDADE 336, 355  
investimentos 26, 75, 79, 209, 211, 212,  
234, 274

**L**

LETRAMENTOS 266, 268

**M**

MEMÓRIA 355, 362  
mercantilização 16, 37, 40, 41, 42, 43,  
44, 48, 49  
mundo do crime 101, 104, 107, 108,  
109, 110, 112, 113, 114, 115, 117

**O**

ordem social 15, 16, 54, 55, 58, 185, 231

**P**

pandemia 28, 33, 189, 260, 369  
paradigma 79, 108, 114, 115, 116, 332  
pedagogia 27, 29, 31, 32, 57, 78, 79, 83,  
165, 190, 194, 196, 197, 202, 208, 223,  
224, 232, 237, 238, 300, 304, 307, 308,  
309, 318, 385, 391  
PEDAGOGIA LIBERTADORA 222, 224  
PESQUISA 254, 380  
privilégios 16, 22, 23, 24, 212, 229, 236  
processo 15, 16, 17, 24, 29, 30, 35, 36,  
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48,  
52, 57, 61, 63, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76,  
78, 79, 80, 81, 82, 93, 96, 102, 105, 110,  
113, 114, 121, 124, 127, 135, 143, 153,  
156, 157, 159, 164, 165, 168, 172, 176,  
177, 178, 184, 186, 187, 194, 196, 197,  
198, 199, 200, 207, 210, 212, 213, 217,  
218, 223, 226, 227, 228, 229, 231, 233,  
234, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 246,  
250, 251, 255, 256, 257, 258, 261, 262,  
263, 265, 272, 273, 274, 275, 278, 282,  
284, 285, 286, 287, 288, 290, 295, 303,



304, 307, 308, 309, 310, 316, 317, 323,  
327, 328, 334, 338, 343, 347, 370, 371,  
372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379,  
380, 386, 392  
produção capitalista 17, 29, 36, 37, 40,  
43, 47, 48, 49, 236, 238, 244, 247, 248  
proletariado 35, 36, 46  
psicólogo 51, 58, 146, 293

## R

Reflexões 190, 193, 252  
relações de trabalho 17, 35, 39, 43, 68,  
69, 70, 71  
ressignificação 35, 358, 360

## S

socialização 15, 44, 125, 187, 210, 247  
sociedade 15, 16, 23, 25, 26, 29, 30, 32,  
35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,  
47, 48, 49, 54, 55, 58, 60, 61, 68, 70, 74,  
75, 103, 109, 120, 122, 128, 129, 133,  
134, 135, 137, 138, 140, 141, 144, 145,  
155, 156, 159, 161, 164, 167, 168, 169,  
171, 173, 177, 183, 185, 188, 197, 200,  
207, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217,  
218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226,

227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234,  
235, 236, 237, 238, 243, 244, 245, 247,  
251, 255, 257, 268, 269, 270, 271, 273,  
274, 275, 276, 278, 280, 281, 284, 285,  
289, 295, 297, 303, 304, 306, 316, 326,  
356, 358, 362, 382, 384, 385

## T

trabalho 16, 17, 21, 22, 25, 27, 30, 31,  
35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46,  
47, 49, 51, 52, 56, 59, 60, 68, 69, 70,  
71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82,  
83, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 105,  
121, 126, 127, 136, 138, 139, 140, 145,  
162, 163, 168, 177, 181, 184, 194, 195,  
201, 202, 208, 211, 214, 216, 218, 221,  
224, 227, 230, 231, 233, 240, 241, 242,  
243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250,  
251, 252, 256, 260, 262, 263, 267, 269,  
275, 277, 278, 280, 287, 303, 304, 305,  
314, 317, 324, 369, 370, 371, 372, 373,  
374, 379  
transformação social 30, 46, 51, 58, 59,  
64, 217, 218, 231





[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.pimentacultural.com)

# EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

análises contemporâneas