

DEMOCRACIA, DIÁSPORA E EDUCAÇÃO:

relações possíveis nos contextos

brasileiro, latino e mundial

EDSON DE SOUSA BRITO

KENIA AQUINO MODESTO-SILVA

(Organizadores)



UFG Universidade Federal de Goiás

Reitor

Edward Madureira Brasil

Vice-Reitora

Sandramara Matias Chaves

Diretora do Cegraf UFG

Maria Lucia Kons



UFJ Universidade Federal de Jataí

Reitor

Prof. Américo Nunes da Silveira Neto

Vice-Reitora

Profa. Giulena Rosa Leite

Pró-Reitora de Graduação

Prof. Kamilla Rodrigues Coelho

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Edésio Fialho dos Reis

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação Tecnológica

Prof. Simério Carlos Silva Cruz

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Prof. Ludmila Grego Maia

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Prof. Dyomar Toledo Lopes

Pró-Reitor Gestão de Pessoas

Prof. Hanstter Hallison Alves Rezende

Pró-Reitora de Assuntos da Comunidade Universitária

Profa. Luciana Aparecida Elias

DEMOCRACIA, DIÁSPORA E EDUCAÇÃO:

relações possíveis nos contextos
brasileiro, latino e mundial

EDSON DE SOUSA BRITO

KENIA AQUINO MODESTO-SILVA

(Organizadores)

1ª edição

Cegraf UFG

Goiânia, 2020

© Cegraf UFG, 2020

© Edson de Sousa Brito, 2020

© Kenia Aquino Modesto-Silva, 2020

Revisão

Kenia Aquino Modesto-Silva

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Géssica Marques de Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

D383 Democracia, diáspora e educação : relações possíveis nos contextos brasileiro, latino e mundial / Organizadores, Edson de Sousa Brito, Kenia Aquino Modesto-Silva. – Goiânia: Cegraf UFG, 2020.
374 p. : il.

Inclui referências.

ISBN: 978-65-86422-36-8

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Cultura - Educação. 3. Professores - Formação. 4. Ensino Superior – Jataí (GO) I. Brito, Edson de Sousa. II. Silva, Kenia Aquino Modesto.

CDU: 37

Bibliotecária responsável: Amanda Cavalcante Perillo / CRB1: 2870

Apoio para a realização deste livro



CONSELHO EDITORIAL E COMISSÃO CIENTÍFICA DO CONADE 2019

Membros

Dr^a. Adriana Fatima de Souza Miola (UFGD)
Dr. Alberto Albuquerque Gomes (UNESP)
Dr. Alfredo de Oliveira Moraes (UFPE)
Dr^a. Alma Rosa Sánchez Olvera (UNAM – México)
Dr^a. Amone Inácia Alves (UFG/Regional Goiânia)
Dr^a. Andrea Cristina Versuti (UNB)
Dr. Antonio Cipriano Parafino Gonçalves (UEM – Moçambique)
Dr^a. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (UFU/FACIP)
Dr^a. Camila Alberto Vicente de Oliveira (UFJ)
Dr. Carlos Henrique de Carvalho (UFU)
Dr. Cassiano Terra Rodrigues (ITA)
Dr^a. Cristiane Maria Ribeiro (IFGoiano/Campus Urutai)
Dr. Daniel Marcolino Claudino de Souza (UEMT)
Dr. Edson de Sousa Brito (UFJ)
Dr. Egberto Pereira dos Reis (UNIFEG/FUNVIC)
Dr^a. Halline Mariana Santos Silva (UFJ) - *Presidente*
Dr. João Paulino da Silva Neto (UFRR)
Dr. José Carlos Souza Araújo (UFU/Faced)
Dr. José Marín (Universidade de Genebra – Suíça)
Dr. José Sílvia de Oliveira (UFJ)
Dr. José Wilson dos Santos (UFGD)
Dr^a. Lucia Helena Moreira de Medeiros (UFU)
Dr^a. Luciani Paz Comerlatto (UFRGS)
Dr^a. Luisa Consuelo Soler Lizarazo (Universidad Autónoma de Chile)
Dr^a. Márcia Santos Anjo Reis (UFJ)
Dr. Marcos Antônio de Menezes (UFJ)
Dr^a. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UEMG/FEIT)
Dr^a. Maria da Glória Gohn (UNICAMP)
Dr^a. Martha S. Santos (University of Akron, Ohio, Estados Unidos)
Dr. Petar Bojanic (Universidade de Belgrado – Sérvia)
Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro (UEG)
Dr. Rodrigo Guerizoli (UFRJ)
Dr^a. Rogéria Moreira Rezende Isobe (UFTM)
Dr^a. Rosana Maria Martins (UFMT)
Dr^a. Rosenilde Nogueira Paniago (IFGoiano)
Dr. Sergio Pujol – (Universidad Nacional de La Plata – Argentina)
Dr^a. Shyrley Aparecida de Miranda (UFMG)

Dr^a. Silvia Adriana Rodrigues (CPAN – UFMS)

Dr^a. Suely dos Santos Silva (UFJ)

Dr. Tarcísio Augusto Alves da Silva (UFRPE)

Dr^a. Valeria Moreira Rezende (UFU/FACIP)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
-------------------	----

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

1. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS DESEMPENHOS ASSOCIADOS A VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS DO ENEM	19
--	----

Claudio Gonçalves Prado

2. GESTÃO ESCOLAR E IMPLEMENTAÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	35
---	----

Nayara Alves Silva Mendes Vilela

Edson de Sousa Brito

3. DAS DIFICULDADES DO ENSINO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO	53
---	----

Diego Marques

4. LIBERDADE E FORMAÇÃO HUMANA: contribuições e concepções marxianas	65
---	----

Tayssa Fabiane Pedroso

Cátia Regina Assis Almeida Leal

CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

5. O PAPEL DE PAREDE AMARELO: A imanência e a transcendência no casamento tradicional 81

Natasha Vicente da Silveira Costa

6. ASPECTOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DE “MEU AMIGO NIETZSCHE” 97

Camila de Oliveira Resende

Romulo Renato Cruz Santana

Vanderlei Balbino Costa

7. ESCOLA HUMANIZADORA: em foco a atividade de ensino..... 109

Ana Paula Manica

Fernanda Welter Adams

IDENTIDADES E PRÁTICAS CULTURAIS

8. MODERNIDADE DISTÓPICA: crítica da modernidade e estética em Franz Kafka.....125

Leandro Silva Onofre Júnior

9. HILDA HILST É E NÃO É LORI LAMBY: Um estudo sobre a metalinguagem n’ O Caderno Rosa de Lori Lamby 135

Natália D’Ambros

10. OS RELATOS DE VIAGEM: Auguste de Saint-Hilaire 149

Rodrigo Martins Oliveira

EDUCAÇÃO SEXUAL, ENSINO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

11. MULHERES COM CEGUEIRA E EDUCAÇÃO SEXUAL:
Discursos e concepções165
Laís Baptista Marim
12. ENFERMAGEM, DIÁSPORA, SAÚDE, EDUCAÇÃO
SEXUAL E A TEMÁTICA SÍFILIS179
Cácia Régia de Paula
Reila Campos Guimarães de Araújo
Bruno Bordin Pelazza
Maria Alves Barbosa
Jéssica de Assis Oliveira

POLÍTICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

13. PNAIC: A formação continuada e a qualidade
educacional na pré-escola.....195
Ana Paula Ferreira Trindade
Laís Leni Oliveira Lima
14. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR:
contribuições do estágio de docência na pós-graduação 209
Belarmina Vilela Cruvinel
Bruna Vieira Assis
Natália Assis Carvalho
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Renata Machado de Assis
15. EXIGIBILIDADE DO PME DE JATAÍ-GO:
Conflitos e contradições 223
Rosângela Henrique da Silva Farias
Ari Raimann

16. ENSINO SUPERIOR: Uma breve análise sobre a produção acadêmica	237
Pauliane Rodrigues Resende	
Layla Karoline Alves Teixeira Flores	
17. PRODUTIVISMO NO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ADOECIMENTO DOCENTE.....	253
Rafaella Oliveira Resende Vergílio	
Rosely Ribeiro Lima	
Letícia Mendes Paiva	
18. A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES/AS SOBRE O CONSELHO E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	269
Josiane Souza Silva	
Karoline Monteiro Mendonça	
Camila Alberto Vicente de Oliveira	
19. A (IN) DISCIPLINA E A DOCÊNCIA: Uma análise da sala de aula a partir da relação pedagógica	285
Lindaura Marianne Mendes da Silva	
Luciana Cristina Porfírio	
20. PESQUISAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR E A REGIONAL JATAÍ/UFG	301
Thalita Rodrigues Lemes Brandão	

TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO

21. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL.....	317
Susane Ferreira Gomes	
Elisneidy de Jesus Resende Costa	
Tauã Carvalho de Assis	

**22. A ESCRITA COMO POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO
INFANTIL: Uma experiência no estágio supervisionado.... 329**

Marina Muniz Monteiro de Barros Soares

Fernanda Duarte Araújo Silva

**23. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA REVISTA CIÊNCIA
HOJE DAS CRIANÇAS: Edições 278, 279 e 280 como
objeto de estudo..... 343**

Camila Silva Cabral

Márcia Santos Anjo Reis

**24. DIREITOS HUMANOS: Democracia, diáspora e
educação no contexto neoliberal..... 359**

Suely dos Santos Silva

APRESENTAÇÃO

Prezada leitora, prezado leitor,

Entregamos a você este livro com artigos completos de alguns dos trabalhos de destaque apresentados no 30º Congresso de Educação do Sudoeste Goiano (CONADE).

Realizado pela Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAEEDU), pelo Curso de Pedagogia e pelo Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ)¹, o CONADE objetivou problematizar sobre a interrelação entre democracia e educação, propiciando reflexões e discussões que pudessem ter como palavras-chave: imigração, diáspora, violência, formação de professores, políticas educacionais, trabalho docente, entre outras. Trata-se de temáticas amplas, mas todas relacionadas aos tempos de crises econômicas e de ataques aos sistemas democráticos e aos direitos fundamentais pelos quais temos passado. Como a educação gratuita e pública

1 Até sua trigésima edição, o congresso era uma das atividades da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. No entanto, a partir do Projeto de Lei da Câmara (PLC) N.º 7/2018 oficializado pela Lei 13.635, de 20 de março de 2018, é criada a Universidade Federal de Jataí (UFJ) por desmembramento da UFG, tendo a transferência de seus cursos, alunos matriculados, cargos e demais ações de maneira automática.

está inserida nesse contexto também é alvo de ataques que se refletem no cotidiano educacional e, por isso, não podemos fugir à análise e ao debate.

Além de dificuldades relacionadas às políticas educacionais, ao trabalho docente, à formação de professores, à violência, por exemplo, sabemos que existem outras situações que influenciam as rotinas sociais e também as escolares como aquelas relacionadas à imigração ou à diáspora, isto é, a dispersão de um povo devido à perseguição étnica, política ou religiosa. Em outras palavras, por fatores econômicos e de pessoas que fogem de genocídios e guerras, muitos são os refugiados em diversos países em todos os continentes, incluindo o nosso.

A legislação do Brasil estrutura-se com base em princípios de equidade entre brasileiros e estrangeiros, não vendo o imigrante como ameaça. No entanto, frente a demonstrações de intolerância em redes sociais e em meios de comunicação como, por exemplo, agressões a venezuelanos que tentam ingressar no Brasil, podemos nos perguntar:

Como é possível garantirmos a materialização dessa equidade e desses direitos? Como a educação pode contribuir para o respeito à diversidade e à pluralidade identitária, propiciando a convivência harmônica mesmo em meio à crise, ao subdesenvolvimento, à pobreza e à dor que ocasionam a dispersão forçada?

Com o intuito de tentar responder a essas questões, em 2019, o 30º CONADE reuniu pesquisadores e professores de diversos níveis e lugares do Brasil e fora dele, pensando e discutindo a educação e suas relações com a política e a sociedade a partir de dois pilares: democracia e educação.

O evento, que acontece bianualmente, contou com palestras, minicursos, sessões de comunicação oral e exposição de pôsteres.

Este livro, intitulado *Democracia, Diáspora e Educação: relações possíveis nos contextos brasileiro, latino e mundial* traz a você, leitor, a você, leitora, capítulos, com as falas dos conferencistas, comunicações orais e trabalhos expostos em pôsteres, divididos por eixos, de acordo com seus simpósios temáticos de apresentação.

Nesta obra que você tem em suas mãos, encontram-se principais trabalhos apresentados nas comunicações dos simpósios temáticos: Fundamentos da Educação (ST 1); Políticas, Gestão e Formação Docente (ST 2); Teorias e Práticas Pedagógicas em Educação (ST 3); Cultura e Processos Educacionais (ST 5); Identidades e Práticas Culturais (ST 9, ST 10 e ST 12) e Educação Sexual, Ensino e Produção de Conhecimento (ST 13).

Esperamos que as discussões propostas neste livro, fruto do 30º CONADE, aumentem as formas de olhar o contexto socioeducacional e as práticas docentes, ampliando o diálogo e as atitudes de equidade na escola e na vida de tantas crianças, tantas famílias.

Edson Brito e Kenia Aquino Modesto

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

1. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS DESEMPENHOS ASSOCIADOS A VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS DO ENEM

Claudio Gonçalves Prado¹

Introdução

A compreensão do processo de construção do conhecimento enseja um debate epistemológico crônico, para usar um termo clínico: entender a origem do “conhecer” a partir de fatores internos e endógenos (concepção inatista), ou de fatores externos e socioculturais (concepção ambientalista/empirista), ou como uma derivação da interação desses diversos fatores, tanto genéticos como ambientais (concepção interacionista).

Na perspectiva dos conhecimentos psicológicos, essa discussão epistemológica tem uma dimensão de grande relevância. O entendimento dos processos cognitivos, afetivos, atitudinais, motores, necessários para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, assim como a formação de traços de personalidade,

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG, claudioprado@ufu.br.

exige uma posição demarcada enquanto base filosófica para a ciência psicológica.

Nesse sentido, algumas teorias foram denominadas como interacionistas ou sociointeracionistas, conforme a base epistemológica adotada, a partir da relação entre sujeito e objeto, organismo e meio, natureza e cultura. Dentre as abordagens reconhecidas como sociointeracionistas, destaca-se a Teoria Histórico-Cultural, de Lev Vigotski (2001, 2007).

A Psicologia Histórico-Cultural

Nesta abordagem, um dos pilares básicos consiste na ideia central de que “o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 23). A partir desse pressuposto, a perspectiva vigotskiana enfatiza a importância do contexto sociocultural na construção dos processos psicológicos, inclusive, a relevância desse princípio para a elaboração das propostas de práticas pedagógicas no sistema educacional institucionalizado.

O princípio orientador da abordagem de Vigotski é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais.” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57).

Ao compreender a formação do homem com uma dependência significativa do contexto social, cultural e histórico em que ele está inserido, e considerando a cultura como um conjunto de

produções materiais e simbólicas de um grupo social, é necessário considerar o conceito de mediação de Vigotski. “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). A relação entre o homem e o meio é mediada por produtos culturais humanos, como os instrumentos e os signos (FONTANA e CRUZ, 1997). Enquanto os instrumentos se referem a quaisquer recursos materiais interpostos entre os homens e suas produções, os signos são manifestações simbólicas que permitem ao homem criar uma representação de alguma coisa específica.

Se o processo de escolarização, derivado de um sistema de práticas pedagógicas institucionalizado, precisa se atentar para a mediação simbólica estendida aos discentes, surge a necessidade de analisar qual o acesso dos indivíduos a serem escolarizados, considerando seu desenvolvimento e aprendizado, aos recursos materiais e culturais disponíveis nesse processo.

Condição socioeconômica e escolaridade dos pais

Bourdieu apresenta dois conceitos relevantes em suas obras: capital econômico e capital cultural (VASCONCELLOS, 2002). Enquanto o primeiro se refere aos diferentes fatores de produção, e ainda imóveis, salários espólios; o segundo consiste na carga cultural que os indivíduos recebem e que permanece ao longo de suas vidas, envolvendo gostos, posturas, relação e familiaridade (ou não) com certas práticas culturais. Ao discutir a reprodução dessas produções materiais e culturais na sociedade, Bourdieu e Passeron (1975) destacam como o sistema educacional reproduz uma desigualdade de classes no acesso ao capital cultural da sociedade, em decorrência do acesso ao capital econômico.

Voltando à França, Bourdieu torna-se assistente na Universidade de Lille e, em 1964, é eleito professor na atual Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Começa um período intenso de trabalhos sobre o ensino universitário em colaboração com Jean Claude Passeron. Ambos eram filósofos e tornaram-se sociólogos como alunos de Raymond Aron. E ambos põem em dúvida uma das ideias mais tenazes da ideologia republicana: a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para garantir igualdade social a todos. É o próprio fundamento da sociedade meritocrática que eles criticam e o sistema de ensino considerado como a ponta de lança dessa ideologia. Eles apresentam *Les Héritiers* (1964) na editora Minuit, na qual Bourdieu dirigirá a coleção “Le sens commun”, onde vários autores estrangeiros ou franceses se tornarão conhecidos no campo das ciências sociais. Nesta obra, os autores chamam a atenção para a relação entre o “capital cultural”, a seleção social e escolar. O conceito de capital cultural (diplomas, nível de conhecimento geral, boas maneiras) é utilizado para se distinguir do capital econômico e do capital social (rede de relações sociais. Os estudantes de classe média ou da alta burguesia, pela proximidade com a cultura “erudita”, pelas práticas culturais ou linguísticas de seu meio familiar, têm mais probabilidades de obter o sucesso escolar. “O que Bourdieu demonstra é que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares: a escola pressupõe certas competências que são de fato adquiridas na esfera familiar (Baudelot, 2002)”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 79-80).

A perspectiva de Bourdieu sobre os efeitos do capital econômico e do capital cultural na formação do indivíduo, e, principalmente, o acesso a esses capitais na esfera familiar, indicam uma proximidade com a teoria histórico-cultural de Vigotski por esta enfatizar o papel do contexto sociocultural e histórico no desenvolvimento humano. Assim, a questão que se coloca é: quais os verdadeiros impactos da condição socioeconômica e da escolarização dos pais na formação acadêmica de um estudante?

E seria possível encontrar indícios desses impactos a partir de dados objetivos a partir de resultados de provas de avaliação de desempenho acadêmico? Para buscar possíveis respostas para essas perguntas, apresentar-se-á dados descritivos dos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Desempenho associado a variáveis socioeconômicas no ENEM: renda familiar, escolaridade da mãe e escolaridade do pai

Ao discorrer sobre a pesquisa social, Gil (1999) aborda os níveis de pesquisa e classifica três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. Ao abordar as variáveis socioeconômicas do ENEM, como renda familiar e a escolaridade dos pais, essa pesquisa tem uma característica predominante de pesquisa descritiva, porém, apresenta nuances tanto de pesquisa exploratória quanto explicativa.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. (GIL, 1999, p. 44).

O INEP divulga relatórios pedagógicos com a análise de desempenho dos participantes do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), apresentando a associação desse desempenho às variáveis socioeconômicas. Nesse trabalho, utiliza-se apenas as variáveis: renda familiar e escolaridade dos pais, nos anos de 2002 a 2008.

Tabela 01 – Médias das Notas da Redação, segundo Renda Familiar e Escolaridade dos Pais dos Participantes do Enem 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008

Renda mensal familiar							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Até 1 salário mínimo	47,7	48,5	37,2	51,3	48,2	53,0	56,4
De 1 a 2 s.m.	50,5	51,4	42,6	54,3	51	55,1	58,4
De 2 a 5 s.m.	54,1	55,4	49,3	57,4	53,8	57,1	60,7
De 5 a 10 s.m.	57,6	59,4	55,3	60,6	56,5	59,6	63,2
De 10 a 30 s.m.	62,3	64,4	62,3	64,9	60,1	62,7	66,1
De 30 a 50 s.m.	64,5	66,4	65,2	66,5	61,1	63,8	67,1
Mais de 50 s.m.	64,3	65,7	64,1	65,7	58,1	61,5	64,5
Nenhuma renda	-	-	-	48,9	45,6	51,2	54,6
Escolaridade da mãe							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Sem escolaridade	47,3	47,8	36,4	50,5	46,4	51,6	55,1
Da 1ª 4ª série fundamental	51,3	51,8	42,4	54,1	50,4	54,5	58,0
Da 5ª 8ª série fundamental	53,2	53,7	46,2	55,5	51,8	55,7	59,0
Ensino médio incompleto	55,2	55,9	49,7	56,9	53,2	56,8	60,0
Ensino médio completo	57,5	58,2	53,3	58,6	54,7	57,9	61,0
Ensino superior incompleto	60,4	61,5	58,4	61,1	57,0	59,7	62,8
Ensino superior completo	62,8	64,1	61,8	63,1	58,3	61,0	64,1
Pós-graduação	63,6	64,9	62,8	63,9	59,2	61,7	64,7
Escolaridade do pai							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Sem escolaridade	47,8	48,1	36,5	50,8	47,0	52,0	55,5
Da 1ª 4ª série fundamental	51,6	52,3	43,2	54,5	50,9	54,9	58,3
Da 5ª 8ª série fundamental	53,7	54,3	47,1	56	52,3	56,1	59,4
Ensino médio incompleto	55,7	56,2	50,3	57,4	53,7	57,2	60,3
Ensino médio completo	57,4	58,4	53,7	59	54,9	58,1	61,2
Ensino superior incompleto	60,7	62,1	59,6	61,9	57,6	60,3	63,4
Ensino superior completo	63,1	64,5	62,6	63,9	59,0	61,6	64,7
Pós-graduação	65,0	66,5	65,3	65,8	60,7	63,4	66,2

Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), 2008.

Na tabela 01, aparecem as médias das notas da redação segundo renda familiar e escolaridade dos pais. Em todos os anos, é possível perceber o aumento das médias conforme o aumento da renda da família e do grau de escolarização dos pais. Nota-se que apenas quando a renda ultrapassa 50 salários mínimos, a média diminui minimamente.

Tabela 02 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova, segundo Renda Familiar e Escolaridade dos Pais dos Participantes do Enem 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008

Renda mensal familiar							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Até 1 salário mínimo	26,01	37,85	34,08	31,5	31,1	43,0	34,3
De 1 a 2 s.m.	28,28	42,22	37,93	35,3	34,2	48,1	38,5
De 2 a 5 s.m.	32,44	49,07	44,36	40,8	38,7	54,4	44,7
De 5 a 10 s.m.	38,15	56,37	52,03	48,5	45,0	62,1	52,6
De 10 a 30 s.m.	47,01	65,15	61,68	59,1	54,2	71,7	61,2
De 30 a 50 s.m.	51,80	68,73	65,86	62,8	58,0	74,9	64,2
Mais de 50 s.m.	52,67	68,47	65,23	61,4	54,3	69,4	59,8
Nenhuma renda	-	-	-	30,7	30,6	41,5	33,0
Escolaridade da mãe							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Sem escolaridade	26,36	38,8	36,39	31,9	31,5	44,0	34,6
Da 1ª à 4ª série do fundamental	29,16	43,2	42,41	35,3	34,0	47,8	38,2
Da 5ª à 8ª série do fundamental	31,53	46,13	46,16	37,4	35,4	49,9	40,2
Ensino médio incompleto	34,29	49,58	49,71	39,8	37,1	52,1	42,1
Ensino médio completo	37,51	53,31	53,28	42,6	39,1	54,6	44,4
Ensino superior incompleto	42,78	59,57	58,41	48,8	44,0	60,4	49,7
Ensino superior completo	47,94	64,57	61,8	54,1	48,6	65,1	54,2
Pós-graduação	48,60	65,31	62,76	55,1	49,9	66,4	55,4

continua...

Escolaridade do pai							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Sem escolaridade	26,46	38,74	34,6	31,9	31,5	43,9	34,6
Da 1ª à 4ª série do fundamental	29,5	43,74	39,07	35,8	34,3	48,3	38,6
Da 5ª à 8ª série do fundamental	32,15	47,05	42,1	38,2	36,0	50,7	40,9
Ensino médio incompleto	34,81	50,04	45,28	40,6	37,7	52,9	43,0
Ensino médio completo	37,47	53,68	49,07	43,2	39,7	55,4	45,2
Ensino superior incompleto	43,58	61,03	57,14	50,5	45,9	62,7	51,8
Ensino superior completo	48,48	65,31	62,06	56,1	50,4	67,4	56,2
Pós-graduação	51,8	68,48	65,67	60,4	55,1	72,2	61,0

Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), 2008.

Na tabela 02, aparecem as médias das notas da parte objetiva da prova segundo renda familiar e escolaridade dos pais dos participantes do ENEM. Novamente, em todos os anos, é possível perceber o aumento das médias conforme o aumento da renda da família e do grau de escolarização dos pais. E, em alguns anos, quando a renda ultrapassa 50 salários mínimos, a média diminui. É interessante pensar como a média do desempenho é menor com quando se atinge o máximo da renda considerada.

Tabela 03 – Médias das Notas da Redação, segundo a Renda Familiar e Escolaridade dos Pais, por tipo de Escola frequentada no Ensino Médio – Enem 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008

Renda Familiar Mensal														
	Escola pública							Escola privada						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Até 1 salário mín	47,6	48,4	37,0	51,2	48,2	53,0	56,3	53,0	54,8	48,3	56,9	53,3	56,9	60,6
De 1 a 2 s.m.	50,2	51,1	42,1	54,1	50,9	54,9	58,2	56,3	57,6	53,9	59,6	56,2	59,2	62,4
De 2 a 5 s.m.	53,3	54,2	47,5	56,8	53,3	56,7	60,2	60,2	61,9	60,1	62,8	59,1	61,4	64,8
De 5 a 10 s.m.	55,2	56,3	50,6	58,1	54,1	57,6	61,2	62,9	64,6	63,0	65,1	60,9	63,1	66,1
De 10 a 30 s.m.	57,4	58,9	54,3	59,2	54,9	58,7	62,5	65,0	66,7	65,7	66,7	61,8	64,0	67,2
De 30 a 50 s.m.	57,6	57,8	52,6	56,1	53,4	57,3	62,3	65,8	67,6	67,0	67,8	62,1	64,7	67,8
Mais de 50 s.m.	53,5	53,7	45,8	52,9	47,4	53,2	56,4	65,7	67,3	66,5	67,8	61,6	64,6	67,0
Escolaridade da Mãe														
	Escola pública							Escola privada						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Sem escolaridade	47,2	47,8	36,4	50,5	46,5	51,7	55,2	50,4	51,9	44,3	53,5	48,0	52,7	56,5
Da 1ª à 4ª série	51,0	51,5	41,9	54,0	50,4	54,5	57,9	57,2	58,4	55,1	59,2	54,4	57,5	61,0
Da 5ª à 8ª série	52,4	52,9	45,0	55,1	51,6	55,5	58,8	59,5	60,7	57,9	61,3	57,3	59,8	63,1
Ensino médio inc.	53,8	54,4	47,6	56,2	52,7	56,4	59,5	61,0	62,0	59,7	62,2	58,8	61,3	64,2
Ensino médio comp.	55,2	55,7	49,7	57,3	53,8	57,1	60,2	62,7	63,7	62,0	63,9	59,8	62,2	65,2
Ensino sup. inc.	56,6	57,5	52,7	58,5	54,9	58,1	61,2	64,3	65,6	64,3	65,6	61,2	63,0	66,1
Ensino sup. comp.	57,7	58,6	53,3	59,0	55,1	58,2	61,3	65,4	66,9	66,0	66,6	61,6	63,8	66,8
Pós-graduação	57,8	58,4	53,4	58,9	55,4	58,3	61,5	66,2	67,6	66,9	67,2	62,2	64,4	67,3

continua...

Escolaridade do Pai														
	Escola pública							Escola privada						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Sem escolaridade	47,7	48,0	36,4	50,8	47,1	52,1	55,5	51,7	52,4	46,4	54,2	49,4	53,5	57,6
Da 1ª à 4ª série	51,2	51,8	42,5	54,3	50,8	54,8	58,2	58,1	59,3	56,3	60,1	55,7	58,5	62,0
Da 5ª à 8ª série	52,8	53,3	45,7	55,5	52,0	55,8	59,1	60,1	61,2	58,5	61,9	58,0	60,6	63,8
Ensino médio inc.	54,2	54,6	47,9	56,6	53,0	56,6	59,7	61,4	62,3	60,1	62,8	58,9	61,4	64,5
Ensino médio comp.	55,1	55,9	50,1	57,4	53,9	57,2	60,3	62,4	63,6	61,9	64,0	59,9	62,1	65,3
Ensino sup. inc.	57,3	58,4	54,0	59,4	55,7	58,7	61,8	64,2	65,6	64,6	65,6	61,1	63,3	66,2
Ensino sup. comp.	58,3	59,3	55,0	59,9	55,6	58,7	61,9	65,4	66,9	66,0	66,7	61,7	63,9	66,8
Pós-graduação	59,2	60,4	56,9	60,3	56,1	59,7	62,6	66,6	68,1	67,5	67,6	62,5	64,8	67,6

Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), 2008.

Na tabela 03, aparecem as médias das notas da redação segundo renda familiar e escolaridade dos pais, comparando os participantes provenientes da escola pública e da escola privada. Em todos os anos, é possível perceber o aumento das médias conforme o aumento da renda da família e do grau de escolarização dos pais tanto em relação aos participantes que estudaram no sistema público como no privado. E apenas quando a renda ultrapassa 50 salários mínimos, a média diminui minimamente.

Na tabela 04, aparecem as médias das notas da prova objetiva segundo renda familiar e escolaridade dos pais, comparando os participantes provenientes da escola pública e da escola privada. E, mais uma vez, em todos os anos, é possível perceber o aumento das médias conforme o aumento da renda da família e do grau de escolarização dos pais tanto em relação aos participantes que estudaram no sistema público como no privado. E, quando a renda ultrapassa 50 salários mínimos, a média diminui minimamente.

Os dados indicam com clareza como o aumento da renda familiar e, portanto, a condição socioeconômica da família, assim como a escolaridade dos pais, tanto analisando separadamente o grau de escolarização da mãe quanto do pai, impactam no desempenho dos participantes do ENEM, considerando tanto seus resultados na redação quanto na prova objetiva. Nesse sentido, os pressupostos da teoria histórico-cultural, ao ressaltar a influência do contexto social na formação do indivíduo e no processo de internalização de seus conhecimentos, assim como a perspectiva de Bourdieu, sobre a relação entre capital econômico e capital cultural, são atestados por meio desses dados de desempenho dos participantes do exame analisado.

Tabela 04 – Médias das Notas da Prova Objetiva, segundo a Renda Familiar e Escolaridade dos Pais, por tipo de Escola frequentada no Ensino Médio – Enem 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008

	Renda Familiar Mensal													
	Escola pública							Escola privada						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Até 1 sal. mínimo	25,8	37,5	33,8	31,3	30,9	42,8	34,1	32,1	48,1	44,8	40,2	37,8	51,4	42,2
De 1 a 2 s.m.	27,9	41,5	37,3	34,9	33,9	47,7	38,1	34,9	51,7	48,5	43,9	40,6	56,6	46,2
De 2 a 5 s.m.	31,1	47,1	42,3	39,4	37,7	53,2	43,5	40,7	58,9	56,1	50,9	46,7	64,3	53,6
De 5 a 10 s.m.	34,4	51,2	46,3	42,9	40,4	57,1	47,5	46,0	64,3	61,1	57,3	52,5	70,6	59,4
De 10 a 30 s.m.	39,0	56,1	51,7	47,6	44,7	61,1	52,0	51,0	68,5	65,5	62,3	57,0	74,9	63,6
De 30 a 50 s.m.	40,7	56,1	51,5	45,5	20,6	61,0	53,4	53,6	70,4	67,7	64,6	59,5	76,9	65,8
Mais de 50 s.m.	37,5	50,2	45,3	37,8	14,7	47,1	38,9	54,4	70,6	67,6	64,7	59,6	77,1	65,8
Escolaridade mãe														
	Escola pública							Escola privada						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Sem escolaridade	26,2	38,6	34,5	31,7	31,4	43,9	34,5	30,4	45,6	42,3	36,5	34,6	47,9	37,7
Da 1ª à 4ª série fund.	28,7	42,6	37,9	35,0	33,9	47,6	38,0	37,0	53,8	51,4	44,1	40,0	55,5	45,0
Da 5ª à 8ª série fund.	30,4	44,7	39,8	36,6	34,9	49,3	39,6	40,1	56,9	53,6	48,2	43,4	60,4	49,2
Ensino médio inc.	32,0	47,0	41,9	38,2	36,1	50,8	41,0	42,7	59,4	56,0	50,8	46,0	63,5	52,0
Ensino médio comp.	33,6	48,8	44,0	39,7	37,1	52,2	42,2	45,4	62,2	59,2	53,8	48,6	66,2	54,7
Ensino sup. Inc.	36,4	52,4	48,0	42,5	39,4	55,3	45,0	49,2	66,3	63,2	58,3	52,5	70,6	58,6
Ensino sup. Comp.	38,9	54,8	50,0	44,0	40,6	56,2	45,8	52,2	68,9	66,1	61,5	52,8	73,4	61,8
Pós-graduação	38,4	54,1	46,6	43,7	40,7	56,5	46,1	52,7	69,6	66,8	62,0	56,4	74,0	52,5

continua...

Escolaridade pai		Escola pública								Escola privada							
		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Sem escolaridade		26,3	38,5	34,4	31,7	31,4	43,8	34,5		31,4	46,8	44,0	37,2	35,2	49,0	38,8	
Da 1ª à 4ª série fund.		28,9	42,9	38,3	35,3	34,1	48,0	38,3		37,9	54,9	52,3	45,5	41,4	57,0	46,5	
Da 5ª à 8ª série fund.		30,7	45,3	40,4	37,1	35,3	49,9	40,2		41,0	57,8	54,6	49,3	44,6	61,5	50,4	
Ensino médio inc.		32,4	47,2	42,2	38,7	36,4	51,3	41,5		43,0	59,7	56,5	51,6	46,5	64,3	53,0	
Ensino médio comp.		33,8	49,4	44,5	40,2	37,6	53,0	42,9		44,8	61,9	58,8	53,7	48,5	66,3	55,0	
Ensino sup. Inc.		37,7	54,5	49,8	44,4	41,2	57,5	47,1		49,1	66,5	63,4	58,6	53,1	71,1	59,3	
Ensino sup. comp.		40,0	56,4	52,1	46,2	42,4	58,7	48,0		52,3	69,0	66,1	61,9	56,1	73,8	62,1	
Pós-graduação		42,4	58,5	54,7	48,2	45,0	61,2	50,5		54,3	70,9	68,3	63,8	58,5	75,9	64,5	

Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), 2008.

Considerações finais

Essa pesquisa, por meio de dados totalmente objetivos, tem sua relevância para a constatação de uma realidade denunciada há anos quanto às diferenças na formação escolar e no acesso à cultura por parte dos indivíduos em decorrência do seu nível socioeconômico e do acesso ao conhecimento acadêmico por parte da família.

O trabalho também ressalta como dados de variáveis socioeconômicas de um exame nacional, apresentados em um relatório realizado por um órgão nacional, como o INEP, podem trazer tantas informações interessantes para análise, mas que, ao mesmo tempo, podem passar despercebidos, quando, na verdade, devem ser analisados e debatidos no contexto acadêmico.

O aumento gradativo do desempenho dos participantes no exame, tanto na redação quanto na prova objetiva em relação à renda familiar e à escolaridade dos pais, mostra a importância do contexto na formação dos indivíduos, aspecto tão importante na teoria vygotskyana.

A pesquisa deve continuar e analisar os dados da última década, de 2009 a 2018, comparando se houve alguma mudança no cenário ou se as diferenças continuaram ao longo desses últimos anos.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. IN: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 77-87, abril 2002.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

www.inep.gov.br

2. GESTÃO ESCOLAR E IMPLEMENTAÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nayara Alves Silva Mendes Vilela ¹

Edson de Sousa Brito ²

Introdução

O objetivo desse trabalho é compreender como a gestão escolar pode contribuir no uso das tecnologias da informática e comunicação (TICs) na educação brasileira. Não são poucas vezes que, notamos ou percebemos que, em muitas escolas brasileiras, os aparatos e artefatos tecnológicos são múltiplos e distintos, entretanto, a escola, ou, a própria gestão escolar não valoriza ou reconhece, em grande parte, não utiliza adequadamente as (TICs). É nesse sentido, que o problema da pesquisa se apresenta, isto é: tem a intenção de quer saber como os órgãos gestores da escola

-
- 1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. nayaramendesvilela@hotmail.com.
 - 2 Professor da Universidade Federal de Jataí - UAE/EDU. Doutor em Educação pela PUC-GO. Mestre em Filosofia pela UFG. Filósofo. E-mail: edsonbrito@ufg.br.

pode complementar a utilização ou o uso das tecnologias digitais no processo pedagógico da educação básica.

Na contemporaneidade o uso de tecnologia da informática e comunicação (TICs) é bastante utilizado no cotidiano da vida social e da escola, sobretudo nessa, podemos afirmar que esses recursos são de suma importância, usufruir deste mecanismo é sem dúvida aperfeiçoar o modelo de ensino e aprendizagem das escolas de educação básica. Mas nem sempre isso acontece. Dessa forma, optou-se por estudos na área da gestão escolar para verificar quais são as possíveis utilidades das TICs no campo da escola. Sem dúvida, estudar este campo de pesquisa é importante para a comunidade acadêmica e em geral, sobretudo em tempo da avalanche digital. Aqui é possível evidenciar as práticas e questões referentes a todas as suposições e contribuições das tecnologias digitais na escola de educação básica. Eis aqui a relevância da pesquisa.

Em virtude do grande número de instituições que se apresentam no contexto escolar as quais realizam tarefas distintas, têm-se a necessidade de uma gestão escolar voltada para administração “Parece razoável, portanto que nossa introdução ao estudo crítico da Administração Escolar comece por explicitar a natureza da própria atividade administrativa” (PARO, 2010, p. 24). Uma vez que, os órgãos necessitam de uma coordenação interna que rege o trabalho administrativo pedagógico, assim como, todo regimento interno de particularidades do processo de gestão. A isso, chamamos de administração escolar, que por sua vez, planeja, organiza, dirige e controla a instituição. “Essa visão dos teóricos da Administração tem correspondência na realidade concreta da sociedade capitalista, onde a Administração encontra, na organização, seu próprio objeto de estudo” (PARO, 2010, p. 23).

Este contexto de administração escolar está arraigado historicamente aos quais traz consigo interesses sociais, mercadológicos e políticos da sociedade. Portanto, para entender a gestão é necessário abranger a visão ampla dessa análise, a sociedade capitalista atua e regulariza toda administração capitalista. “Por isso, para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada” (PARO, 2010, p. 24). Destarte, concentra-se em analisar o sentido de administração geral e historicamente ligadas pelas relações políticas, econômicas e sociais. Logo, abrangendo sua forma geral e específica de administração, no geral, é possível identificá-la nos meios que determina uma sociedade, tende a ser produto de propósitos comuns a todos. “Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2010, p. 25).

Com recursos para realização de fins determinados é importante, sobretudo, as questões da gestão, pois, todo recurso material, seja ele, técnico, financeiro, burocráticos, ou até mesmo humano, estando dentro da instituição precisa de uma administração para ser observada, isto é, planejada e dirigida e, conforme sua necessidade carece que cada área tem sua especificidade. A estruturação gestora depende de uma organização hierárquica da instituição, onde cada recurso um tem seu papel fundamental, seguindo em ordem a classe de categoria. “Assim pensada, ela configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos” (PARO, 2010, p. 25). Configurando assim, toda e qualquer ação feita dentro da instituição tem um propósito, um meio e um destino, relacionando com o ambiente que precise de

ações concretas. O homem, pois, como único ser capaz de gerir está gestão e ou administração escolar o pode fazer.

A metodologia utilizada para este trabalho teve caráter bibliográfico e qualitativo, como fonte de pesquisa os estudos do autor Vitor Henrique Paro, cuja obra foi publicada em (2010).

Da natureza da gestão: conceito geral

O presente texto tem por objetivo desenvolver debates acerca da gestão escolar tendo como princípio básico abordar seu conceito em sentido amplo, em específico abordar a gestão escolar numa perspectiva com vias à transformação social.

Do ponto de vista etimológico a palavra gestão deriva do latim *gestio*, cujo significado revela o ato de gerir ou administrar. Nesse sentido, é necessário frisar de antemão o conceito da palavra administração no sentido de diferenciá-la da gestão no âmbito educacional, sendo este último foco principal deste texto.

De acordo os estudos de Paro (2007, p. 25), quando se trata ou estuda administração, no primeiro século do segundo milênio, ao longo da evolução histórica, significa, em seu sentido geral a “[...] utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”. Segundo o autor, na relação entre homem e natureza vem acumulando conhecimentos cada vez mais significativos.

Dessa forma, tal como afirma K. Marx e F. Engels (2002) o homem se diferencia dos outros animais por meio do trabalho intencional, nesse processo, o homem vai se constituindo como ser histórico. Concordamos com o autor acima citado ao tratar o ser humano incapaz de produzir sua existência material individualmente, só podendo realizá-la de forma coletiva numa relação de troca com seus iguais.

Isso significa no que diz respeito à relação homem e natureza, e dentro do contexto de administração que estamos conceituando com base em Paro (2007), que quanto mais o ser humano adquire conhecimentos e desenvolve condições objetivas de adaptar, produzir e reproduzir riquezas materiais e imateriais, tanto mais age de forma administrativamente com intuito de organizar e coordenar os bens produzidos socialmente.

Partindo dessa ótica, qualquer relação de domínio de um homem sobre outro, tem por consequência a retirada da condição de “ser” humano àquele que é dominado. Negando-lhe sua condição humana plena.

Levando em consideração o contexto histórico atual podemos expressar que atingimos três revoluções industriais, duas grandes guerras mundiais, a economia por meio de suas reestruturações caminha para uma nação cada vez mais desigual, violenta e alienada. Sendo assim, a administração como qualquer outra atividade criada pelo homem, também passa por transformações de acordo com as demandas sociais determinadas.

Gestão escolar democrática

Na apresentação deste texto analisaremos o conceito de administração/gestão de maneira ampla. Cabe, no entanto, especificarmos que a gestão pode ser tratada nessa pesquisa, como aspecto educativo, objeto da pesquisa proposta, que por sua vez, se dirá respeito da gestão dentro da área escola formal.

Para Chiavenato (2003, p. 2) a administração nada mais é do que,

[...] a condução racional das atividades de uma organização seja ela lucrativa ou não-lucrativa. A administração trata do planejamento, da organização (estruturação), da direção e do controle de todas

as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorram dentro de uma organização.

A começar por considerar os determinantes históricos que constitui a sociedade e como ela está formada atualmente, atentemos em ponderar sobre modo de produção capitalista, já que nos organizamos a partir dessa forte influência em nossa estrutura social.

As relações sociais contemporâneas partindo do materialismo histórico, se estruturam numa relação de exploração de um grupo privilegiado sobre outra parte da população, negando ao dominado a sua condição humana. Essa relação de exploração de um grupo sobre o outro, ou seja, dos dominantes sobre os dominados só é possível porque o trabalho nesse sentido e sistema gera excedente da produção que por sua vez acaba ficando nas mãos de quem domina. Partindo desse pressuposto, sem o excedente não existe a apropriação deste por outra pessoa, se assim o fosse, a acumulação de riqueza por meio da exploração do trabalho não seria possível.

Dentro dessa perspectiva

[...] o processo de produção capitalista só se sustenta, pois, a partir da exploração do trabalho alheio. Da mesma forma, para que o capitalismo se perpetue, é necessário que as relações sociais que se dão no nível da produção sejam relações de exploração dos proprietários dos meios de produção sobre os que dispõem da força de trabalho (PARO, 2010, p. 63).

Esse modo de produção caracteriza as relações entre homem e natureza, e entre homens e as mulheres, jovens e crianças, sem dúvida isso reflete diretamente nas instâncias da política, da ética, da vida social, da esfera ideológica e da questão jurídica e abrange o sistema formativo. Portanto, a gestão acaba por re-

ceber características específicas diante do sistema de produção econômico capitalista.

Nesses moldes, é fato que gerência implica controle e organização “[...] uma vez que o gerente tem que se utilizar do trabalho alheio, sua capacidade de fazer o trabalhador produzir os resultados necessários determinará seu sucesso ou fracasso” (PARO, 2010, p. 90).

Entendida a gestão dentro do contexto histórico-cultural em que estamos inseridos, cabe, agora, conceituarmos o que é de interesse máximo nesse trabalho, a gestão no âmbito da educação ou, mais detalhadamente, na escola. Ela reflete em certo sentido, a própria sociedade, considerando, assim, é necessário abordar como se dá a administração fora de seus muros.

A gestão escolar tem por característica planejar, liderar, organizar, avaliar, orientar e coordenar ações e atividades educativas, no sentido de promover condições objetivas para que alunos e funcionários em geral trabalhem em harmonia, criando um ambiente propício para aprendizagem. É nesse sentido que concordamos com Luck (2009, p. 23) ao afirmar que a gestão escolar se constitui como:

[...] um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

Portanto, a gestão tem papel de acolhimento, sobretudo ao que se refere aos tópicos das questões das diferenças e da diversidade cultural presentes na escola, assim como, promover ambiente de trabalho em que os professores e professoras, alunos e alunas possam exercer, cada qual ao seu nível, suas funções comunitárias, que se refere a socialização dos bens produzidos socialmente, nesse caso, tais bens se referem a ciência, isto é, os saberes ou os conhecimentos

Ainda de acordo com as pesquisas de Luck (2009), os gestores escolares são responsáveis por orientar e organizar administrativamente e pedagogicamente. “Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade” (LUCK, 2009, p. 22). Na equipe de gestão, o diretor da escola tem papel de promover a participação efetiva dos professores, pais, estudantes e demais funcionários nas decisões relacionadas ao ensino e aprendizagem.

Esse é o ponto eixo da reflexão, aqui o trabalho faz a defesa de uma gestão baseada na efetiva participação de todos integrantes da comunidade escolar, num processo colaborativo prezando pela qualidade do ensino. Formato de gestão este, em que o diretor não é peça central da escola e apenas o realizador de funções administrativas, mas sim, mais um agente colaborativo do processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos a educação um processo permanente de formação, logo, necessita da colaboração social, isso significa que é preciso a participação de todos que fazem parte da estrutura interna do âmbito escolar, essa união entre os membros que constituem o corpo da escola para debater o ensino de qualidade para os alunos e alunas é o que chamamos de gestão democrática.

De acordo com Luck (2009, p. 70), a proposta da gestão democrática se constitui em dois princípios básicos, são eles: “i)

aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos”.

Do ponto de vista da gestão escolar democrática que ressaltamos anteriormente, qualquer elemento construído historicamente pelo ser humano, não escapa a sua condição de se produzir e reproduzir em sociedade. Para compreender melhor tamanha complexidade é necessário trazer à tona a reflexão a respeito da escola pública, da gestão escolar, sobretudo, da gestão escolar democrática e, por fim, da participação, antes de incluirmos a tecnologia nesse contexto conforme a proposta deste estudo.

Lima (2015), ao afirmar a escola como organização complexa, aprofunda-se na categoria “organização” como fundamental para o bom desenvolvimento da função social da escola e de seus agentes. De acordo com o autor, a organização da maneira como está articulada atualmente se define como um meio para se atingir determinados objetivos da maneira mais simples possível, dentro de um padrão hierarquizado.

Nesse sentido, qual a possibilidade de se desenvolver uma organização voltada para a constituição de uma gestão democrática? A resposta a essa questão pauta-se no pensamento de Lima (2015), ao considerar a superação das relações hierarquizadas na escola como pontapé inicial na construção da gestão democrática.

O fato é que ao atuar dentro da perspectiva de uma gestão democrática, promovendo meios para que se incentive a participação de todos os membros que frequentam a escola, possibilita-se dar uma nova roupagem a organização escolar. Isso significa que professores e gestores têm poder em tornar a escola, por meio da organização, local onde a comunidade possa compreender o sentido de uma cidadania crítica e atuante.

Portanto, não há como se pensar numa gestão democrática sem levar em consideração a participação da comunidade como integrante desse processo, ora, a própria palavra ‘democracia’ supõe a comunidade como parte integrante da escola. Aceitando, então, o fato de que para uma gestão nesses moldes funcionar é necessário a participação de todos os seus integrantes, percebemos a necessidade de darmos maior precisão ao conceito “participação”.

Partindo de Luck (2009, p. 72) ao discutir acerca a participação afirma que esta

[...] demanda preparação, que envolve a capacidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometimento com a implementação das decisões tomadas (...). Em vista disso, cabe, pois, ao diretor, promover na escola o ambiente propício para a orientação dessa participação.

A construção de um ambiente no sentido de promover a questão democrática como já dito anteriormente, as questões da escola como a aprendizagem, o ensino, e a formação dos alunos e alunas numa perspectiva crítica e atuante, em que a escola seja capaz de inserir e utilizar instrumentos tecnológicos que fazem parte dessa estrutura, na verdade, constitui-se como condição essencial para o desenvolvimento de uma escola democrática.

Nesse viés, tal como afirma Luck (2009), a participação acaba por se tornar parte inerente à gestão democrática. De acordo com a autora, com a participação efetiva dos membros da escola poder-se-á diminuir o distanciamento entre os integrantes da comunidade escolar, reduzindo assim, a desigualdade entre eles.

É claro que a participação da comunidade nas decisões escolares não é uma tarefa simples, pois, como bem sabemos, a sociedade se estrutura de tal forma que o envolvimento dos

responsáveis pelos estudantes na elaboração curricular da escola é muito menor do que o almejado. Tais questões estão para além da falta de interesse dos pais ou responsáveis como muitos leigos afirmam.

Além da falta das condições objetivas que incentive a participação nos vários setores da área educacional, a começar por uma visão macro da situação, em que os entes federativos debatem e constroem políticas e programas educacionais com empresários e não com educadores, também decidem a jornada de trabalho com baixa remuneração a classe trabalhadora. Impossibilitando, dessa forma, que a classe dominada pela burguesia participe de maneira mais significativa do âmbito escolar.

Entretanto, não consideramos o derrotismo ou a conformidade como parâmetro pela qual a escola precisa se adaptar. Para Paro (2007, p. 24) “[...] a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para ação”. Isso significa que nesse caminhar rumo a gestão democrática, nos mostra a necessidade essencial de a escola que priorize o conjunto com docentes e gestores e gestoras refletir os determinantes que impedem maior envolvimento dos pais e responsáveis nas decisões acerca da escola e, assim, desenvolver atividades que promovam participação mais aprofundada desses indivíduos.

A opção de partir da gestão democrática é essencial na constituição de uma escola pública que preza a liberdade, a diversidade e a democratização do conhecimento científico. Essa noção de gestão se contrapõe a tendência neoliberal que se estrutura na política brasileira (ROCHA, 2009).

Percebe-se que, quando falamos inicialmente de gestão, teve com princípio básico a contextualização na qual ela se insere e se desenvolve. Assim, como quando colocamos em pauta os determinantes externos responsáveis pela falta de maior participação dos pais nas tomadas de decisões no que se refere a escola.

Destarte, quando defendemos a gestão democrática também estamos considerando o contexto histórico atual. O século XXI está no apogeu de novas tecnologias. As crianças deste século são consideradas nativas digitais. As evidências tecnológicas nos possibilitam observar que a produção de mercadorias, as relações sociais, o mundo do trabalho e o mundo social já não são mais os mesmos.

Se na sociedade as tecnologias se apoderaram avassaladoramente do cotidiano dos indivíduos, se a tecnologia já faz parte do contexto cultural da criança, como a escola poderá negar a existência de tal artefato? Escola essa que não se dissocia do contexto histórico-cultural-social-político-econômico do aluno e dos agentes que ali se integram.

Para defesa de uma escola via da democracia é preciso que a gestão valorize o processo cultural vivenciado pelos alunos e se alie aos instrumentos tecnológicos digitais como meio para potencializar os recursos materiais utilizados na mediação dos conhecimentos científicos.

Gestão escolar e tecnologias

Sabe-se que por inúmeras razões, seja pelas mazelas da escola, seja pela preguiça de muitos, ou pela falta de empenho humano ou material, sobretudo, pela esfera financeira para escolas públicas, somos todos responsáveis, são até mesmo os entes federativos, que por sua vez ocasionam na precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, fica cada vez mais difícil para a gestão trabalhar numa perspectiva inovadora.

Entretanto, apesar de considerarmos os determinantes que impedem a promoção do uso de certos instrumentos no processo de ensino, não podemos deixar de abordar a temática aqui proposta. Isso significa que para além dos *déficits* estruturais, há a necessidade de se refletir o apoio da gestão na incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas escolas. A sociedade como movimento histórico passa por constantes transformações, sendo assim, o campo tecnológico e científico se desenvolve de acordo com as necessidades criadas pelo ser humano e precisam ser supridas por ele próprio. Portanto, o aluno ou a aluna que chega na escola nesse século XXI são considerados nativos digitais.

Dessa maneira, a escola pela qual não consideramos isolada dos determinantes sociais, é relevante considerar a incorporação das TICs como instrumento potencializado dentro do campo educativo. É nesse sentido que concordamos com Rampelotto (2015, p. 2) ao afirmar que “[...] o uso das tecnologias digitais, no processo educativo pode ser compreendido como uma inovação no campo do conhecimento, proporcionando novas formas de interação, socialização e aprendizagem”.

Entretanto é fundamental a iniciativa da gestão escolar no que tange a complementação dos recursos tecnológicos digitais na promoção do ensino, oferecendo abertura para a criação de espaços inovadores capazes de potencializar socialização do conhecimento científico. De acordo com os estudos de Almeida e Rubim as TICs se constituem como um ótimo instrumento de ensino e aprendizagem, e podem, por meio de ações coordenadas pelo gestor, oferecer suportes de diferentes maneiras, tais como

[...] possibilitar a comunicação entre os educadores da escola, pais, especialistas, membros da comunidade e de outras organizações; dar subsídios para a tomada de decisões, a partir da criação de um fluxo de informações e troca de experiências; produzir atividades colaborativas que permitam o enfrentamento de problemas da realidade escolar; desenvolver projetos relacionados com a gestão administrativa e pedagógica; criar situações que favoreçam a representação do conhecimento pelos alunos e de sua respectiva aprendizagem (ALMEIDA e RUBIM, 2015, p. 02).

É claro que sabemos, que a tecnologia por si só não é capaz de revolucionar a forma como a aprendizagem se desenvolve nas escolas, muito menos é caráter deste estudo estabelecer esse tipo de proposta. O que se defende aqui é que a escola se torne aliada, com apoio da gestão nesse processo, dos recursos que fazem parte do cotidiano dos alunos, cujo trabalho será realizado com intencionalidade. Intencionalidade essa pautada para o desenvolvimento cognitivo da comunidade escolar.

Considerações finais

Consideramos a proposta da pesquisa conseguimos atingir os objetivos e responder também a problemática. A começar pelo primeiro objetivo específico que era abordar o conceito de gestão escolar. Dissertamos acerca do modo de produção capitalista, esse sistema, em certo sentido, organiza mercadologicamente sua estrutura e base do comportamento das pessoas, logo, da sociedade. Não diferentemente a escola, instituição criada pelo ser humano é uma instituição não isolada da sociedade, das pessoas, logo, acaba por receber interferências em seu interior de acordo com o modo pelo qual a civilização se organiza.

Defendemos ao longo desse estudo uma gestão democrática para sociedade como também para a escola pela qual a comu-

nidade como um todo, ela faz desse mundo e, portanto as pessoas ali envolvidas devem participarem ativamente das decisões relacionadas ao sistema de ensino-aprendizagem, bem como construir coletivamente condições concretas e objetivas de suas atividades, tornando a escola um espaço democrático, formativo e educativo em si, como efeito, propício para aprendizagem dos e das estudantes.

Também cumprimos com a nossa segunda meta concernente a mapear trabalhos dentro dessa temática. Para tanto, foi feito o estado da arte nos anais na ANPEd no GT 16 de educação e comunicação que num primeiro momento foi levando um total de 281 pesquisas entre o período de 2001 e 2018. Em seguida, após critérios serem estabelecidos, chegamos concluir a totalidade do trabalho analisado, por conseguinte acabou por não abordar o tema tal qual pensávamos.

Isso nos trouxe um resultado surpreendente em relação ao tema de nossa pesquisa. A começar pela dificuldade de não haver GT de gestão ou ao menos próximo a gestão nos anais da ANPEd, que acabou por romper de certa forma a proposta inicial. Assim, decidimos por um GT que abordasse a questão da tecnologia como recurso educativo.

Com isso, percebemos que o GT 16 de maneira alguma, já que não existe pesquisa nos referidos anais nessa área, considera a gestão como meio capaz de impulsionar o uso das TICs nas escolas. O estado da arte nos permitiu elucidar a enorme lacuna dentro dessa área de estudo, e a necessidade de explorar ainda mais a gestão escolar como apoiadora do uso de tecnologias de informação e comunicação no processo educativo.

E, por fim, dentro da perspectiva teórica, já que os trabalhos coletados não foram suficientes para respondermos com o último

objetivo, tal qual foi identificar a contribuição da gestão na incorporação das TICs no sistema de ensino. Pela qual se mostrou fundamental para que os professores se sintam confortáveis em utilizar recursos tecnológicos.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de; RUBIM, L. C. B. *O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem*. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ANPed. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 18 nov.18.

BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.2, p. 287-301, jul./dez. 2003.

CARVALHO, R. *As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CONRADO, M. N. da S. *Contribuições da televisão e do vídeo na Educação Infantil*. Cacequi: UFRG, 2012.

JONASSEN, D. *O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista*. Brasília, 1996. Disponível em <[http:// webhosting.bombytee.or](http://webhosting.bombytee.or)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LIMA, A. B. *Participação, gestão e qualidade da educação*. Uberlândia: Assis, 2015.

LOPES, L. F.; NAUROSKI, E. A.; LIMA, T. C. de S. *A expansão da EAD no Brasil e o trabalho de tutores: desafios e possibilidades*. Curitiba: Uninter, 2016.

LUCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: positivo, 2009.

MOSTAFA, S. P.; ALENCAR, M. de C. F. de. *Gestão da informação em uma secretaria municipal de educação: os lados da gestão educacional: 'democratismos' versus abordagem estratégica*. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1681150242910.doc>. Acesso em: 03 jun. 2018.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2017.

RAMPELOTTO, E. M.; MELARA, A.; LINASS, P. S. *Gestão Escolar: o uso das tecnologias de informação e comunicação e suas possibilidades*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19668_10826.pdf. Acesso em: 02 out. 2018.

RIOS, M. C. *Gestor escolar e as novas tecnologias*. Disponível em: http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/9gest_tec.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

ROCHA, C. C. *Gestão escolar: conceitos práticas e expectativas*. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. (ORG). *Educação, democracia e gestão escolar*. Goiânia: PUC, 2010.

