

**PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS
DE EDUCAÇÃO**

(VOL. 3)

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:
CELSO GABATZ, DANIELLE FERREIRA MEDEIRO DA SILVA DE ARAÚJO,
GIOVANNI CODEÇA DA SILVA E WALKYRIA CHAGAS DA SILVA SANTOS

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE EDUCAÇÃO

(VOL. 3)



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

**Copyright © 2020 Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo,
Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos (orgs.)**

DIREÇÃO EDITORIAL: Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO: Felipe Asensi
REVISÃO: Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA: Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO: Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

P466

Perspectivas contemporâneas de educação / Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

v. 3; 368 p.

ISBN 978-65-87489-32-2

1. Perspectivas da educação. 2. Futuro da educação. 3. Educação e sociedade. 4. Políticas educacionais. I. Gabatz, Celso (org.). II. Araújo, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de (org.). III. Silva, Giovanni Codeça da (org.). IV. Santos, Walkyria Chagas da Silva (org.).

CDD 370

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| ARTIGOS – TEMAS CONTEMPORÂNEOS DE EDUCAÇÃO..... | 13 |
| RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO BEM-VIVER | 15 |
| <i>José Neivaldo de Souza</i> | |
| A AFIRMAÇÃO DE DISPOSITIVOS RETÓRICOS MORAIS E REACIONÁRIOS NA CONJUNTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA..... | 28 |
| <i>Celso Gabatz</i> | |
| CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AUTONOMIA..... | 44 |
| <i>Vanessa Filgueira</i> | |
| EDUCATION IN A PANDEMIC SCENERY BY THE SARS-COV-2 VIRUS AND THE CONTRIBUTION OF ONLINE SCIENCE CLASSES IN THE DISTRIBUTION OF TRUE INFORMATION | 55 |
| <i>Maria Vitoria Alves Vila Nova</i> <i>Fabiana América Silva Dantas de Souza</i> | |
| A PANDEMIA DE COVID – 19 E O HOMESCHOOLING NO BRASIL..... | 70 |
| <i>Lucas Alves Almeida</i> <i>Mariana Cesco Ribeiro</i> | |
| A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ENTRAVES, LACUNAS E POSSIBILIDADES..... | 84 |
| <i>Elenilda Moreira de Sá Costa</i> | |
| QUAL É A IMPORTÂNCIA DO SISTEMA DE ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS?..... | 103 |
| <i>Elane Botelho Monteiro</i> | |

"A MÁSCARA DA MORTE RUBRA": A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA EM TEMPOS DE PESTILÊNCIA.....117
Glaucia Peçanha Alves

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DISCUSSÕES ACERCA DESSA NOVA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....128
Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade

ARTIGOS – TEORIAS E PESQUISAS EMPÍRICAS.....141

OS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.....143
Mirian Zuqueto Farias
Jane Catia Pereira Melo
Luceni Lázara da Costa Ribeiro
Zilda Pereira dos Santos

PESQUISA NARRATIVA: "POR QUE NÃO TIVE CONTATO COM ESSA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO ANTES E QUAIS MOTIVOS ME FIZERAM ESCOLHE-LA?".....157
Américo Junior Nunes da Silva

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E CIDADANIA EMPRESARIAL. A FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO...173
Heveraldo Galvão

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE IDADE MÉDIA: A IDADE MÉDIA NAS RUAS DO RIO DE JANEIRO.....187
Marta de Carvalho Silveira

KANT: PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL DA HUMANIDADE.....205
Carlos Eduardo da Silva Farias dos Santos

ESCOLA E AUDIOVISUAL: PRÁTICAS DE UMA PESQUISA EM PROCESSO...221
Amauri Araujo Antunes

A RESPONSABILIDADE DO CONSELHO REGIONAL DE ODONTOLOGIA DE MINAS GERAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DAS ATRIBUIÇÕES DOS INSPETORES DE FISCALIZAÇÃO.....236
Rosilania Ap. Leite Silva

MARCO CONCEITUAL DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU BRASILEIRA262
Sandra Vidal Nogueira

RESUMOS.....279

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PERÍODO IMPERIAL E OS TEMPOS ATUAIS.....281
Lucas Alves Almeida
Mariana Cesco Ribeiro

CULTURA AMAZÔNICA E CURRÍCULO MULTICULTURAL PARA EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DAS PRÁTICAS CORPORAIS COLONIZADAS.....287
Suellen Ferreira Barbosa

OS JOGOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA.....290
Erivania Machado da Silva

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE FILOSOFIA - E ESTUDANTE DE PSICOLOGIA -, EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL.....294
Ivone Laurentino dos Santos

PORQUE TRABALHAR AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA TÉCNICA.....299
Simone Aparecida Grillo Pereira de Lima

A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE AFETO E CUIDADO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL POR MEIO DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS.....302
Janneyde Pascoal da Silva
Célio Moacir dos Santos

POLÍTICAS AFIRMATIVAS: COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.....308
Marli Aparecida da Silva Siqueira
Eduarda Paola Weiler de Siqueira

PANDEMIA: FLEXIBILIDADE DA LEGISLAÇÃO E OS IMPACTOS IRREVERSÍVEIS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....314
Marli Aparecida da Silva Siqueira

| | |
|---|-----|
| A NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E AS EMOÇÕES NO ATO DE APRENDER A LER..... | 320 |
| <i>Murilson Baia Monteiro</i> | |
| <i>Rilma Ferreira de Araújo</i> | |
| A UTILIZAÇÃO DE APLICATIVOS DE MENSAGENS COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR..... | 326 |
| <i>Verônica Moreira Souto Ferreira</i> | |
| OS DESAFIOS DO PROFESSOR FRENTE ÀS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA..... | 332 |
| <i>Andressa Dos Santos Dos Anjos</i> | |
| A DÁDIVA NA MOBILIDADE ACADÊMICA EM ENFERMAGEM..... | 337 |
| <i>Priscila de Oliveira Cabral Melo</i> | |
| EDUCAÇÃO E MISSÃO: OS PROJETOS EDUCATIVOS E CULTURAIS DA ORDEM DOMINICANA NO TOCANTINS | 340 |
| <i>César Evangelista Fernandes Bressanin</i> | |
| A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS PROPOSTAS DA HISTÓRIA PÚBLICA: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL..... | 345 |
| <i>Luciano José Vianna</i> | |
| A HERANÇA CULTURAL DO JAZZ DANCE..... | 351 |
| <i>Lenise Cardoso Lima Nogueira</i> | |
| MEDIAÇÃO COMUNITÁRIA COMO ALTERNATIVA AO COMBATE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR..... | 355 |
| <i>Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo</i> | |
| <i>Walkyria Chagas da Silva Santos</i> | |
| A MEMÓRIA COLETIVA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO SOCIÓLOGO MAURICE HALBWACHS..... | 361 |
| <i>Nivalda Pereira Coelho</i> | |

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

| | |
|---|--------------|
| Adriano Rosa | (USU) |
| Antonio Gasparetto | (IFSMG) |
| Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo | (UEA) |
| Fabiana Eckhardt | (UCP) |
| Felipe Asensi | (UERJ) |
| Glaucia Ribeiro | (UEA) |
| Jardelino Menegat | (UniLassale) |
| Jose Miranda | (UNIMB) |
| Marcelo Mocarzel | (UniLassale) |
| Marcia Cavalcanti | (USU) |
| Rafael Bastos de Oliveira | (UCP) |
| Robert Segal | (Unirio) |
| Rosangela Tremel | (Unisul) |
| Sergio Salles | (UCP) |
| Thiago Mazucato | (FUNEPE) |

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019)**, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 10 livros do evento: Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem (vols. 1 e 2), Educação Inclusiva e Especial (vols. 1 e 2), Gestão Educacional e Formação Docente (vols. 1 e 2), Perspectivas Contemporâneas de Educação (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título “Processos Sociopedagógicos de Gênero: Fórum Eletrônico promotor de masculinidades”.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEDuca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

**ARTIGOS – TEMAS
CONTEMPORÂNEOS DE
EDUCAÇÃO**

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO BEM-VIVER

José Neivaldo de Souza

Religião e educação são caminhos que deveriam reagir a toda forma de manipulação do poder e da morte. São caminhos de descoberta de outro reino possível. No trabalho pelo bem-viver, religião e educação podem ser sinal de resistência ao reagir às perversidades da destruição da vida; reagir à desigualdade social que abandona os mais necessitados e desfavorecidos da sociedade; reagir a todo tipo de preconceito e indiferença; reagir a toda espécie de injustiça que, por conta do lucro e da riqueza, explora as matas, expulsa seus habitantes e destrói os rios e o meio ambiente. Reagir aos que, em “nome de Deus”, se dizem donos da verdade e da alma das pessoas.

Qual é o valor de uma vida? Sob esta pergunta, Frédéric Lenoir (2017, p.41), filósofo francês, nos ajuda a pensar: “O valor de uma vida não se mede pela quantidade de coisas que realizamos, mas pela qualidade de nossa presença em cada uma de nossas ações” (LENOIR, 2017, p. 41). O objetivo desta reflexão é delimitar a “qualidade de nossa presença” no confronto com a religião e a educação, instâncias responsáveis por produção de valores, seja para o bem da fé, a fim de responder à “necessidade de apaziguar os sofrimentos e as angústias do ser humano” (LENOIR, 2013, p. 101), seja pelo bem da razão, com o intuito de compreender a realidade das coisas e aperfeiçoar a humanidade.

Qual é o valor de uma vida? Qual o papel da religião na produção de justiça e paz? Qual é o papel da educação no conflito saber e poder? São perguntas que se colocam ao texto aguardando dos diversos au-

tores, que tratam do assunto, não uma resposta, mas uma provocação acerca do sentido da vida ou do bem-viver.

O Valor de uma vida

Numa realidade utilitarista, sob o império do mercado de produção capitalista, se constata que a quantidade tem prioridade à qualidade e o modelo de vida se apresenta sob a forma de produção de riqueza e bens materiais. O luxo e o lixo são produzidos na mesma proporção e com a mesma importância. Bauman (2009, p. 9) ao descrever a “vida líquido-moderna” observa que a garantia de sobrevivência, na sociedade do descarte, depende da “rapidez com que os produtos são enviados aos depósitos de lixo e da velocidade e eficiência da remoção dos detritos”. Diante desta realidade imediatista urge um compromisso ético cujo objetivo é fortalecer os laços de respeito e solidariedade. Bauman (2009, p. 162) chama de “capacitamento” esta “habilidade de se engajar, com outras pessoas, num esforço contínuo para transformar a convivência humana num ambiente hospitaleiro e amigável”. O valor qualitativo da vida exige, neste sentido, “a construção e reconstrução de vínculos interpessoais” e “cooperação mútua”.

O valor quantitativo da vida. Acúmulo e descarte dizem respeito ao ter e não ao ser. Quanto mais se tem melhor é! Neste tipo de cultura, onde o poder de compra e a acumulação de capital dão as cartas, aumenta assustadoramente a distância entre ricos e pobres e a solução para o problema da desigualdade social parece ser uma utopia.

No Brasil é escancarada esta discrepância. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) produziu um relatório, no final de 2019, e constatou que as políticas de combate à desigualdade não podem ser reduzidas à renda, já que 10% dos mais ricos concentram 55% da renda total do país, por isso contempla outras esferas de direitos como a saúde e educação. Aumenta, de forma acelerada, a falta de condições básicas para uma boa parcela da população: saúde, educação, trabalho, comida, cultura etc. Eis a Gestalt da desigualdade no Brasil que tem na acumulação de capital a sua raiz.

Como se não bastasse, a reboque do acúmulo e do descarte, vem a ostentação ou exibição do luxo. Independente da maioria que se

endividam por conta das necessidades básicas, há os que ostentam o luxo e os que desejam uma vida luxuosa. De um lado, há poucos que possuem muito; do outro lado, os que ambicionam possuir e, por isso, sob pesados empréstimos e dívidas bancárias, são capazes de gastar o que não tem a fim de mostrarem o que não são. Numa pesquisa sobre o Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), divulgada nos primeiros meses de 2019, indica o aumento do número de famílias endividadas no Brasil. Dívidas que vão desde o cartão de crédito ao carnê de loja alcançaram 62,4% naquele ano, houve um significativo aumento em relação a março de 2018 cujo indicador alcançou 61,2% do total de famílias. Fora o problema do endividamento, a ostentação gera ganância e luxúria facilitando a cultura da corrupção e da violência.

O valor qualitativo da vida sugere identificar os valores, não no nível do ter, mas na esfera espiritual, do ser. Não na acumulação de capital, no lucro e tampouco na ostentação, mas numa vida simples onde as relações interpessoais de justiça, amor e respeito são prioritárias. Há duas vias simultâneas para este “capacitamento” de Bauman ou o bem-viver de Lenoir: libertação e comunhão. A primeira vai “em direção a si mesmo” e segunda vai em direção ao outro. Tornar-se “si mesmo” é possível pelo trabalho de introspecção. Rollo May (1987, p. 83), em *O Homem à procura de si mesmo*, observa que “a pessoa que se sente intimamente indigna precisa valorizar-se pelo egoísmo, e aquela que tem uma compreensão sadia do próprio valor e que ama a si mesma possui as bases para agir com generosidade em relação ao próximo”. Por esta via, da introspecção, procuramos identificar o que não somos, isto é, o que recebemos do exterior através da educação, da religião e da cultura. Geralmente, no tipo de sociedade “do luxo e do lixo” são ideologias religiosas e políticas que procuram alienar ou subjugar o “eu” bloqueando os espaços de individuação e, como observa Lenoir (2013, p.64): “são ideias, crenças sobre a sociedade, sobre Deus e sobre nós mesmos que costumam calar e sufocar o nosso verdadeiro “nós” e, assim, nos entristecer”. Essa pressão externa faz com que as pessoas tenham medo de serem o que são e passam a vida tentando realizar as expectativas que a sociedade tem sobre elas. A introspecção nos ajuda a tomar consciência destes vínculos que, apesar de importantes nas re-

lações humanas, precisam ser observados com olhar crítico da razão a fim de nos libertarmos das supostas expectativas do outro.

Difícil, mas não é impossível, ir em direção ao outro a fim de entender-lhe a mão. A via de comunhão não significa via de dependência, geralmente vinculada ao sentimento de que a própria felicidade ou a realização alheia dependem da subordinação recíproca, seja no plano físico, psíquico ou espiritual. É ilusão pensar que a felicidade depende desta submissão. “Estender a mão ao outro”, de forma desinteressada, é cuidar da “qualidade da presença”; presença que liberta e leva à comunhão: “não sufoca o outro, ensina a respirar melhor. Sabe que o outro não lhe pertence, que se dá livremente. Busca a sua presença, mas também ama a solidão e os tempos de separação, porque sabe que são estes que vão lhe permitir desfrutar melhor a presença do (a) amado (a)” (LENOIR, 2013, p. 86).

Qual é o valor de uma vida? Muitas tarefas conseguimos realizar, outras não conseguimos terminá-las, porém, podemos perguntar sobre as ações que realmente contaram com a qualidade de nossa presença. Mais do que estar, a presença, “envolve todo o nosso ser”, como escreve Lenoir (2013, p. 40): “não é apenas sensorial. Não é uma forma de receptividade comum. Ela consiste em acolher com generosidade o real, o mundo, os outros, porque sabemos que eles podem nos enriquecer interiormente”. E, assim, quanto mais penetramos, pela introspecção, os valores que realmente importam à vida, menos miseráveis nos tornamos.

A vida nos apresenta muitos sentidos e neles procuramos a trajetória que melhor nos alegra. Propomos considerar, nesta realidade de falta de sentido, dois caminhos distintos, porém complementares, cujo objetivo é libertar e levar à comunhão: Religião e educação têm o mesmo desafio: “ir em direção a si mesma e estender a mão ao outro”.

Religião e produção de justiça e paz

Ao tratar da relação fé e religião, caímos na tentação de reproduzir o mesmo pensamento eurocêntrico ocidental sem considerar uma visão crítica acerca da ideologia colonizadora enraizada na América Latina. A pergunta a ser respondida é: como falar de religião, de ma-

neira particular o cristianismo, considerando os ameríndios, os afro-americanos e o pluralismo religioso sob a ótica decolonial? Podemos considerar alguns estudos em Ciências da religião que buscam, numa reflexão crítica e pós-colonial, uma chave de interpretação mais ampla e que inclua o anseio de libertação dos oprimidos.

Lauri Wirth (2013, p. 129-142) fornece algumas pistas de abordagem da religião a partir dos antropólogos Fiona Bowie e Talal Asad. Estes autores colocam, sob suspeita, o conceito tradicional de religião cuja linguagem serve à reprodução de um poder exclusivista: ao colonizado resta encaixar-se neste tipo de discurso e se conformar a este tipo de fé. Repensar a religião, sob a ótica do nativo ou do afro-diaspórico é, ao mesmo tempo, questionar o paradigma colonial e ampliar a compreensão cultural e pluriversal que temos acerca do sagrado.

A partir da análise de Lauri, somos convidados a conhecer as pesquisas destes autores que colocam em debate um tipo de religião essencialista que centra sua pregação na verdade universal e absoluta, partindo de fatos dedutíveis e a-históricos, apesar de algumas teologias insistirem na dimensão particular e histórica dos escritos sagrados. Aplicada ao cristianismo, o essencialismo deduz um Ser todo poderoso que, pela graça, dá o privilégio de converter todos povos ao onipotente, onisciente e onipresente Senhor, criador do universo e único juiz da alma da humana. A hermenêutica colonizadora não abre espaço ao diálogo e tampouco ao conflito de interpretações. Que resposta teríamos se perguntássemos à maioria dos pregadores cristãos acerca da frase bíblica: “Quem crer e for batizado será salvo; mas quem não crer será condenado” (Mc 16,16)? Seguramente teríamos uma resposta taxativa, a despeito do contexto em que fora escrita, adotam o literalismo conservador dos inquisidores medievais. A quem foi dado o poder de interpretar a linguagem da salvação e o direito de salvar ou condenar? O problema da religião está no “poder”. A verdade de Deus se confunde com a verdade dos dominadores e, por conta disso, não abre espaços de diálogos à outras crenças.

Astecas, Maias, Zincas, Tupis-guaranis e adeptos dos orixás africanos têm suas crenças nos ancestrais e no seu bem-viver cultural, porém o conflito se exacerba na medida em que sua “crença” passa a ser considerada como “selvagem” e sem valor. A crítica pós-colonial ajuda a

ver, julgar e agir ao adotar, como método de análise, uma Antropologia que parta da diversidade cultural e do “esforço” para o diálogo. Em outras palavras, ela abre frentes de Libertação “a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (LAURI, 2013, p. 130). O “diferente”, nesta perspectiva, não é sinônimo de “desigual”, pelo contrário, é o “próximo” digno de amor e respeito.

O poder religioso, atrelado ao poder político-econômico, precisa ser repensado. Urge uma forma de empatia onde o se colocar no “lugar” dos ameaçados e “destituídos” da salvação colonizadora, que repense o universo simbólico capaz de dialogar com outro mundo possível: de inclusão e diálogo. É importante pensar outro reino que aceite o nativo com suas crenças, ritos, mitos e valores, maneira própria de enfrentar a realidade e se posicionar diante da vida e da morte.

Para Fiona Bowie, a religião, sob a visão do colonizador, é instrumento de poder e serve a “enquadrar o outro” conforme a vontade do “Eu”. Esta vontade é universal e predeterminada segundo a vontade divina. Este tipo de compreensão é projetado numa realidade de subalternos favorece a certeza de que, diante da religião verdadeira, outras crenças não passam de superstição.

Como atribuir às crenças ameríndias e afro-diaspóricas o estatuto de religião? Poderão ser acolhidas, como tal, se na definição de religião comportar também uma dimensão histórica, particular, relativa e local. No sentido ocidental e colonizador do termo, *religare*, ou “ligar de novo”, dá a entender que uma vez desligada pelo pecado, a pessoa necessita da misericórdia divina. Deus é exigente: a pessoa precisa crer e ser batizada para ser incluída na salvação. Esta ideia de religião não existe para os indígenas, já que em sua cosmovisão não há dualismo, tudo está interligado: Deus, espíritos, pessoas e natureza convivem formando uma só realidade.

Religião, concebida numa perspectiva colonial, é uma ferramenta eficaz nas mãos do autoritarismo. Fundada na certeza da revelação divina, se pensa possuidora da verdade sobre Deus, a exemplo das religiões monoteístas: “tiram disso um sentimento de superioridade sobre as outras: já que somente elas – conforme pensam – provêm da “verdadeira revelação divina”” (Lenoir 2013, P. 168). O fundamentalismo religioso serve aos interesses políticos e econômicos de uma sociedade elitizada, isso é perceptível na América Latina.

A religião colonizadora fora analisada por Karl Marx e deu ao sociólogo francês Louis Althusser um bom material para a sua análise ao pensá-la como um “aparelho” que comporta e exporta a ideologia do Estado ou do Poder vigente. Ao interpretar a tese de Althusser, Saviani explica que “ideologia” tem uma existência material: “Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais” (SAVIANI, 1986, p. 26). Nesta linha, Bourdieu-Passeron (1975, p. 19) tratam a pregação religiosa como “violência simbólica” ou dominação cultural: “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”.

Pensar a religião, sob a perspectiva decolonial, não a torna menos, pelo contrário, ajuda na autocrítica, no resgate de valores como o amor, justiça e valorização do outro, até então entendido como “subalterno” e que, no caso do cristianismo, independentemente de suas crenças, é digno de respeito e cuidado. Independente da fé, os grupos sociais tem sua maneira própria de viver sua cultura, de “ler” e “interpretar” a sua realidade e o sentido da vida.

O conceito “Religião” repensado sob a ótica do “colonizado” passa pela crítica e traz um valor qualitativo à instituição. Não cabe abordar o conceito a partir das ideologias do Poder colonizador eurocêntrico que busca “enquadrar” o outro à cultura do “eu”. É preciso rever a linguagem religiosa.

Rubem Alves diria que a “religião é uma linguagem”, uma maneira de falar do mundo, da esperança e do sentido da vida. É neste sentido que o tema acerca da religião deve nos interessar. Se persistir a tendência de compreender a religião como poder e não como serviço, através dela continuarão as guerras, a intolerância religiosa, a exclusão e a barbárie. Uma nova visão, mais ampla e aberta ao diálogo, deve ser adotada, assim como a da Antropologia pós-colonial, da teologia da libertação e da missão integral.

Educação: entre poder e saber

Educação, enquanto movimento de “capacitamento” entre realidade e esperança, tem o seu propósito de bem-viver, por isso se cho-

ca com instituições cujo interesses estão voltados ao poder político e econômico. Citando o sociólogo Zygmunt Bauman (2009, p. 162) o objetivo da educação é “a reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução continua dos interesses individuais e comuns, privados e comunais, direitos e deveres”. A percepção do conflito saber e poder é clara, como podemos ver nos principais debates acerca das teorias educacionais. De um lado, a educação para o saber, que tem em vista o bem-viver; do outro a educação para o poder que prioriza a produção e o consumo. O que de fato é a educação?

A etimologia do conceito “educar”, do latim “educere” quer dizer “conduzir” e dá a ideia de que tal condução é um movimento dialético, como entende Peter Berger, ao interpretar a filosofia da educação hegeliana. Enquanto ser social, o indivíduo é, a um só tempo, criador e criatura da sociedade em que vive. É na sociedade que ele desenvolve os projetos que constituem o seu *modus vivendi*. Este processo dialético, segundo Berger (1985, p. 16), faz movimentar os projetos sociais e consiste em três passos: exteriorização, objetivação e interiorização:

A exteriorização é a contínua efusão do ser humano sobre o mundo, quer na atividade física quer na atividade mental dos homens. A objetivação é a conquista por parte dos produtos dessa atividade (física e mental) de uma realidade que se defronta com os seus produtores originais como facticidade exterior e distinta deles. A interiorização é a reapropriação dessa mesma realidade por parte dos homens transformando-a novamente de estruturas do mundo objetivo em estruturas da consciência subjetiva.

Atento à origem da palavra educar e considerando a ideia deste autor de que todo projeto de vida comporta ônus e bônus sociais, podemos inferir que educar é um processo em que o ser humano busca exteriorizar ou “conduzir” para fora o espírito criador e criativo. Educar é, neste sentido “sair de si em direção ao mundo exterior”; é o “duto” por onde passam os ideais de vida a serem realizados ou objetivados. “Educar” é também, ao mesmo tempo, “conduzir” para dentro a realidade objetiva a fim de se apropriar dela pela consciência.

Nesta orientação, é justo dizer que ninguém escapa ao processo educativo. Ao esclarecimento do conceito segue outro problema a ser compreendido: o tipo de educação. Há várias maneiras de educar e ser educado, porém é importante considerar o lugar, o chão no qual ela se dá e o objetivo ao qual ela se entrega. Diferente para cada sociedade é pela educação que a humanidade se aperfeiçoa, como bem escreve Brandão (1981, p.22):

Mesmo onde não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar.

Entendendo as palavras de Brandão, é bom frisar que, no contexto latino-americano onde os povos originários procuraram desenvolver e realizar, em sua cultura específica, o seu bem-viver, muitas vezes se viam em confronto com o tipo de educação imposta pelo colonizador que seguia o modelo cultural europeu, se conformando à estrutura cartesiana do branco civilizado sobre o índio ou o negro selvagens.

Educar “de dentro para fora” com o objetivo de construir valores culturais do bem-viver e da justiça em grupo, é o primeiro passo para aceitar ou questionar as imposições coloniais. Aqui a produção do saber é direcionada, porém libertadora e goza de uma certa autonomia. Uma educação “de fora para dentro”, que não contemple a liberdade, o diálogo e autonomia das culturas, vem já formatada e tem a finalidade de impor um sistema preconcebido de ideias, crenças e governo. A história da colonização na América latina testemunha isso, enquanto reprodução de um poder colonizador e inquisidor a educação servia como forma. A esta forma ela deve se confrontar e questionar. À produção deste tipo de poder a produção do saber para a liberdade, do diálogo e da justiça social.

Na perspectiva do poder, a palavra educação tem o seu sentido desviado, pois atende somente aos interesses daqueles que pensam ou

tem a certeza de possuírem a verdade. O conhecimento passa a não ter sentido se não traz benéficos lucrativos à uma classe dominadora, cujo objetivo é colonizar, expulsar, excluir e lucrar, conforme a peneira do mercado. Este sistema se reproduz na sociedade, pelas autoridades constituídas, pela família e na escola onde cidadãos são tratados como meros receptáculos de conhecimento já pronto e programado, voltado mais para o valor de troca e menos para o valor de uso. A educação dirigida e articulada como “instrumento” de dominação tem o objetivo de manter as pessoas na ignorância e no fanatismo. Dominador e dominado precisam se libertar, pois, como escreve Rubem Alves (201, p. 45): *“...Os fanáticos são pessoas honestas que acreditam nos seus pensamentos e nada os dissuade do seu caminho. E porque acreditam na verdade dos seus pensamentos tudo fazem para destruir aqueles que têm ideias diferentes”. Estúpidos e fanáticos temem uma educação a serviço do saber e da equidade social. Ela incomoda, pois forma pessoas conscientes e críticas em relação à realidade e sua posição libertadora diante da vida.*

Na perspectiva do saber a palavra educação deve ser preservada em seu conceito original, pois ela cultiva a curiosidade, o desejo de conhecer e a criatividade. Neste sentido, ela é o caminho pelo qual o ser humano se torna pessoa, se posicionando de forma livre diante do mundo, aprendendo a observá-lo, a formar uma consciência crítica e a escavar saídas que levem a uma vida mais justa e digna de ser vivida. Diferente do poder, não há um saber maior que o outro, mas saberes diversos, pois como diria Paulo Freire (1987, p. 39): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A pessoa se desenvolve produzindo possibilidades para a transformação do mundo e de suas relações. Educação, muito mais que transformar o mundo, transforma as pessoas para habitá-lo e a partir do qual questionam a própria ignorância a fim de superá-la e transformar a própria realidade. É preciso ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e repensarem a liberdade diante de outras liberdades. Paulo Freire dizia que se a educação não liberta o oprimido assumirá as mesmas ideias do opressor. Neste entendimento seguiram muitos educadores de renome e, entre eles, a italiana Maria Montessori, para quem a escola tem o papel de educar para a liberdade de forma genuína e autêntica.

Se um governo investe mais nas indústrias bélicas do que nas escolas, então o poder pela força, torna-se mais idolatrado e o saber oprimido.

Considerações finais

A humanidade está em crise e podemos afirmar que o paraíso conquistado pela ciência e a técnica continua sob ameaça: de um lado o poder que destrói e do outro a insistência em aprender para conviver melhor com a vida. Freud, ao ressuscitar da mitologia grega os mitos *Eros e Tânatos*”, oferece maior compreensão acerca do funcionamento da psiquê humana. Para ele, há em nós, inconscientemente, a “pulsão” de vida (eros) e de morte (Tânatos). Vivemos e convivemos nesta dinâmica de poderes. Basta pouco para que os demônios da morte, entendida como destruição, atuem com mais força ofuscando o encanto da vida. A veiculação da ideia de que a vida se reduz à sua condição material já é o suficiente. Devemos questionar as formas de vida. Há pessoas que poupam achando que nunca irão morrer e há indivíduos que gastam aceitando a chegada imediata da morte. Nascer, crescer, ganhar dinheiro, acumular riquezas, formar uma família, ou muitas famílias, ou nenhuma, sem refletir além do próprio umbigo, já é o primeiro passo para interpretar a vida, não sob a ótica dos valores e do saber, mas numa perspectiva do poder e da destruição.

Esta redução leva ao atropelamento do outro, ou seja, das pessoas, da natureza, da ideia real de Deus. Este outro que, numa educação libertadora, é sujeito de direitos. O que importa a um poder déspota, que usa a educação e a religião para justificar os próprios interesses, é a transformação de tudo e todos segundo sua imagem e semelhança. O “eu” decreta que “outro” como uma ameaça, por isso é preciso colonizá-lo, isto é, explorá-lo para que não tenha outro desejo a não ser o do opressor ou colonizador. Quem são os pobres? Os negros? Os índios? O que é o desmatamento, a poluição das águas, do ar, o aquecimento global? Quem é Deus senão a projeção do desejo dos “eus” que “matam a viúva e o estrangeiro, e ao órfão tiram a vida”? (Sl 94, 6).

Diante da reação do outro, o “eu” se pergunta no seu interior: quem teria coragem de executar o que planejo em meu íntimo? Um super-homem ou um Messias corajoso assumiria, em nome

dos indivíduos e do “seu” Deus, esta missão. Todas as vezes que o super-herói age, é um regozijo pessoal, uma alegria para aqueles que se articulam na área mais perversa do inconsciente. O perverso se alimenta da ruína alheia. O sentimento de ódio, ainda no campo virtual, quando se junta a outros “eus” odiosos, forma uma massa de “violentos” que se manifesta no real, tornando a vida um pesadelo, um tormento. O que resta à cultura? O mal-estar. Ou se contenta com o poder e a barbárie dos fortes, ou se reage em busca de uma solução que favoreça os direitos fundamentais à uma vida digna. Religião e educação servem como resistência a este poder voltado para a morte, por isso têm um papel fundamental na construção do bem viver.

Referências

- ALVES, Rubem. *O Suspiro dos Oprimidos*. São Paulo: Paulinas, 1987.
- _____, *300 Pílulas de Sabedoria*. São Paulo: Planeta, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt, *Vida Líquida*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BERGER, Peter. *O Dossel Sagrado*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. *O que é Educação*. 21ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, Sigmund. A pulsão e seus destinos (originalmente publicado em 1915). In J. Strachey, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago, 1996. [Links]
- LENOIR, Frédéric. *Deus*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

____, *O Poder da Alegria*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

MAY, Rollo. *O Homem à procura de si mesmo*. 13^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

WIRTH, Lauri E. *Religião e Epistemologias Pós-coloniais*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013. P. 129-142.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 14^a. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1986.

Sites consultados: <https://nacoesunidas.org/relatorio-de-desenvolvimento-humano-do-pnud-destaca-altos-indices-de-desigualdade-no-brasil/> acesso 11/02/2020.

www.cnc.org.br/sites/default/files/arquivos/apresentacao_peic_marco_2019.pdf acesso 11/02/2020.

A AFIRMAÇÃO DE DISPOSITIVOS RETÓRICOS MORAIS E REACIONÁRIOS NA CONJUNTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA¹

Celso Gabatz

Introdução²

Durante o pânico moral, alguns medos atacam desafortunadas atividades sexuais e populações. A mídia se torna inflamada de indignação, o público se comporta como uma plebe raivosa, a polícia é chamada e o Estado põe em ação novas leis e regulamentos. Quando o furor passou, algum grupo erótico inocente foi dizimado e o Estado estendeu seu poder para novas áreas do comportamento erótico (RUBIN, 2003, p. 25).

O que se percebe nos últimos anos é a emergência de um discurso reacionário que afirma, entre outras coisas, haver uma conspiração mundial contra a família. De acordo com os seus promotores, os autodenominados “defensores da família”, principalmente as escolas e universidades teriam se transformado em espaços estratégicos para a

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

imposição de uma ideologia contrária à natureza humana: a assim denominada “ideologia do gênero”.

Segundo a descrição recorrente, haveria muitos professores engajados em uma agenda global contrária aos valores familiares que em vez de cumprirem a suas atribuições curriculares, estariam buscando usurpar dos pais o protagonismo na educação moral dos filhos de modo a doutriná-los com ideias contrárias às convicções e aos valores da família tradicional cristã. Pior, haveria inclusive uma estratégia para aniquilá-la por meio do cancelamento das diferenças naturais entre homens e mulheres. Estes profissionais estariam procurando confundir as crianças, obrigando, por exemplo, que meninos tenham que usar saias e brincarem de bonecas, enquanto as meninas estariam sendo constantemente instigadas a se livrarem de sua natural propensão ao cuidado em relação aos semelhantes.

Ao definir os conteúdos, conceitos, metodologias e ações que os docentes e discentes devem desenvolver [...], difundem-se visões de mundo, conhecimentos, valores e perspectivas que representam os interesses de deter – minados grupos econômicos, em detrimento da pluralidade que deve estar na base de toda prática educativa (GIROTTTO, 2016, p. 72).

Importante destacar também que estaria em curso um esforço em prol da “erotização das crianças” desde a os seus primeiros anos de vida. Os alunos estariam sendo estimulados a se interessarem por atos de masturbação, homossexualidade, aborto, poligamia, pornografia, pedofilia, entre outras questões. Os pais, por sua vez, alarmados, com este estado de coisas, são convocados a se unirem em uma cruzada em “defesa da família” e dos valores morais. “*Respeitem a inocência das crianças*” se impõe como slogan e ilustra esta capacidade para sensibilizar adeptos.

Estamos diante de uma iniciativa que visa retirar da escola o seu papel essencial de formar para a democracia, o que demonstra o caráter autoritário deste movimento. Com isso, quer-se evitar que as crianças possam tomar a palavra. Querem construir uma escola de egoísmos, de individualismo, de competitividade

[...], que são os valores do capitalismo selvagem que defendem. Competir em vez de compartilhar (GADOTTI, 2016, p. 156).

Os “defensores da família” tem organizado verdadeiras cruzadas com vistas a reafirmar valores morais tradicionais e concepções religiosas de cunho fundamentalista em diversos espaços de interação social. Trata-se de um projeto de poder regressivo que busca reforçar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas e salvaguardar a sua influência na vida social, cultural e política, na vida íntima, na esfera privada e na gestão pública. Por conta dos embates em torno das premissas morais, as ofensivas contrárias à adoção da perspectiva de gênero e promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas, no mundo do trabalho e na vida cotidiana têm se mostrado como um meio eficaz para bloquear avanços e suscitar retrocessos.

A soberania da instituição familiar sobre o processo de ensino se contrapõe ao caráter plural da legislação brasileira que reconhece o papel da família como importante agência formadora do indivíduo, mas indica a escola como espaço público de acolhimento da diversidade e formação para o exercício da cidadania (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 140).

É preciso salientar que o espaço público brasileiro tem sido tomado de forma recorrente por mobilizações voltadas a eliminar ou reduzir as conquistas das mulheres, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias pela não discriminação, a dificultar o reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos, fortalecendo, desta maneira, visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados, sobretudo em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários.

O ativismo conservador político e religioso tem se mostrado muito obstinado no ideal de se contrapor à afirmação dos direitos humanos de grupos engajados na adoção de uma perspectiva de equidade de gênero, do enfrentamento do preconceito, a discriminação, a violência sexista e a homofobia. Há uma clara oposição ao

reconhecimento da diversidade sexual e a pluralidade de arranjos familiares, educação para sexualidade, acesso à informação sobre saúde sexual e a despatologização de identidades sexuais contra hegemônicas (LOBO, 2017).

Esta abordagem pretende, pois, descortinar questões presentes no debate atual, sobretudo, na realidade brasileira contemporânea. Busca-se, entretanto, retratar sinteticamente o tema, considerando a gênese do discurso em torno da “ideologia do gênero” e algumas das estratégias adotadas em suas implicações no âmbito da educação. Trata-se de observar como esta demanda reacionária colocou os processos educacionais no centro dos debates públicos em que os desafios relativos às garantias ao direito a uma educação transformadora e cidadã, paulatinamente, vem sendo deslegitimado por compreensões voltadas a suprimir a liberdade docente e desestabilizar o caráter público e laico das instituições como espaço de formação crítica e de socialização para o convívio social, plural e democrático.

Gênero, Sexualidade e Relações de Poder

Conflitos contemporâneos sobre valores sexuais e condutas eróticas têm muito em comum com disputas religiosas de séculos anteriores. Eles passam a ter um imenso peso simbólico. Disputas sobre o comportamento sexual muitas vezes se tornam o veículo para deslocar ansiedades sociais, e descarregar a concomitante intensidade emocional. Consequentemente, a sexualidade deveria ser tratada com especial atenção em tempos de grande estresse social (RUBIN, 2003, p.1).

Nas últimas décadas ocorreram grandes transformações na ordem social e na intimidade dos indivíduos na sociedade ocidental. O conhecido sociólogo britânico Anthony Giddens (1993) alerta para os questionamentos em relação às normas sociais e políticas, acerca daquilo que vem a ser de domínio público e relativo ao âmbito privado na perspectiva das identidades sexuais (e de gênero) e o controle exercido sobre as questões íntimas. Para o autor, as disputas na temática de gênero encaminham para o entendimento de que se trata de “[...] algo que cada um de nós ‘tem’, ou cultiva, não mais uma condição natural

que um indivíduo aceita como um estado de coisas preestabelecido” (1993, p. 25).

Judith Butler, por sua vez, afirma que os gêneros não têm existência em si, não são naturais, essenciais ou intrínsecos (2001; 2003). Seriam, pois, constituídos como resultados da performatividade de gênero. Modos construídos socialmente a partir de repetições específicas e esperadas em determinados contextos e que, por sua constante rerepresentação, ganham a impressão de naturalidade. Para esta autora, os aspectos biológicos que demarcam a diferença sexual são insuficientes para afirmar a constituição do “ser homem” e do “ser mulher” a partir das diferenças.