3. DAS DIFICULDADES DO ENSINO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Diego Marques¹

Introdução

A disciplina de Epistemologia da Educação é ofertada no 7º período do curso de Pedagogia e tem como objetivo fundamental inserir o aluno nas discussões sobre as bases teóricas da Ciência Moderna e as contribuições para a prática pedagógica. Ao realizar-se na parte final do curso de Pedagogia busca, também, oferecer subsídios teórico-metodológicos para o discente desenvolver seu Trabalho Final de Curso.

Portanto, a Epistemologia da Educação é de crucial importância para o desenvolvimento profissional do pedagogo. Como professor desta disciplina nos últimos três anos, tive a oportunidade de desenvolver o estudo coletivo da bibliografia indicada para a disciplina, o que gerou, dentre outros conhecimentos, uma visão ampliada das dificuldades do ensino de

1 Doutor em Ciências Sociais. Professor de História e Sociologia do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos. E-mail: diego.anjos@ifgoiano.edu.br ou dmpanhos@yahoo.com.br.

Epistemologia da Educação. Nos concentraremos nas dificuldades desta disciplina, pois, tendo em vista o caráter iminentemente teórico, a Epistemologia da Educação tem como diferencial, dentre as demais disciplinas, promover a autorreflexão sobre a dinâmica da produção do saber científico e as possibilidades de aperfeiçoamento da prática escolar.

Fundamentação teórica da prática de docência-investigação

As dificuldades cotidianas (excesso de aula, baixos salários, pouco tempo de aperfeiçoamento etc.) são o principal obstáculo para a execução do trabalho docente, podemos, dentro dessa lógica, afirmar que pesa sobre a categoria profissional dos professores a imposição do aulismo (grande quantidade de aulas), que abstrai as condições de pesquisa e formação do professor, criando um ser mágico que sabe, naturalmente, de todas as informações e conhecimentos para a atividade de professor. “Dar aula” resume-se a ser a atividade meio e fim do professor, sem, no entanto, vincular o desenvolvimento do “meio” em busca de atingir uma “finalidade” que consiga superar o estágio inicial de formação intelectual do aluno, o aulismo não tem condições de promover o desenvolvimento do saber, quando muito, revela-se fonte de acumulação de informações.

Mas para os docentes que possuem condições mínimas de trabalho (reduzida carga horária, boa infraestrutura escolar, salário digno, condições de estudo etc.), o aperfeiçoamento intelectual se torna um dever ético. Assumido o compromisso ético, posto que surge dos interesses e valores do professor enquanto indivíduo, se torna inevitável que o docente escolha uma determinada perspectiva para a condução de suas aulas e, aqui, consideramos que

mesmo sob uma relativamente pequena quantidade de aulas, estas tendem a sair da condição de aulismo, posto que ao escolher uma perspectiva e poder se aperfeiçoar intelectualmente, o docente tende a criar uma finalidade consciente e a esboçar os meios necessários para que cada disciplina atinja determinados fins.

Consideramos, então, que ao propor uma finalidade consciente para as aulas, o docente se torna consciente da sua atividade e pode, a partir de então, assumir uma determinada visão, uma perspectiva sobre o conteúdo que irá ministrar ao longo de suas aulas. Para a disciplina Epistemologia da Educação, temos como perspectiva a crença de que as ideias que fundamentam tanto a ciência, quanto a educação, são derivadas de determinada sociedade e de determinada época e que, por isso, é necessária uma visão histórica e materialista para analisar o conteúdo de sala de aula.

Além do mais, a disciplina Epistemologia da Educação concentra os dois aspectos da realidade: o pensamento e a prática. Com o objetivo de pensar o saber científico de forma teórica e vinculá-lo com as práticas pedagógicas, a própria disciplina estimula a compreensão de diferentes interpretações analíticas para ampliar as formas de intervenção do docente.

Nossa proposta de preparação desta disciplina vem sendo, ao longo dos anos, de partir das referências obrigatórias do formato da disciplina no ementário, incorporar novas leituras e buscar diversificar o leque de autores lidos e de temas abarcados. Para se ter uma perspectiva de análise é fundamental ter uma visão diversificada e aprofundada das diferentes perspectivas analíticas que existem, primeiro, para garantir sustento à argumentação docente, em segundo lugar, possibilitar para o discente uma visão enriquecida da evolução do conhecimento, no caso, da Epistemologia e da Educação.

Além da preparação teórica, a necessidade da preparação das aulas nos levou a ter um comportamento diferenciado perante as turmas que a disciplina foi ofertada. Apesar de ser reconhecido constitucionalmente que o ensino deve formar o “cidadão autônomo”, não é o que ocorre cotidianamente. Mas acreditamos que apesar das condições materiais podemos efetivar casos isolados de ensino voltado para o aperfeiçoamento profissional do indivíduo através da preparação coletiva.

Nesse sentido, o ponto chave é o professor se posicionar de igual para igual para o conjunto da turma, defendendo que as aulas sejam guiadas pela dinâmica do conhecer em conjunto, ou seja, pelo estudo coletivo. Essa prática torna a leitura obrigatória, impositiva, mas não repressivo, pois tem em vista uma prática coletiva, sendo desde o início, compactuado com todos os alunos da turma. A leitura obrigatória se deu tanto no preparo prévio às aulas, bem como pela leitura em sala de aula, criando a dinâmica de estudo coletivo.

Os principais méritos do estudo coletivo é sanar as dúvidas, questionamentos e estimular a formação de uma visão individual através da prática de estudo em grupo. O professor tem de aprender a se posicionar em igualdade com os alunos, e esta é uma das principais dificuldades para o estudo coletivo.

Tivemos como modo de atuação em sala de aula intervir em momentos pontuais e oportunos da aula, geralmente no início ou no final, e assim estimular a condução dos debates pelo conjunto dos alunos.

Este modo de conduzir as aulas encontra no método dialético e na teoria do materialismo histórico a perspectiva teórica que possibilita a condução das disciplinas e o desenvolvimento do conteúdo ministrado, compreendendo que a atuação pedagógica

deve ser baseada numa teoria complexa sobre o conjunto da sociedade, o desenvolvimento histórico, o método de análise e por fim, o conteúdo que expresse evolução histórica da epistemologia e da educação, enquanto campos específicos do saber na sociedade moderna.

Metodologia

O método de condução das aulas esteve em íntima relação com o método adotado para elaboração da ementa da disciplina. Se no primeiro cabia direcionar o estudo coletivo, o segundo compreendeu a formatação do conteúdo e a definição da finalidade da disciplina. O estudo coletivo e a definição de uma perspectiva analítica do conteúdo das aulas correspondem mutuamente e possibilitaram as reflexões que aqui apresentaremos.

As aulas dialógicas e o estudo coletivo apontam para a necessidade de compreensão da totalidade dos fatores que estão envolvidos na dinâmica do ensino. Consideramos, portanto, as questões intelectuais e a dinâmica social imediata à cada turma a qual a disciplina foi ministrada. Isto significa que tivemos em consideração fatores “extra-intelectuais”, tais como perfil dos alunos, necessidades específicas, necessidades de trabalho e dificuldades de dedicação ao estudo.

Nossa metodologia compreendia partir das definições elementares e avançar até os conceitos mais complexos, bem como diversificar as leituras ao longo da disciplina. As definições iniciais que realizamos foram: O que é ciência? O que é educação? Dedicamos duas aulas a estes elementos fundamentais, tendo como objetivo o de criarmos uma definição conjunta para as ideias adotadas.

“Falarmos a mesma linguagem”, ou seja, termos a mesma ideia sobre o significado, inicial, das palavras utilizadas é crucial para a condução do estudo coletivo. É no tempo de debate que estimulamos a interpretação dos conceitos, no momento da leitura e do conhecimento introdutório tínhamos que compreender de forma comum a mesma palavra, caso contrário, se um dissesse educação, e outro entendesse repressão, e um terceiro vocação, estaríamos falando da mesma coisa com sentidos diferentes, o que inviabilizaria o estudo coletivo. Este método reforçou o uso da perspectiva adotada, pois partindo de determinada ideia podíamos debatê-la sob diferentes pontos de vista.

A evolução histórica e social da epistemologia foi tratada ao longo do desenvolvimento da disciplina, enfatizando na questão da formulação do saber desde a Antiguidade à Idade Moderna. Lemos autores como Aristóteles, e sua interpretação dos níveis de conhecimento, do sensorial ao teórico; Gaston Bachelard e a distinção entre o saber comum e o saber científico; Karl Popper e as limitações para se considerar um conhecimento científico ou não; Thomas Kuhn e a importância dos paradigmas; Michel Maffesoli e o apelo por uma epistemologia do cotidiano; Bourdieu e o campo científico; Foucault e a mudança do modo de pensar no alvorecer da modernidade; Nietzsche e a crítica da racionalidade moderna; Michel Lowy e a descoberta do pensamento ideológico; as diferentes correntes sociológicas na análise da sociologia do conhecimento; Bourdieu e o campo científico; e a concepção de consciência para o materialismo histórico, segundo Nildo Viana.

Foi através do estudo coletivo destas obras que entramos em contato com a evolução histórica da epistemologia e o estudo coletivo desta evolução norteou nossas reflexões sobre como a análise do processo de conhecimento interfere no processo de ensino.

Resultados

A dinâmica de estudo dos discentes que estão na parte final do curso de graduação é diferenciada, em grande parte, pelo acúmulo de atividades e responsabilidades. Considerando esta situação, decidimos por ofertar uma disciplina com número reduzido de leituras e enfatizar no estudo coletivo em sala de aula.

As principais dificuldades encontradas no desenvolvimento da disciplina foram: a ausência de conhecimentos de conceitos básicos referentes à disciplina, tais como epistemologia e educação; o fenômeno que consideramos como o “dilema do não existe uma única verdade”; as limitações da experiência e da consciência; a ciência intocada; a relação entre ciência e conflito social; e a necessidade da formação profissional. Vamos apresentar em detalhes estas reflexões que fizemos.

Ausência de conceitos básicos: na primeira vez que a disciplina foi ofertada, em 2017, o erro da preparação da disciplina foi o de ter planejado textos que demandariam mais tempo de estudo, este foi o caso das obras de Maffesolli, Tohmas Kuhn, e outros; na oferta seguinte excluímos as versões originais das obras e optamos por artigo ou entrevista que desse uma visão geral da ideia do autor, de preferência nas palavras do próprio autor. Tal mudança foi importante porque possibilitou atrair os discentes para o universo conceitual do autor, tendo em vista a proximidade com a linguagem cotidiana que se tem em entrevistas, por exemplo.

Outra mudança na segunda oferta da disciplina, no segundo semestre de 2017, foi a de inclusão de livros introdutórios sobre o tema geral da pesquisa. Escolhemos o livro *O que é Ciência*, de Carlos Lungarzzo, e *O que é Educação*, de Carlos Brandão. A alteração nos textos e a inclusão de obras que introduzem

a definição de conceitos demarcaram a necessidade de que os discentes têm de definir mesmo as ideias mais primordiais para a profissão. A ausência de conceitos revela uma limitação intelectual que é ela própria apontada e criticada por debatedores da epistemologia e da educação, na medida em que o universo conceitual de cada indivíduo revela a complexidade de recursos intelectuais que ele dispõe para analisar a realidade.

A ausência de conceitos aponta para a dificuldade de apreender a realidade, posto que se não consegue abstrai-la de forma conceitual falta-lhe critérios para a percepção e análise dos fenômenos a que dedica o estudo. E revelador dessa dificuldade surge uma afirmação que apareceu em diferentes turmas quando o tema da validade do conhecimento é trazido à tona. “Não existe uma única verdade” é a conclusão a que muitos discentes chegaram quando estudaram autores como Thomas Kuhn, Borudieu, Nietzsche e Foucault, extraindo uma afirmação equivocada, em partes, da análise que estes autores fizeram do conhecimento relacionado com a realidade social. Quando estudamos que o conhecimento advém de relações de poder, da dinâmica do campo científico, dos paradigmas consolidados, das relações entre as classes sociais, quando estudávamos tais ideias, para muitos alunos se tratava de concluir pela “não existência do conhecimento único”, enquanto que o fundamental das ideias estudadas era o de historicizar e relacionar com a sociedade a formulação do conhecimento, não negar sua existência.

Ergue-se, assim, uma dificuldade para formular um saber novo, posto que ao tomar conhecimento sobre interpretações críticas e históricas da ciência, o aluno não dispõe de elementos conceituais para interpretar a crítica, e acaba por simplificá-la para ser “enquadrada” dentro das ideias de que dispõe. Nesse sentido,

a inclusão de obras introdutórias, bem como o exaustivo debate contribuiu para nivelar os conhecimentos do conjunto da turma, apresentando uma linguagem comum para os conceitos estudados.

A ausência de conceitos relaciona-se com a questão de que os discentes da disciplina são socializados pela sociedade em que vivem, e esta, além de impor uma determinada visão de mundo e um modo de pensar, não estimula a formulação de novos saberes; o que também está vinculado com a dinâmica do aulismo que se baseia na acumulação de informações em sala de aula.

A abordagem histórica e social da disciplina Epistemologia da Educação contrasta com a socialização dos discentes, que não são estimulados a perceberem a sociedade como um todo, o que encontra correspondência mesmo na formação profissional, que como veremos adiante, baseia-se na especialização do saber, inibindo, portanto, a formulação e o relacionamento de conhecimentos.

Os limites da experiência e da consciência são definidos pela vida em sociedade, daí que estes se impõem quando da participação na disciplina, e criam obstáculos mentais para a compreensão dos objetivos gerais a que esta se propõe. A necessidade de uma perspectiva geral sobre a sociedade é fundamental para a compreensão da evolução intelectual e histórica da Epistemologia enquanto campo do saber, bem como possibilitar um avanço de compreensão sobre a relação entre formulação do conhecimento e Educação.

A necessidade de formação profissional imputa uma ambiguidade para o ensino de Epistemologia da Educação: se por um lado, a especialização determina o que, como e quando os discentes irão estudar, por outro lado, é necessária uma formação universalista e, sobretudo histórica e social, para os discentes de pedagogia. Esta formação encontra barreiras intransponíveis na dinâmica de vida dos alunos, na socialização que efetivamente tiveram.

Para finalizar a apresentação destas reflexões cabe notar as conclusões que os discentes tiram em relação à ciência. Apesar de reconhecer a crítica à formulação do conhecimento, há uma forte dificuldade de incorporar a crítica da ciência, e mesmo a conclusão que anteriormente destacamos, “não existe uma única verdade”, pode revelar como a força da ideia científica se impõe para os discentes, posto que se não há uma única verdade, há verdades, e estes podem alcançá-la através da ciência.

A ciência cria os limites aos quais pode ser criticada, mas sempre reafirmando que é por meio dela que se pode avançar para o conhecimento. Ainda mais problemático é a relação que é apontada entre ciência e luta de classes, em que o conhecimento se torna instrumento de quem tem o poder, mas não o conhecimento como se expressando de forma verdadeira a partir de uma determinada classe ou visão de mundo. No fundo, a questão que reemerge é a de que a ciência é a única força de conhecimento e explicação, e que se justifica quando manuseada por aqueles que a detém. Ou seja, a defesa da ciência é sempre a defesa de quem pratica a ciência, ou seja, dos cientistas, dos intelectuais.

Considerações finais

Buscamos nessa comunicação apresentar as principais dificuldades para o ensino de Epistemologia da Educação. Apresentamos uma descrição do que consideramos como dificuldades e obstáculos, apontando elementos sociais e intelectuais que dificultam a compreensão do conteúdo e dos objetivos desta disciplina. A partir da constatação devemos pensar as possibilidades de superar tais dificuldades. Podemos de um lado, perceber a necessidade de aprofundar a formação dos alunos nas disciplinas anteriores, antes da chegada na disciplina de Epistemologia da Educação; estimular

uma cultura de leitura intensiva, com vistas a ampliar o leque de conteúdos de que o aluno dispõe; criar condições materiais para maior dedicação do aluno, com bolsas, auxílio para compra de livros, cursos complementares, etc.; necessidade de aprofundamento intelectual do professor, devendo este dominar os principais temas que abarcam a disciplina, bem como a especialização do professor em temas essenciais que tocam a disciplina.

Outro nível de mudança, esse mais profundo e que necessita mudanças mais complexas, é a transformação da sociabilidade dos estudantes, mudança que perpassa pela transformação da sociedade atual, que se baseia na exploração do trabalho e, como consequência, a subordinação do ensino aos interesses das relações de trabalho alienadas. Tal lógica instrumentaliza o conhecimento, tornando-o útil na medida em que prepara o estudante tão-somente para a sua especialização. Romper com essa dinâmica é fundamental, posto que vai possibilitar aos alunos viverem sob novas relações sociais (humanas, não alienadas no trabalho, solidária), que, por sua vez, necessitam de novas formas de produzir conhecimento. Como se percebe, existe um conjunto de transformações sociais necessárias de ocorrer para que os alunos possam superar as dificuldades no ensino de Epistemologia da Educação.

Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica, Livro 1*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BACHELARD, G. Conhecimento comum e conhecimento científico. In: GONZALES, E. N. & SILVA, A. (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 1986.

- BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: BOURDIEU: *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense: 2007.
- KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.
- LUNGARZO, C. *O que é Ciência*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MAFFESOLI, M. Epistemologia do Cotidiano. In: *Conhecimento Comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- POPPER, K. As origens do conhecimento e da ignorância. In: *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Ed. UnB, 1994.
- VIANA, N. *A Consciência da História*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

4. LIBERDADE E FORMAÇÃO HUMANA: contribuições e concepções marxianas

Tayssa Fabiane Pedroso¹

Cátia Regina Assis Almeida Leal²

Introdução

Vivemos em uma sociedade de consumo, na qual o individualismo impera e os valores estão invertidos. Sem perceber, as pessoas se tornam reféns de um modelo de organização social, ficando insensíveis em relação à situação dos outros, passando a acreditar que o modo como vivem é a ordem natural das coisas. Assim, a análise de temas como liberdade e educação, compreendida como formação humana, é muito relevante para se compreender a situação atual da nossa sociedade, bem como

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. tayssa.pedroso@hotmail.com.

2 Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso e Professora nos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) e no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado) da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. catiaassisleal@gmail.com.

do nosso sistema de ensino. A análise desses temas é o primeiro passo no sentido de identificar as possíveis falhas no sistema atual, bem como traçar caminhos alternativos que busquem transformar o modelo de educação escolar vigente, melhorando o processo de ensino-aprendizagem, e estruturando melhor as formas de transmissão do saber sistematizado com o intuito de tornar viável uma forma de transcender a realidade em que vivemos.

A forma de organização da sociedade atual é pautada pelo sistema do capital, que segundo Mészáros (1993, p. 130) se configura em: “[...] um sistema de comando cujo modo de funcionamento é orientado para a acumulação” e, segundo Marx (2004, p. 39), pode ser definido como: “[...] a propriedade privada dos produtos do trabalho alheio”.

Segundo Andery et al., (1996) para entender a estrutura da organização social imposta pelo capital, faz-se necessário breve retrospectiva histórica para estabelecer alguns conceitos, entre eles, o de que o homem é um ser natural, ou seja, ele faz parte da natureza ao mesmo tempo em que a modifica. Como todos os animais o ser humano integra a natureza e precisa dela para sobreviver, contudo, o homem não usa a natureza apenas para a sua subsistência, como os demais animais, pelo contrário a usa para satisfazer as suas necessidades, indo além, transformando-a para adaptá-la de forma intencional e planejada aos seus desejos e é isso que diferencia a relação homem-natureza da relação animal-natureza.

O desenvolvimento e a história do homem se dão à medida em que surgem suas necessidades materiais, impulsionando-o a transformar o mundo que o cerca para satisfazê-lo e, na base de todas as relações humanas está o trabalho, que se traduz, segundo Andery et al. (1996, p. 10), “[...] uma atividade humana

intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana”. Assim, são as relações de trabalho, a forma em que é distribuído e dividido que fixam a base econômica que, por sua vez, estabelecem as relações políticas, jurídicas, bem como as ideias que regem determinada sociedade.

Andery et al. (1996) ensinam que a Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do séc. XVIII, gerou várias mudanças na sociedade, tais como a afirmação do capitalismo como modo de produção dominante, segundo Marx e Engels (2005, p. 41), “[...] a grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos industriais, aos burgueses modernos”.

Uma das maiores consequências desse processo de industrialização é a alienação, ou seja, o estágio em que, em virtude das condições sócio-históricas, o trabalhador não se reconhece no objeto de seu trabalho, uma vez que não detém em suas mãos o controle do processo de produção, segundo Marx (2004, p. 80)

[...] com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria* [...].

Nessa perspectiva, a limitação da função do trabalhador que, em razão da mecanização, passou a realizar apenas uma parte do processo de produção do objeto, levou à desqualificação do trabalho e ao aumento na jornada de labor, além da introdução de mulheres e crianças no ambiente fabril para maximizar os lucros do capitalista.

Outro importante fato histórico ocorrido foi a Revolução Francesa em 1789 que, segundo Andery et al. (1996), foi um momento em que a burguesia dividida em girondinos (conservadores) e jacobinos (radicais) com o apoio da massa trabalhadora (*sans culottes*) toma o poder sob o discurso de liberdade, igualdade e fraternidade. Contudo, ao chegar ao poder se mostra uma burguesia conservadora, mantendo apenas os ideais liberais voltados à sua manutenção no poder. O pensamento nessa época defendia as aspirações da burguesia, basicamente refletia as ideias de igualdade, o individualismo e a liberdade, esta última para eliminar qualquer restrição às suas atividades, entretanto, a liberdade e igualdade burguesas não se estendiam às massas de trabalhadores.

Surge, assim, o capitalismo como modelo de organização da sociedade, tal modelo predomina até os dias atuais, sendo marcado pela luta de classes, pela acumulação, bem como pela exploração do homem pelo homem. Tal modelo está enraizado na sociedade, espalhou-se para todas as esferas da vida humana, no trabalho, na escola, na família, de forma tão profunda que as pessoas reproduzem a ideologia do capital sem se darem conta de que o fazem.

Nesse sentido, nos próximos tópicos iremos analisar a perspectiva marxiana de liberdade e como essa percepção contribui para a compreensão da educação enquanto formação humana, bem como traçaremos um paralelo entre o conceito de liberdade e a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), que se revela como mais uma forma de resistência contra as tentativas de perpetuação do sistema do capital por meio do sistema de ensino.

Liberdade e tomada de consciência

O conceito de liberdade, segundo Duarte (2016), em uma perspectiva marxiana, possui uma estreita relação com o trabalho, o autor, embasado nos ensinamentos de Lukács, afirma que o homem somente é livre por meio do trabalho, na medida em que de forma consciente se apropria da natureza e a transforma para suprir as suas necessidades.

A liberdade é vista, dessa forma, como um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa, o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente (DUARTE, 2016, p. 81).

Ocorre que na sociedade do capital, recorrentemente, o homem não possui o domínio de sua atividade e, portanto, não a exerce de forma consciente. Uma vez que o capital gera, por consequência, a alienação do trabalho e a própria alienação do homem, este não consegue ter a correta percepção do mundo que o cerca, por isso, se torna incapaz de posicionar de forma livre frente a essa percepção.

Assim, a liberdade real somente acontece quando se atua de forma consciente, com total domínio sobre as escolhas, o que não ocorre sob a égide do sistema do capital, posto que, neste sistema, a realidade é distorcida para que as pessoas acreditem no discurso de que não há alternativa, pois conforme Mészáros (2016, p. 37) “[...] esta impressão de fatal inalterabilidade parece ser reforçada por um dos *slogans* políticos mais frequentemente repetidos pelos que tomam as decisões por nós como justificativa de suas ações: *não há outra alternativa*”.

Todavia, a mudança é possível e o primeiro passo para que isso ocorra se dá mediante a tomada de consciência do mundo que se cerca, da realidade concreta em que se vive e de todas as contradições e desigualdades que o sistema do capital gera.

Trata-se, portanto, da dialética entre indivíduo e sociedade que se traduz na questão da necessidade de atuação tanto no sentido das transformações internas à atividade do indivíduo, como no sentido da transformação, por meio de ações individuais e coletivas, das condições sociais limitadoras das possibilidades de liberdade das atividades humanas. Mas a transformação das condições sociais é feita pelas pessoas que se formaram nessas mesmas condições. Para que essa transformação ocorra, é preciso que os indivíduos desenvolvam a capacidade de desnaturalização dessas condições, o que requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade. Destaca-se aqui a dialética entre a determinação social das ações individuais e o papel da consciência na condução de ações transformadoras (DUARTE, 2016, p. 83-84).

Desta forma, Duarte (2016) mostra que as transformações almejadas para se alcançar a liberdade real, somente serão possíveis se os homens tiverem a verdadeira consciência da realidade que os cerca, o que só poderá acontecer por meio da educação.

A dialética entre determinismo e liberdade na relação entre o ser e a consciência remete à questão da formação da consciência e, portanto, à educação, especialmente considerando-se que o conhecimento é uma produção histórica e social que não se transmite aos indivíduos pela hereditariedade biológica. Se, por um lado, a educação não se reduz à transmissão de conhecimentos às novas gerações, por outro, sem essa transmissão, o ideal educativo torna-se algo vazio, desprovido de concretude histórica, limitando-se à afirmação de alguns princípios e atitudes descolados do enfrentamento efetivo

dos grandes problemas que se colocam atualmente à humanidade (DUARTE, 2016, p. 84).

O caminho para se alcançar a liberdade passa necessariamente pela educação e é preciso que o ser humano se aproprie do conhecimento sócio-histórico, para que possa alcançar um estágio de consciência mínimo que lhe proporcione meios para almejar e lutar pela transformação social.

Liberdade e pedagogia histórico-crítica

Como já visto, os conceitos de liberdade e educação estão historicamente interligados e são construções históricas. Observa-se que o sistema do capital se entranhou de tal forma na vida das pessoas a ponto de não conseguirem vislumbrar uma saída, acabando por abraçar o discurso de que não há alternativa e acreditar que o modo de produção capitalista é a ordem natural das coisas. Dessa forma, para se manter enquanto forma de organização social, o capital necessita que as pessoas permaneçam na ignorância, permaneçam cegas à realidade desumana que lhes é imposta. Saviani (2011) mostra que “[...] em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso.”

A melhor forma para perpetuar o sistema do capital passa pela educação, posto que o conhecimento é poder. Nesse sentido, as escolas são estruturadas de forma que instruem minimamente a população, para que aprendam apenas o básico para ingressarem no mercado de trabalho, mas jamais visando lhes conceder os pré-requisitos mínimos necessários para uma verdadeira emancipação humana, ou uma educação que lhes possibilite vislumbrar

sua real situação e almejar qualquer tipo de transformação. A escola se transformou em um espaço para se difundir a ideologia da classe dominante.

Melhor esclarecendo, o capitalismo se mantém porque gerou uma cultura da acumulação e a educação, em seu sentido e em suas modalidades, pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores que reforçam a reprodução ampliada do capital. A ordem capitalista vigente regula uma ação pedagógica que condiciona sujeitos, cuja educação tende a repetir um padrão de classificação hierárquica social, escolarmente sancionado e reproduzido nas formas de uma cumplicidade irrefletida, em que se perpetuam modelos estabelecidos (BRASIL, 2005, p. 12).

A escola é usada como mais uma arma a favor do capital, pois, ao invés de proporcionar os instrumentos para a libertação por meio do conhecimento, faz justamente o contrário ao transmitir os valores do capital, em uma escola que cada vez mais é encarada como uma empresa, visando preparar apenas para o mercado de trabalho. Observa-se que as políticas de educação também reproduzem os ideais da classe dominante, incorporando, conforme ressalta Rossler (2004) o discurso neoliberal, marcado pelos baixos salários, desvalorização do profissional docente, aligeiramento da formação profissional (redução do tempo de duração de mestrados e doutorados), valorização da prática educacional em detrimento da teoria, dentre outras situações que visam a perpetuação do sistema. Uma educação que vise a emancipação humana não é de interesse da classe dominante.

[...] a classe dominante não tem interesse 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 (SAVIANI, 2008, p. 25).

Para que haja algum tipo de transformação, esta deverá se iniciar por parte dos dominados. Saviani (2008) defende uma teoria crítica que não seja reprodutivista, ou seja, aquela que percebe a falha na proposta educacional, mas não apresenta nenhum tipo de solução ao problema. Pelo contrário, o autor defende uma teoria que olhe para o passado para que se possa entender corretamente o contexto em que se está inserido, mas que vá além, possibilitando meios para a nossa emancipação, assim, surge uma teoria denominada pedagogia histórico-crítica.

Para que se alcance o objetivo primordial, que é a criação de uma pedagogia que rompa com o modelo social vigente e que possibilite o acesso ao conhecimento sistematizado, Saviani (2011, p. 17) relata que é preciso resgatar a noção de “clássico” na escola, como sendo a “transmissão-assimilação do saber sistematizado”, e que essa é a fonte para a elaboração do currículo, que, pode ser definido como “organização das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. O autor prossegue explanado que: “[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”.

Assim, Saviani (2011) traça um paralelo entre o processo de transmissão-assimilação do conhecimento com o ato de se aprender a dirigir um carro, aduzindo que para se atingir a condição de “automatismo” é preciso muita repetição e concentração, estabelecendo que para o aprendiz a direção não é livre, posto que é dominado pela ignorância do processo, e somente encontra a liberdade quando domina por completo tal procedimento. Saviani (2011, p. 17) ensina que o equívoco da “Escola Nova” foi

justamente transformar o processo de transmissão-assimilação em algo maçante, cansativo e nada atrativo, classificando “toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como acriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade”. Todavia, para o autor, ao contrário do que pregava a “Escola Nova”, o automatismo na educação é sim um passo muito importante para a conquista da liberdade, ou seja, da emancipação.

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem, através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte do nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica (SAVIANI, 2011, p. 18).

Desta forma, o autor mostra que alguns aspectos considerados obsoletos pela escola dominada pelo capital, na verdade são de suma importância para um processo de aprendizagem que vise a transformação do modelo de organização social em voga.

Nesse contexto, Saviani (2011) percebeu que as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de muito importantes, pois identificaram diversos problemas relacionados à educação, se mostravam passivas frente a tais problemas, se contentando

apenas em apontar que a educação reproduz as relações sociais, não apresentando qualquer proposta pedagógica. E, foi pensando nisso que Saviani (2011) desenvolveu em 1979 uma teoria pedagógica que além de identificar os problemas, apresentou também uma via de ação para solucioná-los, nasceu assim, a pedagogia histórico-crítica, baseada num modelo dialético, materialista histórico de se pensar a educação.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. [...] Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 80).

A proposta da pedagogia histórico-crítica é a de possibilitar às novas gerações, meios para se ter acesso ao saber sistematizado, posto que, é por meio dele que se inicia o processo de transcendência da realidade em que se vive e assim alcançando uma real transformação da sociedade. Pois, é pela educação numa perspectiva histórico-crítica que se pode sonhar com um caminho para a efetiva emancipação humana e em consequência para a real liberdade.

Considerações finais

Diante de todas as considerações feitas, pode-se claramente observar que a categoria liberdade, como Duarte (2016) ensina, é aquela encontrada por meio do trabalho, mas não o trabalho

estranhado, e sim do trabalho como manifestação do espírito do homem, um trabalho com o qual a pessoa se identifique ontologicamente. Essa concepção de liberdade somente poderá ser alcançada mediante uma radical transformação social, que por sua vez, se inicia pela educação, mas uma educação que vise a transformação da sociedade e não apenas a reprodução das relações sociais atuais.

É preciso que a escola possibilite os meios necessários para que ocorra a assimilação e incorporação dos conteúdos por parte dos alunos, pois só assim haverá uma verdadeira emancipação. Segundo Mészáros (2008, p. 166), analisando as estratégias de transformação propostas por Marx, concluiu que “Marx formula sua estratégia de transformação social a partir do interesse conjunto da sociedade”, o autor deixa claro que o socialismo se mostra superior ao capitalismo, pois concede ao indivíduo a possibilidade de desenvolver as suas potencialidades, suas capacidades, enquanto que o capitalismo nega ao indivíduo essa possibilidade, vez que somente busca o desenvolvimento e perpetuação do sistema do capital.

Mészáros (2008, p. 167) coloca que, segundo Marx, para se alcançar a emancipação é preciso romper com a dominação exercida pela classe dominante, bem como “que os indivíduos têm que se emancipar da sujeição a sua própria classe e à correspondente divisão do trabalho”.

Assim, para se tornarem livres os homens precisam superar o sistema do capital, o que somente será possível se buscar o desenvolvimento das potencialidades enquanto seres humanos.

Dessa forma, como visto ao longo do presente texto, a incorporação do saber sistematizado é o primeiro passo no sentido de que pessoas tenham acesso a liberdade real, pois é por meio

a apropriação e incorporação do conhecimento que teremos condições de compreender de forma correta o mundo que nos cerca e perceber a profundidade das mazelas que o sistema do capital conduz a humanidade. Assim, a educação, baseada em uma pedagogia que rompa com o atual modelo de organização social vigente e seja engajada na luta pela emancipação humana, é o início da caminhada para que se possa enfim desenvolver de forma plena as nossas potencialidades e, por fim, nos tornar pessoas livres.

Referências

ANDERY, M. A et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1996.

BRASIL, M. N. A pedagogia contida na forma de produzir capitalista. In: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). *Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição*. Goiânia: Editora UCG, 2005.

DUARTE, N. *Relações entre conhecimento escolar e liberdade*. São Paulo: Cadernos de pesquisa vol. 46, nº. 159, p. 78-102, jan-mar 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100078&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 02 jul 2018.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. *Entrevista*: Instván Mészáros. Monthly Review (vol. 44, nº 11, abril de 1993). Entrevista concedida a Chris Arthur

e Joseph McCarney. Tradução de João Roberto Martins Filho. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/entrevista20Entrevista.pdf>. Acesso em: 01 jul 2018.

MÉSZÁROS, I. *Filosofia, ideologia e ciência social*. Tradução Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2016.

ROSSLER, J. H. *A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada*. In Duarte, N. (org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

5. O PAPEL DE PAREDE AMARELO: A imanência e a transcendência no casamento tradicional

Natasha Vicente da Silveira Costa¹

Introdução: o casamento tradicional e *O papel de parede amarelo*

A instituição do casamento passou por diversas modificações ao longo dos anos, conforme argumenta Simone de Beauvoir em *O segundo sexo*, obra publicada originalmente em 1949. Em meados do século XX, o casamento se tornava, graças à evolução econômica, “uma união livremente consentida por duas individualidades autônomas” (BEAUVOIR, 1967, p. 165). As obrigações dos cônjuges eram recíprocas e a mulher não se via mais confinada na sua função reprodutora. Ou seja, poderíamos dizer que “a tutela masculina vai desaparecendo” (BEAUVOIR, 1967, p. 166). Entretanto, para a filósofa, esse referido momento histórico é um período de transição, pois mesmo as mulheres que contribuem de forma produtiva para a coletividade ainda pertencem a uma

1 Doutora em Estudos Literários e docente adjunta na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. E-mail: nvs-costa@gmail.com.

sociedade em que as estruturas patriarcais reinam. O casamento moderno, dessa forma, perpetua os valores do passado, tais como a transcendência do homem e a imanência da mulher.

Neste texto, temos como objetivo entender, sob a perspectiva feminista, essa concepção tradicional de casamento por meio da análise de *The yellow wallpaper*, um conto da escritora estadunidense Charlotte Perkins Gilman (1860-1935) publicado primeiramente em 1892 na revista literária *The New England Magazine* e traduzido para a língua portuguesa sob o título *O papel de parede amarelo*. Defendemos aqui a hipótese de que o conto manifesta a dinâmica tradicional do casamento à luz das considerações de Simone de Beauvoir (1967). Com base nos conceitos de imanência e de transcendência, buscaremos mostrar como a narradora, apesar de resistir aos desmandos do esposo, não transcende afinal seu contexto doméstico, hipótese essa que difere de outros estudos já realizados sobre o conto.

Para isso, vejamos um resumo do enredo. *O papel de parede amarelo* é narrado em primeira pessoa por uma mulher não nomeada na forma de entradas de um diário. Seu esposo John, um médico, alugou uma mansão colonial antiga para passarem o verão. Como forma de tratar a “temporária depressão nervosa” da esposa, ela é “absolutamente proibida de ‘trabalhar’” até que se restabeleça (GILMAN, 2010, p. 187). Sem ter nenhuma distração, a mulher se torna obcecada com a cor do papel de parede amarelo do quarto onde é confinada, ao ponto de acreditar que há mulheres presas atrás do papel. No último dia do verão, ela se tranca no quarto e, no auge do seu delírio, arranca o papel da parede. John, seu esposo, retorna com a chave e entra no local. Ao se deparar com a cena, ele desmaia. A esposa, movendo-se de quatro pelo chão do quarto, rasteja por cima do corpo do esposo, acreditando ser a mulher saída do papel de parede.

Para Joanne Howell (2003), tal comportamento da narradora representa a transcendência das construções sociais: ela escapa das limitações que contêm e restringem sua vida. Recorrendo também a Simone de Beauvoir, Howell argumenta que a linguagem corporal da mulher histérica silencia seu esposo, e o corpo dela se torna uma ferramenta de resistência. Giselle Veiga (2018, p. 299) adota uma perspectiva similar à de Howell: “Rastejando, como a mulher presa no papel de parede (que às vezes se torna várias!), a narradora também transcende”. O conto demonstra, para Veiga, a possibilidade de ultrapassar o presente inútil da esposa doméstica.

Contribuindo com tal linha de análise, pretendemos demonstrar, contrariamente, como a esposa se conserva na imanência ao final do conto, permanecendo na dinâmica do lar como esperado no casamento tradicional. Para elucidar esse raciocínio, observemos os conceitos beauvoirianos de imanência e de transcendência.

Metodologia e fundamentos teóricos: a análise literária sob a perspectiva da imanência e da transcendência beauvoirianas

A metodologia utilizada neste trabalho é a análise literária de *O papel de parede amarelo* com base nos fundamentos teóricos concebidos por Simone de Beauvoir em *O segundo sexo*. O presente texto se concentra especialmente nos conceitos de imanência e de transcendência, que descrevem a vocação da mulher e do homem no casamento tradicional. A transcendência do macho é assim descrita:

Sendo ele o produtor, é quem supera o interesse da família em prol da sociedade e lhe abre um futuro cooperando para a edificação do futuro coletivo: ele é quem encarna a transcendência. A mulher

está votada à perpetuação da espécie e à manutenção do lar, isto é, à imanência. (BEAUVOIR, 1967, p. 169).

O homem se lança à sociedade e executa nela um trabalho produtivo e específico, contribuindo para a construção da coletividade. Dessa maneira, “em seu ofício, em sua vida política, ele conhece o progresso, a mudança, experimenta a dispersão através do tempo e do Universo” (BEAUVOIR, 1967, p. 169). A capacidade de transcendência conferida ao homem permite que ele escape dos confins do ambiente doméstico e ajude a edificar o futuro da sociedade, tal como a personagem John no conto de Gilman, que exerce a medicina.

A mulher, contrariamente, se dedica aos afazeres rotineiros da casa, cuidando dos móveis e dos filhos. Ela sustenta a vida em sua generalidade, “ela perpetua a espécie imutável, assegura o ritmo igual dos dias e a permanência do lar cujas portas conserva fechadas; não lhe dão nenhuma possibilidade de influir no futuro nem no Universo” (BEAUVOIR, 1967, p. 170). É somente por intermédio do esposo que a mulher se ultrapassa para a coletividade, e não por sua ação direta e específica. A vocação de imanência atribuída à mulher restringe sua ação ao ambiente doméstico, limitação que se aplica à narradora do conto de Gilman.

Nesse sentido, por mais evoluída que a instituição do casamento estivesse em meados do século XX, ela ainda instaurava e propagava essas diferenças fundamentais, revelando a perpetuação de um passado patriarcal assim traçado:

A vocação do homem é a ação; ele precisa produzir, criar, progredir, ultrapassar-se em direção à totalidade do Universo e à infinidade do futuro; mas o casamento tradicional não convida a mulher a transcender com ele; confina-a na imanência. Ela não pode, portanto, se propor a nada, a não ser construir uma vida equilibrada, em

que o presente, prolongando o passado, escape às ameaças do dia seguinte, isto é, precisamente, edificar uma felicidade. (BEAUVOIR, 1967, p. 194).

A sociedade constrói o homem para a ação, o progresso, a criação. Ele extrai da esposa sua força empreendedora e de luta. A mulher, por sua vez, é construída socialmente para se circunscrever em sua imanência: na manutenção interminável do presente doméstico. Em outras palavras, ela não consegue conquistar algo positivo nem contribuir para o futuro, pois “dia após dia, é preciso lavar os pratos, espanar os móveis, consertar a roupa, que no dia seguinte já estarão novamente sujos, empoeirados, rasgada.” (BEAUVOIR, 1967, p. 199).

Nesse sentido, a imanência e a transcendência são aqui consideradas na perspectiva da moral existencialista, que entende a existência humana como uma expansão para um futuro aberto. Assim, cada vez que a transcendência cai na imanência, a existência se degrada. E se tal queda é infligida ao sujeito, como é o caso das mulheres, essa degradação assume o aspecto de frustração ou opressão. É sob esse ponto de vista que analisaremos *O papel de parede amarelo*.

Análise e discussão: a imanência e a transcendência em *O papel de parede amarelo*

Analisaremos aqui como a imanência da mulher e a transcendência do homem cristalizam-se em *O papel de parede amarelo*, buscando demonstrar como a esposa afinal não caminha rumo à transcendência. Para isso, observaremos três temas com base nas considerações de Beauvoir: 1) a negligência sofrida pela esposa; 2) a renúncia da esposa ao autocontrole; e 3) a tirania de John.

Em seguida, veremos como o papel de parede pode constituir uma metáfora para tais manifestações da supremacia masculina.

Primeiramente, entendemos que a negligência da mulher deriva da crença de que ela não é merecedora de renome e de atenção, e isso se nota pelo fato de que a esposa narradora não tem nome², ao passo que seu esposo médico se chama John, um nome masculino muito comum em língua inglesa. Pode-se notar a universalidade da situação exposta no conto: qualquer mulher poderia ser esta narradora sem nome e qualquer John poderia ser este John. Contudo, ao mesmo tempo em que essa técnica de universalização³ se aplica igualmente à esposa e a John, é a mulher que tem sua individualidade descaracterizada, apagada.

Além de ter a identidade negligenciada, a vida psicológica e emocional da mulher é relegada pelo esposo:

O John ri-se de mim, é claro, mas isso já é de esperar. O John é extremamente prático. Ele não tem qualquer paciência para os assuntos

2 O nome feminino “Jane” aparece no final do conto quando a narradora diz a John que conseguiu sair do papel de parede apesar dele e de Jane. Surge uma ambiguidade: Jane pode nomear tanto a narradora quanto a irmã de John, personagem com atuação breve no enredo. Para mais detalhes, ver Delashmit e Long (1991). A impossibilidade de precisarmos a identidade da narradora e de sua cunhada é relevante para esta discussão, pois tal técnica narrativa revela justamente a anulação da identidade feminina.

3 Há análises deste *corpus* que se dedicam a revelar, em contraposição à suposta universalidade do conto, a subjetividade específica da narradora de Gilman: branca e da classe intelectual. Como destaca Lanser (1989), talvez menos universal do que a crítica alegou no passado, *O papel de parede amarelo* pertence à literatura ocidental e branca, perspectiva que dominou, ao final do século XX, o feminismo acadêmico nos Estados Unidos da América. Assim, poderíamos dizer que *O papel de parede amarelo* é um conto clássico estadunidense sobre “uma esposa branca, de classe média, levada à loucura por um patriarcado controlando-a ‘para seu próprio bem’” (LANSER, 1989, p. 415, tradução nossa).

da fé, tem um horror imenso da superstição e troça abertamente de qualquer conversa acerca de coisas que não se possam sentir nem ver nem traduzir em números. (GILMAN, 2010, p. 185).

À narradora se associam a fé, a superstição, a sensibilidade e a conformação ao hábito de a mulher ser objeto de escárnio no casamento tradicional. John é um homem prático, impaciente e racional que zomba do que não pode ser racionalmente traduzido em números. Ao longo do conto, evidencia-se sua desatenção com a dimensão psicológica e emocional da esposa. O desabafo dela registra a negligência sofrida: “O John não faz ideia de quanto, de facto, sofro. Sabe que não há razão para sofrer e isso satisfá-lo.” (GILMAN, 2010, p. 191).

E por que John não se interessa pela psicologia e pelas emoções da esposa, descreditando-a como supersticiosa? Por que, no geral, os homens não se interessam pelos sentimentos das mulheres? Uma resposta possível apresentada por Beauvoir é que se interessar pela vida psicológica da mulher...

[...] seria reconhecer nele uma autonomia secreta que poderia evidenciar-se incômoda, perigosa; tem ela realmente prazer na cama? Gosta realmente do marido? Sente-se realmente feliz em obedecê-lo? Ele prefere não se interrogar a esse respeito; tais problemas parecem-lhe até chocantes. (BEAUVOIR, 1967, p. 235).

O interesse pelas emoções das mulheres pode gerar algo perigoso: se a esposa diz que não é feliz, o esposo conhecerá este fato e talvez se verá no dever de agir sobre ele. O conhecimento da psicologia e da emoção da mulher pode gerar uma autonomia de ação incômoda para o homem. A ignorância, em contrapartida, coloca-o em uma posição confortável de inação, desobriga-o de agir em favor da mulher. Esse pode ser um dos motivos por

que John prefere dispensar as reflexões da esposa como meras “fantasias patetas”.

Em segundo lugar, observa-se que a esposa de *O papel de parede amarelo* deve renunciar ao seu autocontrole por ser considerada um indivíduo infantilmente desamparado. Em diversos momentos, a mulher não nomeada é referida de maneira infantilizada por John: “Que se passa, minha menina?” disse ele. ‘Não te ponhas assim a passear — ainda apanhas uma constipação.’” (GILMAN, 2010, p. 203). O aparente cuidado médico de John pouco disfarça sua superioridade paternalista. Ela é a menina dele, que puerilmente ignora as formas de preservar a própria saúde.

É esse formato de casamento tradicional que propaga a vocação de imanência e, portanto, subordinada, da mulher: “Para ampliar sua autoridade, [o marido] exagera com prazer a incapacidade feminina; ela aceita mais ou menos docilmente esse papel de subordinada.” (BEAUVOIR, 1967, p. 223). Uma das formas de sustentar a supremacia do macho, conforme representada no conto, é tratar a fêmea como infantilizada, no diminutivo: “‘Que tontinha!’ observou ele, abraçando-me muito. ‘Podes estar doente tanto quanto quiseses!’” (GILMAN, 2010, p. 203).

Essa maneira de tratar a esposa sugere que, perante a mulher, o homem “É um semideus dotado de prestígio viril e destinado a substituir o pai: protetor, provedor, tutor, guia; é à sombra dele que a vida da esposa deve desabrochar” (BEAUVOIR, 1967, p. 217). Assim, a superioridade do macho justifica usurpar o direito da mulher ao autocontrole:

Por vezes, fico imensamente zangada com o John. Tenho a certeza de que não costumava ser tão sensível. Acho que tal se deve a esta minha condição nervosa. Mas o John diz que se eu me sinto assim, irei negligenciar o meu devido auto-controlo, de modo que me esforço

imenso por me controlar — pelo menos diante dele, e isso faz com que me sinta imensamente cansada. (GILMAN, 2010, p. 187 e 189).

Ou seja, na lógica invertida de John, a esposa mostrará o domínio sobre si mesma quando obedecer a ele, deixando de expressar seus sentimentos de irritação. Na verdade, corrigindo tal lógica, ela já perdeu a autonomia sobre si ao acreditar que deve renunciar a sua zanga. John está silenciando os sentimentos da esposa para que ela não perceba a realidade, o fato de que já abdicou de seu autocontrole ao se submeter às instruções e regras dele.

Travestido de cuidado profissional, o machismo de John demanda a entrega, a renúncia, a abdicação da esposa. Sua profissão é o bode expiatório de seu machismo. Quando a esposa tenta explicar a John que ela parece melhor apenas fisicamente, sugerindo que sua vida psicológica ou emocional ainda está fragilizada, John lhe dirige um olhar desaprovador e diz: “Trata-se de uma fantasia falsa e pateta. Será que não podes acreditar em mim, como médico, quando to digo?” (GILMAN, 2010, p. 203). O que a medicina aqui encobre, na verdade, é o fato de que os machos, independentemente de seu status profissional ou intelectual, se sentem autorizados a subjugar as fêmeas. Ou, como diz Beauvoir (1967), o homem mais medíocre julga-se um semideus diante das mulheres. O fato de John ser médico é um pretexto que serve para validar suas atitudes machistas.

Em terceiro lugar, a narradora não nomeada sofre com essa tirania do esposo, caprichos masculinos que recorrentemente aparecem sob o verniz do desvelo: “Ele é muito cuidadoso e terno, não me deixa dar um passo sem que eu siga uma direcção específica.” (GILMAN, 2010, p. 189). John controla rigidamente as ações da esposa, restringindo-lhe as visitas, a atividade de

escrita, a alimentação e a expressão de seus sentimentos. Sobre a autoridade do marido no casamento tradicional, diz Beauvoir (1967, p. 223): “Ele se acha tão convencido de seus direitos que a menor autonomia conservada pela mulher lhe parece uma rebeldia; gostaria de impedi-la de respirar sem ele.” Essa tirania é um dos fatores que explica, por exemplo, o motivo de a narradora ter que escrever às escondidas.

Não basta que John tenha um emprego admirável e que realize projetos para um bem coletivo, ele precisa reinar tiranicamente em casa:

Se um médico de grande reputação, para mais um marido, convence amigos e familiares que nada de grave se passa realmente conosco senão uma temporária depressão nervosa — uma ligeira tendência histérica — que poderá uma pessoa fazer? (GILMAN, 2010, p. 187).

John domina tanto o ambiente externo quanto o interno. O machismo, mascarado pela sua prestigiosa profissão científica, invalida de antemão quaisquer argumentos ou negociações domésticas a favor da protagonista. Ela se vê sem amparo, uma vez que os amigos e familiares estão a favor do marido. Então, além de ser socializado para transcender pela profissão, o marido ainda precisa ordenar e ser o soberano no ambiente familiar:

O marido compraz-se geralmente nesse papel de mentor e chefe. Ao fim de um dia em que conhece dificuldades em suas relações com iguais, em que tem de submeter-se a superiores, ele gosta de se sentir um superior absoluto e oferecer verdades incontestadas. (BEAUVOIR, 1967, p. 222).

Os possíveis conflitos experimentados no contato com os iguais na profissão inexistem para o homem no lar. É aí o local ideal para que ele reine executando seu “imperialismo caprichoso”

(BEAUVOIR, 1967, p. 223). Ecoando tal dinâmica tradicional, os caprichos tiranos de John se manifestam em casa. Seus “imensos cuidados” para com a esposa se traduzem no controle absoluto das horas de seu dia, que ela gasta em repouso e inação: “Tenho um horário previamente estabelecido para cada hora do dia. Ele tem imensos cuidados comigo, assim, sinto-me basicamente uma ingrata por não o valorizar mais.” (GILMAN, 2010, p. 189).

Observamos até aqui como *O papel de parede amarelo* revela: o apagamento da identidade, da psicologia e das emoções da narradora; a usurpação do seu autocontrole; e a atitude tirânica de John. Vejamos agora como essa situação opressora recai na metáfora do papel de parede, item decorativo “sujo e sombrio”, que tem uma cor “repelente, quase revoltante” (GILMAN, 2010, p. 189). A esposa, que deve forçosamente permanecer ociosa em nome de sua recuperação física, se torna obcecada com o papel que encara cotidianamente. Aos poucos, ele passa a adquirir sentidos peculiares: “Fiquei aí acordada durante horas, tentando decidir se o padrão da frente e o padrão de trás se mexiam realmente, em conjunto ou em separado.” (GILMAN, 2010, p. 203). A narradora começa a perceber o padrão movente e vivo do papel, demonstrando uma certa perturbação dos sentidos.

Padrão, ou “*pattern*” no original em inglês, significa tanto um arranjo regular de linhas, formas e cores quanto o comportamento humano, a maneira regular em que algo acontece ou é feito. O conto, em consonância com o agravamento da insanidade da esposa, passa a enfatizar cada vez mais esse segundo sentido. O padrão do papel se torna um comportamento repetitivo que aprisiona mulheres: “Por vezes, há uma grande quantidade de mulheres, por detrás; outras, apenas uma” (GILMAN, 2010, p. 211). Ele se torna uma prisão, “transforma-se em grades!”

(GILMAN, 2010, p. 205). Poderíamos interpretá-lo então como uma metáfora para a supremacia dos homens.

A esposa, no auge de sua condição nervosa, descasca o papel da parede, simbolizando uma tentativa de romper esse sistema opressor. E desta maneira se encerra o conto:

“Finalmente consegui sair” disse eu. “Apesar de ti e da Jane! E arranquei grande parte do papel, de modo que não me poderás voltar a pôr aí dentro!” Agora digam-me, por que razão teria aquele homem desmaiado? Mas é que desmaiou mesmo, e logo no meu caminho, junto à parede, de modo que tinha sempre que rastejar por cima dele. (GILMAN, 2010, p. 219).

Ela consegue arrancar o papel de parede e destruir o padrão que a aprisionava, sinalizando aparentemente sua vitória em se desvencilhar da opressão doméstica. John desmaia ao vê-la rastejando nessa situação de loucura, e seu corpo se torna um empecilho ao movimento da mulher no chão. É, portanto, um final ambíguo: “Por um lado, John fica inconsciente, o que parece uma vitória para a narradora, afinal, o desmaio é geralmente considerado uma ação feminina. Por outro lado, seu corpo ainda forma uma espécie de barreira sobre a qual ela tem que rastejar.” (HOWELL, 2003, p. 25, tradução nossa).

Entendemos que esse final, apesar da ambiguidade, não demonstra a transcendência da esposa, conforme defendido por Howell (2003) e Veiga (2018). Partindo de Beauvoir, verifica-se que a narradora permanece na imanência: mesmo que o desmaio do esposo e o rastejamento sobre seu corpo possam sinalizar algum sucesso em desequilibrar a supremacia masculina, a narradora ainda se mantém presa ao ambiente doméstico. Não lhe é conferida a possibilidade de influir no futuro, nem de desenvolver um projeto para a coletividade. A narradora saiu do padrão machista

de maneira ilusória ou alucinatória, pois não se projetou para além da experiência doméstica. A nosso ver, ela alcançaria a transcendência caso tivesse começado a executar um trabalho autônomo como o de escritora, por exemplo, participando diretamente da construção da sociedade.

Considerações finais: uma nova configuração de casamento

O objetivo deste texto foi analisar a representação do casamento tradicional no conto *O papel de parede amarelo*, da autora Charlotte Perkins Gilman, à luz da imanência e da transcendência, conceitos elaborados por Simone de Beauvoir em *O segundo sexo*. Assim, analisamos como a imanência se manifesta na caracterização da narradora sem nome e a transcendência se evidencia na descrição de seu esposo John. Buscamos demonstrar que, apesar de seus conflitos, a narradora se conserva na imanência ao final do conto, o que reforça a condição sem saída da mulher no casamento tradicional.

Poderíamos dizer então que Beauvoir e Gilman concordam quanto ao prejuízo que o casamento tradicional causa a ambos os sexos, mas especialmente para as mulheres. Para a filósofa francesa, seria preciso que o casamento unisse duas existências autônomas, e não uma anexação ou uma abdicação de um dos lados. Para isso, “Só um trabalho autônomo pode assegurar à mulher uma autonomia autêntica.” (BEAUVOIR, 1967, p. 236-237). O ideal seria que os seres humanos, em pé de igualdade, se ligassem pelo livre consentimento do amor. Contudo, “enquanto o homem conserva a responsabilidade econômica do casal, isso não passa de ilusão.” (BEAUVOIR, 1967, p. 245).

Gilman, ao retratar a subjugação da mulher em *O papel de parede amarelo*, também sugere, pelas emoções contraditórias da protagonista, que a instituição do casamento tradicional não é suficiente. A narradora experimenta um conflito: ela abdica de sua autonomia, mas recusa a absoluta docilidade. É o esposo quem escolhe suas atividades cotidianas, mas ela escreve às escondidas. A esposa segue o diagnóstico profissional do marido, mas indica a ele a insuficiência do tratamento para seu bem-estar psicológico e afetivo. Ela parece apreciar a “grande reputação” de John, mas sente também que essa grandeza é pretensiosa. Sugere-se que esse relacionamento eivado de conflitos não é bom o bastante. Tais interpretações condizem com a postura pessoal de Gilman:

Gilman defendeu novos lugares e espaços para as mulheres, onde elas pudessem ganhar seu sustento econômico, estar livres do controle financeiro e da dominação dos homens e exercitar suas mentes, corpos e desejos. Ela defendeu a reformulação da casa como um espaço de trabalho, um lugar de atividade profissional, e não apenas uma morada fechada, rotineira e entediante, preparada para compromissos sociais e o cuidado com os estômagos e a moral de marido e filhos. (BERGMAN, 2017, p. 4, tradução nossa).

É essa dinâmica opressora que *O papel de parede amarelo* vem fissurar. Gilman desafia a vocação da mulher para a imanência, contestando a ideia de que seu lugar é em casa.

Referências

- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BERGMAN, J. Introduction: A woman's place is not in the home. In: _____. (Ed.). *Charlotte Perkins Gilman and a woman's place in America*. Tuscaloosa: University Alabama Press, 2017. p. 1-10.

DELASHMIT, M.; LONG, C. Gilman's the Yellow Wallpaper. *The Explicator*, v. 50, n. 1, p. 32-33, 1991. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00144940.1991.9938702>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

GILMAN, C. P. The Yellow wallpaper. Tradução José Manuel Lopes. *Babilônia: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução*, [S.l.], n. 4, p. 184-219, dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/babilonia/article/view/1741>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

HOWELL, J. E. *Immanence and transcendence: aesthetic responses to 'madness' in women's literature from 1892*. 2003. 291 f. Tese de Doutorado. Departamento de Literatura Inglesa, Universidade de Durham, 2003. Disponível em: <<http://etheses.dur.ac.uk/1066/>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

LANSE, S. S. Feminist criticism, "The Yellow Wallpaper," and the politics of color in America. *Feminist Studies*, v. 15, n. 3, p. 415-441, outono, 1989. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3177938>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

VEIGA, G. L. T. Sobre travessias pós-trauma. In: SAPPIL - Estudos de Literatura, 9., 2018, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 2018. p. 294-302. Disponível em: <<http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Lit/article/view/1126/0>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

6. ASPECTOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DE “MEU AMIGO NIETZSCHE”

Camila de Oliveira Resende¹

Romulo Renato Cruz Santana²

Vanderlei Balbino Costa³

Notas introdutórias

Esta pesquisa teve sua origem nos estudos do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Neste sentido, temos nos dedicado ao debate sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência (SASSAKI, 2003), sem perder de vista o contexto histórico educacional em que estão inseridas. Dessa forma, após assistirmos o curta-metragem “Meu

1 Professora do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ). E-mail: camila@unifimes.edu.br.

2 Professor do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ). E-mail: romulo@unifimes.edu.br.

3 Docente da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. Doutor em Educação Especial (UFSCar). E-mail: vanderleibalbino@gmail.com.