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...]; tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos (2003, p. 25).

Ocorre uma atribuição social de características distintas a estas diferenças biológicas, constituindo um campo de expectativas sobre aquilo que será considerado como próprio do homem e próprio da mulher. Estas expectativas constituem um conjunto de normas sociais que regulam as possibilidades frente à performatividade de gênero ao oferecer um entendimento acerca daquilo que seja masculino ou feminino. Neste sentido, os efeitos performativos de gênero são reafirmações de modos coletivos de ser, e não expressões de um suposto sujeito autônomo e livre.

A partir da naturalização dos gêneros, construiu-se socialmente a ideia de que haveria uma divisão binária entre homens e mulheres, instituindo uma relação de coerência e continuidade entre o sexo biológico, o gênero, a prática sexual e o desejo. Produziu-se, portanto, uma matriz heterossexual por meio de discursos que prescrevem a identificação biológica de cada ser enquanto macho ou fêmea, homem ou mulher e, por extensão, com desejos e práticas sexuais orientados para o sexo oposto. O que escapa desta premissa firmada no binarismo é descrito como abjeto e repreendido socialmente (BUTLER, 2003).

Falar de gênero e sexualidade é, sobretudo, falar de disputas por hegemonia e de relações de poder nos grupos sociais. As importan-

tes contribuições do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, por exemplo, investigam diversos aspectos da dominação em uma dimensão do poder que se distancia das abordagens economicistas, particularmente nos esquemas analíticos do funcionamento de grupos. Pensar as construções sociais do dispositivo compulsório heterossexual e aquilo que confere a um grupo privilégios e poder torna -se, então, passível pelo arcabouço teórico-social desenvolvido. Para ele, os processos e formas de operação simbólica procedem de transformação das arbitrariedades culturais historicamente construídas em naturais, ou seja, constituindo determinada lógica indiscutível dos dominantes.

Para Bourdieu (2011), grupos sociais hegemônicos, seja qual for a sua natureza, exercem e garantem a reprodução de sua posição social e da coesão que mantém a sociedade através de um modo de existir, empregando coerção aos grupos dominados, por processos ideológicos, físicos e econômicos, a partir da economia das trocas simbólicas e das posições sociais de quem pode dar e quem precisa receber, tanto em aspectos objetivos como nos subjetivos das relações sociais.

Ao analisar a questão de gênero na sociedade, Pierre Bourdieu retrata a dominação masculina que se consolida enquanto diferença anatômica, também em relação aos órgãos sexuais, como justificativa para diferenças de gênero com aquilo que se entende como sendo parte de um caráter natural, e, portanto, consolidado por uma leitura socialmente construída por homens dominantes. Ressalta-se o aspecto mágico que essa forma naturalizada dá aos homens, até mesmo porque com base na obviedade desenvolvem -se maneiras sistemáticas de comprovar a lógica das arbitrariedades, sem se questionar o motivo pelo qual se detêm prestígio no campo simbólico.

Neste processo de economia dos bens simbólicos que produzem as crenças, as disputas por posições de poder e das mensagens consideradas como “verdades” se constituem também as lutas por legitimidade entre aqueles que desejam ser interlocutores de seus grupos, representantes das posições dominantes frente aos dominados (BOURDIEU, 2014b). O *habitus*³ funciona então como norma naturalizada e, parti-

3 O *habitus* é compreendido aqui como “[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que

cularmente nas questões referentes aos gêneros e sexualidades, existe a imposição de práticas heterossexuais tomadas como legítimas. Trata-se de um processo que é dinâmico nas relações que “[...] se fazem, se desfazem e se refazem na e pela interação entre as pessoas [...] tem a opacidade e a permanência das coisas e escapam à influência da consciência e do poder individuais” (BOURDIEU, 2014b, p.193).

Questionar os padrões da heteronormatividade seria questionar as condições sociais que permitem e legitimam o domínio sobre os corpos e sobre os sexos, sendo importante o entendimento dos fenômenos da vergonha (corporal e cultural) frente ao modelo de correção. Tem a ver também com um campo de lutas políticas no qual ocorrem disputas entre os dominantes pela apropriação da “energia social acumulada” (BOURDIEU, 2014a, p. 25) em relação à instituição das verdades, tais como naturalidade da heterossexualidade (BOURDIEU, 2014b) em concorrência com a (im)possibilidade de experiências socialmente aceitas.

Defender a família tradicional e heterossexual tem a ver com uma mensagem que legitime certos representantes políticos frente a determinado público que tem esse *habitus* como natural. De igual forma, supõe ainda a demarcação pública de uma posição contra antagonistas ou oponentes, fazendo prevalecer a importância da repercussão midiática de disputas entre interpretações religiosas sobre a sexualidade e a luta dos movimentos sociais.

Será fundamental, nesta perspectiva, que cada concorrente convença determinado público sobre as necessidades que somente ele possa prover de maneira mais adequada e o uso das forças persuasivas que dispõe frente aos demais concorrentes. A discordância e a concordância de determinado público em relação aos discursos proferidos pelo representante de seu campo referem-se à influência que possui sobre o público, “[...] na medida em que estes lhe atribuem tal poder porque estão estruturalmente afinados com ele em sua visão do mundo social, suas preferências e todo seu *habitus*” (BOURDIEU, 2014a, p. 57).

podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Conforme a compreensão descortinada por Natividade e Oliveira (2013) há uma construção histórica dos homossexuais como personagens de ameaça, representantes da impureza, da anormalidade e da doença. Ocorre uma espécie de “sexologia religiosa”, em que existem verdadeiros tratados sobre práticas sexuais admitidas e práticas sexuais proibidas, valendo-se do princípio de que existiria certa essência da vontade divina e da religião, enquanto dogmas construídos a partir de uma ordem tomada como natural para o mundo e os indivíduos. Essa interpretação promove um dispositivo que, em sua operação, transforma os militantes de grupos minoritários, por exemplo, em agentes de forças ocultas contra a natureza e o bem, e o ato de ir contra os direitos dessas pessoas se constrói como verdadeira cruzada moral, em que a política se insere enquanto “cosmologia da batalha espiritual” (p. 96).

Nesta produção de discursos a diversidade sexual é apresentada como negativa e perigosa à sociedade. Isso é fundamental, dado que as instituições e as redes de agentes da heteronormatividade compulsória se sustentam através do antagonismo aos grupos minoritários e que, portanto, não devem receber proteção do Estado na medida em que são pecadores, anormais, abjetos e doentes. As opiniões e posições tomadas pelas instituições religiosas têm potencial de direcionamento dos indivíduos, sendo o aspecto midiático fundamental para o entendimento e assimilação do processo.

O meio de manifestação e de manutenção de uma pretensa “ordem” por meio de um discurso dominante heterossexual compulsório é estruturado e estruturante “[...] por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 13). Desta forma, o “paradoxo” aqui entabulado tem a ver com o fato de que os dominados aceitam sua condição e a reproduzem, não apenas por não a questionar, mas, também, por defender a sua lógica. Esta premissa tem a ver com aquilo que é enunciado por Paulo Freire, a saber, quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor (2004). Assim, com efeito, o conservadorismo dos representados, moldado pelo discurso dos representantes políticos e religiosos, irá contrapor às expressões ou performances localizando-

-as como ameaça aos valores naturais e cristãos, demandando uma verdadeiro embate no espaço público brasileiro.

A Afirmação de uma Retórica Reacionária no Âmbito Educacional

A esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão. Como em outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em um determinado tempo e lugar são produto da atividade humana. São imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas, ambas deliberadas e incidentais. Nesse sentido, o sexo é sempre político. Mas há períodos históricos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada e mais excessivamente politizada. Nesses períodos o domínio da vida erótica é, de fato, renegociado (RUBIN, 2003, p.1).

É preciso sublinhar que a afirmação de uma retórica reacionária no Brasil, em geral, não se afirma ou ampara por meio de conceitos ou paradigmas científicos. Trata-se, antes, de grotescas formulações que descortinam poderosos dispositivos que visam promover de forma bastante eficaz e estratégica as polêmicas, ridicularizações, intimidações e até ameaças contra pessoas e instituições preocupadas em implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar interesses de grupos e instituições que se auto proclamam arautos da família e dos valores morais e religiosos de cunho tradicional (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p.725-747).

Busca-se instaurar um clima de pânico moral contra grupos sociais e sexualmente vulneráveis ou marginalizados, por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de interação (PERONI, 2013). Pouco importa se as afirmações tem a ver com algo concretamente verificável ou se as teses podem prevalecer em um ambiente acadêmico. As formulações dos adversários devem ser capturadas, descontextualizadas, homogeneizadas, esvaziadas, reduzidas a uma teoria de elementos grotescos para depois serem denunciadas e repelidas.

Ora, agora o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no ‘como’ da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder (FOUCAULT, 2002, p. 295).

A medicina, os saberes médicos e o cristianismo com sua moral sexual, como apontado por Foucault (2004) foram os que atuaram no processo de formulação da ideia de “natural” e da operação - em conjunto com instituições sociais, principalmente as escolas -, que disseminaram um modo particular e binário da experiência sexual humana. Se de um lado, os movimentos sociais e a academia, por meio de ativistas e grupos de pesquisas e pesquisadores, passaram a questionar o modelo de sujeito humano naturalizado, binário, normalizado pelo discurso da ciência e/ou da religião, de outro, a tensão por conta de uma moralidade religiosa tem afetado as posições das igrejas, movimentos populares e emancipatórios, incidindo no espaço público, reivindicando a adoção de barreiras explícitas à liberalização dos costumes como a descriminalização do aborto, o reconhecimento de que as experiências das relações sexuais podem ser afastadas das ideias de reprodução, da família e das premissas religiosas.

Num cenário efervescente, e com muitos sinais de retrocessos nos debates educacionais e na conquista de direitos, o que se vislumbra é uma evidente ameaça as conquistas históricas e a luta de movimentos sociais (MÉSZÁROS, 2006). A produção de conhecimento e chaves explicativas e conceituais apresentadas têm sido, sistematicamente, apagadas por meio de discursos e projetos de segmentos conversadores, tanto no legislativo quanto no contexto social mais amplo (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 141-155). Traços da moral religiosa conservadora têm sido expressos em meio a processos de despolitização, via discursos da “ideologia de gênero” e de projetos como o “escola sem partido”.

A escola utiliza estratégias de dominação que podem controlar crianças e adolescentes pela via do chamado construtivismo

ou do “conhecimento relativista”, que nega o ensino objetivo. Assim, sob o controle dos ativistas da ideologia de gênero, vão induzindo a criança ao erro e à crença em filosofias que prometem igualdade, fraternidade e principalmente liberdade (LOBO, 2016, p. 54).

Essa despolitização por meio de uma pedagogia do medo ou de terra arrasada, bem como a rede intrincada de relações que se efetivam nas interconexões e entrelaçamentos das diversas instâncias sociais, como a escola, o Estado e a Igreja passaram a ser evidentes no contexto brasileiro atual. O que se assiste é uma ocupação estratégica de espaços de poder de grupos religiosos fundamentalistas em um acirramento a formas de manifestação e transformação da vida, do corpo e da diferença na perspectiva de uma homogeneização de usos, valores e costumes.

O antropólogo Emerson Giumbelli (2014) acentua que, no Brasil, os movimentos evangélicos são os que apresentaram mudanças na forma de inserção social com a crescente utilização dos meios de comunicação de massa na busca de um maior protagonismo. Para o autor, as expressões evangélicas têm se mostrado evidentes em diversos espaços da vida social brasileira, através de estratégias de visibilidade que vai desde os debates sobre direitos de cidadania até às manifestações de cura.

Merece atenção também o fato de que nas instâncias legislativas municipais, estaduais e federais, houve um crescimento significativo da participação de evangélicos e outras filiações religiosas cristãs conservadoras entre os representantes políticos (MACHADO, 2012, p. 29-56). A influência política do movimento evangélico no Brasil é uma temática de relevância, com importante participação numérica na composição das igrejas brasileiras, de atuação na persuasão política dos fiéis através dos mecanismos e ações institucionais, representados por pastores e outras lideranças religiosas.

Apresentar-se como a guardiã da moral é uma de suas estratégias para que ou discurso e a ação das instituições eclesiásticas na esfera pública sejam recebidos e aceitos por muitas pessoas. A civilização do controle e do medo instaurada pelo Cristianismo, associada à repressão do prazer e à suspeita sobre o sexo é inseparável da desvalorização simbólica e social (MIGUEL, 2016, p. 590-621). As diferenças biológicas, constante-

mente invocadas, validam a atribuição das mulheres à esfera doméstica, reafirmando a legitimidade de sua exclusão da esfera pública e reiterando sua inferioridade social e política (BURGGRAF, 2001).

O fundamentalismo religioso no Brasil, ao identificar grupos sociais como perigosos e ligados à ruína moral, contribui para uma lógica autoritária de poder semelhante àquela, descrita por Hannah Arendt (2012), própria de regimes totalitários: estão empenhados na construção do “inimigo comum”. Os fundamentalistas religiosos engendram um projeto de tomada de poder que lida com certa massa de manobra, seu crescente nicho eleitoral, que se organiza contra o suposto “inimigo comum”: homossexuais adjetivados como pedófilos e feministas e LGBTs adjetivados como abominação e inimigos da família.

Os pânico morais raramente aliviam um problema real já que eles focam em quimeras e significantes. Eles tomam a preexistente estrutura discursiva em que se inventam vítimas para justificar o tratamento dos “vícios” como crimes. A criminalização de comportamentos inócuos como a homossexualidade, prostituição, obscenidade, ou consumo recreativo de drogas é racionalizado ao representá-los como ameaças a saúde e segurança, mulheres e crianças, segurança nacional, a família, ou a civilização em si mesma. Mesmo quando a atividade é entendida como inofensiva, pode ser banida pela alegação de “levar” a algo ostensivamente errado [...] Edifícios grandes e poderosos foram construídos com base em tais fantasmas. Geralmente o surto resultante de um pânico moral é precedido por uma intensificação de tais representações excludentes (RUBIN, 2003, p. 32).

É necessário defender a igualdade de gênero, mas não a partir de uma ideologia deturpada disseminada por forças reacionárias. Primordial é a erradicação das iniquidades de gênero, que fazem uma distinção binária entre masculino e feminino, relegando o feminino a um plano inferior, estabelecendo papéis inflexíveis para o masculino e o feminino que apenas servem para reforçar as desigualdades, muitas vezes originados no patriarcado ou em uma “ordem patriarcal de gênero” (SAFIOTTI, 2004, p. 136).

Convém salientar ainda que nenhuma pessoa deveria ser compreendida como tábula rasa. Alguém que somente reproduz aquilo que escuta. Na retórica da afirmação de dispositivos reacionários se subestima radicalmente a capacidade do outro pensar por conta própria e desenvolver o seu raciocínio autônomo a partir das experiências nas escolas e famílias (BENTO, 2011, p. 549-559). A educação como prática de liberdade, assim como preconizada por Paulo Freire (2004), valoriza a necessidade de jovens e adultos desenvolverem capacidades autônomas de leitura do mundo a partir do contato com a complexidade dos conflitos existentes.

Um dos grandes desafios é, pois, ampliar a capacidade de dialogar de forma leal e “desarmada” com quem pensa diferente, a fim de superar diferenças que não edifiquem caminhos de cidadania. Um diálogo no qual exista a participação ativa de pessoas e setores da sociedade, do mundo acadêmico, da vida política e no âmbito das diferentes matrizes religiosas de modo a contribuir com posicionamentos que apontem para a moderação dos extremismos e a convivência mais harmônica com e nas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se a recorrente deturpação das premissas fundantes da democracia e dos direitos individuais por conta de ofensivas de lideranças religiosas com forte persuasão política. Embora se afirme numa retórica contrária a alguma “ideologia”, na verdade, o que ocorre é uma atuação estratégica para frear e interromper a consolidação de valores importantes para a harmonia social, como no caso do tratamento igual aos indivíduos, independentemente do que os singulariza e a promoção do respeito à pluralidade e diversidade.

A diversidade de corpos, valores, estilos de vida é própria de nosso tempo. Por ser algo constitutivo de uma época, requer o desafio de olhar ao redor sem anular vidas ou experiências de pessoas, mesmo que com elas não concordemos. Respeito e alteridade é prerrogativa elementar para quem aspira construir uma sociedade mais justa e fraterna. Não é pela intolerância que a diversidade será apagada, pois a animosidade gera mais sofrimentos, mais opressão e mais violência para com o outro.

É no senso comum que as pessoas vão alardeando verdades difusas e sem muita preocupação com os fatos. O que está em questão e que deveria ser o argumento mais importante é se teremos diretrizes orientadas para a igualdade, a tolerância e a diversidade ou se teremos noções alicerçadas na superioridade, exclusivismo e exclusão. As preocupações deveriam apontar apenas numa direção: menos violência, mais tolerância, mais respeito, inclusive à diversidade humana e sexual.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis: UFSC, N°. 19 (2), 2011, p. 549-559.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014a.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2014b.
- BURGGRAF, Jutta. **“Qué quiere decir género”**. En torno a un nuevo modo de hablar. Promesa: San José, Costa Rica, 2001.
- BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: Guaraci Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, 2017, p. 141-155.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente ao “Escola sem Partido”. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 149-160.
- GIDDENS, Anthony. **As transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.
- GIROTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. In: **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 69-76.
- GIUMBELLI, Emerson. **Símbolos religiosos em controvérsia**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiências**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- LOBO, Marisa. **A ideologia de gênero na educação**. Como essa doutrinação está sendo introduzida nas escolas e o que pode ser feito para proteger a criança e os pais. Curitiba: Ministério Marisa Lobo, 2016.

- LOBO, Marisa. **Famílias em perigo**: O que todos devem saber sobre a ideologia de gênero. Rio de Janeiro: Editora Central Gospel, 2017.
- MACHADO, Maria das Dores Campos. “Religião, cultura e política”. **Religião e Sociedade**, 32(2), 2012, p. 29-56.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Vol. 07, n.15, 2016, p. 590-621.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico sexual contemporâneo. **Sociedade e Estado**. Vol. 32, 2017, p.725-747.
- NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. **As novas guerras sexuais**: diferença, poder religioso e identidade LGBT no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- PERONI, Vera M. Vidal. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
- RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo**: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. Cadernos Pagu, Campinas, n. 21, 2003, p. 1-88.
- SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SOUZA, Ana Lucia; GONÇALVES, Ednéia. Reeducação das relações raciais e ESP. In: **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 137-148.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AUTONOMIA

Vanessa Filgueira

INTRODUÇÃO

Este trabalho se refere a resultado de pesquisa de mestrado⁴ que teve por objetivo analisar as representações de professores sobre a autonomia no exercício de sua prática pedagógica. Com base nos conceitos de *habitus*, campo e representação, elaborados por Pierre Bourdieu o intuito foi examinar os aspectos objetivos e subjetivos que condicionam as representações de professores sobre sua autonomia.

Nesse sentido, ao examinar as representações dos docentes sobre sua autonomia fundamentou-se na concepção de que a sociedade é composta por estruturas objetivas que interferem nas percepções e ações dos sujeitos e que a posição ocupada pelos agentes na estrutura social faz com que estes vivenciem experiências, e assumam características que embasam sua subjetividade e direcionam sua visão de mundo (BOURDIEU, 2003).

Entende-se que a visão de mundo dos agentes é direcionada pelas condições objetivas em que a docência é realizada, assim como pela posição ocupada pelos agentes na estrutura social. Portanto, o objetivo de conhecer as condições objetivas do processo de trabalho docente

4 Condições de trabalho docente no ensino fundamental II na rede estadual paulista e representações de professores sobre autonomia- PPGE-EFLCH-UNIFESP.

assim como sua posição social, se relaciona à tentativa de compreender de que modo essas condições interferem na constituição da representação dos professores sobre sua autonomia.

Assim, a partir do referencial teórico adotado, optou-se por não partir de análises em que a autonomia do professor é vista a partir de sua prática cotidiana interna à sala de aula, mas por considerar que o ensino é uma prática social, aqui a visão de mundo dos professores foi relacionada ao contexto social, econômico e educacional em que estes estão inseridos.

Nessa perspectiva buscou-se captar as tensões, dilemas, contradições e as dicotomias existentes no trabalho do professor, assim como compreender como lidam com as questões formais e informais, com as interferências e com a autonomia, com os aspectos individuais e coletivos do trabalho. Portanto, articulando a dimensão subjetiva: as percepções dos agentes, e a dimensão objetiva: o trabalho executado.

Para alcançar estes objetivos em um primeiro momento apresenta-se os métodos de pesquisa e referencial teórico adotado. Em seguida são trazidas as informações obtidas por meio do trabalho de campo e do debate acadêmico: dados dos professores entrevistados, e das políticas educacionais que balizam e condicionam o trabalho docente na rede estadual de ensino de São Paulo. Por fim, apresenta-se um exame das condições objetivas do trabalho de professores, e seus impactos sobre a constituição do *habitus* docente e possíveis ingerências sobre a constituição da representação de autonomia dos professores.

MATERIAL E METODOS

Para atender aos objetivos elencados a coleta de dados foi efetivada por meio de metodologia qualitativa de pesquisa, com a observação direta e a entrevista semiestruturada, delimitadas ao trabalho executado por professores de ensino fundamental II e médio da rede estadual de São Paulo, nos momentos de trabalho pedagógico coletivo, reuniões pedagógicas de planejamento e replanejamento ocorridas durante o ano letivo de 2016.

O intuito foi apresentar aspectos do trabalho concreto realizado por professores que atuam na rede estadual de ensino de São Paulo,

dados de sua origem social e do conhecimento prático do mundo que estão inseridos, como meio de conhecer o campo em que atuam e as estruturas objetivas que estão imersos, suas disposições para a ação e percepções do mundo em que se inserem.

Entende-se estas características como relevantes para se analisar suas percepções e assim apreender suas representações sobre autonomia a que estão submetidos em seu processo de trabalho.

Com relação ao referencial teórico adotado, partiu-se da compreensão de que a autonomia do professor está diretamente relacionada à conexão da docência a questões conjunturais e sociais de sua função, e também à tomada de decisões no contexto de sua prática de sala de aula e da escola. Disposições que permitem a superação das distorções ideológicas, constituição de consciência crítica e emancipação das opressões profissionais e sociais, que impulsionem transformações conjunturais e institucionais do ensino e da sociedade. (CONTRE-RAS, 2012).

O exame da representação dos professores se fundamentou nos conceitos de *habitus*, campo e representação (BOURDIEU, 2003). Também pautou-se no entendimento de que a sociedade é composta por estruturas objetivas que influenciam as percepções e ações dos agentes, e que a posição destes na estrutura social faz com que vivenciem experiências e assumam características que embasam sua subjetividade e direcionam sua visão de mundo (BOURDIEU, 2003).

Estas estruturas incorporadas por meio das experiências e aprendizagens sociais se evidenciam na forma de disposições para a ação e percepções, tendem a ser reproduzidas por meio das práticas, e constituem o *habitus* dos agentes. Assim, examinar o *habitus* nos permite apreender as práticas sociais dos agentes, seus condicionantes, mas também possíveis espaços de autonomia (Bourdieu, 1983).

Com relação ao campo, Bourdieu (2003) argumenta que a realidade social pode ser compreendida como um espaço social de muitas dimensões, na qual as posições sociais ocupadas pelos agentes na estrutura social têm como base distinção e diferenciação, e o campo é o espaço social em que essa diferenciação se estabelece.

O Espaço social segue a uma lógica própria, na qual se estabelece uma rede de relações, o campo é local que se refere a um espaço de

determinadas práticas, domínios e disputas internas por posições, hierarquizadas de acordo com o volume de capital possuído e nele valorizado, se estruturando de forma análoga à dicotomia entre dominantes e dominados presentes na sociedade.

Setton (2002) destaca a relação entre o conceito de *habitus* e campo, pois existe uma relação dialética entre os agentes e a sociedade, como coloca a autora, “uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado” (SETTON, 2002, p. 64). Nessa perspectiva, as condutas não são deliberadamente planejadas, mas sim consequência da conexão entre o *habitus* e as influências dadas pelo campo.

Destaca-se ainda o pertencimento de classe que as práticas sociais possuem, e as marcas das posições sociais que carregam. Na concepção de Bourdieu (2003), a posição social ocupada pelos agentes na estrutura social faz com que vivenciem experiências e adquiram características que orientam sua visão de mundo e dão a base para a sua subjetividade. Essa perspectiva possibilita refletir sobre como a estrutura social (que é objetiva), fundamenta e é também fundamentada pelas ações sociais dos agentes, condicionando as práticas, mesmo que os agentes não tenham consciência disso, moldando suas percepções e construindo suas representações.

As representações, na perspectiva do autor, são compostas pelas crenças, valores, ideologias que os agentes possuem e expressam nas suas formas de compreender o mundo. Nesse sentido, os conceitos de *habitus* e campo dão base ao exame das representações sociais, pois evidenciam a incorporação da estrutura social, revelam posição social, condições materiais de existência e direciona as práticas dos agentes, sendo que esse direcionamento possibilita ou a reprodução das estruturas sociais ou sua modificação.

As posições ocupadas no campo influenciam as representações. Nesse sentido, para compreender a representação dos docentes sobre sua autonomia, examinam-se as práticas dos professores em momentos de trabalho coletivo, além das entrevistas realizadas, como elementos que auxiliem na apreensão de suas percepções do mundo e de si. E, ao analisar as representações dos professores sobre sua autonomia, esperamos compreender de que modo às estruturas objetivas interferem em

suas percepções e ações, assim detectar os aspectos subjetivos que se relacionam à estrutura objetiva do espaço social. (BOURDIEU, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para investigar as representações dos professores sobre sua autonomia, estabeleceu-se uma aproximação ao objeto de estudo e sujeitos de pesquisa, delineando o campo em que se inserem, assim como ao contexto econômico, político e social que envolve a educação e o ofício do professor.

Observou-se que as reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1990 estão relacionadas às demandas do capital e as determinações dos organismos internacionais. Estas passam a pautar os sistemas educativos e o trabalho docente que acarretam práticas políticas e sociais em que os processos educativos são regulados a partir das concepções e ações em educação pautados pelas reformas, que instituem ferramentas de controle e ocasionam precarização, intensificação e regulação às atividades executadas na escola.

Com intuito de ajuste às demandas inseridas pelas reformas educacionais, verifica-se a inserção de uma série de dispositivos que direcionam as ações dos docentes e o funcionamento dos sistemas de ensino.

A rede estadual de ensino de São Paulo, campo que circunscreve o trabalho dos docentes investigados, também insere muitas reformas como a descentralização, precarização e fragmentação do trabalho, e ainda a inserção de regulamentações que estabelecem os métodos e os conteúdos da aula.

Constatou-se a tentativa de convencimento dos docentes ao métodos e conteúdos estabelecidos na política educacional via recompensa profissional, vinculando aumento salarial ao desempenho medido via mecanismos de avaliação e promoção pelo trabalho realizado e metas alcançadas, ou ainda pela ideologia da responsabilização. Houve também um avanço de medidas neoliberais como a desregulamentação ao trabalho e medidas que visavam enfrentar os sindicatos.

Observou-se que a regulação modifica aspectos da organização e da gestão da escola pública na tentativa de uniformização da educação em seus aspectos administrativos e pedagógicos, aumentando o con-

trole externo à função docente. Os processos de racionalização, inserção de materiais prescritivos, rotinização, controle, avaliações etc., pelos quais a docência tem passado é uma evidência desse processo.

Portanto, destacou-se na rede pública estadual paulista as regulamentações educacionais, a descentralização, a precarização e a fragmentação do trabalho. E, se as representações dos agentes são socialmente posicionadas e se relacionam à sua visão de mundo, a percepção dos docentes certamente é influenciada pelas condições em que o trabalho docente se efetiva hoje.

O trabalho de campo confirmou o debate apresentado pela bibliografia, mas também trouxe novos elementos à discussão proposta. Nele destacou-se que os professores entrevistados têm origem social semelhante, dialogando em alguns aspectos com estudos de âmbito nacional que traçaram perfis docentes (INEP, 2009; UNESCO, 2004).

Além disso, são oriundos de famílias cujos pais têm baixa escolaridade e são trabalhadores manuais. Sua escolarização de educação básica foi feita na rede pública de ensino e o ensino superior na rede particular. Todos identificaram sua origem na classe trabalhadora e indicaram que a inserção na docência melhorou sua condição econômica e cultural, o que nos permite afirmar que a docência significou distinção em relação às famílias de origem.

Sobressaiu-se nas falas a regulação ao trabalho executado via materiais instrucionais, e o controle externo proporcionado por esses materiais, que somada às avaliações externas, é percebida pelos professores como um limitador de sua autonomia.

Ratificando os aspectos apresentados pela bibliografia, as falas dos agentes e a observação de campo confirmam a intensificação do trabalho docente, evidenciada pela racionalização e burocratização.

Ao se analisar as percepções dos professores sobre aspectos subjetivos de seu trabalho, obteve-se que os docentes entendem a dimensão social e política da docência como aspecto importante que deve ser abordado na escola, pois se veem como mais politizados que os alunos e suas famílias. Evidenciou-se ainda a percepção de que a docência pode melhorar a vida das pessoas, preparando-as para a vida e para o exercício da cidadania. Contudo evidenciou-se também certa ambiguidade na percepção dos professores sobre qual é a função central do docente:

por um lado um entendimento da docência centrada no cuidado com os alunos, e por outro em seus aspectos técnicos e profissionais.

As dificuldades apresentadas pela precarização de suas condições de trabalho ocasionam nos professores insatisfação e a percepção de que são desvalorizados política e socialmente. Os professores percebem essa desvalorização no menosprezo à autoridade docente expresso pelas famílias e pelos alunos, nas condições de realização do trabalho, nos baixos salários.

Ainda, destacaram-se os baixos salários e a precariedade no trabalho, como indícios de desprestígio. Revelou-se uma dualidade, pois os professores percebem a docência como desvalorizada socialmente, ao mesmo tempo em que sabem que suas condições materiais de vida melhoraram após a docência, principalmente em decorrência de sua origem social nas camadas mais baixas, o que faz com que ser professor signifique prestígio, já que possibilita a ascensão social e melhoria da vida nos aspectos econômicos e culturais.

Como consequência dessa ambiguidade, constatou-se que os professores têm visão de mundo que valoriza a docência, reconhecendo a função social da profissão que desempenham. Por outro lado, sabem que essa relevância não é reconhecida pela sociedade e que realizam ofício desvalorizado socialmente. A consequência dessa percepção é o seu apego aos aspectos da profissão que os distingue socialmente, lhes permitindo retorno simbólico. Os docentes se percebem como separados das classes trabalhadoras e da busca pela distinção influencia a percepção de si. Valorizam a docência e isso interfere no modo como compreendem a autonomia em seu trabalho.

O exame das representações dos agentes baseou-se na ideia de que as estruturas objetivas da sociedade e a posição que os agentes ocupam os expõem a experiências que influenciam suas percepções e ações, pois fundamentam sua subjetividade, e direcionam as representações que possuem e expressam nos modos de compreender o mundo e de se relacionar socialmente.

Ao debater percepção que os professores manifestaram sobre autonomia, destacou-se representação da autonomia como o domínio técnico dos métodos, relacionados à racionalidade técnica e fundamentados na ideia de que a prática profissional docente se baseia em

conhecimentos técnicos e teóricos aplicados para atingir resultados pré-estabelecidos, neste caso pela política educacional.

Essa perspectiva se vincula ao aspecto da qualidade técnica do trabalho docente numa perspectiva individualista, em que a prática é despolitizada e ligada à ideia de obediência às normas estabelecidas.

Essa percepção de autonomia ligada à ideia de controle do trabalho remeteu a uma falsa noção de autonomia, cuja ilegitimidade era percebida pelos próprios professores, já que o controle externo ao trabalho era por eles percebido. Entretanto, ao afirmá-la, ainda que de forma ilusória, essa autonomia permitia que se percebessem prestigiados e valorizados.

Assim, a representação dos professores de que mantêm sua autonomia no que se refere ao trabalho desenvolvido no interior da sala de aula, resistindo às formas de controle externo, foi aqui entendida como algo a que os professores se apegam a fim de valorizar o trabalho que realizam, afastando-se da desvalorização social e mantendo características de um trabalho mais intelectual.

Destaca-se também que a autonomia docente é entendida pelos professores como o poder e a autoridade exercidos sobre os alunos, aspecto moralizador evidenciado na análise das entrevistas realizadas e nos momentos de observação do campo, vinculando-se ao prestígio que os professores sentem possuir no desempenho da função.

Ao mesmo tempo em que operam distinção em relação às funções e agentes que percebem como menos prestigiados, buscam se apegar ao que, de seu ponto de vista, lhes confere superioridade. Desse modo, evidencia-se que a representação da autonomia como o exercício de poder dos professores sobre os alunos é uma forma de operar distinção social gerando, do ponto de vista dos professores, retorno simbólico e reconhecimento de sua superioridade moral e cultural, frente à percepção da docência como função desvalorizada socialmente.

Por fim, a autonomia também foi explicitada pelos professores como emancipação social e política, perspectiva que mais se aproxima da concepção de autonomia exposta por Contreras (2012). De todo modo, a percepção de autonomia como emancipação se apresentou marcada pelas características da instituição escolar que dificultam o debate de questões políticas e sociais.

Como visto as tentativas de distinção se se fundaram na representação que vê na possibilidade de estabelecer poder sobre os alunos, autonomia. Ou ainda na representação vê autonomia como controle técnico do trabalho, indicando que aderem às ideias postas pela política educacional de que o bom professor, autônomo em seu trabalho, sabe aplicar métodos e técnicas pensadas a priori. E por fim, a autonomia docente também foi vista como emancipação pessoal e coletiva na escola, de forma a viabilizar debate sobre o sentido político e crítico das práticas educativas escolares. Em todos os casos, equivale a percepção que traz retorno simbólico, status e prestígio, a atividade que os próprios professores reconhecem como uma atividade socialmente desvalorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discutimos as representações de professores sobre sua autonomia, com base nos conceitos de *habitus*, campo e representação, elaborados por Pierre Bourdieu. Este referencial teórico estabelece que a localização dos agentes no espaço social interfere na consolidação de seu ponto de vista, ocasionando ações, condutas, percepções e pode, portanto, influenciar em sua representação sobre autonomia.

Como em Bourdieu (2007), entendemos que a constituição do *habitus* tem relação com a posição ocupada na estrutura social, configurando suas práticas e na elaboração de sua visão de mundo. Os agentes ocupam uma posição na estrutura social e que este lugar molda seu ponto de vista, além de definir suas relações com outros sujeitos e outras posições sociais. (Bourdieu 1991,2003). Identificar como essas diferenças são percebidas contribuiu para compreendermos a percepção que os agentes possuem sobre a realidade social em que se inserem.

A partir da contextualização das condições de trabalho do professor pode-se perceber que a docência tem significado para os professores por um lado, a inserção em um trabalho precarizado, e por outro, ascensão social quando em relação a família de origem e condições econômicas e sociais anteriores à docência.

O referencial teórico colocou que as práticas e representações dos professores se referem às suas condições materiais de existência, referindo-se por um lado às condições de exercício docente nas escolas, e

por outro à pertença de classe dos professores, e às formas como estabelecem distinções e valorizam seu trabalho.

Nessa perspectiva, as análises permitiram evidenciar que as representações dos professores sobre sua autonomia se vinculam ao exercício de poder e autoridade sobre os alunos, mas também a necessidade de reconhecer e refletir sobre as questões que permeiam a escola e a sociedade, e a possibilidade de agir em prol de mudanças sociais e educativas, e principalmente ao controle dos aspectos técnicos do trabalho.

As condições concretas de realização do trabalho dos docentes além de influencia-los na realização de seu trabalho, moldam sua percepção sobre a docência. Assim, as representações de professores sobre sua autonomia no trabalho podem ser compreendidas a partir de necessidade de distinção, conferindo valor a uma atividade socialmente desvalorizada.

Nessa perspectiva a inserção em um trabalho precarizado e desvalorizado tem relação com o status e o prestígio percebido por aqueles que o executam, compondo a luta simbólica por distinção social, traço essencial das classes sociais. Os professores, como todos os agentes, lutam por se distinguir, travando luta para elevar simbólica e culturalmente suas capacidades, competências, e dentre estas, sua autonomia.

O lugar desvalorizado ocupado pela docência na estrutura social de posições gera nos professores representação da autonomia que faz parte do jogo para garantir retorno simbólico, via reforço de aspectos da função que de seu ponto de vista permitem se distinguir socialmente.

A pesquisa se embasou em Bourdieu (2003b), partindo do suposto que a localização dos agentes na estrutura social é elemento que permite compreender a representação que possuem. Desse modo, a trajetória de ascensão dos professores vinculada à desvalorização que percebem na docência, possibilita compreender que a representação da autonomia se funda na tentativa de conferir prestígio a docência na tentativa de se distinguir socialmente, mantendo o status obtido na função alcançada.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das “classes”. In: **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 133-161.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria & Educação**: Porto Alegre, nº 3, p. 113-119, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **O habitus e o espaço dos estilos de vida**. In: **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp: Zouk, 2007. (p. 162-211).

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**: Pesquisa Nacional UNESCO – São Paulo: Moderna, 2004.

INEP. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. 63 p.: il.

EDUCATION IN A PANDEMIC SCENERY BY THE SARS-COV-2 VIRUS AND THE CONTRIBUTION OF ONLINE SCIENCE CLASSES IN THE DISTRIBUTION OF TRUE INFORMATION

Maria Vitoria Alves Vila Nova

Fabiana América Silva Dantas de Souza

INTRODUCTION

Viruses are acellular beings, that is, they do not have a cell that has their genetic material (DNA or RNA) protected by a protein envelope called a capsid, this infectious particle is inactive in the air and on the surfaces of objects needing a host cell to reproduce. Viruses are pathogens, many of them are responsible for respiratory diseases such as pneumonia, the family of Coronaviruses are part of the group of viruses that cause respiratory disease in humans, in their studies Cui (2019), reports that so far, there are six the known Coronavirus species that cause disease in humans. Four of these (229E, OC43, NL63 and HKU1) cause common flu symptoms in people and two other species (SARS-CoV and MERS-CoV) cause severe acute respiratory syndrome with a high mortality rate mainly in children and the elderly.

The New Coronavirus (SARS-CoV-2), discovered in late 2019 in China is the pathogen of the disease COVID-19 that has claimed

victims worldwide. In Brazil according to the Ministry of Health (MS), there are already more than 100,000 infected and more than 9,000 deaths from the disease. The pandemic has affected the political, economic, social and educational sectors in proportions that are still incalculable due to the need to make decisions to reduce the contagion of the virus (OLIVEIRA and SOUZA, 2020).