Amigo Nietzsche”, de Fáuston da Silva, propusemos a investigar a seguinte questão de pesquisa: em que medida a inclusão das pessoas com deficiência na sala de aula comum é determinada por aspectos do contexto educacional geral?

Assim, a partir de nossa questão norteadora, objetivamos descrever aspectos gerais que se evidenciaram no filme, no que se refere à avaliação no ambiente escolar e, conseqüentemente, à formação docente para, em seguida, relacioná-los ao processo de inclusão e avaliação das pessoas com deficiência na sala de aula comum.

No que se refere à metodologia, fizemos opção pela pesquisa qualitativa lançando mão de materiais bibliográficos, produção imagética e documental, a partir de autores que discutem essa temática nos espaços escolares.

O estudo nos possibilitou perceber que não é possível dissociar a educação inclusiva do contexto educacional geral, marcado por processos educativos ainda carentes de aperfeiçoamento, em razão de múltiplos fatores, sobretudo, interligados às políticas de formação de professores.

Como suporte teórico-metodológico, optamos pela análise qualitativa (NEGRINE, 2004). Nessa reflexão teórica, procuramos lançar mão também de pesquisa documental, apoiando-nos em Piana (2009). Utilizamos também investigação bibliográfica (SEVERINO, 2007).

Reflexão teórica

Os referenciais teóricos, nos quais apoiamos para realizar essa investigação, se basearam nos escritos de Sassaki (2003); Costa (2016); Freire (1996); Libâneo (2012); Pletsch (2014; 2009); Saviani (2015); Althusser (1970). Além do próprio documentá-

rio “Meu amigo Nietzsche”, de Fáuston da Silva, bem como de artigos escritos que abordam essa produção imagética acerca da educação especial.

O referencial teórico do qual lançamos mão para realizar essa produção se justifica considerando que, na educação especial em uma perspectiva inclusiva, o uso da literatura imagética muito pode contribuir para o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, uma vez que utiliza as imagens, sons e efeitos especiais para entender melhor o contexto histórico que está sendo exibido, seja nos espaços escolares, seja ainda nos demais seguimentos que esses sujeitos participam.

A obra cinematográfica brasileira intitulada “Meu Amigo Nietzsche”, de Fáuston da Silva, se passa na periferia do Distrito Federal e trata da história de evolução do garoto Lucas, que, antes considerado como aluno à beira da reprovação, passa a ler satisfatoriamente, dominar conceitos e ricos raciocínios (OLIVEIRA, 2014).

A mudança de Lucas, aparentemente repentina, se dá porque, após ser advertido pela professora na entrega de uma avaliação, no sentido de que precisava estudar e ler mais, na volta para a casa encontra, em um lixão, um exemplar do livro “Assim Falava Zaratustra”, do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, e, curiosamente, se interessa pela leitura do livro.

A primeira dificuldade encontrada por Lucas é a leitura da capa do livro. Após tentativas frustradas de identificar o que estava escrito junto à sua família, resolve descartar a obra. No entanto, naquele momento, um catador de papel que passava próximo a ele, contou-lhe sobre o autor, advertiu sobre as dificuldades que iria encontrar na leitura, mas o incentivou a não desistir.

Após várias leituras do exemplar, Lucas demonstra um salto intelectual em relação ao desempenho inicial, mas tal fato não é

considerado normal, tanto pela professora, quanto pela família e a igreja que frequentava. Todos que o cercam tentam encontrar a causa da “perturbação” do garoto. Para a família, estaria “endemoniado”, só teria salvação recorrendo-o à igreja. Para a professora, ele passou a representar uma “dinamite”, ou seja, um líder potencialmente nocivo (OLIVEIRA, 2014).

Na situação apresentada no curta-metragem, o protagonista Lucas carregou consigo a desvalorização social, e não menos política, de sua capacidade de aprender. Ficou claro que a professora, a família e a igreja não conseguiram perceber as variáveis que influenciaram no desenvolvimento de suas potencialidades.

Estas variáveis perpassam as discussões sobre o processo avaliativo ao qual Lucas foi submetido e também à formação de sua professora para lidar com as particularidades dele.

A complexidade do fenômeno da avaliação do processo de ensino e aprendizagem há muito tempo paira no sistema educacional brasileiro. Deparamo-nos, não raras vezes, com discursos docentes que demonstram dificuldades para avaliar porque não se sabe o que, como e com quem fazer a avaliação. Frente a esta assertiva, Costa (2016, p. 5) assinala que:

O discurso de que a avaliação é a uma prática complexa se justifica, a nosso ver, na medida em que na formação inicial, nas licenciaturas, quase não vemos conteúdos que nos embasem teoricamente para que essa prática não se configure em um calo em nossos calcâneos.

Percebemos, com isso, que a dificuldade em avaliar está intimamente ligada ao fato de os docentes se julgarem despreparados para fazê-lo, por não terem recebido formação inicial ou continuada para isso. Assistimos, frequentemente, uma reprodução por parte dos professores dos mecanismos de avaliação pelos

quais passaram em seu processo formativo, marcados ainda pelo resultado, ou seja, pela nota obtida pelo aluno. Neste sentido, (COSTA, 2016, p. 8) assinala que:

Para muitos docentes, a meta e/ou objetivos da avaliação é ainda a de alcançar o produto e não o processo educativo, ou seja, preocupamos muito mais em punir os alunos com as notas, com aquilo que eles não sabem fazer, do que aquilo que eles já fazem sozinho, de forma autônoma e com independência educativa.

A avaliação concebida nestes moldes não deixa de ter caráter punitivo e descontextualizado da inclusão escolar propagada nas políticas educacionais que emergiram nos últimos tempos. É certo que as políticas inclusivas para o acesso de todas as pessoas na escola são objeto de críticas, com as quais concordamos, porque surgiram para manter as relações de produção e como consequência de fatores econômicos, dentre os quais as políticas mundiais para a diminuição da pobreza, como se observa nos escritos de Libâneo (2012). No entanto, a inclusão escolar de qualquer pessoa não está dissociada das discussões sobre a avaliação da aprendizagem e a formação de professores.

Neste aspecto, Pletsch (2014) alerta que as políticas de inclusão escolar devem estar associadas às políticas de formação inicial e continuada dos docentes que estão adentrando na profissão.

O documentário nos faz pensar que o protagonista deveria estar adequado aos padrões de normalidade do imaginário. Ainda, nos traz a ideia de que o modelo avaliativo do desempenho escolar de Lucas era baseado em critérios igualitários e comparativos com os demais alunos da escola.

Não temos dúvidas de que o que se esperava do personagem principal era um desenvolvimento homogêneo, como se apren-

desse da mesma forma e no mesmo ritmo que os outros colegas. Nossas críticas frente a essa problemática é a de que, de acordo com Costa (2016, p. 9):

Ao agir assim, os docentes partem do princípio de que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo, no mesmo tempo, do mesmo jeito, enfim, da mesma forma, como se fôssemos máquinas programadas para produzir em série. Isso é um dos mais graves equívocos pedagógicos cometidos pelos docentes.

O equívoco pedagógico da docente de Lucas, a nosso ver, se deu porque não considerou seu desenvolvimento intelectual, não se propôs a investigá-lo didaticamente, não adaptou currículos e não reviu recursos didáticos. Ao contrário, considerou o garoto nocivo aos demais colegas, uma liderança negativa. As ações pedagógicas empregadas pela docente por si só refletem a exclusão e marginalização no ambiente escolar. Primeiro, pelas atitudes observadas na docente e na família. Segundo, pelo próprio sistema social em que todos estavam inseridos.

Não queremos aqui atribuir o processo de exclusão escolar verificado no curta-metragem exclusivamente à professora do garoto protagonista. Partindo dessa premissa, Althusser (1970) assinala que a maioria dos professores sequer suspeita do “trabalho” que o sistema capitalista os obriga a fazer na escola, ou seja, a reproduzir a ideologia dominante travada na luta de classes.

A luz da literatura que aborda essa problemática, Althusser (1970, p. 123) ainda comenta que:

De fato, a Igreja foi hoje substituída, em seu papel de AIE⁴ dominante, pela escola. Acopla-se à família, exatamente como um dia a Igreja também esteve acoplada à família. Podemos hoje afirmar que

4 Aparelho Ideológico do Estado.

a crise, de uma profundidade sem precedentes, que abala o sistema educacional de tantas nações do globo, amiúde em conjunção com uma crise (já proclamada no Manifesto Comunista) que abala o sistema familiar, assume um sentido político, uma vez que a escola (e o par escola-família) constitui o AIE dominante, o aparelho que desempenha um papel decisivo na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta de classes mundial.

O autor é incisivo em afirmar que os papéis desempenhados na sociedade pela escola, pela família e pela igreja, atuam como aparelho ideológico de dominação política, uma vez que os consideram dominantes na formação social capitalista, caracterizada pela ascensão da classe burguesa.

Apesar de discordarmos da visão pessimista de Althusser, no sentido que a escola só reproduz o que está socialmente posto, ou seja, o sistema de dominação de classes, pode-se perceber na curta-metragem a representação dos aparelhos ideológicos por ele mencionados.

A escola, a família e a igreja interpretaram as supostas falas desconexas de Lucas, que descobrira sentidos no livro de Nietzsche, como ameaças à integridade intelectual dele e às suas relações sociais, apenas por destoar do padrão de normalidade esperado. O desenvolvimento do garoto soou como um despertar da alienação em que se encontrava e isto não foi visto como algo positivo.

Ao trazermos as reflexões das práticas avaliativas excludentes e do processo de formação inicial e continuada de professores, no que se refere aos alunos com deficiência, o cenário não se apresenta melhor.

Além dos fatores gerais que assolam a educação de todas as pessoas, sobretudo as políticas educacionais determinadas pelo modo de produção capitalista, marcadas pela falta de investimento

na formação de docentes e em recursos pedagógicos adequados às necessidades educativas dos alunos, devemos ressaltar que a inclusão escolar das pessoas com deficiência na sala de aula comum ainda enfrenta barreiras de ordem atitudinal.

A avaliação escolar do público da educação especial, por sua vez, também apresenta complexidade. Frente ao exposto, Costa (2016, p. 8) assinala que: “porque os docentes insistem em fazer avaliações comparativas, como se fosse possível medir o grau de conhecimento entre os alunos com e sem deficiência”. Se lançarmos mão dos escritos de Pletsch (2009), pode-se chamar de inclusão precarizada o que vem acontecendo nas salas de aula cada vez mais heterogêneas e diversificadas. A presença de alunos com deficiência nos espaços escolares ainda é marcada por descrédito por parte dos professores e das próprias famílias da capacidade de aprender e de se autogerir.

Por essas e outras razões, a educação “libertadora, humana e humanizante”, desenvolvida por Freire (1996), tem se revelado um desafio quando comparada aos temas de avaliação e formação de professores para a educação dos estudantes com deficiência.

Ainda que existam uma série de garantias legais que possibilitam um processo permanente e multifatorial de avaliação, a exemplo da recente Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), os entraves ainda permanecem porque, além das barreiras atitudinais, acreditamos que os docentes continuam sem receber formação adequada para a reflexão que a prática educativa com o público da educação especial requer.

Outro aspecto que nos revela substancial em relação à inclusão dos estudantes com deficiência é o que diz respeito à especificidade da escola, considerada por Saviani (2015) como lugar de acesso ao saber elaborado (ciência), em que deve ocorrer o processo

de transmissão/assimilação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente.

Partilhamos do entendimento de que se o professor é reflexivo em sua prática, ou seja, se o professor reflete sua atuação e pensa a escola e sua organização com criticidade, pode contribuir com uma avaliação que acompanhe o desenvolvimento global do aluno, representando importante avanço na apropriação do conhecimento científico e do saber elaborado.

Notas (in)conclusivas

Nossas considerações não encerram a discussão iniciada neste estudo, pois os aspectos tratados são frutos de um debate mais profundo, que diz respeito às políticas públicas mundiais e nacionais para todos, independentemente da deficiência.

Concluímos até aqui que não há como dissociar a inclusão das pessoas com deficiência na sala de aula comum dos temas que perpassam o contexto educacional geral, marcado por processos educativos que necessitam de aperfeiçoamento e a melhoria de múltiplos fatores, principalmente, interligados às políticas de formação de professores.

As situações ocorridas na curta-metragem com o protagonista Lucas, as quais envolvem o contexto geral da avaliação, formação de professores e o controle ideológico da escola, da própria família e da religião em relação aos estudantes considerados “normais”, são ainda mais complexas quando se trata dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Isto porque além dos estigmas, preconceitos e barreiras que ainda permeiam a educação especial, a falta de investimentos na formação de professores reflexivos e críticos funciona como mais

um entrave para o desenvolvimento intelectual dos educandos com deficiência.

Neste sentido, consideramos fundamental o aperfeiçoamento dos debates em torno da educação especial e seus desafios, de modo que possam contribuir para a autonomia dos seres humanos enquanto serem capazes de se apropriarem de conhecimento científico.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença 1970.

BRASIL. *Lei 13.146, de 07 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Recuperado em: 22 de jan. 2019.

COSTA, V. B. *Reflexão docente sobre avaliação dos estudantes com deficiência no ensino superior*. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2016, São Carlos. Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.

NEGRINE, A. S. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa.

In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (org). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

OLIVEIRA, I. *Meu amigo Nietzsche, de Fáuston da Silva*. Disponível em: <<http://cinefestivals.com.br/criticas/meu-amigo-nietzsche-de-fauston-da-silva/>>. Publicado em 26/08/2014. Recuperado em 30/05/2019.

PIANA, M. C. A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. In: PIANA, M. C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2014.

PLETSCH, M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Educar, n. 33. Curitiba: Editora UFPR, 2009. p. 143-156.

SASSAKI, R. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. da. *Meu amigo Nietzsche*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=q9ENhkQ0Usg. Recuperado em 05 de Out. 2017.

7. ESCOLA HUMANIZADORA: em foco a atividade de ensino

Ana Paula Manica¹

Fernanda Welter Adams²

Introdução

O que faz o homem ser único e universal é a sua essência humana, que é construída pelas suas necessidades e motivações em aprender. Segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010), Marx, acredita que o homem é o entrelaçamento dos aspectos individuais, no sentido biológico, ou seja, ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu o homem se torna homem. Sendo o trabalho essencial nessa apropriação, pois é ele que humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura.

-
- 1 Psicóloga CRP 09/012049. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Catalão UFCat, graduada em Psicologia pela mesma instituição. E-mail: anapaula_manica@hotmail.com.
 - 2 Professora da Secretaria Municipal de Educação de Catalão. Mestre em Educação pela Universidade Federal de catalão UFCat, licenciada em Química pela mesma instituição e em Pedagogia pelo Instituto Máximos. E-mail: adamswfernanda@gmail.com.

O trabalho, por possibilitar o desenvolvimento humano, é uma atividade humana por excelência; assim o consideram Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 18), acrescentando que essa exclusividade se dá pela atividade da consciência e por ela “o homem constitui-se efetivamente humano”, no sentido de compreender o mundo individual e social e poder controlar a natureza.

Portanto, o homem domina a natureza, a transforma e é transformado por ela, o que permite a este a tomada de consciência, sendo essa também fundamental no processo de humanização do sujeito. Com relação à tomada de consciência Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 20) afirmam que:

Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma relação dialética. Nas relações entre consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico que abre ao homem um quadro do mundo novo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como possíveis de análise.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, a consciência, sendo movimento do humano no mundo, passa a ser mediadora da relação do humano com o mundo e consigo mesmo, por meio da palavra e a partir de suas experiências histórica e social, enfim, na sociabilidade dos indivíduos (RATNER, 1995). Destacamos que essa tomada de consciência é sempre mediada e decorrente das vivências singulares de cada ser humano

As preocupações com a humanização nos levam diretamente à questão de como e para quê agir sobre a formação dos indivíduos. Para isso, é preciso considerar as sucessivas transformações que

ocorrem por meio das atividades sociais, é preciso considerar esses indivíduos como sujeitos do processo escolar e tratar, portanto, da humanização na especificidade da atividade escolarizada.

Tomando como foco esse aspecto do processo educativo, além de outros aspectos, ressaltamos ser urgente para a escola responder à questão sobre a vinculação dos sujeitos estudantes às atividades escolares e também sobre o sentido pessoal por eles produzido em relação à escola e à sociedade. Desse modo, a escola deve organizar o ensino de forma a levar o sujeito a ser crítico e transformar a sua realidade; dessa forma, contribuirá com o processo de humanização deste sujeito.

Dado esses apontamentos, enaltecendo a importância da interação entre os indivíduos, sendo ela fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, isto é, a aquisição do conhecimento processada através da relação social na qual o indivíduo participa e interage com os outros, surge à necessidade de uma discussão que auxilie alunos com dificuldades de interação e inserção no ambiente escolar, tendo em vista a realidade presenciada por muitos professores³ em sala de aula, onde alunos apresentam grande dificuldade de interagir, bem como, de participar de forma efetiva do ambiente escolar, como consequência temos acompanhado e observado o adoecimento físico e psicológico desses alunos, implicando de forma negativa no processo de aprendizagem, provocando em alguns casos uma forte tendência ao fracasso escolar.

Assim, a temática proposta visa discutir sobre o processo psíquico e educativo de humanização, levando em conta “as-

3 A menção deve-se aos debates e discussão vivenciada pelas autoras desse trabalho em suas unidades, incluindo as vivências em sala de aula, bem como, as reuniões nas quais demais professores compartilham desse posicionamento.

pirações humanas por melhores condições de vida” (MOURA, 2000, p. 18), resultando numa melhor formação do estudante. Tão logo, o objetivo deste trabalho é refletir a luz da Psicologia Histórico-Cultural a importância da escola humanizadora e como a atividade do professor por meio da organização do ensino contribui com o desenvolvimento da mesma.

Diante do objetivo apresentado, propomos um estudo pautado na pesquisa qualitativa uma vez que, segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Assim, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A produção de informações empíricas será efetuada por meio de Pesquisa Bibliográfica, discutindo juntamente com os teóricos da temática às questões que permeiam o tema proposto.

Teoria da Atividade: ensino e tomada de consciência

A atual forma de organização do processo escolar, em consonância com os interesses da sociedade capitalista, produz sentidos em relação à escolarização que têm um tom mais ou menos geral: a atividade deve resultar em desenvolvimento individual útil para tal sociedade, independente do que isso possa significar para a comunidade dos homens. Segundo Filho (2014, p. 92), “a necessidade que constitui esse sentido é, na maioria das vezes, caracterizada pela conquista de um lugar no mercado de trabalho, no ganho e na garantia da vida particular alienada”. Nesse sentido, a realização pessoal resulta no individualismo e na reprodução das condições da sua manutenção.

Porém é preciso destacar que para além do biológico, somos sujeitos sócio-históricos, ainda que cada indivíduo possa produzir ações por si mesmo, o que caracteriza a sua humanidade é que elas reproduzem formas coletivas de agir. Assim, a atividade escolar refere-se a que formas de ações o estudante reproduz, o quanto estas representam uma produção grupal e como ele participa da sua produção, ou seja, segundo Filho (2014), o estudante, figura como sujeito da atividade escolar humanizadora, como sujeito da sua humanização na escola.

Dessa forma, pensando o ambiente escolar é preciso se perguntar se os grupos de estudantes, professores, gestores e funcionários formam uma unidade na qual poderíamos reconhecer a interdependência dos sujeitos, mas, também, se é possível encontrar na escola um grupo que esteja voltado para a atividade de estudo, como a sua principal atividade.

Vale destacar, que para Leontiev (1988) e Elkonin (2009) a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento. Isso não significa que ela seja a que ocupa mais tempo na vida da criança. De acordo com Leontiev (1988, p. 64) a atividade principal tem três características básicas:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...]
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. [...]

É importante que o leitor entenda que as atividades são dominantes em determinados períodos, o que não significa que no período seguinte elas deixam de existir, o que ocorre é que elas vão perdendo sua força. Assim, a atividade de estudo estrutura-se como uma atividade orientada à assimilação de conhecimento.

Leontiev (1974, p. 43) define atividade como sendo “processos específicos que exercem uma ou outra relação vital, quer dizer, ativa, entre sujeito e a realidade”. Sendo a atividade socialmente significativa um princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é constituída de fora para dentro, por meio das relações sociais (KOZULIN, 2002). De acordo com Moura (1996, p. 32):

Atividade de ensino, assumida como núcleo da ação educativa, nos parece ter duas dimensões: a de formação do professor e a de formação do aluno. Ambas têm elementos comuns: a situação-problema, uma dinâmica de solução e uma possibilidade de avaliação.

A atividade de ensino é constituída na articulação entre a teoria e a prática. Essa conexão fundamental é condição da transformação do sujeito. Dessa forma, a unidade de sentido e interdependência dos sujeitos da atividade escolar caracteriza a relação grupal como mediadora do desenvolvimento dos indivíduos como sujeitos com autonomia para ações necessárias à crítica das inter-relações, no sentido de poderem orientar, executar e regular sua vida no cotidiano escolar. Segundo M. Filho (2014, p. 96),

É relevante considerar-se esta questão, pois, se a escola não cumpre essa função, o aluno pode apropriar-se superficialmente das normas e formas de coexistência grupal sem atingir a consciência do seu ser nessas condições. Com isso, o estudante não compreenderá a vida no cotidiano escolar como a própria vida da comunidade, na qual

os conhecimentos e os conteúdos da aprendizagem dão um sentido para a humanização.

É uma preocupação da atividade escolar, conhecer quais são as necessidades motivadoras para a adesão do estudante à atividade escolar na sua ligação com as necessidades sociais. Como afirma Leontiev (1978, p. 225), desde o ângulo psicológico, o problema do consciente no estudo se propôs para nós como o do sentido que adquirem para a criança os conhecimentos que são assimilados. Por conseguinte, em que se convertem esses conhecimentos para a criança e como este são assimilados deve ser determinado pelos motivos concretos que o impulsionam a estudar.

Nesse sentido, é importante destacar que no processo de ensino e aprendizagem escolar são necessárias atividades nas quais os estudantes sejam capazes de produzirem ações de sua própria autoria e que educadores promovam ações correspondentes, ou seja, que alcancem a qualidade da significação social. Sendo assim, M. Filho (2014, p. 97) afirma que “na atividade escolar, a criação de uma comunidade humanizadora vai além da atividade que desenvolve os conhecimentos e passa a preocupar-se com a educação, também, da personalidade”.

A partir da compreensão do aprender e de seu papel no processo de humanização, iremos evidenciar no próximo item o papel do professor como organizador do ensino.

O papel do professor como organizador do ensino

Até este momento refletimos sobre a atividade e a necessidade como formas de garantir a tomada de consciência do homem, sendo promovida então por uma escola humanizadora, que perpassa pela constituição do espaço escolar e da profissão docente, então se faz necessário terminar essa reflexão com uma

problemática: Qual a necessidade que leva o professor a realizar o seu trabalho?

Para tal compreensão, se faz necessário apresentar a visão de educação da teoria por nos estudada. A educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que o indivíduo se humaniza, herda, a cultura da humanidade, o processo educativo é central na formação do homem, pois permite que não seja necessário reinventar o mundo a cada geração (LEONTIEV, 1978). À vista disso, a escola é espaço de constituição do homem, mas a forma como a educação vem ocorrendo na escola na atualidade não contribui para esse processo de humanização, pois não tem focado na atividade, sendo necessária uma mudança no processo de ensinar e aprender.

Esta mudança inicia-se pela adoção de estratégias baseadas na busca pelo sentido ao que é ensinado. Somente assim, de fato, poderá acontecer a apropriação dos conhecimentos que favoreçam a alfabetização científica e o desenvolvimento do indivíduo (LEMES; CEDRO, 2015). Ou seja, estratégias capazes de promover a criticidade do sujeito levando este a toma de consciência e consequente transformação da sua realidade, isto é, o professor por meio de sua atividade contribui com a humanização dos alunos, sendo o organizador deste processo. Corroborando com essa ideia Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 25) “destaca que o professor como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino”.

Professor como “ator” deve preparar o educando para a vida, para o seu pleno desenvolvimento, compreende ações amplas que não se encerram na transmissão de conteúdos; exige que o professor organize o ensino de um modo que o aluno possa

perceber a necessidade de se apropriar do conhecimento como ferramenta para o seu desenvolvimento como pessoa, tornando-se capaz de fazer escolhas conscientes (LEMES; CEDRO, 2015).

Moura (1996, p. 29) assevera que “a escola como um lugar onde se aprende, tem como corolário a escola em que se ensina”. Leva-nos a concluir que, para a escola ser um lugar de aprendizagem, o professor deve estar em atividade de ensino, organizando situações que permitam o compartilhamento, a troca, a negociação, “[...] onde as pessoas cooperem, discutam e colaborem. É bem diferente de organizar uma situação onde só um trabalha e resolve a situação para todos” (CEDRO, 2008, p. 154).

Para Moretti (2007, p. 100), “o professor, movido pela sua necessidade, encontra-se em atividade de ensino antes, durante e depois de seu encontro com os alunos na sala de aula”. Na organização do ensino, de um modo que permita a interação entre os envolvidos, a negociação de sentidos, o diálogo e a delimitação de conteúdos e instrumentos didáticos, a atividade de ensino passam a nortear a dinâmica da aula (LEMES; CEDRO, 2015).

Sabemos que existem diferenças entre o desenvolvimento cognitivo da criança e do adulto; porém, Araújo e Moura (2008, p. 88) consideram que “a aprendizagem do educador, sujeito adulto, tem uma lógica semelhante à do aluno: ambos ocupam, em níveis e contextos diferentes, um mesmo estatuto de aprendizes”. Com esta afirmação queremos dizer que é preciso considerar, na formação do professor, o processo histórico-cultural; se o aprendizado e o desenvolvimento perduram por toda a vida, então o professor pode aprender e, conseqüentemente, se desenvolver enquanto assim se dispuser. Por esse motivo, quando num espaço social em que companheiros mais capazes podem cooperar, o professor pode sim ampliar seu arcabouço teórico, pois tem:

Em relação ao seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na zona de desenvolvimento proximal, configurada como um ambiente de interação, que as ações de formação devem incidir (ARAÚJO & MOURA, 2008, p. 90).

Sobre isso, Moretti (2007) coloca que o conhecimento teórico do professor deve estar relacionado não somente a métodos de trabalho, mas também aos conceitos a serem ensinados, às perspectivas de aprendizagens, à realidade social etc. Concordamos com Cedro (2008, p. 208) quando diz que a formação profissional do professor deve estar aliada ao desenvolvimento do conhecimento teórico em toda a sua plenitude, que “o conhecimento teórico deve servir de base para o entendimento da prática pedagógica, favorecendo assim a apropriação do processo de ensino e aprendizagem e a superação da alienação”.

Lopes (2009, p. 55) nos coloca que: ser, atualmente, um professor é um desafio. E formar um, também o é. A dinâmica do mundo impõe à escola um movimento que deve ser acompanhado pelo professor, tanto no âmbito das relações pessoais com os alunos quanto na evolução de conhecimentos. Daí a necessidade de se pensar em formar um profissional de maneira que esteja preparado não para cada comunicação científica dos acontecimentos isolados que enfrentará no dia a dia, mas para poder acompanhar tal processo.

Assim, damos ênfase no papel do professor quanto à organização da atividade de ensino, pois ele é o sujeito na relação dialética. O que não significa desconsiderar a capacidade e a importância da participação do estudante na organização do que será realizado, do planejamento, da avaliação e do replanejamento das ações necessárias para tal fim. Apesar das contradições do movimento histórico, considerar o estudo como atividade princi-

pal do estudante exige organizar o ensino de modo a possibilitar que a escola se transforme no campo privilegiado de socialização das novas gerações, no lugar em que os estudantes encontram seus pares e se apropriam do legado cultural ao qual têm direito.

Considerações finais

Pensar a humanização no ambiente escolar é pensar a própria transformação da sociedade atual em comunidade de humanização. Vale lembrar que não estamos afirmando a escola como instituição responsável por tal transformação, mas estamos apontando como uma das condições necessárias para tal. Pensar a humanização no ambiente escolar é pensar na possibilidade concreta de superação da naturalização do ser humano e assumir que é na sociedade dos homens, na determinação coletiva daquilo que é necessário à vida que são constituídos os valores e sentidos.

Buscamos evidenciar nesse trabalho que vivemos em uma sociedade na qual a educação busca limitar os sujeitos à determinada aprendizagem direcionada, por exemplo, ao mercado de trabalho ou para o individualismo da realização pessoal. Dessa forma, precisamos nos perguntar sobre que sociedade é essa e dar um encaminhamento diferente para essa questão, um caminho que supere essa condição, no sentido de promover vivências que promovam saltos qualitativos na consciência dos sujeitos.

Portanto, a educação escolar representa uma possibilidade de transformação por meio do conhecimento. Nesse sentido, é proposta como oportunidade de elevação a formação do professor, fundamentada nos princípios da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, tendências com pano de fundo no materialismo histórico-dialético, pressupostos que auxiliarão na compreensão sobre a importância do trabalho educativo como

uma forma de emancipação do sujeito. Isso deve converter-se em práticas conscientes e intencionais, com objetivos claros quanto à sua atividade principal: o ensino.

Referências

ARAÚJO, E. S., & MOURA, M. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In M. Franco & S. Pimenta (Orgs.), *Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa* (vol. 1, pp. 75-101). São Paulo: Loyola, 2008.

CEDRO, W. L. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

M. FILHO, A. Humanização e escola como comunidade. In: MILLE, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (ORG). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*, Jundiaí: Paco Editira, 2014.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, p. 111-137. 2002.

LEMES, N. S.; CEDRO, W. L. Professores de Matemática em atividade de ensino de álgebra: Apropriações da teoria histórico-cultural. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), pp. 133-154, 2015.

LEONTIEV, A. N. *Problemas del desarrollo del psiquismo*. 2. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1974.

_____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LOPES, A.R.L.V. *Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores*. Passo Fundo: Editora UPF, 2009.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, ano II, n. 12. p. 29-43, 1996.

_____. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. 2000. Tese (Livre-Docência em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MORETTI, Vanessa. *Professores de Matemática em Atividade de Ensino*. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, São Paulo.

RATNER, Carl. *Psicologia Sócio-histórica de Vygotski*. Porto Alegre: ARTMED, 1995. 314p

RIGON, A.J.; ASBAHR, F.S.F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M.O. (coord.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

IDENTIDADES E PRÁTICAS CULTURAIS

8. MODERNIDADE DISTÓPICA: crítica da modernidade e estética em Franz Kafka

Leandro Silva Onofre Júnior¹

Introdução

Enrico Castelli Gattinara (2018), em seu texto intitulado *A multiplicidade temporal: um problema na qual ciência, história e filosofia se encontram*, nos traz uma importante “constatação” – não surgida em decorrência dos recentes debates, mas que ainda causa certo incômodo aos que utilizam o tempo como objeto de análise – “o tempo é problemático”, mesmo fazendo “parte de nossa experiência humana, [...] nem cientistas nem filósofos jamais se sentiram confortáveis perante ele” (GATTINARA, 2018, p. 41). Todavia, a partir dos anos 1980, “o tempo e a temporalidade [...] começam a ser considerados pelos historiadores” (GATTINARA, 2018, p. 41).

Este extenso debate que se formou ao entorno das concepções sobre *temporalidades* nos possibilitou diferentes interpretações acerca de como uma determinada sociedade ou grupo social se

1 Mestrando em História na Universidade Federal de Goiás – UFG, bolsista CAPES, Goiânia, Goiás. E-mail: leandrojrrv@gmail.com

relaciona com seu *tempo*, como percebe sua realidade e, evidentemente, como articula seu *passado*, *presente* e *futuro*. Diante disso, propomos neste texto demonstrar como os romances kafkianos, *O desaparecido*, *O processo* e *O castelo* podem ser trabalhados à luz dos debates sobre *tempo histórico* e *temporalidades*. Utilizaremos para tanto o conceito de *utopia iconoclasta* proposto por Russell Jacoby, na intenção de identificar elementos nos romances kafkianos que demonstrariam o espírito utópico do escritor tcheco, assim como sua recusa em estabelecer as balizas para uma nova sociedade.

Os questionamentos que propomos levantar, neste sentido, dizem respeito a relação do escritor tcheco com o tempo, mais precisamente o *futuro*, ou a ausência dele nos romances kafkianos. Interpretados como *utopias negativas* – como propõe Michael Löwy em *Kafka: sonhador insubmisso* (2005) –, seus romances inacabados mostram-se – se levarmos em conta seu caráter (anti) utópico – contraditoriamente, ausentes de descrição de futuro.

Kafka e a iconoclastia

A importância das obras do escritor tcheco Franz Kafka é indiscutível. O epíteto *kafkiano*, por exemplo, tornou-se um adjetivo evocado em mais de uma centena de línguas para descrever “constantes de desumanidade e de absurdos do nosso tempo” (LÖWY, 2005, p. 201). Kafka, como lembra Peter Gay, “foi e continua a ser mais minuciosamente analisado do que qualquer outro escritor moderno” e, mesmo hoje, “o romancista mais irremediavelmente controverso do século XX” (GAY, 2009, p. 213).

Devido à falta de um *veredicto final* no que se refere ao sentido de suas obras – principalmente quando se trata dos romances *O desaparecido*, *O processo* e *O castelo* –, por diversas vezes sentimos que as inúmeras e diferentes interpretações tendem a confundir

mais que iluminar. Essa difusão em larga escala significa, por outro lado, que os leitores de Kafka captaram o alcance universal e crítico de seus romances que, segundo Löwy, tem como principal característica o “protesto contra o pesadelo burocrático e sua subversão pelo humor negro” através da denúncia à “opressão e o absurdo da reificação burocrática tal como são vividos pelas pessoas comuns” (LÖWY, 2005, p. 203-204).

Michael Löwy propõe, de certa forma, uma leitura inovadora para os escritos de Kafka. Sua interpretação parte do “ângulo da paixão antiautoritária” (LÖWY, 2005, p. 12), o que o possibilitou conceber um *Kafka utópico*, e seus romances serem lidos como *utopias negativas*. A partir de uma leitura sociopolítica dos romances kafkianos, o autor tenta “pôr em evidência a dimensão formidavelmente crítica e subversiva da obra de Kafka, tantas vezes ocultada” (LÖWY, 2005, p. 12). Para tanto, utiliza dados biográficos frequentemente negligenciados, “em especial as relações de Kafka com os meios anarquistas de Praga” (LÖWY, 2005, p. 11).

De acordo com Löwy, que define o pensamento de Kafka como *romântico*, por sua crítica da modernidade ser “tingida por nostalgia pelo passado”, o escritor de Praga compartilha com os libertários de esquerda a “desconfiança diante da ideologia do progresso e da opinião confortável de que a história da civilização moderna é a de uma marcha ininterrupta e irreversível rumo a mais luzes, liberdade e prosperidade” (LÖWY, 2005, p. 4445). Neste sentido, Walter Benjamin afirma que:

Para Kafka, o mundo dos seus antepassados, tal como o universo dos factos que para ele realmente contavam, era literalmente imperscrutável, e não há dúvida de que o referido mundo, a semelhança daquele que os primitivos adoravam nas suas árvores totêmicas, aponta para baixo, para o reino das bestas (BENJAMIN, 1994, p. 47).

Afirmou-se, em diferentes momentos, que a técnica kafkiana se baseava no *estranhamento*, sendo este não “um truque do filósofo ou do escritor Kafka, mas um fenômeno do mundo moderno” (ANDERS, 2007, p. 18). De fato, em Kafka, principalmente seus três grandes romances, o que se percebe é uma denúncia do *projeto de modernidade* pensado pelos iluministas (HABERMAS, 1992, p. 110-111). Mesmo sendo sua literatura herdeira deste mesmo projeto, seus romances tecem críticas à noção de progresso ao apresentar um enredo no qual, ao invés de empatia com o ambiente moderno, têm-se descrença e alienação.

Utopia negativa, *antiutopia* ou *distopia*, enquanto conceito agregador de uma atitude de pensamento antiutópico vem sendo examinada ao longo do tempo por estudiosos de áreas como sociologia, psicologia, filosofia ou história, mas também, enquanto parte do que o historiador belga Raymond Trousson chama de “gênero literário utópico”, por críticos e historiadores da literatura. Para este autor, o gênero utópico particularizado na tradição literária seria caracterizado entre outros, por apresentar-se normalmente sob a forma discursiva romance e por estabelecer imaginativamente a projeção de outros mundos (geográficos ou temporais), em geral permeados por lugares comuns a essa tradição, como *insularismo*, regularidade ou disposição geométrica, uniformidade social, dirigismo estrito, coletivismo, totalitarismo, humanismo e a presença de personagens-chave como o legislador e o clássico visitante (TROUSSON, 1995, p. 22-50).

As utopias negativas, antiutopias ou distopias – como passaram a ser reconhecidas a partir do final do século XIX as projeções de mundos catastróficos e sociedades em estados possivelmente terminais – enquanto gênero literário, podem ser consideradas desdobramentos da utopia. Elas inverteriam o sinal das utopias,

que normalmente projetam mundos felizes e perfectíveis, e focalizam os potenciais aterrorizantes desses lugares, construindo com isso uma espécie de alerta aos leitores contemporâneos.

Sem especificar os aspectos formais das obras, o historiador americano Lewis Mumford considera que a maior parte das utopias são críticas implícitas às sociedades de onde emergem e considera também que elas seriam amplamente caracterizadas por concepções autoritárias de disciplina, por isso, estariam longe de serem modelos de perfeição a serem imitados (MUMFORD, 2007, p.11). Essas tendências autoritárias da maioria das utopias clássicas “procuravam impor uma disciplina monolítica a toda a variedade de atividades e interesses entrecruzados da sociedade humana” (MUMFORD, 2007, p. 12). A tendência estática, bem como a crença no equilíbrio e na totalidade, seriam características presentes em todas essas utopias, pois, ainda para este autor, as mesmas “encaram a sociedade como um todo, e, pelo menos em imaginação, fazem justiça a interação trabalho-pessoas-lugar, bem como a interrelação entre funções, instituições e objetivos humanos” (MUMFORD, 2007, p. 12-13).

Todavia, para Michael Löwy os três romances inacabados de Kafka, *O desaparecido*, *O processo* e *O castelo*, podem ser lidos como *utopias negativas*, pois descrevem uma atmosfera singular, de caráter rigorosamente *pessimista*, que evidencia o sufocamento do indivíduo perante o processo de racionalização e burocratização das sociedades modernas. É sob este ângulo que Löwy afirma que Franz Kafka, assim como a filósofa marxista Rosa Luxemburgo, teriam sido os primeiros a soarem o *signal de alarme*, nos alertando quanto ao provável incêndio que se aproximava.

Segundo Löwy, “é sob a forma literária e imaginária que ele [Kafka] descreve a nova barbárie” (LÖWY, 2000, p. 47-48),

ou seja, é a partir do ficcional que Kafka denuncia os poderes sufocantes dos meandros burocráticos, a inexistência de justiça e liberdade, assim como a impessoalidade dos tempos modernos, demarcada por sua ausência de redenção, materializada na hierarquia e no autoritarismo da sociedade capitalista moderna. Entretanto, o aspecto mais importante de seus romances para nossa discussão está relacionado com a ausência de descrição de futuro, mesmo se tratando, como propõe Löwy, de utopias negativas. Uma possibilidade para esta ausência pode ser pensada a partir da obra do historiador Russell Jacoby *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica* e seu conceito de utopia iconoclasta.

Ao se debruçar sobre os escritos e a trajetória do teórico anarquista alemão Gustav Landauer, Russell Jacoby formula o conceito de *utopia iconoclasta*, que, por sua vez, nos auxiliaria quanto a ausência de descrição de futuro nos romances kafkianos. Landauer partilhava com Kafka a esperança de uma superação do capitalismo, e para chegar a utopia, ambos passaram antes “pelo misticismo e pelo anarquismo”, do qual dos anarquistas pegaram emprestado o “protesto contra uma ideia de revolução que se limitasse a um novo Estado ou ordem econômica”, enquanto dos místicos a “ideia de realidade que ia além do aqui e agora”, além de acrescentarem a isso “as noções românticas de comunidade e espírito ou *Geist*” (JACOBY, 2007, p. 156).

Os utopistas iconoclastas eram utopistas contra a corrente. Não se renderam ao toque do tambor das emergências cotidianas, também não pintaram uma utopia em cores reluzentes. Eles mantiveram seus ouvidos atentos a longínquos sons de paz e alegria, de um tempo em que, como disse o profeta Isaías, “o leão comerá palha como o boi” (Isaías, 11:7). Podemos aprender com eles (JACOBY, 2007, p. 20).

Ora, Russell Jacoby formulou o conceito de *utopista iconoclasta* com o intuito de definir aqueles que “sonharam uma sociedade superior, mas que se recusaram a apresentar suas medidas precisas”, pois eram “contestadores e destruidores de imagens” (JACOBY, 2007, p. 16). Estes utopistas, devido a sua condição judaica, foram impossibilitados de descrever tanto Deus, quanto o futuro.

O futuro para os utopistas iconoclastas não pode ser descrito, apenas “abordado por meio de pistas e parábolas” (JACOBY, 2007, p. 17), visto que eles “oferecem pouco de concreto em que se prender” e “não apresentam nem fábulas nem imagens do que virá” (JACOBY, 2007, p. 17). Desta forma, nota-se que as utopias não estavam ausentes entre os judeus. Karl Marx seria um destes exemplos de utopista iconoclasta, principalmente por seu “temperamento utópico que evita descrever o futuro”:

Poucos duvidariam de seu compromisso com a revolução, mas, em toda a sua obra, as descrições de uma sociedade pós-revolucionária ou utópica consistem em poucas frases en passant. Ele se prendia aos “fatos reais”, observava, em vez de escrever “receitas para os restaurantes do futuro”, como queriam os utopistas (JACOBY, 2007, p. 135).

Löwy também argumentou que é “inegável” que “uma atmosfera estranha de religiosidade impregna os grandes romances inacabados de Kafka”, mas devido a sua negatividade, o conceito de *theologia negativa* seria o único a dar conta do “tipo particular de problemática religiosa presente nos romances de Kafka” (LÖWY, 2007, p. 130-132). Esta dimensão negativa é o que possibilita aproximar Kafka das utopias negativas:

À *theologia negativa*, ao messianismo negativo de Kafka corresponde, no terreno político, uma espécie de utopia negativa. Entre elas há

uma analogia estrutural forte: nos dois casos, o inverso positivo do mundo estabelecido (utopia libertária ou redenção messiânica) está radicalmente ausente, e é precisamente essa ausência que define a vida dos homens como decaída ou privada de sentido. À ausência de redenção, índice religioso de uma época danada, corresponde a ausência de liberdade no universo sufocante do arbitrário burocrático (LÖWY, 2007, p. 132-133).

Como salienta Jacoby, o utopismo iconoclasta é utópico se levarmos em conta seu “compromisso com um futuro muito diferente, de harmonia e felicidade”, e ele só se apresenta como antiutópico devido a sua recusa em mapear o futuro (JACOBY, 2007, p. 135). Neste sentido, Kafka não representaria um conformismo perante um futuro problemático, mas sim um comunicado e uma convocação ao sujeito moderno, na intenção de promover uma mudança drástica quanto aos rumos tomados pela sociedade moderna.

Considerações finais

O presente texto teve como objetivo demonstrar como o conceito de *utopia iconoclasta* pode ser utilizado para entender como diferentes grupos sociais – neste caso os judeus – se relacionam com o tempo e a sociedade. Assim, optamos destacar uma possibilidade de interpretação e pesquisa envolvendo os romances inacabados do escritor tcheco Franz Kafka, principalmente por se tratarem de obras que ainda provoquem grandes debates em torno de seus significados.

A crítica à modernidade tecida por Kafka, nesta medida, seria resultado de sua *insubmissão* e *insubordinação* perante todo tipo de *autoritarismo* e *arbitrio*, e sua crítica ao sistema capitalista se aproximaria, então, da apresentada pelos *românticos*, mais

especificamente pelos socialistas libertários românticos, por enxergar no capitalismo um sistema autoritário e hierarquizado de dominação. Por outro lado, notamos a partir da pesquisa que os escritos kafkianos, diferentemente do que formulou muitos de seus intérpretes, não se caracterizam pelo sentimento de culpa, ou por um conformismo e resignação perante o arbítrio e a perda de liberdade do homem moderno. Mas, antes disso, podem ser lidos tanto como um *aviso de incêndio* que se propunha denunciar a chegada de um período caracterizado pela *barbárie* e a *catástrofe*, bem como uma convocação para a rebeldia e a subversão frente aos arbítrios identificado nas instituições modernas – invisíveis e onipresentes – que, a partir do final da segunda fase da modernidade, já se colocavam postos.

Procuramos, assim, propor uma leitura que valorize a dimensão crítica da literatura kafkiana, que atente para os elementos que dão forma ao seu universo estético, e que, consequentemente, nos ajude a compreender o contexto conturbado vivenciado pelo escritor. Nesta perspectiva, tentamos demonstrar como o *sentimento utópico* não se ausenta em Franz Kafka e, muito menos em seus escritos, estes caracterizados, assim como nas distopias, por sua *negatividade*.

Assim, foi possível iniciar um debate sobre a possibilidade de demonstrar como a estética kafkiana produziu elementos que se aproximam do universo estético formulado pelos autores distópicos da primeira metade do século XX. Em outras palavras, como o escritor Franz Kafka apresenta em seu universo uma *modernidade distópica* e como este universo pode ser encarado enquanto *aviso* para a sociedade um provável *incêndio*, na medida em que alardeiam sobre as tendências autoritárias e ditatoriais

que se apresentaram na primeira metade do século XX, e, posteriormente, são confirmadas pelos Estados Totalitários europeus.

Referências

ANDERS, G. *Kafka: pró e contra; os autos do processo*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BENJAMIN, W. Franz Kafka. A propósito do décimo aniversário de sua morte. In.: *Magia e técnica, arte e política*, v. 6, p. 137-164, 1994.

GATTINARA, E. C. A multiplicidade temporal: um problema na qual ciência, história e filosofia se encontram. In: SALOMON, M. (Org.). *Heterocronias*. Goiânia: Ricochete, 2018.

GAY, P. *Modernismo: o fascínio da heresia; de Baudelaire a Beckett e mais um pouco*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HABERMAS, J. Modernidade, um projeto inacabado. In: _____. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

JACOBY, R. *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LÖWY, M. *Franz Kafka: sonhador insubmisso*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

_____. *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.

MUNFORD, L. *História das utopias*. 1. ed. portuguesa – Lisboa: Antígona, 2007.

TROUSSON, R. *História de la literatura utópica: viagens a países inexistentes*. Barcelona: Ediciones Península, 1995.

9. HILDA HILST É E NÃO É LORI LAMBY: Um estudo sobre a metalinguagem n' O Caderno Rosa de Lori Lamby

Natália D'Ambros¹

Introdução

O Caderno Rosa de Lori Lamby é um romance em forma de diário, em que Lori Lamby, personagem principal, escreve sua história que é denominada de O Caderno Rosa. A protagonista tem 8 anos, e no seu relato cria uma história fictícia na qual é falsamente prostituída com ajuda dos pais. A ideia de escrever essa narrativa surge da observação da relação do seu pai, que é escritor, com o Tio Lalau, que é editor. O pai da protagonista não consegue vender suas obras, sendo assim, Tio Lalau pede para que ele escreva livros pornográficos. A Lori vendo a dificuldade do seu pai decide ajudá-lo, copiando suas histórias, mas modificando,

1 Aluna do curso de Letras Português da UFG- Universidade Federal de Goiás, participante do Núcleo de Pesquisa sobre Hilda Hilst, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e iniciação científica - PIVIC, no qual desenvolve a pesquisa “HILDA HILST E A POESIA (DES) MEDIDA: ESTUDOS SOBRE BUFÓLICAS, O CADERNO ROSA DE LORI LAMBY E A OBSCENA SENHORA D.”, sendo assim, ativa na CAPES e na CNPq. Contato: nataliadambros18@gmail.com.

visto que a protagonista se coloca no lugar da personagem da ficção criada pelo pai, contando sua história de maneira que a pseudoautora fosse prostituída. Em um determinado momento da narrativa os pais de Lori descobrem seu diário, a reação é de choque, pois, é uma garotinha de 8 anos que está escrevendo sobre pornográfica.

Visto o enredo da obra de Hilda, na análise desta pesquisa procurou-se pensar nos elementos que unem a autora e a personagem, assim como, a camada de metalinguagem presente no Livro de Hilda, *O Caderno Rosa de Lori Lamby*, que desqualifica o conceito aplicado à obra pelo senso comum como pornográfico. É importante ressaltar que buscou-se investigar como a autora se constrói na personagem para realizar a metalinguagem, e não a pessoa empírica de Hilda Hilst.

Desenvolvimento

A personagem Lori Lamby está inserida em um mundo fictício, portanto, apenas real dentro do livro, logo se encaramos Hilda Hilst sendo Lori Lamby fora da obra literária, seremos equivocados. Portanto, Hilda Hilst, sendo uma autora vivente em sociedade, não estaria neutra, ou seja, inclui sua vivência na produção de sua obra literária. A aproximação das duas se dará como se Hilda Hilst fosse Lori Lamby. Esse, como diz Bernardo (2003), “como se”, ou seja, parte da vivência da autora que é repassada para a obra será revivida a cada leitura feita pelo coautor, isto é, o leitor. Sobre o que foi dito acima Claudia Amigo Pino (2016) exemplifica em seu artigo “De um corpo para outro: Roland Barthes e a biografemática”:

Não é o autor histórico, não é o herói de uma biografia, uma biografia, uma pessoa que nasceu, viveu, escreveu e morreu em um momento

e um lugar determinado, mas apenas um “resto” do que ele foi e que, de alguma forma, continua vivo. Mas, para isso, ele precisa de uma espécie de hospedeiro, o leitor. Assim, esse novo autor, só pode ser definido em termos de uma convivência: ele não é um, é sempre dois [...] (PINO, 2016, p. 18).

A ficção, com isso a literatura, se coloca como irreal, sem disfarces. Com isso, ela empresta a sua força para que outras ciências, disfarçadamente, se declarem mais reais, se tornando vulnerável. Deste modo, muito do que consideramos dentro da realidade, não produz significado, mas, alienação, isto é a concepção posta pelo senso comum ao livro de Hilda o caracterizando como pornográfico. Segundo Iser, “a função da arte está em possibilitar o que o mundo do trabalho exclui: a realização do sentido” (LIMA, 1983, p. 372), sendo dentro dessa significação que a obra de Hilda proporciona a metalinguagem.

Gustavo Bernardo no artigo “Como Se”, aborda sobre a realização do imaginário proporcionado pela ficção, dizendo:

A ficção, irrealizando o real e realizando o imaginário, transgrede os limites entre os campos para o mesmo tempo: [1] dar condições de reformulação do mundo formulado; [2] possibilitar a compreensão do mundo reformulado; [3] permitir que tal acontecimento soberano seja reprimido. (BERNARDO, 2003, p. 77).

Quando a ficção realiza o imaginário, o ato de reformulação do mundo já existente faz-se possível, sendo assim, quando a Hilda Hilst cria O Caderno Rosa de Lori Lamby, reformula seu próprio mundo como autora empírica para concretizar o imaginário. A transgressão do mundo real, é feita por meio da metalinguagem no livro de Hilda, pois, a transposição da sua reflexão sobre o espaço literário para ficção se transforma na

crítica que a personagem Lori Lamby e seu pai faz ao cenário editorial brasileiro.

Com isso, o mundo presente no livro literário é lido como um “recorte” do mundo real, mas nunca ele mesmo. Assim se dá a construção da Lori Lamby, uma reformulação da vida da autora Hilst, ou seja, a reflexão que a autora empírica tem sobre o ato de escrever.

Concebendo a leitura do livro *O Caderno Rosa* de Lori Lamby como se a Hilda Hilst fosse a Lori Lamby, faz-se possível a transposição das opiniões ríspidas da autora empírica para o mundo literário, sendo assim, para a Lori Lamby, porém, ao transpassar para o fictício, modifica e excede a realidade, impossibilitando a leitura da obra sendo a pura realidade, mas sim, como conceitua Bernardes (2003), como se fosse.

Vaihinger demonstra a função da psique para a criação da ficção, dizendo:

A psique tece esses meios auxiliares a partir de si mesma, pois a alma é a criativa; empenhada em razão da necessidade, estimulada pelo mundo externo, ela descobre o tesouro de meios auxiliares que nela se encontra. O organismo se vê posto em mundo repleto de sensações contraditórias e exposta aos ataques de um mundo externo que lhe é hostil; desse modo, ele se obriga, para sua própria preservação, a procura de todos os possíveis meios auxiliares, tanto externos quanto internamente (VAIHINGER, apud BERNARDES, 2003, p. 41).

Como comenta Vaihinger (1911) o ser humano está inserido em um mundo contraditório, que proporciona sensações que trazem desconfortos, a psique então procura meios para diminuir esses sentimentos indesejados, sendo um desses o fazer literário. A autora Hilda Hilst sente a parte hostil da sociedade, que para ela é a falta de valorização da sua escrita, pois segundo a própria

autora “Ser escritor no Brasil, no meu caso particular, é agônico” (DINIZ, 2013, p. 149).

Hilda Hilst desde sua primeira publicação, percebia a criação de rumores a sua volta, que classificavam suas obras como magníficas, porém, impenetráveis. Como consequência, depois de inúmeras publicações sem alcance de leituras significativas, a autora tem seu último suspiro de paciência e como uma explosão escreve uma série de livros considerados pornográficos pela crítica literária. No livro *Fico besta quando me entendem*, um compilado de entrevistas de Hilda Hilst, ela diz: “Chegou uma determinada hora que comecei a ver que tinha trabalhado quarenta anos – eu comecei a escrever com 18, publiquei meu primeiro livro aos 20 – e vi que realmente não tinha dado certo”. (DINIZ, 2013, p. 104).

O Caderno Rosa de Lori Lamby é inteiro narrado pela personagem principal, em primeira pessoa, sendo assim, o leitor só ficará sabendo dos acontecimentos sobre a visão de Lori Lamby. Com isso, a personagem constrói uma imagem para o seu pai muito parecida com a opinião ríspida que Hilda Hilst demonstrava em suas entrevistas ao falar sobre a sua situação como autora. Por ser Lori Lamby a porta voz de todos os acontecimentos, dentro da obra literária a junção de Hilda Hilst a Lori Lamby faz-se possível, pois, a personagem além de retratar e transcrever todos os elementos e o cenário do livro, O Caderno Rosa de Lori Lamby, demonstra a precariedade do cenário editorial brasileiro.

Constata-se através da passagem “Então papai veio dar uma espiada no que ele chama agora de meu relato” (HILST, 2005, p. 17) que, na primeira divisão do livro a narradora se apropria das especificidades do gênero diário, ou, do relato para dar veracidade a narração dos fatos, conseqüentemente, procura convence o

leitor de que ela está sendo sexualizada. Até no momento em que é inserido no livro o gênero carta, no qual a Lori conta para o leitor que sua história é inventada. Sendo assim, verifica-se duas tentativas distintas de convencer o leitor, a primeira por meio de relato de todos os fatos, a segunda por meio da confissão, não só para os remetentes, mas para o leitor.

Em outra passagem Lori diz “Por isso agora estou escrevendo minha história, porque ele também escreve a dele” (HILST, 2005, p. 13). Ao enunciar que está registrando o relato porque seu pai está escrevendo uma obra fictícia pornografia, a autora revela que o fato da Lori se expirar em um livro fictício para descrever seus acontecimentos faz com que O caderno rosa adquira elementos não reais, consequentemente, a protagonista é uma pseudoautora porque seu relato é literário.

Portanto, percebe-se que n’O *Caderno Rosa de Lori Lamby* a autora se apropria de recursos estéticos e linguísticos que tentam convencer o leitor da veracidade dos relatos da Lori, do mesmo modo que, expõe indícios de que a discrição da sua prostituição é fictícia, ou seja, existe um jogo que Hilst faz sobre a distinção de ficção e realidade, ao qual os leitores caem quando dizem que o seu livro incentiva a pedofilia, por exemplo.

Hilda Hilst quer ser lida, quer ser conhecida, mas o cenário editorial e consumidor de literatura no Brasil não permite. Depois da publicação das “Bandalheiras”, conceito usada para denominar a escrita pornográfica, Hilda começa a ter um pouco mais de visualização, entretanto, o que o senso comum considera pornográfico não é todo o conteúdo inserido no livro O Caderno Rosa de Lori Lamby. Existe uma camada de fruição na obra de Hilda, essa camada é a metalinguagem.

Barthes caracteriza o conceito de fruição como:

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).

Sendo assim, o conceito de fruição se aplica a obra de Hilda, pois, ao representar a desvalorização da literatura no Brasil contesta as estruturais sociais. Quando o pai de Lori diz que os brasileiros “são tudo ANARFAS” (HILST, 2005, p. 71), questiona-se o letramento da população, que deixa de consumir sua produção literária porque não a entende, portanto, conduz o leitor a enxergar sua própria imagem refletida na obra, consequentemente, proporciona a reflexão sobre seu valores, sua forma de avaliar e ler literatura.

O personagem Tio Lalau é o editor que publica os livros do pai da Lori Lamby. Em uma passagem d’ *O Caderno Rosa*, o pai da Lori diz “que o Lalau vomita só de ouvir a palavra poesia [...]” (HILST, 2005, p. 42). Visto que *O Tio Lalau* é a representação de todo o cenário editorial brasileiro que não publica poesia, que não incentiva a produção literária que traz reflexão, é exposto como os editores permeiam as livrarias com obras que são superficiais, criando a ideia de que a literatura tem que “ser fácil”.

Pelo fracasso de vendas que os livros do pai de Lori, o Tio Lalau o manda escrever livros pornográficos, ou seja, as bandalheiras. Lori, vendo a insatisfação do seu pai decide escrever *O Caderno Rosa*, escondido de sua família, para ajudar o pai, se concretizando como pseudoautora. No livro, *O Caderno Rosa* de Lori Lamby, o Tio Lalau diz “Lalau falou pro papi: por que você não começa a escrever umas bananeiras para variar? Acho que não é bananeira, é bandalheiras, agora eu sei.” (HILST, 2005, p.

15) visto que, bandalheiras significa obras que se dirigem contra a fruição, ou seja, a reflexão e o questionamento sobre como a cultura dominante trata a literatura, é exposto qual é o tipo de livro que as editoras gostam, desse modo, que a população brasileira lê.

O Tio Lalau possui o poder sobre o pai de Lori Lamby, tanto econômico, quanto de escolha, pois é ele quem decide qual livro será publicado, portanto, o que a população brasileira irá ler. A relação entre publicação e leitura pode ser considerada mútua, pois, os editores publicam o que vende, e os leitores compraram o que estão nas prateleiras das livrarias. É nesse cenário que o Tio Lalau, ao demonstrar a insuficiência de vendas que tem os livros do pai de Lori Lamby, exemplifica a precariedade não só do cenário editorial, mas do público leitor brasileiro.

O Tio Lalau é inserido no livro de Hilda para lançar a crítica ao cenário editorial brasileiro, pois, quando o personagem crítica e desaprova a escrita elaborada do pai de Lori, e, elogia a escrita da pseudoautora de 8 anos, ao comentar sobre sua produção literária dizendo “Isto sim é que é um doce e terna bandalheira” (HILST, 2005, p. 56) expõe como a literatura é avaliada.

Hilda Hilst fala em seu livro do ato de escrever, da “falta” de escolha que existe em publicar, pois as bandalheiras que o pai de Lori precisa escrever são o que vende. O pai de Lori Lamby é descrito no livro de Hilda pela personagem protagonista como:

Eu queria falar um pouco do papi. Ele também é escritor, coitado. Ele é muito inteligente, os amigos dele quem vêm aqui e conversam muito e eu sempre fico lá em cima perto da escada encolhida escutando dizendo que ele é um gênio. [...] Eu já vi papi triste porque ninguém compra o que ele escreve. (HILST, 2005. p. 13-15).

Podemos perceber que o pai de Lori é descrito como um escritor hermético, e por ser caracterizado dessa forma não consegue o que um escritor deseja, ser lido. A autora da obra, O Caderno Rosa de Lori Lamby, também não alcança as plataformas de vendas, sendo assim, não é lida. Deste modo, ela encontra nas “Bandalheiras” uma forma de alcançar um pouca mais de leituras, porém, por trás do pornográfico, está a crítica ao sistema literário brasileiro, ou seja, a metalinguagem.

Citamos um diálogo entre Lori Lamby e o Tio Abel, personagem que falsamente prostitui a protagonista no caderno: “[...] -papi é um escritor -eu disse. - É um grande escritor. - Mas ninguém lê ele. -É, mas agora vão ler. - Por quê? - Porque ele vai contar uma história do jeito que o Lalau gosta”. (HILST, 2005, p. 19).

Quando o Tio Abel concorda que o pai da Lori é um bom escritor, porém, que isso não o faz ser lido, desse modo, que esse cenário só irá mudar quando o escritor “hermético” contar histórias que o Tio Lalau gosta, está proporcionado a metalinguagem. O que pode ser questionado é que tipo de histórias é essa que o Tio Lalau gosta. Portanto, o que agrada o editor, consequentemente o público leitor, seria as bandalheiras, a escrita de uma menina de 8 anos, a literatura sem muita reflexão. Como Hilst comenta em entrevista “[...] eles (os editores) acham o meu trabalho impressionante, denso, profundo ..., mas alegam que ninguém está mais interessado nisso. Que as pessoas não querem se preocupar com os conflitos do homem.” (DINIZ, 2013, p. 123).

Assim se faz a aproximação de Hilda à Lori Lamby, pois, as duas expõe o quão é precário o cenário editorial brasileiro. Lori, ao caracterizar seu pai e ao concretizar as “bandalheiras” expõe como são recepcionadas as obras literárias brasileira. Já Hilda, expõe duas vezes a precária situação da literatura, quando cria

Lori Lamby, com isso, de certa forma se concretiza na personagem, e, quando indaga ao dizer em entrevistas como funciona esse cenário. Em diálogo com o *Correio Popular* (1989), diz “O editor não fez nada para que leiam os autores brasileiros”. (DINIZ, 2013, p. 79).

No livro de HILST (2005) os pais da pseudoautora Lori Lamby, em meio a uma discussão sobre como o escritor deveria produzir seus textos, admitem a potência que contém a sua escrita, dizendo “[...] eu trabalhei a minha língua como um burro de carga” (HILST, 2005, p. 39), já a mãe da Lori afirma “[...] que sabia que ele trabalhou muito a língua” (HILST, 2005, p. 39). Considerar que o pai de Lori, trabalhou muito com a língua, infere-se que ele tem um grande domínio escrito, entretanto, ter o poder de escrever bem não foi suficiente para o pai da Lori conseguir o alcance de leituras que deseja. Em uma das crises que o pai da protagonista possui, ele diz:

[...] que ele papi vai morar em Londres LONDRES! e aprender vinte anos o inglês e só escrever em inglês porque a fedida da puta da língua que ele escreve não pode ser lida porque são todos ANARFA, Cora, ANARFA, Corinha, e depois todo espumado gritou: ‘Eu sou um escritor, meu Deus! UM ESCRITOR! [...]’ (HILST, 2005, p. 71).

É demonstrado na citação que o pai de Lori mesmo tendo trabalhado com a sua língua, não consegue o que um escritor deseja, ser lido, e, em meio a um surto de raiva ele expõe que a solução é trabalhar o inglês, pois, escrever na língua inglesa traria o reconhecimento que ele precisa. A palavra Londres é colocada com ênfase no texto de Hilda, com a intenção de lançar uma crítica à supervalorização que o cenário editorial dá a literatura inglesa, consequentemente as obras literárias brasileiras ficam

desprivilegiadas nos números de vendas. Quando o pai de Lori situa no texto que os brasileiros são “todos ANARFA” (HILST, 2005, p. 71) está falando da insuficiência que o povo falante da sua língua contém de valorizar obras elaboradas, da carência de letramento da população.

Ao que se percebe nas declarações da Hilda Hilst, bem como, na construção da metalinguagem presente na obra, *O Caderno Rosa de Lori Lamby*, é que a população consumidora de literatura no Brasil, quer evitar inquietude, sendo estes uns dos motivos pelo qual os livros de Hilst não alcançam um número significativos de vendas. Como diz HILST “a literatura vem desse conflito entre a ordem que você quer e a desordem que você tem” (Abreu, 1987, s.p), desse modo, as pessoas não querem ter tensões que são trazidas do autoconhecimento, por isso, não compram os livros de Hilda, assim como, na sua obra fictícia, renegam os livros do pai de Lori, por serem verdadeiras literaturas.

Com isso, a escrita do pai de Lori é considerada elevada de mais para uma população de ANARFAS, gerando ruído na comunicação entre a obra literária e o público leitor, consequentemente fazendo com que o pai da Lori não alcance um número significativos na venda de seus livros.

A linguagem infantilizada de Lori Lamby também traz um efeito de sentido para a obra, pois, há uma exemplificação de preferência literária dos editores brasileiros, cujo escolha é a escrita de uma menina de 8 anos, que não tem uma elaboração reflexiva, e um alcance sintático, do mesmo modo que, vocabular muito elaborado. Desta forma, Lori ao escrever no Caderno Rosa erra palavras, e tem um sintaxe super simples, como nessa passagem “Papi é muito bom mas ele tem o que a mamãe chama de crise, quero dizer crise, e aí o outro dia ele pegou a televisão e pegou

uma coisa de ferro e arrebentou com ela” (HILST, 2005, p. 13), onde verifica-se que além da dificuldade em escrever, a escrita da protagonista se aproxima da fala, com a repetição dos verbos e vocabulário próprio desse meio como “e aí”.

Considerações finais

Sobre o que foi discutido acima Luciana Borges exemplifica, dizendo:

Confundindo instâncias e jogando com traços de sua biografia e de sua posição política frente ao mercado editorial, Hilda cria personagens com associação ambíguas à sua própria pessoa para, por via do insulto, chamar atenção para condição do escritor e do seu objeto de trabalho, a literatura, cuja circulação é efeito e causa da referida condição (BORGES, 2013, p. 239).

Colocando Hilda perto de Lori Lamby, é demonstrado qual o objetivo que a autora teve para escrever *O Caderno Rosa de Lori Lamby*, denunciar como o cenário editorial brasileiro trata a literatura e os autores. Hilst delata a “má conduta” de dois elementos que são primordiais para a recepção da literatura, o público leitor e o cenário editorial brasileiro, pois, segundo o pai de Lori a sua escrita “[...] tinha que ser bosta para dar certo porque a gente aqui é tudo anarfa [...]” (HILST, 2005, p. 54), seguindo o raciocínio com diz Hilda “os editores no Brasil não estão interessados em uma obra que leve a pensar” (RIBEIRO, 1989, s.p).

Por conseguinte, infere-se que a forma mais adequada de caracterizar a obra de Hilda Hilst analisada nesse texto é a denominando como obscena, pois, o vocábulo exprime o sentido de que existe algo por trás da cena, ou seja, atrás de elementos sexuais na obra literária de Hilda existe a metalinguagem.

Desta forma, conclui-se que a construção que coloca a Hilda Hilst e Lori Lamby em uma mesma unidade se faz possível, pois, como citado em Barthes através da noção de biografema, a autora deixa brechas na sua produção literária para essa união. A unificação da autora com a personagem, de certa forma, desmistifica a noção apropriada pelo senso comum, ao qual considera o livro de Hilda como pornográfico, pois, o que contém no seu livro, *O Caderno Rosa de Lori Lamby*, é a fruição. Sendo assim, demonstrou-se com essa pesquisa, que a Lori Lamby é e não é Hilda Hilst, pois - dentro do mundo fictício que é a obra literária - a metalinguagem as aproxima, no mesmo momento que a autonomia da obra as afasta.

Referências

BERNARDO, G. *Como se*. 1 ed. 2003. ipotesi-revista de estudos literários, n.2. disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/12/apres10.pdf>>. acesso em: 22 nov. 2018.

BORGES, L. *O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina: um estudo de Clarice Lispector, Hilda Hilst e Fernanda Young*. 1. ed. Florianópolis: Mulheres, 2013.

DINIZ, C. (org.). *Fico besta quando me entendem: entrevistas com Hilda Hilst*. 1. ed. São Paulo: Editora Globo, 2013.

HILST, H. *O Caderno Rosa de Lori Lamby*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2005.

LIMA, L. C. (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Vol. II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

PINO, C. De um corpo para outro: Roland Barthes e a biografemática. *Revista Criação & Crítica*, n. 17, p. 15-29, 22 dez. 2016.

RIBEIRO, L. G. *O continente submerso*. Rio de Janeiro: Best Seller, 1989.

ROLAND, B. *A Aventura Semiológica*. Lisboa. Edições 70, 1987.

VAIHINGER, H. *A filosofia do “como se”*: sistemas de ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista. Chapecó: Argos Editora Unochapecó, 2011.

10. OS RELATOS DE VIAGEM: Auguste de Saint-Hilaire¹

Rodrigo Martins Oliveira ²

Introdução

Os relatos produzidos, no fim do século XVIII e início do XIX, por viajantes³, constituem uma das principais fontes da historiografia brasileira sobre o período colonial. Os diários, anotações e observações feitas pelos viajantes que passaram pelo território brasileiro nesse período chegaram ao domínio público em forma de artigos em revistas especializadas, sendo posteriormente publicados como livros na Europa, ainda no século XIX, traduzidos, editados e publicados no Brasil. As incursões dos viajantes cientistas pelo território brasileiro se deram no contexto da instalação da corte portuguesa no país, em 1808, momento

1 Agência Financiadora: CNPq.

2 Graduando em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. E-mail: rodmo-lihis@gmail.com.

3 A vinda de viajantes europeus não se limitou àqueles impulsionados pelo espírito científico (CORRÊA, 2001, p. 77), embora esta pesquisa se interesse particularmente por viajantes que se inserem nessa categoria, especificamente o naturalista Auguste de Saint-Hilaire.

de abertura econômica e cultural. Dentre os naturalistas que viajaram pelo território brasileiro, alguns percorreram a província de Goyaz, dos quais destaco Auguste de Saint-Hilaire, cientista⁴ francês que esteve em terras goianas por 93 dias.

Além de estudos ligados a história natural, Saint-Hilaire direcionou também seu olhar para outros temas, como: cotidiano das vilas e cidades, escravidão, povos nativos, comércio, transporte, inserção da mulher na vida social e nuances da vida privada. Sua obra foi objeto de importantes estudos⁵, os quais serão apontados e debatidos neste trabalho. Por conseguinte, a partir de um olhar para a historiografia e de que maneira ela tem se apropriado dos escritos deste naturalista-viajante, existe a possibilidade de elencar possíveis novos olhares e possibilidades de pesquisa.

O problema que norteia esta discussão é como a historiografia tem se apropriado da obra de Saint-Hilaire e desde quando, pensando a importância deste em relação aos outros que visitaram a província de Goyaz e publicaram suas experiências, a saber: Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853); William Burchel, botânico e desenhista inglês; Francis de La Porte de Castelnau (1810-1880), naturalista francês; o escocês George Gardner (1810-1849); Johann Baptiste Emanuel Pohl (1782-1834), cientista austríaco; Karl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868) e Johann Baptist Spix (1781-1826), naturalistas bávaros.

4 O termo “cientista” tem, neste período, uma conotação ligada ao espírito filosófico. Saint-Hilaire e alguns outros viajantes que percorreram o território brasileiro se encaixam na tradição filosófica romântica, em que a filosofia estava imbricada às ciências naturais.

5 Ver Versiani (2000), Kury (2003), Silva e Pereira (2016) e Martins (2017).

Saint-Hilaire e a historiografia

Alguns estudiosos já se debruçaram sobre a obra de Saint-Hilaire, produzindo reflexões importantes à cerca das condições de vida do naturalista-viajante que veio para o Brasil no início do século XIX, também estudando sua formação anterior, sua inserção na sociedade francesa e na comunidade científica, sua exemplaridade perante os outros viajantes, e a condição ulterior a expedição.

Lorelay Kury analisa o período que vai das últimas décadas do século XVIII ao início do século XIX e aponta a importância de estudar os textos dos viajantes nos contextos europeus de sua publicação e sua repercussão no Brasil da época. Saint-Hilaire, hoje esquecido, ocupava posição de prestígio no meio científico parisiense antes de sua expedição para o Brasil – uma virada na carreira científica do naturalista –, da qual resultou a maioria de suas publicações. A autora localiza o viajante em um tempo marcado pelo desenvolvimento de uma ciência prática imbricada com os aspectos filosóficos da história natural, ou ainda, esses dois lados se complementando⁶.

Kury chega à conclusão de que o viajante parece corresponder ao novo perfil viajante-naturalista idealizado no meio científico parisiense. Antes de sua viagem, Saint-Hilaire já conhecia os relatos de outros viajantes, inclusive a América do Sul⁷, o que, de alguma maneira, o fez saber lidar com algumas situações e

6 Conhecida como a vertente romântica da história natural, fundada, entre outros, por Humboldt e adotada por Saint-Hilaire, é também uma ciência prática, voltada para a satisfação das necessidades das populações europeias e para o fortalecimento material e simbólico da nação que representavam (KURY, 2003, p. 2). O naturalista é citado entre os representantes da “botânica filosófica”.

7 Por exemplo as obras de Humboldt.

não se intimidar diante de intempéries que a vida nos trópicos o fizera passar. Define, ainda, o conceito de “filantropia”⁸ e registra a possibilidade do desenvolvimento de novas investigações ao pensar a vinculação de Saint-Hilaire as práticas e discursos justificados por esse valor.

A partir das narrativas e percepções de Saint-Hilaire, Lorena Silva e Robson Pereira, depreendem como a natureza do Cerrado foi interpretada e sentida durante o século XIX. Para se lançarem nesse desafio, localizam o debate no campo epistemológico da História Ambiental⁹ e, partindo do pressuposto argumentativo de que o olhar eurocêntrico ligado a um ideal de progresso condiciona a narrativa dos viajantes, faz as seguintes perguntas:

-
- 8 Entendida à época como um valor comum aos olhos da elite europeia, independente da orientação política. “O sentimento filantrópico deveria nortear as ações do europeu civilizado. É em nome do progresso e do bem da humanidade que se dá a expansão colonialista do século XIX e não com a evocação do lucro privado capitalista. (KURY, 2003, p. 2).
- 9 No movimento de surgimento e consolidação da História Ambiental, inaugurada oficialmente pela recém-criada (1977) *American Society for Environmental History*, delinea-se um novo olhar, preocupado em pensar a natureza como parte integrante da constituição social e, assim, desenvolver perspectivas epistemológicas para o entendimento das relações entre a primeira e a sociedade. Para compreendermos melhor a forma de organização da disciplina, Silva e Pereira (2016), utilizam da descrição feita por Donald Worster (1991), em que divide a História Ambiental em três subáreas. “A primeira se dedicaria aos estudos da organização e o funcionamento da natureza e as intercessões com os interesses políticos, econômicos e sociais, e as possíveis consequências para ambas as esferas (tanto a natural como a social). [...] A segunda linha de interpretação se dedica aos estudos das relações socioambientais e a influência que ambos os campos infligem um ao outro (englobando, também, as expressões culturais). [...] E a terceira está ligada as interpretações das representações que a sociedade constrói sobre a natureza, ou melhor, a análise das múltiplas visões da sociedade e de seus agentes sociais sobre os elementos naturais” (PEREIRA; SILVA, 2016, p. 216, 217).

como o cerrado goiano foi interpretado durante o século XIX? Quais os motivos das inúmeras assertivas depreciativas? O que encontraram na província foi de fato a decepção ou apenas um choque cultural? O cerrado era visto por eles apenas como lugar inóspito ou que possuía potencial e possibilidade de desenvolvimento? Respondendo-as a partir dos relatos de Saint-Hilaire na sua “Viagem a Província de Goiás”.

O viajante francês transita, em sua narrativa, entre momentos de depreciação e exaltação de elementos concernentes ao que via. “As plantas foram elementos bastante citados pelos viajantes oitocentistas. Muitos escritos exaltam as novidades da natureza encontrada” (PEREIRA; SILVA, 2016, p. 220). Ele se depara com paisagens “extraordinárias”, “maravilhosas”, bastante diferentes daquelas europeias as quais estavam ambientado. No entanto, na medida em que admirava as variadas espécies faunísticas do cerrado, depreciava sua falta de utilidade, já que na Europa a natureza já tinha sido em muito dominada. Predomina em Saint-Hilaire o olhar científico sobre o cerrado, apesar de apreender algumas minúcias do modo de vida da sociedade em determinados momentos.

Um dos temas sobre os quais também é possível pensar a partir da obra dos viajantes é escravidão, e foi nesse campo que Flávio Rabelo Versiani adentrou. Os relatos dos viajantes foram usados, pela literatura econômica, como defesa a ideia de uma escravidão relativamente “benigna”¹⁰ – origem de muita polêmica nessa área. Diante desse contexto, Versiani (2000) procura analisar de forma mais sistemática o que foi dito pelos viajantes

10 A fidedignidade dos testemunhos dos viajantes, segundo Versiani (2000) fora posta em prova por quem se opunha a ideia de escravidão “benigna”. Eles foram postos como “verdadeiros agentes do governo”, corroborando com a propaganda antiabolicionista do governo.

do século XIX sobre o escravismo brasileiro, respondendo as seguintes perguntas a partir da obra de Saint-Hilaire

até que ponto se pode extrair desses relatos um quadro coerente, que traga subsídios efetivos ao entendimento das relações entre senhores e escravos? Que tipo de generalização pode ser sugerida por esse mosaico de observações individuais, feitos em circunstâncias bastante variadas? (VERSIANI, 2000, p. 1-2).

O autor expõe brevemente dois tópicos de análise econômica da escravidão e, desse modo, continua sua análise a respeito da obra do viajante. Saint-Hilaire deixa transparecer em sua narrativa o preconceito racial através de inúmeras observações. “Em particular, ele usualmente atribui à predisposição indolente e preguiçosa de negros e mestiços as dificuldades que encontra em engajar mão-de-obra que o auxiliasse em suas viagens¹¹” (VERSIANI, 2000, p. 5). No entanto, isso não o impedia de ter atitudes compassivas para com os escravos, e ver, outrossim, superioridades físicas na raça.

Versiani aponta duas características importantes que condicionam não só a narrativa de Saint-Hilaire sobre os escravos, como sobre toda a sua obra. A primeira consiste no fato de que o naturalista transforma suas anotações em livros já na França, anos depois de voltar do Brasil, e ao longo de quase três décadas (VERSIANI, 2000, p. 6). Na medida em que necessita utilizar-se

11 Nota do autor: “Por exemplo: “Talvez seja impossível encontrar no Brasil um arrieiro que se apegue a seu patrão. Esses homens, geralmente mestiços, têm a inconstância inata dos negros e dos índios. Faltam-lhes princípios morais básicos, e a maioria não tem família.” (GO, p. 46) Ou: “Os negros são naturalmente pouco ativos; quando livres só trabalham o suficiente para não morrerem de fome; quando amedrontados trabalham mal e com excessiva lentidão.” (RS, p. 80).”

de notas e referências de outros viajantes que passaram pelos mesmos lugares que ele e fez observações no mesmo sentido, faz generalizações maiores, como a brandura do tratamento que os escravos recebiam especialmente em Minas Gerais.

Conclui, a partir da análise minuciosa de cada detalhe da condição dos escravos que Saint-Hilaire viu – a relação com os homens livres, escravos na mineração, escravos na cana-de-açúcar, o escravo em outras formas de agricultura, as relações dos escravos com os senhores e as condições materiais de existência de ambos (particularizando as maneiras em que essas se davam nas províncias do sul) – que o viajante testemunha pouquíssimas vezes o escravismo de tipo *plantation*¹². Portanto, o quadro descrito pelo viajante aponta uma outra escravidão e sugerem que essa sim era, ao contrário do estigma estabelecido, a regra e não a exceção, na Minas do início do oitocentos.

Já Fátima de Macedo Martins se propõe a fazer uma leitura do discurso do naturalista viajante¹³ sobre as paisagens de Goiás a partir da análise do livro *Voyage aux sources du Rio de São Francisco*

12 “Ou seja, mão-de-obra escrava aplicada à produção agrícola (tipicamente, de lavouras como açúcar, café, algodão), conduzida em escala suficiente para permitir uma organização do trabalho em turmas de escravos, dedicadas à execução de tarefas intensivas em esforço, a cada turma correspondendo um superviso direto, que dita e fiscaliza o ritmo e a eficácia da execução das tarefas. Um arremedo de linha de montagem, em que a cadência do trabalho é dada não pela velocidade da correia transportadora, mas pela ação coercitiva do feitor, que é exercida pela ameaça, potencial ou efetiva, de castigos físicos.” (VERSIANI, 2000, p. 23)

13 “O uso do termo naturalista viajante foi uma opção de inverter o termo usual “viajante naturalista” para pôr em evidência o que se considera aqui mais importante, ou seja, a condição de naturalista do viajante em questão. Viajantes estrangeiros no Brasil do século XIX foram muitos, mas somente os naturalistas possuíam certas características na apreciação e descrição dos lugares que interessam a esta pesquisa” (MARTINS, 2017, p. 4).

et dans la province de Goyaz, publicado em 1848 na França. Nas palavras de Martins: “Nesta pesquisa, Saint-Hilaire será visto como sujeito político e seu discurso será problematizado e não tomado como fonte de informações objetivas” (MARTINS, 2017, p. 3).

Em sua obra, a pesquisadora faz um panorama completo da historiografia em relação aos viajantes e todas as mudanças na maneira de lidar com os relatos de viagem. Desde a apropriação destes como testemunhos para história, contribuindo para a construção da identidade nacional, até as mudanças na maneira de tratar estas fontes, que aconteceram a partir do desenvolvimento da pesquisa histórica no Brasil, com metodologia e reflexão científicas¹⁴.

Fátima de Macedo dispõe-se também de

uma documentação coletada nos arquivos da Biblioteca Central e da Biblioteca de Botânica, ambas pertencentes ao Museu Nacional de História Natural de Paris, e composta por cadernetas de campo e correspondência entre Saint-Hilaire e seus pares (MARTINS, 2017, p. 8).

Dessa maneira consegue apreender alguns termos omitidos nas traduções, ler documentos ainda não traduzidos e chegar a

14 A autora dedica um capítulo de sua tese a pensar as questões referentes a historiografia e os viajantes. Ela finaliza esse pensando como tem se situado a pesquisa que tem como fonte os relatos dos viajantes na atualidade. Entre os apontamentos em algumas áreas do conhecimento que utilizam desse *corpus* documental, localiza a História como uma área que se utiliza mais intensamente em estudos sobre a natureza, cultura, representações sociais e imaginário, construídos por um ou outro viajante sobre determinado fato ou lugar. Vale-se da literatura de viagem como produtora de sentido, por meio de estudos que abordam a participação da literatura de viagem no processo de formação da identidade nacional; bem como em disciplinas de gênero, história ambiental ou, ainda, quando os viajantes fornecem informações que não se encontram em outras fontes (MARTINS, 2017, p. 40).

problematizações que, em alguma medida, não seriam possíveis a partir dos livros lançados no Brasil. Em sua tese, conclui que:

É no embate entre o que percebe (o sertão ou *désert*) e aquilo que acredita que deveria ser (a civilização) que se desenvolve a narrativa de Saint-Hilaire. Os sentidos da natureza e o modo de vida do sertanejo são dois aspectos que se articulam e formam representações que conferem a Goiás um estigma de lugar “vazio” e “decadente”, o sertão, presente nas “memórias” e “reflexões” de caráter reformista o qual, junto a essas, formou um imaginário sobre Goiás que perdurou por tanto tempo na história e na literatura (MARTINS, 2017, p. 234).

Uma breve discussão teórico-metodológica

Existem pressupostos teórico-metodológicos, na atualidade, que permitem um olhar diferente daqueles que trataram como fonte de informações fidedignas ou objetivas os relatos de viagem, pressupostos que perduraram o século XIX até a década de 1970. Tais pressupostos foram desenvolvidos, em grande medida, com a renovação da história cultural¹⁵ e seu principal conceito – o de representação, nas duas últimas décadas do século XX. A partir da década de 1990, o tratamento concedido às viagens e aos viajantes foi apurado ao se tratar das camadas de representações encontradas nessas fontes (JUNQUEIRA, 2011, p. 45).

Embasando-nos no trabalho de Junqueira (2011), em que lança mão de uma discussão metodológica dos relatos de viagem como fonte para o historiador, situaremos nosso diálogo. A autora

15 Em linhas gerais, pode-se dizer que as diversas correntes identificáveis no âmbito da História Cultural relacionam-se a diálogos interdisciplinares mais específicos, envolvendo as relações da História com outros campos de saber, como a Antropologia, a linguística, a psicologia ou a ciência política. (BARROS, 2011, p. 39)

define o relato de viagem como um “*corpus* documental” ainda pouco definido. Cada relato de viagem é único. Carrega consigo sua condição última de produção de um intelectual com experiências singulares e um discurso condicionado por uma série de fatores externos e internos ao escritor. Para analisá-lo, segundo Junqueira (2011), devemos ater-nos ao “lugar de enunciação” e ao universo cultural do viajante, avaliar o momento de escrita do texto (se antes ou após a viagem), a forma como foi elaborada (diário, narrativa, memória etc.), quando foi o momento de publicação e, sobretudo, nos perguntar: quem é o escritor do relato ou quem “ele quer ser”? (JUNQUEIRA, 2011, p. 47).

Não cabe a nós, historiadores, discutir em que medida o relato de viagem é um “gênero literário”, no entanto as discussões que decorrem deste debate nos permitem entender a diversidade de gêneros que se pode encontrar dentro desse *corpus* de textos, ou ainda, o hibridismo¹⁶ nesse tipo de fonte. Desse modo, é possível apreender no relato de cada viajante o discurso científico, a “escrita de si”, e na medida em que faz essas apreensões compreender as diferenças latentes entre dois ou mais relatos.

Não obstante, a obra de Saint-Hilaire deve ser pensada enquanto narrativa escrita pós-viagem, a partir do que ele viu e das comparações e ressignificações que fez a partir dos relatos de seus pares, levando-o a fazer generalizações como no caso da brandura da escravidão¹⁷. Mais: o viajante deve ser entendido

16 Livro de viagem é descontínuo. Ele justapõe da mesma forma segmentos de texto que diferem no tom. O texto é estratificado: consiste em várias camadas de vozes, vocabulário (a descrição apresenta uma variação de tipos: paisagem, *habitats*, vestimentas, trabalho) e estilo... O livro de viagem combina o heterogêneo (misturando tudo em uma forma de memória, diários e carta) e é desigual, o que aponta para uma espécie de mosaico (BORM apud JUNQUEIRA, 2011, p. 60).

17 A despeito do trabalho já citado aqui: Versiani (2000).

enquanto naturalista formado no seio de uma Europa marcada pelo desenvolvimento de uma ciência prática voltada para a satisfação das necessidades das populações europeias e para o fortalecimento material e simbólico da nação que representavam (KURY, 2003, p. 2)¹⁸.

É certo que, os relatos de viagem dos naturalistas do século XIX prezam por uma cientificidade. No entanto, o teor científico dos relatos não anula as “escritas de si” e a hibridização dos gêneros dentro das narrativas, haja vista elas serem frutos de um olhar, esse que

[...] remete, de imediato, à atividade e às virtudes do sujeito, e atesta a cada passo nesta ação a espessura da sua interioridade. Ele perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de “ver de novo” (ou ver o novo), como intento de “olhar bem”. Por isso é sempre direcionado e atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor (CARDOSO, 1988, p. 347).

Considerações finais: um campo aberto

Neste trabalho buscou-se dialogar com uma parte da tradição historiográfica que pensa a possibilidade de se escrever história a partir dos relatos de viagem, na medida em que se analisa as obras que já foram feitas por intelectuais que se debruçaram sobre este “*corpus documental*” produzido pelo naturalista Auguste de Saint-

18 Kury continua: “talvez a melhor definição de atitude científica desses naturalistas seja a de “filantropia”, respeitando o significado que o termo tinha na época. Filantropia é na língua francesa um neologismo do século XVIII para designar uma virtude que consideravam natural do ser humano, que é o amor por seu próximo [...] O sentimento filantrópico deveria nortear as ações do europeu civilizado. É em nome do progresso e do bem da humanidade que se dá a expansão colonialista do século XIX e não com a evocação do lucro privado capitalista.” (KURY, 2002, p. 2)

Hilaire. Dessa maneira, pode-se compreender quais caminhos já foram percorridos e quais olhares já foram direcionados a estas obras, a fim de traçar um caminho novo, diferente, levando em consideração o arcabouço teórico.

Qualquer reflexão a partir dos relatos de viagem de Saint-Hilaire hoje nos conduz, inevitavelmente, ao trabalho de Fátima de Macedo. Sua tese discute o viajante de uma perspectiva nova e funciona como um elo entre trabalhos anteriores e trabalhos novos. Revisitar sua obra, bem como as outras postas em discussão¹⁹, nos leva a pensar o naturalista viajante já com um arcabouço de informações pertinentes. No entanto, ao olhar para o objeto em si, para o relato, é necessário se colocar em posição de quem busca fazer novas perguntas, problematizações, ainda que sob os mesmos pressupostos teórico-metodológicos.

Colocando lado a lado os relatos de Saint-Hilaire e outros documentos²⁰ do mesmo período e períodos posteriores é provável que seja possível verificar continuidades, descontinuidades, permanências, rupturas tanto na paisagem, quanto no imaginário. Desse modo, partindo do pressuposto de Burke (1992), de que não se pode evitar olhar o passado de um ponto de vista particular e, ainda, que o relativismo cultural se aplica tanto à própria escrita da história, quanto aos seus objetos, os relatos de Saint-Hilaire em sua *Viagem à Província de Goiás* ainda têm muito a serem explorados e problematizados.

19 Existem outras inúmeras obras que, ao estudar outros viajantes, ou, de maneira geral, Goiás no século XIX, ou ainda a questão dos relatos de viagem enquanto fonte de pesquisa, citam o francês Auguste de Saint-Hilaire. Ver: Bertran (2000); Corrêa (2001); Luvizotto (2007); Schemes (2015); Menezes (2018); e outros.

20 Outros relatos de viagem, documentos oficiais, produções de moradores da província.

Referências

- BARROS, J. D'A. A Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, p. 38-63, maio 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n16p38?cbaaaimohlfnkngdb>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- BERTRAN, P. *História da Terra e do Homem no Planalto Central* – Eco-história do Distrito Federal do Indígena ao Colonizador. Brasília: Verano, 2000.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CARDOSO, S. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, A. (org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- CORRÊA, M. M. da S. Naturalistas e viajantes estrangeiros em Goiás (1800-1850). In: CHAUL, Nasr Fayad; RIBEIRO, P. R. (Orgs.). *Goiás: identidade, paisagem e tradição*. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.
- JUNQUEIRA, M. A. Elementos para uma discussão metodológica dos relatos de viagem como fonte para o historiador. In: FRANCO, S. M. S.; JUNQUEIRA, M. A. (orgs.). *Cadernos de Seminários de Pesquisa*. v. 2. São Paulo: USP-FFLCH-Editora Humanitas, 2011.
- KURY, L. Auguste de Saint-Hilaire, viajante exemplar. *Intellèctus*, Logroño, v. 2, n. 1, 2003.
- LUVIZOTTO, R. *O Diário de Langsdorff: o éthos do cientista-viajante*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTINS, F. de M. *Saint-Hilaire em Goiás: Viagem, Ciências e Missão Civilizatória*. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MENEZES, M. A. de. Goyaz urbano na primeira metade do século XIX: imagens dos viajantes. *OPISIS*, Catalão, v. 18, n. 2, p. 254-268, jul./dez. 2018. DOI: 10.5216/o.v18i2.50301. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488634960_ARQUIVO_GoiasurbanonaprimeirametadedoseculoXIX-.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

PEREIRA, R. M.; SILVA, L. B. O Cerrado de Saint-Hilaire: as representações naturalistas de um viajante francês do século XIX. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*. v. 5, n. 2 (Ed. Especial), 2016. p. 214-225.

SCHEMMES, E. F. A literatura de viagem como gênero literário e como fonte de pesquisa. *XVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*. Florianópolis, 2015.

VERSIANI, F. R. Os escravos que Saint-Hilaire viu. IN: *História Econômica e Economia de Empresas*. v. 3, n. 1, 2000, p. 7-42.

EDUCAÇÃO SEXUAL, ENSINO E
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

11. MULHERES COM CEGUEIRA E EDUCAÇÃO SEXUAL: Discursos e concepções

Laís Baptista Marim¹

Introdução

Sabe-se a importância da educação para o desenvolvimento da autonomia humana, bem como, na quebra de estigmas e preconceitos. Contudo, algumas questões ainda carregam grande resistência quanto a discussões e aprofundamentos, seja nos espaços escolares ou não, uma delas é a sexualidade. Foucault (1998) justifica esse caráter histórico do tema, o qual, no passado, foi caracterizado por órgãos de poder, tal qual a igreja, como sórdido e passivo de recriminação. Contudo, esse estigma permanece até os dias atuais, a destacar os obstáculos, por exemplo, de discutirmos temáticas voltadas à sexualidade na escola.

A questão torna-se ainda mais crítica quanto alia-se a este tabu um outro, a deficiência. Se pouco se discute sobre a sexualidade em espaços públicos, menos ainda sobre a sexualidade da pessoa com deficiência. Como resultado, tem-se a perpetuação de estig-

1 Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, Estado de São Paulo: laisbmarin@gmail.com.

mas recaídos sobre estas, bem como, a ausência de informações quanto a Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), abusos, estupros e gravidezes, sendo as mulheres as mais afetadas.

Neste sentido, visando auxiliar nos campos de estudo quanto à sexualidade e à Educação Sexual, esta pesquisa buscou identificar quais as percepções de mulheres com cegueira acerca de tais temas e como elas as manifestam. Por fins metodológicos, o presente trabalho apresentará os relatos de apenas uma das mulheres, Isabela (nome fictício visando preservar a identidade da entrevistada), de 42 anos, cega congênita. Para tanto, aplicou-se como metodologia a pesquisa qualitativa semiestruturada (MINAYO, 1996; HAGGETTE, 1987).

Para análise do conteúdo das entrevistas, os preceitos da história da sexualidade de Foucault (1998) e sexualidade e deficiência de Maia e Ribeiro (2010) foram utilizados. Associado a esse arcabouço teórico, propõe-se compreender os discursos das mulheres com cegueira a partir dos conceitos de linguagem e ideologia, precedidos por Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006).

Para fins de desenvolvimento, este trabalho buscou identificar, por meio da análise de entrevistas qualitativas semiestruturadas, como em enunciados de mulheres com cegueira constroem-se os sentidos sobre a sexualidade e a educação sexual e de que forma revelam essas questões. Para tanto, primeiro procedeu-se aos estudos sobre sexualidade, principalmente os que refletem sobre sua história (FOUCAULT, 1998); já quanto a sexualidade e deficiência, os autores escolhidos para embasamento foram Maia e Ribeiro (2010).

Pensando na discussão dos dados obtidos nas entrevistas, obteve-se respaldo nos estudos enunciativo-discursivos de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006), isto porque o autor russo propõe hipó-

tese de que um enunciado pode entrar em contato com outros enunciados e constituir-se como um elo discursivo.

Assim, entende-se que o aporte investigativo permitirá depreender os sentidos presentes nas falas das mulheres e relacioná-los aos discursos sobre a cegueira e à sexualidade. Alerta-se para o fato de que esse trabalho está em desenvolvimento e não foram, ainda, feitas todas as análises em relação às entrevistas.

A seguir, a proposta é apresentar, brevemente, os pressupostos teóricos que sustentam a discussão dos dados:

Fundamentos Teóricos

Michel Foucault (1998) remonta em à “História da Sexualidade” que a sexualidade se tornou uma interdição por volta do século XIX, visto os preceitos vitorianos relacionados à religião e aos “bons costumes” sociais. É então que a prática sexual e os assuntos dela decorrentes tornam-se reclusos, assuntos pessoais que deveriam ser restritos a quatro paredes, ao segredo, e se cometida alguma transgressão, passivos do perdão divino:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer — sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado (FOUCAULT, 1998, p. 9).

Assim, silenciada socialmente por décadas, a sexualidade transformou-se em um tabu, ou seja, assunto passivo de restrição, proibição: pouco fala-se ou discute-se acerca desse tema em

espaços públicos, escolas, ambientes familiares, dentre outros. Contudo, a questão torna-se ainda mais crítica quando relacionada à deficiência, outro tema interdito. Prova disso é a ausência, quando não nulidade, de discussões, estudos e investimentos quanto a sexualidade da pessoa com deficiência.

Maia e Ribeiro (2010) apontam que apesar de ser uma característica que perpassa qualquer indivíduo ao decorrer da vida, a sexualidade, atrelada à pessoa com deficiência, desencadeia uma série de preconceitos, fato que é ainda mais alimentado pela ausência de discussões sobre tais temáticas. Primeiramente, a deficiência evoca os padrões sociais quanto às práticas sexuais e aos corpos “aptos” e “atrativos” para tal (saúdáveis, musculosos, bonitos, dentre outros):

A partir de regras nem sempre explícitas e claras, estabelecidas pela sociedade em diferentes culturas, as pessoas aprendem o que seria o desejável em relação à maneira que devem se comportar socialmente. Isso também ocorre em relação à sexualidade humana o que, além de colocar certas atitudes, sentimentos e ações no campo da normalidade em contraste com outros comportamentos considerados não-normais, ainda vinculam essa normalidade à promessa de felicidade idealizada (MAIA, RIBEIRO, 2010, p. 161).

Assim, explicam-se os estigmas quanto a esses sujeitos e sua sexualidade, que é comumente anulada. Porém, ao anular-se a sexualidade da pessoa com deficiência, impossibilita-se, por exemplo, o acesso à informação, quanto às práticas sexuais, gravidezes, e ainda, sobre as IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis).

Como resultado, essa escassez de informação torna as pessoas com deficiência, a destacar as mulheres, mais suscetíveis a abusos, gravidezes indesejadas, infecções sexualmente transmissíveis, entre outros, sendo uma problemática de responsabilidade, além de

tudo, de saúde pública. Portanto, é de suma importância e urgência o aprofundamento e discussão de tais questões em ambientes e espaços educacionais, visto que a educação e o conhecimento são caminhos fundamentais para combater-se tais estigmas.

Por fim, visando analisar os discursos das mulheres entrevistadas, utilizar-se-á como instrumento os conceitos de ideologia e linguagem de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006), a começar pelo conceito de signo.

Para o autor, signo é um objeto ou instrumento ao qual é atribuído um valor social, um significado. Neste sentido, todo signo é resultado da configuração social de determinado grupo ou época, dos valores e crenças cabíveis a eles, e ainda, é capaz de representar as mudanças sociais que estão acontecendo ou por vir.

Por sua vez, o que permite a construção ideológica dos signos e seus significados é a comunicação, mais especificamente, a linguagem. Aliás, o autor reforça que toda interação social só é possível através da linguagem, sendo uma das mais importantes ferramentas da humanidade:

Mas esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 2006, p. 34).

Tal conceitualização contribui para que se entenda o porquê de determinados preconceitos serem popularmente compartilhados, os quais, são perpassados pelos grupos sociais através da linguagem. Assim, se um tema classifica de forma pejorativa a

deficiência, os demais pertencentes a esse conjunto construirão os mesmos conceitos acerca da pessoa com deficiência. O estigma só é quebrado quando um outro tema, ou grupo, lhe apresenta conceitos contrários, permitindo assim uma reflexão crítica do indivíduo e, quem sabe, mudança.

Metodologia

Como metodologia para o presente estudo foi utilizada a pesquisa qualitativa por meio da entrevista semiestruturada, apoiando-se nos pressupostos de Minayo (19962) e Haguette (1987). Tal método pode ser conceitualizado como um processo social entre duas pessoas, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. Essas informações são coletadas a partir de um roteiro de entrevista (perguntas pré-elaboradas) que deverá guiar o desenvolvimento da prática.

Mediante a tais conceitos, o presente projeto foi dividido e executado em cinco etapas: i) escolha das participantes; ii) elaboração das perguntas para a entrevista; iii) entrevista semiestruturada; iv) escuta e levantamento das frentes de análise; v) análise.

A Entrevistada e a entrevista

Com apoio de pessoas conhecidas e das redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), buscaram-se mulheres com cegueira que se interessassem em participar da elaboração deste projeto. Os critérios iniciais para a participação foram a faixa etária (maioridade), residência no Estado de São Paulo e a conclusão ou o ingresso no Ensino Superior. Tais tópicos pautaram-se na acessibilidade para a realização das entrevistas e no esclarecimento quanto à importância do projeto.

Por uma questão metodológica, para este trabalho propôs-se analisar os discursos de apenas uma das entrevistadas, Isabela (nome fictício). Após explicar a respeito do trabalho e realizar o convite, teve-se o aceite da entrevistada de 42 anos, cega congênita, formada em Pedagogia e com doutorado em Educação Especial, professora infantil de Educação Especial e residente no interior de São Paulo.

Para a etapa de entrevistas, foram elaboradas dez perguntas semiestruturadas, buscando guiar o diálogo e atingir a proposição desse estudo. Ademais, após o término das perguntas pré-elaboradas, foi permitido a entrevistada falar ou comentar qualquer coisa a respeito dos temas abordados.

Isabela escolheu o local da entrevista para que assim se sentisse mais à vontade e segura, optando pela residência da entrevistadora. O encontro aconteceu em 29 de maio de 2019. A entrevistada teve tempo livre para as respostas, as quais foram gravadas com auxílio de um *smartphone*. As perguntas norteadoras foram elaboradas após a leitura de vários trabalhos que tratavam do tema da sexualidade e da educação sexual e buscaram entender: as concepções sobre a sexualidade; os estigmas sobre a cegueira, as questões que se relacionam à educação sexual e as expectativas das entrevistadas em relação aos relacionamentos e ao futuro.

A partir das questões norteadoras que guiaram a entrevista com Isabela, a qual durou cerca de duas horas, pode-se identificar a recorrência de três eixos temáticos principais: i) o preconceito social, ii) a escassez da educação sexual para pessoas com deficiência e iii) a limitação sofrida pelo sujeito devido a essa conjuntura (preconceito x ausência de informação).

A começar, ao perguntar sobre “o que seu corpo significa para você” (questão 1), a entrevistada transcorreu sobre a representação

pessoal deste como um “templo”, mas que no passado já se achou feia devido às avaliações de seus colegas de classe:

Eu já me achei feia, hoje eu não me acho mais. Eu me achei muito feia quando criança porque ninguém me paquerava, eu paquerava os meninos e eles nem “tchun” pra mim, aí teve um na sétima série que falou pra mim: eu só não namoro você porque você é cega [...] Eu chorei muito, fui chorando para casa, até porque eu gostava muito dele (Isabela).

Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006) apresenta em seus estudos que, a partir dos discursos é possível identificar as ideologias presentes em determinada época ou tema (grupo social) “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (Bakhtin, 2006, p. 29). Neste sentido, o discurso de Isabela remonta os preconceitos vivenciados por essas pessoas por conta de suas deficiências, a destacar pelo trecho “só não namoro você porque você é cega”. Ou seja, se a entrevistada fosse vidente, esse impedimento por parte do garoto talvez não acontecesse.

Outro preconceito identificado é o estigma que recai sobre a pessoa com deficiência ser assexuada, ou seja, incapaz de relacionar-se afetivamente e / ou sexualmente com outras pessoas:

A sexualidade pra pessoa com deficiência é complicada porque você não enxerga, você não vê vídeo pornô, então você não se masturba porque não sabe nem o que é isso. Eu me lembro até hoje, quando eu estava na sétima série eu perguntei “o que é masturbação?”, aí minha amiga falou “aí, é um negócio que a gente faz com a boca”. Quer dizer, ela não me contou o que era, porque como eu era cega, ela achou que né ... o cego é assexuado, o cego não tem sexualidade. Tem muitas pessoas que pensam assim, não só do cego, mas da pessoa com deficiência (Isabela).

Maia e Ribeiro (2010) justificam esse preconceito “cego é assexuado, o cego não tem sexualidade” (Isabela) mediante aos ideais sociais de sexualidade comumente compartilhados, os quais, estão associados a corpos saudáveis e bonitos. Sendo assim, a deficiência fere esses valores “essas ideias são baseadas em estereótipos sobre o deficiente, mantidos por crenças errôneas que o colocam como alguém incapaz e limitado” (MAIA & RIBEIRO, 2010, p. 160).

Isabela também transcorre, em diversos momentos, sobre a ausência durante sua vida de informações quanto à sexualidade, conforme exposto no trecho anterior quando pergunta a sua amiga sobre masturbação. Ela relembra as dúvidas e curiosidades tidas durante sua juventude, pois, nesse período, segundo ela, não tinha recursos (livros, materiais, internet, outros) para sanar ou a quem perguntar sobre seus dilemas. Apesar de relatar sobre seu bom relacionamento com o pai, pessoa a qual direcionava tais questionamentos na maioria das vezes, nem sempre ele estava apto ou confortável para esclarecimentos sobre a temática, os quais permaneciam sem respostas:

Quando eu era criança, eu perguntei pro meu pai como que nascia o bebê, aí ele me disse que o bebê nascia de uma sementinha, bom ... eu lembro que naquela época eu gostava muito de semente de abóbora com sal. Aí eu peguei uma semente de abóbora e disse: “então toma, eu quero um irmão! Planta na mãe essa sementinha pra nascer um irmão pra mim”. Ele (pai) não disse nada, e essa história ficou por muitos e muitos anos na minha cabeça, e todo mundo tirando sarro da sementinha que não nascia (Isabela).

Foucault (1998) justifica o desconforto em dialogar-se a respeito do sexo a partir das restrições históricas inseridas por órgãos de poder como a igreja e / ou o Estado. Durante a história,

passou-se a acreditar que tal assunto é sórdido e deve ser ocultado, contudo, como resultado, têm-se a ignorância, condição propícia para manifestação de qualquer preconceito.

A escola aparece no discurso da entrevistada como outro lugar ausente de informação acerca da sexualidade:

A educação sexual na escola nunca existiu. Eu comecei a ler um livro chamado “Nossa vida sexual”, aí começou a falar sobre o cheiro do esperma, só que eu nem sabia o que era, mas minha mãe logo tirou o livro da minha mão, aí parei de ler. Aí eu fui aprendendo ouvindo uma coisa aqui, outra ali [...] (Isabela).

Retomam-se, novamente, as discussões da importância do papel da escola quanto aos saberes dos indivíduos, bem como na desconstrução de preconceitos. Quando abrimos espaço dentro dos ambientes escolares – e não escolares também, como centros culturais, praças, comunidades, hospitais, dentre outros - para discutirmos questões quanto à sexualidade, estamos preparando os jovens para lidarem com tópicos voltados a abusos, assédios, prevenção de IST's e gravidezes indesejadas, e tantos outros temas relacionados a complexidade da questão.

Para tantos jovens, assim como Isabela, que tem na escola (ou poderiam ter) muitas vezes a única fonte de informação e esclarecimento sobre questões como essas, abrir espaço para dialogar com a sexualidade, talvez, irá prepará-los para evitarem, identificarem e denunciarem questões relacionadas a essas temáticas. Trata-se, sobretudo, de arcar com a responsabilidade social e de saúde pública do Estado e da escola.

Em um dos momentos da entrevista Isabela menciona essa questão, que gostaria de ter tido desde criança Educação Sexual, bem como acesso a materiais sobre o tema adaptados aos cegos:

Eu gostaria de saber desde criança como é a educação sexual, que existe a vagina, que quando cresce o que você faz com homem ... um livro que existisse para cego que esclarecesse tudo mesmo sabe, bem as claras, o que faz e como faz, para que a gente pudesse entender melhor, para que cego pudesse entender melhor a parte da sexualidade (Isabela).

Por fim, outra questão recorrente no discurso da entrevistada é como a ausência de informação, ou Educação Sexual, interferiu em suas experiências quanto a sexualidade. Isabela menciona o medo recorrente que tinha quanto as práticas, primeiramente por não enxergar, e ainda por não saber ou não ter conhecimento sobre o que aconteceria ou o que poderia acontecer:

No meu relacionamento eu falava muito sobre sexo, mas eu só falava porque fazer que era bom não tinha, eu mais falava, gostava bastante de beijar, agora quando chegava na parte de sexo ... eu sempre fui muito medrosa, eu não sabia como era, como não era, o que ia acontecer, como ia ser [...] talvez seja pela falta de informação, mas principalmente pela falta de visão. (Isabela).

Nota-se, a partir de relatos de mulheres como Isabela, a importância do acesso à informação e a educação, principalmente quanto a tabus, tais quais as questões envoltas a sexualidade, na produção da autonomia dessas mulheres sobre suas decisões e experiências, limitadas, sobretudo, por preconceitos.

Considerações finais

Nesse trabalho, propôs-se refletir como mulheres com cegueira constroem os sentidos sobre a sexualidade e a educação sexual e como revelam essas construções. Para tanto, foram empregados os estudos de Maia & Ribeiro e Foucault sobre a sexualidade e os discursos enunciativo-discursivo de Bakhtin (Volochinov). Esse

constructo-teórico permitiu verificar como os discursos dessas mulheres podem ser relacionados às questões que envolvem, por exemplo, a orientação sexual da família e da escola e os estigmas sociais em relação à cegueira.

A partir dos resultados parciais do presente estudo, pode-se identificar, primordialmente, os impactos que a ausência de conhecimento ocasiona nas vivências humanas, seja na elaboração e manutenção de estigmas e preconceitos, seja quanto a autonomia dos sujeitos.

Os discursos de Isabela alinham-se às discussões acerca da importância de se dialogar sobre questões complexas, como a sexualidade, em espaços escolares e não escolares. A entrevistada, tachada por diversas vezes como “assexuada”, portanto, dispensável de esclarecimentos quanto a sexualidade, foi vetada do acesso a conhecimentos sobre o tema por diversas vezes.

Como consequência, sentiu-se amedrontada em situações íntimas de sua vida, bem como, foi vetada do conhecimento sobre questões biológicas essenciais, tal qual a reprodução humana, e ainda, a masturbação.

Ademais, os relatos permitem a reflexão acerca da vulnerabilidade dessas sujeitas, que em situação de ignorância, enfrentam maiores riscos quanto a abusos, infecções e gravidezes indesejadas.

A ausência de materiais específicos sobre sexualidade para pessoas com cegueira foi outro ponto identificado a partir dos discursos da entrevistada, que, cheia de dúvidas e curiosidades, não encontrou qualquer material que lhe auxiliasse quanto a essas questões. Para tanto, nota-se a necessidade de aprofundamentos e produções quanto a intersecção sexualidade x cegueira.

Por fim, conclui-se que dialogar acerca das questões voltadas à sexualidade e à Educação Sexual das mulheres com deficiência,

a destacar as mulheres com cegueira, é urgente e carece de maior atenção e aprofundamento nos diversos espaços, escolares e não escolares.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

12. ENFERMAGEM, DIÁSPORA, SAÚDE, EDUCAÇÃO SEXUAL E A TEMÁTICA SÍFILIS

Cácia Régia de Paula ¹

Reila Campos Guimarães de Araújo ²

Bruno Bordin Pelazza ³

Maria Alves Barbosa ⁴

Jéssica de Assis Oliveira ⁵

Introdução

A sífilis que se caracteriza como uma doença infectocontagiosa crônica, exclusiva dos seres humanos, causada pelo *Treponema pallidum*, subespécie *pallidum*, e acomete pratica-

1 Doutoranda em Enfermagem, Universidade Federal de Goiás – UFG, cregia@ufg.br.

2 Doutoranda em Ciências da Saúde, Universidade Federal de Goiás – UFG, reilacampos@gmail.com.

3 Doutor em Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, brunobordin@unicentro.br.

4 Doutora em Enfermagem, Universidade Federal de Goiás – UFG, maria.malves@gmail.com.

5 Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Jataí- UFJ, ppointdagata@gmail.com.

mente todos os órgãos e sistemas e pode, também, ser transmitida verticalmente, durante a gestação, caso a gestante esteja infectada (SOUZA et al., 2018).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), um milhão de gestantes são diagnosticadas com sífilis por ano (UNEMO et al., 2013). No Brasil, no boletim epidemiológico online de sífilis, no período de 2005 a junho de 2018, notificou-se no SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) um total de 259.087 casos em gestantes (DEPARTAMENTO DE DST, 2018). No município em estudo, de acordo com os dados do boletim epidemiológico online da Secretária de Saúde, no período de 2009 a 2015, 112 casos de sífilis gestacional foram registrados (JATAÍ, 2014).

Sabe-se que a sífilis gestacional não tratada implica em transmissão vertical ao feto, podendo levar a várias consequências como abortamento, restrição de crescimento intrauterino, prematuridade e morte fetal (UNEMO et al., 2013). Portanto, pesquisas que buscam identificar o conhecimento dos profissionais sobre o tema, permitem associar o agravo à qualidade da assistência prestada pelo enfermeiro, contribuindo para melhoria e intensificação das políticas públicas voltadas para a prevenção da sífilis gestacional e por consequência a congênita.

Objetivou-se caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional de enfermeiros da atenção primária e avaliar a efetividade de uma ação educativa sobre sífilis gestacional com enfermeiros, promovendo educação e ensino.

A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: as contribuições da enfermagem para democracia, diáspora e educação

Grande parte das instituições de ensino valorizam as disciplinas práticas por conta do modelo técnico biomédico e curativo que faz parte do sistema de saúde particular que cresceu às custas de equipamentos hospitalares, indústria farmacêutica e convenio médicos (BUSS, 2000). Contudo, caso a atuação do profissional da Enfermagem se dê no âmbito da Atenção Básica, tais conhecimentos são de valor essencial, haja vista que as práticas de orientação e promoção da saúde primam pela prevenção e profilaxia de doenças e disfunções.

Em outros tempos, as ações de enfermagem nos campos humanitários como Médicos sem Fronteiras e Cruz Vermelha atenderam as diásporas judaica, africana e chinesa. Do termo grego “diaspora”, as diásporas foram (e ainda são) a dispersão de povos, por questões políticas, sociais ou religiosas (SANTOS, 2010). Na atualidade, a chamada diáspora contemporânea assumiu, desde 2015 os níveis mais críticos da história, trazendo de volta aos debates a educação, saúde, dentre outros direitos sociais dessas pessoas, frutos das correntes migratórias. Com fluxo de refugiados da Ásia, Oriente Médio e África para a Europa e do Haiti e Venezuela para as Américas, a necessidade de acolhimento, estudos e políticas públicas se torna cada vez mais importante (ANISTIA INTERNACIONAL, 2019).

Para além das fronteiras demográficas, fundiários, religiosos, etnoculturais, políticos, os profissionais da educação e saúde podem participar sendo elos desse processo no qual se pode buscar compreender a língua, a cultura, as crenças e ritos sociais a fim de desenvolver as potências socioeducativas desses grupos.

Recebendo cada vez mais pessoas, de diversos lugares do Brasil e do mundo, o interior dos estados já se depara com realidades de dependência química, alcoolismo, riscos gestacionais, DST/AIDS, dentre outras demandas que dilatam e sobrecarregam o sistema público de saúde.

Para o Enfermeiro como protagonista de equipe na atenção primária (AP), os desafios são constantes. Em grupos de crianças e adolescentes, adultos e idosos, a formação do Enfermeiro deve contemplar a humanização, a prática interventiva ou preventiva, considerando a diversidade, as crenças e origens da comunidade na qual trabalha. Dessa maneira, como a Enfermagem pode contribuir para modificar os contextos?

A partir da Educação para saúde, ou seja, utilizando de ferramentas educativas para tornar popular e mais acessível, os cuidados, formas de prevenção e tratamento de doenças. Dessa forma, a Enfermagem deve incorporar a dimensão pedagógica com os aspectos teórico-metodológicos em seu trabalho para construção de experiências inovadoras na formação e contribuição como educadores, semeando a informação no campo comunitário (DAVID; ACIOLI, 2010).

Para que essa última se faça cada vez mais presente na promoção da saúde faz-se essencial o trabalho e formação para o modelo hegemônico da racionalidade técnica, estimular a inter-setorialidade e interdisciplinaridade e a educação em saúde como prática educacional do diálogo e reflexão. (SILVA et al, 2018).

A avaliação do conhecimento na área de Enfermagem

Os conhecimentos da área de saúde podem ser avaliados pelos gestores e/ou docentes da própria formação ou em casos de instrumentos pedagógicos específicos, por profissionais da Pedagogia e Psicologia Escolar (BISPO, 2014).

Nessas avaliações, os profissionais desenvolvem atividades individuais como responder questionários, entrevistas, *check-lists*, ou em grupos, como os focais e workshops.

Essas avaliações aferem o índice de conhecimento sobre determinado tema a fim de direcionar ações de educação, práticas educativas e formação continuada dos profissionais.

No contexto da saúde coletiva, os Enfermeiros da atenção primária devem construir a prática profissional na perspectiva da promoção da saúde, propondo temáticas, planejamento, execução e avaliação das ações educativas (BISPO, 2014; SILVA et al, 2018; CARDOSO, et al., 2017).