One of the measures recommended by the World Health Organization (WHO) is the social distance that, according to Soares (2020), appeared during the Spanish flu period that happened in 1918, which also made countless victims in the world. The practice of social isolation has been effective in combating the spread of the New Coronavirus in several countries, proving to be of great importance for Brazil. Social detachment also includes stopping classes as a preventive measure against the New Coronavirus. According Viner et al. (2020), With the closure of schools, it is possible to reduce social contact between students, contributing to reduce the transmission of the virus, which can consequently have a positive impact on the number of cases.

Although social distance is necessary to control the pandemic, it causes problems in several sectors of the country, one of which is the educational system that has suffered from the paralysis of classes, injuring the constitution that says that education is everyone's right. The right to education is provided for in Art. 205 of the Federal Constitution: "Education, the right of all and the duty of the State and the family, will be promoted and encouraged with the collaboration of society, aiming at the full development of the person, their preparation for the exercise of citizenship and their qualification for work " (BRASIL, 1988).

In view of compliance with the Constitution, the educational system has been looking for alternatives to adapt to the new reality imposed by the pandemic. One of the strategies used by schools is online classes that aim to supply face-to-face classes. Online classes can favor teaching as it allows students to have a more focused experience, without the distractions that a full classroom ends up offering (Kellongg, 2011). In a situation where students cannot go to school, the alternative is to move from the traditional system to online education (Basilaia and Kvavadze, 2020). Oliveira and Souza (2020),

they say that in the current context, technology appears as an ally to alleviate the educational situation in which we find ourselves.

Currently, the amount of false news, the so-called “fake News” and the absence of information, can make it difficult to accept the recommendations of the Ministry of Health, with education having the role of contributing to the distribution of information to children and young people. In his studies Gravina e Munk (2019), explain that students have access to information technologies through smartphones, tablets and notebooks, however the virtual environment can propagate false content, in this way a teaching work that makes it possible to clarify doubts can mitigate the spread of false news.

Science education, even being remote, can significantly contribute to the elucidation of information about the New Coronavirus and COVID-19, in microbiology classes, for example, in the contents about Viruses, it is possible to study how the New Coronavirus, its behavior in the organism, its form of transmission, its symptoms and the best way to avoid contamination, clarifying doubts in a scientific and educational way, avoiding the search and propagation of wrong information. Teachers can approach the theme either following the school curriculum, or as complementary content. In elementary school (final years), viruses are addressed as specific content of the 7th year in the science discipline (SHIZUE, COSTA, LUCAS, 2019). In view of the country’s current situation and the need to alert students to the risks of the pandemic, this article aims to identify the contribution of science classes in the distribution of information about the New Coronavirus and the COVID-19.

METHODOLOGY

1. Study area

This research was carried out at the João Ferreira da Silva Municipal School, located in the Rural Zone of the Pau Santo site in the Municipality of João Alfredo, PE, in the 7th grade of elementary school (final years), the class had 40 students enrolled in the shift afternoon, however due to the pandemic only 20 students were

included in the application in which the distance classes were being taught by the teachers in full. The Municipality of João Alfredo is located in the Northern Agreste of the state of Pernambuco, 106 km from the capital Recife; and borders the municipalities of Bom Jardim, Limoeiro, Salgadinho and Surubim.

2. Application and data collect

Due to the pandemic, classes in João Alfredo are being exclusively online, each subject took up one day a week so that the teacher could pass the content, so the classes are taking place in full, the teacher was available throughout the day to send the material, answer questions and correct questions. For the realization of the remote lesson, a video lesson was prepared, which was recorded using the Screen Recorder program and an evaluative questionnaire was formulated in Word format with 8 multiple choice questions, which was intended to assess students' knowledge before and after the lesson. science, so the questionnaire that was applied twice contained the same questions and were called questionnaire 1 and questionnaire 2.

Thus, this research was carried out during the science class in the 7th grade class where the evaluative questionnaire 1 was sent to a social network application in which teachers and students met virtually to pass on content and answer questions, the questionnaire evaluative 1 about the New Coronavirus and COVID-19 had the purpose of verifying the previous knowledge that the students had about the content, they were instructed to do it without consulting any information network, after they answered all of them forwarded the feedback with their respective responses. Subsequently, a video lesson was sent, a resource used by the school's teachers to explain the lessons, the video was made especially to answer questions regarding the pandemic, the New Coronavirus and COVID-19 (Figure 2), after the video lesson was a video call was opened with the students (Figure 3) in order to answer the remaining doubts. Finally, the students received the evaluative questionnaire 2 in which they answered and sent the feedback, once again the students were recommended not to consult any means of information so that it would not interfere in the answers and consequently in the research. In

this way, the students' knowledge assessment process took place before and after science class. To present the results, a comparative graph was built with the help of the Microsoft office Excel 2010 electronic program based on the data obtained in the evaluation questionnaires 1 and 2.

Figure 1. Evaluative questionnaire

QUESTIONARIO AVALIATIVO

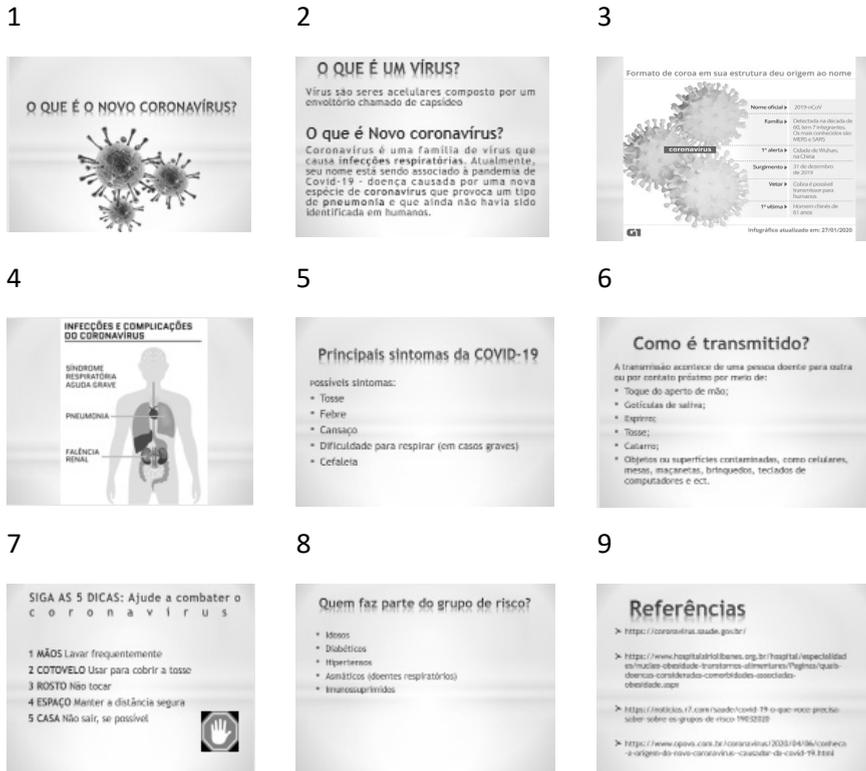
- 1) Os vírus são seres patogênicos que atualmente tem causado diversas epidemias no mundo todo. Qual das alternativas abaixo traz a melhor definição para vírus?
 - a) Vírus são seres pluricelulares vistos a olho nu.
 - b) Vírus são seres unicelulares vistos apenas por meio de microscópio.
 - c) Vírus são seres acelulares composto por um envoltório chamado de capsídeo.
 - d) Vírus são seres acelulares que fazem parte de um grupo de bactérias.
- 2) De acordo com os seus conhecimentos quais os principais sintomas da Covid-19?
 - a) Tosse, cansaço, vômito e diarreia.
 - b) Tosse, febre, tonturas e dores nas articulações.
 - c) Tosse, febre, cefaleia e sangramento pelo nariz.
 - d) Tosse, febre, cansaço e cefaleia.
- 3) Sabemos que o coronavírus tem um auto poder de contaminação e por isso tem se disseminado com tanta facilidade. Sabendo disso qual das alternativas abaixo não está relacionada com a contaminação do novo coronavírus?
 - a) Gotículas respiratórias
 - b) Contato físico com pessoas infectadas
 - c) Superfícies e objetos contaminados
 - d) O uso de máscaras
- 4) Algumas pessoas desenvolvem os sintomas da covid-19 e outras estão com o vírus porém não apresentam sintomas da doença, no entanto ainda podem transmitir para outras pessoas. Qual nome se dá para as pessoas portadoras do novo coronavírus mas que **não** desenvolvem a Covid-19?
 - a) Sintomáticas
 - b) Assintomáticas
 - c) Portadoras
 - d) Contaminadas
- 5) O novo coronavírus se espalhou por países do mundo todo devido sua rápida contaminação. Em qual país esse vírus surgiu?
 - a) África do Sul
 - b) Brasil
 - c) China
 - d) Japão
- 6) O isolamento social é uma das medidas recomendadas pela OMS para a diminuição do contágio mas outras medidas também devem ser tomadas para a prevenção. Dentre as alternativas abaixo qual é a correta em relação a prevenção ao novo coronavírus?
 - a) Lavar as mãos apenas com água corrente, usar máscaras e álcool em gel
 - b) Lavar as mãos com água e sabão, usar máscaras e álcool em gel.
 - c) Usar luvas, não deixar água parada e usar álcool em gel.
 - d) Usar luvas, máscaras e não deixar água parada.
- 7) A utilização de sabão e cloro além de ser uma alternativa mais barata também é altamente eficaz contra o novo coronavírus isso se dá porque eles agem
 - a) Na divisão celular dentro do organismo
 - b) Na destruição do material genético
 - c) Na quebra do envoltório do vírus
 - d) Na destruição das células do vírus
- 8) Algumas pessoas fazem parte do grupo de risco devido a alguns fatores de comorbidade. Dentre as alternativas abaixo quais são as principais comorbidades?
 - a) Rinite alérgica, diabetes e obesidade
 - b) Hipertensos, depressão e obesidade
 - c) Transtorno mental, diabetes e obesidade.
 - d) Asma, obesidade e diabetes.

GABARITO

| 1ª | A | B | C | D |
|----|---|---|---|---|
| 2ª | A | B | C | D |
| 3ª | A | B | C | D |
| 4ª | A | B | C | D |
| 5ª | A | B | C | D |
| 6ª | A | B | C | D |
| 7ª | A | B | C | D |
| 8ª | A | B | C | D |

Fonte: Vila Nova, 2020

Figure 2. Intervention slides for health education, focusing on the new corona virus, and used to teach remote online classes



Fonte: Vila Nova, 2020

Figure 3. (A) Online class; (B) Video call debate

A



B



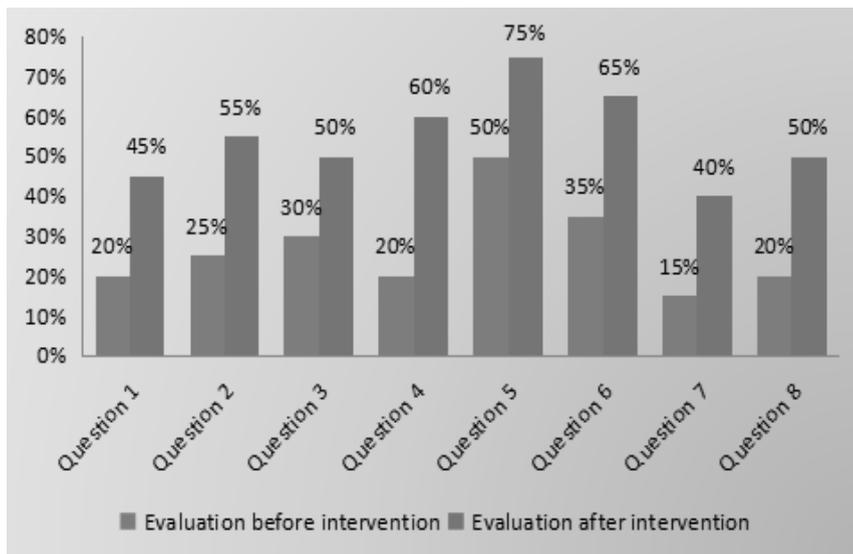
Fonte: Vila Nova, 2020.

RESULTS AND DISCUSSION

With the application of the questionnaire assessing 1 the students' previous knowledge about the New Coronavirus and COVID-19, it can be observed that the students had difficulties in answering the questions, as they read the statement of a question, new doubts about the subject arose, intensifying more and more with each question ahead. It is observed that in questions 1, 2, 7 and 8 there are the lowest rates of correct answers, it was found that 20% of students got the first right, 25% the second, 15% the seventh, this being the question in which students presented greater difficulty and 20% got the 8th correct, these questions addressed the definitions of the virus, its symptoms, the importance of the action of soap and chlorine in the fight against the New Coronavirus, and the factors of comorbidities in infected patients respectively. The highest percentage of correct answers obtained in the first questionnaire is found in the 5th question, reaching only 50% of the number of students, the question addressed the country of origin of the virus (Figure 4).

Upon completing the evaluative questionnaire 2, applied after they watched a science lesson about the pandemic, the New Coronavirus and COVID-19, and asked questions through video calls, the students expressed results opposite to those obtained in the first questionnaire when students had only digitally acquired knowledge. We can observe that there was an increase in the number of correct answers in all questions, emphasizing questions 2, 4, 6 and 8, these stood out because they presented a considerable difference in relation to the evaluation questionnaire 1, the second question that dealt with the symptoms of the disease, demonstrated a difference of 30% in relation to the previous questionnaire, the fourth question was where it was most successful with 40% more correct answers, being this about the forms of contamination, the sixth and eighth question both obtained a 30% increase in relation to the evaluation questionnaire 1 to the evaluation questionnaire 2, they addressed prevention and main comorbidities respectively (Figure 4).

Figure 4 - Comparative graph referring to the evaluation before the intervention and the evaluation after the intervention.



Fonte: Vila Nova, 2020.

The results obtained showed the importance that science classes have on students in the current context in which we find ourselves, even if the classes are taking place remotely, it is up to the teacher to adapt to the new reality, looking for ways to pass on the content and tie it to the current situation. from the country. In your searches Theisen (2014), says that “science teaching can take place in different educational and spatial contexts. For each context, different definitions and characterizations are considered”. This statement also corroborates with studies of Friehs (2016), which says that the teacher’s attention should be focused on the search for strategies, not only favoring teaching, but also the student’s learning according to the environment in which he lives.

The debate after the video lesson provided the students with a moment of dialogue with the teacher, in which the students were able to clarify questions, as well as show what they learned from the video lesson, so this other resource enabled another alternative for the assessment, of this Thus, it was found that, in addition to the video lesson having contributed to the teaching of science, the

video call also had a significant value because the students were able to interact and debate about the pandemic which impacted on the increase in the percentage of correct answers, it was also possible for through the debate, evaluate the importance of science class in times of pandemic, not only by the questionnaire, but also by the effective participation of the student, identifying which are his greatest difficulties in understanding what is happening.

The investment for teachers to expand their classes, and reach all students is still to be desired, as during the research process we find it difficult to reach the class completely, due to factors such as lack of quality internet, electronic devices, these were the biggest challenges found to make the science class arrive with excellence. The strategies of the education departments so far have aimed at solutions so that the classes are transmitted because having only methods for the classes is not enough, an investment in the democratization of the internet among students is necessary. In this context, Basilaia and Kvaavadze (2020), affirm that fundamental tools are needed for the classes to reach the largest possible number of students, these are the coverage of the Internet, the availability of computers or smartphones. The environment in which the student lives must also be taken into account in order to seek the best approach to content, in Avelino and Mendes (2020), it is emphasized that the social, economic and cultural issues of the students also directly influence the learning results, as well as the construction of the child's knowledge is mainly related to the environment in which he lives. The social and cultural environment in which children and adolescents live are active agents in the relationship of knowledge (CHARLOT, 2003). The research students are from the countryside, so the methodology used, the resources used, as well as the language sought to meet the needs of the class as far as possible.

In the circumstances in which Brazil has a collapsing public and private health system, health education is necessary to guide and alert our young people about the seriousness of the pandemic. According Colomé and Oliveira (2012), "the traditional model of health education has been supported by an understanding of health as the absence of disease and the proposition of educational strategies guided by biomedical assumptions". Thus, the authors state that health

education actions are eloquent because they seek to establish certain behaviors considered ideal for the prevention or reduction of health damage. Health education takes place at school through lectures and guidance from health professionals but in the midst of closed schools, the immense need for this work to disseminate information and with overworked health professionals is up to the school environment in turn to provide this virtual assistance to students and family members, it is essential that science classes and even other disciplines seek to include health education in their classes, being even more fundamental in science classes as this discipline opens up a much wider range of opportunities within the school itself. school curriculum to address the necessary care, warn of possible symptoms, risk groups, comorbidities and palliative care, prevention is the basis for health education and at the moment it is up to the school and teachers to adapt, always seeking to minimize the impacts.

Another important and relevant point that needs to be taken into account in the experience that this research provided, is the importance of the teacher-student relationship, which, even at a distance, is extremely important to be strengthened daily. In this sense Oliveira and Souza (2020), highlights that this teacher-student relationship is fundamental, even, to solve many of the students' learning problems that may in some cases be related to the methodology used by the teacher, which is usually a marked presence in the evaluation process. Caldeira (2013), it also points out that the manifestations of affection, which are often present in the teacher-student relationship, can contribute both to the student's learning and to the development of the teacher as an educator. All of these factors, in addition to interfering in the teaching-learning process, also affect the results of assessments, the student when he has a harmonious relationship with the teacher he feels included in the school environment consequently becomes more participative and encouraged to seek knowledge, thus the teacher's evaluative way towards the student goes much further, it becomes constant, traditional methods, behavior and interaction must be added together in order to evaluate the student's learning. In remote classes where the teacher needs to put aside the traditional methodology and try to reinvent himself, the alternative assessment so that the student's learning can be ascertained

becomes essential and even more important than the traditional one. In view of all these results exposed after the intervention, the importance of science classes in the dissemination of information about the New Coronavirus, COVID-19 and the pandemic was corroborated. However, the assessment of the impact of the classes went far beyond the questionnaire. also in the effective participation, in the interaction and relationship built during the process.

CONCLUSION

Currently, the amount of fake news found on the internet has grown and most of the time the teenagers end up sharing it on their social networks or with their family members at home, this is because these teenagers have no discernment about the content, thus the spread of untrue news. can have negative impacts on society. In the midst of the chaos of a pandemic obtaining knowledge about the form of contamination, prevention and symptoms are of extreme importance both to form an awareness about the care that must be taken as well as to understand about the collapse that the health system is living. Children and adolescents, mainly from rural areas, such as research students, can become great influencers with parents who do not have great knowledge and do not understand the means of virtual communication and the information contained therein, so that thinking can be elucidated. these young people need guidance so that they can distinguish true from false information, in this scenario the role of the science teacher becomes indispensable because he can insert the current context during his classes as extra content without jeopardizing his planning as well as him it can guide which means of information are reliable, as is the case with news programs, so that students can always continue to seek information, but this time in reliable communication vehicles.

The class on viruses that brought information about the New Coronavirus and COVID-19 opened space for students to be interested in understanding the content generating during the video calls a debate in which students could clarify all their doubts about the subject, raising the level of information that students had about

the disease and the pandemic, with that remote classes are not only effective in minimizing the damage caused to the school year, but also became an extremely important ally for the dissemination of information. reliable information.

Although teachers have not received training to deal with the crisis that affected the educational system, most education professionals have shown to be active in their schools, video lessons have become one of the most used resources by professionals in this pandemic, video calls have also proved to be of great value because it enables teacher - student interaction, strengthening ties that previously could only have been created in person. Thus, it was possible to conclude that science classes taught remotely using digital resources have become indispensable because they contribute both to the educational system in terms of reducing the damage caused by the closing of schools, as well as to the health system in the dissemination. information about the pandemic.

REFERENCES

Basialaia G, Kvavadze D. **Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia.** Pedagogical Research, n.5, v.4, e-ISSN: 2468-4929, 2020 DOI: 10.29333/pr/7937

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 06/05/2020

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Boletim Epidemiológico. Secretaria de Vigilância em Saúde. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/boletins-epidemiologicos>> Acesso em: 06/05/2020

Avelino WF, Mendes JG. **A realidade da educação brasileira a partir da covid-19.** Boletim de conjuntura (boca) v. 2, n. 5, Boa Vista, 2020 ISSN: 2675-1488 <http://doi.org/10.5281/zenodo.3759679>

Caldeira, J. S. **“Relação Professor-Aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino apren-**

- dizagem**”. Anais do XI Congresso Nacional de Educação (XI EDUCERE) / II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (II SIRSSE) / do IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (IV SIPD). Curitiba: PUC-PR, 2013
- Charlot B. “**O sujeito e a relação com o saber**”. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). Formação de Educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- Colomé JS, Oliveira DLLC. Educação em saúde: por quem e para quem? A visão de estudantes de graduação em enfermagem. Enferm. vol.21 no.1 Florianópolis, 2012.**
- Cui J, Li F, Shi ZL. **Origin and evolution of pathogenic coronaviruses.** Nat Rev Microbiol 2019; 17: 181-92. doi: 10.1038/s41579-018-0118-9
- FRIEHS. Games in Adult Foreign Language Teaching. **International Conference on Language, Innovation, Culture and Education (ICLICE)**, 2016.
- Gravina MGC, Munk M. **Dinâmicas de oficinas de textos em biologia: ferramentas para a alfabetização científica em tempos de fake news.** Experiências em Ensino de Ciências v.14, n.3, 2019.
- Kellongg S. **Online education Internet-based degree programmes are gaining acceptance, but doubts remain about their suitability for graduate science.** Nature, v. 478, 2011.
- Oliveira HV, Souza FS. **Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19).** Boletim de Conjuntura v. 2, n. 5, Boa Vista, 2020, ISSN: 2675-1488 <http://doi.org/10.5281/zenodo.3753654>
- Shizue R, Costa PCF, Lucas LB. **Aprendendo Sobre Vírus a Partir de uma Proposta de Atividades Baseada nos Três Momentos Pedagógicos e no Enfoque CTSA.** Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., v.20, n.3, p.260-266, 2019, DOI: <http://dx.doi.org/>

org/10.17921/2447-8733.2019v20n3p260-266

Soares, I. **“Como o distanciamento social ajuda a frear a disseminação do coronavírus”**. GaúchaZH. Publicado em 17/03/2020. Disponível em: <https://gauchazhclicrbscombr> Acesso em: 05/05/2020.

Theisen GR, Zanovello R, Mattana SD, Moresco TR, Garlet TMB. **Ressignificando o ensino de doenças contagiosas com uma abordagem experimental em uma feira de ciências**. Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria Revista Eletronica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET e-ISSN 2236 1170 - V. 18 n. 1 Abr 2014, p. 137-143

Viner RM, Russell SJ, Croker H, Packer J, Ward J, Stansfield C, Mytton O, Bonell C, Booy R. **School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review**. The Lancet Child Adolesc Health, v. 4 p. 397–404, 2020, [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

A PANDEMIA DE COVID – 19 E O HOMESCHOOLING NO BRASIL

Lucas Alves Almeida

Mariana Cesco Ribeiro

INTRODUÇÃO

O primeiro caso confirmado do novo coronavírus no mundo data de 17 de novembro, segundo dados do governo chinês disponibilizados pela página South China Morning Post. (2020, *online*). Porém, a Organização Mundial da Saúde (OMS) sustenta que a primeira confirmação da Covid-19 ocorreu em 8 de dezembro de 2019.

O que de início parecia mais um caso isolado de doenças respiratórias na China, veio a se tornar uma pandemia, atingindo todo o mundo com velocidade alarmante causando o fechamento de fronteiras, o isolamento social, angústia, medo e milhares de mortos.

Desde 1960 as infecções por Coronavírus são conhecidas pela comunidade científica. Sabe-se da existência de sete principais tipos de Coronavírus Humano, sendo quatro destes responsáveis por 5 a 10% das afecções respiratórias agudas leves. Recentemente, a eclosão da epidemia de Covid-19 em Wuhan, na China, levou a comunidade internacional a retomar alertas sobre o risco de uma pandemia. A doença, inicialmente denominada 2019-nCoV ou Covid-19 (Doença por Coronavírus 2019) passou a ter o vírus classificado como SARS-CoV-2 pelo Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus. (RAFAEL, 2020, *online*)

Com o aumento do número de pessoas contaminadas com a doença, os países foram obrigados a tomarem diferentes medidas para tentar

impedir a propagação. No Brasil, algumas medidas foram implantadas para o combate ao Sars-Cov-2, tais como: a liberação de recursos ao Ministério da Saúde, a determinação do distanciamento social com o fechamento de escolas e mercados públicos, a regulamentação do teletrabalho nos órgãos públicos, a flexibilização de aulas na modalidade EAD para o sistema federal de ensino, a decretação de quarentena até 01 de junho de 2020, como no Estado de São Paulo e o lockdown (bloqueio total de uma região) em cidades do Maranhã, Pará, Ceará e Rio de Janeiro.

O problema de pesquisa a ser analisado consiste em responder a seguinte questão: “A educação de crianças e adolescentes brasileiras realizada no período da quarentena, em virtude da pandemia de COVID 19, pode ser considerada a prática de “homeschooling”? E tem como hipótese, demonstrar que o “homeschooling”, ou educação domiciliar, não é sinônimo de isolamento social e nem mesmo de falta de socialização, mas sim uma modalidade de instrução intelectual realizada em âmbito doméstico, conduzida primordialmente pelos pais ou responsáveis, visando à formação integral do ser humano.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa será, especialmente, por meio da utilização de revisão bibliográfica, em que serão analisados livros e artigos que tratam do tema.

O trabalho analisará a pandemia de COVID-19, os estudos realizados por crianças e adolescentes no período da imposição de quarentena e o homeschooling no Brasil, como uma modalidade de instrução intelectual de livre escolha dos pais, tendo como base a aplicação do princípio constitucional da liberdade educacional.

1. A PANDEMIA DE COVID 19

A palavra pandemia é de origem grega ($\pi\alpha\nu$ [pan = tudo/ todo(s)] + $\delta\eta\mu\omicron\varsigma$ [demos = povo]). Consiste numa epidemia de doença infecciosa que se espalha entre a população localizada em uma grande região geográfica como, por exemplo, um continente, ou mesmo o Planeta Terra. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma pandemia ocorre quando reúne três condições, sendo elas: o aparecimento de uma nova doença na população; o agente infecta humanos,

causando uma doença séria e o agente espalha-se fácil e sustentavelmente entre humanos. Considera-se que uma doença infecciosa atingiu esse patamar quando afeta um grande número de pessoas espalhadas pelo mundo, não dependendo de um número específico de casos. (WIKIPÉDIA, 2020, *online*)

Em 31 de dezembro de 2019, a OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova espécie de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Ao todo, sete coronavírus humanos já foram identificados e o, mais atual, novo coronavírus, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2 e ele é o responsável por causar a doença COVID-19. (OPAS BRASIL, 2020, *online*)

Na data de 30 de janeiro de 2020 a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui-se em uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Havia, nesta ocasião, casos registrados em 19 países, como a China, Alemanha, Japão, Vietnã e Estados Unidos da América. Já em 11 de março, foi anunciada pelo diretor-geral da OMS, Tedros Ghebreyesus, em Genebra, decisão que declara o covid-19 uma pandemia. No mundo já havia mais de 118 mil infecções com 4.291 mortes, a maioria na China. (JOHNSON, 2020, *online*)

No mundo, mais de 117 países foram atingidos. Segundo pesquisa realizada pela Universidade de Washington (EUA), Mapa de infecção do Novo Coronavirus (COVID-19), em 13 de maio de 2020, mais de 4 milhões de pessoas foram infectadas no mundo, 287.410 mortes e 1.485.748 pessoas recuperadas. Já no Brasil, a pesquisa demonstra que 180.737 pessoas contraíram o vírus, 12.635 vieram a óbito e 72.597 se recuperaram da doença.⁵

Os principais sintomas da doença são: a infecção respiratória leves ou moderados, como tosse e falta de ar, ou dificuldade respiratória são comuns, e febre. Nos casos em que o COVID-19 se desenvolve, poderá causar pneumonia grave, falência renal, insuficiência respiratória aguda, falência de outros órgãos e, se o quadro não reverter, pode levar a óbito. Não há ainda uma vacina para combater SARS-CoV-2, o

5 Novel Coronavirus (COVID-19) Infection Map - GLOBAL TREND- <https://hgis.uw.edu/virus/>

tratamento se restringe aos sintomas, mas há vários estudos afirmando que a cloroquina, remédio indicado normalmente no tratamento da malária, aprestaram resultados positivos contra o coronavírus.

E as medidas para o combate podem ser classificadas em duas categorias medidas de higiene e de controle social. As medidas de higiene são: lavar as mãos com frequência; a utilização de álcool em gel; ao tossir ou espirrar, cubra nariz e boca com lenço ou com o braço, e não com as mãos; evitar abraços, beijos e apertos de mãos; a utilização de máscaras caseiras ou artesanais ao sair das residência, dentre outras. (BRASIL, 2020, *online*)

Já o controle social, apresenta-se de 4 formas: o distanciamento, o isolamento, a quarentena e lockdown. O distanciamento social é a iniciativa voluntária de se distanciar das pessoas, mesmo não estando doente, para evitar o contato com infectados; e o isolamento é uma recomendação médica para aquelas pessoas que tiveram contato com alguém infectado ou para quem está esperando o resultado de testes que confirmem ou neguem a contaminação. E há dois tipos de isolamento: vertical (só quem pertence ao grupo de risco fica em casa) e o horizontal (inclui todos aqueles que podem ficar em casa) (GALILEU, 2020, *online*).

Já na quarentena, há restrições ao acesso ou circulação de pessoas que foram ou podem ter sido expostas ao vírus. Pode ser um ato administrativo, estabelecido pelas secretarias de Saúde dos estados e municípios ou do ministro da Saúde. Termo tem origem no século XIV, na Itália, durante o período da peste Bubônica e compreende o confinamento de 40 dias. Porém o termo é utilizado atualmente abrangendo tempos mais curtos. E por fim, o lockdown é uma paralisação total dos fluxos e deslocamentos. A circulação nas cidades é extremamente reduzida, sendo autorizada apenas a saída de casa de pessoas para a compra de alimentos, medicamentos e transporte de indivíduos para hospitais. Há ainda, pelo governo, a utilização das forças armadas e aplicação de multas e detenções para quem desrespeitar a medida. Como já ocorre no Brasil, nos estados de Maranhão, Pará, Ceará e Rio de Janeiro (MORALES, 2020, *online*).

Em virtude deste distanciamento social, as escolas estão fechadas e um novo modelo de gestão através de plataformas online estão sendo utilizadas para dar continuidade ao semestre.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cerca de 1,5 bilhão de crianças e adolescentes em todo o mundo está fora da escola devido ao fechamento das instituições de ensino como iniciativa para a contenção de casos da COVID-19. No Brasil também houve a interrupção das atividades nas creches, escolas e universidades públicas e privadas. (...) em muitas regiões no país, o fechamento do comércio (exceção para os serviços considerados essenciais), empresas etc., estimulou a realização do trabalho remoto (teletrabalho) para a maior parte dos trabalhadores. Com isso, a dinâmica das famílias com crianças e adolescentes tem exigido um esforço maior dos pais, responsáveis e/ou cuidadores que necessitam conciliar o trabalho remoto, o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos (MARQUES, 2020, *online*).

Vale destacar ainda, a guerra de informações em que se instalou na mídia com disseminação de fake news e overdose de notícias na televisão, jornais e principalmente pela internet. Ação que vem gerando pânico na sociedade e consequências psíquicas graves como medo generalizado, ansiedades, síndromes, estresses e em casos mais extremos, o suicídio.

2. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE QUARENTENA

O Brasil tem enfrentado diversos problemas educacionais ao longo dos anos, apontados principalmente por baixos salários dos educadores, infraestruturas precárias das escolas, diversos tipos de violências, evasão e reprovação, desvios de repasses de verbas, amplo analfabetismo informal e resultados cada vez mais catastróficos nas avaliações internas e externas. (AVELINO, 2020, *online*)

A difícil realidade educacional escolarizada brasileira se mostra ainda mais precária diante dos desafios apresentados, como a paralisação das atividades presenciais nas instituições de ensino (creches, escolas e faculdades), em 2020 pela pandemia do COVID- 19. O modelo tradicional de ensino na educação básica que perdurava há anos, o presencial, precisou ser alterado. As escolas estão sendo forçadas a criarem estratégias para que a aprendizagem continue acontecendo, mesmo que a distância e os alunos não percam o ano letivo.

Em 18 de março de 2020, o Ministério da Educação brasileiro (MEC) autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos que estão em andamento. O objetivo da medida é manter a rotina de estudos dos alunos, criando possibilidades alternativas de ensino.

A mudança é válida para o sistema federal de ensino, composto pelas universidades federais, pelos institutos federais, pelo Colégio Pedro II, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Instituto Benjamin Constant (IBC) e pelas universidades e faculdades privadas. (BRASIL, 2020, online)

A Cultura Digital ou Cibercultura é um grande desafio do Ministério da Educação, dos estados e municípios, pois sabem que a proposta tange a favor da educação de qualidade. É notório que escolas públicas ou privadas sem o fomento a essas culturas, dificilmente se estenderá aos lares, pois há uma lacuna entre o uso pessoal como divertimentos (redes sociais ou jogos) e o uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. De fato, a mediação pedagógica quanto essas tecnologias fazem toda diferença, pois mais do que saber utilizar esses recursos, é saber como usá-los de forma dialética e em prol da educação. Percebe-se que diante da atual conjuntura sobre o COVID-19, os responsáveis educacionais buscam manter as aulas a todo custo. Contudo, diante do exposto, e professores sem formação em tecnologias, muitos alunos no país sem conexão à internet e o conhecimento de aplicativos educacionais, a tentativa não atingirá as metas ou a qualidade do ensino, que o país tanto carece (AVELINO, 2020, online).

As secretarias educacionais de ensinos brasileiras recorreram às plataformas digitais e as Tecnologias da Informação e Comunicação para que os alunos desenvolvam em suas casas as atividades pedagógicas complementares. Como por exemplo, o Google Education, que está sendo usado para dar continuidade às aulas, no formato de Educação a Distância (EAD), a plataforma conta com diversos aplicativos que podem transformar a sala de aula em um espaço online.

Além do desafio de aulas online aos alunos, outro desafio se apresenta: a formação do professor para a melhor utilização deste recurso e a aprendizagem adequada dos menores. O professor deixará de ser um transmissor de saberes, como ocorre nas aulas convencionais presenciais, para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho e sistematizador de experiências, valorizando e possibilitando as novas formas de diálogo e a colaboração. (SILVA, 2010, *online*)

Apesar desta nova postura de escolas e professores, há críticas a continuidade das aulas em meio ao cenário tão desolador apresentado.

A situação como um todo e especialmente de distanciamento social pode gerar sentimentos de medo na sociedade. Nas crianças, esses podem ser ainda mais importantes, particularmente quando elas não entendem o que está acontecendo. Ademais, há riscos de perda ou separação dos pais devido ao isolamento/quarentena, o que pode tornar a criança desassistida por um adulto ou, dependendo da idade da criança, o chefe de família. Ressalta-se que famílias em situação socioeconômica desfavorável ou residentes em lugares onde há aglomeração são particularmente mais vulneráveis à situação (MARQUES, 2020, *online*)

Segundo a OMS, as consequências da pandemia do novo coronavírus estão causando pressão psicológica e estresse em grande parte da população. As incertezas provocadas pelo covid-19, os riscos de contaminação e a obrigação de isolamento social podem agravar ou gerar problemas mentais nos adultos e em crianças. É necessário que os pais mantenham rotinas saudáveis, com atividades lúdicas e pedagógicas, e o incentivo a brincadeiras e a socialização com a própria família. (AMADEUS, 2020, *online*)

3. HOMESCHOOLING NO BRASIL

Já não se educa mais em casa. Segundo Moreira (2017, p. 56) o cotidiano das crianças brasileiras é marcado pela divisão entre o espaço

da escola, reservado para a educação, e a casa, para os cuidados materiais básicos. Dessa forma, para o autor, “milhões de famílias por todo os país descumprem o dever natural (e obrigação constitucional) de educar os próprios filhos, de prepará-los para a vida adulta.”

Buscando uma alternativa a educação escolarizada, famílias brasileiras resolveram tomar para si a responsabilidade na educação dos filhos. A educação domiciliar, ou homeschooling, consiste se perfaz no conceito de que os pais ou responsáveis assumam para si o efetivo controle sobre a educação e instrução de seus infantes, fora da instituição escolar, sendo promovida principalmente dentro do próprio lar, não impedindo que, a educação seja ministrada também por tutores particulares (CHRIST, 2015, p.09)

Para Xavier (2019, p. 17), a educação domiciliar é uma modalidade de ensino na qual os pais dirigem, de forma direta, a educação de seus filhos, não buscando somente os aspectos morais da formação do menor e sim sua formação intelectual. É reconhecida em mais de 60 países, como os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Finlândia, Singapura e Chile e abarcam mais de 4 milhões de estudantes no mundo e apresenta o maior crescimento percentual das práticas educacionais conhecidas.

O que conhecemos atualmente como “homeschooling” ou “educação doméstica ou no lar” foi um movimento de reforma educacional nos Estados Unidos realizado na década de 70 por John Holt, professor e escritor americano. Ele reivindicava a necessidade das escolas serem mais humanas e os espaços de aprendizagem mais variados, diversificados, possibilitando aos menores maiores estímulos, possibilitando a aprendizagem pela curiosidade e pelas experiências vivenciadas.

A educação domiciliar ressurgiu no período de 1960 e 1970 com reformistas educacionais insatisfeitos com a educação industrializada, uma vez que já havia sido amplamente desenvolvida na sociedade grega. As primeiras escolas públicas da cultura ocidental moderna foram estabelecidas durante a reforma protestante por Martinho Lutero e João Calvino.

A influência luterana na vida política e educacional no ocidente, e particularmente na Alemanha, foi enorme. Lutero foi o

primeiro defensor da escolaridade obrigatória, e seus planos foram o modelo das primeiras escolas alemãs. Além de Lutero, a influência de outro líder para o estabelecimento da educação obrigatória no mundo moderno foi o outro grande reformador, João Calvino. Ele foi para Genebra em 1536, quando se revoltou com sucesso contra o Duque de Sabóia e a Igreja Católica, e foi nomeado pastor chefe e governador da cidade, cargo que ocupou até 1564. Em Genebra, Calvino abriu uma série de escolas públicas, nas quais a participação era obrigatória. (ROTHBARD, 2013, 31-32)

As principais características da educação domiciliar são: 1) a educação integral do menor, os pais se responsabilizam por todos os aspectos da educação dos filhos: valores, condutas, formação do caráter, questões afetivas e também a instrução formal ou o saber acadêmico; 2) Educação em todo o tempo: mesmo que haja um período do dia específico dedicado aos estudos, a educação domiciliar ocorre o tempo todo. Tudo pode ser oportunidade para aprender; 3) Treino para o aprendizado: os pais são mediadores entre seus filhos e o conhecimento, são facilitadores do conhecimento. Tem como objetivo levá-los a questionar, pesquisar, buscar o conhecimento, o autodidatismo e à autonomia. (ANED, 2020, online)

A escolha por um ensino mais individualizado, voltado para melhor atender as características e necessidades das crianças vem acompanhado do objetivo de um ensino particularizado que contribui para que as crianças obtenham um melhor desempenho acadêmico, superando os alunos das escolas públicas e privadas (BARBOSA, 2013).