Metodologia

Estudo de intervenção, do tipo antes-depois, com aplicação de pré e pós-teste, para avaliar a efetividade de uma ação educativa com enfermeiros. A coleta de dados foi realizada nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) de um município do Sudoeste Goiano, sede da região de Saúde situada no interior do estado de Goiás período de 2016 a 2017.

Foram considerados participantes da pesquisa, enfermeiros vinculados às UBS pertencentes ao município onde o estudo foi realizado, de ambos os sexos, que estavam registrados no COREN/GO, com vínculo empregatício na unidade de saúde no prazo de no mínimo de 6 meses e que aceitaram participar da pesquisa. Foram excluídos os profissionais que estavam em período de férias ou licença durante o período em que o estudo foi realizado.

Os dados foram coletados através de um instrumento com perguntas fechadas, construído embasado no Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis, preconizado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2015).

O estudo foi realizado em três etapas sendo: aplicação do questionário e posterior realização da ação educativa, e após um intervalo de seis meses da intervenção, foi reaplicado o questionário (pós-teste) para avaliação do impacto da mesma. Os dados foram tabulados em planilhas do programa *Microsoft Excel^R*, as análises foram realizadas no programa estatístico *Social Package Statical Science* (SPSS) versão 20.0. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, através do parecer: 1.809.264/2016.

Resultados

Dos 23 enfermeiros que trabalham nas UBS pertencentes ao município em estudo, 17 (74%) participaram da atividade de educação continuada proposta e realizada pela equipe da pesquisa. Os 06 (26%) profissionais faltantes não participaram de tal evento por se encontrarem em período de férias ou licença. Dos 17 profissionais presentes na ação de educação continuada, 03 (17,6%) foram excluídos da pesquisa por possuírem vínculo empregatício na unidade saúde há menos de 06 meses perfazendo um total de 14 profissionais elegíveis para o estudo, destes 03 (21,4%) profissionais participaram da atividade de educação continuada, porém, se recusaram a participar do estudo. Ao final, 11 enfermeiros participaram das 3 etapas, correspondendo a 78,6 % dos profissionais elegíveis.

De acordo com as variáveis sociodemográficas, do total de 11 enfermeiros que participaram do estudo, 10 (90,9%) eram do sexo feminino, 72,8% tinham entre 25 a 34 anos e no que se refere ao estado civil, 04 (36,4%) eram solteiros (Tabela 1).

Tabela 1. Características sociodemográficas dos enfermeiros das UBS de um município do Sudoeste Goiano, 2017.

Características		Frequência	%
Sexo	Feminino	10	90,9
	Masculino	1	9,1
Idade	25 a 29 anos	4	36,4
	30 a 34 anos	4	36,4
	35 a 39 anos	1	9,1
	40 a 44 anos	1	9,1
	45 a 49 anos	1	9,1
Estado civil	Solteiro	4	36,4
	Casado	4	36,4
	Divorciado	1	9,1
	Amasiado	2	18,2

Fonte: Próprios autores, 2017.

De acordo com a tabela 2 que avaliou as características de formação dos enfermeiros, 07 (63,6%) cursaram universidade privada e 04 (36,4%) cursaram universidade pública. Quando analisado o item formação complementar, 09 (81,8%) possuíam especialização, sendo que a área predominante foi a saúde pública.

Em relação ao tempo de atuação dos enfermeiros nas unidades básicas de saúde, 07 (63,6%) atuavam entre 1 a 5 anos e 03 (27,3%) de 5 a 10 anos. Referente a trabalharem em outros níveis de atenção, ou possuírem outros empregos, apenas 02 (18,2%) profissionais afirmaram possuir.

Quando questionados sobre terem realizado treinamentos anteriores, relacionados à sífilis gestacional, há menos de um ano, 10 (90,9%), dos profissionais afirmaram terem participado de treinamentos sobre o tema anteriormente.

Tabela 2. Características de formação dos enfermeiros das UBS de um município do Sudoeste Goiano, 2017.

Características de formação		Frequência	%
Graduação	Universidade Pública	4	36,4
	Universidade Privada	7	63,6
Formação complementar	Especialização	9	81,8
	Mestrado	1	9,1
	Nenhuma	1	9,1
Área de formação complementar	Ignorado	1	9,1
	Atenção primária	1	9,1
	Saúde pública	8	72,7
	Urgência e emergência	1	9,1
Tempo de atuação na atenção básica	1 a 5 anos	7	63,6
	5 a 10 anos	3	27,3
	10 a 15 anos	1	9,1
Outros empregos	Não	9	81,8
	Sim	2	18,2
Áreas em outros empregos	Ignorado	9	81,8
	Ensino*	1	9,1
	UTI*	1	9,1
Treinamento	Não	1	9,1
	Sim†	10	90,9

Fonte: Próprios autores, 2017. *Tempo em outro emprego: trabalha no ensino por 12 meses e o da UTI por 2 anos. †: Tempo de treinamento: (Média=14,6 meses; Desvio padrão=6,8) (variando de 6 a 24 meses).

Em relação ao pré-teste, do total de acertos nas questões sobre sífilis gestacional, verificou-se 48% respostas corretas e, após a ação educativa, o número de respostas corretas foi de 70% (p 0,001).

No bloco das questões relacionadas ao diagnóstico da sífilis gestacional, o maior índice de acerto foi para a questão 5 (90,9%), que questionava em quais trimestres gestacionais a infecção vertical poderia ocorrer. Em nenhuma das demais questões encontrou-se número de acerto maior que 50%, o menor número de acerto foi evidenciado na questão 7 (18,2%), que continha afirmações relacionadas ao teste sorológico FTA-abs.

Nas últimas questões que abordavam o tratamento da sífilis na gestação, o maior número de acertos foi demonstrado na questão 8 (72,7%), que questionava se o tratamento realizado a uma gestante diagnosticada com sífilis e alérgica a penicilina, e o menor índice de acerto ocorreu na questão 10 (36,4%), um caso clínico que questionava a conduta correta a ser realizada a uma gestante com IG: 24 semanas e VDRL 1/64.

Ainda, na mesma tabela, evidencia-se que o número de acertos das questões foi maior no pós-teste, quando comparados aos resultados da etapa 1. Evidenciou-se maior relevância na questão 3, que continha afirmações referentes aos meios de transmissão da sífilis gestacional. Na etapa 1, tal questão apresentou 2 (18,2%) acertos, já na etapa 2 apresentou 8 (72,7%) ($p=0,014$). Na questão 5, manteve-se o número de acertos nas duas etapas, (90,9%).

Tabela 3. Proporção de acertos dos enfermeiros de UBS, sobre sífilis gestacional, 2017.

Questões	Etapa 1		Etapa 2		Valor de p
	Antes da educação continuada		Após educação continuada		
	Certo	Errado	Certo	Errado	
1	5 (45,5%)	6 (54,5%)	5 (45,5%)	6 (54,5%)	1,000
2	11 (100,0%)	0	11(100,0%)	0	1,000
3	2 (18,2%)	9 (81,8%)	8 (72,7%)	3 (27,3%)	0,014
4	3 (27,3%)	8 (72,7%)	6 (54,5%)	5 (45,5%)	0,180
5	10 (90,9%)	1 (9,1%)	10 (90,9%)	1 (9,1%)	1,000
6	4 (36,4%)	7 (63,6%)	8 (72,7%)	3 (27,3%)	0,102
7	2 (18,2%)	9 (81,8%)	5 (45,5%)	6 (54,5%)	0,083
8	4 (36,4%)	7 (63,6%)	8 (72,7%)	3 (27,3%)	0,102
9	8 (72,7%)	3 (27,3%)	7 (63,6%)	4 (36,4%)	0,564
10	6 (54,5%)	5 (45,5%)	9 (81,8%)	2 (18,2%)	0,180
11	4 (36,4%)	7(63,6%)	8 (72,7%)	3 (27,3%)	0,102
Total	59	62	85	36	0,0001

Fonte: Próprios autores, 2017.

Discussão

O delineamento sociodemográfico e de formação deste estudo demonstrou que a enfermagem ainda é hegemonicamente feminina (90,9%), predominantemente jovem (72,8%) e tem procurado aprimorar seus conhecimentos (81,8% com especialização e 9,1% com mestrado). Esses achados são corroborados por outros estudos (MACHADO et al., 2016), que referem que

a feminização se relaciona com a origem da enfermagem e com a busca por melhor qualificação no intuito de proporcionar um atendimento de qualidade aos usuários da AP.

Apesar de a maioria dos participantes afirmar ter participado de treinamentos sobre sífilis, no prazo de um ano, foi possível observar algumas limitações e deficiências em relação aos conhecimentos desses profissionais, sobre o tema.

Quando questionados sobre o conhecimento em relação ao tratamento e ao diagnóstico da sífilis gestacional, percebeu-se elevada proporção de erros relacionados ao caso clínico, de uma gestante com IG: 24 semanas e VDRL 1/64, e nas demais questões relacionadas ao diagnóstico da sífilis gestacional.

Vários estudos têm demonstrado que a educação dos trabalhadores é imprescindível para a construção de mudanças para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à população (CARDOSO et al., 2017; LAFETÁ et al., 2016; VENDRUSCOLO; PRADO; KLEBA, 2016).

Nesse sentido, o Ministério da Saúde elaborou uma série de ações voltadas para formação em recursos humanos, normatizados pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde através da Portaria nº996 de 2007. (ALVES; FERREIRA; XAVIER, 2018; LARA SILVA; ALVES VIANA MATO; DIAS FRANÇA, 2017).

Este trabalho, mesmo apresentando como limitação número pequeno de participantes demonstra a potencialidade das ações de educação em saúde como ferramenta para modificar os indicadores da sífilis congênita e a necessidade de debates sobre a saúde para a educação sexual, diversidade, questão refugiada de forma a efetivar a promoção da saúde, auxiliando na modificação dos contextos e empoderamento da população usuária da atenção básica (BISPO, 2014; CARDOSO, et al., 2017 e SILVA et al, 2018).

Conclusão

Este estudo mostrou que a enfermagem é uma profissão com predomínio do sexo feminino que busca aperfeiçoar seus conhecimentos. A capacitação do enfermeiro está diretamente relacionada com a melhoria da assistência prestada aos usuários do serviço.

Atividades de educação como a executada devem ser contínuas, com caráter permanente e estratégico, embasadas na problematização em torno da análise dos problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico e na questão imigratória da região de atuação, bem como na reflexão crítica, que transforma saberes e atitudes do enfermeiro em relação a educação sexual, diversidade e a questão refugiada.

Na avaliação da efetividade da ação educativa sobre a sífilis gestacional com enfermeiros, promovendo educação e ensino, entende-se que a mesma deve ser replicada em vários outros espaços, visando Educação Sexual emancipatória e com foco na saúde, uma interdisciplinaridade possível e necessária.

Referências

ALVES, C. M.; FERREIRA, E. R. O.; XAVIER, J. C. Contribuições da educação permanente para qualificação da assistência de enfermagem em um hospital público. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, v. 22, n. 1, p. 91–98, 2018.

ANISTIA INTERNACIONAL. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis* / Ministério da Saúde, Secretaria de

Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BISPO, L. L. S. F. *O Pedagogo e a educação permanente em saúde: um estudo sobre sua atuação*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BUSS; P. M. Promoção de saúde e Qualidade de Vida. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2000.

CARDOSO, M. L. DE M. et al. A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde nas Escolas de Saúde Pública: reflexões a partir da prática. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, p. 1489–1500, 2017.

DAVID, H. M. S. L.; ACIOLI, S. Mudanças na formação e no trabalho de enfermagem: uma perspectiva da educação popular e de saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 63, n. 1, p. 127-131, Feb. 2010.

DE SOUZA, L. A. et al. Ações de enfermagem para prevenção da sífilis congênita: uma revisão bibliográfica. *Revista de Iniciação Científica da Libertas*, v. 8, n. 1, p. 108, 2018.

DEPARTAMENTO DE DST, AIDS e Hepatites virais. *Boletim epidemiológico: Sífilis*. Brasília (DF), 2017.

JATAÍ. Secretária de Saúde. Núcleo de Vigilância Epidemiológica e Ambiental em Saúde. *Boletim epidemiológico nº01/2014*. Jataí: GO, 2014.

LAFETÁ, K. R. G. et al. Sífilis materna e congênita, subnotificação e difícil controle. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 19, p. 63–74, 2016.

LARA SILVA, K.; ALVES VIANA MATO, J.; DIAS FRANÇA, B. A construção da educação permanente no processo de trabalho em saúde no estado de Minas Gerais, Brasil. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v. 21, n. 4, 2017.

MACHADO, M. H. et al. Características gerais da enfermagem: o perfil sócio demográfico. *Enfermagem em Foco*, v. 7, n. ESP, p. 9–14, 2016.

SANTOS, M. G. C. Educação E Mobilidade Profissional Na Diáspora Atlântica. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 151-169, jun. 2010.

SILVA, J. P. da et al. Promoção da saúde na educação básica: percepções dos alunos de licenciatura em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 39, 2017-0237, 2018.

VENDRUSCOLO, C.; PRADO, M. L. DO; KLEBA, M. E. Integração ensino-serviço no âmbito do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, p. 2949–2960, 2016.

POLÍTICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

13. PNAIC: A formação continuada e a qualidade educacional na pré-escola

Ana Paula Ferreira Trindade ¹

Laís Leni Oliveira Lima ²

Introdução

O interesse em refletir sobre Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu após uma participação no programa como formadora local das professoras alfabetizadoras na pré-escola da rede municipal de ensino na cidade de Jataí-Goiás. O objetivo central consiste em compreender as possíveis contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enquanto programa de formação continuada para efetivar mudanças na qualidade social e no trabalho docente da Educação Infantil. O trabalho tem como questão problematizadora, a relação entre a formação de professores e a qualidade educacional acerca do PNAIC para os profissionais da pré-escola.

1 Pós-Graduanda em Educação - Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. anapaula.fertrin@gmail.com.

2 Professora titular da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. laislени@gmail.com.

De maneira geral, o texto aborda a formação continuada dos professores de educação infantil em um programa de alfabetização na proposta do governo federal, tendo em vista os desdobramentos e implicações no contexto dessa etapa de educação.

Diante de vários estudos, surgiu a necessidade de compreender quais as possíveis concepções dos professores acerca do PNAIC e como esse programa de formação continuada, com cursos, oficinas, palestras e demais possibilidades irá contribuir para aquisição de conhecimento e habilidades na profissão docente, e qual será a sua influência na qualidade educacional na pré-escola³.

O PNAIC é uma política de governo que foi pensada em 2012, implantado em 2013 no ciclo de alfabetização, que vai do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental I e disponibilizado para a Educação Infantil em 2017. Ele foi planejado para suprir com os problemas relacionados a leitura e escrita das crianças que não foram alfabetizadas na idade certa, e suas ações têm como foco principal o Ensino Fundamental público e a pré-escola, visando a alfabetização dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano.

No ano de 2016, o PNAIC teve alterações, que resultaram na sua ampliação para as demais áreas do conhecimento e, de forma integrada, envolveu a Educação Infantil. Sua ampliação foi considerada a partir dos dados da Avaliação Nacional da

3 Conforme a LDB/96, a educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). A Educação Infantil é composta por creches (crianças de zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos).

Alfabetização (ANA⁴) em 2013 e 2014, que constatou o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, isso levou o Ministério da Educação (MEC), a promover mudanças, expandindo e estruturando o PNAIC para o ano de 2017.

A formação continuada e os eixos de atuação que orientam o PNAIC

O Pacto foi instituído em 05 de julho de 2012, no Diário Oficial da União pelo então Ministro da época Aloísio Mercadante Oliva, cujo foco central era a formação continuada dos professores alfabetizadores em âmbito nacional. E, no ano de 2017, o programa passa a compor uma política educacional sistêmica dentro de uma perspectiva ampliada de alfabetização, visando com isso, a melhoria da aprendizagem, incluindo a Educação Infantil nas normas gerais do programa e garantindo a especificidade do trabalho com a leitura e escrita para crianças da pré-escola.

A proposta do PNAIC (BRASIL, 2017) para a educação infantil centra-se na articulação de um projeto intitulado de “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que reuniu uma equipe de professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Coordenação Geral de Educação Infantil pertencente à Secretaria de Educação Básica /Ministério da Educação, a ser desenvolvido com as turmas de pré-escolas.

4 No documento Orientador para o PNAIC 2017, os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), constam apenas os anos de 2013 – 2014. Entretanto, os resultados atuais da ANA datam os anos de 2015, 2016 e 2017, e estes dados estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>.

Em consonância com a Lei nº 826, de 10 de julho de 2017, o PNAIC passa a incluir em seu programa de formação continuada a Educação Infantil, mais especificamente a pré-escola. No entanto, manteve o seu marco regulatório que faz parte da política de alfabetização na idade certa, que consiste em alfabetizar as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Considerando o exposto no Caderno PNAIC, o foco principal do Pacto é a formação dos professores alfabetizadores, o programa se apoia em quatro eixos de atuação (BRASIL, 2015, p. 10):

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização.

O eixo estruturante do PNAIC é a formação continuada e tornou-se “o documento” capaz de superar os problemas que impedem a aprendizagem inicial da língua escrita. Se partirmos da definição central de formação continuada⁵ como eixo central de um programa de governo como o PNAIC pela alfabetização na idade certa, a formação de competências e a formação reflexiva do professor passa a ser compreendida como o eixo metodológico do programa que visa elevar os números das avaliações em torno da alfabetização por meio de trocas de experiências e práticas reflexivas docentes, possibilitando, com isso, que o professor busque descobertas rápidas, garantindo um trabalho voltado para a competência e que leve a uma educação de qualidade.

5 A formação continuada um dos eixos estruturantes do PNAIC é o objeto deste estudo, porém na sequência, outros eixos poderão ser abordados para melhor compreensão do leitor sobre o programa.

Nesse sentido, percebemos que a prática pedagógica abordada no PNAIC, privilegia uma proposta voltada para a troca de experiência. Nos cadernos do PNAIC para a Educação infantil encontramos palavras como equidade, qualidade, promoção de oportunidades pautada nos moldes de uma educação de qualidade total.

O conceito de “qualidade”, de acordo com um dicionário de Filosofia, concerne à qualitativo. Do ponto de vista da Psicologia Genética, o conhecimento qualitativo precede o conhecimento conceitual e depois científico, a determinação qualitativa não é completamente alheia a quantidade e a medida; essa passagem da quantidade à qualidade é particularmente sublinhada na dialética hegeliana e marxista. Conforme abordado no dicionário, a qualidade não se separa da quantidade. Desde a década de 1920, estudiosos e defensores de uma educação pública têm travado uma luta para que a educação pública seja de qualidade, pois o que constata é que essa educação dita de qualidade foi pensada para poucos, conforme destaca Saviani (2007, p. 1243):

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação [...] e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação.

Não basta querer melhorar o espaço educacional, investindo apenas no professor, é preciso investir na qualidade como um todo. Ao considerar a qualidade da educação, não podemos deixar de destacar a existência da somatória de vários esforços e ações políticas com o objetivo de democratizar e universalizar a educação com os chamados de educação básica de qualidade para todos, o conceito de educação de qualidade tem mais de um significado afirma Cária e Andrade, (2015, p. 2676):

Como o conceito de educação de qualidade é polissêmico e complexo, não havendo uma definição única para o termo no campo da educação e, além disso, há um conjunto de variáveis intra e extraescolares que interferem na qualidade da educação entre elas a concepção mesma do que se entende por educação, a gestão de qualidade da educação pode ser vista sob diversos ângulos.

O debate sobre a qualidade educacional brasileira tem se tornado submisso a inúmeros fatores de ordem econômica, social e política dentre outros, surgindo, com isso, várias interpretações do termo qualidade, desencadeando diversos assuntos, muitas vezes a serviço de interesses que estão alheios ao real compromisso com uma educação, para o exercício da cidadania, mas sim, aos interesses mercadológicos.

A formação continuada dentro do contexto das políticas públicas educacionais de governo não seria suficiente para considerar o professor como o profissional mais competente e qualificado. Para Freitas (2002), a formação continuada é necessária para o profissional de educação, no entanto, quando essa formação está dentro de uma política global com estudos aligeirados, técnicos e pragmáticos, ela reduz a formação continuada a programas subsidiados pelo governo em consonância com os municípios e

as instituições formadoras, que visa apenas a qualidade total⁶ da educação. Diante desse viés, torna-se relevante abordar criticamente o discurso de uma educação de qualidade, apresentados em cursos de formação continuada no âmbito do PNAIC, pois o conceito de qualidade apresentado nesses programas de governo possui objetivos que direcionam para a eficiência, a produtividade e a competência técnica do professor, como se a escola fosse uma empresa e seus alunos clientes, na qual os professores investem sua competência e almejam resultados.

Em contrapartida, para investir na educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, ações e metas, torna-se um desafio. Ainda mais comparando a qualidade a um enfoque sócio-histórico, pois trata-se de um problema para o país. Para Dourado (2007, p. 940), pensar

a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população.

Quando se busca melhorias relacionadas a qualidade da educação, necessário se faz realizar medidas que vão além do ingresso e da permanência do aluno na escola, demanda ações capazes de refutar a situação da baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, que presume-se na identificação de ressalvas dentro da política de gestão, refletindo acerca das construções de estratégias de mudança do quadro atual.

6 A qualidade total transportada para o campo educacional mostra-se como discurso oficial para a teoria neoliberal, pois trata-se de uma proposta ideológica que visa ajustar a educação enquanto campo estratégico e empresarial voltados para o mercado.

Embora o PNAIC não tenha se mantido o mesmo ao longo dos anos de implantação, e sua finalidade sofrer mutações de acordo com as necessidades e interesses políticos, econômicos e sociais, seu objetivo continua inalterável, voltado para as políticas neoliberais e para o mercado de trabalho.

Ainda no contexto das políticas neoliberais de educação, o PNAIC, enquanto programa de formação continuada, conta com uma base tecnicista, com cursos, oficinas práticas, diálogos e trocas de experiências que resultam em práticas formativas individualizadas que contribuem para uma formação carente e deficitária. Enfim, são inúmeros os reflexos que incidem sobre a formação continuada dos professores que têm se mostrado ineficientes frente aos problemas que giram em torno dos baixos índices de alfabetização no Brasil.

Metodologia

A pesquisa, como já mencionada, encontra-se em andamento, já realizamos o trabalho empírico com 12 professoras da Rede Municipal de Educação, do Município de Jataí. Todos os sujeitos entrevistados são atuantes na pré-escola e participaram do curso de Formação Continuada PNAIC para a Educação Infantil em 2017/2018. Enquanto escolha metodológica trata-se de uma abordagem qualitativa.

Os resultados serão apresentados a partir da obtenção de dados descritivos coletados diretamente com as situações estudadas, sem deixar de valorizar as interações cotidianas do fato investigado, bem como retratar a perspectiva dos participantes da pesquisa.

Outro procedimento metodológico utilizado foi a revisão de literatura com um levantamento das pesquisas de interesse

e trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação em educação no período de 2017/2018, localizados nos sites da Capes e nas bibliotecas virtuais das universidades e dos próprios programas de pós-graduação. O movimento de busca, leitura e seleção das produções nos possibilitou perceber que existe uma falta de pesquisas sobre a temática que é nosso objeto de estudo, “formação continuada acerca do PNAIC para a Educação Infantil”, porque a partir do nosso referencial pretendemos fazer uma análise da formação continuada para os professores de EI.

Dito isso, compreendemos a necessidade de pesquisar sobre a formação continuada acerca do PNAIC para professores de Educação Infantil, um tema que tem ganhado conotações, sentidos e significados diferenciados ao longo dos anos. Mesmo sabendo que a proposta do PNAIC não foge à regra, devido a sua dimensão federativa e a rapidez com que o último ciclo de formação continuada aconteceu, as análises que a envolvem requerem cuidados por estarem inseridos em realidades de múltiplas conjunturas, como o território nacional. Os resultados desse estudo serão abordados no decorrer da pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho empírico contou com a proposição de questionários fechados e entrevistas semiestruturadas aos sujeitos participantes. Para a análise dos dados coletados utilizamos procedimentos predominantemente qualitativos a fim de perceber os diferentes aspectos constitutivos da formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Resultados e discussões

Os resultados e as discussões estão em construção, mas já concluímos o percurso empírico. Entretanto, mesmo sem concluir o percurso teórico é possível analisar as concepções dos professores em relação ao PNAIC.

Em relação ao discurso docente, os materiais coletados indicaram que as professoras dão importância para cursos de formação continuada como o PNAIC, atrelado à uma concepção tecnicista e pragmática de formação, nem sempre considerando o discurso de uma educação voltada para pedagogia histórico-crítica, em que o processo de formação continuada para professores de educação infantil deveria pautar-se em três eixos básicos proposto por Mazzeu (1998, p. 60):

- o domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo;
- o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas;
- a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano.

Diante desta perspectiva, o professor busca por uma consolidação entre o seu conhecimento e sua experiência, e o processo de formação contínua possibilita-o atualizar esse conhecimento frente às mudanças que a sociedade exige.

Um dado que entendemos ser significativo, visto o tamanho do impacto na constituição da práxis docente, refere-se à questão dos conteúdos trabalhados nos encontros e está relacionado a pergunta que foi abordada no questionário, trata-se da maneira como “as professoras consideraram os conteúdos propostos abordados durante a 1ª formação continuada do PNAIC para a EI, e se, esses conteúdos contribuíram para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula”

As professoras entrevistadas, na sua maioria, acreditaram que os conteúdos trabalhados durante os encontros foram bons, sendo que 3 professoras, 25% delas, responderam que foi bastante

adequada a organização dos encontros; 4 professoras, que somam 33%, consideraram a organização das formações adequadas; 2 professoras, 17%, consideraram razoavelmente adequadas a organização; e 3 professoras, 25%, acharam pouco adequadas a organização dos encontros

Nessa perspectiva, sustentamos a ideia de uma formação continuada para professores de Educação Infantil sob a ótica do método histórico dialético, que possibilite de acordo com Lima e Miotto (2007, p. 39), “trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo”. Em outras palavras, uma formação continuada embasada na epistemologia da práxis, visando alcançar a qualidade social da educação.

Considerações parciais

Nos relatos observamos que, independentemente das condições para que o curso fosse ofertado, os resultados práticos precisam sobressair ou ser demonstrados. Em outras palavras, o importante é minha prática em sala de aula. Nesse modelo gestacional, o que importa é o produto final que as professoras irão levar trabalhar com seus alunos.

Percebe-se, que a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil acerca do Pacto carece de muitos recursos e benefícios por parte das políticas públicas educacionais. Nas reflexões acerca das leis e diretrizes que embasam a formação continuada, almejávamos elucidar ou até mesmo atestar que cursos aligeirados baseados nas trocas de experiências e modelos a serem seguidos, não podem ser suficientes para definir a qualidade da educação.

É importante destacar que este estudo não almeja criticar as propostas que surgem de formação continuada ou apontar caminhos para fazê-la de uma forma melhor. Portanto, sua relevância consiste em poder trazer reflexões para o trabalho docente na educação infantil e o ressignificar da formação continuada dos professores em serviço e, principalmente, nas implicações do programa para a qualidade da educação infantil.

Esta pesquisa visa a contribuir para elaboração e valorização de políticas públicas de formação continuada na carreira dos profissionais e efetivar mudanças na qualidade social do trabalho docente na Educação Infantil e sua relevância acadêmica e científica está na importância de se compreender a formação continuada como um meio de repensar o discurso da formação continuada como uma política de governo para um programa como o Pacto, que não vise apenas a elevação dos índices avaliativos propostos pelo IDEB. Em contrapartida, necessário se faz, pensar propostas que possa cumprir os objetivos relacionados de fato ao que a formação continuada propõe, que é um processo contínuo e permanente de aprendizado docente.

Referências

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. (Manual do Pacto). Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 30 de agosto de 2017.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Documento Orientador. Ministério da Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: agosto de 2017.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Caderno de apresentação. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: 2016. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: agosto de 2017 (2016b).

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB/2015.

_____. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012 Acesso em: 25/01/2018.

_____. *Resolução nº 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman> . Acesso em: 18/12/2018.

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N. L. de A. A gestão da qualidade da educação básica sob a lógica do mercado: uma análise discursiva. EDUCERE. XII Congresso nacional de Educação. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, João. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília: DF, v. 24, n. 22, 2007. p. 5-34.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A.; APPENZELLER, M. *Dicionário de Filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GENTILI, P. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREITAS, M. T. de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katalysis*, v. 10, p. 35-45, 2007.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cad. CEDES*, Abr. 1998, vol.19, no.44, p.59-72. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 12/06/2019

SAVIANI, D. *O Plano de desenvolvimento da educação*: Análise do Projeto do MEC. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos*: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

14. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: contribuições do estágio de docência na pós-graduação

Belarmina Vilela Cruvinel ¹

Bruna Vieira Assis ²

Natália Assis Carvalho ³

Isa Mara Colombo Scarlati Domingues ⁴

Renata Machado de Assis ⁵

-
- 1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Bolsista Fapeg. dbelarminavc@gmail.com
 - 2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Bolsista Capes. Email: brunavieira-12@hotmail.com
 - 3 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Bolsista Capes. nataliaassiscarvalho@hotmail.com
 - 4 Doutora em Educação (UFSCar). Docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação (Curso de Pedagogia) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. isa.scarlati@gmail.com
 - 5 Doutora em Educação (UFG). Docente da Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde (Cursos de Educação Física) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. renata_assis@ufg.com

Introdução

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, são responsáveis pela formação de professores para o ensino superior, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Nesse processo, o estágio de docência é uma atividade de formação docente na pós-graduação e, em especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), constitui-se como uma atividade obrigatória dos(as) bolsistas.

O PPGE UFG/REJ compreende o estágio de docência como “a participação de aluno em atividade de ensino em disciplinas presenciais da graduação, o qual vislumbra aprimorar a formação didática e pedagógica” (UFG, 2017b). As ações previstas para o(a) estagiário(a) são:

[...] preparação e ministração de aulas teóricas e/ou práticas, participação em processos de avaliação referendada pelo professor responsável, aplicação ou desenvolvimento de métodos ou técnicas pedagógicas, realização de estudo dirigido, seminários, minicursos e elaboração de material didático. (UFG, 2017b, p. 2).

Diante disso, o presente texto tem por objetivo apresentar e debater teoricamente uma experiência coletiva de estágio de docência realizada por mestrandas e docentes do referido PPGE e a constituição da identidade docente.

A ideia inicial foi ofertar um curso/disciplina pelas mestrandas e docentes vinculadas à linha Políticas, gestão e formação docente, cujos projetos de pesquisa no mestrado dialogam com a

temática da formação docente em vários aspectos. Nesse texto, do ponto de vista metodológico, optou-se por um estudo descritivo, de natureza qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), buscando: a) situar a disciplina no contexto da UFG; b) debater as etapas do curso, os conceitos e técnicas de ensino utilizadas; c) apresentar o diário de bordo como instrumento avaliativo coerente com o tempo, espaço e intenções da disciplina; e, por fim, d) a relevância do estágio na construção da identidade profissional do(a) futuro(a) docente no ensino superior.

O referencial teórico selecionado foi composto por autores que abordam a formação docente, inicial e continuada, bem como a prática e a constituição da identidade dos professores. Dentre eles, podem ser citados: Pimenta (2002, 2006), Guimarães (2004), Mizukami (1996, 2011), Dubar (2005), Shiroma e Evangelista (2003) e Papi (2005).

O estágio de docência e a disciplina ofertada

Para o desenvolvimento do estágio de docência por parte das mestrandas bolsistas, foi ofertada uma disciplina de Núcleo Livre⁶ (NL) intitulada Tópicos especiais: formação de professores, com carga horária de 64 horas, ministrada de forma condensada no período letivo de verão⁷, cuja ementa e objetivo geral foram, respectivamente:

6 De acordo com o Regimento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG, o Núcleo livre deve é uma disciplina cujo “conjunto de conteúdos [...] têm por objetivo: I- ampliar e diversificar a formação do estudante; II- promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; III- possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do estudante; IV- viabilizar o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos da UFG” (UFG, 2017a, art. 12, p. 4).

7 Período letivo ofertado nos meses de janeiro e fevereiro.

II. EMENTA

Conceito de formação de professores e aprendizagem da docência. Modalidades de formação de professores. Formação de professores na legislação atual (LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais). O conceito de professor reflexivo no Brasil. Tendências investigativas em formação de professores no Brasil e em outros países: o paradigma do professor-pesquisador. Saberes e identidades profissionais docentes.

III. OBJETIVO GERAL

(Re)conhecer, compreender e analisar o conceito de formação de professores e sua natureza polissêmica (UFG, 2019, p. 1).

Na universidade, o NL visa intercâmbio de estudantes, interdisciplinaridade e diversificação da formação do aluno. Este NL, especificamente, recebeu estudantes dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas e História.

Ao ter ciência da importante e necessária diversidade de estudantes de vários cursos e áreas e que haveria aulas todos os dias de forma condensada, a disciplina partiu da ementa e a organizou em módulos nos quais os conceitos eram abordados sob diferentes metodologias e, como instrumento avaliativo, procedeu-se a confecção de um diário de bordo, concordando com Masetto (2005), quando afirma que avaliação é a reflexão sobre o processo de aprendizagem e uma importante atividade pedagógica que acompanha todo o ensino.

Conceitos iniciais de formação de professores: primeiro módulo

O primeiro módulo apresentou, de forma geral, os objetivos da disciplina a partir de um levantamento conceitual realizado anteriormente pelos estudantes.

No primeiro momento da disciplina, após as apresentações pessoais, do plano de ensino, cronograma de atividades e proposta de avaliação, foi realizada uma “tempestade de ideias” acerca do que os alunos sabiam e haviam pesquisado sobre o conceito de formação docente. Processo, identidade, carreira, legislação foram algumas das expressões recorrentes e, diante disso, buscou-se revelar a polissemia do conceito de formação de professores e que o debate na disciplina buscava indicar alguns temas e tendências relevantes para a área.

Na primeira semana, foram trabalhados conteúdos envolvendo a história e a legislação, mal-estar e formação docente e os discursos acerca da formação proferidos pelos organismos multilaterais. Preocupou-se em promover atividades que valorizassem a participação ativa do estudante e o registro, no diário de bordo, dos conceitos principais abordados diariamente.

Trabalhar esses assuntos, inicialmente, contribuiu para a construção da própria identidade profissional da mestrande e, também, para compreender o processo de ensinar. Os estudos de Souza e Guimarães (2011, p. 29) mostram que

a identidade profissional do professor envolve a pessoa do professor (a adesão a uma forma individual e coletiva de produção da existência), o desenvolvimento profissional (que se refere a aspectos do estatuto profissional, em geral) e o desenvolvimento institucional (ao investimento que a instituição, no caso universidade, faz para atingir seus objetivos educacionais).

A constituição de ser professor é uma prática social e essa atividade educativa é uma via de mão dupla na relação professor-aluno. Portanto, vivenciar a teoria na prática docente é um processo de descobertas, pois se caracteriza como um campo de aprendizados e contradições. Os estudos se objetivam nos

confrontos reais da sala e na busca de situações inusitadas e inovadoras no ato de ensinar.

Formação de professores na prática da docência: segundo módulo

O segundo módulo abordou a perspectiva de formação docente como um *continuum*, na qual as aprendizagens iniciam-se antes da preparação formal e seguem durante toda a carreira docente.

Nem só o curso de formação básica, nem só a prática em sala de aula. Não só cursos de formação continuada, nem só o exercício profissional descolado de qualquer tipo de repertório, como se isso fosse possível. Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando, aos poucos, sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática (MIZUKAMI, 1996, p. 85).

Com base nessa concepção de que a aprendizagem docente se constrói como um processo, foram apresentadas e discutidas algumas abordagens teóricas, como o professor reflexivo (SCHÖN, 1992) e a pesquisa com o cotidiano (GARCIA, 2003), para na sequência adentrar nos conhecimentos que amparam a prática docente (base do conhecimento para o ensino) e o processo de raciocínio pedagógico de L. S. Shulman (MIZUKAMI, 2011).

Para Shulman *apud* Mizukami (2011), a base de conhecimento para o ensino consiste em um conjunto de conhecimentos da profissão docente composto por categorias, com o objetivo de efetivar a aprendizagem do aluno.

Dentre as diversas categorias de conhecimento, pode-se agrupá-las em: conhecimento do conteúdo específico, correspondente aos conteúdos referentes à matéria que o professor leciona; conhecimento pedagógico geral, que são os princípios

ou estratégias de gestão e organização de classe, úteis para ensinar o conteúdo; e conhecimento pedagógico do conteúdo, que é construído continuamente na prática docente, por meio de uma combinação entre o conhecimento do conteúdo e o pedagógico.

O processo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman (*apud* MIZUKAMI, 2011) funciona em um formato espiralado, retratando o movimento pelo qual os conhecimentos passam no processo de ensinar e aprender.

Diante desses conceitos apresentados, foi escolhido um filme, assistido por todos, que retratava o início da prática docente de uma professora, e realizou-se discussões com o propósito de reconhecer as categorias de conhecimentos usadas para ensinar os alunos e se o processo de raciocínio espiralado ocorreu ou não.

Ao utilizar essa metodologia (filme), o propósito foi mostrar a importância da prática docente na formação do professor, haja vista que nesse momento de experiência adquiriu-se conhecimentos específicos da profissão docente (como o conhecimento pedagógico do conteúdo) e, também, realizou-se o processo de raciocínio pedagógico.

Modalidades de formação, saberes e identidades profissionais docentes: terceiro módulo

O terceiro módulo se caracterizou pelo fechamento do debate de formação de professores com um olhar voltado para a formação inicial, continuada, saberes e identidade docente. Os conteúdos trabalhados possibilitaram uma conexão com todo o debate realizado nas duas semanas anteriores, destacando cada ponto essencial dos assuntos que apareciam novamente e sempre apresentando mais informações pertinentes à temática.

Assim como nas duas primeiras semanas, buscou-se conduzir as aulas de forma que contribuiria com a participação ativa dos alunos. Para isto, optou-se metodologicamente por aulas que permitissem o interesse e a sensação de liberdade por parte dos discentes, buscando a articulação dos conteúdos com as diferentes áreas de formação e, conseqüentemente, de futura atuação profissional, considerando a diversidade de cursos de origem dos alunos matriculados na disciplina.

A seleção do material utilizado nas aulas partiu do pressuposto de que nenhum posicionamento é neutro, mas que se deve apresentar “os dois lados da moeda”. Na primeira aula deste módulo foram debatidos dois textos, um que pretendia apresentar a formação inicial a partir de um posicionamento teórico e outro, sobre formação continuada, com um olhar oposto. Durante toda a semana pretendeu-se trabalhar nesse tipo de abordagem, dando abertura às ideias contidas nos textos junto à concepção e ao posicionamento dos alunos, destacando que sempre haverá diversas abordagens, e que cada uma terá um tipo de professor para um determinado projeto de educação.

O processo de avaliação do módulo se fez por meio da participação verbal, pontualidade e do diário de bordo, para o qual foi estabelecido um tema pontual a ser discutido. Desta forma, a nota total foi subdividida em cinco elementos avaliativos: participação; pontualidade nas aulas e entrega dos trabalhos; e três trabalhos escritos na forma de diário de bordo (cada um com uma nota).

A autoavaliação do trabalho desenvolvido neste módulo, ou seja, do contato com a turma, da forma como se conduziu as aulas, do processo pessoal de constituição da identidade docente, da socialização e de todo panorama da semana, possibilitou entender o que é ser professor, em um contexto diferente das experiên-

cias iniciais com a docência, dando seguimento ao processo de formação. Isso vai ao encontro do que Dubar (2005) considera como a construção e o contínuo processo de reconstrução da identidade pessoal e profissional, que relaciona os processos biográficos e relacionais, dando seguimento ao que se constitui como construção de um ser socialmente interiorizado e protagonista da sua própria visão de mundo e do seu ser. Olhando para o contexto do estágio de docência, pode-se considerar que, significativamente, corroborou na construção de professoras socialmente interiorizadas no seu meio profissional, que para Dubar (2005) se faz a partir de uma prática pessoal, coletiva, subjetiva, objetiva e social, desenvolvida por diversos processos de socialização, que dessa forma, na íntegra, possibilitou uma experiência mais concreta do ser professor.

Algumas considerações

Pode-se considerar de forma muito positiva a experiência desenvolvida durante o estágio de docência realizado enquanto tentame coletivo, no tocante: à oportunidade de vivenciar a prática docente no ensino superior; à realização de leituras e discussões, tanto entre o grupo ministrante quanto com os alunos em sala de aula, referentes à formação docente, à prática profissional e à constituição da identidade do professor; ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades, propiciando pensar metodologias de ensino diversificadas e interessantes; à ampliação de conhecimentos referentes à linha de estudo de vínculo no curso de mestrado; e à oportunidade de interação entre alunos de diversos cursos de graduação, permitindo o intercâmbio de conteúdos e de experiências.

O diário de bordo se destacou como instrumento metodológico relevante, pois contribuiu para realizar uma avaliação contínua dos conteúdos trabalhados na disciplina, no que se refere à compreensão dos textos e das discussões empreendidas em sala de aula.

Pode-se enumerar alguns aspectos positivos e negativos deste instrumento avaliativo. Como pontos positivos, verificou-se que alguns alunos conseguiram ir além da proposta da atividade, pois percorreram de forma ampla e conseguiram articular as leituras feitas com suas experiências na universidade e até no trabalho, estabelecendo um diálogo com o referencial adotado. Houve também empenho da maioria em participar das propostas apresentadas pelas docentes, em sala de aula, especialmente tornando as aulas integrativas e participativas. E ainda, este recurso metodológico propiciou algumas alterações no planejamento inicial, à medida em que os encontros avançaram, considerando a opinião e participação dos alunos, gerando redirecionamento na forma de abordagem das aulas.

Como pontos negativos percebeu-se que a disciplina ministrada de forma condensada, em curto espaço de tempo, dificulta o processo avaliativo, bem como limita o tempo disponível para os alunos realizarem a leitura prévia do material teórico selecionado, implicando em busca de alternativas metodológicas por parte das professoras para que as aulas não ficassem cansativas e monótonas, bem como para que os alunos conseguissem apreender os conteúdos sem ter lido todo o referencial. Esta apropriação do conhecimento foi avaliada, como mencionado, por meio do diário de bordo, e nem sempre alcançou a expectativa, pois percebeu-se que alguns alunos escreviam apenas para cumprir a exigência avaliativa.

Outro momento interessante foi a atividade extraclasse de visita ao Museu de Arte Contemporânea da cidade, para analisar a exposição *Entretrama* (realizada com obras provenientes de tecelagem, usando fios e tramas), e relacionar com os conteúdos trabalhados na disciplina. Os relatórios foram ricos de detalhes e apresentaram reflexões interessantes, que serão abordadas em outro momento, em publicações futuras.

Vale ressaltar a contribuição desta experiência de estágio de docência para a formação da identidade profissional das mestrandas. O contato com referenciais teóricos diversos, com o ato de planejar, ministrar aulas e avaliar os alunos, bem como a interação em sala de aula, tanto com os discentes quanto entre si, enquanto professoras da disciplina, propiciou a aquisição de novos conhecimentos, a ampliação das possibilidades metodológicas e o domínio de sala de aula, por meio do contato direto e contínuo com a turma de alunos.

Vários outros pontos podem ser enumerados, mas, em síntese, pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido produziu bons frutos e perspectivas de novas ações no sentido de estender o alcance do PPGE, interagindo com os cursos de graduação e com outras áreas de conhecimento, bem como revelou-se significativo para a formação de futuros docentes para o ensino superior.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. e VASCONCELOS, M. L. (orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. IN: *Educação* (UFSM), Santa Maria, p. 33-50, out. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

PAPI, S. de O. G. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). In: *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, R. C. C. R.; GUIMARÃES, V. S. Docência e identidade profissional do professor. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). *Professores e professoras: poíesis e práxis*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 25-41.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UFG. *Resolução Cepec n. 1557, de 1 de dezembro de 2017*. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás, e revoga as disposições em contrário. Goiânia: UFG, 2017a.

UFG. *Normativa interna n. 03/PPGE/REJ/UFG/2017*. Normatiza os direitos e deveres dos bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Jataí: UFG, 2017b.

UFG. *Tópicos especiais: formação de professores*. Plano de ensino. Jataí-GO: Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, 2019.

15. EXIGIBILIDADE DO PME DE JATAÍ- GO: Conflitos e contradições

Rosângela Henrique da Silva Farias ¹

Ari Raimann ²

Introdução

O cenário da década de 80 foi caracterizado por ações marcantes do Governo Federal, que atendendo o que prevê a Constituição Federal no Artigo 214, “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação [...]”, cria políticas para organização do Sistema Nacional de Educação em todo país. Já na década de 90, avança com a promulgação

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí-GO. e-mail: rosangelahenrique72@gmail.com

2 Professor Adjunto III da Universidade Federal de Goiás. Desenvolve atividade de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação, coordena o Grupo de Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas, vinculado CNPq. Doutorou-se em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Foi do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação UFG/REGIONAL JATAÍ. Atualmente é subchefe da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade.

da Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9394/96 que regulamenta a divisão de responsabilidades dos entes federados – União, Estados e Municípios - e define as respectivas responsabilidades e percentuais de investimentos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei 10.172 de 09/01/2001 como política de gestão do sistema em todo território nacional, traçou diretrizes e metas – pré-definidas - determinando aos estados a responsabilidades pelos Planos Estaduais de Educação e aos municípios a elaboração dos respectivos Planos Municipais de Educação (PME), ambos em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Em Jataí-GO o Plano Municipal de Educação – PME foi aprovado após ter sido submetido à audiência pública à Câmara de Vereadores e sancionado pelo Chefe do Executivo, sendo instituído pela a Lei Nº 3.708 de 26 de junho de 2015. Em um contexto de muitas disputas e embates político-sociais. Registre-se que o PME aprovado pela sociedade sofreu muitas mudanças, perdendo em grande parte os significados dados pela sociedade civil. Após vivenciar todo o contexto de aprovação do Plano Municipal de Educação de Jataí-GO, elegemos a seguinte questão norteadora: Quais seriam as aproximações e os distanciamentos entre o PME proposto, o aprovado e o PME em andamento, tendo em vista a qualidade social e política da educação?

Buscando o que já foi estudado nos Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil sobre Plano Municipal de Educação, investigando no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e em repositórios de Programas de Pós Graduação em Educação na Região Centro Oeste (PUC – Goiás; Universidade Federa de

Goiás: regionais (Catalão, Goiânia, Goiás e Jataí); Universidade Católica de Brasília – Distrito Federal; Universidade de Brasília – Distrito Federal; Universidade Federal do Mato Grosso: Regionais (Cuiabá, Barra do Garça e Rondonópolis); Universidade Federal da Grandes Dourados - MS, foram encontradas quinze pesquisas no Brasil sobre Planos Municipais de Educação, todas voltadas para a gestão, o financiamento e a organização dos sistemas de ensino em estudo. sendo: nove pesquisas na Região Sudeste, duas pesquisas na Região Centro Oeste, uma pesquisa na Região Sul e uma pesquisa na Região Norte. Como as duas pesquisas realizadas na Região Centro Oeste foram especificamente no estado do Mato Grosso do Sul, nas Universidades: Federal do Mato Grosso do Sul e Grande Dourados, este contexto justificava e ampliava a relevância de pesquisar o objeto de estudo “Plano Municipal de Educação” em Goiás, especificamente no município de Jataí.

Desta forma, entender as ideologias presentes nos documentos proposto, aprovado e executado, ou em partes dos mesmos, implica em refletir sobre o contexto educacional de Jataí, procurando compreender que é preciso desvelar o que está velado, trazendo a realidade da educação no município nos rigores da pesquisa científica, trata-se do compromisso social da academia com a comunidade, ou seja, utilizar os dados a favor de uma educação com qualidade social e política.

Caminhos da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o que revelam os documentos acerca do Plano Municipal de Educação de Jataí – GO e as políticas de implantação, execução e monitoramento, levando em consideração as metas dezesseis e dezenove que trata da formação de professores, utilizando dos dados apresentados

nos documentos e em outras fontes para desvelar a realidade produzida, identificando os avanços e retrocessos identificados pela análise comparativa do texto do documento aprovado com o texto do documento idealizado pela comunidade civil, confrontando com as diretrizes de monitoramento e avaliação do PME nas Metas dezesseis e dezenove.

Buscamos em Gamboa, embasamentos teóricos metodológicos para realizar esta pesquisa de análise documental de cunho qualitativo, na tentativa de compreender em qual medida as discussões sobre qualidade social e qualidade política se fez presente durante a elaboração dos dois documentos, sendo a primeira versão elaborada pela sociedade civil organizada e a segunda versão aprovada e sancionada pelo executivo.

A ideia de organização, articulação de interesses coletivos e participação social, disseminada na sociedade através da ideologia de controle social são ligadas diretamente à qualidade da educação e naturalizadas no interior das instituições vinculadas ao sistema educacionais.

Nesta perspectiva o PME de Jataí composto por 20 metas e 166 estratégias contempla oito metas de expansão do ensino (sendo as metas 1, 2, 3 e 4 de universalização e quatro de expansão - metas 6, 10, 11 e 12) em todos os níveis e modalidades. As metas 5, 7, 8 e 9 tratam da promoção e avaliação da aprendizagem, as metas 13, 14, 15 e 16 são específicas da formação dos profissionais da educação, a valorização dos mesmos está definida nas metas 17 e 18. Por fim, a gestão é norteadada pela meta 19, e a meta 20 trata do financiamento, sendo que no aspecto financeiro a última meta, hierarquicamente torna se a principal, pois a sua não efetivação compromete todas as demais, pela sua própria especificidade.

O Plano Municipal de Educação de Jataí-GO e a qualidade da educação

Um planejamento educacional que por sua essência legal necessita acatar os anseios e necessidades da sociedade civil, proposto para ser executado por um período de dez anos como trata o PME, atendendo as premissas da Constituição Federal, a LDB e o PNE e sendo monitorado pelo Grupo Gestor e Fórum Municipal de Educação, deve ter bem definido o conceito de qualidade que pretende atingir.

De acordo com Oliveira e Raimann (2017) qualidade social é um conceito bem distante do termo qualidade explorado pelo discurso mercadológico do capital, em sentido paradoxal qualidade social visa o desenvolvimento integral do indivíduo enquanto um ser histórico.

A categoria qualidade acrescida do termo - socialmente referenciada da educação foi pauta dos debates da CONAE (BRASIL, 2015) em todo Brasil. A justificativa para tal complemento está na necessidade de fazer a distinção com a nomeada qualidade total que prima pelo produto, pela eficiência, inspirada principalmente no pensamento economista, concepção que não se aglutina ao espaço educacional ao se primar pela busca da qualidade social que diz respeito ao desenvolvimento integral do ser humano. (OLIVEIRA; RAIMANN, 2017, p. 5690).

No documento de monitoramento e avaliação do PME de Jataí-GO é explícito o sentido de qualidade restrito a aspectos econômicos de acordo com os princípios do capital.

Compreendendo o cenário jataiense

Com o objetivo de ilustrar as diferenças dos textos de cada proposta é que elaboramos um quadro comparativo entre os

artigos³. É evidente no quadro que os artigos alterados pelas emendas ao Projeto de lei foi do 11º ao 14º. O Artigo 11º trata-se do Controle Social e define Meta em curto prazo para o Executivo criar o Fórum Municipal de Educação.

No texto do Art. 11 da EMADT 454, a frase “[...] deverão ser regulamentados por meio de lei proposta pelo Poder Executivo [...]” garante que o governo local defina todas as diretrizes para criação e atuação do Fórum Municipal de Educação (FME) de Jataí. Neste artigo temos indícios do papel gerencialista do estado gestor, que manipula a legislação e as políticas públicas a favor da manutenção e reprodução do capital.

Uma proposta alternativa de “Plano de Educação” manterá, por certo, a ideia de plano como um instrumento de política educacional. Tratar-se-á, no entanto, de uma política que, visando atender efetivamente às necessidades educacionais da população como um todo, buscará introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação. (SAVIANI, 1999, p. 134).

As contradições vão sendo desveladas em todas as etapas do processo de implantação do PME de Jataí-GO. Saviani (1999) traz a questão da racionalidade social como garantia do valor social da educação e o PME como um instrumento político, por tratar de um planejamento coletivo com participação ativa da sociedade civil organizada. Um paradoxo é que o Governo local utiliza de instrumentos legais para controlar as políticas públicas

3 Quadro comparativo entre os artigos dos PMEs de Jataí-GO: AUTÓGRAFO Nº 0192 de 25 de junho de 2015; Lei Nº 3.708 de 26 de junho de 2015; EMADT 02/2015 de 22/06/2015 Nº 454; EMADT 03/2015 de 22/06/2015 Nº 477.

na sua materialização e resultados, o que é desvelado no texto do art. 11 da Lei de implantação do PME.

O artigo 12 do documento sofreu alteração em relação ao prazo para avaliação do PME, que de acordo com a proposta da sociedade civil organizada seria anual, passando a ser realizada de dois em dois anos. Ao alterar prazo o Governo Municipal ganha tempo para a execução de várias metas e estratégias, o que pode ser confortável para o poder público e um problema para a comunidade educacional jataiense.

Em relação às questões de financiamento e divisão de responsabilidades, o artigo 13 é imperativo ao colocar “respeitando a disponibilidade orçamentária deste município”, ou seja, as metas e estratégias do PME de Jataí-GO serão desenvolvidas em regime de colaboração com os entes federados (União e Estado), e de acordo com os orçamentos municipais. Sendo que o artigo 14 reforça a divisão de responsabilidades entre Município, Estado e União.

O quadro comparativo entre os artigos dos PMEs produzidos em Jataí possibilita uma leitura global, comparativa evidenciando os avanços e retrocessos entre os documentos. Neste caso específico, visualizamos apenas percas. Os documentos revelam intervenções específicas nas questões demandam financiamento, que é o maior interesse do estado.

Os artigos no documento são uma parte introdutória que legitima as Metas e estratégias do documento oficial, que ao ser aprovado na Câmara ganha força de Lei. Assim, os arranjos de palavras utilizados são estrategicamente utilizados a favor dos interesses do Governo.

Optamos em utilizar de um quadro comparativo⁴ entre os PMEs de Jataí para evidenciar as diferenças entre os docu-

4 Quadro comparativo entre os PMEs de Jataí-GO/apêndice da dissertação.

mentos. É visível que as alterações foram nas metas que exigem financiamento diretamente do Poder Público Municipal, sendo as metas 4, 17, 18 que tratam respectivamente de adaptação das instituições de ensino para garantir acessibilidade, Plano de Carreira dos Profissionais da Educação garantindo o Piso Nacional e, por fim, a Valorização dos Profissionais do Magistério das Redes Públicas da Educação Básica.

A meta quatro do documento elaborado pela Sociedade Civil Organizada traz no seu texto “política de padrões mínimos de infraestrutura física da rede, com prédios, número adequado de salas de aula, auditórios, dependências administrativas, quadras de esporte, bibliotecas, laboratórios, equipamentos de multimídia, telefones, reprodutores de textos” o que foi suprimido pelo documento oficial levando a meta para o foco da universalização através da SEMMD 02/2015 de 24/06/2015 da Câmara Municipal de Jataí.

Visualizando as metas lado a lado fica muito claro as percas que a Comunidade Educacional de Jataí sofreu na Lei nº 3.708 de 26 de junho de 2015. Pois foi garantido apenas salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) no período contrário ao de aula regular, o que praticamente não demanda recursos do Poder Público local, devido às referidas salas serem equipadas pelo Governo Federal que ainda disponibiliza verbas e cursos específicos para esta modalidade.

A Meta 17 que aborda a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas no documento aprovado trazendo como proposta equiparar os salários aos de outros profissionais, porém a SEMMD⁵ 03/2015 de 24/06/2015 limita a valorização ao Piso Nacional. Já a Meta 18 do documento oficial de valorização do Magistério trata-se da garantia de assegurar Planos de Carreira

5 SEMMD: Subemenda Modificativa.

para os profissionais da educação básica e superior, sofrendo o mesmo corte da meta anterior. É desvelado no texto da Lei a mão do Estado controlando as questões de valorização que possuem relação direta com as questões de financiamento.

Em relação à Meta 20 não houve alterações por emendas aditivas, ou substitutivas, permanecendo o texto do documento do oficial.

A Meta 20 na proposta feita pela a sociedade civil organizada iniciava o texto com a palavra garantia, para que em forma de Lei o Poder Público Municipal aumentasse o investimento na educação em curto prazo, o texto oficial na perspectiva do governo iniciou com a frase “definido limite em um ano”, ou seja, uma Meta em curto prazo sem a força da palavra “garantia”.

Metas 16 e 19 do PME de Jataí: o que revelam os documentos

Analisar comparativamente as metas e as estratégias dezesseis e dezenove do PME, tendo em vista o cenário educacional de 2015 a 2018 no município de Jataí, é um dos objetivos secundários desta pesquisa.

Atendendo a legislação nacional a Secretaria Municipal de Educação criou no dia 02 de maio de 2016 a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação por meio da Portaria 022/2016, atendendo as orientações do Ministério da Educação (MEC).

No Município de Jataí os relatórios de monitoramento e avaliação dos anos 2016 a 2018 estão disponíveis nos sítios oficiais da Prefeitura e na Coordenação do Grupo Gestor do PME 2015/2025, evidenciando que o trabalho está sendo realizado.

No texto do documento orientador é explícito pelas diretrizes o papel gerencialista das Secretarias Municipais de Educação e a *Mão do Estado* no controle do financiamento e estrutura pedagógica da educação.

Monitoramento e Avaliação são conceitos que sincronizam de acordo com as políticas do MEC. Ambos têm como objetivo aferir o desenvolvimento das metas e estratégias do PME.

Ao analisar textos de documentos oficiais Shiroma, Campos e Garcia (2005) promovem uma reflexão sobre os slogans utilizados pelos governos com uma linguagem romântica e sedutora que contribuem para a materialização das políticas públicas gerencialista no âmbito das instituições públicas que levam conseqüentemente a perpetuação do capital.

Nas metas 16 e 19 ambas com suas dez estratégias as quais estamos analisando o processo de Monitoramento e Avaliação não identificamos no texto oficial a palavra *qualidade*, o que sinaliza um fator negativo na sua execução e revela indícios contraditórios no próprio documento. Por tratar de uma meta que contempla a formação de professores e a outra da gestão da escola a palavra qualidade no texto da lei dá um caráter significativo, evidencia desenvolvimento, uma vez que a formação e a gestão são consideradas um dos tripés da educação.