O “homeschooling” não se constitui um isolamento social como vivenciado nos dias atuais. Assim como os pais de crianças escolarizadas, as famílias educadoras também estão sofrendo dificuldades, em remodelar as rotinas frente a nova realidade posta, e em estar fisicamente 24 horas por dia com seus filhos. Famílias educadora se reúnem para cooperativas, excursões e eventos no campo, as crianças frequentam aulas semanais com amigos, realizam ações sociais com idosos e se exercitam em atividades físicas.

Todos os pais estão a vivenciar dias de medo, preocupação, tristeza e ansiedade nunca vividos. As notícias pela televisão e especialmente pela internet, pela sua rapidez na transmissão da informação e em tempo real, estão a todo momento relatando mais mortes e dificuldades no combate a doença; somando-se a necessidade dar andamento as atividades educacionais.

Porém esta modalidade de ensino não fica isenta a críticas. Os principais argumentos daqueles que discordam da implementação do “homeschooling” no Brasil são: nem todas as famílias brasileiras possuem condições de realizar o ensino em casa; a necessidade de qualificação dos pais para exercerem o papel de professor; somente no ambiente escolar há socialização e a prática do ensino domiciliar, no Brasil, configuraria o crime de abandono intelectual, previsto no art. 246, do Código Penal.

Atualmente não há uma regulamentação federal para a matéria no Brasil. Segundo André Borges Uliano (2019, *online*), como a educação é assunto objeto de competência legislativa concorrente (artigo 24, IX, da Constituição), é possível que os Estados e o Distrito Federal, até que seja exercida a competência da União para edição de normas gerais (§ 1º do mesmo artigo), exerçam competência “legislativa plena” (§§ 2º e 3º do mesmo artigo) até que haja uma lei federal regulando a temática. O que já ocorreu, por exemplo, na cidade de Vitória – ES, através da lei orgânica municipal nº 9.562/2019, promulgada em 27 de agosto de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 vem mudando o cenário de cidades. O medo tem tomado conta das pessoas, que isoladas se vem vulneráveis tanto em sua saúde, emocionalmente e financeiramente.

O fechamento das escolas resultou em mudanças na forma no sistema de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens no Brasil que passaram a ter suas aulas por meio virtual, seja através de plataformas online, vídeos e materiais encaminhados eletronicamente.

Da análise do texto, pode-se observar que o “homeschooling” não se limita a aulas online, somente, ou ao confinamento em casa. A

educação domiciliar constitui-se de uma vida de aprendizado, no âmbito doméstico, mas também em comunidade, como aulas de música, línguas, atividades físicas e serviços sociais, mediante a condução ou o supervisionamento dos pais ou responsáveis.

Assim, conclui-se que a educação realizada no período da pandemia do COVID – 19, por centenas de alunos em suas casas com a utilização dos meios digitais e o isolamento social decretado pelo Estado, não pode ser considerada “homeschooling” ou educação domiciliar. Um nome sugestivo para este tempo seria Escola de Quarentena ou Escola Pandêmica.

REFERÊNCIAS

ANED, Associação Nacional de Educação Domiciliar. **Educação domiciliar no Brasil: Dados sobre educação domiciliar no Brasil. 2019.** Disponível em: <https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>. Acesso em: 14 mai. 2020.

AMADEUS, Michael. **Covid-19: OMS divulga guia com cuidados para saúde mental durante pandemia.** ONU News. 2020 Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707792>. Acesso em 14 mai.2020

AVELINO, Wagner Feitosa; Mendes, Jessica Guimarães. **A Realidade da Educação Brasileira a partir da Covid-19.** Boletim de Conjuntura. Ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes>. Acesso em 14 mai.2020.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil: Análise histórica de seus aspectos legais.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação de São Paulo. São Paulo: USP, 2013a. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013134418/pt-br.php>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

CHRIST, Mara Vicelle Ruviaro. **O ensino domiciliar no Brasil: Estado, escola e família.** Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/>

20327103-Universidade-tuiuti-do-parana-mara-vicele-ruviaro-christ.html. Acesso em 09 mai. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm Acesso em 09 abr. 2020.

_____. Código Penal. **Decreto lei n. 2.848 de 07 de dezembro de 1940**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm. Acesso em 09 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=86441>. Acesso em 14 mai. 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-proteger>. Acesso em 13 mai. 2020.

GALILEU, Redação. **Qual é a diferença entre distanciamento, isolamento, quarentena e lockdown?** Revista Galileu, 07 de Maio de 2020. Disponível em : <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Saude/noticia/2020/05/qual-e-diferenca-entre-distanciamento-isolamento-quarentena-e-lockdown.html>. Acesso em 13 mai. 2020

JOHNSON, Daniel. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia** ONU News. 2020 Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em 09 mai.2020.

JOSEPHINE MA. **Coronavirus: China's first confirmed Covid-19 case traced back to November 17. South China Morning Post**. China, 2020. Disponível em: <https://www.scmp.com/news/china/society/article/3074991/coronavirus-chinas-first-confirmed-covid-19-case-traced-back>. Acesso em 11 mai. 2020.

MARQUES, Emanuele Souza; et al. **A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento.** Cadernos de Saúde Pública 36, nº 04. Rio de Janeiro, Abril 2020. Disponível em: cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1033/a-violencia-contra-mulheres-criancas-e-adolescentes-em-tempos-de-pandemia-pela-covid-19-panorama-motivacoes-e-formas-de-enfrentamento. Acesso em 13 mai.2020.

MORALES, Juliana. **Qual a diferença entre distanciamento, isolamento, quarentena e lockdown?** Guia do Estudante, 6 maio 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/qual-a-diferenca-entre-distanciamento-isolamento-quarentena-e-lockdown/>. Acesso em 13 mai. 2020.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **O direito à educação domiciliar.** 1ª ed. Brasília: Monergismo, 2017.

RAFAEL, Ricardo de Mattos Russo; et al. **Epidemiologia, políticas públicas e pandemia de Covid-19: o que esperar no Brasil?** Revista Enfermagem UERJ. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/49570>. Acesso em 11 mai.2020.

ROTHBARD, Murray N. **Educação Livre e Obrigatória.** Tradução de Filipe Rangel Celeti. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

SILVA, MARCO. **Educar na Cibercultura: Desafios à Formação de Professores para Docência em Cursos Online.** Revista Digital de Tecnologias Cognitivas. Número 03, Janeiro/Junho. 2010. Disponível em: www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf. Acesso em 14 mai. 2020.

ULIANO, André Borges. **Em decisão histórica, voto condutor no STF reconhece a constitucionalidade do ensino domiciliar (homeschooling).** Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br>

com.br/instituto-politeia/stf-constitucionalidade-ensino-domiciliar-homeschooling/. Acesso em:14 mai. 2020.

XAVIER, Carlos Eduardo Rangel. **Educação Domiciliar: aspectos filosóficos, políticos e jurídicos**. Rio de Janeiro: Instituto Angelicum, 2019.

WIKIPÉDIA: **a enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia> Acesso em 11 mai. 2020.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ENTRAVES, LACUNAS E POSSIBILIDADES

Elenilda Moreira de Sá Costa

Introdução

O objeto de estudo deste artigo é refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) e suas implicações para a formação de professores alfabetizadores no Brasil, bem como, investigar metodologias que sustentam as estratégias didáticas no ensino da alfabetização inicial no 1º ano na BNCC. É um tema contemporâneo que se faz presente nos estudos de currículo, na agenda de formação de professores, e nas políticas públicas no Brasil mediante a aprovação da BNCC (2017), que passou a ser referência nacional obrigatória, trazendo mudanças, incertezas e desafios. Concomitantemente, as discussões em torno da alfabetização, principalmente na fase inicial, permanecem com reflexões e questionamentos que estão ligadas a práticas de alfabetização, sobretudo, às atividades que precisam ser desenvolvidas nesta fase para garantir a aquisição da base alfabética.

Diante disso, surgem as seguintes questões: quais as implicações que a BNCC (2017) trará para a formação docente e às práticas alfabetizadoras? Qual o currículo que queremos? A quem interessa a Base? Estas são as questões que permeiam o estudo.

A questão central dessa investigação, dar-se –a em compreender: Quais as implicações da BNCC na formação de professores alfabetizadores no Brasil? Diante da problemática, o objetivo é analisar a implantação da BNCC, as metodologias para a alfabetização inicial e os impactos da BNCC sobre a formação de professores alfabetizadores.

Fundamenta-se na abordagem crítico-dialética, por considerar a realidade como totalidade concreta, superando a aparência dos fenômenos (KOSIK,1976). A metodologia da pesquisa baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental na metodologia qualitativa, com estudo exploratório.

Espera-se com o estudo compreender as implicações que a BNCC traz para a formação docente, em seu fazer pedagógico, bem como, os entraves, as lacunas e as possibilidades. É preciso contribuir para uma prática reflexiva que se desvela na “ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 42), através de uma prática emancipadora.

A pesquisa apresenta no primeiro capítulo a BNCC e as implicações para o currículo, no segundo a Colonização de saberes e mercantilização da educação, no terceiro as Metodologias para a alfabetização inicial: Estratégias didáticas para a alfabetização; a Estrutura da BNCC para educação infantil, ensino fundamental e o processo de alfabetização, no quarto a BNCC e a Formação de professores alfabetizadores e por fim, as Considerações transitórias ou finais.

1- A BNCC E AS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento de caráter normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica, dessa forma, uniformizando o currículo escolar da Educação Básica. É importante compreender de onde surgiu a base, o seu amparo legal, o contexto situacional e a ideologia que permeia o processo de implantação. A implantação ocorreu em meio a protestos, ciclos de debates, movimentos prós e contra, requerendo dessa forma, uma análise para compreender o contexto educacional, as reformas educativas e os processos contemporâneos de mundialização, com os seus aspectos neoliberais, que mercantilizam a educação e favorecem

organismos internacionais.

De acordo com Diógenes (2014, p. 74), a reforma educacional (a de 1990) ocorreu “em consonância, também, com a reconfiguração ou ressignificação do mundo do trabalho, para atender à necessidade de formar esse novo homem para um novo mercado de trabalho flexibilizado”. Outra reflexão importante foi feita por Boaventura de Sousa Santos, em seu célebre livro *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, que ressalta a crise da regulação e crise da emancipação, ele sinaliza que em décadas passadas: “[...]os jornais diziam “reforma na saúde” ou “reforma da educação”, era para melhor. Hoje, quando abrimos o jornal e vemos uma notícia sobre reforma da saúde, da educação, da previdência social, é certamente para pior.” (SANTOS, 2007, p. 18), assim se torna lucrativo pensar em reformas educativas.

Em 2017, o novo documento passou a ter caráter normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 13.005/2014. É preciso analisar o contexto, atentando para os pactos do Brasil com organismos internacionais que “têm impulsionado o país a pensar a educação enquanto uma estratégia para o desenvolvimento econômico, político e social” (MAUÉS; SOUZA, 2013, p.70).

A BNCC está amparada na Constituição Federal (1988), que traz no Artigo 210⁶ que é dever do Estado promover o incentivo no desenvolvimento da pessoa, orientando desde então, uma Base Nacional Comum Curricular para fixação de conteúdo, no Art. 205⁷ da CF e na Carta Constitucional, no Artigo 210⁸.

6 “[...] reconhece a necessidade de que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

7 Reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

8 “[...] reconhece a necessidade de que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensi-

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), no Inciso IV de seu Artigo 9º⁹, é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁰, se propõe a um direcionamento da educação para uma formação integral e de forma democrática, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na Lei nº 13.005/2014 que foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) e reitera a importância de uma base nacional comum curricular.

A partir da aprovação da BNCC (2017) ela passa a ser uma referência nacional obrigatória, para processos de elaboração de materiais didáticos, elaboração de currículos, por exemplo. Cumpre salientar que no que tange ao currículo é preciso cuidado, pois o mesmo não é neutro (OLIVEIRA, 2008). “O currículo é lugar, espaço, território.” (SILVA, 2003. P. 150), ele carrega concepções diversas, ideologias e identidades, é preciso considerar a maneira como ele se configura no cotidiano escolar. É preciso lembrar da necessidade da contribuição de cada escola, seus anseios e desejos, assim como expressa Tonegutti (2016), quando diz que a Base Nacional Curricular deve ocorrer no sentido de se formarem diretrizes gerais de orientação e não um currículo pronto.

2- Colonização de saberes e mercantilização DA EDUCAÇÃO

É preciso desvelar a intencionalidade das reformas educativas, rompendo com os paradigmas que privilegiam a hierarquização dos

no fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

9 Afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

10 BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

saberes¹¹ (SANTOS, 2007), de uma educação forjada em princípios colonizadores, como, a pedagogia do colonizador¹² (GADOTTI, 1982 p.53), para uma pedagogia da autonomia que respeita as múltiplas leituras de mundo (Freire,1996) e a interculturalidade, como afirma Candau (2008, p. 2) a partir de estudos com Maciel et al., a educação intercultural “aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas”.

Como é possível realizar uma reforma educativa para implantar uma BNCC com tantas escolas precarizadas? Pois não há bibliotecas, acesso à internet, quadra de esportes ou espaço para aprendizagem colaborativa, ou seja, se a mudança não começa pelo chão da sala de aula, pela melhoria do espaço físico, cuidar das salas e dos espaços abertos, é preciso considerar a melhoria desses espaços pedagógicos, afinal todas as ações na escola devem favorecer a aprendizagem.

Em 2019, foi aprovada a Comissão Bicameral do CNE as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, as diretrizes afirmam que a BNCC (2017): “[...] deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento *das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores*”. Após a aprovação, houve uma repercussão nos movimentos contra a Base, como o artigo: “Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado”, nesse artigo, as autoras Olinda Evangelista, Letícia Fiera e o autor Mauro Titton – Para o UaE – 14/11/2019 explicitam e organizam os sujeitos (pessoa física e jurídica) envolvidos na elaboração desse documento, e se percebe que muitas das pessoas físicas estão ligadas a instituições privadas.

11 Fortalece a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação. (SANTOS, 2007).

12 A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policial a educação para que não se desvie da ideologia do dominador.

Ao analisar a comissão que aprovou tais diretrizes, vem à tona a reflexão: “Numa sociedade desigual, os grupos dominados não possuem apenas perspectivas diferentes de grupos dominantes: possuem também interesses conflitantes. (MIGUEL, 2011, p. 35), assim, percebe-se que essa comissão só teve a participação de dois membros ligados a instituições públicas, os outros membros são todos ligados a rede privada, tal ação explicita ‘a parceria entre instituições públicas e privadas’ e consolida a ideia da educação pública voltada para a reprodução dos interesses das classes que dominam o país e do capital financeiro.

A BNCC (2017) é uma política que altera as finalidades da educação, a proposta pedagógica escolar, a produção de materiais técnicos e a política de formação de professores, tais alterações, fortalecem a educação mercadológica, pois atende aos interesses de organismos internacionais e se opõe à uma educação transformadora (FREIRE, 1996), como assevera Freire (1996): “as forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, de maneira neutra.”. Desta forma, o discurso da neutralidade esconde os interesses ideológicos dos sujeitos ou instituições daqueles que detém o poder.

Por que tanto envolvimento da rede privada? A Base Nacional Comum Curricular (2017) obrigatória a partir de 2020, é ainda um documento desconhecido nas redes públicas. O que é perceptível é que as redes privadas acompanharam a implantação e já se apropriaram do documento. Na rede pública, os livros didáticos já estão de acordo com as competências da BNCC, mas quanto aos profissionais da educação das Unidades escolares: gestores e professores, apenas em 2019 o MEC, juntamente com o Movimento pela Base Nacional Comum lançou o documento com Critérios para formação de professores dos Referenciais curriculares alinhados à BNCC.

Outra reflexão que surge é sobre o formato que as avaliações externas tomarão a partir da Base: respeitarão as diversidades das escolas, ou seguirão o currículo comum? Geralmente, essas avaliações em larga escala não refletem o trabalho dos professores e tem sido alvo de críticas por eles. O capitalismo impõe metas de resultados nas escolas “que resultam numa maior responsabilização dos professores e gestores escolares no tocante ao cumprimento de metas de desempenho estabelecidas, sobretudo pelos governos federal e estaduais” (OLIVEIRA; MAUÉS,

2012, p.64), bem como, a competição, a individualidade, a meritocracia e a culpabilidade. Essa culpabilidade esconde os problemas estruturais sociais da nossa sociedade, e evidencia o “fracasso individual”.

A primeira versão da BNCC (2017), foi disponibilizada entre outubro de 2015 e março de 2016, sofreu modificações e está organizada em etapas: Na Educação Infantil, No Ensino Fundamental I - anos iniciais, e o Ensino Fundamental II - anos finais. A estrutura da BNCC (2017), detalha os elementos que compõem as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, esclarecendo a organização de cada aprendizagem nas etapas citadas.

Os fundamentos descritos na introdução da Base Nacional Comum Curricular explicitam as competências¹³ a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade.

A proposta da BNCC (2017), no que se refere a alfabetização, deve ser concluída até o término do segundo ano do Ensino Fundamental, mas como é possível garantir esse processo, num contexto de exclusão social e diferentes realidades, considerando que cada aluno chega à escola numa fase de desenvolvimento distinto? Ou seja, “[...] os mundos possíveis vão surgindo e distintas formas de dar sentido ao universo social se entrelaçam propiciando uma pluralidade de modos de vida” (MEDEIROS, 2018, p. 151) e dessa forma para o docente fazer com que todos aprendam, se constitui um desafio.

O capítulo seguinte trará a discussão sobre as Metodologias das estratégias didáticas para a alfabetização, as teorias do desenvolvimento infantil e a Alfabetização na BNCC (2017).

3 – AS METODOLOGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO INICIAL

3.1 Estratégias didáticas para a alfabetização

Os estudos relativos à temática da alfabetização, trazem a abordagem da temática das Metodologias que sustentam as Estraté-

13 É formada pelo conjunto de habilidade, atitude e conhecimento (é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de forma pertinente numa determinada situação).

gias Didáticas para a Alfabetização, segundo os estudos de BIXIO (2002), é preciso “[...] elaborar projetos de investigação educativa que contemplem não só processos de aprendizagem dos alunos, mas também dos professores, [...]” (BIXIO, 2002, p. 16), a autora chama a atenção para o fato de existirem muitas pesquisas sobre a aprendizagem e poucas sobre o chão da sala de aula.

A partir dos anos 80, ocorre no Brasil o fenômeno da “desmetodização”, ou a ausência de método para alfabetizar, diante das publicações, estudos, pesquisas e discussões sobre a Teoria Construtivista de Jean Piaget, as Teorias Sócio-interacionistas de Lev Vygotsky e Henri Wallon, e os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (1985). Estes autores compreendem que o conhecimento não está nem no sujeito (racionalismo) e nem no objeto (empirismo). Pelo contrário, dá-se pela interação ou pelas trocas do sujeito com objeto (interacionismo), onde ambos se transformam. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com o ambiente. Entretanto, vale ressaltar que o construtivismo é uma construção científica que procura extrair leis explicativas dos fenômenos, sem se preocupar com a aplicação prática.

Segundo Bixio, (2002), a teoria psicogenética não pode resolver os problemas do ensino, porque as investigações ocorrem fora do contexto escolar, bem como, o construtivismo não é um método de ensino, já que esta teoria psicológica da aprendizagem se volta para compreensão de como o sujeito aprende e não para a questão de como se deve ensinar.

O que se coloca é que o papel do professor é mediar interações, pois cada criança chega à escola em uma fase da alfabetização - o nível de compreensão depende das possibilidades prévias de contato com o mundo da escrita. Apesar de numa classe ter alunos em estágios diferentes de conhecimento, todos podem aprender. “O ambiente escolar deve ser pensado para propiciar inúmeras interações com a língua escrita”, afirma Weisz (2009).

O processo de interação ocorre entre a criança e o objeto de es-

tudo através de ajuda ou ajuda justa¹⁴, o professor alfabetizador deve planejar atividades que favoreçam o confronto com o texto desde os primeiros dias de aula, utilizar diferentes recursos que permitem atrelar os conteúdos escolares com as possibilidades de compreensão e aprendizagem para a aquisição da alfabetização, como afirma a professora argentina Mirta Torres (2009), é preciso definir as atividades que vão desencadear as descobertas, sempre de forma desafiante.

É preciso também que as atividades respeitem o desenvolvimento da criança o que Vigotsky atribui de ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal. Torres (2009), salienta que o educador precisa ter uma visão geral do trabalho para prever em que ritmo as propostas de leitura e escrita vão se aprofundar ao longo do período. Mesmo quando o docente não tem consciência, ele se embasa teoricamente ou empiricamente: “vai selecionando deliberadamente certas estratégias para o ensino de certos conteúdos, organizando atividades, selecionando materiais e já prever um determinado tempo para sua realização. (BIXIO, 2002, p. 36.)

Segundo Weisz (2002), quando se analisa a prática pedagógica de um professor, é possível perceber que ele se baseia em um conjunto de ideias para desenvolver suas ações. Até quando não se dá conta dessas ideias, dessas teorias, elas estão presentes em seu trabalho.

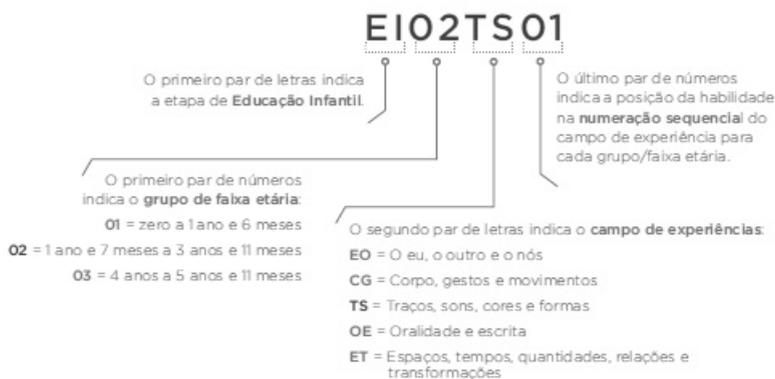
Enfim, o processo de alfabetização requer o conhecimento das fases de desenvolvimento das crianças e como elas aprendem, mas esses conhecimentos não resolvem os problemas do ensino, enfim, é preciso uma compreensão de que os métodos das estratégias didáticas são mediadoras do processo de ensino. Adiante, veremos como a BNCC (2017) relata a estrutura o processo da alfabetização.

14 Este conceito supõe que cada aluno requer uma intervenção pedagógica diferente em cada momento do processo de aprendizagem, entendendo que cada sujeito tem um processo de desenvolvimento individual e único, embora a construção desse, seja social e interativa. Por tanto, não se segue um método estruturado e sequenciado de passos fixos a priori, mas que se estruture um conjunto de ações educativas e estratégias didáticas sobre a base das peculiaridades dos alunos. (BIXIO, 2002, p. 20)

3.2 A estrutura da BNCC (2017) para Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Processo de Alfabetização

A BNCC (2017), está estruturada de acordo com as competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, ela detalha os elementos que compõem as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, esclarecendo a organização de cada aprendizagem por etapas. Conforme o documento, os alunos devem desenvolver dez competências como resultado de sua aprendizagem.

É importante compreender a Educação Infantil na Base, por ser a etapa que antecede ao Ensino Fundamental, na Educação Infantil, são “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, depois os “campos e experiências”, que são cinco: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, conforme o modelo abaixo:



Fonte: BRASIL 2017, p. 28

A BNCC prescreve os Direitos de aprendizagem, “direitos esses” que são negados a crianças de classes desfavorecidas, mesmo antes de nascer, Souza (2009), relata sobre as disparidades, pois enquanto crianças de elite são estimulados de diversas formas, (através de recursos

audiovisuais e afetivos), as crianças de periferia chegam às escolas sem desenvolver as habilidades sociais, como disciplina, concentração, leitura, por não terem sido desenvolvidos dentro do seu processo de sociabilização familiar.

Por exemplo, percebe-se que os materiais didáticos pedagógicos não retratam a imagem de crianças negras e periféricas, dessa forma, o campo de experiências para educação infantil¹⁵ (*EI02EO02*) *Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.*”, bem como, (*EI03EF06*) *Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.*, reiteram a necessidade de práticas educativa emancipadora, que elevem a auto estima dessas crianças, favoreçam o seu protagonismo, na compreensão da leitura de mundo dessas crianças (FREIRE, 1996), pois as marcas desse não se ver, configuram uma violência simbólica. (BORDIEU, 2009).

A BNCC (2017) no Ensino Fundamental está organizada em quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. O entendimento expresso no documento é que essas áreas favorecem os saberes e conhecimentos dos alunos em diferentes componentes curriculares.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) evidencia as competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – conteúdos, conceitos e processos – organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017, p.26). Assim se organiza o Ensino Fundamental em suas duas etapas (anos iniciais e anos finais), com as habilidades necessárias, objetos de conhecimento e unidades temáticas.

A partir das unidades temáticas, definem-se os objetos de conhecimento adequando-se ao longo dos anos do Ensino Fundamental suas especificidades dos componentes curriculares. Cada uma das temáticas contemplam os objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relacionam com as habilidades variáveis. As unida-

15 <https://nacoesunidas.org/brasil-apenas-36-dos-alunos-da-rede-publica-concluem-o-fundamental-com-habilidades-avancadas-de-leitura/>, Acesso em 14/05/2020.

des temáticas abordam o tema central a ser trabalhado e os objetos de conhecimento, os temas específicos que estão inseridos dentro do tema central. As habilidades são as aprendizagens que devem ser estabelecidas dentro do contexto escolar. Assim como na Educação Infantil, essas aprendizagens são descritas de acordo com uma determinada estrutura.

Os modificadores devem deixar claro a situação em que as habilidades serão desenvolvidas. Assim como na Educação Infantil, há na etapa do Ensino Fundamental um código alfanumérico para apresentar os objetivos e as habilidades, como no exemplo a seguir:



Fonte: BRASIL 2017, p. 32

A BNCC (2017) fala sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, embora nem todas as crianças tem acesso à Educação Infantil, por diversos motivos, outra ‘novidade’ que é o término da alfabetização é antecipada para o 2º ano do ensino fundamental, o documento traz a afirmação: “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja **cercada e participe de diferentes práticas letradas**, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize.”, (Brasil, 2017 p. 89), os termos “cercada” e “participe de diferentes práticas letradas”, tal afirmação

remete a um discurso hegemônico que desconsidera os sujeitos e o contexto social.

De acordo com Jessé de Souza (2009) os valores que perpassam o processo de socialização estão fundamentados nas estruturas sociais em que se estabelecem as classes sociais no Brasil, dessa forma, a questão social contribui para o fracasso escolar e a reprodução das desigualdades. Enquanto a classe média estimula as suas crianças a desenvolverem as habilidades sociais, a importância da leitura, os pais das classes menos favorecidas por já também estarem imersos num cenário de fracasso escolar: “eles não saberiam de forma emotiva, ou seja, por experiência própria os benefícios da vida escolar”, como esperar que esses pais estimulem aos seus filhos? (SOUZA, 2009).

Tendo como experiência a função de diretora de escola pública percebo que muitas vezes os docentes solicitam da gestão a presença das famílias para tratar de questões inerentes à aprendizagem e comportamentais, os docentes relatam que as crianças são desassistidas, porém por vezes o que se percebe é que a questão perpassa pelo social, alguns dos responsáveis também são fruto da pedagogia do fracasso, alguns tem duplo vínculo com a escola, pois são também alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Partindo da premissa de que a alfabetização deve ser concluída no segundo ano do ensino fundamental, o primeiro ano de escolarização fica em foco, porque exige dos alunos a aquisição de habilidades, indispensáveis para os segmentos posteriores, para Santos (2016, p.101), a política educacional brasileira é “um campo de forças em conflito e um local de contradições diversas entre a ‘forma’, o ‘conteúdo’ e as ‘consequências’ de ações, programas e planos gestados nesse campo”, dessa forma, fica evidente, que o documento da BNCC tende a padronizar os sujeitos, a partir da visão elitista que desconsidera os aspectos sociais.

No artigo “A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor★” as autoras trazem a fala de Candau (2011), pautada em Lerner, ao afirmar que “a escola do século XX pública, gratuita e obrigatória, recebeu historicamente uma herança do século anterior, que se trata de criar um único povo, uma única nação, com indivíduos considerados iguais perante a lei [...]”, mas esse discurso não considera o desenvolvimento individual das crianças e as diferenças sócio culturais.

Outro ponto capcioso da Base ao se referir ao processo de alfabetização: “[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a **mecânica da escrita/leitura** processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado,[...] (Brasil, 2017, p.89), essa afirmação se contrapõe aos pesquisadores da alfabetização, mesmo compreendendo que alfabetizar exige técnica: ex. da direita para a esquerda, como diz Ferreiro: “O processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende.” (Ferreiro. 1985, p. 68), assim, o processo de escrita deve ser desafiante, prazeroso, o texto da base continua: “ou seja, consiga “**codificar e decodificar**” os sons da língua (fonemas) em **material gráfico** (grafemas ou letras)[...]”(Brasil, 2017, p.89).

Enfim, os termos reduzem o processo de alfabetização a um processo meramente, mecânico de codificar e decodificar, (...) por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos, e uma mão que pega o lápis. (Ferreiro. 1985, p. 68), desconsiderando os aspectos sócioafetivos, deixando de oportunizar a criticidade do aluno no processo de aprendizagem, ademais, considera a alfabetização apenas ‘àquela em material gráfico’.

Considerando que a alfabetização no Brasil, está dentro do sistema de ciclo, concluída até o 3º ano, assim, é no terceiro em que eles avançam ou ficam retidos, no terceiro ano inicia a distorção idade-série¹⁶, o que indica que os alunos deste segmento não adquiriram as habilidades requeridas, convém indagar como a mudança da lei vai ‘garantir’ a alfabetização ao fim do segundo ano? Ou que poder o documento tem para garantir tal feito? A seguir veremos as Diretrizes e critérios para a Formação de professores na BNCC (2017), bem como, o seu teor ideológico.

4- A BNCC (2017) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Na BNCC (2017), a formação por professores está atrelada a competências, este conceito está presente na LDB (1996), no Referencial

16 <http://www.dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica> Acesso em: 14/05/2020

para Formação de Professores (1999), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2001) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Em novembro de 2019 foi aprovada as Diretrizes para formação de professores e lançado o documento: Os critérios para formação continuada para os referidos referenciais curriculares alinhados a BNCC, o documento contém oito critérios para a formação continuada, na BNCC (2017), consta: “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil, 2017 pag. 21), a palavra alinhar sugere um “engessamento” e fere os princípios da autonomia da escola e a gestão democrática da educação, no artigo 12 da LDB, “os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar” em articulação com as suas comunidades escolares, as suas próprias propostas pedagógicas (BRASIL, 1996), assim, os profissionais devem revisar o seu Projeto Político Pedagógico a partir da sua realidade, bem como, os processos formativos devem ocorrer de forma autônoma, Ribeiro e Lemes (2008) salientam que esse é um processo de construção que demanda tempo, porém qualquer mudança deve partir da implementação de ações que reconheçam o protagonismo dos professores.

O critério N1 diz que a formação deve ser feita em pares, o formador deve conhecer a realidade da escola e do público alvo, deve acontecer na escola durante a carga horária do professor e como espaço físico de estudo e formação garantido. Esse critério pode favorecer os sujeitos da educação, mas não é garantido, pois depende de outras formas como as redes estaduais e municipais vão conduzir o processo. Na minha posição de gestora, como posso oferecer essa estrutura se as escolas não possuem?

Segundo Cunha (2013), a formação de professores, é um campo de estudo complexo, ocorre “em um *continuum* desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p. 612), indo de encontro ao que propõe a Base com a homogeneização da formação humana, na medida em que tende a padronizar os critérios dessa formação.

Além do que, ao dar legalidade à mercantilização e a padronização dos currículos, exclui as diversidades e as minorias sociais, assim, se-

gundo Neves (2013) para o mercado o professor passa a ser visto como intelectual estratégico para contribuir com o discurso da hegemonia. Segundo a ANFOPE5 (2016), a perspectiva de formação na BASE “ [...] visam à “padronização curricular com o objetivo de facilitar a avaliação e o ranqueamento de escolas na obtenção de maior grau de comparabilidade, ação necessária para produzir competitividade, com foco exclusivo nas demandas do mercado” (ANFOPE, p. 10, 2016).

Freire no livro “Pedagogia da Autonomia” relata que a formação permanente dos professores é um momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática, ele fala da importância de reunir esforços para estimular propostas formativas contra hegemônicas, que valorizem o contexto situacional e estimulem a autonomia dos professores na mobilização e construção de saberes teóricos e práticos a partir da realidade vivenciada.

5- CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS OU FINAIS

Compreende-se que este estudo não se esgota aqui, por ser um tema contemporâneo, o que exige muitas reflexões. Evidencia-se a necessidade de estudos mais aprofundados no que tange as problematizações apresentadas, como o favorecimento de uma perspectiva de colonização de saberes e a mercantilização da educação, pois com a implantação da BNCC os currículos foram alterados, os materiais didáticos pedagógicos, como: livros e apostilas, os cursos de gestão e de formação de professores, assim a reformulação desses documentos tendem a se apresentar como fontes lucrativas para o mercado educacional privado, enquanto esvazia o sentido de uma educação para autonomia e transformação social.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO -

ANPEd. A ANPEd “**Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...**”. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/campanha/curriculo>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

_____. Ofício n.º 01/2015/GR: **Exposição de motivos sobre a Base Nacional**

Comum Curricular. Rio de Janeiro: ANPEd, 9 de nov. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacionalcomum-Curricular>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

BIXIO, Cecília. **Ensinar a aprender: Construir um espaço coletivo de ensino e aprendizagem.** 3 ed. Rosário- Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones, 2002.

Bourdieu. **O Poder Simbólico.** 12 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASLAVSKY, Berta P. de. (2005), “**Ensinar a entender o que se lê**”, Buenos Aires, FCE.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Políticas públicas de educação: concepções e pesquisas.** Fortaleza: Edições UFC, 2014.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação para a sustentabilidade.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: 1976.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Formação de Professores e Expansão da Educação Superior no Brasil, Pós-LDB/1996. **Revista Educação** (PUCRS. Online), 2012.
- LERNER, DELIA; PAULA STELLA Y MIRTA TORRES, 2009. Formação Docente em lectura y escritura. Recorridos didácticos. Buenos Aires: Paidós.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade;
- SANTOS. Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo:Boitempo editorial,2007
- TONEGUTTI, Cláudio Antônio. Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica. Disponível em:10052019. http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf, 2016. Acesso em 12 de julho de 2016
- VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- Revista scientia, Salvador V. 3 n. 1 pag 138-160, Jan/abril 2018/ Disponível em : <<https://issuu.com/scientia1/docs/scientia-06->>Acesso em: 09 maio 2020.
- RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza. A autonomia proposta na LDB (9394/96) e a Nova Proposta Curricular das escolas públicas paulistas. Disponível em: <http://www.acervodigital>.

unesp.br/ bitstream/123456789/65512/1/u1_d28_v2_tc02.pdf, 2008, acesso em 11 de julho de 2019.

SANTOS, Douglas. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. 7. Ed. São Paulo: EduSP, 2007.

CUNHA , Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ.Pesqui., São Paulo n.3 p. 609-625 jul/set.2013 Disponível em:< <https://scielo> Acesso em:<10 de maio de 2020. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatoriosanaliticos.ensino.>> Acesso em: 10 nov. 2019.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago., p. 15- 21, 2003a.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: Quem é como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.

SILVA, Vanilda Alves da. REBOLO, Flavinez. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf> . Acesso em: 10/05/2020.

Yves de La Taille. Marta Kohl de Oliveira. Heloisa Dantas. **Piaget, Vigotski, Wallon teorias psicogenéticas em discussão**: 28 ed. Summus Editorial.2019

QUAL É A IMPORTÂNCIA DO SISTEMA DE ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS?

Elane Botelho Monteiro

1 INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da Educação a Distância (EAD), suscitam-se inúmeros questionamentos quanto a sua definição. Sendo assim, diversos doutrinadores realizam tentativas com a intenção de fazer uma conceituação para esta modalidade de ensino, que vem ganhando expansão na esfera educacional e incorpora estratégias pedagógicas e tecnológicas no decorrer da história.

Sendo assim, tem-se como objetivo, por meio de uma revisão de literatura, apresentar os principais conceitos que abrangem o funcionamento da educação a distância no Brasil, as modificações que vem ocorrendo em prol de atender uma maior demanda e fazer com que diversas pessoas de diferentes localidades tenham acesso à educação, qualificando-se para o mercado laboral. Também será apresentado um breve histórico do ensino EAD no Brasil, dando ênfase na sua importância, assim como seu significado e modelos adotados, a partir da segunda metade do século XX e, mais recentemente, com o advento do mundo tecnológico.

Este estudo realiza reflexões sobre o Sistema de Ensino a Distância no Brasil, sua importância, suas vantagens e desvantagens

desse tipo de sistema educacional que cada vez mais cresce, formando inúmeras pessoas que buscam uma formação superior, por razões distintas ou ainda, por ser um ensino mais barato que o presencial. A sociedade brasileira está em constantes mudanças, desta forma, pretende-se promover uma visão transformadora da sociedade. O desenvolvimento tecnológico, por exemplo, redimensiona as maneiras de pensar e trazem diferentes discussões acerca das práticas pedagógicas.

Logo, a Educação a Distância veio não apenas para aumentar o capital intelectual dos brasileiros, e sim para qualificar mais pessoas deste Estado. Assim, crescerá o número de profissionais que o mercado de trabalho exige.

2 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Existem inúmeros conceitos de Educação a Distância e pode-se afirmar que todas as definições apresentam alguns pontos em comum.

A educação a distância é uma modalidade de educação na qual professores e alunos encontram-se em locais diferentes (MOORE e KEARSLEY, 2008; CARLINI e TARCIA, 2010) “durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem ou ensinam” (MOORE e KEARSLEY, 2008, p.1).

A educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, na qual docentes e discentes estão separados espacial e/ou temporalmente mediado por alta tecnologia.

Conforme Niskier (2000, p. 49):

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, as vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha idéia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes.