O contexto desvelado na análise dos documentos de Avaliação e Monitoramento de 2016 a 2018 que tivemos como viés as Metas 16 e 19 suas estratégias do PME de Jataí apresentam um cenário estagnado em relação à política de formação de professores na Rede Municipal, explicitando uma contradição entre a legislação vigente no âmbito municipal ao justificar que a meta 16 em questão não é executada pela defasagem do Estatuto do Magistério Público Municipal de Jataí e Plano de Cargos e Salários.

A ausência de dados relativos às estratégias que contempla a Rede Estadual de Ensino desvela um problema na gestão do Sistema, apresenta indícios de distanciamento entre as redes, o que fere os princípios legais da LDB e do PNE. Em Jataí-GO, os relatórios de Monitoramento e Avaliação do PME evidência ausência de informações sobre a Rede Estadual de Ensino e das escolas da iniciativa privada.

Formação é um dos investimentos com reflexo direto no trabalho docente, sendo um fator importante na Qualidade Socialmente Referenciada da Educação, assim devemos ressaltar que a Meta 16 tem por objetivo formar 50% do quadro em pós-graduação, revelando contradição entre planejamento e execução, sinalizando um problema estrutural que emerge no berço das políticas públicas local.

Outro aspecto preocupante é em relação ao texto da justificativa do relatório de 2017 que faz referência apenas à realidade da Rede Municipal, não mencionando a situação da Rede Estadual de Ensino, desconsiderando as diretrizes do PME que não trata de um Plano da Rede Municipal, mas de todos Municípios. Bordignon (2009, p. 100) afirma “O plano municipal de educação, quanto a sua abrangência, deve traduzir todas as aspirações dos municípios”.

A Meta 19 no relatório de monitoramento de 2018 apresenta duas estratégias concluídas das dez propostas, sendo a estratégia nº 1 que trata do processo para eleição de diretores da Rede Municipal de Ensino por eleição direta, o que ocorreu normalmente no ano de 2018, com respaldo na Resolução do CMEJA⁶ nº 022/2014 que “fixa normas para a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Jataí e dá outras providências”, e do Estatuto do Magistério dos Servidores Públicos da Rede Municipal

6 CMEJA: Conselho Municipal de Educação de Jataí-GO;

de Jataí. A estratégia nº 7 da criação do Fórum Municipal de Educação que criado de acordo com a Lei n.º 3.958 de 06 de dezembro de 2017.

O quadro⁷ síntese do monitoramento da Meta 19, evidencia que aproximadamente 80% das estratégias propostas para esta meta não foram executadas, o que desvela um cenário comprometido em relação à efetivação da gestão democrática no âmbito municipal, principalmente por tratar de uma meta em curto prazo, com um prazo definido em Lei de dois anos para ser cumprida, com data limite previsto para o segundo semestre do ano de 2018. Trata-se de uma Meta com previsão de recursos para implantação e execução definitiva, com reflexo direto nas questões econômicas. Outra evidência de contradição entre o que é proposto no documento oficial do PME de Jataí-GO e as políticas de implantação.

Considerações finais

Comparando as 20 metas entre os PMEs: o proposto, o aprovado e as emendas substitutivas e aditivas o que é evidenciado um retrocesso significativo com perdas nas questões que dependem de financiamento do Poder Público local.

Ao analisarmos a Meta 16 que trata da formação de professores e a Meta 19 da gestão democrática visualizamos um contexto estagnado em relação a política de valorização e desenvolvimento da educação. Os relatórios sinalizam um período de três anos de estagnação da política de valorização dos profissionais que atuam no Magistério na Rede Municipal de Ensino.

7 Quadro síntese da Avaliação e Monitoramento da Meta 19 do PME de Jataí-GO, elaborado a partir dos relatórios oficiais do Grupo Gestor. Encontra-se em anexo no texto da dissertação.

O relatório de Avaliação e Monitoramento de 2018 do PME de Jataí é um exemplo do controle do Estado, especificamente na Meta 19, alguns campos para definir o status das estratégias aparecem um texto de justificativa e não define objetivamente se a estratégia foi cumprida ou não. Em outra estratégia subsequente aparece o status não cumprido, o que nos leva a uma leitura de arranjo textual para amenizar visualmente a avaliação global da Meta.

Em Jataí-GO, visualizamos nos documentos de 2016 a 2018, muitas semelhanças nas respostas em relação ao conteúdo da avaliação e status de todas as estratégias durante os três anos, o que pode sinalizar estagnação nas ações do Poder Executivo local, principalmente nas que envolve financiamento gerido no âmbito municipal.

É evidente nos documentos analisados o papel gerencialista do estado no processo de implantação, execução, avaliação, monitoramento do PME de Jataí, controlando o passo a passo. Por um caminho velado pelo controle social, em que a maioria dos indivíduos envolvidos no processo é ligada direto ou indiretamente com o governo municipal.

Como resultado, temos relatórios de monitoramento vagos, carentes de informações, apresentando as vezes textos que justifica o descaso do poder público com a realização das metas, principalmente aquelas metas ou estratégias que demandam financiamento do poder público local.

Referências

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano* - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 3).

GAMBOA, S. S. *Projetos de Pesquisa fundamentos lógicos: a dialética entre pergunta e respostas*. Chapecó, SC: Argos, 2013.

JATAÍ. Lei n.3.708/2015 de 26 de junho de 2015. *Aprova o plano municipal de educação - PME para o próximo decênio, e dá outras providências*. Diário Oficial Eletrônico do Município de Jataí-GO. Jataí, GO, 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://sapl.camarajatai.go.gov.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/5049texto_integral>. Acesso em: 12 de ago. 2017.

LIMA, A. B. de. *Estado, educação e controle social: introduzindo o tema*. RBPAE – v.25, n.3, p. 473-488, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, C. A. V. de; RAIMANN, E. G. *Qualidade Socialmente Referenciada do Ensino: Um Conceito em Disputa Anais... XVIII ENDIPE*. Cuiabá-MT, 23 a 26 de agosto de 2016.

SAVIANI, D. *Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, dezembro/1999.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. e GARCIA, R. M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v.23, nº 02. Jul. - dez. 2005, p.427- 446. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/Decifrar-textos-para-compreender-a-pol%C3%ADtica-subs%C3%ADdios-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos-para-an%C3%A1lise-de-documentos.pdf>> Acessado em: 20.03.2018.

16. ENSINO SUPERIOR: Uma breve análise sobre a produção acadêmica

Pauliane Rodrigues Resende ¹

Layla Karoline Alves Teixeira Flores ²

Notas introdutórias

As pesquisas do tipo estado do conhecimento têm por objetivo levantar as tendências nos estudos acadêmicos e esses, especialmente, buscam apresentar as produções científicas sobre ensino superior de um programa de Pós-Graduação em Educação, bem como responder a seguinte problemática: o que tem sido produzido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (PPGE/UFG/REJ) sobre ensino superior, observando a diversidade de objetos e tendências metodológicas utilizadas?

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. paulianeresende@hotmail.com.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. laylakarolineat@gmail.com.

A pesquisa situa-se no bojo do desenvolvimento de duas dissertações no mesmo PPGE, envolvendo o ensino superior. A primeira pretende debater como os Planos Municipais de Educação abordam as questões relativas ao ensino superior e a segunda, por sua vez, pretende analisar as concepções de docentes iniciantes do curso de Direito acerca da profissão docente. Ambas as propostas de dissertação serão realizadas em municípios do Sudoeste Goiano: Jataí, Rio Verde e Mineiros, de modo a contribuir com a produção do conhecimento e diagnósticos da realidade local/regional e, com isso, justifica-se a necessidade de avaliar se e quais pesquisas foram desenvolvidas no PPGE, situado na citada região, envolvendo o ensino superior.

Para expor as anotações iniciais da pesquisa em tela, percorremos um breve histórico do ensino superior no Brasil bem como suas bases legais atuais, na sequência, serão apresentados o percurso metodológico do estudo e alguns resultados, a fim de problematizar as tendências e lacunas da pesquisa em educação voltada ao ensino superior concluídas, sob a forma de dissertações de mestrado, no PPGE/UFG/REJ.

Breve análise histórica sobre o Ensino Superior no Brasil

As Instituições de Ensino Superior (IES) surgiram apenas, no final do século XIX, com a vinda da família real portuguesa e a conseqüente implantação da sede da coroa portuguesa no Brasil em 1808.

As primeiras iniciativas, envolvendo o ensino superior no país, foram ao encontro das necessidades da sociedade da época, quais sejam: formação técnica e especializada, a fim de contribuir para formação de profissionais liberais para ocuparem cargos de prestígio social (AMORIM; SANTOS; NOVAES, 2018).

Apenas no ano de 1827 surgem as primeiras faculdades brasileiras que se têm notícias

durante o período da Regência, foram criados, em 1827, dois cursos de Direito: um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, no Sudeste. Além desses cursos, a Escola de Minas foi criada na cidade de Ouro Preto que, como o nome indica, situava-se na região de extração de ouro. Embora a criação dessa Escola date de 1832, ela foi instalada somente 34 anos mais tarde (OLIVEN, 2002, p. 25).

No entanto, as primeiras faculdades eram independentes entre si, e se situavam em cidades com poder econômico elevado, buscando atender a elite da sociedade, e por esse motivo baseavam-se nos modelos de renomadas escolas francesas, “mais voltadas ao ensino do que à pesquisa” (OLIVEN, 2002, p. 25).

Todavia, após 1888 com a Abolição da Escravidão, a queda do Império e a Proclamação da República, o país passou por mudanças sociais relevantes, que refletiram diretamente na educação, dando início à ampliação do ensino superior no Brasil, pois

a Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema, Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país (SAMPAIO, 1991, p. 7).

Nesse sentido, é no final dos anos 1970 que houve um grande desenvolvimento do ensino superior no Brasil, que ocorreu devido à participação da rede privada, que criou parcerias com as instituições de ensino público, a fim de redemocratizar o ensino (PAINI; COSTA, 2016).

A partir deste ponto até a atualidade, o Brasil, por diversas oportunidades, passou por momentos de expansão e estagnação política e econômica, que refletiram no ensino superior. Dois grandes momentos de expansão do ensino merecem destaque, sendo o primeiro nos anos 1980, no qual as IES tiveram crescimento acelerado nas matrículas e, após esse período, apresentou baixa no crescimento das matrículas, durando até 1995, retomando o crescimento em 1997, iniciando a segunda fase da expansão do ensino (AMORIM; SANTOS; NOVAES, 2018).

Essa segunda expansão ocorre devido à Reforma do Estado (1995) e por conta das políticas públicas educacionais implantadas, além da aplicação de ideias de desenvolvimento neoliberal, na qual a educação deixa de ser ato exclusivo do Estado e as universidades “passam a ser consideradas organizações sociais que prestam serviços ao Estado e estabelecem um contrato de gestão, o que colabora para a manifestação das instituições públicas não-estatais e privadas” (AMORIM; SANTOS; NOVAES, 2018, p. 161).

Com o avanço do neoliberalismo, o ensino superior, cresce de forma acelerada, saltando de “882 no ano de 1998 para 2.364 em 2015 [...], a característica principal dessa expansão das IES se dá pelo surgimento de inúmeras instituições privadas, que somam 2.069; enquanto as públicas, 295 no ano de 2015 [...]”, de acordo com informações citadas por Amorim, Santos e Novaes (2018, p. 161).

A democratização do ensino superior deu origem a um crescimento acelerado de instituições de ensino, a procura por qualificação e as facilidades de acessibilidade acarretaram uma grande procura por essas instituições e, por isso, surge então a

necessidade de legislar sobre as diretrizes do Ensino Superior, que serão abordadas em seguida.

Legislação nacional sobre o ensino superior

Para melhor compreender o assunto, necessário se faz discorrer sobre as legislações específicas para o Ensino Superior no Brasil, sendo elas, a Constituição Federal de 1988, a Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes Básicas da Educação e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação.

Neste trilha, a Constituição da República Federativa do Brasil, discorre em seus artigos 205 ao 214, em seu Capítulo III, intitulado: DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, SEÇÃO I, DA EDUCAÇÃO, mais precisamente em seu art. 211, sobre o sistema de ensino, sendo estes:

o Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração em seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 2016a, s. p.)

Sendo assim, a Magna Carta trata o Ensino Superior como responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Considera-se, portanto, a premissa de que a Universidade deve ser o local responsável pela formação de um indivíduo autônomo e produtor de conhecimento técnico e científico.

A Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), seguindo a determinação expressa na Constituição Federal, em seu TÍTULO IV, denominado, Da Organização da Educação Nacional, dispõe em seus artigos 8º ao 20º, a forma como o sistema educacional deverá organizar, em sistema de colaboração, os sistemas de ensino.

Trata ainda, no TÍTULO V, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, CAPÍTULO I, Da Composição dos Níveis Escolares, artigo 21, II, que a educação escolar se compõe, também, da educação superior.

A referida Lei, de forma a discorrer sobre o Ensino Superior, reservou um Capítulo, o de nº IV, artigos 43 ao 57, em que legislou sobre a finalidade, os seus cursos e programas, em quais instituições de ensino seriam ministrados, a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, ainda, prevê a duração do ano letivo regular, a expedição de diplomas, matrículas, seleção dos alunos. Mais específico em seu artigo 52, dispõe que “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

Em seguida, narra as suas atribuições, o regime jurídico, no caso, em seu artigo 54, dispôs que: “as universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal”.

Avança com a determinação de impor à União, assegurar, em seu orçamento, recursos suficientes para manter a educação superior, que esta deve obedecer a princípios da gestão democrática e, ainda, que a carga horária mínima ao professor deverá ser de 8 horas semanais.

Com a instituição de um sistema de ensino consolidado, o Plano Nacional de Educação fora instituído em 2014, sendo a Lei nº 13.005, do mesmo ano. Segundo o documento PNE em Movimento (2016b):

o PNE tem a função constitucional de articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) a ser instituído. Assim, reforça a necessidade de ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação nacional, direitos constitucionalmente consagrados, cuja garantia exige o trabalho contínuo e articulado das diferentes esferas de governo para a busca da equidade (BRASIL, 2016b, p. 05).

Diante disso, o PNE é um documento amplo que traz metas e estratégias para desenvolver o ensino superior em vários aspectos, desde a capacidade física, vagas, formas de financiamento, acesso e permanência.

Portanto, se percebe a partir da Legislação aqui tratada, que cada ente da federação deverá cumprir com suas responsabilidades no âmbito educacional, com autonomia, porém sempre em conformidade com os preceitos constitucionais de modo a contribuir para o avanço da democratização do ensino superior.

Levantamento das produções: o que tem sido pesquisado sobre ensino superior?

Em busca de responder à problemática apresentada por essa pesquisa, foi realizada uma análise bibliográfica do tipo estado do conhecimento, a qual tem por objetivo mapear e discutir produções científicas em diversos campos do conhecimento, visando principalmente

responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam, enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258)

Partindo dessa definição, o estudo buscou levantar a produção acadêmica do PPGE/UFG/REJ que envolveu ensino superior, de modo a situar as pesquisas de dissertação das autoras e identificar as contribuições para a área no contexto da pesquisa educacional.

Dessa forma, foi realizado um levantamento a partir das dissertações disponíveis no sítio do referido PPGE, cujos primeiros trabalhos concluídos datam de 2015. Desse primeiro passo, podemos observar os dados do quadro abaixo.

Quadro 1 – Quantitativo de dissertações concluídas no PPGE/UFG/REJ

Ano	Número de dissertações total	Número de dissertações sobre Ensino Superior
2015	7	1
2016	17	1
2017	15	3
2018	21	5
2019*	7	0

Organização: Resende e Flores (2019) * Até setembro de 2019

Ao analisar o número de dissertações produzidas PPGE/UFG, de 2015 até o mês de maio de 2019, podemos perceber que a quantidade de trabalhos que abordam, de alguma forma, o ensino superior, é pequena, pois de 67 pesquisas concluídas, apenas 10 são especificamente voltadas para essa temática da área, demonstrando assim, lacunas nas produções científicas nessa perspectiva, que é extremamente relevante para ciências educacionais e políticas públicas.

Análise parcial das produções

A pesquisa buscou apresentar resultados parciais das produções considerando os temas, objetivos e metodologias utilizadas nas dissertações que discorre sobre ensino superior.

Considerando se tratar de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, foram analisadas as cinco primeiras dissertações produzidas pelo PPGE, que datam 2015 a 2017, debatendo aquilo que diz respeito aos pontos principais de cada trabalho.

A primeira pesquisa produzida foi desenvolvida por Medeiros (2015), *O Pibid e a formação de professor de ciência no Instituto Federal Goiano- Campus Rio Verde: Avanços, limites e perspectivas*, teve como objetivo analisar as implicações do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do IF Goiano de Rio Verde. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo com 38 agentes envolvidos no Pibid, sendo eles 16 licenciados bolsistas atuais do Pibid à época, 10 professores supervisores da Educação Básica pública e 12 bolsistas egressos, além de revisão de literatura. O estudo revelou consensos e contradições nas leis que regulamentam a formação de professores no Brasil, apontando que o Pibid é compreendido como forma de valorização docente e como uma das principais iniciativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a formação inicial e continuada.

Após, Sthal (2016) pesquisou sobre *A formação profissional em saúde na interface com o Sistema Único de Saúde (SUS)*. A pesquisa pretendeu identificar se os projetos de formação dos cursos de graduação da área da saúde da UFG-Regional Jataí estavam de acordo com as concepções e propostas de atuação profissional do SUS. A pesquisadora utilizou-se de pesquisas documentais relacionadas ao SUS e aos cursos de graduação da área da saúde. Os dados encontrados identificaram a incompatibilidade da formação profissional em saúde com a atuação profissional no SUS, demonstrando que existem mais distanciamentos do que aproximações entre as concepções e propostas de formação dos cursos pesquisados e o Sistema Único de Saúde e que, provavelmente, a inadequação de recursos humanos para atuação no SUS é resultante, dentre outros fatores, dessa essência significativamente diferente entre ambos.

Em 2017, foram três pesquisas destinadas ao ensino superior, Veado (2017) pesquisou sobre *Limites e possibilidades para implementação da modalidade EAD na Universidade Federal de Goiás- Regional Jataí*. O objetivo desta pesquisa foi verificar quais

são os limites e possibilidades da implementação da modalidade de Educação à Distância na UFG/REJ. Foi utilizada como opção metodológica: pesquisa de cunho qualitativo, como uma revisão bibliográfica, análise documental e um estudo de caso. Diante das referidas análises, conclui-se que existem possibilidades para implantação da modalidade EAD, porém há limites que dificultam essa implementação.

Santos (2017) analisou o *Desempenho, evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo programa UFGinlui da Universidade Federal de Goiás- Regional Jataí*. O estudo destinou-se à análise de desempenho acadêmico dos discentes que ingressaram na instituição por meio do programa UFGinlui e a utilização e a relevância das políticas de permanência desses discentes. A pesquisa foi realizada por meio de análise qualitativa, bibliográfica, documental e entrevistas com questionários semiestruturados com 15 discentes, que ingressaram por meio do programa e revelou que os discentes acompanhavam o desempenho da turma, e que por meio de políticas de permanência e o apoio pedagógico institucional não desistiram dos cursos, pois enfrentavam dificuldades financeiras, além da distância da família.

Ainda, há a pesquisa produzida por Rocha (2017), *Formação de professores e tecnologia: um estudo da modalidade EAD nos cursos de licenciatura da UFG/REJ*, que objetivou analisar a formação inicial dos alunos egressos de licenciatura da UFG- Regional Jataí, para atuarem na modalidade Educação à Distância (EAD).

Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico, com análise documental, além de analisar as matrizes curriculares de 11 cursos de licenciatura da UFG/REJ e, em seguida, os PPCs dos referidos cursos, demonstrou que as matrizes e os

PPCs - com exceção dos cursos de Física, Ciências Biológicas e Matemática - não oferecem a formação para o uso das Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e para atuação na modalidade EAD, além de verificar que o enfoque teórico é superficial e incipiente nas bibliografias, ementas e perfil dos egressos, no que diz respeito às TICs.

Algumas considerações preliminares

O trabalho, ainda em fase de discussões posteriores, objetiva rastrear a produção do conhecimento sobre o ensino superior, tendo como base as dissertações finalizadas no PPGE/UFG/REJ. As discussões iniciais demonstram que há um número pequeno de produções, já que de um total de mais de 60 trabalhos, apenas 10 são sobre o ensino superior. É cediço que o campo de estudo é muito amplo, mas os estudos sobre ensino superior são fundamentais para se compreender as políticas e práticas desse nível de ensino.

Ao retomar o problema que orienta essa pesquisa: o que foi produzido sobre ensino superior PPGE/UFG/REJ, considerando os diferentes objetos e tendências metodológicas, é possível identificar, no primeiro grupo de dissertações já analisado, que foram pesquisados temas distintos em ensino superior, tais como: PIBID e a formação de professores nas licenciaturas, a formação em saúde no ensino superior e o SUS, dois trabalhos sobre o ensino superior e as potencialidades do uso da EAD e o Programa UFGinclui, acesso e permanência de estudantes.

Todos os estudos analisados, por ora, têm orientação metodológica de abordagem qualitativa, privilegiando técnicas de coleta de dados como: entrevistas, questionários e análise documental.

Percebeu-se uma tendência, nas pesquisas em tela, que se refere ao fato de que, em muitos estudos, o objeto não é o ensino superior em si, mas a formação de professores e de outros profissionais, portanto, ainda há muitas lacunas e demandas na pesquisa sobre ensino superior nesse PPGE que podem ser preenchidas.

Referências

AMORIM, P. A. de; SANTOS, J. D. G. dos; NOVAES, M. A. B. de. *Ensino superior brasileiro: notas sobre a origem e a expansão*. Universidade e Sociedade. ANDES-SN, p. 156-165, jan. 2018. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-674080346.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 maio 2019.

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 maio 2019.

_____. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Poder Legislativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. *PNE em Movimento*, 2016b. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 maio 2019.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2016.

MEDEIROS, J. L. *O PIBID e a formação do professor de Ciências no Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde*: avanços, limites e perspectivas. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M S. A. (org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2002.

PIANI, L. D.; COSTA, L. P. da. A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações. *Rep's: Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop – Mato Grosso, v. 7, n.1, p.59-72, jan./maio, 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2077/1701>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

ROCHA, P. E. C. *Formação de professores e tecnologia*: um estudo da modalidade EAD nos cursos de licenciatura da UFG/REJ. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

SAMPAIO, H. *Evolução do Ensino Superior Brasileiro, 1808 -1990* - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior – NUPES/USP- 1991- Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SANTOS, D. S. *Desempenho, evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo programa UFGincluda Universidade Federal de Goiás- Regional Jataí*. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

STHAL, H. C. *A formação profissional em saúde na interface com o sistema único de saúde (SUS)*. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

VEADO, P. M. *Limites e possibilidades para implementação da modalidade EAD na Universidade Federal de Goiás- Regional Jataí*. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

17. PRODUTIVISMO NO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ADOECIMENTO DOCENTE

Rafaella Oliveira Resende Vergílio ¹

Rosely Ribeiro Lima ²

Letícia Mendes Paiva ³

-
- 1 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ) (2016). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (PPGE/UFG/REJ), Jataí, estado de Goiás – e-mail: rafaella.resende@hotmail.com.
 - 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2003), mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2006) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2013). Professora adjunta com dedicação exclusiva da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, junto ao Curso de Pedagogia na área de Psicologia da Educação e também é orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFG/REJ), Jataí, estado de Goiás – e-mail: roselyl@gmail.com.
 - 3 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ) (2016). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (PPGE/UFG/REJ), Jataí, estado de Goiás – e-mail: leticiamendespaiva@hotmail.com.

Introdução e procedimentos metodológicos

Ao longo da história da humanidade, é possível notar a presença das mais variadas formas de trabalho, partindo de um modelo informal até o seu padrão atual. O trabalho sempre representou para o homem a ferramenta principal para conseguir o seu sustento e garantir a sua subsistência. Em outros termos, Saviani (1994) destaca que é justamente o trabalho que define a essência humana, tendo em vista de que diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens adaptam a natureza a si, e esse ato de agir sobre a natureza, acomodando-a às necessidades humanas, é o que podemos conhecer pelo nome de trabalho.

Saviani (1994) defende que, para continuar existindo, o homem necessita estar continuamente produzindo sua própria existência por meio do seu trabalho. Isto faz com que a vida humana seja definida pelo modo como ele produz sua existência. Diante disso, os indivíduos, desde a sua infância, são treinados por meio do processo educativo para o universo do trabalho, de modo que podemos observar desde cedo, a preocupação em ensinar e repassar conhecimentos básicos aos jovens, para que os mesmos entejam preparados para esta grande jornada que enfrentará no futuro.

Perante as transformações da sociedade e do seu modo de produção atual, Saviani (1994) apresenta que a sociedade contratual, fundamentada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, reforça cada vez mais a exigência de generalização da escola. A produção centrada na cidade e na indústria entende o conhecimento e a ciência como uma potência material. Neste cenário, o conhecer é poder. A escola aparece neste processo como agência educativa ligada às necessidades do progresso. Com isso,

as exigências em relação ao trabalho docente, se intensificam, pois se entende que o resultado de suas ações educativas gera produtos importantes para o mercado globalizado, produtos como: o conhecimento, a ciência e a mão de obra qualificada.

Quando se fala em trabalho, é possível notar que o mesmo pode ser compreendido por diversos significados. Bastos, Pinho e Costa (1995) revelam que a noção de trabalho pode estar vinculada a diferentes acepções: a primeira delas é noção de sacrifício, de esforço incomum, algo que causa transtorno ou inquietação; a segunda, já se apresenta como uma visão positiva, a qual concebe o trabalho como “[...] a aplicação das capacidades humanas para propiciar o domínio da natureza [...]” (p. 22); a terceira expõe a ideia de empenho, esforço para alcançar algum objetivo, e até mesmo como a base sobre a qual os homens elaboram suas percepções e conhecimentos acerca do mundo.

A importância atribuída ao trabalho na atualidade gera uma forte pressão sobre indivíduos. Segundo Gibert e Cury (2009), o acelerado desenvolvimento tecnológico e suas implicações, associados às exigências do mercado de trabalho, estabeleceram novas demandas às organizações e às instituições de ensino. Esse contexto acaba gerando consequências negativas na saúde do trabalhador, estimulando o aparecimento de doenças ocupacionais, sendo elas físicas ou mentais, individuais ou coletivas. Entre os contextos geradores de sofrimento estão:

[...] (a) a falta de trabalho ou a ameaça de perda de emprego; (b) o trabalho desprovido de significação, sem suporte social, não reconhecido; (c) situações de fracassos, acidente de trabalho ou mudança na posição hierárquica; (d) ambientes que impossibilitam a comunicação espontânea, manifestação de insatisfações e sugestões dos trabalhadores em relação à organização; (e) fatores relacionados

ao tempo, o ritmo e o turno de trabalho; (f) jornadas longas de trabalho, ritmos intensos ou monótonos, submissão do trabalhador ao ritmo das máquinas; (g) pressão por produtividade; (h) níveis altos de concentração somada com o nível de pressão exercido pela organização do trabalho e (i) a vivência de acidentes de trabalho traumáticos. (VASCONCELOS; FARIA, 2008, p. 455).

Este cenário caótico resulta na construção de um ambiente favorável para o adoecimento. Como consequência disso, passa-se a observar a existência de trabalhadores/professores enfermos⁴, sem disposição ou força para permanecer em seu emprego. Isso gera certo desconforto, fazendo com que o indivíduo passe a se abster mais do trabalho ou produzir menos.

A partir disso, o presente texto possui o intuito de investigar o adoecimento por parte dos docentes de Ensino Superior do Brasil no contexto da produtividade no trabalho. Busca-se, por meio deste estudo, realizar inicialmente um resgate histórico, de forma a contextualizar a construção histórica do trabalho, para posteriormente evidenciar como se dá o trabalho docente no contexto produtivista e sua repercussão no adoecimento do docente, destacando neste contexto o uso da medicalização por parte destes profissionais.

Para se atingir os objetivos propostos, a escolha metodológica foi direcionada para a realização de pesquisa bibliográfica e documental; de modo a referenciar inicialmente documentos e arquivos que versam sobre a temática do trabalho docente dos

4 Como exemplo, podemos citar a pesquisa de Maurício Benício Valadão, intitulada *Estresse e estratégias de enfrentamento de docentes no nível superior*, dissertação defendida em 2016, e a pesquisa de Aurélia Magalhães de Oliveira Souza, sob o título: *Atribuições dos professores-pesquisadores na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí: Trabalho docente ou doente?* Dissertação defendida em 2018.

professores do Ensino Superior do Brasil, para posteriormente trazer à tona suas implicações sobre o acometimento da saúde destes profissionais.

Diante da problemática apresentada, este estudo tem como questão norteadora a seguinte indagação: Como se dá o processo de adoecimento docente dentro do contexto do produtivismo no trabalho? Nessa perspectiva, o presente artigo visa discutir sobre o adoecimento e o consequente uso da medicalização por parte dos docentes no contexto do produtivismo por meio da análise do material levantado. A explicação e descrição de todo esse fenômeno será realizada a seguir, evidenciando questões importantes sobre essa temática.

Construção histórica do trabalho e evolução do sujeito trabalhador

Para se alcançar uma vasta compreensão acerca de um determinado fenômeno, é imprescindível buscar entender sua construção histórica, de forma que seja viável a realização de conexões que permitam apreender como esse fenômeno se dá no presente. Dessa forma, serão expostas neste tópico, informações que auxiliam na compreensão de como o trabalho se apresentou ao longo dos anos e como se deu a evolução do sujeito trabalhador.

É possível notar a presença do trabalho nas mais diversas fases do desenvolvimento do ser humano. O trabalho apresentou-se em diferentes cenários e circunstâncias nos variados períodos da história, desde a antiguidade. Ao longo de todo esse tempo, o homem chegou a experienciar distintas condições: de escravo a artesão, de artesão a operário e de operário a empreendedor (VERA, 2009).

Segundo Vera (2009), na antiguidade, o ócio tinha um maior valor, sendo o trabalho atrelado a uma visão negativa de servidão e sofrimento. Neste cenário, os povos egípcios, gregos e romanos comandavam o trabalho escravo, utilizando-o para diferentes funções. A escravidão também se apresentou na era medieval, em que aqueles que eram considerados “traidores” ou “bárbaros” eram perpetrados escravos, abrindo espaço, inclusive, para o próprio comércio de escravos. Da mesma forma, na Idade Moderna, conquistas e descobertas de novos territórios eram feitas com a utilização da escravidão como principal ferramenta, auxiliando grandes colonizadores a ampliarem seus domínios (VERA, 2009).

Na era do feudalismo, a escravidão foi sucedida pela servidão. Neste momento, o homem passou a submeter-se ao trabalho em benefício restrito do dono ou senhor da terra, sendo que desta terra poderia retirar em benefício próprio a habitação, a alimentação e o vestuário. Ainda podia-se considerar a servidão como uma forma velada de escravidão, tendo em vista de que a liberdade do ser humano não havia deixado de ser limitada (VERA, 2009).

Vera (2009) explica que, com o surgimento do mercantilismo, houve uma queda da servidão, e os feudos passaram a se submeter a um governo central, fazendo com que a terra não fosse considerada mais uma fonte importante de riqueza, mudando o foco para as cidades e civilizações. A partir disso, passaram-se a surgir os artesãos. “Neste sistema, o mestre era quem explorava economicamente o ramo de atividade, tendo sob seu comando o aprendiz” (p. 19).

As maiores mudanças nas relações de trabalho se deram a partir das revoluções liberais, seguidas da Revolução Industrial. Os trabalhadores abriram seus olhos para as formas radicalmente

exploratórias de trabalho e, por medo de viverem novamente o mesmo cenário do passado, os indivíduos enfrentaram um amadurecimento, pelo qual começaram a dar lugar às relações de trabalho remuneradas, com a locação de serviço civil. A partir disso surgiram associações, onde puderam criar e apresentar contratos de trabalho com prazo determinado, estipulando um tempo de vínculo junto ao empregador (VERA, 2009).

Vera (2009) ainda destaca que, com a Revolução Industrial, a ideia de poder absoluto e irrestrito do empregador sobre os empregados foi enfraquecida. Vale ressaltar que, a princípio, os trabalhadores foram submetidos a situações opressivas e injustas, tendo em vista às más condições de trabalho que vivenciavam. O grande desenvolvimento das máquinas contribuiu não só com o progresso do comércio e das cidades, como também acarretaram alguns malefícios à saúde dos trabalhadores; isso seu deu, pois o trabalho mecanizado fazia com que os trabalhadores passassem a desempenhar as mesmas atividades laborativas, em más condições de trabalho.

Esta situação precária abriu uma reflexão para o aprimoramento das condições do trabalho, dando espaço para o surgimento da história do direito do trabalho. “No Brasil, diversas foram as fases sob as quais se submeteu o trabalhador, até culminar com a publicação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943” (p.10), a qual apresentou-se como a primeira lei geral que se aplicou a maioria dos trabalhadores brasileiros. Em seguida, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tornou-se possível assegurar aos trabalhadores muitos de seus direitos e garantias, destacando-se dentre eles a preocupação com a sua saúde e bem-estar do trabalhador, bem como suas condições de trabalho (VERA, 2009).

Mas será que nosso atual cenário, reflete as condições que garantem os direitos do trabalhador? Vera (2009) aponta que por imposição legal, o empregador deve adotar nas condições de trabalho de seus empregados, os elementos que determinam um meio ambiente do trabalho equilibrado, na tentativa de impedir ou minimizar a incidência de qualquer tipo de acidente. No entanto, alguns dados revelam que a ocorrência destes acidentes vinculados ao trabalho só vem aumentando nos últimos tempos⁵. O descumprimento destas diretrizes de proteção e submissão do trabalhador as más condições de trabalho, ocasionam o aparecimento de doenças laborais.

Contexto produtivista e suas características

O conceito do produtivismo apresentou-se no contexto das universidades a partir dos anos 1990, quando ocorreu a implementação de diversas mudanças nas Universidades Públicas, por meio da Reforma Administrativa do Estado, a qual objetivava alcançar uma performance mais produtiva por parte dos organismos do governo. Tais modificações se orientavam através de estratégias gerenciais inspiradas na gestão das organizações privadas, tendo como consequência imediata o direcionamento da pesquisa, do ensino e formação ao mercado (OLIVEIRA; PEREIRA; LIMA, 2017).

Essas reformas evidenciaram a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais, de forma a atender às demandas do novo modelo de mercado advindo das

5 Conforme dados do Ministério da Saúde de 2016 (3126 óbitos/residência/acidente de trabalho) e 2017 (3.210 óbitos/residência/acidente de trabalho). Disponível em <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sim/cnv/ext10uf.def>>. Acesso em 08/06/2019.

inovações tecnológicas. Como consequência disso, o trabalho no interior das instituições de ensino passou a apresentar novas formas de organização. Neste contexto, o Estado aderiu ao papel de regulador e avaliador, na tentativa de garantir que os professores adequassem às atividades inerentes à sua profissão de acordo com os frutos esperados pelos interesses mercantilistas (MAUÉS, 2005).

Foi possível notar que as reformas educacionais apresentaram algumas implicações sobre o trabalho docente, repercutindo diretamente sobre a vida dos profissionais da educação. Os professores passaram a lidar com um ambiente avaliativo, onde o seu trabalho era regulado e controlado de acordo com as exigências desse novo paradigma, cujo objetivo maior é a “acumulação flexível” (MAUÉS, 2005).

No âmbito da pós-graduação, em específico, tornou-se evidente a crescente elevação das exigências de produção acadêmica, estando elas pautadas nos índices de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo critério de produtividade é mensurado especialmente pelo número de publicações (OLIVEIRA; PEREIRA; LIMA, 2017). Diante disso, a qualidade do trabalho docente passou a ser quantificada por indicadores estabelecidos pelo número publicações (seja em livros ou artigos em revistas indexadas), participação de grupos de pesquisa e extensão, patentes, conceitos da CAPES, trabalhos em anais, publicações de propriedade intelectual, publicações eletrônicas, entre outras. Da mesma forma, os programas pelos quais estes profissionais estão inseridos, perpassam por critérios de avaliação similares, sobre a pena de desligamentos caso não atendam à demanda esperada (MAUÉS, 2005).

Oliveira, Pereira e Lima (2017) salientam que, partindo dessa realidade, observa-se um crescente aumento da sobrecarga de trabalho dos docentes, tornando rotineira a ação de trabalhar para além das 40 horas semanais contratadas⁶; tendo sua jornada laboral estendida para os fins de semana, sendo levadas atividades para o âmbito de seu lar, tomando o espaço das horas reservadas ao lazer e ao descanso. Os professores passam a aderir a essa nova rotina sob a pressão da missão de manter uma elevada produção científica, sob pena de serem desvinculados dos Programas pelos quais participam, ou por medo de contribuir para a redução da nota dada a eles junto a CAPES.

A partir desse conjunto de exigências propostas pelo novo modelo de gestão educacional, os professores passaram a sentir a sobrecarga de todo o esforço de trabalho que tiveram que desenvolver para responder às suas novas demandas, as quais, muitas vezes, não são acompanhadas de elementos capazes de corresponder às condições de trabalho que lhes são dadas, desencadeando situações que afetam a saúde desses profissionais (LARA; MARONEZE, 2008).

O adoecimento docente pelo contexto produtivista

O estudo da correlação entre trabalho e Saúde Mental tem sido, há anos, efetivado por pesquisadores das áreas de Psicologia, Psiquiatria, Antropologia, Sociologia, Educação, Administração, entre outras áreas correspondentes. Uma grande referência nes-

6 Segundo o INEP, de 380.673 professores, 201.437 trabalham em regime de tempo integral, 103.768 em tempo parcial e 75.468 enquanto horista. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 08/06/2019.

tes estudos é o autor Christophe Dejours, o qual apresentou teorias sobre a relação entre trabalho e o sofrimento psíquico. Dejours chegou a criar um novo modelo teórico, conhecido por: “Psicodinâmica do Trabalho”, revelando que a gênese de algumas fragilizações mentais dos trabalhadores possui ligação entre a dinâmica da relação do sujeito com a organização do trabalho (VASCONCELOS; FARIA, 2008).

Dejours (1992) expõe que as condições de trabalho atingem diretamente o corpo, enquanto a organização do trabalho possui como alvo o funcionamento psíquico. Ao tratar deste assunto, conclui-se que a organização do trabalho pode se manifestar como fator de fragilização mental dos indivíduos, o que permite entender as organizações como parte responsável pela Saúde Mental de seus membros.

Segundo dados coletados por Vasconcelos e Faria (2008), atualmente, cerca de 83 mil brasileiros se afastam do trabalho todo ano por distúrbios de Saúde Mental. Confirmando assim a noção de que a doença mental pode ser resultado da dinâmica da relação do indivíduo com a organização do trabalho.

Atualmente, é evidente que as práticas de Saúde Mental nas grandes empresas coabitam com uma pressão e imposição por uma produtividade crescente, num cenário excepcionalmente competitivo, em que o sujeito deve estar sempre preparado para mudar e se adaptar às novas demandas do mercado (VASCONCELOS; FARIA, 2008).

Diversos são os fatores que podem refletir sobre a saúde do trabalhador, fatores estes que vão além das formas de organização e de gestão das empresas. Observa-se que os diferentes estágios de incorporação de tecnologia, a qualidade das relações e as formas de contrato de trabalho também influenciam na qualidade de

vida do trabalhador. A precarização destas condições apresenta consequências ainda pouco conhecidas sobre a Saúde Mental do trabalhador, expressas por meio de “novas” doenças como, por exemplo, o Burnout (VASCONCELOS; FARIA, 2008).

Outros autores ainda confirmam que uma série de fatores da situação de trabalho e extratrabalho podem agir de forma conjunta no desencadeamento de transtornos mentais (GLINA *et al.*, 2001). Vasconcelos e Faria (2008) também demonstram por meio de suas pesquisas que diversas manifestações de sofrimento vêm se tornando cada vez mais comuns, podendo destacar as oito mais frequentes: insônia, ansiedade, fadiga, estresse, depressão, esgotamento, dores nas articulações e cefaleias.

Lara e Maroneze (2008) destacam que, ao se tratar da saúde dos professores em específico, nota-se a existência de alguns fatores que podem afetar o seu bem-estar, influenciando de forma direta em futuros adoecimentos. Tais fatores contemplam a incompatibilidade em acompanhar as mudanças educacionais junto às novas demandas de mercado; tal fato decorre da realidade que os professores enfrentam nas salas de aula, como a falta de recursos, que não os permitem atender tudo aquilo que se espera como resultado, trazendo-lhes um sentimento de impotência e descontentamento.

Resultante das exigências que são conferidas à sua prática diária de trabalho e das dificuldades que enfrentam para atender essas exigências, em função da precariedade das condições que lhes são dadas, os professores passam a experimentar um esgotamento físico e emocional por ter de lutar contra uma situação adversa. Isso afeta negativamente sua relação com o trabalho, tendo em vista de que o entusiasmo, a motivação e a

disponibilidade do professor acabam sendo acometidos (LARA; MARONEZE, 2008).

Com isso, os profissionais em educação recorrem ao uso de medicamentos na tentativa de minimizar os efeitos prejudiciais que as más condições de trabalho trazem para a sua saúde. Nesse processo de uso de medicamentos apresenta-se como forma de aliviar os efeitos das condições de trabalho desfavoráveis. A partir disso, é possível identificar o surgimento de um ciclo da medicamentação, produzindo cada vez mais a necessidade do uso de drogas para permanência no local de trabalho, por vezes à base de automedicação. (MEIRELES *et al.*, 2016).

Considerações finais

Investigar as condições de trabalho dos professores não implica em somente apontar os fatores que geram conflitos e dificuldades em sua atividade profissional, mas também envolve situar o trabalho docente diante das novas formas de estruturação econômica, as quais estabelecem uma nova ordem das relações de trabalho.

Foi possível verificar que as novas metas de reforma, orientadas pelo Estado e por diversas agências internacionais, refletem de forma direta e por vezes agressiva nas condições de trabalho e na saúde dos docentes, os quais, em muitos dos casos não medem esforços para compensar as deficiências de recursos, ferramentas e condições básicas no local de trabalho. Partindo desse pressuposto, é imprescindível que se desenvolva ações imediatas que promovam a valorização dos docentes e o reconhecimento de seu trabalho, de forma a pensar em cuidados que extrapolem os limites específicos das relações de trabalho, priorizando a qualidade de vida e a saúde desse trabalhador.

Referências

BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M.; COSTA, C. A. Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. *RAE - Revista de Administração de Empresas*: São Paulo, v. 35, n. 6, p. 20-29, 1995.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

GIBERT, M. A. P; CURY, V. E. Saúde mental e Trabalho: um estudo fenomenológico com psicólogos organizacionais. *Boletim de Psicologia*, v. 59, n. 130, p. 45-60, 2009.

GLINA, D. M. R; ROCHA, L. E.; BATISTA, M. L.; MENDONÇA, M. G. V. Saúde Mental e Trabalho: uma reflexão sobre o nexos com o trabalho e o diagnóstico, com base na prática. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 607-616, 2001.

LARA, A. M. B.; MARONEZE, L. F. Z. A Reforma do Estado e da Educação na década de 1990: reflexões e repercussões na saúde do professor de ensino fundamental. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 7, n. 3, p. 404-411, 2008.

MAUÉS, O. C. O Trabalho Docente no Contexto das Reformas. In: *28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005, Caxambú, MG. 40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

MEIRELES, J. B.; SILVEIRA, M. L. L.; ESLABÃO, E.; MARTINS, M. F. D.; VIEIRA, J. S. O uso de medicamentos no processo de trabalho educativo nas escolas de educação infantil. *Conexões Culturais - Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura*, Jaguarão, v. 2, n. 1, p. 343-345, 2016.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 609-619, 2017.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VASCONCELOS, A.; FARIA, J. H. Saúde mental no trabalho: contradições e limites. *Psicologia e Sociedade*, v. 20, n. 3, p. 444-452, 2008.

VERA, L. C. R. G. *A aplicação dos elementos de meio ambiente do trabalho: equilibrado como fator de desenvolvimento humano*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Organizações e Desenvolvimento) - FAE Centro Universitário, Curitiba, 2009.

18. A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES/AS SOBRE O CONSELHO E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Josiane Souza Silva¹

Karoline Monteiro Mendonça²

Camila Alberto Vicente de Oliveira³

Neste capítulo, registramos considerações derivadas do projeto de pesquisa interinstitucional representada pelo NUFOPE (Grupo de Estudos Formação de Professores e Práticas Educativas) – UFG/Jataí o qual visa compreender a composição e estrutura dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) no estado de Goiás

-
- 1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Membro do NUFOPE – Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas. Bolsista de iniciação científica – PIVIC/CNPq/UFG. E-mail: josyhahn0001@gmail.com
 - 2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Membro do NUFOPE – Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas. Bolsista de iniciação científica – Prolicen/Prograd/UFG. E-mail: karol-center@gmail.com
 - 3 Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do PPGE da Regional Jataí – UFG, Jataí – GO. Membro do NUFOPE – Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas. E-mail: camilaoliveira.ufg@gmail.com

e como os conselhos tem se envolvido com a implementação dos Planos Municipais de Educação (PMEs).

Nesse sentido, a pesquisa em tela também espera contribuir para a pesquisa interinstitucional ao qual está filiada avançando no entendimento do papel dos CMEs, nesse caso, aproximando-o da realidade da educação pública, recolhendo a percepção dos docentes acerca do Conselho (CME) e do Plano Municipal de Educação (PME), objeto inédito no âmbito das pesquisas já realizadas localmente e no estado de Goiás.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 preveem a democratização da gestão da estrutura escolar e um dos elementos-chave dessa democratização é o Conselho Municipal de Educação que junto a todos os atores da educação tem como responsabilidade promover um espaço de debate e promoção de uma educação pública de qualidade para todos os cidadãos, fazendo com que a educação seja um projeto de Estado e não de governo.

Neste íterim, entra em discussão o Plano Municipal de Educação que é uma política municipal de educação, um conjunto de reflexões, intenções e ações que visam responder as demandas reais da educação no Município. É o caminho para construção das políticas públicas municipais de educação, ou seja, não um plano de governo limitado a um mandato de prefeito, mas um plano de Estado com dez anos de duração e instituído por meio de Lei Municipal, articulada a uma Legislação Estadual e Nacional.

Definidos os papéis dos CME e PME, a pesquisa justificou-se, pois não há estudos no âmbito dessa temática voltados à realidade e aproximação com os sujeitos que estão no chão da sala de aula e diante disso, elegemos a seguinte problemática: qual a percepção de professoras/es da Rede Municipal de Jataí sobre

o Conselho e o Plano Municipal de Educação? Dessa forma, identificar e compreender as percepções de professoras/es da Rede Municipal de Jataí sobre o Conselho e o Plano Municipal de Educação visa contribuir para a reflexão dos professores sobre políticas educacionais, organização dos sistemas e das escolas e auxilia na compreensão, sobretudo, do papel dos educadores na participação e controle social da educação pública, pois aquilo que é debatido e deliberado nos CME, como a criação do PME pode impactar no trabalho docente e, conseqüentemente, nas prática em sala de aula na educação básica.

Atuação do CME em Jataí – GO na organização e implementação do PME

O Conselho Municipal de Educação de Jataí (CME-JATAÍ) foi instituído pela Lei Municipal nº 1.968, de 11 de novembro de 1997. (JATAÍ, 1997, s/p) e

A efetivação da gestão democrática da educação encontra nos conselhos, órgãos de representação social e deliberação plural, espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação singular do Executivo. Na sua origem, os conselhos de educação foram concebidos como órgãos de assessoramento superior, de caráter eminentemente técnico. Hoje assumem uma dimensão política. (BORDIGNON, 2009, p. 53).

Os Conselhos Municipais de Educação fazem parte de uma engenharia extremamente moderna e importante entre Estado e sociedade, que se configurou no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. Nas palavras de Monlevade (s/d, p. 40):

O papel de dar o comando, de coordenar a elaboração, de executar as ações necessárias à construção e posterior execução e avaliação

do PME é da Secretaria Municipal de Educação (SME), liderada pelo prefeito e subsidiada pela Câmara Municipal. Mas, havendo um Conselho Municipal de Educação, com poder normativo ou somente consultivo, é dele o papel primordial de inspirar, incentivar, cobrar e orientar todo o processo de elaboração, execução e avaliação do PME.

A sociedade, representada no CME com autonomia em suas ações, deve tornar-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade, na gestão democrática, os conflitos, inerentes à diversidade social, nos fazem avançar, quando negociados e mediados em vista do bem comum do todo e em especial da educação que é chave mestra para o sucesso da nação.

No município de Jataí, o CME foi indutor do debate acerca do PME junto à Secretaria Municipal de Educação, ainda no ano de 2014. A Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou o comitê gestor do plano, que contou com docentes da Universidade Federal de Goiás, campus Jataí. Nas audiências públicas, na conferência municipal sobre o PME e durante o processo de tramitação na Câmara Municipal, os professores foram chamados para participarem e atenderam prontamente. Todas as atividades estiveram repletas de professoras/es. Em muitos casos, o CME fez gestões junto a SME para que “liberasse os docentes a fim de garantir a participação nas referidas atividades”. O debate da educação municipal está em foco há tempos como pode-se notar no trecho de Bordignon (2009, p. 19):

Anísio Teixeira (1900 -1971) foi protagonista dessas discussões. Azanha (1995) analisa que, para Anísio, a municipalização oferecia vantagens de ordem social, ao situar o professor como um agente comprometido e integrado à realidade local, e de ordem pedagógica, por possibilitar a adequação do currículo à cultura local. Hoje, nós acrescentamos a vantagem maior da democratização, pela possibi-

lidade concreta de exercício de poder local, que é essencialmente, exercício de cidadania.

Amparado pela Constituição Federal de 1988, buscando estabelecer a comunicação entre diferentes atores sociais, imbuídos de espírito público, o Plano Municipal de Educação de Jataí foi aprovado pela Lei nº 3.708 de 26 de junho de 2015. Na introdução da lei, afirma-se

[...] tem-se o desafio de implementar o Plano Municipal de Educação (PME) para a próxima década, não apenas para se adequar ao PNE, mas para que, além disso, possa apresentar o resultado de um amplo debate entre a comunidade jataiense, representando seu anseio e luta por uma educação de qualidade no município, possibilitando a unidade na diversidade das concepções e práticas educacionais dentro do contexto educacional presente. (JATAÍ, 2014, p. 4).

Depreende-se que o CME, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, participou ativamente na organização e implementação do PME, conseguiram mobilizar diferentes atores sociais, dentre eles os professores da Rede Municipal na caminhada de gestão na promoção da educação de qualidade sociocultural e socioambiental que a cidadania municipal requer.

Os desafios para a gestão democrática da educação na cultura brasileira

De acordo com Bordignon (2009), a raiz de formação histórica do Estado brasileiro é marcada fortemente por uma visão patrimonialista de Governo. O Brasil foi instituído sob o signo e o imaginário *de coisa do rei* e mesmo com o advento da República, a gestão da *coisa pública* continua, entre nós, fortemente marcada por uma concepção e prática do regime presidencialista com

características “imperiais” patrimonialistas. Assim, as políticas públicas assumem a visão de mundo singular da *autoridade*, culturalmente *autorizada* a assumir o poder de definir os rumos das aspirações nacionais o que segundo Bordignon (2009, p. 63) “consagrou a concepção que permitiu aos *donos do poder* se apossar patrimonialmente do Estado, instituindo uma burocracia baseada na obediência à vontade da autoridade”.

A Constituição cidadã de 1988 dá um importante passo para superação desta concepção autoritária e idealiza um Estado de bem estar social a cada cidadão brasileiro, prometendo uma gestão democrática a todos, mas com o surgimento do neoliberalismo, com seu exercício de poder autocrático e suas estruturas verticalizadas que são incompatíveis com o avanço de uma escola de qualidade para todos, evidencia-se o enfraquecimento das políticas educacionais brasileiras ao que concerne o direito constitucional de todo e qualquer cidadão a gestão democrática e vontade pública, limitados pela ideologia Neoliberal que atua na produção de subjetividades, que invadiu o nosso cotidiano, alterando nossas formas de viver e de ver o mundo.

Segundo Gentili (1996), pensando no mérito e no esforço individual, a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais tende a criar as bases materiais e culturais, enfim, um tecido social marcado pelo individualismo e pela ausência de mecanismos de solidariedade coletiva. Assim, expõe Gentili (1996) que os pobres acabam culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços

educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso sociais.

Com essa forma de governança, a ideologia neoliberal que atua na produção de subjetividades, invadiu o nosso cotidiano, alterando nossas formas de viver e de ver o mundo, nos individualizando e rompendo com o espírito de solidariedade, elemento indispensável para a concretização da gestão democrática das políticas públicas, inclusive as do âmbito educacional.

Percurso metodológico e análise e discussão dos dados

Para responder à problemática, foram aplicados questionários, como técnica de pesquisa, às docentes de uma instituição de educação infantil do município de Jataí e “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002). Foram distribuídos dez questionários com perguntas abertas e fechadas sobre as percepções acerca do CME e do PME, dos quais retornaram sete, com as respectivas respostas.

O questionário visou compreender qual a percepção de professoras/es⁴ da Rede Municipal de Jataí sobre o Conselho e o Plano Municipal de Educação? Para tanto, elaboramos questões fechadas e mistas, conforme podemos identificar no quadro abaixo:

4 Nas citações das respostas das professoras, convencionamos nomear as respondentes, como PEI-1 (Professor Educação Infantil – 1, e assim, sucessivamente, até o PEI-7, quantidade total de respondentes

Quadro I - Percepções gerais das professoras da Educação infantil

Escola de Educação Infantil	Você conhece o CME de Jataí?	... de forma a contemplar suas atribuições e produções documentais?	Você conhece o PME de Jataí?	... de forma a contemplar o conteúdo de seu texto?	Participou do processo de criação do PME de Jataí?	Se participou, sente as suas sugestões e de seu grupo escolar atendidas?
PEI – 1	Em partes	Em partes	Em partes	Não	Sim	Em partes
PEI – 2	Não	Não	Em partes	Não	Não	_____
PEI – 3	Sim	Em partes	Sim	Sim	Não	_____
PEI – 4	Sim	Sim	Sim	Em partes	Sim	Em partes
PEI – 5	Em partes	Não	Em partes	Em partes	Sim	Em partes
PEI – 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Em partes
PEI - 7	Em partes	Em partes	Em partes	Em partes	Não	_____

Organização: Silva (2019)

Os dados apresentados no quadro I apontam que as percepções gerais das professoras demonstram que na Educação Infantil das sete professoras respondentes, três delas apresentam a maioria de suas respostas positivas com relação as suas percepções sobre o CME e PME e as demais respondentes, que totalizam quatro, tiveram a maioria de suas respostas como “não” ou “em partes”.

As respostas apresentadas pelas professoras nos remetem a Giroux, que recorre a Gramsci ao considerar o professor como intelectual. Para Gramsci, “Todas as pessoas são intelectuais, porque pensam, fazem mediações e aderem a uma visão do mundo”. (GIROUX, 1988, p.28). Ao considerarem-se as professoras como intelectuais buscamos “contextualizar em termos normativos e políticos as funções sociais concretas que os professores desempenham” (GIROUX, 1987, p. 24).

Assim, Giroux (1987) propõe quatro categorias: Intelectuais Transformadores, Críticos, Adaptados e Hegemônicos por meio dos quais analisa a função social dos educadores como intelectuais.

Elegemos para análise das respostas do quadro I, os perfis transformadores e adaptados, considerando que as respostas “sim” demonstram professoras com viés transformador e as respostas “em partes ou não” de vieses adaptados.

Giroux (1987, p. 31) alerta que essas categorias são típico-ideias, visam indicar as formas de práticas sociais e ideológicas e que podem ser assumidas por diversas posições políticas e visões de mundo. Ainda que, essas categorias não sejam rígidas na medida em que professores, por moverem-se dentro delas e entre elas, desafiam o propósito de serem enquadrados em algumas delas. Giroux caracteriza como Intelectual Transformador

Aqueles profissionais da educação que tornam o processo pedagógico mais político e o político mais pedagógico e assim inseri a educação diretamente na esfera política. A escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para contradições e para lutas. (apud DELIZOICOV, 1995, p. 55).

Na categoria de Intelectual Adaptado estariam os profissionais da educação que segundo Giroux (1987)

[...] adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite. Tais intelectuais não estão, geralmente, conscientes desse processo, uma vez que não se definem como agentes do status quo... Essa categoria... se define em termos que sugerem ser livres de amarras, distante

das incertezas geradas pelos conflitos de classe e pelo engajamento político (apud DELIZOICOV, 1995, p. 57-58).

Elegemos para análise das respostas do quadro I, os perfis transformadores e adaptados, podemos identificar que os professores PEI-3, PEI-4 e PEI-5 ao apresentarem a maioria de suas respostas positivas (sim) demonstram um viés de professoras que agem como intelectuais transformadores, uma vez que as mesmas atenderam as convocações do CME, junto à Secretaria Municipal de Educação, em um esforço conjunto acerca do debate do PME no que diz respeito a sua organização e implementação, no ano de 2014. Afirmaram, também, que além de conhecer o CME e PME, os conhecem de forma a contemplar as suas atribuições e produções documentais. Quanto às demais quatro professoras, PEI-1, PEI-2, PEI-6 e PEI-7, que apresentaram a maioria de suas respostas como: “em partes ou não” de vieses de intelectuais adaptados, uma vez que em suas respostas demonstraram pouca participação.

O questionário, também, visou avançar na compreensão das professoras/es da Rede Municipal de Jataí sobre o Conselho e o Plano Municipal de Educação? Para tanto, elaboramos questões abertas como: Você acredita que o CME poderia contribuir com o seu trabalho? De que forma? (justifique) e Você acredita que o PME poderia contribuir com o seu trabalho? De que forma? (justifique), as respostas seguem no quadro II, logo abaixo:

Quadro II – Percepções sobre as contribuições para o seu trabalho

Escola de Educação Infantil	Você acredita que o CME poderia contribuir com o seu trabalho? De que forma?	Você acredita que o PME poderia contribuir com o seu trabalho? De que forma?
PEI – 1	<i>Sim, propiciando um momento coletivo para que se possa falar de suas atribuições e atuações de fato.</i>	<i>No mínimo conhecendo-o na íntegra.</i>
PEI – 2	<i>Sim, fornecendo materiais e apoio pedagógico.</i>	<i>Não respondeu.</i>
PEI – 3	<i>Sim, na forma organizacional.</i>	<i>Difícil responder por que tem muitas coisas escritas que não são cumpridas.</i>
PEI – 4	<i>Sim, padronizando os prédios escolares infantis em nível elevado, em se tratando de construção física.</i>	<i>Sim, de forma a fazer-se contribuir para que se cumpra o proposto.</i>
PEI – 5	<i>Sim, com cursos de capacitação.</i>	<i>Atualmente acho meio difícil, pois a prefeitura sempre alega não ter verba para investir em cursos para os profissionais da educação.</i>
PEI – 6	<i>Não respondeu.</i>	<i>Não respondeu.</i>
PEI – 7	<i>Não respondeu.</i>	<i>Não respondeu.</i>

Organização: Silva (2019)

A análise do quadro II demonstra que as professoras respondentes se encontram céticas em relação à política educacional municipal, suas respostas, nos remetem novamente a Giroux que define o Intelectual Crítico como aqueles professores que

[...] não se consideram ligados a qualquer formação social específica, seus protestos constituem uma função crítica que eles compreendem como parte de seu status profissional ou de sua obrigação como intelectuais. Como indivíduos, são críticos das desigualdades e injustiças, mas frequentemente se recusam ou são incapazes de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade coletiva e da luta (GIROUX, 1987, p. 34).