Definir educação a distância é uma tarefa árdua, devido à existência de diversas nomenclaturas: ensino a distância, educação a distância, aprendizagem a distância, entre outros. Para Keegan (1996, p.34) todas são sinônimas, sendo que muitas delas foram usadas em épocas diferentes do seu processo de evolução, porém esclarece que o termo “educação a distância” é um termo genérico que inclui a gama de estratégias de ensino-aprendizagem usadas por inúmeras instituições que utilizam essa modalidade de ensino o que, conseqüentemente, englobaria todas as demais terminologias apresentadas.

Nota-se, cristalina, a dificuldade para se alcançar um consenso sobre o conceito de educação a distância, é claro que essa dificuldade está diretamente vinculada ao fato de existir poucas definições de seus fundamentos.

Keegan (1996, p.44) procura uma síntese a qual apresenta seis elementos básicos da Educação a Distância por ele propostos em 1980:

1. a separação entre o professor e o aluno, que a distingue da educação presencial;
2. a influência de uma organização educacional, que a distingue do estudo individual;
3. o uso de mídia tecnológica, geralmente impressa, para unir professor e aluno e transmitir o conteúdo educacional;
4. a provisão de comunicação de duas vias de maneira que o aluno possa se beneficiar do diálogo, ou até mesmo iniciá-lo;
5. a possibilidade de encontros ocasionais tanto para fins didáticos quanto para fins de socialização;
6. a participação de uma forma industrializada de educação que, se aceita, contém o gênero da separação radical entre a educação a distância e outras formas de educação dentro do espectro educacional.

Vianney, Torres & Farias (2003, p. 47) dão ênfase no papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) no conceito de Educação a Distância, uma vez que, a partir do uso dos sistemas em rede, em particular dos ambientes virtuais de aprendizagem, que passaram a

integrar professores e alunos em tempo real, a noção de distância entre professor e alunos modifica-se a partir do conceito de interatividade e de “aproximação virtual”.

Apesar das mais variadas definições de EAD, pode-se notar algo em comum: a separação física entre docente-aluno-instituição e o uso de diferentes recursos tecnológicos como forma de mediar a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino.

O conceito de Educação a Distância, no Brasil, é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A definição supracitada da Educação a Distância complementa-se com o primeiro parágrafo do mesmo artigo, o qual ressalta que esta deve ter obrigatoriamente momentos presenciais, conforme a seguir:

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I – avaliações de estudantes;
- II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e
- IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

De modo geral, pode-se asseverar que a EAD aplica as tecnologias existentes (disponíveis) para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem, superando, desta forma, as barreiras de espaço e tempo.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A EAD, no Brasil, iniciou por meio de cursos por correspondência, a televisão e o rádio foram utilizados como forma de apoio. Com a disseminação das tecnologias de informação e de comunicação, nos meados dos anos 90, começaram a surgir programas oficiais e formais de Educação a Distância incentivados pelas secretarias de educação estaduais e municipais, algumas iniciativas isoladas e outras em parceria com as universidades.

A partir da segunda metade do século XX, devido à expansão e das novas abordagens para a educação a distância, cresceu de forma significativa a quantidade de pesquisadores dedicados aos estudos da EAD, discutindo-se, entre outros pontos, suas diferentes interfaces, formas de distribuição, metodologia e maneira de interação com os discentes. Iniciou a consolidar-se um processo legislativo resultante de uma política de Educação a Distância mais consistente, que visava corresponder à exigência para a expansão dessa modalidade de ensino.

Um marco muito importante para a EAD no Brasil ocorreu nos anos de 1990, pois foi nessa década que se oficializou como “modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino”, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996. (VIANNEY et al., 2003, p. 49).

No rol do artigo 80, nos parágrafos e incisos da nova LDB de 1996 que, pela primeira vez, legislou acerca das iniciativas em Educação a Distância no Brasil:

Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e da educação continuada.

§ 1.º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2.º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3.º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4.º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Contudo, somente no mês de fevereiro de 1998 que as iniciativas de Educação a Distância foram normatizadas pelo artigo 2º do Decreto 2494/98:

Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim [...].

Desta forma, por conta do decreto supracitado, as propostas de cursos em EAD deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou estadual responsável pelo credenciamento de instituições, bem como pela autorização dos cursos, com exceção de instituição federal de ensino, pois quanto se tratar desta, o credenciamento deverá ser efetivado pelo Ministério da Educação.

Inúmeras regulamentações asseveradas pelo art. 80 da LDB, em seus parágrafos, tais como: o credenciamento de instituições, os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas, foram objeto de normatização realizado pelo Decreto nº. 2.494/98, substituído, no dia 19 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº. 5.622, que caracteriza

a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, com discentes e docentes, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diferentes (Art. 1º).

Sendo assim, a definição supracitada constituiu um enorme avanço em relação ao decreto anterior, pois explicou cristalinamente a necessidade de professores efetuando a mediação pedagógica.

3 OS DESAFIOS DO SISTEMA EAD

De acordo com Desmond Keegan (1996), um dos mais conhecidos doutrinadores da EAD, ressalta em suas obras que o processo educacional a distância tem as seguintes características:

- sofre influência de uma organização educacional no planejamento, preparação do material de ensino e na provisão de serviços de suporte aos alunos;
- distância física entre professores e alunos;
- utilização da mídia – impressos, áudio, vídeo ou computador – para mediar ações educativas entre professores e alunos no desenvolvimento do conteúdo do curso;
- comunicação bidirecional, de forma que o aluno pode se beneficiar de um diálogo mais estreito com o professor;
- quase permanente ausência de grupos de aprendizagem presenciais, com a possibilidade de encontros, face a face ou através de meios eletrônicos, sendo os estudos individuais responsáveis por completar as necessidades e propósitos de socialização.

Acredita-se que didáticos de qualidade, o bom uso da mediação tecnológica dos meios de informação e comunicação a distância são fatores importantíssimos para um ótimo desempenho do papel do docente

Landin (1997, p. 14), afirma que “Holmberg é o importante e reconhecido teórico da EAD e apresenta sua teoria como um método de conversação didática guiada.” Nas palavras do próprio pesquisador,

“o sistema a distância implica estudar por si mesmo, mas o aluno não está só; vale-se de um curso e de interação com instrutores e com uma organização de apoio. Produz-se, assim, uma espécie de diálogo em forma de tráfego de mão dupla” (LANDIN, 1997, p. 14).

O rápido crescimento do ensino EAD, de forma paralela, com o crescimento da internet, trouxe à tona os mais variados questionamentos e dificuldades com relação à forma da difusão dessa gnose. É importante notar o surgimento do EAD sempre teve apoio de alguns meios e instrumentos de comunicação, seja por meio da televisão, rádio e até mesmo veículos impressos. Contudo, em todos esses materiais, em conjunto, serve como apoio para os discentes com o intuito que eles consigam refletir e entender o conhecimento que recebem.

A interatividade é uma ótima estratégia para um ótimo desempenho do ensino a distância, pois permite o intercâmbio entre discentes e docentes e, assim, facilita a aproximação com renomados mestres e pesquisadores da área.

Na perspectiva do projeto internacional, assumido pelos atuais programas nacionais de implantação da educação a distância mediada pelas novas tecnologias, a base de toda ação está em “acelerar o processo de qualificação do professor, restringindo-o ao treinamento para realização mais eficiente das metas apressadas de escolarização básica, em que a EAD é a principal ferramenta” (PICANÇO, 2001).

Não se pode, entretanto, pensar que apenas desta maneira é possível fazer educação a distância de qualidade e que vá ao encontro das reais necessidades da sociedade brasileira no sentido de emancipação e participação social. Ao contrário, as possibilidades de interação e colaboração oferecidas pelos diferenciados suportes tecnológicos por meio dos quais se pode fazer educação podem garantir a necessária flexibilização para o “atendimento de uma demanda de aprendizagem aberta, contínua, com flexibilização do acesso, do ensino, da aprendizagem e da oferta”, um processo centrado no estudante, que utiliza as tecnologias mais interativas. (BELLONI, 1999).

O doutrinador, Francisco José da Silveira Lobo Neto, (2006, p. 414), também se manifesta com relação ao desafio da realização de se fazer uma educação aberta, sendo que esta, para ele, deve superar a polarização presencial e a distância:

O que vem se manifestando em horizontes cada vez mais próximos é: uma educação aberta, porque exigência de um processo contínuo ao longo de toda a vida; uma educação plural, porque exigência da crescente complexidade da vida humana em suas dimensões social e individual; uma educação dialógica, porque exigência da necessidade de negociar decisões coletivas nas situações, cada vez mais frequentes, de incerteza e de urgência. E atualmente, e mais ainda amanhã – com o aperfeiçoamento dos suportes de processamento da informação e dos meios de ampliação fidedigna da comunicação em graus cada vez maiores de interação mediada –, o conceito de presencial se modifica e já nos desafia no acolhimento crescente do virtual como realização de presença.

A discussão central diz respeito, por conseguinte, à educação. As grandes questões da EAD são extremamente próximas das questões gerais da educação. Há uma árdua tarefa de regulamentar uma forma nova, dinâmica e, ao mesmo tempo, desafiadora, que tem paralelo com a luta por estabelecer critérios com as mesmas qualidades do sistema presencial.

4 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

A modalidade de educação a distância (EAD) cresceu rapidamente nos últimos anos. Vale ressaltar que um dos fatores que contribuiu para tal crescimento foi com relação às facilidades proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico.

O Brasil, no início do século XIX, fazia uso do correio como forma de educação a distância. Posteriormente, houve a evolução das tecnologias disponíveis: o rádio, TV, rede local, mídias de armazenamento (VHS, disquete, CD-ROM) e, apenas no final do século, surgiu a internet. Assim, a educação a distância tornou-se mais atraente com o surgimento desta, as perspectivas de ampliação e crescimento cresceram significativamente, juntamente com as facilidades proporcionadas por esta tecnologia.

Pode-se asseverar que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são softwares educacionais via internet, com a finalidade de

apoiar as atividades de educação a distância. Tais softwares oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante. Os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser usados em: atividades presenciais, desta forma, possibilitam aumentar as interações além da sala de aula, como por exemplo, em atividades semipresenciais, encontros presenciais e nas atividades a distância; sendo assim, oferece suporte para a comunicação e troca de informações e interação entre os participantes.

Segundo Moraes (2002, p.203), em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação. Logo, o uso do AVA fornece as seguintes vantagens:

- A interação entre o computador e o aluno;
- A possibilidade de se dar atenção individual ao aluno;
- A possibilidade de o aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo;
- A apresentação dos materiais de estudo de modo criativo, atrativo e integrado, estimulando e motivando a aprendizagem;
- A possibilidade de ser usada para avaliar o aluno.

5 A IMPORTÂNCIA DA EAD NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação a distância se desenvolve por meio de atividades que não exige, normalmente, a presença do discente e docente no mesmo local e na mesma hora, de forma simultânea. O aluno recebe informações, sana as dúvidas e o material didático, por meio dos canais tecnológicos, entre eles: e-mail, telefone, internet, site, satélite, whatsapp, skype, etc.

Vale frisar que os cursos a distância, assim como os presenciais, possuem regras, tais como: as exigências de frequência, atividades, avaliações, tempo de dedicação, entre outros, fazendo com que se torne mais rápido e fácil pelo fato de fornecer mais liberdade aos seus alunos, assim, condicionam aos seus ritmos de estudos. Desta maneira, os dis-

centes têm a liberdade de planejar a rotina de estudos, conforme o seu tempo, dedicando as aulas nos horários disponíveis.

Da mesma forma como foi supracitado, o autor, Preti (2005), posiciona-se: “esta modalidade permite um maior respeito aos ritmos pessoais, às diferenças sociais e culturais, às trajetórias e às histórias de vida individuais, contribuindo no processo de construção da autonomia intelectual e política e no resgate da autoestima pessoal e profissional”. Neves (2003) também se manifesta sobre o assunto: “Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, habilidade de leitura, escrita e interpretação (mesmo pela Internet) e, cada vez mais frequente, domínio de tecnologia”.

A desigualdade socioeconômica brasileira não oportuniza que o conhecimento seja distribuído e aprendido igualmente. Assim, a Educação a Distância preza pelo respeito à autonomia de cada aluno, conforme o seu ritmo de aprendizagem e às suas disponibilidades de tempo. Posto que nesta forma de ensino, o discente é quem faz o direcionamento do seu próprio estudo, ou seja, de maneira independente e pessoal, não obstante, sempre realizando a socialização com seus colegas da turma, que também buscarão mecanismos durante o processo da aprendizagem para que, no final do curso, perceba que o conhecimento é pode ser construído coletivamente e democratizante.

VALLIN assevera que:

Apesar da quantidade de iletrados, os poucos que terminam uma faculdade (formação inicial) também não podem se considerar garantidos. Não há mais a possibilidade de a pessoa se estabilizar num conhecimento. Dentro do novo paradigma que vive a sociedade atual, em nenhuma profissão pode-se deixar de estudar e de pensar, discutir, dialogar, experimentar. É preciso continuar aprendendo sempre. (VALLIN, 2003, p. 113)

Observa-se, portanto, a necessidade de ter uma visão de não somente estudar os conteúdos específicos de um determinado curso, e também adquirir novos conhecimentos de mundo com a intenção de buscar uma boa colocação no mercado de trabalho, isto é, qualificando-se cada vez mais, não parando na graduação.

A educação a distância, desta forma, estimula a autonomia durante todo o processo de aprendizagem. Essa autonomia é uma grande vantagem em relação ao ensino presencial, uma vez que a autoaprendizagem é um dos focos dessa modalidade. Se o discente, ao longo do curso, tornar-se um sujeito que busca conhecimentos além dos que são fornecidos pela instituição, ele, certamente, terá plenas condições de continuar o processo de aprendizado e se manter antenado às exigências da sociedade hodierna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma educação a distância de qualidade deve ser incessante, além da qualificação do corpo docente (tutores), deve-se fornecer condições laborais favoráveis para um excelente desempenho.

A EAD, na última década, vem ganhando cada vez mais espaço, como inovação pedagógica e democratizada, assim como uma maneira estratégica e inovadora de ensino. Assim, há um novo conceito de educação, infinitas oportunidades surgem, principalmente para quem não dispõe de tempo para se deslocar e estudar em uma universidade/faculdade presencial, em outras palavras, representa alternativa para o crescimento de oportunidades, qualificação e ingresso ao mercado de trabalho.

Essa modalidade de ensino a distância traz inúmeros avanços na formação docente, uma vez que favorece os processos de formação de professores e a uso de novas tecnologias na metodologia de ensino e aprendizagem, assim como no dia a dia escolar; amplia também a qualidade da ação do professor, resultando na interação do docente e outros profissionais da área, havendo assim, uma modificação no meio educacional.

Na formação de docentes, deve-se levar em consideração aspectos relevantes na relação docente e EAD; a dimensão político pedagógica aponta para novos horizontes de formação docente e os desafios criados na própria dinâmica da efetivação do ato de educar. Outra situação a ser tratada é em relação às tecnologias pensadas nos laboratórios de EAD e usadas nos cursos EAD, repercutindo, diretamente, na prática educativa do docente e em sua atividade diária, sobretudo, pois essas ações se situam num contexto de amplas e profundas mudanças.

Logo, em termos de formação de docentes, percebe-se que o viés que enfatiza a inovação tecnológica representa, conseqüentemente, em inovação pedagógica, uma vez que o exercício da profissão “professor” requer, inevitavelmente, a busca incessante pelo novo, seja em forma didática inovadora, seja na abordagem de assuntos que rodeiam o social, político, econômico e cultural.

Assim, é necessário sempre lembrar que o professor é quem transporta o saber, o conhecimento; não se pode conduzir ao alheio sem saber para onde ir. O docente é aquele que dá sentido ao capital intelectual e se preocupa com as maneiras como ele será transmitido aos alunos, além de ter como desafio o intento da problematização, instigação do aluno, estimulando-o a pensar além do que está posto nas informações que recebe. A modalidade de ensino EAD é a expressão mais evidente da inovação em que a educação se propõe, fazendo o uso das novas técnicas e aceitando os desafios, pois inovar é buscar o desenvolvimento de uma postura que envolve o modo de ser, agir e pensar.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos**. In Silva, Marco (org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 3. ed. London: Routledge, 1996.
- LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.
- MOORE, M. e KEARSLEY. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- NEVES, Carmem Moreira de. **Referenciais de qualidade para**

- cursos a distância.** Brasília, 02 de abril de 2003.
- NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- PICANÇO, Alessandra Assis. **Educação a Distância: solução ou novos desafios?** “in GT 16 “Educação e comunicação” na “24 Reunião Anual da ANPED”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt16>. Acesso em: 15 de set. de 2017.
- PRETI, Oreste. **Apoio à aprendizagem: o orientador acadêmico. In: Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- TARCIA, R.M. L. e COSTA, S. M. C. **Contexto da Educação a Distância.** IN: CARLINI, A. L. e TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?: orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- VALLIN, Celso. O desenvolvimento humano e a internet. In: _____ **Educação a distância via internet / Celso Vallin.** [et al]; Org.: José Armando Valente, Maria Elisabette B. Brito Prado, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. – São Paulo: Avercamp, 2003.
- VIANNEY, João, et al. **Universidade virtual: um novo conceito na EAD. In: MAIA, Carmem (org.) ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real.** São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003.

“A MÁSCARA DA MORTE RUBRA”: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA EM TEMPOS DE PESTILÊNCIA

Gláucia Peçanha Alves

Introdução

No Brasil, infelizmente, há uma grande desvalorização da educação. Com isso, a literatura, praticamente, não tem nenhuma visibilidade, até mesmo na maioria das escolas. Entretanto, a literatura é uma prática humana de grande importância, inclusive nestes tempos de pestilência.

Além de sua função estética, que busca a beleza da palavra, de sua função recreativa, de entretenimento, que cria textos para que o leitor desfrute ou se emocione ao ler, há também a função pedagógica, pois a obra literária nos transmite um ensinamento e nos faz refletir.

O mundo está, neste momento, atravessando um período muito triste, difícil e conturbado, pois muitas pessoas estão morrendo todos os dias em vários países. Por isso a escolha deste tema: a importância da literatura em tempos de pestilência. E para o desenvolvimento prático da pesquisa, escolhemos justamente o conto “A Máscara da Morte Rubra” por ele dialogar com o momento atual.

“A Máscara da Morte Rubra” é um conto do escritor norte-americano Edgar Allan Poe. Essa obra literária pertence a uma coletânea de histórias de terror e mistério e está inserida na chamada literatura fantástica. Ela foi publicada pela primeira vez em maio de 1842. Segundo alguns biógrafos, Poe se inspirou no relato do seu colega de trabalho, o poeta e escritor Nathaniel Parker Wills, que narrara ter participado de um “baile de cólera” em Paris. Outros acreditam que ele fez menção ao surto de peste bubônica que ocorreu no século XIV. Essa peste dizimou um terço da população da Europa e um de seus sinais era o aparecimento de hemorragias. Ele

se encaixa nos dois contextos citados e também no contexto atual: pandemia do novo coronavírus.

O conto começa com o relato do narrador sobre a pestilência “Morte Rubra”. Ele descreve seus efeitos e sintomas. O protagonista da história, o príncipe Próspero, apesar de tudo o que estava acontecendo se sentia feliz, intrépido e sagaz. Ele reuniu mil amigos saudáveis e festivos e se isolou com eles em uma de suas abadias acasteladas. A abadia tinha provisões em abundância. Depois de uns cinco ou seis meses desse isolamento, o príncipe promoveu um baile de máscaras para entreter seus amigos. E enquanto isso, o povo fora dos muros do castelo era atacado pela peste. Neste castelo, havia sete salões e, dentre os sete, o que ficava mais a oeste era o mais aterrorizante. Nenhum folião tinha coragem de ir até lá. Em seu interior, além de outros utensílios, havia um relógio de ébano, que a cada hora badalava o número de horas marcadas. O som era pavoroso. Todos paravam e ficavam em silêncio durante as badaladas. De repente, o grupo de foliões notou a presença de uma figura macabra. Essa figura estava vestida de “Morte Rubra”. O príncipe sentiu terror e repúdio. Em seguida, ficou irado e envergonhado pela covardia momentânea. Depois, se dirigiu até a tal figura com seu punhal. Mas, ferido de morte, o príncipe Próspero caiu. Os foliões ficaram surpresos quando tentaram tirar a máscara da figura macabra e descobriram que não havia ninguém sob a fantasia. Eles morreram um a um.

No presente estudo, buscamos demonstrar a importância da literatura neste período de pandemia provocada pelo novo coronavírus. Para tanto, focamos nas seguintes perguntas: Como a literatura pode nos ajudar em relação ao confinamento? Qual a importância da literatura como entretenimento? E como um poder humanizador? E como um componente de ensino e reflexão?

Para responder essas perguntas, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: escolha e delimitação do tema; leituras de fundamentação teórica; escolha de uma obra literária: o conto “A Máscara da Morte Rubra”; análise global do conto; análise dos elementos do conto.

Fundamentação teórica

A análise do conto foi feita a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção. E também foi tomado por base a perspectiva de To-

dorov. As análises da presente pesquisa estão ancoradas nos estudos críticos de Todorov (2009), Compagnon (1999, 2012) e Cândido (2004).

A Estética da Recepção se originou dentro dos estudos literários no trabalho de Hans Robert Jauss. Essa estética destaca o papel do leitor na literatura, ou seja, o leitor é posto em destaque no ato da leitura ao construir o sentido de uma obra a partir de seu repertório. Iser chama de repertório “o conjunto de normas sociais, históricas, culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à sua leitura” (COMPAGNON, 1999, p. 153). Sendo assim, é uma teoria de análise que enfoca a análise do receptor. “Mas também o texto apela para um repertório, põe em jogo um conjunto de normas. Para que a leitura se realize, um mínimo de interseção entre o repertório do leitor real e o repertório do texto, isto é, o leitor implícito, é indispensável” (COMPAGNON, 1999, p 153). Ou seja, não é uma análise em que a atribuição de sentido, por parte desse leitor, seja feita de forma aleatória, por achismo. Será feita através do que está escrito somado ao que o leitor compreendeu de acordo com seu repertório.

Em “Estética da Recepção e História da Literatura”, Zilberman (1989) apresenta a inovação trazida por Jauss. Ele mudou o foco para o leitor, com isso a obra passa a ter novos sentidos.

[...] a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (ZILBERMAN, 1989, p.10-11).

Então, de acordo com a visão de Jauss o leitor tem participação ativa em relação a significação do texto. É o leitor que contribui para a construção de sentido do texto. Ademais, a teoria da Estética da Recepção trata a obra literária sempre no presente, pois cada novo leitor atualiza o texto no ato da leitura através de seu repertório.

Também tomamos por base a perspectiva de Todorov por ele defender o trabalho da literatura através da obra literária, do texto em si,

e não somente da crítica, da teoria ou da história literária. Ele critica a forma que as instituições de ensino lecionam literatura:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos (TODOROV, 2009, p. 27)

Então, para ele, o adequado seria o trabalho com a obra para levar o aluno ao exercício de reflexão. Um trabalho eficaz seria considerar também o parecer do aluno. Em relação a isso, o autor diz:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim (TODOROV, 2009, p.31).

À vista disso, o conveniente seria trabalhar a literatura agregando o conhecimento do aluno, suas impressões, suas opiniões e suas emoções porque a presença do aluno (do leitor) é fundamental para a construção do sentido. Isso não significa que a teoria, a história e a crítica literária sejam insignificantes. Essas áreas têm sua importância. Mas, como ressalta Todorov, “Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento (TODOROV, 2009, p.31-32). Ou seja, essas áreas têm suas funções, suas importâncias, mas ao que se refere ao ensino, ao estudo de literatura, o que dever ser trabalhada é a obra literária. Essas áreas, neste caso, servem para dar suporte.

Também nos baseamos em Compagnon que diz que a literatura é um exercício de reflexão e que ela responde a um projeto de conheci-

mento do mundo e também do homem. E em *Cândido* que acredita no poder humanizador da literatura.

Portanto, é a obra literária que deve ser trabalhada nas aulas de literatura. E a visão do aluno, ao ler o texto, deve ser levada em conta, pois o leitor exerce um papel fundamental na construção de sentido de um texto. No entanto, essa interpretação não deve ser arbitrária. Mas ela deve ser um produto da interação do aluno com o texto, com a obra literária.

A importância da literatura

Este trabalho buscou relacionar o conto “A Máscara da Morte Rubra” com a realidade vivenciada nestes meses de pandemia provocada pelo novo coronavírus. O objetivo dessa relação foi mostrar o quanto a literatura é importante, também neste momento atual, em diversos aspectos.

De acordo com as orientações do Ministério da Saúde, temos feito um isolamento social. Logo, estamos a semanas sem sair de casa, mas como nos diz José Saramago, “a leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em outro lugar”. Então, a literatura, através de nossa imaginação, nos faz viajar por inúmeros lugares sem sairmos de casa.

A literatura, assim como outras fontes de cultura, nos serve também como entretenimento. Nestes dias, muitos têm recorrido a shows por meio de “live” e às leituras, inclusive, as dos grandes clássicos. Isso é importante pelo fato de nos deixar ocupados, com a mente ocupada, porque temos visto muitas pessoas perderem o equilíbrio. E a literatura nos resgata o equilíbrio, pois “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.176). Algumas pessoas estão apresentando um quadro de ansiedade exacerbada e também de depressão por causa do isolamento. E nesse momento, a literatura “pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2010, p.76). Nosso desejo é que quando tudo isso passar, a literatura continue tendo um espaço na vida de cada um.

Para Compagnon (2012, p.31) “exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”. De acordo com esse pensamento, podemos afirmar que, de algum modo, os textos literários, sempre, se referem à sociedade. E não é diferente com esse conto de Poe que escolhemos para analisar. Quisemos demonstrar, através dele, o fator humanizador e esse exercício de reflexão da literatura.

“A Máscara da Morte Rubra” é uma obra que continua sendo atual independente de ter sido escrita no século retrasado. Ela sobreviveu à sua geração e continua sendo relevante por nos ter muito a dizer. Alguns poderiam perguntar o porquê de se escrever sobre pestilência, medo e morte. Se, de repente, o autor quis provocar o medo, o pânico e a dor, mas não. É porque esse assunto faz parte da história da humanidade. A literatura é isto: é o registro das inquietações humanas ao longo do tempo e da história.

No conto, o protagonista, o príncipe Próspero, é descrito como uma pessoa egoísta, arrogante e soberba. Enquanto a população do seu reinado estava sendo dizimada pela pestilência, ele se isolou com alguns amigos em uma de suas abadias acasteladas e ficou aproveitando a vida com abundância, fartura, luxo e festejos sem se importar com as pessoas que estavam morrendo do lado de fora de seu castelo. Durante uns cinco, seis meses, eles aproveitaram a vida e acreditaram estar livre do mal, da pestilência, da morte. Entretanto, passado esse tempo, na festa do baile de máscaras, à meia-noite, a morte se apresentou fantasiada de “Morte Rubra” e matou o príncipe e todos os seus convidados. Ou seja, toda sua riqueza, seu castelo fortificado e o seu poder não puderam o salvar da pestilência e da morte. A obra de Poe se volta para o interior do ser humano.

Em suas estórias mais terríveis, Poe não depende nem das aventuras aterradoras nem do sobrenatural. Voltando seu olhar para dentro, ele estuda os recantos misteriosos da própria mente humana, sua crueldade sem sentido, suas ânsias maníacas, seus frenesim de decadência mórbida. (TAYLOR, 1967, p.120-121)

O conto de Poe denuncia um comportamento humano que se apresenta diante de grandes catástrofes.

Análise global do conto “A Máscara da Morte Rubra” e sua relação com o contexto atual

A análise do conto foi feita de forma simples. Tomamos por base o texto e a visão de um leitor com um repertório mediano, ou seja, sem muitos conhecimentos específicos. Não levamos em consideração o contexto de publicação nem a ideologia e a história do autor. Lembrando que a proposta dessa análise é relacioná-la com esse contexto conturbado que estamos vivenciando essa pandemia do novo coronavírus.

O ponto de partida foi o lugar de inserção do conto, ou seja, uma coletânea de história de terror e mistério. Então, supõe-se que a abordagem é sobre algo que provocará sentimento de medo e apreensão no leitor. O título com a palavra “morte” ratifica essa ideia. E estamos vivendo tempos sombrios, dias de “terror” por causa do número de pessoas que contraíram o vírus e foram a óbito.

O conto se inicia com uma denúncia: “A ‘Morte Rubra’ dizimara o país há muito tempo” (POE, 2018, p. 15). A pestilência “Morte Rubra” é colocada no conto como se fosse um personagem e no papel de sujeito, ela provocou a ação (dizimar). Em seguida, o narrador descreve a peste, seus efeitos, sintomas e sinais, destacando as manchas vermelhas. Ele diz: “As manchas escarlates no corpo, especialmente aquelas no rosto da vítima, representavam a exclusão que privava da assistência e da compaixão de seus semelhantes. E sua manifestação, desenvolvimento e término se dava em um período de trinta minutos” (POE, 2018, p. 15). De igual forma, as pessoas que contraem o novo coronavírus devem ficar de quarentena, sem contato com ninguém. E se, por ventura, vierem a óbito, o protocolo é que o corpo deve ser cremado (isso no início da descoberta do vírus), sem velório e com um número restrito de pessoas no sepultamento.

A história é sobre um príncipe, o príncipe Próspero, que, em meio a todo esse quadro de destruição, desgraça e morte, ainda sim se sentia feliz, intrépido e sagaz. A população de seus domínios estava sendo dizimada e ele simplesmente reuniu um grupo de mil amigos saudáveis e festivos e se isolou com eles em uma de suas abadias acasteladas e fortificadas. Ele abandonou o povo, deixando-o a sua própria sorte. Ficou totalmente indiferente. Pensou somente nele, pois ainda que ele tenha

levado os mil amigos com ele, é certo que só os levou para atender seus próprios interesses. Para ter companhia nas festas, para ter quem o bajulasse e o servisse de alguma maneira. Pois o narrador deixou claro que o príncipe Próspero só levou os amigos saudáveis. Será que nenhum de seus próximos foi contaminado e ele deixou para trás? A narração segue dizendo que na abadia tinha provisões em abundância e também todos os meios de distração. Hoje em dia, não é diferente. Assim como os menos favorecidos ficaram do lado de fora, temos visto posicionamentos que retratam isso, os pobres e os velhos podem morrer. Enquanto muitos estão morrendo sozinhos e a própria sorte, outros estão esbanjando alegria no conforto de seu lar, vivendo como se estivessem de férias. Ou aproveitando algumas oportunidades para faturar, inclusive financeiramente, sem pensar no próximo.

Na sequência, o narrador diz que o príncipe, depois de cinco ou seis meses, decidiu entreter seus amigos com um baile de máscaras. Ou seja, no pico da doença, enquanto muitos estavam morrendo do lado de fora do castelo, o príncipe estava festejando e se divertindo com os seus convivas. O príncipe, como um governante, deveria zelar pelo bem comum. Deveria promover condições de saúde e bem-estar social, oferecer segurança e provisões ao povo, mas não foi isso o que ele fez. Atualmente, há vários governantes que agem igualmente sem nenhuma responsabilidade. E estendemos essa falta de responsabilidade aos convidados. Eles aceitaram ir para o castelo pensando em salvar sua própria vida. Não pensaram no próximo. Estavam também festejando. Nem o príncipe nem seus convidados tiveram responsabilidade social. Enquanto eles estavam vivendo com fartura, do lado de fora havia privações, enfermidade e morte.

Na parte final do conto, no baile de máscaras, uma figura macabra é percebida. Essa figura se apresenta encarnada de “Morte Rubra”. O príncipe, primeiramente, sente terror e repúdio, mas depois, com fúria e vergonha, por ter hesitado no primeiro momento, ele persegue a figurada macabra, mas ele cai ferido de morte. Os amigos tentam tirar a máscara dessa figura, mas um a um caiu também ferido de morte. Entendemos que, diante de uma pandemia, todos devem estar unidos. É necessário fortalecer a solidariedade, o respeito, a empatia e manifestar a responsabilidade individual com o coletivo e o consumo precisa ser consciente.

Análise específica de alguns elementos do conto “A Máscara da Morte Rubra”

Analisamos estes elementos relacionando-os com o sentido global do texto. Não utilizamos nenhum material interpretativo nem dicionários de símbolos nem o texto de Poe “Filosofia do Mobiliário”, que seria até muito propício. Mas optamos por fazer a interpretação considerando o leitor com um repertório mediano.

A máscara: é uma peça com múltiplos sentidos. Na Antiguidade, ela era usada para caracterizar os personagens. No Carnaval, no baile de máscaras, ela era usada para cobrir o rosto e ocultar a identidade. O príncipe Próspero e seus convidados estavam no baile de máscaras. Todos estavam usando máscaras. Todos estavam se escondendo da “Morte Rubra”. E também se ausentando de suas responsabilidades. E, atualmente, a máscara é um símbolo nesse tempo de pandemia do novo coronavírus. Pois ninguém pode sair de casa sem usar máscara.

Próspero – nome do príncipe: O príncipe é próspero financeiramente, mas é egoísta, soberbo e covarde. Ele pega todos os seus bens e se isola. Não pensou em ajudar o povo. Não fez doações. E também não pensou em alguma solução para acabar com toda aquela situação de dor e desgraça.

Salões – sete salões: Pelo senso comum, sabemos que o número “sete” significa “totalidade”. Há sete cores no arco-íris, são sete os dias da semana etc. São sete salões que vão de leste a oeste. As cores dos salões do lado leste são vivas, claras e representam a vida. Pensando no sentido do nascer do sol: leste, podemos dizer que esses salões representam os primeiros estágios da vida. Depois, na direção oeste, as cores são mais escuras, até o sétimo salão que é preto e vermelho representando o fim da vida e a morte.

“Morte Rubra” – figura macabra: A figura macabra, a morte mascarada é a peste personificada. É a responsável pelos males e mistérios. Ela se apresenta como se estivesse fantasiada de peste, com uma máscara com os sinais da doença e suja de sangue. É importante destacar que a cor vermelha representa o sangue, que é vida. Então, o sangue saindo do corpo é a vida se esvaindo, ou seja, é a morte.

O relógio de ébano: representa que o tempo não para. É a inevitabilidade da morte. Enquanto a festa está rolando, há muita folia, dança etc., mas quando começam as badaladas do relógio, todos param e ficam em silêncio. E alguns, começam a refletir. É como se o relógio estivesse lembrando que o tempo passa e uma hora a morte chegará. É uma contagem regressiva para a chegada da morte. E também é um aviso de que não podemos parar o tempo. No conto, o último som do relógio representa a aparição da “Morte Rubra”. É a chegada da morte e conseqüentemente, fim da vida. À meia-noite, todos morrem. Esse horário simboliza o acontecimento de coisas sobrenaturais. E uma observação: ébano é uma madeira de cor muito escura.

Chamas nos tripés: Não havia luz dentro do castelo. A única fonte de luz eram essas chamas. Elas ficavam nos corredores e refletiam sua luz para dentro dos salões. Estavam sempre acesas. Só se apagaram no fim do conto quando já não havia nenhuma vida. Então, essas chamas significam vida.

Considerações finais

Após todas as leituras realizadas e as análises feitas, podemos ratificar a importância da literatura em diferentes aspectos. A literatura, como nos disse Todorov, nos ajuda a viver. Ela serve como entretenimento, nos ocupa a mente e nos dá prazer. E também nos enriquece culturalmente, pois além de nos possibilitar uma visão mais ampla, nos possibilita várias visões do mundo. Ademais, a literatura nos faz refletir, nos ajuda a criar caminhos de superação, a rever nossos conceitos e nossas atitudes. Ela nos humaniza, como disse Cândido.

“A Máscara da Morte Rubra” não nos traz um final feliz. Não há uma palavra de esperança. No entanto, ao retratar a questão do isolamento, da pestilência e da morte, a obra nos leva a reflexões. Nos perguntamos de que modo estamos levando esse isolamento social. Muitas pessoas, por terem uma ótima situação financeira, agem como se a pestilência e a morte não pudessem alcançá-las. Mas, como está representado no conto, a doença atinge todas as classes e a morte chega para todos. Então, que possamos resgatar o valor moral. Devemos ter empatia. Assim como no conto, muitos estão morrendo sozinhos,

abandonados sem nenhum auxílio. É necessário que cada um faça sua parte. A mensagem do conto é para não reproduzirmos as atitudes dos personagens para não vivenciarmos o mesmo desfecho. A literatura tem esse poder de fazer o ser humano se conhecer, se enxergar, ver seus erros e provocar mudanças.

Referências

- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: Remate de Males - Antonio Candido. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p.81-89.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-191. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candico-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-v-c3alrios-escritos.pdf>. Acesso em 05 maio 2020.
- CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*, SP, Livraria Duas Cidades/ Editora 34, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para que?* Tradução de Laura Tadei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da Teoria. Literatura e Senso Comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- POE, Edgar Allan. *Contos de Terror, de Mistério e de Morte*. Tradução de Ana Karine Borges. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n.42, jan./jun. 2018.
- TAYLOR, Walter Fuller. *A história das Letras Americanas*. Fundo de Cultura, 1967. TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 32, Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DISCUSSÕES ACERCA DESSA NOVA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade

INTRODUÇÃO

Sendo a educação escolar quilombola uma das recentes modalidades da educação básica, é válido refletir sobre do processo de legitimação dessa modalidade, ou seja, para qual demanda está direcionada, qual público atende e principalmente como se configura no universo educacional, assim como, acerca da forma atual partindo de uma discussão voltada para realidade da escola quilombola.

Entende-se que as escolas quilombolas são primordiais nesses cenários, partindo do pressuposto de entender a realidade da escola quilombola e como essa é gerida e vivenciada pelos sujeitos que estão inseridos nesse contexto, se faz necessário uma reflexão que busque entender se a escolas adotam práticas que incentivem e reconheçam a identidade quilombola.

Consequentemente, é necessário observar se existe uma compreensão consolidada por parte dos professores relativas a questões com qual o seu papel dentro de uma escola quilombola, assim como, qual a relevância dos conhecimentos tradicionais dentro da escola, é interessante ressaltar que a escola é uma conquista da comunidade, e

quando tratamos sobretudo da escola quilombola, é primordial reforçar esse histórico de luta e reivindicação de direitos para que esse ambiente escolar se consolide e resguarde a cultura do povo negro.

Por isso, é tão importante que os sujeitos que trabalham com a educação nesse âmbito compreendam esse universo, só assim o ensino e a aprendizagem serão realmente eficientes, pois partirá da realidade local e principalmente da ancestralidade dos povos ali atendidos, visto que, falar de educação escolar quilombola é falar de ancestralidade, já que o intuito da referida modalidade da educação básica é legitimar a história do povo negro dentro de uma conjuntura institucionalizada que é a escola, desse modo, a prática pedagógica deverá ser direcionada e específica de modo que atenda aos anseios trazidos pela resolução CNE/CEB 8/2012.

Essas demandas fazem refletir acerca de como as escolas lidam com os estudantes cotidianamente, é importante compreender quais estratégias e intervenções vem sendo utilizadas. Muito se debate sobre o cenário educacional atualmente, reflexo das várias mudanças ocorridas nas últimas décadas, a educação escolar quilombola apresenta uma discussão extremamente relevante, levando em consideração que somente em 2012 foi divulgada a CNE/CEB 8/2012, que apresenta as diretrizes para educação escolar quilombola, é notório que o âmbito acadêmico ainda é carente de trabalhos que discutam essa nova modalidade da educação básica

Autores como Freire (2003), apresentam contribuições significativas acerca da diáspora africana e principalmente acerca do cotidiano desses povos no Brasil, é importante reforçar que a resistência sempre foi um traço forte do povo negro, em meio a tantas mazelas e maus tratos esse povo não desistiu de viver e principalmente de manter seus hábitos culturais mesmo de forma limitada e restrita, devido à grande vigilância da época, é importante apresentar essa trajetória histórica para que se compreenda a legitimidade da educação escolar quilombola e da escola quilombola, esse ambientes de aprendizagem devem sempre abrir espaço para essas discussões sobretudo, para o debate coletivo acerca da representatividade do povo negro no nosso país.

Afirmando a identidade quilombola como símbolo de ancestralidade e resistência afastando os estigmas negativos que geralmente

são vinculados as pessoas negras, posto isso, fica notória a necessidade de profissionais capacitados para conduzirem esse processo de forma eficiente.

Estudos recentes como os de Silva (2011) e Santos (2018?) Que trazem os sujeitos dessas comunidades como protagonistas centrais da história dos quilombolas, conseqüentemente, da sua própria história, preocupando-se com a conjuntura atual desses espaços, como esses povos vivem, como entendem sua história e principalmente como estão mantendo vivas as tradições que são passadas de geração em geração de forma tão singular, esses aspectos são extremamente relevantes para que possamos mapear a realidade dessas comunidades, com suas limitações e conquistas cotidianas.

Partindo desse pressuposto, esse artigo busca refletir justamente sobre a necessidade de um olhar atento para essa nova modalidade da educação básica que precisa ser enxergada, discutida e sobretudo vivenciada pelos sujeitos que durante muitos anos travaram uma luta incansável para criação e manutenção dessa modalidade da educação básica, que não pode ser enxergada de forma isolada, visto que está dentro de um contexto social que inferioriza a negritude e as práticas culturais desse povo, desse modo é sempre muito importante trazer essa pauta para debate, com o intuito de legitimar e garantir direitos.

Referência na educação brasileira Freire (1996) postula a relevância de vincular a realidade do aluno com prática educativa para consolidação do ensino-aprendizagem, sendo assim a educação escolar quilombola deve presar por práticas que propiciem a reflexão sobre a realidade não somente como algo passivo, mas como aspecto fundamental para que o sujeito oriundo da comunidade quilombola enxergue ali suas raízes e principalmente a história dos seus ancestrais que sempre se apresentam como referência de resistência e luta, quando o professor trabalha vinculado com a realidade do aluno as coisas farão sentido para ele.

Saviani (2008), apresenta contribuições relativas à necessidade de equalização do ensino no país, visto que para o ator o Brasil ainda está longe de ter um sistema de ensino equalizado, sendo que o que existe hoje é uma estrutura, as escolas se sobrepõe uma sob as outras, podemos até apresentar o exemplo da escola quilombola do campo como

uma instituição que ainda é inferiorizada não tendo as mesmas estruturas que as escolas da zona urbana.

O intuito é tecer relações acerca de um cenário específico e bem delimitado que é o da educação escolar quilombola, mas que dialoga diretamente com outros setores da sociedade, é válido frisar que este artigo parte da necessidade de refletir acerca da realidade das escolas quilombolas no Brasil.

É importante elucidar que o artifício da memória também é de suma importância quando se fala em educação escolar quilombola, pois na memória dos sujeitos históricos se centra as experiências históricas de sua vida subjetiva e em comunidade, assim como as histórias de resistência dos sujeitos que ali se encontram. “Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória” Halbwachs, (1996, p. 65).

Posto isso, fica notório a contribuição dos agentes históricos da própria comunidade para as escolas quilombolas no Brasil, isso porque a memória é tida como primordial para que os sujeitos das comunidades quilombolas possam contar suas histórias, e a escola também deve estar aberta para esse tipo de participação da comunidade, essa relação deve ser harmoniosa e corriqueira conforme orienta a resolução CNE/CEB 8/2012.

METODOLOGIA

Para obter os resultados e respostas acerca da problematização apresentada neste trabalho, utilizamos uma metodologia qualitativa em que o estudo deste trabalho será fundamentado a partir de uma revisão bibliográfica que apresentam significativa importância no que tange a Educação Básica, história do negro no Brasil, bem como, a importância da memória para legitimação de identidades.

A construção do trabalho foi possível mediante a análise e leitura da revisão bibliográfica pertinente, A abordagem escolhida para pesquisa proporciona liberdade de explorar de modo abundante o cenário da gestão vinculada a educação escolar quilombola de modo que se possa trilhar diversos caminhos do conhecimento, oportunizando visões plurais acerca do objeto de estudo.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A palavra quilombo, dentro do contexto colonial é proferida como forma de denominar local de refúgio reflexo luta e resistência, esses espaços que propiciavam a liberdade foram consolidados ao longo dos séculos por meio da reprodução dos povos ali alojados, para Freire (2003), muitos negros deixaram a zona litorânea para se aquilombar no sertão ocorrendo à junção com indígenas dando origem a uma população plural.

A partir de estudos recentes como os de Silva (2011) e Santos (2018?), é notória a preocupação em estudar como essas comunidades se configuram atualmente. Existe uma preocupação em entender como esses sujeitos se enxergam dentro dessa conjuntura, levando em consideração que as comunidades quilombolas e remanescentes, carregam uma carga cultural reflexo histórico de resistência.

A necessidade de divulgação e resgate de práticas culturais quilombolas, é um dos desafios da educação escolar quilombola, que é uma modalidade recente da Educação Básica, sendo as diretrizes para essa educação implantadas a partir da Resolução CNE/CEB 8/2012. Desse modo, é necessária uma releitura de como a educação básica deve ser organizada e fundamentada para esses grupos de comunidades quilombolas rurais e urbanas conforme orienta a Resolução Nº 8, De 20 De Novembro De 2012:

- I - Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
- a) da memória coletiva;
 - b) das línguas reminiscentes;
 - c) dos marcos civilizatórios;
 - d) das práticas culturais;
 - e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
 - f) dos acervos e repertórios orais;

g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; (p.03)

Embora tenhamos o aparato da resolução o estigma de ser quilombola faz com que os sujeitos por vezes rejeitem suas identidades e não se identifiquem como tal, isso é reflexo de um sistema educacional historicamente excludente que durante séculos prezou pela uniformização e padronização dos acerca dessa realidade, sobretudo acerca de como os alunos que vivenciam a educação escolar quilombola entendem e enxergam essa nova modalidade.

Isso reflete diretamente no cenário atual da educação escolar quilombola atualmente, por isso é tão necessário que sejam empreendidas discussões nesse âmbito, embora tenhamos em esfera federal a consolidação da Lei n. 10.639/2003 de caráter afirmativo que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda é notória a dificuldade principalmente dos professores na compreensão da realidade que cerca a comunidade negra e consequentemente quilombola, isso acarreta a não aplicação dessa lei específica nas escolas, consequentemente causa uma lacuna não só educacional, como também social acerca desse debate, visto que a carência dele resulta na continuidade de visões equivocadas, acarretando também a continuidade de visões preconceituosas.

A lei robustece o debate sobre a necessidade de uma educação multicultural e a implementação de novas práticas de ensino referentes a inclusão da temática racial para desconstrução dos estigmas, como na prática a referida lei não é aplicada, acaba fragilizando ainda mais essa discussão.

A escola quilombola é reflexo de um processo histórico de lutas e reivindicações do povo negro, desse modo, deve ser espaço para formação de sujeitos que legitimem e enalteçam os traços da identidade quilombola. Todavia, o que de fato é concreto na realidade das escolas quilombolas brasileiros ainda é distante do propósito ideal de educação escolar quilombola.

A precariedade dos espaços escolares e a ausência de professores que compreendam o universo circundante da escola acaba dificultando os avanços dessa nova modalidade.

É válido salientar que os alunos precisam compreender seus papéis enquanto agentes históricos e sociais, levando em consideração que historicamente a história do povo negro foi apresentada de forma negativa na sociedade brasileira, é interessante salientar que esse aspecto contribui para aversão à identidade negra consequentemente quilombola.

Sendo assim, o desafio da educação escolar quilombola também parte de uma demanda interna visto que esses sujeitos precisam se enxergar como quilombolas, e legitimar sua verdadeira identidade, não é um processo fácil, pois a sociedade se encarrega de apresentar diariamente, de várias formas, a ideia de que ser negro e quilombola é motivo de vergonha e não de orgulho.

A LEGITIMIDADE DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NA ESCOLA

Um dos desafios da educação escolar quilombola é que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem principalmente os professores e gestores desses espaços estejam atentos para necessidade de mostrar aos alunos a relevância e o verdadeiro significado dessa identidade, é importante mencionar que o docente assume grande importância no que tange a condução do ensino-aprendizagem nesses espaços.

Partindo do preposto que os professores precisam construir com os alunos uma postura crítica, Fereire (1996), assevera:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (p. 18-19),

A perspectiva de trazer o contexto do estudante como referência para o processo de ensino aprendizagem é extremamente válida, isso só se torna possível quando os educadores entendem essa necessidade buscando vincular o contexto em que o estudante está inserido com

a sua vivência em sala de aula, isso serve como norte para consolidação de uma aprendizagem significativa, sobretudo quando falamos em educação escolar quilombola em que essa relação é tão necessária como primordial e obrigatória.

Para Saviani (2008), o cenário educacional no Brasil ainda é precário existindo uma confusão no emprego dos termos de estrutura e sistema, por vezes, utilizados como sinônimas no âmbito educacional, quando na verdade não são, para o autor existe uma estrutura.

Entretanto, para consolidação de um sistema educacional é preciso trabalhar numa perspectiva equalizadora. Podemos concordar com o autor utilizando como exemplo as escolas quilombolas, pois, na maioria das vezes público atendido é estritamente da zona rural, oriundos de realidades vinculadas à pobreza.

Consequentemente, perfis que vivem em situações de vulnerabilidade, é válido refletir se existe uma equalização comparada a outras escolas, por exemplo, também se a condução do processo de ensino-aprendizagem é feita de modo que atenda as demandas do público de estudantes, interessante pensar também se o currículo está sendo pensado para esse público, são questões importantes para discussão quando se fala em sistematização do ensino.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa é criar condições para que os estudantes possam se assumir como sujeitos históricos seja nos seus vínculos uns com os outros ou enquanto profissionais, para que possam entender e interpretar o seu entorno zelando sempre pelo respeito simultâneo.

Os saberes tradicionais nesse cenário são de extrema importância e devem ser levados em consideração, quando nos referimos a Educação Escolar Quilombola a Resolução CNE/CEB 8/2012, direciona que:

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de

contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; (p.05)

Fica notório que, a Resolução direciona os conhecimentos tradicionais enquanto fundamentais no contexto da educação escolar quilombola, desse modo, é válido salientar que para aplicabilidade da desta, é necessária uma mobilização conjunta de todos os sujeitos envolvidos no processo inclusive a comunidade, justamente para que a escola quilombola não se torne distante da realidade dos alunos.

Desse modo, é interessante refletir como deve ser feita essa abordagem como a comunidade, pois o desafio também se centra em apresentar uma comunicação clara para que todos compreendam seus papéis, seja a comunidade como participante da escola, sejam os professores como mediadores desse processo, e os alunos como sujeitos ativos que estão passando por um processo de construção de relações e legitimação de uma identidade por vezes alheia até então.

Quando nos referimos aos conhecimentos tradicionais é importante salientar quão interessante é perspectiva de a escola interagir com os sujeitos da comunidade principalmente com os que comunguem de maiores experiências, proporcionando assim aos alunos, professores e a própria comunidade a oportunidade de rememorar aspectos como: consolidação do povoado, cotidiano dos primeiros moradores, dentre outros fatores importantes.

Rememorar está ligado a escuta de história, nessa perspectiva podemos fazer menção a autores como Thompson (1992), que apresenta contribuições significativas referente a história oral, apresentando a oralidade como uma fonte necessária para compreensão das histórias dos povos de forma singular e subjetiva, a história oral proporciona a escuta e principalmente a oportunidade de fala a quem está esquecido, legitima a importância dos sujeitos enquanto agentes da sua própria história e também da história do seu povo.

No que tange à memória Halbwachs (1996) direciona que a coletiva é entendida como artifício de reconstrução do passado vivido e experimentado por determinado grupos ou comunidades. É válido afirmar, que esses grupos e comunidades, são de relevante importância para complementação das lembranças individuais de modo que o

confronto dessas memórias pode fornecer informações mais concretas sobre determinados acontecimentos.

A cultura da comunidade quilombola não é estática, por isso, é importante reforçar conforme assevera Saviani (1999), que a escola precisa formar sujeitos livres e autônomos que possam sair da condição de dominação e consigam interagir com outras esferas sociais.

Isso só se torna possível, quando esses sujeitos compreendem e dominam os conteúdos culturais, desse modo conseguem lutar contra os dominadores, reivindicar defender os seus próprios interesses.

Para tanto, é válido salientar que a educação escolar quilombola é extremamente recente dentro do cenário dificuldades e conquistas da educação em qualquer âmbito devem ser sempre elucidadas e trabalhadas de forma que traga contribuições positivas para o referido o cenário da educação básica.

Por isso é tão importante dar voz a esse tipo de contribuição, que se preocupa em apresentar reflexões pontuais acerca de um cenário específico contribuindo de forma direta para legitimação de identidades quilombolas.

CONCLUSÃO

A discussão apresentada teve por objetivo tecer reflexões acerca da educação escolar quilombola atualmente no nosso país, esse tipo de reflexão proporciona também um novo folego para que possamos refletir acerca da construção histórica das identidades dos sujeitos que historicamente estiveram à margem da história.

Assim a educação escolar quilombola é apresentada enquanto concretização de várias iniciativas e reivindicações feitas pelo povo negro do nosso país que ao longo dos séculos sobreviveram e resistiram a todos os tipos de repressão e atrocidades cometidas pelos seus escravizadores e posteriormente por uma sociedade racista, preconceituosa e excludente.

Esses aspectos por si só, legitimam a força do povo negro, quilombola, que depois de muita labuta conseguiu o direito de ensinar as futuras gerações que sua história não é de vergonha mais sim de resistência e força.

As escolas vivenciam um processo paulatino, cauteloso e acima de tudo respeitoso, visto que o processo de legitimar identidades parte também da auto aceitação e sobretudo do reconhecimento das raízes ancestrais, processo por vezes doloroso e árduo justamente porque esse reconhecimento vai de encontro com o que a sociedade racista e preconceituosa prega como ideal, justamente por isso o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar quilombola se torna tão necessário e especial.

Os sujeitos precisam ser vistos como protagonistas da sua própria história e a educação dentro desse universo circundante é o principal meio de emancipação dos sujeitos que durante séculos vivenciaram regimes de repressão dos seus costumes, crenças e formas de expressão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Fundação Gilberto Freyre, 2003 Recife-Pernambuco-Brasil 48ª edição, 2003, Global Editora.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SANTOS, SILVA, Joseane Maia. **Comunidades Quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/artigo-cqlutassu.pdf>. Acesso em 08/01/2018

SILVA, Givânia Maria da. **O currículo escolar: Identidade e Educação Quilombola**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio2011>. Acesso em 08/01/2018

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ARTIGOS – TEORIAS E PESQUISAS EMPÍRICAS

OS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Mirian Zuqueto Farias

Jane Catia Pereira Melo

Luceni Lázara da Costa Ribeiro

Zilda Pereira dos Santos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema os jogos no ensino da matemática: reflexões sobre a prática pedagógica do professor, principalmente na resolução de problemas, onde o jogo é uma ferramenta fundamental para que o ensino da matemática seja de maneira diferente tornando-o mais atraente as aulas de matemática no contexto em sala de aula.

Nesta concepção, construíam-se algumas questões que nortearam este trabalho:

- Os jogos contribuem para o aprimoramento da prática pedagógica do professor de matemática?
- Os jogos proporcionam as aulas a se tornarem mais atrativas e motivadoras para os educandos?

Quando exprimimos sobre a utilização dos jogos em sala de aula na aquisição do conhecimento sobre o que o professor na procedência

do ensinar, entende-se que o educando terá uma oportunidade de ser um sujeito ativo, participando das aulas, despertando o espírito da criatividade e imaginação.

O jogo desenvolve a interação entre os sujeitos valorizando o conhecimento prévio dos educandos, estabelecendo que todo jogo tem regras para serem cumpridas, fortalecendo a construção de conhecimentos sobre os conteúdos e proporcionando vínculo formativo de ser um cidadão crítico na sociedade em que vivem. Pois Brasil, (1998, p. 47), enfatiza que “os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento de crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório”.

De acordo com Brasil (1998), faz-se a importância de refletir sobre as contribuições da utilização dos jogos em sala de aula, na prática pedagógica do professor na EMEF. Benedita Torres no município de Canaã dos Carajás-PA e para alcançar o objetivo proposto neste trabalho aplicou-se a pesquisa quantitativa descritiva, por meio de estudo de caso. Para análise dos resultados utilizou-se a entrevista semiestruturada através de um questionário para 05 professores de matemática do 7º ano.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO ENSINO DA MATEMÁTICA EM SALA DE AULA

A palavra jogo vem do latim “jocus”, que significa brincadeiras e divertimento. Pois a matemática busca no0 jogo o lúdico da solução, promovendo a criatividade na aprendizagem de novos conceitos e conteúdos de matemática. Brasil (1998, p. 46) afirma que, “os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes-enfrentar desafios, lançar-se-á busca de soluções”.

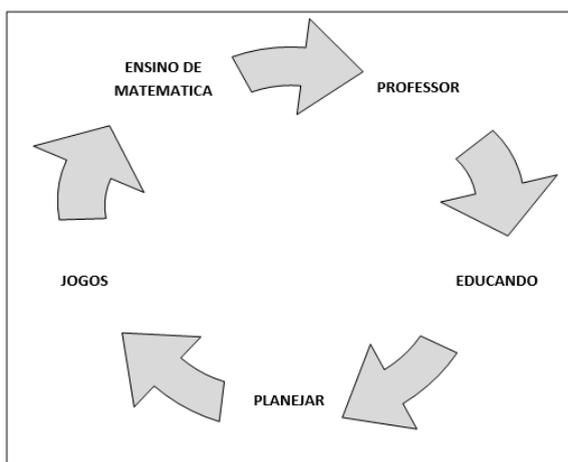
Dessa forma, o jogo torna-se uma ferramenta atraente no ensino que proporciona aos educandos uma nova maneira de pensar e aprender matemática. Segundo Ludwig (2006, p.40), que “através do jogo, a criança aprende a ter atenção e geralmente passa a conceber este aprender este aprender como algo mais agradável”. Diante desse contexto, o jogo evidencia nos educandos situação de erros e acertos, levando-os a desenvolver sua autonomia e criatividade e o espírito de ser solidário com o outro, oportunizando em sala de aula uma maneira prazerosa e divertida de aprender matematicamente.

Isso acontece quando o professor tem a oportunidade para refletir sobre sua prática pedagógica, realizando discursões e rompendo paradigmas no ato de ensinar, para que suas aulas se tornem atrativas e motivadoras para com os educandos. Pois o jogo é um recurso relevante, onde os educandos têm a oportunidade de ser um sujeito que sua ação é ativa, onde colorará todos os seus conhecimentos prévios em relação ao jogo, valorizando assim suas experiências e culturas na sociedade em que se insere.

O jogo vem proporcionar uma nova característica de ensinar, rompendo laços com o ensino tradicional, pois ao salientar que nos dias atuais encontramos professores ensinado matemática de forma temerosa e temível para os educandos, onde o decorar era rotina e o sujeito era dito como um ser passivo. Afirmo Freire (1996, p.52) saber que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. De acordo com as palavras do autor o professor é o mediador no desenvolvimento da construção dos conhecimentos dos educandos.

Ao utilizar o jogo em sala de aula, o professor necessita elencar os objetivos propostos no jogo para ser aplicado nas aulas de matemática se referenciando ao ensino dos conteúdos que é o fator determinante no ato de planejar. Para que isso acontece, é importante deliberar o caminho que jogo na prática pedagógica do professor realizar:

FIGURA 1: Jogo na pratica pedagógica do professor



FONTE: Autoras/2020

Diante desse contexto, é de relevância um planejamento eficaz com os objetivos a serem alcançados pelos educandos durante o desenvolvimento das aulas. O planejamento é fundamental para que o ensino de matemática seja mais atraente e com propósitos para os educandos tenham sucesso no aprendizado compreendendo os conteúdos enfatizados de matemática.

FIGURA 2-Jogo do bingo de números inteiros.

| -36 a -22 | -21 a -7 | -6 a 6 | 7 a 21 | 22 a 36 |
|-----------|----------|------------|--------|---------|
| -33 | -7 | -1 | 11 | 34 |
| -28 | -16 | 4 | 13 | 23 |
| -34 | -21 | Matemática | 7 | 24 |
| -32 | -20 | 3 | 18 | 33 |
| -35 | -8 | 2 | 12 | 28 |

http://print-bingo.com

FONTE: Custom Bingo Cards (PERCEPTUS SOLUTIONS INC), 2016.

Ao observar o jogo do bingo, percebem que obtêm regras, desafios, situações-problemas, objetivos e que desenvolve o raciocínio lógico e concentração.

AS CONCEPÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY

Jean William Fritz Piaget nasceu em 1896 em Genebra e veio a falecer em 1980. Estudou Biologia e Psicologia se formando nessas áreas. De acordo com seus estudos e pesquisa criou a teoria epistemologia cognitiva. Ao falar em jogo de acordo com as ideias de Piaget, é necessário compreender o desenvolvimento das funções cognitivas da criança. Piaget (1978), sublinha que todo indivíduo é uma evolução que acontece gradativamente, que o sujeito interage com a realidade em que vive, que seu pensamento acontece com uma organização estabe-

lecendo adaptação, onde ocorre mudanças no processo da assimilação e acomodação. Segundo Piaget (1978),

A noção de assimilação, por um lado, implica a noção de significação e por outro, expressa o fato fundamental de que todo conhecimento está ligado a uma ação e de que conhecer um objeto ou um acontecimento é assimilá-lo sob esquemas de ação. (PIAGET, 1978, p. 11).

O desenvolvimento cognitivo da criança acontece quando a mesma interage com o ambiente em que se insere. Pois Piaget (1978), criou e fundamentou pesquisas sobre as fases do desenvolvimento das funções psíquicas da criança que são:

FIGURA 3: Fases do Desenvolvimento da Inteligência

| FASES | | CARACTERÍSTICAS |
|-------|---------------------|--|
| 01 | Sensório Motor | De 0 a 02 anos de idade, é designado pelas ações físicas da criança através de objetos nas conjunções externas. |
| 02 | Pré-Operatório | De 02 a 07 anos de idade, acontecem representações, atitudes comportamentais e também é determinada pela principio das funções cognitivas. |
| 03 | Operatório Concreto | De 07 a 12 anos de idade, adquire o conceitual de números, peso, volume, tamanho, conjuntos e capacidade para resolver operações matemáticas. Começa a desenvolver o aspecto efetivo e social. |
| 04 | Operatório Formal | A partir dos 12 anos de idade, acontece o desenvolvimento da inteligência na sua característica mais elevada construindo valores e regras. Desenvolve a concepção abstrata. |

FONTE: Autoras/2020

O jogo para Piaget (1978) acontece através da assimilação que avulta à acomodação chegando a realização da ação da inteligência.

Assimilação → Acomodação → Equilibração

Segundo Piaget (1978), enquanto acontece a realização da socialização da criança, o jogo vai criando regras e desencadeando para o complemento gerando a imitação, pois o autor sublinha que,

Esses comportamentos apenas adaptaram o ponto de partida, o qual consiste as reações circulares primárias [...] ao passo que na reação circular normal o sujeito tende a repetir ou a fazer variar o fenômeno, para melhor se lhe acomodar e melhor controlar, nesses casos particulares a criança complica as coisas e depois repete, minuciosamente, todos os seus gestos, úteis e inúteis pelo prazer exclusivo de exercer a sua atividade da maneira mais completa possível (PIAGET, 1975, p. 125).

Piaget classifica os jogos em jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras:

FIGURA 4: Tipos de Jogos Segundo Piaget(1978)

| TIPOS DE JOGOS | |
|-----------------------|--|
| 1-JOGOS DE EXERCÍCIOS | - É a forma introdutiva do jogo na criança, onde evidencia gestos e repetição de movimentos. |
| 2-JOGOS SIMBÓLICOS | - É sublinhado entre 02 a 06 anos de idade que acontece a o jogo de ficção, imaginação e imitação. |
| 3-JOGOS DE REGRAS | -Acontece dos 07 a 12 anos de idade, é nessa fase que acontece através do jogo de regras a estandardização de um conjunto de regras. O jogo é uma conduta lúdica seguindo para a vida toda em sociedade. |

FONTE: Autoras/2020

Pois de acordo com a concepção do autor, o jogo de regras estende-se de geração para geração.

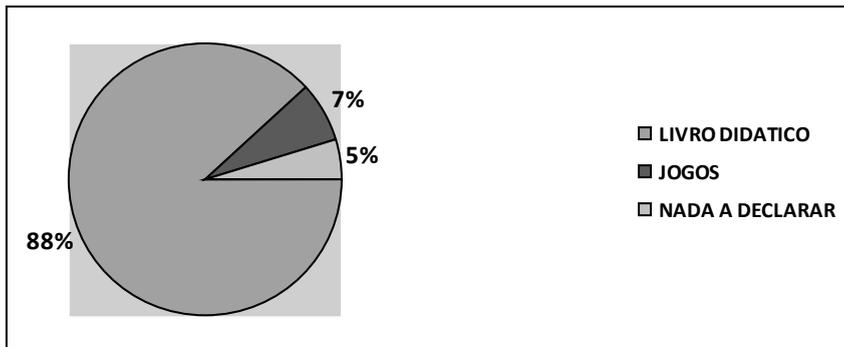
MÉTODO E PROCEDIMENTO DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, utilizou-se a pesquisa quantitativa descritiva com um estudo de caso, com um questionário com 05 perguntas para 05 professores de matemática do 7ºano do ensino fundamental II. Para análise dos dados aplicou-se a construção de gráficos de acordo com o instrumento de coleta: o questionário com 05 perguntas.

RESULTADO E DISCURSÕES

O estudo de caso foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedita Torres na cidade de Canaã dos Carajás-PA. O universo abordou 100% dos Professores de matemática do 7ºano do ensino fundamental II, totalizando 05 professores no período matutino e vespertino. Os instrumentos aplicados neste trabalho foram: um questionário com 05 perguntas.

GRÁFICO 1-Que estratégias você utiliza para ensinar os conteúdos de matemática?



FONTE: Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedita Torres-Questionário-2018

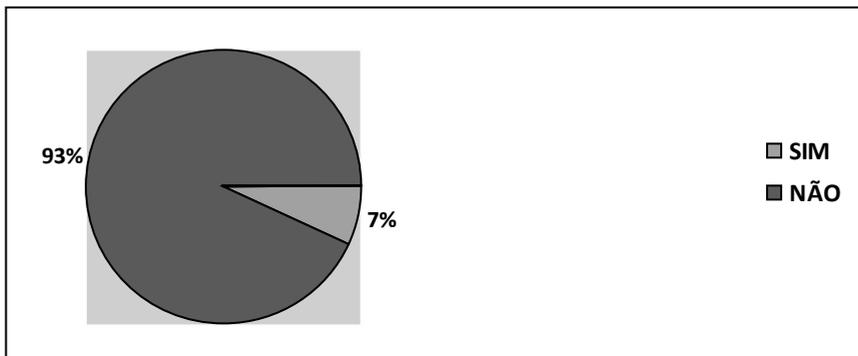
De acordo com os dados obtidos nas respostas do questionário, 100% dos professores entrevistados, 88%, se apropriam do livro didático nas suas aulas, 7% utilizam os jogos nas suas aulas e 5% afirmaram que nada a declarar. Isso evidencia que o professor necessita caminhar por várias estradas, rompendo com paradigmas que dificulta o aprendizado de qualidade dos educandos. Isso acontece quando a

escola proporciona momentos para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, planeje aulas dinâmicas e atrativas, observa se os objetivos foram alcançados nas suas aulas em referência aos educandos. Pois segundo Freire (1996), afirma que,

[...] Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar (FREIRE, 1996, p.31).

De acordo com as palavras do autor, o professor quando ensina, ele também aprende e que necessita a cada dia renovar sua prática pedagógica.

GRÁFICO 2- Já utilizou os jogos para ensinar matemática?



FONTE: Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedita Torres-Questionário-2018

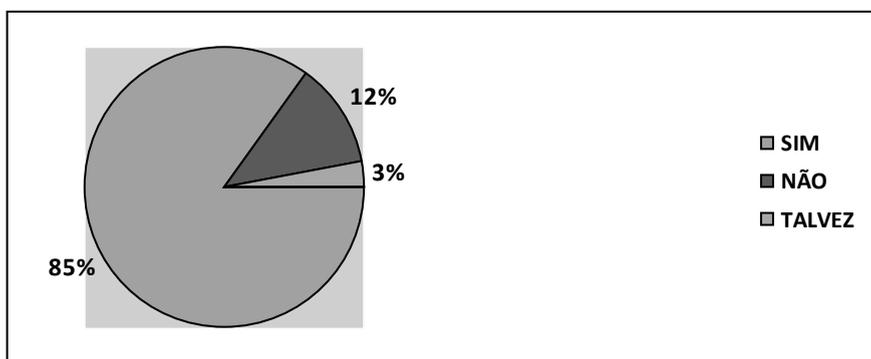
De acordo com os dados obtidos nas respostas do questionário, 100% dos professores entrevistados, 93%, não se apropriaram dos jogos para ensinar matemática 7% utilizam os jogos nas suas aulas.

Alguns elementos da matemática recreativa podem fazer parte da aula, outros podem ser usados “apenas por diversão”. A matemática recreativa é cheia de enigmas, jogos, paradoxos e curio-

sidades. Além de ser selecionados por sua potência motivacional específica, esses dispositivos devem ser desafiadores, mas breves e agradáveis. Apesar de serem, por vezes, impraticáveis, eles são divertidos, aumentam o interesse, estimulam a curiosidade intelectual e permitem o desenvolvimento de técnicas e conceitos matemáticos. (POSAMENTEIR; KRULIK, 2014, p.74).

Para o autor é importante se apropriar dos jogos para ensinar matemática, pois eles têm a função de estimular a curiosidade cognitiva aumentando o interesse pela disciplina. A formação continuada é de suma importância para que o professor rompa barreiras que dificultam o desenvolvimento eficaz do seu trabalho em sala de aula.

GRÁFICO 3-Você acha importante utilizar os jogos nas aulas de matemática?



FONTE: Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedita Torres-Questionário-2018

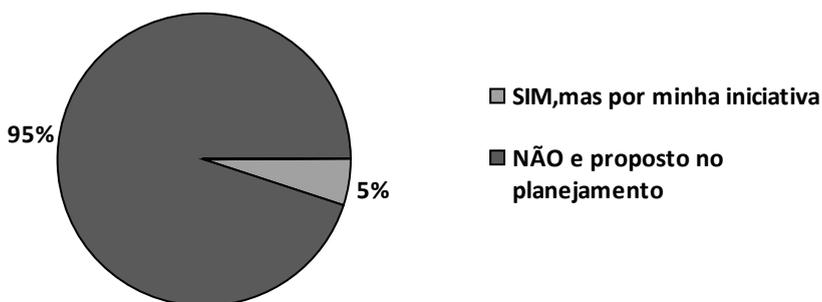
De acordo com os dados obtidos nas respostas do questionário, 100% dos professores entrevistados, 85%, acham importantes os jogos nas suas aulas de matemática, 12% utilizam os jogos nas suas aulas e 3% que talvez achem que são importantes os jogos. Isso evidenciou que é necessária uma formação continuada para que os professores planejem suas aulas com mais compromisso de realizar sua tarefa que é bastante árdua no ensino dos conteúdos de matemática. Segundo Brasil (1998),

Para desempenhar seu papel de mediador entre o conhecimento matemático e o aluno, o professor precisa ter um sólido

do conhecimento dos conceitos e procedimentos dessa área e uma concepção de Matemática como ciência que não trata de verdades infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos. (Brasil, 1998, p 36).

De acordo com o Brasil (1998), o papel do professor ao ensinar os conteúdos de matemática, ele passa a ser o mediador do conhecimento. Pois a matemática é uma ciência de característica dinâmica. Salientando que a mediação pedagógica é essencial para que ocorra um aprendizado efetivo. O jogo nesse contexto é uma ferramenta de grande relevância no ensino de matemática. É importante realizar a mediação pedagógica para que os educandos possam superar suas dificuldades em relação à disciplina.

GRÁFICO 4-No momento de planejar é inserido os jogos no planejamento de suas aulas?



FONTE: Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedita Torres-Questionário-2018

De acordo com os dados obtidos nas respostas do questionário, 100% dos professores entrevistados, 88% se apropriam do livro didático nas suas aulas, 7% utilizam os jogos na sala de aula e 5% afirmam nada a declarar. Pois ao planejar atividades pedagógicas, é necessário utilizar os jogos, pois ele vem proporcionar aos educados o que o Brasil (1998), sublinha,

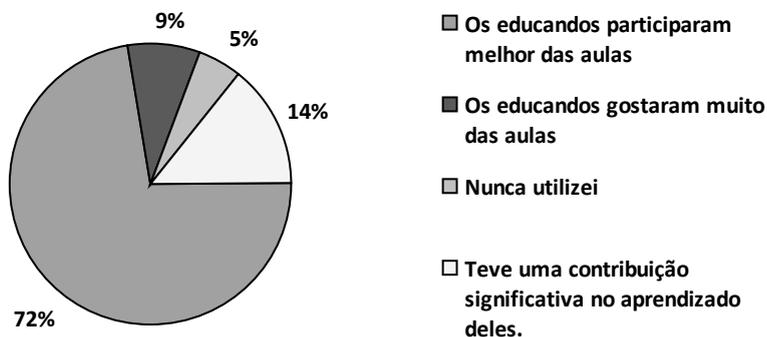
As atividades de jogos permitem ao professor analisar e avaliar os seguintes aspectos: • compreensão: facilidade para entender

o processo do jogo assim como o autocontrole e o respeito a si próprio; facilidade: possibilidade de construir uma estratégia vencedora; • possibilidade de descrição: capacidade de comunicar o procedimento seguido e da maneira de atuar; • estratégia utilizada: capacidade de comparar com as previsões ou hipóteses. (Brasil, 1998, p. 47).

Então, os professores necessitam planejar suas aulas com mais credibilidade e de forma mais significativa para a contribuição de qualidade na aprendizagem dos educandos. Planejar é essencial para a prática pedagógica do professor. Pois o planejar é indispensável no trabalho profissional do professor, onde evidencia três aspectos que norteará sempre o seu trabalho: O que ensinar? Como ensinar? E para quem ensinar? E por que ensinar? Essas indagações serão o seu guia no ato de planejar. Pois para Veiga (2006),

Planejar o ensino significa pensar sobre algumas questões: Por que, para que e como ensinar? Quem ensina? Quem aprende? Quais os resultados do ensino? Mas não é só. E preciso ir além, a fim de evidenciar as relações entre os processos sociais que repercutem no ato de ensinar. O planejamento do ensino não constitui apenas uma expressão técnica e linear. (VEIGA, 2006, p.28).

GRÁFICO 5- Se já utilizou os jogos nas suas aulas de matemática o que observou?



FONTE: Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedita Torres-Questionário-2018

De acordo com os dados obtidos nas respostas do questionário, 100% dos professores entrevistados, 72%, afirmaram que o educado participara melhor das aulas. 14% afirmaram que os educandos tiveram uma significativa aprendizagem dos educandos. 9% dos professores disseram que os educandos gostaram muito das aulas e 5% afirmaram que nada a declarar. Essa informação mostrou-se que os professores necessitam se apropriar de metodologias e estratégias para ensinar, devido que educação tem suas transformações, as escolas mudaram o ensino também, os educados mudaram e a sociedade está em constantes mudanças, então o professor precisa se apropriar de todos os meios para ensinar de uma forma mais significativa, onde o educando tenha uma motivação aplausível, assim o interesse e participação será mais significativo, contribuindo para um aprendizado de qualidade. Segundo Freire (2005),

O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (Freire, 2005, p. 39).

De acordo com as palavras de Freire (2005), que é necessário que o professor tenha a oportunidade de participar de formação continuada, pois através dela é que o professor irá esmerar sua prática pedagógica.

CONCLUSÃO

Diante do resultado dessa pesquisa, concluiu-se que os jogos no ensino da matemática é importante para o sucesso do processo da aprendizagem do educando e também da prática pedagógica do professor. O papel do professor nesta circunstância é a mediação pedagógica entre o ensino e aprendizagem. Pois o professor é o responsável por proporcionar aos educandos nas aulas de matemática, uma maneira nova de ensinar os conteúdos de matemática, que acontece quando se apropria utilizando os jogos em sala de aula, pois os jogos desenvolvem o aspecto afetivo e interacional tanto no professor quanto no educando.

Os jogos são essenciais para romper com paradigmas que norteiam a prática pedagógica do professor de matemática, pois quando o professor utiliza os jogos em sala de aula, os educandos desenvolvem a interação ativa com os outros em sala de aula, a criatividade, a imaginação, raciocínio lógico e o espírito de solidariedade. Mas, para que isso suceda faz-se necessário as Unidades de Ensino garantir recursos didáticos diversificados para que os professores possam planejar através de oficinas para confeccionar os jogos e para inseri-lo nas aulas de matemática. Ao inserir os jogos em sala de aula, o professor evidenciou que sua aula demonstra ser mais atraentes e atrativas, sendo assim motivadora também, no aprender matematicamente. Isso evidência que os educandos deixam de serem sujeitos passivos para serem ativos, pensantes e participativos das diversas situações didáticas propostas pelo professor no espaço educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:**

Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/EF,1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

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

POSAMENTEIR, A, S., KRULIK, S. **A arte de motivar os estudantes do ensino médio para matemática.** Porto Alegre: AMGH, 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Jahar Editores, 1975.