Entendemos que para o avanço da gestão democrática no Município de Jataí é fundamental que os profissionais docentes tenham um conhecimento da importância do CME como espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação singular do Executivo e do PME como documento balizador das políticas educacionais adotadas pelo Município. Uma posição, meramente, crítica e individual, não favorece a superação das condições expostas pelos mesmos. Observamos que nas respostas não há nenhuma menção sobre a necessidade de união, fortalecimento do grupo para mudança e o uso efetivo do CME e PME para alcançar as transformações necessárias.

As professoras PEI-1, PEI-2, PEI-3, PEI-4 e PEI-5 demonstraram um viés de Intelectual Crítico, que se recusam em acreditar que exista ação humana que tenha efeito sobre a história (GIROUX 1987, p. 34), entendemos assim, porque nenhuma das respostas manifestou uma atuação política por parte das professoras.

Professoras/es submetidos a cultura arcaica brasileira que baseia as suas políticas públicas na visão de mundo singular da *autoridade*, culturalmente *autorizada*, potencializada pela filosofia neoliberal no ambiente estatal e de gestão escolar estão com suas mentes e corpos aprisionados na manutenção do *status quo* e, assim, além de intelectuais críticos na concepção de Giroux, esses profissionais também se definem com intelectuais adaptados uma vez que denunciam a política, enquanto, simultaneamente, recusam-se a correr riscos que os mobilizem em relação ao enfretamento das políticas neoliberais. O que se configura em impedimento para o avanço da gestão democrática do município de Jataí, pois como destaca Lima (2013, p. 27):

A gestão democrática só se configura articulada a partir do modelo democrático-participativo, o que significa superar a perspectiva

meramente representativa que as eleições, os colegiados e as demais formas de manifestação e organização “participativa” foram ganhando nas últimas décadas (1990 e 2010). Isto requer, por um lado, a necessidade do compromisso político dos gestores e, por outro, o compromisso de cada membro da organização, o que significa ter estabelecido, sistematizado e condensado cinco quesitos básicos para a implementação da gestão democrática: gostar de participar, querer participar, ter conhecimento do objeto de participação, se reconhecer neste objeto e ter o poder de participação nas tomadas de decisão. Essas são ideias que se constituem em níveis e modalidades de participação baseadas em Bordenave (1992) e Motta (1987), autores que destacam a participação como instrumento de conservação ou de transformação.

Como demonstram os autores mencionados acima, a não participação pode se aproximar a uma espécie de cumplicidade com o sistema imposto pela classe dominante, minando as possibilidades de superação do *status quo*, comprometendo o futuro das políticas educacionais comprometidas com políticas sociais emancipatórias que reconhecem a importância de órgãos como o CME e de documentos como o PME para atingir tais fins emancipatórios.

Considerações finais

Diante dos resultados encontrados sobre a percepção de professoras/es da Rede Municipal de Jataí acerca do Conselho e o Plano Municipal de Educação é possível identificar que em relação as questões, propostas pelo questionário, respondidas pelas professoras, que três delas apresentam um viés de intelectual transformador, pois as mesmas atenderam as convocações do CME, junto à Secretaria Municipal de Educação, em um esforço conjunto acerca do debate do PME no que diz respeito a sua

organização e implementação, no ano de 2014 (cuja conclusão se deu em 2015). Afirmaram, também, que além de conhecer o CME e PME, os conhecem de forma a contemplar as suas atribuições e produções documentais.

Quanto às demais quatro professoras que apresentaram a maioria de suas respostas como: “em partes ou não” de viés de intelectuais adaptados às políticas neoliberais, uma vez que em suas respostas demonstram pouca participação, o que inviabiliza a instalação da gestão democrática no município, pois para efetivação da mesma é necessário uma ampla participação dos atores sociais, comprometidos com o sistema educacional municipal. .

Este estudo faz coro à luta para que a gestão democrática, garantida pela Constituição Federal de 1988, seja efetivamente cumprida por meio do CME e efetivação do PME. E, para, tanto propomos uma aproximação da Universidade com a escola pública, o que pode contribuir na instrumentalização dos professoras/es, por meio da formação continuada, com o estudo de pesquisas, como esta, dentre outras que procuram desvelar as maneiras pelas quais as instituições e grupos poderosos influenciam o conhecimento, suas ações tirânicas, expostas nas políticas educacionais geridas pelo Estado Gestor Neoliberal.

A reflexão que as pesquisas se propõe a oferecer aos professoras/es visam superar o isolamento estrutural que os professores estão expostos o que hoje é confundido com passividade e assim avançarmos para a formação de Intelectuais Transformadores, imbuídos de espírito público, empenhados na participação e controle social da educação pública, pois aquilo que é debatido e deliberado nos CME, como a criação do PME pode impactar no trabalho docente e, conseqüentemente, nas prática em sala de aula na educação básica.

Referências

BORDIGNON, G. *Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

DELIZOICOV, N. C. *O professor de Ciências Naturais e o livro didático (No Ensino de Programas de Saúde)*. Dissertação de mestrado do Centro de Ciências de Educação. Florianópolis, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76326> acesso em: 03 de junho de 2019, às 9h:30min.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

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

JATAÍ. Lei nº 1968/97, de 11 de novembro de 1997. *Cria o Conselho Municipal de Educação*, Jataí, GO, novembro 1997.

_____. Lei nº 3708, de 26 de junho de 2015. *Plano Municipal de Educação*, Jataí, GO, junho 2015.

LIMA, A. B. *Adeus à Gestão (Escolar) Democrática*, Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 27-50, 2013.

MONLEVADE, J. A. *A importância do Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação*. Pró-Conselho. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cme_cadrefer.pdf
acesso em: 22/05/19 às 14h:32min.

19. A (IN) DISCIPLINA E A DOCÊNCIA: Uma análise da sala de aula a partir da relação pedagógica

Lindaure Marianne Mendes da Silva ¹

Luciana Cristina Porfírio ²

Introdução

Este capítulo é fruto de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em uma sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola localizada no município de Jataí-GO, interior do Estado. Para tratar a Relação Pedagógica³ em uma sala de aula adotou-se o conceito de Cordeiro (2007) como sendo um conjunto de interações que os sujeitos desenvolvem com o seu entorno, decorrente também, da relação estabelecida com esse “sujeito” e o conhecimento do qual o “outro” é portador e que influencia diretamente na construção da identidade das pessoas e na interpretação que elas fazem do mundo a sua volta. Por

1 Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás (UFG) Regional Jataí.
E-mail: lindaure.mariannemendes@gmail.com

2 Doutora em Educação. Prof.^a da Universidade Federal de Goiás (UFG/REJ) E-mail: luciana_cristina@ufg.br

3 A partir desse ponto mencionado no texto pela sigla RP.

meio da pesquisa etnográfica com observações *in loco*, o uso de entrevistas através de questionários semiestruturados buscou-se identificar de que maneira esta RP ocorria em uma sala de aula, tendo como foco da observação o conhecimento, o papel do ensino como atividade-fim da escola, o desenvolvimento intelectual dos alunos e profissional dos professores.

Os agentes envolvidos são igualmente importantes: a do sujeito que ensina e a daquele que aprende, já que ensinar e aprender só é possível mediante a intervenção do outro nesse sentido, a escola e todos os seus espaços tornam-se um campo de relações humanas que se expressam das mais variadas formas e níveis, destacando-se, de acordo com Cordeiro (2011, p. 66) “[...] as relações de poder e dominação, o disciplinamento e a produção de mentes e corpos dóceis, as reações de insubordinação, resistência e conformismo”. Dito isto, considera-se que a RP é um dos pilares do pensamento pedagógico o que justifica a pertinência do tema na abordagem proposta, já que a In (disciplina) e a docência tem se apresentado como um problema de natureza pedagógica que precisa cada vez mais ser debatido. A investigação selecionou uma classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental para retratar a In (disciplina) e a docência à luz da RP.

A Escola e suas transformações

Na metade do século XIX a educação, antes oferecida apenas para uma parte da elite ampliou seu acesso às massas, mas essa abertura se desenhou de forma arbitrária às reais necessidades da classe trabalhadora transformando a escola em algo obrigatório, distante e conflitante com a realidade de seu público, fator que levou a sua padronização. No século XX é que se consolidaram as características comuns a todas as escolas e seus processos,

as quais Cordeiro (2007) denominou de gramática escolar. Este modelo constituiu uma escola homogênea, estabelecendo uma idade obrigatória para ingresso, organização do ensino por seriação ou ciclos, a duração e a metodologia das aulas, divisão por turmas, modos de seleção dos alunos, a quantidade de profissionais por sala e currículos padronizados e obrigatórios, organizados por disciplinas isoladas que não valorizou a pluralidade de realidades existentes.

O currículo oficial obrigatório merece ser destacado porque na perspectiva da tríade professor, aluno e conhecimento - que configura a RP- é quem orienta a ação pedagógica e determina o quê será ensinado. Os conteúdos são escolhas arbitrárias que nem sempre correspondem às necessidades da escola e seus alunos como também não garantem a sua finalidade, que é a de promover aprendizagem. Bourdieu e Passeron (2009, p. 18) quando tratam dos aspectos curriculares e linguísticos da escola afirmam que ela se impõe com “tradição de erudição e conservação social” mantendo, independente do seu público a violência simbólica legítima, assegurando ao processo os arbítrios culturais tanto na seleção quanto nas formas de comunicá-los, sendo a RP estritamente comunicacional.

[...] na medida em que, a autoridade pedagógica conferida pela instituição impõe uma definição social do que merece ser transmitido. A linguagem magistral cria muitas distâncias e serve de instrumento encantatório que impõe a autoridade pedagógica. O único meio de comunicação permitido é a dissertação, ou a exposição, que mitigam os mal-entendidos entre professores e alunos, assim como entre os professores entre si. Apesar de todo este problema comunicativo, segundo os autores, o professor vive na ilusão de ser compreendido e de compreender. A ação de professores e de alunos não faz mais do que obedecer às leis do universo escolar como um sistema de regras e de sanções.

Em termos de democratização o acesso à escola pelas massas foi garantido, mas ela continua perpetuando desigualdades. Patto (1997, p. 149) afirma que “[...] a exclusão no passado atingia aqueles que não ingressavam na escola, mas hoje atinge os que a ela chegam operando agora de forma menos transparente”. Este entendimento ajuda pensar na superação das exclusões endógenas a escola, que emergem do próprio currículo e da estrutura escolar. Não se trata de pensar em uma receita do bem ensinar, mas admitir que apesar desta estrutura seja possível transformar intelectualmente os alunos. Para que isso seja possível e aconteça, o professor não só precisa ter a sua identidade profissional consolidada, mas também trazer os seus alunos para a disciplina como autodisciplina que garantirá suas realizações intelectuais.

A observação *in loco* para análise da RP

Considerou-se nesse estudo que a etnografia para análise da sala de aula é uma metodologia capaz de fazer com que os pesquisadores revelem aspectos ainda não revelados na pesquisa em educação e pelos estudos voltados para as práticas pedagógicas. Amplamente utilizada na Antropologia à etnografia ocupa-se de descrever uma cultura ou um grupo de pessoas que estão unidas por um traço cultural comum, definição esta perfeitamente possível de se estender para a sala de aula, na medida em que há nela um grupo de estudantes e um professor reunido com um objetivo em comum e compartilhando da mesma cultura escolar.

O local definido para a pesquisa surgiu durante o Estágio Supervisionado III, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Houve contato direto com os alunos e os professores ao longo de dois semestres consecutivos perfazendo o total de 12 meses. A escola contava em 2018 com 11 professores, desse total, alguns exerciam

a função de apoio. Para os registros in loco foram feitas anotações em um diário de campo (DC). O DC favoreceu a dinâmica das anotações durante o levantamento de dados que utilizou 20 horas semanais para registrar três dimensões da RP: a linguística, pessoal e a do conhecimento entre o professor e os alunos.

A metodologia adotada exigiu a definição focal das dimensões da RP a serem analisadas. Os dados foram organizados a partir dos DC e das respostas obtidas nos questionários semiestruturados aplicados. As transcrições foram lidas e relidas para apreensão do todo e das regularidades das informações que apareciam tanto nos registros quanto nas respostas dadas pelos docentes nos questionários. Estas levaram a elaboração das duas categorias trazidas para esse capítulo: a In (disciplina) e a identidade docente. Separadas as categorias passou-se então a interpretação e análise a partir da triangulação do *corpus* teórico escolhido.

Delineando a etnografia de uma sala de aula

A observação e a coleta de dados deram-se em uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola localizada no município de Jataí, interior do Estado de Goiás. A realidade da escola escolhida possui um público marcadamente carente com múltiplas necessidades, pequena com muitos pedidos de vagas ocasionando a superlotação das salas de aula, aliadas a uma infraestrutura precária, absenteísmo profissional, muitos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e poucos profissionais para atendê-los dentre outras situações que criam um cenário nada favorável à aprendizagem dos alunos.

A sala de aula configurada não tinha uma organização planejada com os horários de aulas, mas dividia-as diariamente em

duas disciplinas⁴. O professor não deixava muito claro as intenções pedagógicas das atividades que executava e não oportunizava tempo para esclarecê-las. Para Saviani (2003, p. 288) a escola existe para “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão”. Como exemplo dessa ausência de planejamento, cita-se como o exemplo o fato de escolher-se e procurar diante dos alunos alguma “coisa” para aquele dia. No entanto, o cenário descrito não é – ou não poderia ser – determinante do sucesso ou insucesso escolar. A escola “de periferia” como muitas vezes é referenciada a instituição tem servido de escudo para justificar as formas como são ali é conduzido o processo educacional⁵.

4 Foi possível observar as disciplinas de Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte, porém, no ano de 2018 os alunos não tiveram aula de Educação física porque a professora estava de licença maternidade e o município não colocou substituição nem repôs estas aulas.

5 O termo “periferia” é mais discutido pela sociologia e antropologia. No geral é usado pejorativamente para justificar as mazelas sociais a que estão sujeitas uma dada comunidade carente social e economicamente. O afastamento de um centro é que, geograficamente tem determinado essa condição “periférica”, mas vêm acompanhadas de alguns atributos – como se estivessem em uma posição inferior diante das regiões centrais política, social e economicamente mais bem valorizadas. Visão essa, distorcida e pré-concebida que no limite estigmatiza os sujeitos que ali vivem e convivem. Em uma cidade de pequeno porte como Jataí-Go os conceitos de *centro* e *periferia* deveriam ser relativizados, mas a própria política local demarca os lugares sociais a partir da definição de um centro. O setor privado e o público compactuam com estas demarcações nas políticas de preços dos terrenos loteados que vão indicar anomias, déficits de cidadania, um afastamento planejado que promove a segregação social, marcada pela ruptura com o mercado do emprego e ausências diversas; econômica, cultural, de informações e de qualidade nos serviços de base como educação, saúde e saneamento.

A periferia é fruto da obsolescência das políticas sociais de habitação local promotora de exclusões, mas não pode, apesar das condições adversas, ser sinônimo de insucesso escolar. As teorias da reprodução com suas denúncias nas décadas de 60 e 70 por sociólogos como Althusser Baudelot, Establet, Bourdieu e Passeron sobre essa correspondência entre origem social e fracasso escolar ainda se constituem importantes elementos de análise para compreender como a escola pode reproduzir (ou produzir) fracassos, mas também sucesso. A correlação pobreza e insucesso na escola deixa de fora a marginalidade de casos que, apesar de todo desfavorecimento social, obtém sucesso.

Ainda que sejam minorias estudadas há os casos de sucesso, por isso mesmo, vale pensar o processo ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva relacional pedagógica, sem leituras fantasiosas que tendem a considerar que “boas” práticas, inovações metodológicas ou intenções serão capazes de mudar uma dada condição social. Ao contrário, esse delineamento consistiu mais em identificar os processos que estruturam e por quais são estruturadas uma dada realidade.

A (Indisciplina)

Um dos resultados obtidos nesse estudo foi a de na maior parte do tempo os diálogos existentes remetiam às questões da (In) disciplina. Este modo de se relacionar constitui-se em uma equação triádica descrita por John Passmore (s/d) como: “X, se X ensina, ensina algo a alguém”, traduzindo a relação entre o professor, o conhecimento a ser atingido e o aluno, alvo desta ação. A partir dos elementos a serem equacionados é que se pôde apresentar de que maneira ocorria a RP no micro espaço da sala de aula.

Optou-se por destacar dois elementos: 1. A (In) disciplina, como algo mais evidenciado na relação entre os sujeitos envolvidos na RP e 2. A identidade docente. A opção de grafia do primeiro elemento com o prefixo *In* decorre da sua etimologia e semântica que na RP adquire o sentido de reverso de *disciplina*.

A polissemia do termo *disciplina* foi tratada por Cordeiro (2007); Estrela (2002) e Chamliam (2001) e utilizadas na pesquisa como embasamento teórico. De modo geral, ela pode ser concebida como um conjunto de matérias a serem ensinadas; como regra moral e corporal ou como motivação interior ou autodisciplina. Para Estrela (2002, p. 17) “o conceito de *Indisciplina* relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”, sendo a indisciplina uma ação de conduta desviante, cujos fatores estão, muitas vezes, para além do contexto escolar. Na sala de aula investigada destacou-se que a incompreensão sobre a “disciplina” trouxe para o âmbito da RP o entendimento mais comum, qual seja a de que ela seria um repositório de “boas” atitudes e condutas visando o bom andamento das aulas e a não interrupção daquilo que o professor preparou até o seu final. Assim compreendida, ela passa a ser uma espécie de condição para que o ensino aconteça e a aprendizagem se concretize.

A reflexão sobre a polissemia da disciplina é importante porque ela tem sido responsável pela geração de estigmas, quando determinados grupos não correspondem as expectativas escolares traçadas e os alunos passam a ser tachados de problemáticos. Na sala em estudo, observou-se que o professor aplicava castigos, tal como deixar as crianças sem intervalo para condicionar o comportamento delas sob o pretexto de romper com a “conduta

desviante” e aula poder acontecer. A aplicação gos era decorrente de algumas atitudes tais como não realizar a tarefa de casa, conversas paralelas, não copiar a atividade do quadro-negro, modos estes de se comportarem que elevavam os discentes à categoria de “alunos problemas”, na visão do professor.

Tais condutas, além de geradas no contexto escolar ela variava, a depender do humor ou preconceção do professor, que punia ou não, a depender também de quem as praticava. É a falta de entendimento sobre o que seja a disciplina e de esclarecimento sobre ela aos alunos que propicia a *Indisciplina* no contexto escolar. Parte-se do entendimento de que se houvesse maior compreensão em sua natureza de sentidos distintos, seria menos penoso para os professores lidarem com a questão. Nesse sentido, a instituição escolar e seus agentes deveriam compreendê-lo e socializá-lo com os alunos, orientando-os e sobre as atitudes podem esperar da escola e vice-versa.

Uma das soluções apontadas para evitar estigmas oriundos de comportamentos conflitantes entre os interesses da escola e dos alunos na Perspectiva de Aquino (1996) seria o contrato pedagógico⁶, o qual não se exigiria total submissão, mas o engajamento autônomo e a participação voluntária, a partir de acordos de convivência entre os pares em uma determinada ação. Para esse autor o contrato pedagógico está muito além de uma relação de convívio, já que isso dependeria de outras relações, por isso mesmo a adjetivação de “pedagógico”, porque evidencia a intencionalidade de tornar possível o ensino e a aprendizagem. Os dados coletados *in loco*, os registros feitos no DC possibilitaram

6 Utilizado em estudos sobre a relação professor-aluno e aos fenômenos que ocorrem na sala de aula, associados à noção de relação entre professores e alunos, numa troca que torna possível as práticas escolares.

afirmar ser a (*In*) disciplina o reverso daquilo que os professores compreendiam como disciplina – que era limitadora, e que demandaria deles um conjunto de conhecimentos para os quais não estavam preparados.

A identidade docente

Outro segundo elemento intrínseco a RP observado na pesquisa foi à identidade docente e seu papel, mas que se deu de modo negativo pelo elevado grau de desmotivação percebido e constatado nas respostas dos professores aos questionários aplicados. Boa parte das respostas foi decorrente da precária infraestrutura, baixos salários, desvalorização social e profissional, salas superlotadas, desinvestimento em formação por falta de tempo e de recursos financeiros. O cenário desenhado aparentemente caótico não parece ser novidade.

Em conversas informais com os docentes da instituição⁷, muitos com mais de 20 anos de magistério, ficou claro que essa desmotivação agrega uma série de questões, inclusive levando a maior parte de eles verbalizarem que pesquisadores e estagiários na escola merecem “pêsames” por terem escolhido a educação como profissão. Outras escutas mais atentas permitem afirmar que muitos ali estão, não por “escolha”, mas porque vira na Pedagogia e nas licenciaturas uma oportunidade de emprego, afirmando ainda não possuírem “identidade alguma com a profissão”.

A não identidade profissional e a desmotivação elevam estes professores a condição de “carreiristas” ou “biqueiros” já que não gostam e principalmente não se comprometem com aquilo que estão a fazer. Mas esta problemática está para além das sensações e sentimentos, ela interfere diretamente na função social da escola

7 Necessária na pesquisa de caráter etnográfico.

e no direito à aprendizagem dos alunos porque permeadas por práticas pedagógicas vazias de fundamentação teórica mantendo indivíduos na profissão sem que se comprometam com uma deontologia ético-profissional.

Vázquez (1977), em seus estudos traz o significado do termo prática, que para ele remete-se à consciência comum. Neste sentido, o homem comum sobrepõe à prática a teoria, rejeitando as atividades teóricas por considerá-las inútil, uma vez que esta não satisfaz às suas necessidades imediatas. Parte desse sentimento em relação à profissão produz um hiato entre o que se diz e o que se faz. Como exemplo, nessa fala “*Sempre dei aula para o 9º ano e ensino médio, mas, quando mudei para Jataí, processo seletivo (PSS) estava aberto então decidi dar aula para o 4º ano*”. (sic). A fala é indicativa de que “aula” para os anos iniciais seria uma espécie de “bico” algo que qualquer um possa fazer. Trata-se de um tipo de discurso que descaracteriza a profissionalidade e a profissionalização docente, elementos constituintes dos saberes e da *práxis* pedagógica, tal como concebida por Freire (1997) como sendo a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Também é comum ouvir falas como “*a teoria na pratica é outra, a universidade não prepara para realidade, no papel é tudo lindo*”. (sic), que demonstra que o professor compreende o descompasso entre o *dito* e o *vivido*, mas incorre numa inflexão quando mecaniza sua prática e tenta lhe oferecer algum sentido teórico a fim de legitimá-la⁸. Cordeiro (2002, p. 48-49) acerca dos

8 Um exemplo é quando decora a sala de aula com material de E.V.A. (Acetato-Vinilo de Etileno), do inglês *Ethylene Vinyl Acetate*, mais conhecido entre os professores como E.V.A., ou assiste a filmes longos sem indicar os objetivos ou relacioná-los aos conteúdos e verbalizar que adota o “lúdico” como metodologia. A referência ao lúdico surgiu na educação em meados de 1920 visando romper com o ensino tradicional.

embates em torno do *tradicional* e do *novo* destaca que qualquer proposta de mudança apontará que o currículo e a educação vigente são tradicionais e aqueles que buscarão defendê-lo fará o mesmo pautando-se em um discurso conservador na defesa das tradições, cujo modelo exemplar se deu a partir dos confrontos discursivos entre a chamada Escola Nova e os defensores, na visão dos primeiros, do ensino tradicional.

[...] A mistificação - para o bem ou para o mal - da educação vigente é quase sempre o resultado desse confronto entre “inovadores” e “tradicionalistas”. Cria-se, por conta disso, um mecanismo explicativo dos confrontos em torno da educação que, por um lado, institui um tipo de prática discursiva polarizada e propícia à sua transformação em slogans ou palavras de ordem, de outro, elidem-se os verdadeiros objetos de disputa e os verdadeiros conflitos.

Neste oposicionismo *tradição* versus *novo* na sala investigada notou-se o saudosismo e criticismo, sendo o primeiro identificado em falas sobre uma escola de “antes”, e a outra, que refuta esse “antes” como se os problemas educacionais atuais estivessem relacionados a ela. Um tipo de pensamento, que no primeiro caso remete à falsa ideia de que a escola passou a “não dar certo” depois do acesso das classes trabalhadoras a ela⁹. E o segundo, que deposita unicamente na escola e no professor a solução para complexos problemas sociais. Dissociam-se assim, a aprendizagem do ensino, entendendo o ensino como “fala” e a aprendizagem responsabilidade do aluno, culpando-o unilateralmente com o apoio do senso comum pedagógico sobre a “falta de esforço”.

9 A democratização escolar tornou os aspectos acesso e sucesso distintos. A partir do entendimento das heranças culturais das massas e das relações entre professor, conteúdos e alunos que se deveria buscar superar os modelos excludentes da escola burguesa.

Para Charlot (2000) o aprender requer uma atividade intelectual plena de sentidos, se não o sujeito se desmotiva. Atividade, sentido e prazer por aprender são assim os termos da equação pedagógica a ser resolvida. Por essa razão, a disciplina, enquanto motivação interior seria a mais importante aliada. A especificidade docente é ensinar e permitir que o aluno aprenda, para tanto, é preciso antes reconhecer a escola como um espaço sócio-histórico-cultural, o qual o conhecimento seja o eixo integrador e articulador das interações que ali ocorre.

Considerações finais

O professor é essa figura que transmite muito mais que saberes e para os alunos uma figura de autoridade, cuja opinião é importante. A violência simbólica praticada pela escola permite que eles assumam para si a culpa pela não aprendizagem. A intensificação do trabalho docente secundariza a sua função social da escola. A RP vai muito além das questões aqui trazidas, mas a *indisciplina*, por ocupar maior parte do tempo da aula e a *docência fragilizada* foram pontos importantes de reflexão. Sucumbidos por uma rotina estafante passa-se a descrever na teoria e a considerar os laços afetivos os únicos parâmetros para se garantir aprendizagem.

A escola necessita ser pensada mediante a sua pluralidade cultural na construção de significados compartilhados entre os alunos e o professor e todos os aspectos que envolvem o ensinar e o aprender. As falas e modos de falar sobre os alunos parecem ser autoexplicativos do não aprender, um discurso tão naturalizado que se ouviu, em pleno século XXI, referir-se a supostas dificuldades baseados em carências orgânicas, psicológicas, culturais.

Em outras palavras, a RP ainda tende a rotular os alunos com base em preceitos morais, étnico-raciais, classistas e de gênero.

Referências

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Ed. Vega, 2009.

CARDOSO, O. P. *A didática da História e o slogan da formação de cidadãos*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: 10.11606/T.48.2007.tde-22022008-113710.

CHAMLIAN, H. C. A Disciplina: uma questão crucial na Didática. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira/Thornson Learning, 2001.

CHARLOT, B. *Da Relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CORDEIRO, J. *Falas do novo, figuras da tradição*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORDEIRO, J. *Didática*. São Paulo: Contexto 2007.

_____. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PROGRAD. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

ESTRELA, M. T. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

20. PESQUISAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR E A REGIONAL JATAÍ/UFG

Thalita Rodrigues Lemes Brandão ¹

Introdução

O ensino superior tem grande relevância na formação humana, sendo ele um espaço e uma oportunidade significativa de trocas de saberes, crescimento e desenvolvimento local e regional do país. Com isso, os avanços das tecnologias e da globalização faz com que se pense nos espaços formativos, trazendo a necessidade de compreender repensar como as Universidades vêm sendo estruturadas, como se constituem ao longo dos anos e como as políticas públicas influenciaram nessa construção.

Pensando nessa importância, em 2010 surgiu anseio de fazer uma pesquisa sobre temas que envolvem a educação, mais especificamente o ensino superior. A partir de 2011 pode se vivenciar a cada ano as implantações de novos cursos, surgindo então a necessidade de fazer uma análise do movimento histórico dessa

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (UFG/REJ) – Jataí, Goiás – thalita_lemes_b5@hotmail.com.

instituição, desde a criação da Regional Jataí, até os dias atuais, tendo no horizonte a criação da Universidade Federal de Jataí.

Nesse cenário surgem alguns questionamentos: Qual a importância e os impactos da UFG/Jataí para o município e Região no que se refere à formação de pessoas? Quais as mudanças ocorridas, desde a criação da UFG/Jataí, nas vagas ofertadas, no preenchimento de vagas, egressos e nas demandas dos cursos? As políticas de expansão (Reuni) e de acesso (Enem, Sisu e Cotas) trouxeram modificações no que se refere à demanda/preenchimento de vagas? Quais? Há diferenças nos índices de concorrência a partir do crescimento de ofertas de vagas e cursos novos? E o que isso significou na demanda e ingresso nos cursos?

Segundo Gamboa (2003), a importância de fazer uma boa revisão de literatura, pois com o seu apoio tem-se uma compreensão dos resultados de outras pesquisas, dentro da mesma problemática. Esse exercício proporciona uma definição melhor das fontes que serão utilizadas para elaborar as respostas das perguntas de pesquisa.

Portanto, nesse texto apresenta-se breve discussão teórica sobre o ensino superior e uma revisão de literatura de alguns trabalhos encontrados sobre o tema, como também um levantamento das teses e dissertações que abrangem a UFG/Jataí para que possa compreender o que já foi discutido do objeto de pesquisa em questão.

Ensino Superior

Sobre o Ensino superior, Cunha (2007) enfatiza que a Universidade no Brasil surgiu tardiamente, pois Portugal, nosso colonizador, bloqueava esse desenvolvimento, mantendo a colônia mais dependente de suas escolhas e imposições. Sendo assim, ele

divide a história do ensino superior em períodos: o primeiro o da Colônia, 1572, com criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio de jesuítas, na Bahia; o segundo o do Império, 1808; o terceiro o da República Oligárquica, 1930 e o quarto era Vargas, 1945. Logo após a era Vargas, um novo período surge, o Estado Novo, que fortemente influenciado pelas pedagogias liberais, apresentou o primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Já em 1968, Duarte (1990) relata que houve uma análise da reforma do ensino superior no Brasil, adaptando as universidades a uma proposta voltada para a sociedade e seu crescente desenvolvimento econômico. Os objetivos eram tornar a universidade eficiente, moderna, com uma administração flexível e tornar a universidade um centro de ciências que expressasse a cultura do povo.

Ao estudar e compreender o ensino superior, historicamente, percebe-se que ele sempre foi regido por leis e regulamentos. Fávero (2000) faz uma análise crítica dos fundamentos históricos das universidades entre 1930 a 1945, e mostra que as secretaria de educação e o ministério de educação são órgãos que registram e controlam o cumprimento das leis criadas.

Em 1950, houve uma grande movimentação para que o ensino superior no Brasil fosse modernizado, mas, segundo Fávero (2006), essa mobilização só atingiu seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), criada em dezembro de 1961. Ela surgiu, como uma grande e moderna universidade. Nesse período, segundo a autora, é impossível não destacar a presença dos movimentos estudantis que participaram de forma ativa nos movimentos da Reforma Universitária no Brasil. Por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), eles mostravam sua posição contrária da universidade vigente, que eram arcaicas e elitistas.

Para Dourado (2011), o ensino superior no Brasil foi marcado por diversos arranjos institucionais que se mobilizaram em embates da dimensão, da lógica e da dinâmica organizativa das universidades. Com isso, faltou na criação de universidades, embates produtivos que se discutissem a organização acadêmica, e isso fez com que o ensino superior no Brasil fosse permeado por várias instituições isoladas de ensino:

Dessa forma, a educação superior tem o desafio de crescer, mas não perder a sua principal identidade, e não ser apenas um órgão operacional e técnico. Para Dourado (2011, p. 58), as políticas de governo têm contribuído para a “hegemonia de IES tipicamente de ensino”, pois geram estímulos para uma educação superior voltada para a expansão e ao aumento do número de matrículas. Para ele, isso influencia na identidade da IES, no seu papel, nos seus processos de gestão e também nas prioridades institucionais.

Estudos sobre o ensino Superior

Sobre as pesquisas educacionais no Brasil, Gatti (2001) faz um esboço de como a pesquisa veio se estruturando ao longo dos anos. Primeiro ela mostra que na década de 70 a sociedade foi cerceada em sua liberdade de manifestação e já na década de 80 a pesquisa educacional será integrada a crítica social e inspiradas pelas teorias marxistas. Outro momento importante para a pesquisa educação, segundo a autora, acontece na década de 90, quando surge mais estímulos à pesquisa e a reestruturação da carreira dos docentes universitários em que mestrado e doutorado passam a ser exigência na carreira docente.

No banco de dados da Capes, foram encontradas 221 teses e dissertação com o filtro: Ensino Superior e Formação humana;

área de conhecimento: educação; Instituição: UFG, e 274 teses e dissertação com o filtro: Formação Humana; área de conhecimento: educação; Instituição: UFG.

No Repositório da UFG, foram encontradas 286 teses e dissertações que abrangem ensino superior e que estão ligadas a Faculdade de educação da UFG/Goiânia.

Dentro das 221 teses e dissertações encontradas no Banco de dados da Capes, podemos destacar os principais assuntos: privatizações do ensino, expansão e interiorização, históricos de criações de universidades e cursos, formação dos docentes, sistemas de avaliações, ensino-aprendizagem, financiamento público e formação humana.

Um importante estudo sobre o ensino superior, encontrada no Banco de dados da Capes, foi feito pela Pires (2005) em sua tese intitulada: **A Criação de Universidades Tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a Educação Superior**. Área de concentração: Educação. Nessa pesquisa, ela analisou a criação de universidades tecnológicas no Brasil, implantadas pelas reformas dos anos noventa. Seu trabalho apresentou uma revisão de literatura na área, juntamente com uma ampla pesquisa documental e entrevistas.

Com esse estudo, pode-se concluir que as políticas que envolvem ensino superior e profissional, visam uma formação flexível, que atendam principalmente as demandas de mercado. Dessa forma, o ensino-pesquisa-extensão não são os fatores mais importantes dentro desse pensamento educacional mercantilista.

É importante ressaltar que, a educação superior pública, enfrenta grandes desafios principalmente no que se refere às políticas de aceleração na formação humana e pelo crescente aumento da privatização do ensino. Para Dourado (2002), o

ensino superior vem crescendo de forma rápida, sob a lógica de um processo expansionista, que visa um aligeiramento da formação humana.

Também na linha de Políticas educacionais há a tese intitulada: **A Universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**, de Ferreira (2009). O objetivo foi discutir sobre a universidade pública, analisando suas novas concepções e papéis sócias, dentro da reforma da educação superior no Brasil (1995-2008). A pesquisa mostrou que a reforma e reestruturação do ensino superior trouxeram mudanças em sua concepção e nas suas finalidades sociais, ou seja, as universidades vão se adequando a globalização produtiva e dos interesses competitivos.

Outra tese encontrada, agora voltada para a linha de pesquisa de Formação humana, intitulada: **Sociedade do espetáculo e formação humana: mercado, tecnologia e cultura**, de Paz (2011), revela que os processos de formação nas instituições estão cada vez mais voltados para as práticas coletivas individuais e centradas no consumo de mercadorias, tecnológicas e outras. Dessa forma, o que se percebe é uma sociedade do espetáculo e alienada, em que a formação humana está centrada na economicização das práticas pedagógicas e das instituições de ensino.

No banco de Repositório da UFG, com o filtro ensino superior e faculdade de educação, fora encontrada a dissertação de Costa (2008) intitulada: **Universidade: o sentido da formação pragmática e da formação universal**. Nela, é feita uma investigação do sentido de formação na universidade. Concluindo que a universidade tem se distanciado de sua finalidade principal: de lugar de reflexão e conhecimento, ou seja, ela tem se organizado de acordo com as exigências capitalistas.

A Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Criada em 14 de dezembro de 1960², na cidade de Goiânia, a UFG, veio concretizar um grande sonho de professores e estudante goianos, que almejavam uma universidade pública no estado. A Aula inaugural ocorreu em 07 de março de 1961 no Teatro Goiânia. Foi um grande marco para o estado, visto a grandiosidade de se ter uma instituição pública, gratuita e de qualidade. Sua missão consiste em “gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação o desenvolvimento da sociedade”.

Seguindo o mesmo anseio que impulsionou a criação da UFG, uma comissão chamada Pró-curso do Lions Clube de Jataí, entregou em 1979, ao reitor da UFG/Goiânia, José Cruciano de Araújo, um documento reivindicando criação de cursos superiores públicos na cidade de Jataí. A partir de então, o sonho foi se concretizando, quando em março de 1980³, o então reitor, assinou a Resolução nº 145, criando o Campus Avançado de Jataí. O prédio foi entregue em 19 de março de 1980 e no ano seguinte foi realizado o primeiro vestibular para os cursos de Química, Física e Matemática.

Em sua estrutura multicampi⁴, a UFG/Jataí, foi criada com a intenção de fomentar o desenvolvimento do Sudeste de Goiás, permitindo um maior acesso ao ensino superior nessa região. Com

2 Informações coletadas no site oficial da UFG: <https://www.ufg.br/p/6405-historia>

3 Informações coletadas no site oficial da UFG/Jataí: <http://www.jatai.ufg.br/p/1889-historico>

4 Considera-se Multicampi: diversidade de espaços, muitos campus, derivado do latim (multi – muitos) campi (campus)

diz Boaventura (1987), “a formação de campus se dá a partir de características profundamente regionais” (p. 32).

Estudos da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

No site do PPGE/Jataí foram encontradas ao todo 59 dissertações defendidas. Dessas, um total de 6 contemplam no objeto de estudo a UFG/Jataí. Totalizando 04 dissertações na linha de pesquisa – Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem e 02 na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

No levantamento feito, encontrou-se uma tese, intitulada de: **Expansão e Interiorização da Educação Superior: o caso singular do município de Jataí-Go** (REIS, 2010), que traz um estudo sobre a expansão e interiorização da educação superior no estado de Goiás, mais especificamente no município de Jataí, contemplando os governos de FHC e Lula. Apesar de ser um estudo mais abrangente, que envolveu a investigação de cinco IES de Jataí: UFG/CAJ; IFG/Câmpus Jataí; UEG – UnU de Jataí; Cesut e Faja; ele trouxe importantes levantamentos da expansão da UFG/Jataí. Concluindo um grande predomínio das matrículas nos cursos de graduação das instituições públicas em relação ao ensino privado. Isso mostra um pouco da contramão da lógica expansionista brasileira que busca incentivar instituições privadas a ofertarem mais vagas e preencherem um maior número de matrículas.

Em 2016, fora encontrado a dissertação de Assis (2016) intitulada: **A pessoa com deficiência no Serviço Público: análise das condições de trabalho na Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí**. Nessa pesquisa, foram feitas análises documentais em leis e no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFG. Por fim, houve a constatação que há quadros de limitações e

falta de adaptações e adequações no ambiente do trabalho para o deficiente e omissão por parte dos gestores.

Outro estudo relevante sobre a UFG/Jataí, foi realizado na dissertação de Santos (2017) intitulada: **Desempenho, Evasão e Permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo Programa Ufginclui da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí**. Nesse estudo, foram feitas análises do desempenho dos discentes ingressantes nos Cursos da UFG/Jataí, pelo programa UFGinclui, criado pela Resolução CONSUNI nº29/2008, que destinam vagas a discentes declarados indígenas e negros quilombolas. Na conclusão da pesquisa, os discentes relataram a importância de políticas de permanência para que eles consigam se manter na universidade e concluam o ensino superior com êxito.

Também em 2017, encontramos a dissertação da Veado (2017) intitulada: **Limites e possibilidades para implementação da modalidade EAD na Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí**. A conclusão dessa pesquisa aponta que a modalidade EAD tem sido incluída nos documentos legais da UFG, demonstrando uma preocupação para as questões que envolvem a mesma, estabelecendo ações para a sua implementação. Entretanto, foi verificado que a modalidade não tem sido desenvolvida na UFG/REJ, e sua implementação perpassa por limites estruturais.

Também sobre a modalidade EAD, há a dissertação de Rocha (2017): **Formação de Professores e Tecnologia: um estudo da modalidade EAD nos cursos de Licenciatura da UFG/REJ**. O objetivo da pesquisa foi responder como ocorre a formação inicial dos alunos egressos de licenciatura da UFG/REJ para atuarem na modalidade Educação a Distância (EAD). Já a Conclusão desse estudo aponta que os cursos não oferecem uma boa formação

para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e que o enfoque teórico é superficial e incipiente nas bibliografias, ementas, perfil do egresso que mencionam a questão das TIC.

Outra dissertação encontrada é de Lima (2017) intitulada: **Estudo de concepções e práticas avaliativas dos professores de Licenciatura em Ciências nas aulas de experimentação**. Essa dissertação pesquisou a prática avaliativa dos professores dos cursos de licenciatura em Ciências, Biologia, Física e Química, da UFG/Jataí, especificadamente nas aulas experimentais. O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de avaliação nas aulas de experimentação e compreender os métodos e instrumentos que os professores utilizam nas aulas práticas. Concluindo que os alunos anseiam por um número maior de avaliações com utilizações de instrumentos avaliativos que envolva mais sua participação e seu senso crítico e que por outro lado os professores apontaram dificuldades com turmas numerosas, falta de estrutura e ausência de orientações institucionais para melhorias nos métodos e práticas avaliativas.

Outra dissertação que abrange a UFG/Jataí foi desenvolvida por Souza (2018), intitulada: **Atribuições dos professores-pesquisadores na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí: trabalho docente ou doente?** Este trabalho teve como principal objetivo investigar se há e como acontece a interferência da docência na saúde dos professores pesquisadores da UFG/Jataí. A conclusão apresentada, demonstra que os professores têm consciência da sobrecarga de trabalho, do distanciamento da família e amigos, mas não se veem em outra realidade, uma vez que estão envolvidos em pesquisas e publicações importantes para a educação.

Considerações finais

O presente estudo teve como finalidade, através de uma revisão de literatura, fazer um levantamento no Banco de dados da Capes, no banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG/Jataí e no Repositório da UFG, para fins de se compreender um pouco dos estudos já feitos sobre Educação, ensino superior e formação humana e sobre especificamente a UFG/Jataí.

Com esse levantamento, foi possível ter uma noção de quantitativos, e ver esse assunto ser discutido, dentro de programa de mestrado e doutorado em educação, de forma tão ampla e rica. Porém, vejamos que Gatti (2001) revela que para o conhecimento gerado na pesquisa seja relevante e penetre o social, é necessário que haja abrangência, consistência, foco, realidade e que toque pontos críticos concretos.

Nos trabalhos publicados pelos alunos do PPGE/Jataí, em sua maioria, fazem parte da linha de pesquisa Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem, e abrangeram os assuntos: cotas/índios/quilombolas, EADs e Práticas avaliativas das licenciaturas. Já na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores foram encontrados 2 trabalhos, um de adoecimento dos docentes e outro sobre os servidores públicos com deficiência.

Concluiu-se, por fim, que houve diferentes estudos relacionados ao ensino superior, porém não foram encontrados trabalhos que contemple especificamente a importância da UFG/Regional Jataí para a formação humana.

Referências

ASSIS, J. G. A. *A pessoa com deficiência no serviço público: Análise das condições de trabalho na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2010.

COSTA, D. D. A. *Universidade: o sentido da formação pragmática e da formação universal*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFG, Goiânia, 2008. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2007/1/Dissertacaodoresday.pdf>

DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controles*. RBPAE – v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

_____. *Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252

FERREIRA, S. *A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG, 2009.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e superando tecnicismos e falsos dualismos falsos dualismos falsos dualismos*. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. IN: *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, julho/2001.

SOUZA, A. M. de O. *Atribuições dos professores - pesquisadores na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí: trabalho docente ou doente?*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

OLIVEIRA, T. *Estudos de concepções e prática avaliativas dos professores de literatura em ciências nas aulas de experimentação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

PAZ, W. R. da. *Sociedade do espetáculo e formação humana: mercado, tecnologia e cultura*. 2011. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, 2011.

PIRES, L. L. de A. *A Criação De Universidades Tecnológicas No Brasil: Uma Nova Institucionalidade Para A Educação Superior*. 2005. 265 F. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição De Ensino, Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2005.

REIS, M. S. A. *Expansão e interiorização da educação superior: o caso singular do município de Jataí-GO*. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ROCHA, P. E. C. *Formação de Professores e Tecnologia: um estudo da modalidade EAD nos cursos de Licenciatura da UFG/REJ*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

SANTOS, D. S. *Desempenho, Evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo programa UFGINCLUI da Universidade Federal De Goiás - Regional Jataí*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO

21. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL

Susane Ferreira Gomes ¹

Elisneidy de Jesus Resende Costa ²

Tauã Carvalho de Assis ³

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo problematizar questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas, em especial ao eixo de trabalho Leitura, a partir dos recentes documentos curriculares: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Com vistas ao propósito, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, recorrendo aos aportes teóricos como:

-
- 1 Técnica em Agrimensura (IFG/GO), Técnica em açúcar e álcool (IFG/GO) graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, susane_pantera@hotmail.com
 - 2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, elisneidyresendejesus@gmail.com
 - 3 Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Mestre em Educação. Coordenador do Projeto de Pesquisa: Ensinar Língua Portuguesa em tempos de BNCC.

Batista (2006), Gebara (1984), Inácio e Formiga (2008), Kirchof e Bonin (2016), Militão (2014), Santana (2018), Santos (2018), Silvano et.al (2017) Valverde (2015), Zilberman (1991; 2003); e a pesquisa documental.

O texto inicia problematizando como surgiu o pensamento literário em relação à construção do conceito de infância, perpassando pelo advento ao mercado de livros literários infantis. Em seguida, discutimos a importância do uso da língua, em consonância com o recomendado pelos documentos curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), ambos em relação à Língua Portuguesa. Ampliamos a discussão, com a teorização trazida pelos referenciais adotados.

Literatura e criança: uma análise

A literatura nem sempre esteve associada ao universo infantil. Antes do século XVII, a vida social e a literatura eram voltadas apenas aos adultos. Segundo Zilberman (2003), os primeiros livros pensados para as crianças foram produzidos no final do século XVII e, durante o século XVIII, até esta data não se pensava nas necessidades das crianças. Com as mudanças nos padrões societários e familiares, as crianças se constituíram enquanto sujeitos, sendo direcionado a elas uma literatura específica.

Ainda segundo Zilberman (2003), neste momento, houve uma mudança de pensamento em relação à criança. As famílias passaram a se aglutinar e a se preocuparem com a socialização das crianças ao mundo adulto. A solução para a socialização infantil foi encontrada na literatura.

Ainda neste sentido Kirchof e Bonin (2016, p. 24) discorrem que:

Os primeiros livros endereçados para crianças surgiram, portanto, no contexto da ascensão da burguesia, na Europa, e estavam repletos de intenções morais e pedagógicas explícitas, pois eram produzidos com o intuito de constituir cidadãos devidamente alfabetizados e alinhados com as necessidades e as visões de mundo daquela sociedade.

Em outras palavras, os autores demonstram a mesma compreensão demonstrada por Zilberman (2003) ao enfatizar que a literatura aliada à educação possuía a intenção de “domesticar” as crianças, necessidade que surgiu devido a expansão da burguesia.

Zilberman (1991) discorre que a criança passa a ser objeto de maiores cuidados, sendo direcionado a elas uma incipiente cultura literária, promovendo um crescimento mercadológico envolvendo livros elaborados com este propósito. Analisa-se ainda que o bombardeio de produções pensadas para crianças não garantiu o apresso delas pela leitura, pois não eram escritas que despertassem o gosto e interesse delas.

Ainda neste viés, Inácio e Formiga (2008, p. 3) assinalam que a literatura é um produto de consumo como tantos outros, mesmo assim, depende do “aval dos canais competentes” ou das “instâncias responsáveis por referendar a literalidade”, tais como os intelectuais, a crítica, a universidade, a academia, e, sobretudo, a escola – “instituição fundamental no cumprimento do papel de avalista e fiadora de natureza e valor literário dos livros em circulação”. Posto de outra forma, a escola agregava valor ao material literário, avaliando se a escrita atendia aos interesses dela ou não.

Os livros literários desta época, segundo Kirchof e Bonin (2016), atendiam objetivos educacionais. Sendo assim, os autores destes livros infantis mesclavam as matérias escolares às literaturas que escreviam, a leitura tornou-se um complemento material paradidático.

Kirchof e Bonin (2016, p. 25) completam relatando que “no Brasil, foi somente a partir do século XIX, que surgiram livros nacionais de literatura endereçados a crianças, embora a maior parte fosse constituída por traduções e adaptações de obras europeias, principalmente, portuguesas.” Apenas no século XX, segundo as autoras, surgiu a literatura para crianças, por meio de autores como Olavo Bilac, Viriato Correa, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira. Essas escritas foram usadas como instrumento pedagógico, que serviam para os espaços fora e dentro da escola difundindo valores morais, cívicos e religiosos, considerado elementar na educação para a sociedade da época.

No Brasil, o rompimento com o “pedagogismo da literatura infantil” iniciou com Monteiro Lobato, que foi o primeiro autor a dialogar com os interesses das crianças em suas obras (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 5). Este mesmo estudo, considerou esta obra como boa, pois rompia com a ideia de ensinar dentro e fora da escola, e passou a explorar o lúdico e a imaginação infantil.

Reitera-se que após mudanças societárias a criança passou ser tratada como indivíduo que “viria a ser” e se constituiu tarefa primordial, tornar a infância apta à sociedade. Essa escrita traduzia uma visão adultocêntrica do mundo e gerou aumento do mercado de livros, mas não provocou o gosto das crianças pela leitura. No Brasil, a partir da obra de Monteiro Lobato, iniciaram as primeiras escritas literárias que se imbricavam à ficção e imaginação infantil, desvinculadas de aspectos educacionais.

O ensino de Língua portuguesa e a literatura

O ensino de Língua Portuguesa não é simples e se constitui em uma das matérias escolares que demanda maior carga horária, o que torna o diálogo sobre este tema de suma importância.

Zilberman (2003, p. 45) advoga que “a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciado, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento”. Nessa mediação, a literatura ocupa um ótimo papel, pois é por meio do imaginário que a criança aprende, redimensiona seu mundo, tornando-o mais significativo.

No tocante ao ensino escolar, recorda-se que o professor conta com documentos curriculares que tem a função de orientar o ensino e se caracterizam por propagar uma determinada concepção de mundo, de educação escolar, de Língua Portuguesa e de seu ensino estabelecendo parâmetros para a prática didático-pedagógica, como a definição de objetivos, habilidades e competências.

Um desses documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram estruturados em ciclos para designar a fase que cada série se encontra, sendo ele estruturado em quatro ciclos, dois para os anos iniciais e dois ciclos para os anos finais do ensino fundamental II.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla desde a educação infantil ao ensino médio. Estabelece, também, competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a educação básica.

Os dois documentos estão em concordância ao enfatizar que a “Língua Portuguesa é um meio de socialização do indivíduo”, pois todos precisam se comunicar seja na forma oral e/ou escrita. Em se tratando de possibilidades de ensino, a BNCC (2017) defende que existem novas possibilidades de leituras, demonstrando que as práticas de linguagem contemporânea, envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, favorecendo novas formas de produção e interação na aula.

Santos (2018, p. 4) argumenta que a literatura é um “texto que não tem compromisso de fazer um retrato real da realidade imediata, ao contrário, ao artista literário interessa mais recriar a realidade de acordo com sua própria visão”. Assim, ler um texto literário, vai além de ver as palavras, envolve compreensão, interpretação, relacionar o que for mais relevante em um texto, diálogo entre outras comunicações.

Batista (2006, p. 167) discorre que, para desenvolver a fluência em leitura, o professor não precisa sobrecarregar o aluno, com gramatização da língua. A simples identificação de letras não é eficaz, conduz a uma leitura repetitiva e chata, no qual o leitor pouco compreende o que lê, contudo, por meio da literatura ele irá criar, aos poucos, uma espécie de dicionário de palavras que tornará a compressão dos textos simples e fácil.

Silvano et. al. (2017) concordam com Batista (2006) ao defender que a leitura não é apenas decodificação de símbolos. Ambos reconhecem que é necessário compreender o que se lê e a relação do que se lê com outros conhecimentos acumulados. Concordam que é ineficaz a gramatização da Língua Portuguesa, não surte o efeito esperado no processo de aprendizagem. Silvano et. al. (2017, p. 2) enfatizam que “o domínio do código escrito, embora seja uma condição necessária, não garante a compreensão do texto”. Em outras palavras, para entender o que se lê é preciso mais que decodificar.

O ensino de leitura na escola se torna, assim, relevante e essencial. É função primordial da escola, ensinar a ler, e ir ampliando gradativamente este aprendizado, cabendo ao professor ou adulto à função de mediar este aprendizado.

Silvano et al. (2017, p. 2) ao analisarem o ensino das escolas públicas brasileiras, por meio de índices fornecidos pelo Programa

Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁴), afirmam que: “os alunos que concluem o Ensino Fundamental ainda apresentam dificuldades na compreensão da leitura. Os dados conduzem a uma necessária melhoria do processo de ensino, pois trata-se de algo de extrema importância para uma participação ativa do sujeito na sociedade, sem os quais não poderia ter uma boa relação em sociedade, uma vez que a compreensão, reflexão e utilização de textos escritos é realizado na vida social da criança a todo momento.

No ensino de Língua Portuguesa, em geral, há uma preocupação com conteúdos gramaticais, deixando de lado o ensino da compreensão daquilo que se lê. Desta forma, recorda-se de Geraldi (1984) ao discorrer que para ensinar Língua Portuguesa, o professor não pode ficar preso em metalinguagem, o estudo da língua. Para ele, um grande número de professores perde tempo demasiado com exercícios periódicos de metalinguagem, que pouco surtem efeitos viáveis no aprendizado.

Os documentos apontam uma necessidade de repensar a educação escolar e estas mudanças vieram propostas na Base Nacional Comum Curricular (2017). Neste sentido, a autora Santana (2018) infere sobre as mudanças na forma de pensar a educação havendo quebra de paradigmas no planejamento, o que quer dizer que o conteúdo continua o mesmo, o que muda, contudo, é a maneira de ensinar pois, pode-se fazer a junção das novas tecnologias aos conteúdos existentes. Desta forma, a leitura se constitui em um processo gradativo, em que cabe ao professor saber fazer junção dos textos científicos, jornalísticos, entre outros, com os aparelhos tecnológicos.

De acordo com a BNCC (2017) o eixo leitura, pressupõe ação ativa do leitor, ouvinte e espectador, quem fala espera ser ouvido e compreendido. O professor tem muitas formas de trabalhar com a leitura com variados textos, incluindo os advindos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação para a educação infantil e ensino fundamental.

Militão (2014, p. 244) defende que a criança deve ser colocada em constantes situações de leituras, tendo a necessidade de ler, “ler por prazer, ouvir o professor ler, ler para realizar uma atividade, ler para obter informações, ler com o intuito de dar significado ao seu mundo real ou até mesmo ler para acalmar seus medos, seus traumas”. O que também foi registrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que defendiam que a leitura em voz alta era importante e deveria ser realizada diariamente pelo professor, mediador da aprendizagem literária.

Ao pensar o perfil do leitor hoje, nos remetemos a Santana (2018, p.105): “O leitor será sempre um indivíduo inserido num determinado contexto e, portanto, a leitura estabelece relações, diálogos, tensões e interfaces com o capital cultural, o conhecimento de mundo, as múltiplas linguagens, os saberes e as crenças dos diferentes sujeitos”. Ou seja, a autora demonstra que o leitor é aquele indivíduo social que depende do uso da língua para estabelecer as relações sociais, quanto mais o indivíduo ler, mais rico será seu capital cultural.

O trabalho com a leitura na sala de aula é de suma importância, pois por meio desta aula, estimula o aluno a se tornar um verdadeiro leitor. Neste sentido, Valverde (2015, p. 10) discorre que “a atividade da leitura requer do leitor conhecimentos que vão além da decodificação, exige que sejam colocados em prática conhecimentos de mundo”. Para formar um leitor é necessário que

haja uma concepção interacionista na leitura de um texto, na qual deve haver um elo entre autor-texto-leitor, pois essa atividade tem como objetivo construir no leitor um sujeito ativo e participativo dando espaços para ativar seus conhecimentos e ir além do decodificar. Formar leitores que compreendam o que estão lendo e goste de ler, vem sendo desafio, e ao chegar à escola nos deparamos com dificuldades no ensino de literatura que perpassam várias nuances desde material físico como livros e recursos de mídia até a capacitação de professores para o ensino adequado.

Ensinar a Língua Portuguesa não é tarefa fácil, implica em trabalho árduo. Segundo Valverde (2015), na maioria dos casos, as crianças só passam a ter contato com os livros literário quando adentram a escola seja por motivos financeiros ou outra dificuldade para ter contato com os suportes literários. Na própria sala de aula existe a dificuldade com o trabalho da leitura literária, pois existem empecilhos, como exemplo cronograma das aulas já definido, para que o professor trabalhe nas aulas de Língua Portuguesa, que acaba por afastar os alunos de fazer uma boa leitura do que os aproximá-los.

Gebara et al. (1984, p. 25) discorrem que “o professor de língua necessita de conhecimentos científicos a respeito daquilo que trabalha. A linguística, ao longo do tempo, vem acumulando informações quanto às características da linguagem humana”. O autor reitera a ideia de que para ensinar língua, o professor precisa ter conhecimento científico a respeito do que irá ensinar.

Considerações finais

No tocante à problemática inicial, reitera-se que não houve uma época em dado tempo histórico, especificamente, no início do século XVII, em que as crianças eram consideradas adultos

em miniaturas. A visão de mundo social era apenas direcionada ao universo adulto e isso foi modificado, aos poucos, por pressão das transformações do modelo de sociedade, que culminou no surgimento da literatura infantil sendo objeto de domesticação, para auxiliar na modelação das crianças ao exigido pela sociedade.

Estes livros eram arraigados por preceitos pedagógicos com a intenção educacional. Na escola, a leitura não tem ocorrido de maneira prazerosa, sendo limitada pelas condições de formação dos professores, das condições econômicas da escola e problemas culturais das famílias.