_____. **Seis estudos de psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: forense Universitária, 1978.

PONTES, E. A. S. et al. **O saber e o fazer matemático: um dueto entre a teoria abstrata e a prática concreta de matemática.** Psicologia & Saberes, v.5, n.6, p.23-31,2016.

PERCEPTUS SOLUTIONS INC. **Custom Bingo Cards. Print-Bingo.**Com. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2016.

VEIGA, I.V. (org). **Lições de Didática.** São Paulo: Papirus, 2006.

PESQUISA NARRATIVA: “POR QUE NÃO TIVE CONTATO COM ESSA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO ANTES E QUAIS MOTIVOS ME FIZERAM ESCOLHE-LA?”

Américo Junior Nunes da Silva

1. Introdução

Este artigo é um recorte de minha pesquisa de doutoramento¹⁷, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e objetiva relatar os percursos de aproximação à pesquisa narrativa, apresentando aos leitores, principalmente, os possíveis motivos: i) de não ter tido contato com essa perspectiva de investigativa antes do doutorado e; ii) de escolhe-la enquanto *uma das formas de compreender a experiência*¹⁸.

Embora a pesquisa que originou esse artigo seja de natureza empírica, para esse recorte, no entanto, far-se-á uma abordagem teorizada sobre os motivos que levam a pesquisa narrativa a não ser tão utilizada ou conhecida e, também, como aconteceu a minha aproximação e escolha por essa perspectiva de pesquisa.

17 A pesquisa foi intitulada: “Querido diário... o que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais”;

18 Clandinin e Connely (2000).

Constituí-me, na trajetória de construção da tese, um pesquisador narrativo e, embora a pesquisa que resultou na escrita deste artigo tenha nascido de forma narrativa, reconheço não ser nada fácil, como destacam Clandinin e Connelly (2015), encontrar o movimento entre o que chamam de texto de campo e texto de pesquisa e, também, entre uma escrita formal e uma escrita narrativa. Romper com os modelos de escrita postos pela academia é um desafio [aceito] que se estende até aqui, quando desta escrita.

A escrita deste artigo, principalmente pela natureza do que é proposto, assumirá diferentes “vozes”: na primeira pessoa do singular, quando me referir, sobretudo, aos meus posicionamentos, experiências e parte de minha história de vida; na primeira e terceira pessoas do plural quando trouxer discussões que pertencem e foram construídas a partir do contato com os autores que me ajudaram nas discussões.

Pela própria dinâmica da pesquisa narrativa percebemos que não há um caminho metodológico único para seguir que funcione para todas as pesquisas. Como destacam Clandinin e Connelly (2015), as circunstâncias em volta de cada pesquisa, as relações construídas, a vida do pesquisador e as questões investigativas, os diferentes tipos de textos de campo e a versão final dos textos de pesquisa “significam que a pesquisa é frequentemente cheia de incertezas” (p. 181). Precisamos, no movimento próprio de nossa pesquisa, encontrar o que melhor nos ajuda a ampliar o olhar acerca do *puzzle*.

Entendemos, nesse momento, partindo do que destaca Clandinin e Connelly (2015), uma aproximação teórico-metodológica, em relação ao uso do termo *puzzle* com problema de pesquisa. De acordo com Clandinin (2013), é importante tecer justificativas relacionadas ao *puzzle* por inúmeras e diferentes razões: i) para compreender nossa posição em relação à pesquisa; ii) sem deixar claro os motivos que nos levaram a pesquisar tal temática, podemos iniciar um processo no qual não estabelecemos nenhuma relação; iii) precisamos compreender quem somos para, a partir daí, compreender as experiências de nossos participantes.

Os argumentos que apresentamos, nos dois parágrafos anteriores, para além de definir algumas questões conceituais importantes, nos ajudam a justificar a importância da construção deste artigo, sobretudo-

do, por entender que essa nossa dinâmica de pensar a pesquisa narrativa, nossa aproximação a essa perspectiva, sua escolha enquanto método e fenômeno a ser estudado são particulares e constituí-se como único.

Pensando dessa forma chego ao doutoramento e me aproximo da perspectiva de pesquisa narrativa. Pensá-la como a melhor forma de explicar e entender a experiência me possibilitou ampliar o olhar acerca de questões que me inquietavam. Nesse sentido, portanto, nas próximas seções relatarei como se deu essa aproximação, discutindo os possíveis motivos de não ter tido contato com essa perspectiva de pesquisa antes e o que me fizeram escolhe-la, entendendo que isso será revelador de elementos importantes ao andamento de trabalhos investigativos de mesma natureza.

2. Caminhos que constituíram o meu olhar narrativo

A minha aproximação com a pesquisa narrativa se deu pela participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática (GEM), coordenado por minha orientadora, professora Cármen Lúcia Brancaglioni Passos. Os textos lidos e as discussões geradas no grupo me aproximaram e me conduziram a pensar nessa perspectiva de pesquisa que é como discutirei adiante, diferente do que eu tinha imaginado a princípio. Nesta seção apresentarei, além de não ter ouvido falar antes sobre essa perspectiva, os motivos que me levaram à construção de uma pesquisa narrativa.

2.1. Por que só no doutorado eu ouvi falar sobre pesquisa narrativa?

Em um primeiro momento, antes de apresentar os motivos que me levaram à construção de uma pesquisa narrativa, acho necessário problematizar sobre algo que me provoca desde que fui apresentado a essa perspectiva e que considero importante nesse momento: *Por que só agora, no doutorado, eu ouvi falar sobre pesquisa narrativa?*

Se quisesse ser breve na resposta, sem problematizar, diria de imediato que essa perspectiva de pesquisa é recente¹⁹ em comparação a

19 Para ilustrar isso, acredito que seja interessante trazer o que destacam Barreiro e

outras mais tradicionais. No entanto, acredito que seja interessante retomar uma questão histórica por considerá-la importante não só para entender o lugar da pesquisa narrativa, mas de toda perspectiva qualitativa. Além de possibilitar a compreensão desse percurso.

Por muito tempo, como nos apresentam Barreiro e Erbs (2016, p. 75), as pesquisas qualitativas beberam suas bases teóricas no positivismo e só depois houve um desprender-se e um ligar-se a outras perspectivas. Os modos de se fazer pesquisa, como a partir de uma abordagem quantitativa, por exemplo, tão valorizada nas últimas décadas, apontava para uma neutralidade, método único, separação entre pesquisador e sujeito de pesquisa, que não respondiam tão bem aos fenômenos eminentemente humanos e situados em contexto, como é para as pesquisas na área de Educação. O desprender-se dessa perspectiva fez-se, portanto, necessário.

A pesquisa qualitativa, a partir de então, passa a ser apresentada como um tipo de pesquisa que se relaciona a uma variedade de métodos e faz uso de um grande número de materiais empíricos que descrevem momentos, rotinas e significados da vida dos indivíduos. Os pesquisadores qualitativos passam a estudar coisas em seu ambiente natural, buscando sentido ou a interpretação dos fenômenos, a partir do significado que as pessoas lhe atribuem (BARREIRO e ERBS, 2016). A “camisa de força” que sufocava certos tipos de pesquisa começa a ser rompida.

A “camisa de força” a que me referi anteriormente trata também, mas não exclusivamente, da distância considerada necessária entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Reconhecemos, hoje, a importância dessa relação e sabemos o quanto, em perspectivas de pesquisas mais tradicionais isso continua sendo um tabu.

Não sei se houve um rompimento definitivo e um desprender-se por completo dessas amarras, como a que apresentamos no parágrafo anterior. Ainda hoje percebemos traços do positivismo em algumas pesquisas em Educação. Acredito, na verdade, tratar-se de “camisas de força”, por que além de afetar essa relação entre o pesquisador e os sujeitos se traz implicações para os tipos de informações produzidas e

Erbs (2016, p. 75), em relação à aceitação e o interesse da pesquisa com história de vida, no Brasil, por exemplo, apresentar um crescimento contínuo nos últimos anos.

consideradas como relevantes, o foco no particular e o reconhecimento de outros tipos de conhecimentos, por exemplo.

E nesse processo de rompimento e aproximação com outras correntes teóricas, como a fenomenologia, por exemplo, as narrativas se tornam mais presentes como estratégias em pesquisas qualitativas. Importante, nesse momento, como nos apresenta Barreiro e Erbs (2016), perceber as narrativas não como apenas uma ou outra estratégia presente em pesquisas qualitativas, mas, também, como uma metodologia. A pesquisa narrativa, portanto, como sinaliza (PINNEGAR; DAYNE, 2007) apud Barreiros e Erbs (2016, p. 70), precisa abraçar as narrativas, simultaneamente como método e como fenômeno a ser estudado.

Mas nem sempre foi aceitável o uso de narrativas. Infelizmente, como nos apresenta Pineau (2016, p. 13), o uso da linguagem cotidiana nas narrativas, testemunhos de vida, histórias “servia como principal argumento para marcá-las não apenas como insignificantes, mas, além disso, como ilusórias, imaginárias, até mesmo perigosas e sem nenhuma objetividade científica”. E daí você me questiono: mas isso que destaque só era comum no passado? Hoje em dia a comunidade científica já percebe isso diferente?

Hoje em dia, ainda, algumas pessoas usam esse tipo de argumento para desconsiderar o uso de narrativas. Pode ser esse, por exemplo, um dos motivos para não ter ouvido falar de pesquisa narrativa há mais tempo.

A crescente utilização das narrativas para as pesquisas, como nos apresentam Weller e Zardo (2013), se deve ao fato da necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Nessa direção, portanto, a pesquisa narrativa precisa ser vista como uma das formas de compreender a experiência. Para mim, hoje, a melhor forma de compreender a experiência, diga-se de passagem.

Sabemos que a pesquisa narrativa, como destacam Clandinin e Connelly (2015), é uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida e nessa direção, a pesquisa qualitativa, como assevera Maffioletti (2016), é reconhecida como o método mais fiel do que os métodos quantitativos para abordar a experiência humana, que é o nosso foco.

Embora a pesquisa narrativa, enquanto metodologia, seja nova no campo das ciências humanas, como nos apresentam (CLANDININ;

ROSIEK, 2007) apud Barreiro e Erbs (2016), ela tem suas raízes na área de humanas e de outros campos. O argumento central que impulsiona o desenvolvimento e uso das pesquisas narrativas está assentado na visão de que a experiência humana é construída pelos seres humanos, individual e socialmente.

O professor Guilherme Prado costumava dizer, quando da minha participação na disciplina “Diálogos entre perspectivas Sócio-Históricas e Narrativas” na condição de aluno especial na Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), no primeiro semestre de 2017, que alguns pesquisadores ainda apresentam essa visão²⁰ das narrativas. Daí, sobretudo, é importante perceber que perspectiva de ciência eles querem atender? Se for a uma etnociência, por exemplo, a percepção em relação às produções narrativas será diferente do que é em pesquisas mais tradicionais.

Só para ilustrar o que eu digo, acho interessante trazer algo que aconteceu comigo e que provavelmente possa ter acontecido, em algum momento, com vocês. Conversei, certa vez, com uma amiga que pesquisa na área da Bioquímica. Em nossa conversa ficou claro o seu aceite ao pouco financiamento a pesquisas da área de Educação e o considerar que dificilmente nas áreas de humanas se faz ciência. Nítido que partimos de concepções de ciência diferentes.

Em nossa conversa fica claro a relação que a sua pesquisa tem com aquela perspectiva mais tradicional, a que apresentamos em outro momento deste texto. Nessas discussões, com pessoas que são de áreas diferentes da nossa, fica ainda mais “gritante” as diferenças no modo de se fazer e pensar a pesquisa. Por exemplo: A perspectiva de pesquisa narrativa busca ampliar o olhar sobre o objeto de pesquisa e não fazer generalizações²¹, o que é diferente em perspectivas mais tradicionais. “[...] Na pesquisa narrativa o pesquisador tende a escapar ao papel de

20 Nesse momento retomo o que construí anteriormente a partir da citação de Pineau (2016, p. 13) de que “o uso da linguagem cotidiana nas narrativas, histórias, testemunhos de vida servia como principal argumento para marcá-las não apenas como insignificantes, mas, além disso, como ilusórias, imaginárias, até mesmo perigosas e sem nenhuma objetividade científica”.

21 Clandinin e Connelly (2015);

controlador de hipóteses que podem ser testadas ou provadas”²², mais uma vez, algo provavelmente feito por ela, pela minha amiga.

A pesquisa que a minha amiga da Bioquímica realiza, portanto, é diferente das nossas pesquisas e não cabem hierarquizações. E quando eu digo que é diferente não estou me referindo apenas ao processo de produção de dados. Refiro-me, principalmente, ao nosso papel enquanto pesquisadores.

Como nos apresentam Clandinin e Connelly (2015), não trabalhamos, enquanto pesquisadores, apenas com os participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Ao contarmos alguma história lembramo-nos de nós mesmos, seja sobre épocas antigas, assim como histórias mais atuais. Todas essas histórias fornecem roteiros possíveis para nosso futuro. “Na pesquisa narrativa é impossível (se não impossível, então obrigatoriamente decepcionante) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um *self* perfeito, idealizado, investigativo, moralizante” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 98).

Vou apontar mais um elemento que, de certa forma, diferencia a pesquisa narrativa de outras mais tradicionais: na pesquisa narrativa, como nos apresenta Clandinin e Connelly (2015), não existe uma única verdade ou uma versão correta dos fatos, como estão acostumados a buscar em modelos de pesquisa mais tradicionais. Nessa perspectiva, nossos textos de campo são sempre interpretativos, sempre compostos por um indivíduo, e num determinado momento. “O sentido subjetivo que tem uma ação para o ator é único e individual, por que se origina de uma situação biográfica única particular” (WELLER e ZARDO, 2013, p. 132).

Vocês devem ter percebido que sempre pontuo o texto e o situio com um “nesse momento”. Penso ter ficado claro, pela discussão que construímos no parágrafo anterior, o motivo de utilizá-lo com tanta frequência. Exatamente por isso: “Todos têm sua própria interpretação dos eventos e cada uma é igualmente válida. A pesquisa perde sua qualidade narrativa, pois a tensão entre a experiência e

22 Clandinin e Connelly (2015, p. 114);

o significado que lhe damos é perdida” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 124).

O que penso, nesse momento, pode não ser o mesmo que você pensa. O que penso hoje pode não ser o mesmo que pensarei amanhã, uma vez que minhas leituras e experiências de vida implicam nesse movimento de mudança. As experiências, portanto, constituem-se como algo importante para nós pesquisadores narrativos. Lembre-se: O reducionismo transforma o todo em algo inferior²³. Para os formalistas, portanto, as experiências são coisas que precisam ser ignoradas²⁴. Para nós não.

2.2. Motivos que me levaram à realização de uma pesquisa narrativa

Para falar dos motivos que me levaram a realização de uma pesquisa narrativa, tendo em vista que se tratava de uma perspectiva desconhecida por mim até o ingresso no doutoramento, será necessário retomar alguns pontos de minha história de vida. Preciso esclarecer algumas questões e envolvê-los nesse percurso por considerar importante no entendimento do processo de constituição de minha pesquisa e de minha essência enquanto pesquisador narrativo.

Tudo começa com a seleção para ingresso no doutoramento. Antes da defesa do mestrado, em julho de 2014, já pensava em um possível problema de pesquisa para tentar o doutorado. Como acabara de pesquisar sobre a formação lúdica do futuro professor de matemática, queria dar continuidade a essa temática, só que agora, mergulhando nas diferentes realidades de quem ensinará essa ciência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sei que muitos me perguntariam: Mas por que o interesse em pesquisar os professores que ensinarão matemática nos anos iniciais e não se manter com os futuros professores dos anos finais ou ensino médio, foco direto de sua atuação profissional? Ouvi isso de alguns colegas que, assim como eu, atuam, também, no curso de Matemática.

23 Clandinin e Connelly (2015, p. 72);

24 Clandinin e Connelly (2015, p. 73);

O professor que ensina matemática nos anos iniciais se constituiu, também, meu foco de atuação profissional. Na Universidade em que trabalho me envolvi com programas de formação²⁵ que justificariam o meu interesse. Além disso, trabalho com os cursos de Pedagogia e acompanho de perto os percursos de formação desses que ensinarão nesse segmento.

Durante a pesquisa de mestrado e em vários momentos de minha vida profissional, como já relatado, as problemáticas voltadas à formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais me eram postas. Existe uma ligação entre este e a formação de professores que atuarão nos demais seguimentos de escolarização. Entendi, nesse momento, que é preciso compreender todo esse ciclo formativo²⁶.

Portanto, no processo de seleção para ingresso no doutorado, ainda marcado pelo fim do mestrado e, sobretudo, pela minha trajetória²⁷ de vida e experiência acadêmica e profissional, decidi por pesquisar a formação lúdica do futuro professor que ensinará matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Já no doutorado, no primeiro semestre de 2015 para ser mais exato, começo a ter, durante a disciplina de “Formação de Professores”, contato com as discussões sobre narrativas. As professoras Rosa Anunciato e a Aline Reali apresentaram alguns textos e propuseram, enquanto uma das atividades avaliativas, a escrita de um memorial de formação.

No segundo semestre de 2015 me envolvo, enquanto PESCD, com a disciplina de “Matemática: conteúdos e seu ensino”. Objetivava, com as experiências oriundas do contato com essa disciplina, iniciar a produção de dados para a pesquisa. O meu foco, nesse momento, era a formação lúdica do futuro professor que ensinará matemática nos anos iniciais.

25 Refiro-me ao PRÓ-LETRAMENTO e ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

26 Entendo por ciclo formativo, nesse texto, o mesmo que: formação dos professores que ensinarão matemática nos Anos iniciais, Anos Finais e Ensino Médio;

27 Cabe, nesse momento, destacar o que entendemos por trajetória. Para isso, fundamentamo-nos no que nos apresenta Weller e Zardo (2013), ao destacar que trajetória é muito mais que um fenômeno biográfico, é uma articulação entre fenômenos sociais e subjetivos;

Confesso que, em nenhum momento, se passou pela minha cabeça a ideia de que no curso pesquisado não havia uma preocupação com esse aspecto da formação. Eu partia do pressuposto que havia uma formação lúdica nos cursos de Pedagogia, de uma forma geral, e que não seria diferente com o curso da UFSCar. No entanto, para minha surpresa, percebemos²⁸ que não havia um maior cuidado com a formação lúdica no curso. Por esse motivo, minha orientadora e eu, decidimos por, partindo dos dados produzidos até aquele momento, pensar um novo problema de pesquisa, afinal, não queria perder tudo que havíamos construído até ali.

Quando decidimos começar a produção de dados fizemos alguns ajustes na proposta de trabalho. Entre os ajustes redefinimos o local em que realizaríamos a pesquisa²⁹ e alteramos alguns instrumentos metodológicos. No projeto inicial³⁰ havia proposto a realização de questionário e grupo de discussão. Agora, após as alterações, teríamos diários reflexivos e entrevista narrativa.

Tinha aceitado a ideia de utilizar narrativas no trabalho. Nem se passava pela minha cabeça, naquele momento, que a minha pesquisa se tornaria isso que se tornou. Pensei que tinham sido ajustes pequenos, mas não, a inclusão dos diários e da entrevista narrativa mudou a estrutura de meu trabalho. Agora, diferentemente de como o tinha pensado, ele se constituía narrativamente mesmo que eu ainda não percebesse³¹.

28 A minha orientadora e eu, a partir da análise dos documentos que constituem o curso que Pedagogia da UFSCar. Falarei mais sobre isso no terceiro capítulo dessa tese;

29 Objetivava realizar a pesquisa na Bahia, na Universidade que desenvolvo as minhas atividades profissionais. No entanto, decidi aceitar a alteração proposta pela Cármen, sobretudo, pela distância e impossibilidade de começar a produção naquele momento;

30 Até aquele momento tinha como pergunta de pesquisa: Como a formação lúdica, pensada e significada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), constitui a identidade do futuro professor que ensinará matemática e como essa formação se apresenta na prática dos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

31 Achei interessante deixar em nota o comentário deixado pela professora Regina Grandó nessa passagem do texto: “Essa é uma das principais características da pesquisa narrativa. A narrativa dando visibilidade a experiência, escrita e reflexão. Isso tudo permeado pelas leituras e por um coletivo de pessoas, autores e experiências que constituem o *puzzle*”.

Os textos lidos e as discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GEM) me aproximaram, cada vez mais, da área de pesquisa narrativa e me conduziram a pensar e considerar essa nova perspectiva. Mas confesso que isso só aconteceu, de fato, quando da análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSCar e o perceber certa distância e pouca preocupação com os aspectos lúdicos.

Meu mundo caiu. Pensei aí. Eu marco uma reunião com a Cármen, empolgado para discutir as questões dessa análise realizada e ela me diz: “Não existe uma preocupação com a formação lúdica. Como vamos pesquisar algo que não tem no curso?” Os argumentos apresentados por ela, naquele momento, me convenceram. Na hora foi um susto, mas hoje percebo como o olhar que ela teve sobre essa questão foi importante.

Depois do susto, claro, pedi a sua ajuda para pensarmos um novo problema de pesquisa. Ficamos o restante da tarde, daquele dia, pensando, a partir dos dados que já tínhamos produzidos, um novo objetivo de pesquisa³². O meu foco de investigação se altera, agora, para estudar as narrativas construídas por esses estudantes. A pesquisa empírica se construiu no movimento de produção de dados, como destaquei anteriormente. Como a ludicidade era objeto de investigação anterior, nada mais justo do que mantê-la.

Percebe que aponto a construção dessa nova problemática de investigação como um feliz acidente³³? No momento em que a conversa com a Cármen desestabiliza a minha proposta de pesquisa anterior, decido colocar a experiência como centro do pensar a nova proposta. Acha que isso foi intencional? Não foi. Não por mim. Talvez a Cármen, por conhecer muito mais que eu dessa perspectiva sabia o que

32 Nesse sentido decidimos por investigar o que revelam narrativas de licenciandos do curso de Pedagogia, construídas ao longo da formação, sobre a ludicidade, o ensino de matemática e o constituir-se professor que ensina matemática nos Anos iniciais.

33 Nesse sentido, é importante destacar que esse repensar da pesquisa não aconteceu no final do processo de produção de dados. Concordamos com o que nos apresenta Clandinin e Connelly (2015, p. 215) em relação a “não começar uma pesquisa narrativa nos estágios finais de uma pesquisa como se pudéssemos converter algum tipo de estudo em pesquisa narrativa”. Essa alteração estrutural do meu trabalho aconteceu ainda no início da produção de dados e já com a presença de diários.

estava fazendo naquele momento. Eu, no entanto, só pensava: “meu objeto de pesquisa querido, não se vá”.

Ter estudado as questões que envolvem a pesquisa narrativa foi muito importante para mim. Talvez, se eu tivesse me apegado ao objeto de pesquisa anterior, teria pensado em uma forma de reestruturá-lo sem dar tanta ênfase a narrativa. Mas não, eu aceitei as alterações propostas e vi isso como algo que contribuiria para a minha formação.

Até pensei em reestruturar a minha proposta inicial, a que tentei o doutorado e iniciei a produção de dados, para perceber como as estudantes (re)significam as questões da ludicidade ao longo de um curso que não foi pensado para atender esse aspecto da formação. No entanto, para a construção dessa nova proposta, levamos em consideração a experiência que estava sendo vivida. Ela, a experiência, nos conduziu ao *puzzle* de pesquisa que originou a tese.

Sentir-me desestabilizado com as provocações da Cármen a respeito da antiga proposta de pesquisa e os textos de campo até então produzidos, me fizeram repensar a estrutura do trabalho que chega “pronto” no momento da seleção de doutoramento para outro que assume características mais dinâmicas. Isso, de considerar os dados produzidos como ponto de partida, nos levou, também, a pensar o lugar da teoria na pesquisa.

Esse ponto, o de pensar o lugar da teoria na pesquisa narrativa, merece uma atenção redobrada. Apresentando-o como uma tensão, Clandinin e Connelly (2015) direcionam o olhar dos pesquisadores narrativos para refletirem que os formalistas começam a pesquisa pela teoria, enquanto os pesquisadores narrativos tendem a começar com a experiência. Foi esse movimento que fizemos no momento de repensar a nova problemática de investigação. Começamos, portanto, como deve realmente ser: pela experiência.

Outros fatores, muitas vezes ocorridos antes de se conhecer tal perspectiva, contribuem para uma maior aproximação a perspectiva de pesquisa narrativa. Ao longo dos últimos anos de trabalho desenvolvido na Educação Básica e Universidade, por meio de práticas de ensino, extensão e pesquisa, amadureci discussões referentes à ludicidade e a formação de professores que ensinarão matemática. Essas vivências permitiram um contato com os professores e futuros professores, cria-

ram e valorizaram espaços de escuta, ao tempo que nos possibilitava refletir sobre as experiências que eram vividas por eles no dia a dia da sala de aula.

Penso que esse exercício de ouvir o que as pessoas têm a nos dizer, mesmo em experiências que aconteceram antes do contato com a perspectiva de pesquisa narrativa, como foi em meu caso, me fez ter uma escuta mais atenta e sensível, além de fazer perceber os registros narrativos, orais e escritos, como importantes ferramentas de pesquisa e formação.

Como destaca Clandinin e Connelly (2015, p. 30), respaldando-se em Coles, é preciso prestar cuidadosa atenção ao que é dito pelos sujeitos, pois isso nos leva a pensar sobre o que os fere. No entanto, temos uma relação de comunicação, onde “o que dizemos informa a eles o que tá acontecendo conosco”. Percebe que é na intimidade entre os sujeitos que está o cerne da pesquisa narrativa?

Alguns mecanismos de escuta foram instaurados quando do pensar a pesquisa empírica, para possibilitar que as vozes das estudantes fossem realmente ouvidas. Como já sinalizei, minhas vivências no GEM permitiram que percebesse o processo de escrita narrativa como formativo e revelador de elementos que evidenciam questões importantes da construção da identidade docente. Os diários e as entrevistas, quando da produção de dados para a pesquisa empírica, foram propostos com esse intuito. Os participantes, suas experiências e as narrativas, portanto, ocupavam lugar de destaque no trabalho.

Acredito que no texto de pesquisa da tese ecoaram inúmeras vozes, as vozes dos participantes que construíram comigo esse trabalho. Tentei deixá-los serem ouvidos – por si mesmos e por outros –, para que suas experiências sejam formativas para os leitores e que, como destaca Clandinin e Connelly (2015), as histórias vividas e contadas eduquem a nós mesmos e aos outros.

A pesquisa narrativa, como nos apresentam Clandinin e Connelly (2015), é uma das formas de compreender a experiência e dá-se por meio de colaboração entre o pesquisador e os participantes, ao longo de um tempo, com um lugar ou série de lugares, e em interação com o *milieus* e que “a narrativa, por suas características, é uma forma de utilizar a linguagem nos processos que organizam a vida e as expe-

riências vividas” (MAFFIOLETTI, 2016, p. 52). Concordamos, nesse momento, com o que nos apresentam os autores.

Segundo Clandinin e Connelly (2015, p.22) os “educadores estão interessados em vidas. Vida, pegando emprestada a metáfora de John Dewey, é Educação”. Ainda segundo eles há interesse dos educadores na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre, em saber lidar com as aulas diferentes, “os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender a ensinar”.

As marcas dos estudos de John Dewey para a construção das ideias apresentadas por Clandinin e Connelly (2015) ficam evidentes, sobretudo, quando os mesmos acreditam “que estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação” (p. 17) e que, “para Dewey, educação, experiência e vida estão inextricavelmente inter-relacionadas” (p. 24). Procuro caminhar, na escrita desse texto, seguindo esses referenciais, principalmente por concordar com eles e considerar mais apropriado para a pesquisa nesse momento.

Ainda segundo as ideias de Dewey, presentes no texto de Clandinin e Connelly (2015), a experiência, foco de investigação nas pesquisas narrativas, é pessoal e social. Dewey entende que a continuidade (*continuum*) é um dos critérios de definição da experiência e que as mesmas se desenvolvem a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências.

3. Algumas considerações

Neste artigo apresentei os motivos que me levaram à realização de uma pesquisa narrativa e que, possivelmente não me permitiram ter contato com essa perspectiva anteriormente.

Por que só agora, no doutorado, eu ouvi falar sobre pesquisa narrativa? A crescente utilização das narrativas para as pesquisas, como nos apresentam Weller e Zardo (2013), se deve ao fato da necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Algo que, por muito tempo, como nos apresentam Barreiro e Erbs (2016, p. 75), por conta do positivismo, era criticado.

Esse rompimento com o positivismo foi necessário, pois não trabalhamos, enquanto pesquisadores, apenas com os participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas (CLANDININ E CONNELLY, 2015). E nessa direção, portanto, a pesquisa narrativa precisa ser vista como uma das formas de compreender a experiência.

Como se deu a minha aproximação com essa perspectiva de pesquisa? Os textos lidos e as discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GEM) me aproximaram, cada vez mais, da área de pesquisa narrativa e me conduziram a pensar e considerar essa nova perspectiva. Sentir-me desestabilizado com a proposta de pesquisa antiga me fez repensar a estrutura do trabalho e a começar, portanto, como deve realmente ser: pela experiência.

Esperamos que esse texto possibilite a aproximação dos leitores com a pesquisa narrativa e que, mais estudos dessa natureza sejam construídos no Brasil.

Referências bibliográficas

- BARREIROS, B. B.; ERBS, R. T. C. Métodos, metodologia e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas. In: BRAGANÇA, I. F. D. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. 1. ed. Curitiba : Editora CRV, 2016. Cap. 3, p. 67-80.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CLANDININ, D. J. Engaging in narrative inquiry. Walnut Creek: Left Coast Press. 2013.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

MAFFIOLETTI, L. D. A. Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. In: BRAGANÇA, I. F. D. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. Perspectivas epistêmico-metodológicas da Pesquisa (auto)biográfica. Curitiba : Editora CRV, 2016. p. 51-66.

PINEAU, G. Prefácio. In: BRAGANÇA, I. F. D. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 11-16.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialista: aportes metodológicos e exemplificação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, julho/dezembro 2013. 131-143

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E CIDADANIA EMPRESARIAL. A FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Heveraldo Galvão

Este artigo busca investigar como a educação empreendedora pode contribuir para a cidadania empresarial, analisando a função social da empresa e o atendimento de seu objetivo principal que é o desenvolvimento econômico através do lucro. O tema é importante e constantemente discutido nos cenários acadêmicos e corporativos, que também serão analisados. Serão estudados o papel do Estado, das políticas públicas existentes para o ambiente de negócios e como a educação empreendedora pode contribuir para a formação humana.

Os objetos de investigação e de teorização envolvem a compreensão da formação humana no capitalismo na perspectiva da educação empreendedora, que busca inspirar nos alunos/empresários a vontade de empreender, desenvolvendo as qualidades e habilidades necessárias a um empreendedor, tais como busca de oportunidades e iniciativas, persistência, comprometimento, exigência de qualidade e eficiência, riscos calculados, estabelecimento de metas, busca de informações, persuasão e rede de contatos, independência, autoconfiança e planejamento e monitoramento sistemático.

A Educação Empreendedora pode estar presente em várias etapas do ensino, desde a escola até a formação profissional, inclusive com cursos voltados exclusivamente para o assunto, como é o caso do Em-

pretec, criado pelas Nações Unidas (ONU), que é um seminário de 6 dias que identifica, estimula e desenvolve o comportamento empreendedor, tendo como mote dinâmicas e práticas vivenciais que ajudam os participantes a aplicar os conhecimentos adquiridos.

Quanto à cidadania empresarial, de início o termo é relacionado a noções como filantropia empresarial, responsabilidade social, ética nos negócios, investimento social privado, entre outros entendimentos. Verifica-se que o conceito não é consensual e que as práticas brasileiras na área misturam elementos globais e locais, com forte interferência de fatores culturais e organizacionais do país. Deixa como desafio para o campo dos estudos organizacionais desvendar as características peculiares desse fenômeno no Brasil.

Nesse contexto é relevante investigar se a função social da empresa está ligada a um exercício de atividade econômica organizada, gerando empregos, produzindo e fazendo circular bens e serviços, ou se o seu papel é de responsabilidade social empresarial como um dever, considerando que a ordem jurídica e econômica constitucional de 1988, adota uma postura liberal. Assim é que se torna atual e oportuno o estudo de situações jurídicas, econômicas e sociais, que possam demonstrar se existe latente uma nova perspectiva social empresarial ou se a empresa continua buscando apenas o lucro, como conduta finalista, sem considerar de forma abrangente todos os resultados que pode obter.

O dinamismo e a repercussão da atividade empresarial têm salutar importância para se avaliar qual é o seu sentido, papel, função e responsabilidade social, à luz da atual ordem econômica constitucional. Em razão da função do direito transcender a tarefa coativa e de controle social para alcançar, em última instância, a função educadora, fundada na justiça, é importante analisar como o desenvolvimento econômico ocorre no sistema legal e que ferramentas estão à disposição no ordenamento jurídico, para ampliar este desenvolvimento.

A interpretação de todas essas variáveis com relação à empresa, incluindo a educação empreendedora, a cidadania empresarial, a função social da empresa e o desenvolvimento econômico sustentável, ganham destaque no diálogo e reflexão sobre sua função atual. As relações com as redes sociais, com o desenvolvimento local sustentável, a empresa e os direitos coletivos, são elos importantes de fortalecimento

da cidadania, na busca da redução das desigualdades sociais. A educação empreendedora como esfera de socialização que se manifesta nas instituições escolares, universitárias e privadas, influenciando a função e estrutura do Estado, criando as políticas públicas e empresariais, voltadas para os pequenos negócios e para a construção do pacto social de desenvolvimento econômico é essencial para o desenvolvimento local integrado e sustentável.

O objetivo do presente artigo é investigar quantas e quais são as metodologias atuais de educação empreendedora e se são eficazes na formação do cidadão empresário, oferecendo as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes para estimular o empresário a desenvolver uma cidadania empresarial, ou seja, (re)conhecer as potencialidades da empresa, de acordo com as possibilidades legais no ordenamento jurídico vigente, desenvolvendo e estimulando a função social da empresa a fim de gerar o desenvolvimento econômico e a lucratividade.

Tal objetivo nos leva a algumas questões pertinentes e que podem ser respondidas: a educação empreendedora e a cidadania empresarial podem contribuir efetivamente para a criação de ambientes favoráveis, diferenciados e privilegiados para os pequenos negócios? Quais são as políticas públicas e as relações institucionais que já estão consolidadas para as garantias do pleno exercício da função social da empresa e como inserir e integrar a educação empreendedora nos processos de aprendizagem e planejamento, para o modelamento dos novos negócios e dos já existentes?

Por estes fatos, abre-se a possibilidade de pensar sobre novos conceitos e sistemas de desenvolvimento econômico, que possam gerar a melhoria na qualidade de vida das pessoas, que sejam inovadores e façam inter-relações com outros assuntos e temas correlatos. Partindo-se dessas premissas, abre-se a possibilidade de dialogar sobre a educação empreendedora e a cidadania empresarial, como instrumentos aptos para gerar o desenvolvimento sustentável, a fim de produzir e disseminar informações sobre o que é a função social da empresa, melhorando a qualidade e eficiência da gestão de organizações privadas, aumentando a base de recursos e a sustentabilidade das organizações da sociedade civil, de caráter privado sem fins lucrativos, tais como Associações,

Cooperativas, Fundações ou Institutos. Pode ainda, atuar criando condições para o aumento da participação voluntária dos cidadãos e atores sociais, nestas novas perspectivas. Assim, verificar se a junção destes elementos, ou seja, educação empreendedora, cidadania empresarial e função social da empresa, contribuem efetivamente para o desenvolvimento econômico da empresa, gerando mais negócios, custos menores, maior lucratividade e reconhecimento social positivo, é essencial para definição de novos processos de transformação da estrutura social e institucional da sociedade brasileira.

Dentro da nova ordem econômica, a educação empreendedora e a cidadania empresarial ganham destaque e importância, na medida em que passam a ser objeto dos estudos em nível científico sobre a empresa, analisada sob o domínio da uma ordem econômica calcada em ambiente empresarial altamente competitivo. A partir deste ponto de vista investigatório, pode-se apontar caminhos e saídas plausíveis para gerar o desenvolvimento sustentável, com vistas à verificação da atividade empresarial e os seus inter-relacionamentos, tanto no âmbito dos negócios jurídicos, como também no campo da gestão e das relações externas. Pode-se verificar sua situação em relação aos direitos difusos do consumidor, de modo a buscar a exata visão da importância da empresa e da sua função social na atualidade. Através do diagnóstico participativo, do levantamento de dados e da visão contemporânea da função social da empresa, é possível verificar, quantificar e apontar caminhos para a evolução e desenvolvimento econômico, permitindo um novo pensamento do direito empresarial a ser construído com base na educação empreendedora, na cidadania empresarial, na ética e na responsabilidade social.

A partir dessas premissas, os arranjos institucionais que regem as relações entre acionistas, proprietários e as administrações das empresas, deverão se transformar numa preocupação importante no Brasil, na medida em que as mudanças em curso nos seus sistemas internos, possam acelerar e atrair novos investidores. À primeira vista, as discussões recentes em torno da publicação, por parte das empresas, de um balanço social, ou respeitar os direitos trabalhistas, ou cumprir as normas legais, parecem apontar para uma penetração no meio empresarial brasileiro de novos conceitos, tais como os stakeholders, ao menos

nos seus aspectos sociais, estabelecendo novas relações da empresa com seus empregados, fornecedores, concorrentes e com a comunidade.

Resta saber se essa preocupação por parte das empresas levará à aceitação, por parte das administrações, de compromissos efetivos de responsabilidade social empresarial, incorporando-a assim às estruturas de governança, ou se vai se limitar a práticas filantrópicas ou de marketing social, apenas para obter maiores lucros, sem benefícios efetivos para todos os stakeholders.

Saber quem são as pessoas que influenciam ou que são influenciadas na função social da empresa é de vital importância para a educação empreendedora, a fim de se pensar estrategicamente, não só a comunicação da empresa ou entidade, como também todo o planejamento de atividades educacionais da instituição, a fim de promover programas sociais condizentes com a realidade e do universo em que se atua, podendo ofertar produtos ou serviços, de acordo com a demanda requerida.

A sociedade moderna exige uma transformação das instituições empresariais, a fim de que estas cumpram a sua função social de forma consciente, enriquecendo a filantropia e a responsabilidade social, devendo contar com iniciativas de educação empreendedora para encontrar novas soluções criativas para velhos problemas. Assim, a educação empreendedora, a cidadania empresarial e a função social da empresa, podem gerar o desenvolvimento econômico sustentável efetivo, em termos concretos, se este se constituir em desenvolvimento humano, social e sustentável, pois, quando se fala em desenvolvimento, deve-se buscar a melhoria da vida das pessoas (desenvolvimento humano) e da sociedade como um todo (desenvolvimento social), sempre se preocupando com o presente (das pessoas que vivem hoje) e com o futuro (zelando pelas pessoas que viverão amanhã), levando assim, ao desenvolvimento econômico sustentável.