Os documentos curriculares recomendam que ocorra a leitura de textos próximos ao universo dos alunos, para que esta leitura seja eficaz e não basta “entupir” o aluno de leitura sem sentido e que não sortirá efeito. Para tal, recomenda-se ler textos próximos, curtos e direcionados à criança, também se conta com a opção de textos multissemióticos e multimidiáticos, podendo trabalhar diversos gêneros para transformar este aluno em leitor assíduo, como vídeos, filmes, músicas, textos de internet, memes, etc.

Após o percurso de leitura, compreende-se que ensinar Língua Portuguesa não é tarefa fácil, é um trabalho que envolve uma prática para ensinar o aluno a gostar de ler e, em contrapartida, o professor também deve gostar do hábito de ler, pois só se ensina a ler, lendo.

Concordamos com Silvano et. al. (2017, p. 3), que é necessário que “pensemos em políticas públicas e programas de ensino que prevejam o ensino da compreensão da leitura nos currículos nacionais, com qualidade e planejamento adequados à importância que a mesma possui no âmbito da formação de leitores competentes”. Deste modo, finalizamos com a compreensão de que as políticas públicas e o próprio planejamento escolar devem

ser mais direcionados ao ensino da literatura no espaço escolar, de forma a conjecturar formas de auxiliar o professor e os alunos a desenvolverem a leitura.

Referências

BATISTA, A. A. G. *Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, SEF, 1997.

GEBARA, E.; ROMUALDO, J. de A.; ALKMIN, T. M. A linguística e o ensino da língua materna. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: ____ (org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

INÁCIO, F. A.; FORMIGA, G. M. Leitura e ensino de leitura. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC: tessituras, interações, convergências, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2008. p. 1-6.

KIRCHOF, E. R.; BONIN, I. T. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. *Pro-Posições* [online]. 2016, vol. 27, n. 2, pp. 21-46.

MILITÃO, G. M. de A. Alfabetização e letramento: as práticas de leitura como recurso para a alfabetização. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH, 2014, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2014. p. 235-249.

SANTOS, E. R. dos. Leitura literária: a prática da leitura literária como atividade integrante no processo de formação de leitores dos alunos do ensino fundamental de uma escola pública do município de São João da Baliza/RR. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, ed. 07, v. 01, pp. 57-79, julho de 2018.

SANTANA, L. de C. O ensino de leitura frente às transformações culturais na modernidade. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*, Vitória-ES, v. 24, n. 1, p. 100-120, jan./jun. 2018.

SILVANO, J. D. da R.; ANDREGTONI, N.; GODOY, Dalva Maria Alves. BNCC e o ensino da compreensão de leitura – uma análise para os anos iniciais do ensino fundamental. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA, 2017, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2017. p. 1-3.

VALVERDE, I. F. da C. *A influência da literatura para a formação do caráter do leitor*. Brasília: UnB, 2015.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

22. A ESCRITA COMO POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO INFANTIL: Uma experiência no estágio supervisionado

Marina Muniz Monteiro de Barros Soares¹

Fernanda Duarte Araújo Silva²

Introdução

Este trabalho é resultado de estudos e experiências vivenciadas no estágio supervisionado realizado no curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO), no ano de 2018. Tal disciplina,

-
- 1 Formada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da Faculdade de Educação (FACED/UFU).
 - 2 Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU). Membro do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs/FACED/UFU). Atuou como docente do Instituto de Ciências Humanas (ICHPO/UFU) entre o período de 2009 à 2018. Possui experiência como docente na Educação Infantil na rede pública e particular de ensino. Atuou como Pedagoga na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Uberlândia/ PMU. Coordenou o I Curso de Pós-graduação em Educação Infantil do ICHPO/UFU. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias (GEPI) da FACED/UFU.

de carga horária prática de 90 horas, visou articular teoria e prática de maneira reflexiva, o que permite a ambas as dimensões se enriqueçam mutuamente, contribuindo para uma prática educativa consciente, crítica e emancipadora.

Tal estágio foi realizado na escola “João e Maria” (nome fictício), da rede municipal, localizada na região central da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Fundada em 1947, a instituição atende a 842 alunos e conta com 29 turmas do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

Durante o período em que estivemos na escola, observamos que o ensino da escrita era vazio de significados, reduzindo-se apenas à perspectiva ortográfica e gramatical. Acreditamos que os alunos precisam aprender a formar frases e decodificar a linguagem, mas não há tempo para o aprendizado da escrita como forma de comunicação em diversas funções. As crianças escrevem muito, mas sempre com cópias de textos passados no quadro e recontos obrigatórios de livros, o que não resulta da expressão de cada sujeito.

A partir de uma perspectiva sociocultural, consideramos que a criança se desenvolve em determinado tempo histórico e cultural, e essas dimensões são elementos fundantes na constituição do sujeito. Nessa concepção, ela não é um ser passivo, à espera da vida adulta, mas aprende e cresce na socialização com seus pares e a cultura onde está inserida.

Diante desse conceito de criança e da problemática observada durante o estágio, elaboramos um plano de intervenção para propiciar aos alunos uma atividade de escrita significativa, o que leva a experiências para ressignificar a escrita como algo prazeroso e uma forma de expressão. A partir disso, trabalhamos a ideia do “Livro dos Sentimentos”, confeccionado com os escritos

e desenhos feitos pelos alunos, cujo processo será relatado ao longo deste trabalho.

A criança como produtora de cultura e a escrita como produto cultural

Na elaboração deste trabalho, partimos do princípio de que a criança não participa passivamente da cultura, e sim que contribui, de maneira ativa, para sua produção por meio de brincadeiras e atividades próprias. Cada vez que recria canções, dança, brinca, faz desenhos ou escreve textos, ela produz cultura, em que é vista como um ser que se desenvolve em múltiplas dimensões.

Nesse caso, devemos respeitar o direito à expressão por meio de diversas linguagens, dentre as quais se insere a escrita, fortemente presente no ambiente escolar. O aprendizado desse elemento é objeto de diversos estudos e visto como um dos principais objetivos dos currículos. Evidentemente, há preocupações com o processo de alfabetização, abordado em constantes avaliações e programas por parte do Estado.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a palavra escrita ocupa lugar central. Informações e conhecimento chegam até nós por meio de jornais, revistas, livros, mídia eletrônica, *outdoors*, redes sociais etc., principalmente as crianças, cujo contato acontece com a escrita desde muito pequenas. Ao entrarem na escola, já levam consigo um conhecimento prévio sobre o sistema linguístico, uma vez que escrevem com garatujas e o que já leram. Elas sabem que a palavra escrita existe para ser lida; assim, formulam hipóteses e tentam, de um modo particular, colocar suas impressões no papel (CAGLIARI, 1990). Essas hipóteses não são criadas, pois advêm da experiência de vida da criança, da vivência familiar e cultural.

Em um cenário marcado pela necessidade de eficiência e bons resultados em avaliações, o processo de alfabetização e o ensino da língua portuguesa acontecem de forma mecanicista, com ênfase em exercícios repetitivos de juntar sílabas, formar frases e copiar textos do livro didático ou escritos no quadro pela professora. Normalmente, esses textos são simples e não possuem relação com a vida das crianças, em que se enfatiza uma letra ou sílaba; por conseguinte, não há preocupações com o conteúdo do texto, e sim com o aprendizado da ortografia e gramática.

Cagliari (1990, p. 101) pontua que: “A escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo”. Nesse caso, a produção escrita feita na escola se volta à memorização do funcionamento do sistema linguístico, se tornando um exercício vazio para o qual o aluno não tem motivação.

De fato, ninguém escreve sem motivo: quem escreve, o faz para ser lido e comunicar algo, por observar uma função no texto construído. Para Cagliari (1990, p. 102), os programas de alfabetização “precisam ser elaborados não em função de uma cultura julgada ideal e excelente para todos, mas de acordo com as reais necessidades e anseios de cada um”.

Obviamente, a criança não chega à escola sem conhecimento do mundo letrado. Ela e o sistema de escrita estão inseridos numa prática cultural, o que a faz chegar às instituições de ensino com noções diversas. Ademais: “É importante registrar que a criança, no transcurso do dia-a-dia, vivencia usos de escrita, percebendo que se escreve para comunicar alguma coisa, para auxiliar a memória, para registrar informações” (BRITO, 2007, p. 2).

Para a criança é apresentado um processo de alfabetização mecanicista, reproduzidor, que não valoriza o conhecimento prévio dela e ignora o uso prático e cultural da linguagem:

Consequentemente, a escola precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social, fundada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita, transcendendo a visão linear, fragmentada e descontextualizante presente nas salas de aula onde se ensina/aprende a ler e a escrever (BRITO, 2007, p. 3).

Nesse contexto, cabe o questionamento sobre os motivos de o sistema escolar insistir num aprendizado que não considera o conhecimento da criança e lhe impor um aprendizado da escrita automatizado, esvaziado de sentido, que não a possibilita compreender a escrita em sua função social e, tampouco, se expressar livremente. Tais aspectos coadunam com a perspectiva de criança defendida pelos documentos oficiais, pois a consideram um sujeito passivo que apenas aprenderá a decifrar o código linguístico, mas não a interpretá-lo conforme a própria cultura.

Célestin Freinet (1896-1966), educador francês, foi um grande defensor da livre expressão na escola e, mais precisamente para o nosso estudo, da aprendizagem da língua escrita. Ele parte do conceito de criança como sujeito histórico e socialmente construído; por isso, considerava importante levar o mundo exterior e sua riqueza cultural para a escola. Nessas circunstâncias, a escrita é “parte da própria atividade humana social e historicamente constituída” (GIROTTTO; SILVA; MAGALHÃES, 2018, p. 162).

Nesses termos, Buscariollo (2015) também ressalta a necessidade de sentido para o aprendizado da escrita na perspectiva freinetiana, uma vez que toda criança precisa escrever e se comunicar por meio do desenho, da fala. Cabe ao adulto ajudá-la se apropriar do significado real da escrita; daí a importância da livre expressão, de permitir que use a escrita para expressar pensamentos e emoções, traduzir em palavras a relação com o

meio em que vive, o que pensa sobre fatos cotidianos, enfim, utilizar a linguagem em várias funções, sem ficar presa apenas na reprodução do material didático.

Em consonância com os pressupostos relativos ao aprendizado da língua escrita, buscamos, neste projeto de intervenção, desenvolver com as crianças um trabalho de escrita livre, no qual elas podem se expressar sem se preocuparem com padrões ou resultados. Para tanto, elaboramos com elas um “Livro dos Sentimentos”, o qual será descrito no tópico a seguir.

Relato de experiência: a construção do “Livro dos Sentimentos”

Durante o estágio foram observadas salas do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, em que a turma escolhida para acompanhamento e desenvolvimento da intervenção foi uma de 3º ano, do turno matutino, com 26 estudantes. Tal escolha se deve ao fato de termos notado maior receptividade da professora para contribuir com a atividade de intervenção que, por sua vez, foi planejada segundo esta problemática: Como elaborar uma tarefa em que escrever possa ser um exercício criativo, com significado para as crianças?

Assim, visamos uma maneira de trabalhar a ludicidade na escrita, estimulando os alunos a se expressarem com as palavras e a produzirem os próprios textos, denominada como “Livro dos Sentimentos”. Então, solicitamos às crianças que escrevessem, de acordo com o pensamento delas, o significado de palavras como “amor”, “felicidade”, “solidão”, “justiça” e “solidariedade”.

Os textos poderiam ser escritos do modo visto como mais adequado por elas, seja em prosa, versos ou redação. Além dessas produções, as crianças poderiam fazer desenhos que ilustrassem

a escrita, o que constitui uma das múltiplas formas de linguagem conhecidas e utilizadas por elas enquanto sujeitos complexos que se expressam de maneiras variadas.

No primeiro momento, apresentamos para os alunos como seria atividade, em que poderiam escrever da forma que se sentissem melhor e fazer um desenho sobre o sentimento ora descrito. Assim, fizemos um sorteio para indicar os sentimentos a serem trabalhados por eles, como lealdade, saudade, ódio, felicidade, solidariedade, liberdade, educação, esperança, fé, frustração, amor, decepção, perdão, respeito, bondade, mágoa, tristeza e família. Na escolha dessas expressões, pensamos em sentimentos comuns a todos, para facilitar a compreensão das crianças.

A princípio, os alunos não sabiam o que deveria ser feito e perguntavam sobre como iriam começar o texto, o que pode ser visto como dificuldade de se expressar textualmente, sem reproduzir algo pronto – alguns, inclusive, precisaram de ajuda para entender o sentimento que tinham sorteado. Frequentemente questionavam se a atividade estava certa ou errada e, ainda, se era para continuar da mesma forma, o que nos levou a constatar as dificuldades relativas ao fato de não se seguir uma fórmula pronta. Em seguida, a maioria conseguiu se “soltar” na escrita, em que alguns se sentiram mais à vontade em relação aos outros; mesmo assim, todos conseguiram explicar o que compreenderam acerca dos termos.

Um dos alunos que se expressou mais criativamente foi a criança C1, de 9 anos, ao escrever sobre lealdade: “Pessoal, vocês sabem o que é lealdade? É isso que vocês vão ver hoje. Lealdade é quando você não larga seu amigo, lealdade é quando você apoia seu amigo até o fim. Você tem que ter lealdade no coração. Hoje, vamos falar de uma menina que tem lealdade no coração”.

Havíamos solicitado as crianças que fizessem o texto em uma folha e o desenho, em outra, mas uma delas (C1) insistiu em ocupar as duas folhas oferecidas com textos e desenhos. Para não atrapalharmos o processo criativo, permitimos que ela fizesse a atividade da maneira que achasse mais adequada, como podemos observar na Figura 1:

Figura 1. Desenhos elaborados por C1.



Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados obtidos na pesquisa (2018).

Aparentemente, C1 apresenta cenas correspondentes a cada trecho do diálogo de um livro na mesma página, sem elaborar uma ilustração geral. Podemos ver que a personagem é deixada de lado pelos amigos e, depois, encontra uma nova amizade.

Um dos poucos momentos de escrita mais livre diz respeito aos “recontos”, reinterpretações das histórias lidas em que os alunos precisam informar a lição aprendida por elas – as histórias acabam sempre com um objetivo pedagógico e moralizante. Isso ficou claro durante a intervenção, visto que alguns estudantes, quando explicavam o que compreendiam sobre o que escreveram, traziam também a “moral”, a exemplo do texto produzido por C2, de 8 anos, sobre o perdão: “Alguém faz uma coisa que o outro não gosta e fica triste. O que magoou não repete a dose, ele(a) pede perdão. Moral: perdão é quando outro(a) pede desculpa e o(a) outro tem que aceitar”.

Vejamos a imagem produzida por C2:

Figura 2. Desenho elaborado por C2.



Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados obtidos na pesquisa (2018).

No desenho, o menino entrega uma flor e pede perdão à menina, em que ela fica com a mão estendida para pegar a flor. A atitude de aceitação do perdão, nesse caso, foi reforçada no texto, como dito anteriormente.

Nos escritos, as crianças apresentam também aspectos relativos a experiências pessoais e histórias de vida. Desse modo, as produções podem ser vistas como resultados da vivência como sujeitos, a exemplo do excerto e da figura a seguir, elaborados por C3, de 9 anos de idade:

Tristeza é uma coisa muito ruim porque tristeza você sente quase todos os dias. Não tem como você não sentir porque é como você ter perdido alguém, você ter certeza que vai acontecer isso com você. Como meu vô morreu de câncer, isso foi uma fase muito difícil, e porque isso também aconteceu com outras pessoas – o pai, a mãe, a tia, a avó e outras.

Figura 3. Desenho elaborado por C3.



Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados obtidos na pesquisa (2018).

Podemos perceber que C3 retratou um ambiente fúnebre, trazendo a ideia de morte. A data da morte do avô escrita na lápide e o sol em prantos nos chamaram a atenção, já que crianças dessa idade não conseguem datas. Enquanto isso, C6, de 9 anos, aborda a palavra “liberdade” que, para ela, é poder expressar as emoções e ser compreendida: “Liberdade é quando você se expressa para uma pessoa, como ‘oi, amigo, estou tão triste. Meu cachorrinho morreu’ ou ‘oi, amigo, que triste!’. Liberdade é quando não tem ninguém para te parar de fazer o que bem quer”.

Figura 4. Desenho elaborado por C6.



Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados obtidos na pesquisa (2018).

O passarinho representado no desenho está em prantos e diz que está triste por estar preso na gaiola. Nesse caso, C6 representou a liberdade a partir da ideia da negação.

Sobre a decepção, C7, de 9 anos, escreveu: “A decepção é algo não muito bom, quando você esperava mais de uma coisa. Quando você espera mais de uma pessoa e você vê que essa pessoa não era o que você pensava que ela era, você fica decepcionado”.

Figura 5. Desenho elaborado por C7.



Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados obtidos na pesquisa (2018).

Apesar do sol e do céu azul, ela desenhou nuvens chuvosas sobre os personagens para criar um clima de tristeza, próprio à decepção. No balão de diálogo, a personagem diz: “Você não é o que eu pensava (C7)”.

Durante o processo de escrita das crianças, apesar das dificuldades iniciais que surgiram com o significado das palavras e a ideia de escrever sem um modelo preconcebido, elas encontraram uma maneira de expressar as próprias percepções, seja com histórias, textos descritivos ou exemplos. Isso demonstra como os alunos possuem a capacidade de articular ideias e usar a escrita como forma de expressão, o que é constantemente negligenciado pelo sistema escolar.

O segundo momento da intervenção foi desenvolvido em outro dia, com a exposição, no pátio da escola, de todos os textos e desenhos feitos pelas crianças. Quando desceram para o recreio e viram as obras expostas, elas ficaram muito animadas, uma vez que “puxavam” os colegas para mostrar os trabalhos e admiravam os desenhos.

Todos os textos e desenhos foram digitalizados e compilados no “Livro dos Sentimentos”, que foi assinado pelas crianças e entregue à bibliotecária da escola. Dessa maneira, as produções delas ficaram registradas e ao alcance de todos, pois acreditamos que o que foi escrito precisa ser lido.

Considerações finais

O estágio é o momento em que temos a possibilidade conhecer aspectos do cotidiano da sala de aula, sobretudo da relação com a família e a gestão da escola, da influência do contexto social, das determinações das políticas pública, dentre outros.

Pensar em atividades para diminuir a aridez dessa realidade e permitir que as crianças se expressem livremente e sejam sujeitos ativos do processo não foi fácil. Entretanto, a construção do “Livro dos Sentimentos” foi uma iniciativa válida, pois conseguimos observar na prática o quanto são capazes de se comunicarem

por meio da escrita e do desenho no papel, com impressões e aquilo que sentem intimamente. Também percebemos que elas gostaram e se dedicaram às produções realizadas nessa dinâmica.

Por fim, salientamos que os estudos realizados para o desenvolvimento do presente texto contribuíram sobremaneira para a nossa formação, pois nos permitiram revisitar conceitos relativos à infância e ao processo de aprendizagem da escrita. Assim, a construção e a execução deste projeto foram primordiais por possibilitarem não apenas um olhar reflexivo sobre a realidade da escola, como também a oportunidade de pensar e planejar ações que contribuíssem de fato com a realidade analisada.

Referências

- BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educacion*, v. 4, n. 44, [n.p.], nov. 2007.
- BUSCARIOLLO, A. F. V. T. *O texto-livro como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SILVA, G. F.; MAGALHÃES, C. Freinet, Vigotsky e Bakhtin: uma aproximação possível ao acesso à cultura escrita. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 1, p. 155-174, jan./mar. 2018.

23. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS: Edições 278, 279 e 280 como objeto de estudo

Camila Silva Cabral¹
Márcia Santos Anjo Reis²

Introdução

O trabalho em questão apresenta resultados parciais de uma pesquisa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (UFG – REJ), em que, o tema é o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No cotidiano sabe-se que temos contato com informações adquiridas por meio de propagandas, televisão, internet, revistas, enfim, em infinitos lugares que fazem parte do nosso dia a dia. Estas informações acabam fazendo parte do conhecimento

-
- 1 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. Pesquisa sobre Ensino de Ciências. camilasilvalimac@gmail.com.
 - 2 Professora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. Doutora em Educação. marciasareis@gmail.com.

adquirido pelas crianças. Considerando a importância das revistas como meio de comunicação e divulgação de informações, delimitamos como objeto de investigação desta pesquisa a revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC)³, que se encontra disponível *on-line* e também impressa.

Dessa forma, para a pesquisa a questão norteadora é: o que dizem os artigos publicados na revista CHC e quais suas contribuições para o ensino de Ciências da Natureza para os anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral da pesquisa é analisar a revista CHC e identificar o que dizem os artigos e quais suas contribuições para o ensino de Ciências da Natureza para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como recorte temporal as edições de 2015 e 2016. No caso específico deste texto, o objetivo é apresentar dados parciais da pesquisa, referente às análises das edições 278, 279 e 280 da revista CHC do ano de 2016.

Metodologia / Percurso Didático-Pedagógico

A pesquisa está de acordo com a abordagem quanti-qualitativa. A abordagem quantitativa tem como pressuposto utilizar-se de dados numéricos, mensuráveis e enfatizar o raciocínio dedutivo (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009). Na pesquisa quantificaram-se o número de artigos publicados na revista por edição e identificou-se os temas mais abordados no recorte temporal. A pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender os fatos, ou grupos e/ou organizações, “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Analisou-se o que dizem os artigos da revista CHC e as contribuições para o ensino de Ciências.

3 Disponível em: www.chc.org.br. Acesso em: 12. mar. 2019.

Com relação aos procedimentos técnicos, conforme Gil (2002) a pesquisa classifica-se como pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamentou as análises da revista CHC e a pesquisa documental se pautou na análise de conteúdo, tendo como referencial teórico Bardin (1977). A análise se organizou em três momentos: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95).

Na pré-análise procedeu-se a leitura “flutuante” das edições, estabelecendo o primeiro contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens contidas.

Para a exploração do material definiu-se os critérios de acordo com o que é proposto na própria CHC e em ajuste com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que serão explanados em “Resultados e Discussão”.

Na última etapa prevista por Bardin (1977) apresenta-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação realizada a partir da interpretação dos dados coletados, com o objetivo de fornecer informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, apresentando considerações sobre o estudo feito.

Resultados e discussão

O ensino de Ciências conforme Selbach (2010) tem sua relevância por transmitir aos alunos os conceitos, conhecimentos científicos que servirá de subsídios para solucionarem problemas do dia a dia, questionar, fazer relações entre o que aprendem na escola e o que aprendem fora dela. Destarte, o ensino possibilita a percepção nos alunos de que a Ciências está no seu meio social e interfere nele, portanto, é necessário conhecê-la e se apropriar de seu conhecimento (MENDES, 2010).

A disciplina de Ciências conforme Selbach (2010, p. 36) deve “[...] selecionar conteúdos sempre em função de sua importância social, de seu significado direto na vida dos alunos e de sua relevância científica e tecnológica [...]”. Deste modo, o conteúdo em sala de aula deve ter relação com a vida social dos alunos, para que tenha significado para eles. Nesse sentido, tais argumentos foram observados durante a análise da revista CHC.

O presente texto, como dito anteriormente, apresenta a análise das edições (278, 279 e 280) da revista CHC do ano de 2016. A seguir são delineados dois quadros de análise para cada edição. O primeiro consta as sessões das revistas, títulos (de acordo com sumário) e a área de conhecimento que contempla. No segundo quadro consta o título, autor, classificação conforme a revista CHC (texto, atividade, jogo, etc.), tipologia do texto (literário, científico, instrucional e humorístico), e também a classificação conforme a BNCC (identificando qual unidade temática se encaixa para o Ensino Fundamental I, o ano que poderia ser utilizado, o objeto de conhecimento e a habilidade⁴ que poderia ser utilizada para trabalho em sala de aula).

Com relação à tipologia, foram utilizados os conceitos de Kalfman e Rodríguez (1995). Os textos literários são “todas aquelas variedades textuais (contos, lendas, mitos, novelas, poemas, obras

4 A habilidade será apresentada nos quadros de análise de acordo com o código alfanumérico utilizado pela BNCC – o primeiro par de letras (EF) significa a etapa do Ensino Fundamental, o primeiro par de letras significa o ano (01 a 09 – primeiro a nono ano), o segundo par de letras indica o componente curricular, no caso CI (Ciências) e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano (BRASIL, 2018). Por exemplo: (EF02CI04) significa: Ensino Fundamental, 2º ano, Ciências e 4ª habilidade - Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) relacionados à sua vida cotidiana.

de teatro, etc.) que se ajustam, em sua construção, a determinados padrões estéticos (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 15). O autor pode empregar de todos os recursos oferecidos pela língua, com liberdade e originalidade e recorrer ao sistema linguístico para produzir a mensagem (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995).

Nos textos de informação científica, “privilegia-se a área de conhecimento – as ciências – na qual se encontram seus conteúdos” (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 12). Assim incluem frases claras, sem ambiguidade sintática ou semântica, e consideram o significado mais conhecido das palavras. Neste tipo de textos podemos citar exemplos como “notícias de um jornal, os relatos históricos, as monografias sobre diversos temas, os artigos editoriais, as notas de enciclopédias, etc.” (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 15). Nos quadros de análise este tipo de texto estará denominando de científico.

Os textos instrucionais “[...] dão orientações precisas para a realização das mais diversas atividades, como jogar, preparar uma comida, cuidar de plantas ou animais domésticos [...]” (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 35).

Enquanto os textos humorísticos “Têm como intenção primordial provocar o riso mediante recursos linguísticos e/ou iconográficos [...]” (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 39).

A partir desses conceitos e também conforme a classificação da própria revista CHC e a BNCC, foram elaborados quadros de análises das edições estudadas, bem como as considerações pertinentes. Em todos os quadros onde não foi encontrada informação ou classificação definida na pesquisa, o item encontra-se em branco para evidenciar tal situação.

As sessões da revista intituladas “CHC online”, “Bate papo” e “Eu li eu leio + seção de cartas” não constam nos quadros de

análise por não apresentarem informações pertinentes para este estudo, ou seja, são espaços da revista destinados para o leitor se posicionar ou de sugestões de leitura.

Quadro 1: Sessões da edição 278, títulos e área de conhecimento.

SEÇÕES	TÍTULOS	ÁREA DE CONHECIMENTO QUEPODEM SER EXPLORADAS
Artigo	Nas montanhas da Amazônia: a organização de uma expedição científica para estudar plantas	Ciências/ Geografia
Por que?	Por que sentimos choque?	Ciências
Artigo	Ciência com gosto de açúcar: os segredos do algodão-doce e do caramelo	Ciências/ História
Experimento	Quente ou frio?	Ciências
Galeria	Um réptil gigante ameaçado	Ciências/Geografia
Quadrinhos	Diná entre flores e...	Ciências
Bau de histórias	O órgão mais importante	Ciências
Você sabia?	Você sabia que as tartarugas-marinhas também respiram por um lugar muito curioso?	Ciências
Quando crescer, vou ser...	Geomorfólogo!	Geografia
Jogo	Parece que tem esconde-esconde na floresta...	Jogos e brincadeiras/ Ciências
Poesia e companhia	A árvore da montanha	Ciências/ Português

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Quadro 2: Análise das sessões da edição 278 conforme a CHC e a BNCC

E D I Ç Ã O 278

TÍTULO	AUTOR	CON-FORME A CHC	TIPO DE TEXTO	CLASSIFICAÇÃO CONFORME A BNCC PARA O EF I ⁵	
				UNIDADE TEMÁTICA / OBJETO DE CONHECIMENTO	SÉRIE E HABILIDADE
Nas montanhas da Amazônia: a organização de uma expedição científica para estudar plantas	Marcos A. Nadruz Coelho	Texto	Científico	Vida e Evolução/ Plantas	2º ano (EF02CI04)
Por que sentimos choque?	Martín Makler	Texto	Científico	Matéria e Energia/ Prevenção de acidentes domésticos	2º ano (EF02CI03)
Ciência com gosto de açúcar: os segredos do algodão-doce e do caramelo	Joab Trajano Silva	Texto	Científico	Matéria e energia/ Transformações reversíveis e não reversíveis	4º ano (EF04CI02)
Quente ou frio?	A Redação	Experimento	Instrutivo	Matéria e Energia/ Transformações reversíveis e não reversíveis	4º ano (EF04CI02)
Galeria bichos ameaçados: tartaruga de couro	Carlos F. Duarte da Rocha; Maria de los Milagros Lopez-Mendilaharsu	Texto	Científico	Vida e Evolução/ Seres vivos no ambiente	2º ano (EF02CI04)
Diná entre flores e...	Ivan Zigg	Quadri-nhos	Humorístico	Vida e Evolução/ Plantas	2º ano (EF02CI05)

continua...

5 EF I significa Ensino Fundamental I (1ª ao 5º ano).

TÍTULO	AUTOR	CON-FORME A CHC	TIPO DE TEXTO	CLASSIFICAÇÃO CONFORME A BNCC PARA O EF I ⁵	
				UNIDADE TEMÁTICA / OBJETO DE CONHECIMENTO	SÉRIE E HABILIDADE
O órgão mais importante		Texto	Literário	Vida e Evolução/ Corpo Humano	1º ano (EF01CI02)
Você sabia que as tartarugas-marinhas também respiram por um lugar muito curioso?	Carlos F. Duarte da Rocha; Maria de los Milagros Lopez-Mendi-laharsu	Texto	Científico	Vida e Evolução/ Seres vivos no ambiente	2º ano (EF02CI04)
Geomorfólogo	Marcelo Lobo	Texto	Científico		
Parece que tem esconde-esconde na floresta...	Maurício Veneza	Jogo	Instrutivo	Vida e Evolução/ Seres vivos no ambiente	2º ano (EF02CI04)
A árvore da montanha		Poema cumulativo	Literário	Vida e Evolução/ Plantas	2º ano (EF02CI06)

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Nesta edição 278 os temas estão relacionados com a área de Ciências e Geografia. O tema principal foi plantas (floresta amazônica) e animais (tartaruga). Percebe-se que a mesma apresenta muitas sessões que se adéquam as unidades temáticas Vida e Evolução e Matéria e Energia, para 1º, 2º e 4º ano do Ensino Fundamental I.

Quadro 3: Sessões da edição 279, títulos e área de conhecimento

SEÇÕES	TÍTULOS	ÁREA DE CONHECIMENTO QUE PODEM SER EXPLORADAS
Artigo	Cachorros reconhecem emoções?	Ciências/ História
	As muitas invenções de um brasileiro: Santos Dumont, o 14-bis e muito mais!	Ciências/História
Por que?	Por que as cidades costumam ser mais quentes do que o campo?	Ciências/Geografia
Experimento	Ovo de coração	Ciências
Onde fica?	Alter do Chão	Ciências/Geografia
Você sabia?	Você sabia que os cachorros e gatos não pegam dengue, chikungunya ou zika?	Ciências
Baú de histórias	Tucuxi dançarino	Ciências
Quadrinhos	O maior espetáculo da terra	Português
Quando crescer, vou ser...	Epidemiologista!	Ciências/Geografia
Jogo	Os dez erros no balanço das redes	Jogos e brincadeiras
Poesia e companhia	O sono do rio	Ciências/Português

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Quadro 4: Análise das sessões da edição 279 conforme a CHC e a BNCC

TÍTULO	AUTOR	CON-FORME A CHC	TIPO DE TEXTO	CLASSIFICAÇÃO CON-FORME A BNCC PARA O EF I	
				UNIDADE TEMÁTICA / OBJETO DE CONHECIMENTO	SÉRIE E HABILIDADE
Cachorros reconhecem emoções? É virar a página para descobrir	Natália de Souza Albuquerque	Texto	Científico	Vida e Evolução/ Seres vivos no ambiente	2º ano (EF-02CI04)
As muitas invenções de um brasileiro: Santos Dumont, o 14-bis e muito mais!	Henrique Lins Barros	Texto	Científico		
Por que as cidades costumam ser mais quentes do que o campo?	Raphael de Souza Rosa Gomes; Paulo Vinicius dos Santos Benedito; Deógenes Pereira da Silva Junior	Texto	Científico	Terra e Universo/ O Sol como fonte de luz e calor	2º ano (EF-02CI08)
Ovo de coração	A Redação	Experimento	Científico	Matéria e Energia/ Transformações reversíveis e não reversíveis	4ºano (EF-04CI03)
Alter do Chão	Luíza A. Ketzer e Andrea T. Da Poian	Texto	Científico		

continua...

TÍTULO	AUTOR	CON-FORME A CHC	TIPO DE TEXTO	CLASSIFICAÇÃO CON-FORME A BNCC PARA O EF I	
				UNIDADE TEMÁTICA / OBJETO DE CONHECIMENTO	SÉRIE E HABILIDADE
Você sabia que os cachorros e gatos não pegam dengue, chikungunya ou zika?	Henrique Caldeira Costa	Texto	Científico	Vida e Evolução/ Seres Vivos no ambiente	2º ano (EF-02CI04) 4ºano (EF-04CI08)
Tucuxi dançarino	Amadeu Thiago de Mello	Texto	Literário	Vida e Evolução/ Seres Vivos no ambiente	2º ano (EF-02CI04)
O maior espetáculo da terra	Ivan Zigg	Quadri-nhos	Humorís-tico		
Epidemiologista!	João Paulo Rossini	Texto	Científico	Vida e Evolução/ Microorganismos	4º ano (EF-04CI08)
Os dez erros no balanço das redes		Jogo	Instrutivo		
O sono do rio	Lalau	Poesia	Literário		

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

A edição 279 da revista CHC possui temas que poderiam ser abordados tanto em Ciências, quanto em Geografia, História e Português. A edição apresentou sessões que se relacionam com

a unidade temática Vida e Evolução, para 2º, 4 e 5º ano, Matéria e Energia, para o 4º ano e Terra e Universo, para 2º ano.

Quadro 5: Sessões da edição 280, títulos e área de conhecimento

E D I Ç Ã O 2 8 0

SEÇÕES	TÍTULOS	ÁREA DE CONHECIMENTO QUE PODEM SER EXPLORADAS
Artigo	Jogos e festa na terra dos deuses: a história das olimpíadas	História
	Paralimpíadas: a tecnologia dos jogos especiais	Ciências/História
Baú de histórias	Héstia, a deusa do fogo	História
Por que?	Por que algumas substâncias são proibidas para os atletas?	Ciências/História
O mundo nas olimpíadas 2016	Vamos conhecer as bandeiras dos países participantes? ⁶	Geografia
Passatempo	Loucura esportiva ⁷	Educação Física
Você sabia?	Você sabia que a “bola de efeito” tem uma explicação curiosa?	Ciências
Experimento	Mancha que não desmancha	Ciências
Quadrinhos	Nossos mascotes em ação	Educação Física
Quando crescer, vou ser...	Sociólogo do esporte!	Educação Física
Atividade	Origami da Velha	Jogos e brincadeiras/ Artes/ Matemática
Poesia e Companhia	A bola	Português

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

6 Esta sessão foi apresentada apenas nesta edição em virtude aos jogos olímpicos no ano de 2016 e apresenta a representação das bandeiras e o nome do país em baixo. Esta sessão não será analisada no quadro nº 6 por ser apenas de informação ao leitor.

7 Esta sessão foi apresentada somente nesta edição e faz a seguinte pergunta “Quais são as modalidades esportivas disputadas apenas nos jogos paraolimpíadas?” e logo abaixo mostra diferentes imagens de modalidades para o leitor analisar. Esta sessão não será analisada no quadro nº 6 por ser apenas de informação ao leitor.

Quadro 6: Análise das sessões da edição 280 conforme a CHC e a BNCC

TÍTULO	AUTOR	CON-FORME A CHC	TIPO DE TEXTO	CLASSIFICAÇÃO CONFORME A BNCC PARA O EF I	
				UNIDADE TEMÁTICA / OBJETO DE CONHECIMENTO	SÉRIE E HABILIDADE
Jogos e festa na terra dos deuses: a história das olimpíadas	Neyde Theml; Bianca Encarnação	Texto	Científico		
Paralimpíadas: a tecnologia dos jogos especiais	José Marques Novo Jr.	Texto	Científico	Vida e Evolução/ Respeito à diversidade	1º ano (EF-01CI03)
Héstia, a deusa do fogo	Adaptado pela CHC	Texto	Literário		
Por que algumas substâncias são proibidas para os atletas?	Jari Nóbrega Cardoso	Texto	Científico		
Você sabia que a “bola de efeito” tem uma explicação curiosa?	Martín Makler	Texto	Científico	Matéria e Energia/ Propriedades Físicas dos materiais	5º ano (EF-05CI01)
Mancha que não desmancha	A Redação	Experimento	Científico	Matéria e Energia/ Misturas	4º ano (EF-04CI01)
Nossos mascotes em ação	Ivan Zigg	Quadri-nhos	Humorístico		
Sociólogo do esporte!	Thayuan Leiras	Texto	Científico		

continua...

TÍTULO	AUTOR	CON-FORME A CHC	TIPO DE TEXTO	CLASSIFICAÇÃO CONFORME A BNCC PARA O EF I	
				UNIDADE TEMÁTICA / OBJETO DE CONHECIMENTO	SÉRIE E HABILIDADE
Origami da Velha	Tereza Yamashita	Atividade	Instrutivo		
A bola	Bartolomeu Campos de Queiroz	Poesia	Literário		

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

A edição 280 possui temas que poderiam ser abordados em Ciências, Geografia, História, Português, Artes, Educação Física e Artes. Os conteúdos podem ser explorados em Ciências com as unidades temáticas Vida e Evolução e Matéria e Energia, e trabalhados no 1º, 4º e 5º ano.

Considerações finais

Com relação à estética e organização das edições 278, 279 e 280 consta-se que a revista CHC apresenta linguagem clara e acessível, empregando terminologias científicas, além de textos, informações e sugestões de atividades contextualizadas e atualizadas. O tamanho das letras, do espaçamento entre palavras e linhas é adequado, as ilustrações são apropriadas às finalidades para as quais foram preparadas e complementam o texto. Os textos são acompanhados de desenhos criativos que estimulam a leitura e complementam as informações. A revista cita a fonte das imagens bem como das ilustrações/desenhos. Percebe-se que

a revista CHC apresentando conteúdos de importância social e individual e que se relacionam com o cotidiano das crianças.

Na análise das sessões da revista CHC verificou-se que os temas abordados são abrangentes e atuais, se relacionam com o cotidiano das crianças abordando questões regionais e nacionais, como por exemplo, temas sobre o meio ambiente, animais e também a própria Olimpíada que ocorreu no ano de 2016. O enfoque dado nas sessões vai além do conhecimento prévio que a criança tem sobre o assunto, apresentando novas informações científicas, e para isso a revista utiliza diferentes tipologias de textos (literário, científico, instrucional e humorístico) para atrair os leitores. Pode se observar também que a revista CHC propõe atividades que estimulam a investigação científica e de procedimentos característicos da Ciência, com a sessão intitulada experimento.

Referências

BARDIN, L. Organização da Análise. In: _____. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CIÊNCIAS HOJE DAS CRIANÇAS. Rio de Janeiro: Instituto Ciências Hoje. Disponível em: www.chc.org.br. Acesso em: 12. mar. 2019.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: _____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MENDES, F. C. P. *Fundamentos e metodologia do ensino de Ciências*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

SELBACH, S. *Ciências e Didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

24. DIREITOS HUMANOS: Democracia, diáspora e educação no contexto neoliberal

Suely dos Santos Silva ¹

Introdução

O presente texto é decorrente da apresentação oral e debate ocorrido no 30º Congresso de Educação do Sudoeste Goiano (CONADE). Nele abordamos a formação humana e os direitos universais inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e demais acordos e leis que a sucederam e que no Brasil são constante e flagrantemente violados de diversas maneiras. Para efetivar essa violação visível ou simbólica, utilizam-se ampla gama de subterfúgios erráticos, desumanos e ilegais. Por isso, é fundamental reafirmar constantemente os

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Professora Adjunta nível III na Universidade Federal de Goiás. Atua no Curso de Pedagogia desde 1998, em cursos Lato Sensu desde 2005, no curso de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFG/Regional Jataí desde 2017. Coordenadora do projeto de Extensão “Direitos Humanos, educação, cidadania e inclusão” desde o ano de 2015. E-mail: suely_silva@ufg.br. ou suelysilvausp@gmail.com

Direitos Humanos e fazer lembrar que os horrores das guerras e dos sofrimentos decorrentes dela não devem se repetir.

Desenvolvimento

Conforme Martins (1994), a história recente do Brasil registra as últimas décadas marcadas pela dispersão político-organizativa da esquerda, intercalada por momentos pontuais de lutas por direitos. Tal cenário favoreceu para que embora pontos de inflexão e resistências ocorressem de forma inconsistente, no geral, a trajetória de enfrentamento ao poder estabelecido e a luta por consolidação de direitos diminuísse como constituidora da formação das novas gerações a partir de 1990.

A desarticulação político-cultural tem duplo impulso: de um lado, a emergência da própria vida cotidiana, como afirma Bourdieu (2001), “[...] é preciso romper com o véu que encobre a “realidade vendida” de que o indivíduo é responsável pelo seu próprio destino” (p. 31). De outro, o pensamento econômico neoliberal dominante no período traçou para o Brasil – economia emergente, porém, subordinada aos interesses do grande capital – metas de produtividade econômica, pré-definidas geograficamente, em detrimento da formação humana. Desde então, as escolhas e os métodos econômicos passaram a ser orientados pela lógica racional do capitalismo e, os interesses que o constitui convertidos ao centro, e considerado fim último, a lucratividade dos mercados.

De acordo com Oliveira (2000), a Proclamação da República consolidou o Estado patrimonialista, cujos bens e serviços públicos são tratados e administrados como se fossem extensões das propriedades particulares. A estrutura (oligárquica, latifundiária e

coronelistas) afeta inclusive o Ministério da Educação (MEC)² e o Ministério da Cultura (MinC)³ e ainda notadamente o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Fundamentos Teóricos/Referências conceituais

A sociedade, sob o ponto de vista sociológico, no que tange aos problemas sociais, culturais e educacionais tem permitido emergir uma gama de problemas. Esse procedimento metodológico possibilita conhecer as relações que mantêm os diferentes grupos sociais e que fazem parte do interesse da Sociologia da Educação.

Nossas pesquisas nesta temática remontam ao Projeto de Extensão “Cena Aberta” cadastrado em 2006, idealizado por docentes dos Cursos de História e Pedagogia e desenvolvido na Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí. A esta época, formulei projeto de tese e, em 2008, obtive aprovação na Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação/Linha Cultura, Organização da Educação e fui orientada pelo Prof. Livre Docente Afrânio Mendes Catani. Transitei nos Programas de Pós-graduação da Faculdade de Educação - FE, Escola de Comunicação e Arte - ECA e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FFLECH. A tese defendida tem o título “A Socine e a produção do conhecimento sobre cinema brasileiro: de 1996 a 2012”. Destes estudos

-
- 2 Data do ano de 1985 a separação da educação da cultura, inclusive o Ministério da Educação e Cultura (MEC), continuou a carregar apenas a sigla que em tese, contempla a cultura. A dissociação do que deveria ser Ministério da Educação (ME) ensejou intencionalidades simbólicas, conjunturais e estratégicas de dominação ideológica cultural e econômica.
 - 3 O Ministério da Cultura foi criado em 1985, pelo Decreto 91.144 de 15 de março. Reconhecia-se, assim, a autonomia e a importância desta área fundamental, até então tratada em conjunto com a educação. A cultura, ademais de elemento fundamental e insubstituível na construção da própria identidade nacional é, cada vez mais, um setor de grande destaque na economia do país, como fonte de geração crescente de empregos e renda.

já publiquei dois capítulos de livro em 2013 e 2015, e, em 2017, o livro “Mapeamento do Cinema Brasileiro”, pela editora CRV. Além de resumos simples, expandido, trabalho completo, pôster e comunicação em eventos científicos como ANPEd/Regional Sudeste nos anos de 2012 e 2014.

Desde lá temos utilizado formas alternativas de coleta: filme, fotografia, charge, vídeo, peças publicitárias, notícias, passeatas etc., para refletir questões do sistema de ensino, da educação, da escola, da formação de professores, de aprendizagem escolar, de gênero, condição da mulher, questões geracionais, das desigualdades escolares e sociais, entre outras.

Na contemporaneidade, os debates no campo das teorias sobre a democracia, a participação política e a constituição da cidadania tornaram-se mais imbricados e complexos, já que o espectro da heterogeneidade que envolve a conquista de direitos tem deixado ainda mais fragilizada a classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, os processos formativos passam a ser mais controlados pelo Estado, em uma espécie de tutelamento.

De acordo com Bourdieu (2001, p. 43) “Entre os usos sociais da ciência, há um, de fato, que quase sempre é esquecido e que, certamente, não é menos importante, o uso do Estado”. Assim, “[...] uma das virtudes da teoria do campo é que ela permite romper com o conhecimento primeiro, necessariamente parcial e arbitrário” (p. 43). Silva (2017) lembra que a sociedade brasileira, presa à subordinação intelectual de determinados ‘grupos’ que adotam certas ‘políticas’ pode estar sacrificando as novas gerações. A exemplo, o currículo de nível médio implantado pelo governo federal, visa à qualificação profissional para semiprofissões e faz aos ‘beneficiados’ um duplo registro; de um lado, a fragmentação da percepção da realidade e de outro a auto culpa pelo próprio fracasso.

Para Hobsbawm (1995) o presentismo das ações ligadas aos próprios suportes produz hoje a hegemonia. A crescente mobilidade social para baixo, conforme aponta Weber (2006), impede e/ou dificulta encontrar conexões entre passado e presente. No processo de manutenção de poder em que opera o capitalismo, que estilhaça a história e desarticula a memória. Ao fazê-lo retira principalmente dos mais pobres a possibilidade de plenitude crítica e criativa. Para Bourdieu (2000), “a eficácia própria do poder exerce-se não no plano da força física, mas sim no plano do sentido e do conhecimento” (p. 60). A operação arbitrária do poder simbólico faz com que as identidades sociais e políticas pareçam ancoradas nas biografias e na anomia que, segundo Durkheim (2013), seria ampliada à medida que houvesse frouxidão nas regras e normas.

A ausência de sentido, que as vidas particulares adquirem em relação à velocidade das transformações econômicas, foi analisada por Castel (2005), afirmou ele, nas sociedades securitárias, ser protegido é contraditoriamente, ser ameaçado. Se o problema sociológico atual se avoluma, o que fazer com a degradação humana? Com a ausência do sentimento de pertença social? Com o tutelamento estatal muitas vezes invasivo? Essas questões aguardam desvelamento porque implicam diretamente nos desafios que se apresentam no espaço público. Para Castel (1998), esta situação afeta a todos, mas marca profundamente a criança e o jovem, visto que nessas fases da vida, o sujeito necessita de cuidado e orientação, de sonho, de esperança, de planos de futuro, de utopias e por que não enfatizar antes de tudo, de cultura, de arte, de desenvolvimento, de aventura, de entretenimento e de prazer.

As mudanças substanciais estão sendo impostas à escola e à universidade e indiretamente às famílias e aos próprios jovens. Qual acesso à cultura e a arte tem sido disponibilizado? Qual cultura? E o *quantum* de capital cultural, situação exemplificada no filme “O baixio das bestas”, o fechamento da única sala de projeção da cidade faz eclodir a bestialidade dos jovens. A interferência no sistema educacional foi feita de forma sutil e silenciosa a ponto de hoje a escola, apesar de superlotada de alunos, estar esvaziada de sentido (sucateada estrutural e espiritualmente). A pressão pelo desempenho escolar e social, a exigência do ‘ter’ em detrimento do ‘ser’, estaria alterando o sentimento de pertencimento social? É intenção dessa pesquisa aprofundar sobre a perda de capital cultural. Sendo este

Ideias e conhecimentos que as pessoas usam quando participam da vida social de (regras de etiqueta à capacidade de falar e de escrever bem, de identificar uma música, um poema, um romance, um filme, uma poesia, uma obra de arte, etc) pode ser considerado capital cultural. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Nogueira e Catani (2012), citando Bourdieu, afirmam que todas as formas de aquisição da cultura universal são disponibilizadas em três estados de capital cultural: a) no estado incorporado, b) no estado objetivado e c) no estado institucionalizado. Capital incorporado é entendido como todas as aquisições que podem ser ‘adquiridas de maneira totalmente dissimulada e inconsciente permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição’; capital objetivado ‘os saberes que são apropriados pelos agentes e utilizados como arma e objetos das lutas que se travam nos campos da produção cultural e das lutas entre as classes’ e, finalmente o capital institucionalizado é ‘forma de

certificação escolar cuja finalidade é atestar conhecimentos'. Os três tipos são disponibilizados ou negados socialmente tanto no grupo quanto nos demais espaços.

Para Bourdieu (2012), os tipos de capitais são definidores de papéis sociais e auxiliam ou impedem a ascensão social. No entanto, os bens culturais, embora de riqueza imensurável, em muitos contextos, são desprezados para serem substituídos por pseudo-apropriações, evidentemente interessadas. Acontece que em se tratando de bens culturais, o autor adverte. “Qualquer herança material é, propriamente falando, e simultaneamente, uma herança cultural;[...]” Em razão deste raciocínio é que “[...] além disso, os bens de família têm como função não só certificar fisicamente a antiguidade e a continuidade da linhagem e, por conseguinte, consagrar sua identidade social.” (BOURDIEU, 2008, p. 75).

Nesse sentido, o cinema como uma das formas de expressão da cultura, oferece uma possibilidade de compreender a realidade tanto circundante quanto universal. Na história filmada a pessoa pode se ver ali representado ou ver a sua história ou angústia. Agel (1963), na obra “O cinema tem alma?”, percebe que o cinema viria a se constituir como uma importante forma de expressão/ contestação social.

Na sociedade contemporânea a constituição do sujeito fica exposta a interferências preestabelecidas, cujo objetivo é favorecer ao capitalismo. Bourdieu (2008) adverte que a distinção entre quem possui ou não bens culturais é sutilmente escondida. O ser social se forma nas relações que se estabelecem entre todos e a cultura e a Arte. A variedade de formas de expressão facilita a incorporação dos bens culturais disponíveis e humaniza.

É comum o filme remeter o espectador à obra literária e esta obra remeter o leitor a outro filme ou livro, ampliando sua

cultura geral. Ferro (1992) afirma que “essa capacidade do cinema não deixa de surpreender até mesmo as igrejas” (p.14). É em razão dessa capacidade que este autor afirma que a História deve buscar também no cinema elementos que (re)contém os fatos. Para Bernardet (2008), é nesse contexto de inventividade em busca do prometido progresso, que a burguesia percebeu a possibilidade de se firmar enquanto classe. Para Xavier (2001) as produções de filmes pensaram a reordenação da subjetividade do brasileiro. “Via o cinema ameaçado pelo afastamento do público, principalmente jovem, temendo um colapso que em verdade não encontrou confirmação tão imediata” (p. 12).

O campo da cultura e o subcampo do cinema, como qualquer outro, se presta a ativação de como afirma Xavier “[...] um capital simbólico que pode ter o seu papel no jogo político em que se decide a viabilização de seu futuro” (p. 12) Para Harvey (1992) entender a cultura política de um grupo social ou de seus atores em particular, tem que decodificar o conjunto de significados – atribuídos ou construídos – no universo do imaginário e das representações sociais daquele grupo social.

Metodologia

As definições investigativas realizadas permitem informar que as bases da análise desta pesquisa se assentam na sociologia praxiológica de Bourdieu, os conceitos: campo, ator, estrutura e habitus utilizados para melhor compreender a realidade social, isto é, o campo da política, da economia, da cultura.

O método praxiológico visa desvendar a realidade, visto que a mesma não se dá a conhecer de imediato. O objeto exigiu a compreensão do funcionamento do campo político, econômico, científico, cultural e educacional, entre outros, visando conhe-

cer as relações de poder, ou seja, desnaturalizar, desmistificar, mediatizar o objeto, e produzir conhecimento a partir dessa relação. Para que este processo ocorra é preciso conhecer suas particularidades, na tentativa de universalizá-lo.

Nesse sentido, o modo de fazer pesquisa que utiliza o pensar relacional oferece uma base de sustentação teórica condizente com a necessidade de conhecer espaços de produção cultural. Neste processo de construção social, o que os sujeitos fazem quando individual e/ou coletivamente são expostos ao sentimento de pertença e de alteridade condição para o exercício da cidadania.

A metodologia empregada na análise documental, nas leis, resoluções, medidas provisórias, entre outras. Ela terá base quantiquantitativa por ser a que melhor dará conta das múltiplas influências históricas e determinações do jogo social e de poder, é o que assegura o princípio dialético, por ser este o que propõem desvelar a realidade pelo pensar relacional, já que o objeto (particular) necessita estabelecer conexão com a totalidade.

Objetivos

O trabalho teve como objetivos:

Refletir sobre o problema da (des)integração social no Brasil, na América Latina e nas demais partes do mundo observando os vínculos de pertença social e/ou perda de status social, frente a dita modernização pelo mercado, na exclusão ou rebaixamento das condições de existência;

Identificar como a desarticulação e enfraquecimento das instituições sociais contribuem com a insegurança social e a explosão da violência simbólica e mesmo física sobre/entre/ contra os mais vulneráveis, alterando o habitus;

Realizar análise sociológica por meio da representação filmica, visto que quanto mais as características neoliberais são colocadas em prática, mais se fecham cinemas e mais se evidência a barbárie, nas zonas urbana e rural;

Coletar dados que permitam contribuir para a compreensão da subjetividade e em particular dos agentes e atores que se dedicam a divulgação de direitos humanos.

Discussão dos resultados

Alertamos que numa sociedade de direitos, dentre outras coisas, a pessoa deve expressar-se cultural e artisticamente exige empreender uma crítica epistemológica e social ao modelo econômico vigente, inclusive porque como afirma Bourdieu (2001) “[...] os desclassificados podem recusar o princípio de classificação que lhes reserva o pior lugar”. “[...] estes podem “ultrapassando esses limites incorporados que são as categorias sociais de percepção do mundo social” (p. 12) encontrar novas formas de resistir e existir, visto que os princípios de (des)classificação que são empregados como poder simbólico, para taxar e enquadrar cada país e seu povo, especialmente os das camadas de menor poder aquisitivo e, conseqüentemente de menor proximidade com o Estado e com os recursos que este gerencia, são distribuídos como produtos históricos das lutas simbólicas.

Construir o jogo como tal, ou seja, como um espaço de posições objetivas, que está no princípio, entre outras coisas, da visão que os ocupantes de cada posição podem ter das outras posições e de seus ocupantes, é dar-se o meio de objetivar cientificamente o conjunto das objetivações mais ou menos brutalmente redutoras às quais se entregam os agentes engajados na luta, e de percebê-las tais como são; estratégias simbólicas que visam impor a verdade parcial de

um grupo como a verdade das relações objetivas entre os grupos. (BOURDIEU, 2001, p. 23).

O escopo específico do espaço social instalado de 1990 para cá obriga as pessoas a se mudarem do seu lugar, sem conhecer, quais as estratégias simbólicas devem ser utilizadas pela classe trabalhadora daqui por diante para expressar resistência. A tarefa não é fácil já que o jogo concorrencial assume o propósito de não ser reconhecido como tal. Não só a sociedade civil se tornou mais complexa e vinculada de modo direto ao sistema mundial de produção e administração da riqueza, como também a retórica política se sofisticou para acompanhar esse movimento de negação de direitos historicamente conquistados.

Para Araújo (2007), todo direito social necessita ser acompanhado de pressão para se efetivar. No contexto do Brasil, da América Latina e de várias partes do mundo, na última década do século XX e a duas primeiras do século XXI, o grupo defensor da “modernização” dos países, aumentou a pressão sobre o Estado e seus recursos, que cada vez mais escassos – devido a precarização do trabalho – tem feito cair a arrecadação que se dá também pela sofisticação das formas de sonegação fiscal e tributária dos conglomerados e multinacionais.

Neste contexto econômico e político, os direitos humanos que dependem da sociedade democraticamente forte que tenha como prioridade os cidadãos que dela participem quer porque imigraram ou emigraram. Os forçados a diáspora precisam ser percebidos como cidadãos independentemente da nacionalidade e dos motivos do desterro.

Considerações finais

Na análise dos resultados com o maior conhecimento da realidade e da aproximação com o objeto, embora de forma provisória, é possível afirmar que as evidências se mostram na perspectiva macro e micro atuando sobre a subjetividade dos sujeitos. Portanto, “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 1998, p. 31).

Mesmo assim considerar-se-á: i) as mudanças ocorridas no sistema de produção capitalista, ii) os conflitos dentro do campo produtivo de bens materiais e simbólicos; iii) a produção do simbolismo é dinâmica e os sistemas ideológicos dominantes se tornaram *amis sutis*; iv) há complexos sistemas organizacionais atuando pelo controle da informação e dos processos e instituições formadoras de símbolos; v) há crescente interferência das redes sociais nas relações pessoais, em cujo escopo o (a) professor (a) a criança ou o (a) jovem desempenha papéis antigos/novos para tornarem-se consumidores.

Visto que estas relações se dão também na escola e na universidade que, direta ou indiretamente, conforme afirma Catani (1998) baseado no pensamento de Bourdieu, “[...] interferem nas condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares” (p. 07). As práticas discursivas dos seguimentos envolvidos no fazer cotidiano veiculados na grande mídia e nas redes sociais, bem como a constituição do *habitus* urbano, dão pistas que as formas de lutas também terão que ser reinventadas.

Referências

- AGEL, H. *O cinema tem alma*. Trad. Celso Lúcio Ferreira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1963.
- ARAUJO, M. C. de Á. *Territorialidade, juventudes e suas interfaces com o poder público local*. São Paulo: s.n., 2007.
- BERNADET, J.-C. *O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001a.
- _____. *Lições da aula*. Trad. Egon de Oliveira Rangel 2ª ed. São Paulo: Ática, 2001b.
- _____. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Rio de Janeiro: vozes, 2004a.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.
- _____. *A Distinção: Crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. L. Teixeira. São Paulo: Edusp, Porto Alegre RS: Zouk, 2008.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- _____. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Trad. Lucia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Trad. Stefhania Matousek, 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Textos Fundamentais da Educação)

FERRO, M. *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Er. *A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)*. São. Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARTINS, C. B. *O que é sociologia*. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção: primeiros passos)

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, S. dos S. *Socine mapeamento do cinema brasileiro*. Curitiba: CRV, 2017.

XAVIER, I. *Cinema brasileiro moderno*. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 146 p.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. Trad. Jean Melville, Martin Claret, São Paulo, 2006. (Coleção A obra prima de cada autor)

Apoio para a realização deste livro



SOBRE O LIVRO

Tipologia:	Minion Pro
Papel:	Off-set 75 g/m ² (miolo) Supremo 250 g/m ² (capa)
Tiragem:	300
Impressão e acabamento:	Cegraf UFG Câmpus Samambaia, Goiânia- Goiás. Brasil. CEP 74690-900 Fone: (62) 3521 - 1358 www.cegraf.ufg.br