A educação empreendedora, no Brasil, como aponta o professor e coordenador de projetos sênior do Centro de Empreendedorismo e Novos Negócios da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Renê José Rodrigues Fernandes (2010) e Rose Mary A. Lopes (2010), teve início em 1981, ano em que Ronald Degen ministrou uma disciplina dedicada à criação de negócios na FGV – Fundação Getúlio Vargas. Após isto, o professor Silvio dos Santos (USP) e Álvaro Melo (FGV) passaram a

adotar tais perspectivas até que, em 1991 a professora Ofélia de Lanna Sette Torres cria o Centro de Empreendedorismo na FGV. Em 2002 surge, na USP, o Centro Minerva de empreendedorismo, criado pelo professor José Antonio Lerosa da Siqueira.

Fora do mundo acadêmico, o curso Empretec é lançado no Brasil e, desde 1993, o Sebrae lidera este programa junto à ONU. Com a ampliação destes saberes e a criação de cursos voltados para a educação empreendedora, é publicado, em 1999, *O Segredo de Luísa*, de Fernando Dolabela, um dos livros mais citados acerca do assunto, assim como as metodologias para o ensino do empreendedorismo sugeridas pelo professor são utilizadas em larga escala pelo Brasil.

Por estas pesquisas anteriores, justifica-se a presente análise, a fim de lançar um novo olhar sobre a atual ordem econômica, a função social da empresa e os direitos coletivos e difusos, para compreender quais são as novas oportunidades de desenvolvimento econômico sustentável, a partir da educação empreendedora e da cidadania empresarial. O desafio é identificar as metodologias já existentes sobre educação empreendedora, conceitos, definições e aplicações práticas, com possíveis resultados efetivos. Da mesma maneira, abordar as questões relativas à cidadania empresarial e à função social da empresa, para que a partir destes pontos de vista investigatórios, possa apontar caminhos e saídas plausíveis para gerar o desenvolvimento econômico sustentável, com vistas à verificação se da atividade empresarial e suas inter-relações, sejam de âmbito jurídico, político, como também no campo da gestão, planejamento, monitoramento e as relações externas, com parceiros, fornecedores, concorrentes, clientes e sociedade na qual esteja inserida, sejam gerados os benefícios esperados. Pode-se verificar a situação da empresa em relação aos direitos dos consumidores, buscando a exata visão da importância da empresa e da sua função social na atualidade.

São cada vez mais pertinentes os diálogos realizados sobre o empreendedorismo social, a responsabilidade social corporativa, os negócios sociais, a gestão da educação empreendedora, os destaques de boas práticas empresariais, os investimentos sociais privados, além das normas de certificação, tais como ISO 26.000 e NBR 16.001, a SA 8000, AA1000, entre outras. Segundo a ISO 26000, a responsabilidade social se expressa pelo desejo e pelo propósito das organizações em in-

corporarem considerações socioambientais em seus processos decisórios e a responsabilizar-se pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente. Isso implica um comportamento ético e transparente que contribua para o desenvolvimento sustentável, que esteja em conformidade com as leis aplicáveis e seja consistente com as normas internacionais de comportamento. Também implica que a responsabilidade social esteja integrada em toda a organização, seja praticada em suas relações e leve em conta os interesses das partes interessadas.

A NBR 16001 é uma norma de sistema de gestão, passível de auditoria, estruturada em requisitos verificáveis, permitindo que a organização busque a certificação por uma terceira parte, o que não ocorre com a ISO 26000 que é uma norma de diretrizes. A SA8000 é uma certificação internacional que tem como objetivo a garantia de direitos básicos dos trabalhadores, sendo mais adaptável a empresas que possuam processos produtivos industriais. Por intermédio dessas certificações são determinados os padrões éticos da empresa em relação à responsabilidade social, tanto no âmbito externo como interno. Já o AA1000 é um modelo de gestão auditável sugerido pela organização inglesa ISEA, organização sem fins lucrativos, sediada em Londres e fundada em 1995, que promove o desenvolvimento de ferramentas e normas de accountability, que estabelece passos para a adoção de um processo ético e socialmente responsável, melhorado continuamente, e que tem como base o diálogo com a sua rede de contatos.

Atualmente, é importante reconhecer a validade no mercado empresarial dos termos cidadania empresarial, filantropia estratégica, responsabilidade social empresarial, investimento social privados, ética empresarial, entre outros, que são colocados no contexto de valorização da qualidade, respeito ao meio ambiente, ao código de defesa do consumidor e adequações aos padrões internacionais de qualidade total. Algumas teorias que envolvem o debate sobre esses termos estão localizadas entre dois extremos: um, que reduz as responsabilidades das empresas à obtenção de maiores lucros para os acionistas, e, outro, que amplia responsabilidades no sentido de incluir os interesses coletivos e difusos, dos indivíduos, das demais empresas e do meio ambiente.

Para Friedman (1970), a empresa não deve preocupar-se com nada que não seja sua função principal, ou seja, se produz resultados positivos para seus proprietários e acionistas e paga os impostos, já está contribuindo suficientemente para a sociedade. Entretanto, Logan (1997) acrescenta que o negócio dos negócios é gerenciar mudanças e portanto, não pode ficar só nos negócios. Querubin (1996) argumenta que a idéia de limitar o papel social das empresas à geração de empregos e ao pagamento de impostos está ultrapassada e a iniciativa empresarial deve assumir novos papéis, redefinindo seu lugar no conjunto das atividades sociais. Bombal & Krotsch (1998) também identificam novas orientações, valores e critérios a respeito do social no mundo empresarial, mas consideram que esse movimento ainda está muito restrito a grandes empresas.

Deve-se acrescentar a esses argumentos que as micro e pequenas empresas ainda não estão preparadas, seja economicamente, seja na mudança da gestão ou na implantação de uma educação empreendedora, para também se preocuparem com a cidadania empresarial, pois, ou não conhecem as ferramentas disponíveis, ou não vislumbram os ganhos imediatos, mediatos e de longo prazo, que podem advir da adoção de tais práticas empresariais de cidadania.

A educação empreendedora é assim uma via incontornável para o acesso e fruição de direitos e práticas de cidadania. Nessa ótica, a chamada educação empreendedora para a cidadania tem servido também para a formação de cidadãos proativos e empreendedores. A retórica do empreendedorismo tem vindo de fato a emergir, nas últimas décadas, como uma estratégia fundamental para um desenvolvimento pautado pela coesão social e econômica. O estímulo a respostas inovadoras e ao envolvimento dos cidadãos na construção de alternativas sociais e econômicas para os problemas individuais e/ou coletivos, identificando e explorando, de forma inteligente e sustentável, oportunidades e recursos, constituem-se, sob tal perspectiva, como elementos basilares na concepção da cultura empreendedora.

Assim, os vários projetos educativos apenas fazem sentido quando considerados, estruturados e examinados a partir da filosofia e da educação, haja vista que o verdadeiro projeto educativo tem essencialmente uma finalidade antropológica e não instrumental. Isto significa que “educação,

cidadania e projeto se implicam mutuamente e devem configurar a pessoa que numa dinâmica de ação reflexiva participa na *polis*, de modo construtivo, crítico e prudencial” (MEDEIROS, 2010). O indivíduo é responsável pela educação, cultura e cidadania. Esta, além de possuir o sentido de intervenção, é antes hermenêutica da ação das pessoas e das dinâmicas das diferentes instituições educativas, sejam formais ou informais.

Refletir sobre o papel da educação empreendedora e da cidadania empresarial, além da função social da empresa gerando o desenvolvimento econômico sustentável, é de vital importância para o nosso país, possibilitando a construção de uma nova cultura nacional de estímulo ao engajamento do poder público, das empresas privadas e da sociedade civil organizada, para criar um Brasil mais justo, viabilizando um futuro melhor para as próximas gerações.

O método de pesquisa adotado partiu da Constituição Federal de 1988, pois foram analisados todos os fundamentos do direito empresarial (leis, princípios, conceitos, etc), bem como os fundamentos jurídicos, educacionais e filosóficos que sustentam a possibilidade da educação empreendedora e da cidadania empresarial, de auxiliarem a empresa a cumprir sua função social, gerando o desenvolvimento econômico sustentável.

Valendo-se da doutrina nacional e estrangeira, bem como de material interdisciplinar, buscando em decisões práticas e concretas, objetiva-se relatar a maneira de como a educação empreendedora pode influenciar positivamente o desenvolvimento de características empresariais para gerar maiores e melhores métodos de indução ao desenvolvimento econômico sustentável, para que ao final, este estudo possa servir, mais tarde, como material de alguma utilidade ou traga alguma contribuição à comunidade científica jurídica, educacional e empresarial, bem como, numa pretensão mais larga, a toda sociedade.

A pesquisa bibliográfica que foi realizada objetiva levantar o que já foi dialogado/discutido sobre o assunto em livros, artigos, dissertações e teses, constituindo o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio sobre determinado tema, (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007). A pesquisa descritiva e analítica, objetiva verificar as características metodológicas das ações da educação empreendedora nas instituições ou empresas e também nos estudos de caso.

Quanto às instituições, foi realizada pesquisa em sites de enciclopédias, de faculdades e de provedores de conteúdo acadêmico/científico e empresarial. Quanto às empresas, foram pesquisadas aquelas que tinham alguma ação ou planejamento voltado para a educação empreendedora ou para a cidadania empresarial, analisando quais são os benefícios e vantagens obtidas por tais empresas. Quanto ao estudo de casos, foram analisados os divulgados pelo Sebrae e pelo Senac, que atualmente possuem entre seus produtos, cursos educacionais voltados para educação empreendedora, para a cidadania empresarial, para a função social da empresa e para o desenvolvimento econômico, não de forma objetiva e formal, mas que contribuíram para este artigo.

Com base no estudo do Estatuto da Microempresa, verifica-se que é possível promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos pequenos negócios e fomentar o empreendedorismo, para fortalecer a economia local, regional e nacional, como instrumento efetivo, para garantir o exercício da cidadania empresarial.

Espera-se contribuir com estas reflexões, para que o planejamento, estruturação e modelagem de novos negócios, adotem como princípio a utilização da educação empreendedora e da cidadania empresarial, como critérios tão importantes quanto a definição do modelo, do plano de negócios e das estratégias empresariais do empreendimento que se pretende realizar ou reestruturar.

Como medidas efetivas de contribuições, espera-se criar sugestões para desburocratização para abertura de empresas, sugerindo a inclusão da educação empreendedora no ensino fundamental e médio, além da faculdade disponibilizar matéria de empreendedorismo como opção de carreira.

Espera-se contribuir para o cumprimento da legislação a fim de se dar tratamento diferenciado, privilegiado e favorecido às microempresas e empresas de pequeno porte no que se refere à apuração e recolhimento de impostos e contribuições, cumprimento de obrigações trabalhistas e previdenciárias, ao acesso ao crédito e ao mercado, ao cadastro nacional único de contribuintes, entre outros diretos, orientando ainda que a inobservância de tais prerrogativas resultará em atentado aos direitos e garantias legais assegurados ao exercício profissional de atividade empresarial, através da educação empreendedora.

A contribuição esperada é para orientar a iniciativa privada, o poder público e as organizações não governamentais, sobre como se

manter ou se tornar competitivo para aproveitar o momento e construir o futuro, pois esta é busca de executivos, empresários, gestores e administradores de todos os setores. Gerar as respostas eficazes para as questões acima, pode significar o sucesso ou não do negócio.

As respostas não são simples e exigem cada vez mais criatividade e inovação para serem encontradas, quer no campo gerencial e tecnológico, quer na relação das empresas com o mercado.

Esta é uma pesquisa atualizada sobre as tendências locais e mundiais que afetam os negócios e gera soluções que contribuem para o fortalecimento dos negócios no país, disseminando as vantagens do conhecimento sobre a educação empreendedora, cidadania empresarial e a função social da empresa como fator de desenvolvimento econômico local e regional.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Cristina Pinto, FERREIRA, José Soares, BRITES, Graça. Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. *Revista Brasileira de Educação*. V. 21. N. 67, out-dez. 2016.

ANDREASSI, Tales ; FERNANDES, R. J. R. . O uso das competências de planos de negócios como ferramenta de ensino de empreendedorismo.. In: Rose Mary A. Lopes. (Org.). *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas*.. 1ed.Rio de Janeiro: Campus, 2010, v. , p. 193-205.

ARANTES, Elaine Cristina; et al. A responsabilidade social corporativa e sua influência na percepção e na decisão de compra do consumidor. *Responsabilidade Social das Empresas: a contribuição das universidades*. Vol. III. São Paulo: Petrópolis, 2004.

ARNOLDI, Paulo Roberto Colombo. Função social da microempresa e empresa de pequeno porte. In *Constituição e processo*. Coord. DIDIER JR, Fredie. WAMBIER, Luiz Rodrigues. GOMES JR, Luiz Manoel. Salvador: Editora Podium, 2007.

BESSA, Fabiane Lopes Bueno Netto. *Responsabilidade Social das Empresas: Práticas Sociais e Regulação Jurídica*. 1a Ed. Lumem Juris. 2010.

- BOMBAL, Inés Gonzalez; KROTSCH, Pedro. Hacia um nuevo contrato social para el siglo XXI. IV encuentro iberoamericano del tercer sector. Reflexiones finales. Buenos Aires, 1998.
- BONAVIDES, Paulo. Curso de direito constitucional. 14 ed. São Paulo: Malheiros, 2002.
- BONAVIDES, Paulo. Do Estado Liberal ao Estado Social. 10a Edição. Malheiros Editores. São Paulo. 2011.
- CARDOSO, Ruth C. L. Fortalecimento da sociedade civil. In IOS-CHPE, Evelyn Berg (org.) 3º Setor: Desenvolvimento social sustentável. São Paulo/Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.
- CARVALHO, Cristiano. PEIXOTO, Marcelo Magalhães. Aspectos Jurídicos do Terceiro Setor. São Paulo: IOB Thomson, 2005.
- CAVALLAZI FILHO, Tullo; A função social da empresa e seu fundamento constitucional; Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CLEMENTE, Ademir; HIGACHI, Hermes. Economia e desenvolvimento regional. São Paulo: Atlas, 2000.
- COSTA FILHO, Adalberto Vieira. Um estudo dos balanços sociais dos bancos no Brasil. In Responsabilidade Social das Empresas – A contribuição das universidades. Vol. 3. São Paulo: Petrópolis, 2004.
- EC – European Commission. New skills for new jobs. Action now: a report by the expert group on new skills for new jobs prepared for the European Commission. 2010. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=en>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- FARAH, Eduardo Teixeira. A disciplina da empresa e o princípio da solidariedade social. In: MARTINS-COSTA, Judith. (Coord.). A reconstrução do direito privado. São Paulo: RT, 2002.

- FISCHER, Rosa Maria. Novas dimensões da responsabilidade Social: A responsabilidade pelo desenvolvimento. In Responsabilidade social e governança. Cláudio Pinheiro Machado Filho. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- FRIEDMAN, Milton. The social responsibility of business is to increase its profits. New York times Magazine, Nova York, 1970.
- GALIANO, Mônica Beatriz e ALLEN, Kenn – Padrões de Sucesso em Voluntariado Empresarial – Voluntários das Gerais – FIEMG 2003.
- HUSNI, Alexandre. Empresa socialmente responsável – Uma abordagem jurídica e multidisciplinar. São Paulo: Quartier Latin, 2007.
- KARKOTLI, Gilson. Responsabilidade social empresarial, Petrópolis/RJ: Vozes, 2006
- LAMEIRA, Valdir de Jesus. Governança corporativa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- LOGAN, David, ROY, Delwin, REGELBRUGGE, Laurie. Global Corporate Citizenship –Rationale and Strategies. Washington, D.C. The Hitachi Foundation, 1997.
- LOPES, Ana Frazão de Azevedo. Empresa e propriedade – Função social e abuso de poder econômico. São Paulo: Quartier Latin, 2006.
- LOPES, Rose Mary A. Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: Sebrae, 2010.
- MACHADO FILHO, Cláudio Pinheiro. Responsabilidade social e governança. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- MARTINELLI, Dante Pinheiro; JOYAL, André. Desenvolvimento Local e o Papel das Pequenas e Médias Empresas. Barueri/SP: Manole, 2004.
- MEDEIROS, E. O. (Coord.). A educação como projeto. Desafios de cidadania. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

- MELO NETO, Francisco Paulo de e FROES, César – Responsabilidade Social e Cidadania Empresarial. São Paulo: Editora Qualitymark, 2001.
- NORI, M. Teresa M. Planejando para Desenvolver Competências-SENAC-SP/ 2000 (elaborado para uso no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE).
- NUNES, Andrea. Terceiro setor: controle e fiscalização. 2 ed. São Paulo: Método, 2006.
- PELIANO, Anna Maria T. Medeiros. Iniciativa privada e o espírito público: um retrato da ação social das empresas do sudeste brasileiro. Brasília: IPEA, 2000.
- PINTO, Luiz Fernando da Silva. Gestão cidadã – Ações estratégicas para a participação social do Brasil. FGV: Rio de Janeiro, 2002.
- QUERUBIN, Maria Eugênia. El sector privado, la sociedad civil y el Estado. In TORO, Olga Lucia e REY, Gérman (edit) Empresa Privada y Responsabilidad Social. Utópica ediciones, 1996.
- RIFKIN, Jeremy. Identidade e natureza do terceiro setor. In IOS-CHPE, Evelyn Berg (org.) 3º Setor: Desenvolvimento social sustentável. São Paulo/Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.
- ROMAN, Artur. Responsabilidade social das empresas: Um pouco de história e algumas reflexões. Revista FAE Business. Número 9, setembro de 2004.
- SIMÃO FILHO, Adalberto. A nova empresarialidade. Revista de direito da Unifmu. 1 ed. São Paulo: Unifmu, v. 25, 2003.
- SIMÃO FILHO, Adalberto; LUCCA, Newton de (Orgs). Comentários à Nova Lei de Recuperação e de Falência. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE IDADE MÉDIA: A IDADE MÉDIA NAS RUAS DO RIO DE JANEIRO

Marta de Carvalho Silveira

Introdução

O ensino da Idade Média tem representado um desafio para os docentes que atuam nos diversos níveis de escolaridade. Muito distante do tempo contemporâneo e fonte de vários símbolos fundadores da cultura ocidental, a Idade Média exerce um fascínio fantasioso sobre os estudantes que consomem produtos midiáticos (filmes, jogos eletrônicos, séries etc.) onde referências simbólicas medievais funcionam como pano de fundo para abrigar os dramas vividos pelos personagens. Canalizar o interesse lúdico apresentado pelos alunos ao estudo efetivo dos conteúdos referentes à Idade Média é sem dúvida um desafio tanto para os docentes que atuam diretamente com o alunado dos anos finais do ensino fundamental quanto para licenciandos em História.

Esse trabalho pretende apresentar uma experiência pedagógica desenvolvida pelo *Programa de História Medieval UFRJ/UERJ*, denominada *Idade Média na Rua*³⁴. Trata-se de uma série de aulas passeio, tendo como cenário a cidade do Rio de Janeiro e destinadas aos alunos dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em História e ao público em geral.

34 O projeto *Idade Média na Rua* é coordenado pelos professores Rodrigo dos Santos Rainha e Marta de Carvalho Silveira no âmbito do Programa de Estudos Medievais/UERJ e se encontra vinculado ao Programa de História Medieval/UFRJ.

Pretende-se, com esse projeto, diversificar a formação dos licenciandos em História estimulando-os a utilizar o patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro como um recurso didático para o ensino da Idade Média, utilizando como referência as bases teórico-pedagógicas legadas por Célestin Freinet (1896 – 1966).

Na organização dessa exposição inicialmente serão discutidas as bases legais e pedagógicas referentes à definição e ao uso didático do patrimônio cultural para o ensino da Idade Média. Posteriormente serão apresentadas as atividades realizadas no âmbito do projeto *Idade Média na Rua*.

1 – A educação patrimonial e ensino da Idade Média

A Constituição de 1988 estabelece, em seu artigo 216 que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

O patrimônio histórico e cultural de um povo corresponde às bases sobre as quais se forjam a identidade nacional, sendo, portanto, necessária a criação de mecanismos estatais que garantam tanto a sua preservação quanto a sua difusão e a sua perpetuação às futuras gerações. Contudo, a definição do que vem a ser um patrimônio cultural não é simples de ser feita, pois as manifestações comportamentais,

imagéticas, verbais, intelectuais, materiais etc. que possuem esse *status* devem ser partilhadas pela coletividade, não representando as práticas de somente alguns setores da sociedade.

Tal perspectiva envolve, portanto, que os governantes partilhem de duas funções fundamentais acerca da composição do patrimônio cultural brasileiro: o reconhecimento de que o patrimônio cultural é plural em termos sociais, não podendo representar somente as práticas dos grupos mais favorecidos economicamente; e o entendimento de que esse patrimônio, que é constantemente alimentado por práticas sociais diversas, deve ser preservado, a fim de que seja vivenciado e legado aos futuros cidadãos brasileiros.

É possível identificar no artigo 216 da Constituição, a incorporação das duas concepções mencionadas anteriormente, expressando, pelo menos no âmbito teórico, o desejo do Estado brasileiro de considerar o patrimônio histórico-cultural como diversificado, pois reúne manifestações socioculturais diversas, e dinâmico, visto que se encontra em constante ebulição produtiva. Cabe, portanto, às instâncias governamentais estarem atentas à inclusão das manifestações culturais de setores organizados da sociedade na categoria patrimonial e cuidarem da sua preservação e da sua transmissão.

Contudo, nem sempre foi esse o entendimento que regeu as ações do governo brasileiro. Como informa Fernando Siviero (2014), a política de preservação de bens culturais teve início na década de 30, durante o governo varguista, com a fundação do *Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (Iphan), que tinha como objetivo tomba e preservar

[...] um conjunto de bens materiais (móveis e imóveis) reconhecidos principalmente por valores históricos e/ou artísticos e por critérios de autenticidade, originalidade e/ou excepcionalidade do bem.” (SIVIERO, 2014, p. 32).

Contudo, a seleção dos bens a serem tombados refletia as demandas de um governo que se esforçava por reforçar o sentimento nacionalista e alçar o Brasil ao *status* de uma nação civilizada e pronta para equiparar-se culturalmente àquelas consideradas como as grandes nações ocidentais.

Essa política patrimonial permaneceu praticamente inalterada com o fim do Estado Novo, sendo revisitada somente na década de 80, e pode ser atestada através do uso da nomenclatura “patrimônio cultural” em lugar da de “patrimônio histórico e artístico”, demonstrando a ampliação na perspectiva dos elementos componentes patrimoniais a serem preservados, incluindo-se aí os bens imateriais, e que passaram a ser entendidos em sua dinamicidade.

Daí o fomento de novas práticas governamentais no âmbito da política patrimonial que atualmente é desenvolvida pela Secretaria Especial da Cultura do Ministério da Cidadania, por meio do *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (Iphan), com o objetivo de proteger o patrimônio cultural brasileiro, e utilizá-lo para fortalecer as identidades locais e nacionais, garantindo aos cidadãos brasileiros, o direito à memória.

Contudo, apesar dos esforços desenvolvidos pelo governo brasileiro para o cumprimento dos princípios da política pública patrimonial, não se pode esquecer o alerta feito por Jacques Le Goff em sua obra *História e Memória* (1970), ao refletir sobre o processo de elaboração da memória coletiva: “Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder.” (LE GOFF, 2003, p. 470).

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, Roger Chartier esclarece que, no dinamismo que envolve o campo cultural e as suas manifestações, os indivíduos e os grupos sociais entram em contato com diversos símbolos, ideias e práticas consolidadas na sociedade e que são a eles apresentadas em diversos espaços formais ou informais de produção de conhecimento. Tais manifestações culturais serão apropriadas, por eles, de forma diversificada e, em um movimento dinâmico e consonante com as demandas contextuais, gerarão representações coletivas que implicarão na elaboração de novos símbolos, ideias e práticas sociais constituintes da identidade coletiva. Contudo, todo esse movimento de apropriação e de representação não está isento e nem distante das disputas que os grupos sociais travam pelo poder. De acordo com Chartier:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão,

são sempre determinados pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHAR-TIER, 1988, p. 17).

É justamente pelo fato de o patrimônio cultural estar circunscrito ao espaço da memória coletiva sendo, portanto, alvo de disputas de poder e de luta das forças sociais que se torna necessário promover ações pedagógicas que permitam aos discentes, nos mais diversos níveis de escolaridade, tanto apropriar-se desse patrimônio, entendendo-o como parte integrante da sua identidade cidadã, quanto a observá-lo de forma crítica.

Tem se notado, especialmente a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, um esforço crescente em inserir a educação patrimonial no currículo escolar, justamente por ela ser entendida como uma peça chave na formação de um senso de cidadania entre o aluno. Espera-se, com isso:

Participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 07)

Guiar o alunado na exploração do patrimônio cultural, especialmente aquele que serve como cenário para as suas vivências cotidianas, como é o caso dos prédios e dos monumentos que compõem a paisagem urbana é uma tarefa dos docentes, mas estes precisam ser preparados para o seu cumprimento. Para educar os seus alunos, os docentes precisam ser, antes de tudo, instados a investir em sua própria educação patrimonial. Maltêz reforça a importância da educação patrimonial:

Enquadrando-se numa perspectiva de educação abrangente, envolvendo o trabalho com os fatores sociais e culturais na reflexão sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, a Educação Patrimonial acaba por adquirir significativa relevância no currículo. (MALTÊZ, 2010, p. 140)

O patrimônio cultural é, portanto, altamente diverso em suas manifestações e a educação patrimonial pressupõe a sua exploração em diversos ambientes. Escolas, museus, centros culturais, parques ambientais e outros espaços podem ser utilizados para o fomento de atividades que envolvam a educação patrimonial.

No caso do projeto Idade Média na Rua, a cidade do Rio de Janeiro é o palco de observação e o lugar de fomento da educação patrimonial são duas das principais universidades públicas sediadas na cidade: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Levar o alunado a refletir sobre o lugar em que vive implica, especialmente para os que residem nos grandes centros urbanos, um exercício que envolve a observação do meio físico e o emprego de uma boa dose de imaginação, já que com o aumento dos índices demográficos, as cidades veem cotidianamente grande parte dos vestígios do seu patrimônio histórico ser desfigurado e reconfigurado, com novas obras e construções. A cidade do Rio de Janeiro é um palco especialmente profícuo para a execução desse exercício de observação espacial. Capital do Brasil durante várias décadas possui, em vários sítios dispostos no Centro ou na periferia, resquícios monumentais dos tempos colonial, imperial e republicano.

A educação patrimonial prevê uma série de ações e de metodologias com elas consonantes. Dependendo do tipo de patrimônio que será alvo de pesquisa e de observação, objetos, prédios, práticas sociais, gastronomia, fotografia, festas, dentre outros, o docente deverá empregar uma estratégia pedagógica diferenciada.

Um dos teóricos da educação que mais oferece suporte àqueles que querem se aventurar com os seus alunos no campo da educação patrimonial é Célestin Freinet (1866-1896). Logo, foram as suas bases reflexivas que serviram como motivadores para o desenvolvimento do projeto aqui apresentado.

Considerado um dos grandes críticos da pedagogia tradicional e dos recursos didáticos por ela utilizados, como por exemplo, os manuais escolares, propôs uma série de técnicas pedagógicas alternativas, dentre elas a prática das aulas passeio. O foco dessa técnica reside na exploração do ambiente físico externo à sala de aula como base para a

construção do conhecimento por parte dos discentes. Freinet considerava que, assim, o processo educacional se tornaria mais efetivo, pois o alunado seria instigado a explorar o ambiente externo de forma inquisitiva, o que o conduziria a construção de um conhecimento próprio, sendo fundamental, para tanto, que os docentes agissem como agentes facilitadores do aprendizado. Nas palavras de Freinet:

Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido “enfiar-lhe” nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. Seria como falar com um surdo. Você pode elogiar, acariciar, prometer ou bater... O cavalo não está com sede! E, cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam às profundidades férteis do ser. (FREINET, 2010, p. 44)

Munido, então, do espírito de provocação característico daqueles que se dedicam ao campo da educação, é que foi desenvolvido o projeto Idade Média na Rua, com a esperança de instigar os futuros docentes a olhar de forma diferenciada para a paisagem cotidiana do Centro da cidade do Rio de Janeiro e a interpretá-lo à luz de referências retiradas da cultura ibérica medieval.

Além disso, os mentores desse projeto também pretenderam propor aos alunos uma nova perspectiva conceitual sobre os temas medievais, desconstruindo a visão estereotipada e generalizante ainda presente nos livros didáticos e nas produções culturais destinadas ao público em geral.

Os avanços tecnológicos experimentados, sobretudo, a partir dos anos 2000, com a difusão em larga escala da internet no Brasil têm contribuído para a intensificação do consumo de filmes, séries, artefatos, eventos, literatura, sites, blogs e outras manifestações midiáticas ambientadas ou inspiradas na Idade Média. Tais produções culturais são destinadas ao público em geral propenso a viver, em uma época marcada pela riqueza do elemento fantástico, sonhos, aventuras e romances.

Essa perspectiva romantizada e fantástica acerca da Idade Média vem acompanhada também da noção de que esse período se encontra imerso nas trevas da ignorância, onde há a prevalência da ausência na produção do conhecimento e na difusão de um pensamento majoritariamente teocrático, controlado pelas instâncias eclesiásticas.

Cabe, portanto, àqueles que se preocupam em discutir questões referentes ao ensino da Idade Média no Brasil levantar alguns questionamentos: Que noção de Idade Média tem sido construída para o público brasileiro? A Idade Média faz parte da memória social brasileira? Como essa memória social interfere na construção da identidade coletiva brasileira? E que ações podem ser desenvolvidas a fim de estreitar o diálogo entre os medievalistas e a sociedade? Foram, então, essas questões que nortearam a elaboração das atividades do projeto *Idade Média na Rua*.

O contato do público brasileiro com o mundo medieval, fora o que se apresenta no ambiente midiático, se dá, sobretudo, através da sua formação escolar. Atualmente vigora no Brasil a *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Básico e o Ensino Médio* (2017).³⁵ Nesse documento, os conteúdos referentes à Idade Média foram deslocados para o sexto ano do ensino fundamental (antes eram apresentados no sétimo ano) e organizados a partir dos seguintes eixos temáticos: a religião, as formas de governo, as divisões sociais, as formas de trabalho e as construções culturais. Tais eixos, se trabalhados de forma relacional e evitando explicações esquemáticas, podem abolir boa parte dos estereótipos reproduzidos no espaço escolar.

35 O processo de elaboração da BNCC foi longo e polêmico. A primeira versão do documento apresentada pelo governo suscitou uma série de discussões nos âmbitos acadêmico e escolar. Um dos pontos mais polêmicos existentes na primeira versão foi a retirada dos conteúdos referentes à Antiguidade e a Idade Média do currículo escolar. Após a realização de intensos debates que se traduziram em na organização de seminários, encontros e outros polos dialógicos, a primeira versão da Base foi derrubada e um novo ciclo de debates elaborado para a construção de uma segunda versão da Base que, apesar de algumas críticas ainda pertinentes, retomou o ensino dos conteúdos referentes à história antiga e a história medieval ao currículo escolar brasileiro. Para aprofundar essa discussão, verificar: TEIXEIRA, I. S. e PEREIRA, N. M. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. *Diálogos* v. 20 n. 3 (2016), 16-29.

Boa parte da concepção que norteia o entendimento do período medieval, em nível didático, ainda está pautada nas bases lançadas pelos pensadores iluministas, que preocupados em combater o poder da Igreja Romana sobre as estruturas intelectuais ocidentais, defendiam, dentre outros pontos, a liberdade de pensamento e de produção do conhecimento e a construção de um Estado laico, onde à Igreja coubesse, quando muito, a atuação no campo religioso.

O romantismo do século XIX trouxe uma nova perspectiva acerca do período medieval, resgatando-o como uma espécie de berço de origem para as histórias nacionais. Os elementos maravilhosos e fantásticos disponíveis na cultura medieval foram utilizados pelos historiadores românticos para referendar os feitos heroicos dos “pais” dos povos europeus, ou seja, dos heróis nacionais. Como lembra Christian Amafi, em seu verbete *Idade Média*, publicado no *Dicionário Temático do Ocidente Medieval* (2006):

[...] Neste interesse apaixonado pelas fraturas temporais enxerta-se a busca obsedante pelas origens. Em Michelet, essa busca toma o aspecto quase biológico e carnal. Nessa pesquisa de talhe antropológico, Michelet assimila a Idade Média à infância do povo, a uma etapa capital de seu desenvolvimento psíquico e moral. (AMALFI, 2006, p.539)

A perspectiva de Michelet que situa a Idade Média como o período da “infância dos povos”, logo, um período de pouca racionalidade e predominância do pensamento mágico predominou na tendência romântica do século XIX. Tal tendência foi significativamente alterada pela historiografia analítica (1929) e pela historiografia marxista inglesa (1930) que trouxeram à baila uma perspectiva mais complexa e consideravelmente rica em termos teóricos e metodológicos para o estudo dos temas medievais.³⁶

36 Para o entendimento de um panorama da historiografia medieval, verificar: AMALFI, C. Idade Média. In: LE GOFF, J. e SCHMITT, J-C. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Vol 1. Bauru: Edusc, 2006. LE GOFF, J. e NORA, P. (org.) *História. Novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

Contudo, no que tange ao ensino da Idade Média, especialmente para os alunos que se encontram nos segmentos básicos da educação, pode ser interessante e produtora partir de uma perspectiva fantástica do período medieval explorando as suas categorias simbólicas, com o intuito de despertar o interesse do alunado, e utilizá-las como uma espécie de “porta de entrada” para o estudo dos elementos políticos, econômicos, sociais e culturais forjados nesse período.

Despertar o aluno para os conteúdos relativos à Idade Média em sala de aula e depois fazer com que ele observe as permanências desse arcabouço simbólico no patrimônio cultural carioca é um bom caminho para dar a ele a possibilidade de elaborar um olhar mais apurado e menos estereotipado, sobre o período medieval. Além disso, pode permitir que ele usufrua dos produtos midiáticos de uma forma mais crítica e madura, não o compreendendo como a manifestação de uma realidade histórica, mas sim como uma obra de ficção, com todos os méritos e deméritos que ela venha a possuir.

Ensinar uma Idade Média livre de estereótipos e em consonância com uma discussão mais efetiva acerca da presença dos elementos medievais na constituição da sociedade brasileira é um desafio considerável para os professores que atuam nas redes básicas de ensino por pelo menos três motivos: a formação precária que eles mesmos possuem sobre esse período histórico nos cursos de Licenciatura que frequentaram; a reprodução de estereótipos sobre a Idade Média ainda presentes nos livros didáticos brasileiros; e a falta de diálogo um diálogo intenso entre a produção acadêmica e a sociedade.

Foi pensando nestes três pontos que o PEM-UERJ elaborou o projeto Idade Média na Rua, com o intuito de contribuir para que os licenciandos reconheçam o patrimônio cultural carioca tanto como um espaço de construção de saber sobre o período medieval quanto como parte integrante da sua identidade social.

3 – A Idade Média descoberta no Centro do Rio

Um estudioso das cidades medievais, Jacques Le Goff chamou a atenção, em sua clássica obra *Por amor às cidades* (1997), que reúne uma série de entrevistas dadas pelo historiador a Jean Lebrun, das perma-

nências existentes dos símbolos medievais no espaço urbano contemporâneo. Ao longo das entrevistas, Le Goff desvelou uma série de manifestações culturais que variam desde os ritos, às festas e os costumes à própria organização do espaço físico, do papel das instituições e da organização social oriundas da Idade Média, mas que se mostram ainda perceptíveis nas cidades contemporâneas. O grande mérito dessa obra, sem dúvida, é abrir os olhos do leitor para uma compreensão diferenciada do espaço urbano que lhe permita alcançar os conjuntos de símbolos e de representações presentes no espaço urbano e nas práticas sociais que neles se estabelecem.

Mas como o patrimônio cultural carioca se relaciona a essa perspectiva? Afinal, o que de medieval pode existir nesse espaço que permita a apreensão dos símbolos e das representações medievais? A resposta é simples. A cidade do Rio de Janeiro, como várias outras existentes no país, foi fundada pelos colonizadores portugueses imersos em uma concepção ainda medieval do mundo, da realidade. Ao iniciar o processo de colonização brasileiro, a lógica que regia a organização do espaço físico e dos símbolos que nele estariam presentes era medieval. Conforme nos lembra Jean-Frédéric Schaub, em seu artigo *A Europa da expansão medieval – séculos XIII a XV* (2014), é preciso que se abandone os dois tipos de eurocentrismo que de certa forma ainda dominam a narrativa em torno da História do Brasil: aquele que a interpreta a partir da história europeia e aquele concebe a história colonial brasileira como uma extensão dos vínculos e dos mecanismos de dominação europeia estabelecido sobre o continente africano. Ao optar por uma dessas lógicas interpretativas o que se estaria de fato fazendo é promover a substituição de “[...] um vínculo com a Europa, considerado abusivo, por um vínculo com a África, que por sua vez estava, até então ausente.” (SCHAULB, 2014, p. 108) e desconsiderando-se o fato de que, apesar de a conquista da América ter produzido uma “nova Europa” com novas lógicas políticas, econômicas, sociais e culturais, os homens que aqui chegaram ainda estavam imersos nos valores e na visão de mundo medieval. Como pontua Schaulb:

[...] Mas os protagonistas dessa irrupção nos espaços americanos, dos Colombo, Cabral, os Corteis, os Pizarro, ainda são

medievais. As representações do mundo, da sociedade, dos homens e de Deus de que são portadores ainda são as do Ocidente medieval. (SCHAULB, 2014, p. 108)

Dessa forma, conhecer a história medieval peninsular ibérica torna-se fundamental para aqueles que pretendem ensinar os conteúdos relativos à Idade Média, principalmente entendendo o caminho que as referências simbólicas medievais percorreram até o Brasil colonial e terminaram estampadas nas obras arquitetônicas, na ocupação do espaço físico e no simbolismo religioso, na contribuição que os diversos grupos étnicos legaram à formação das cidades, por exemplo. Mas para tanto, torna-se necessário romper, no nível do ensino da Idade Média, especialmente no ensino fundamental, com a lógica explicativa adotada no âmbito curricular e reproduzida na maioria dos livros didáticos, que utiliza o “modelo francês” como fio condutor e explicativo para o período medieval. José Rivair Macedo, em seu artigo *Repensando a Idade Média no ensino de História* (2003) alerta para os benefícios que o ensino da história ibérica medieval poderia trazer para os pesquisadores e para os estudantes brasileiros e dentre outros e conclui:

[...] Com efeito, é na especificidade da formação dos reinos cristãos ibéricos que se encontram os elementos explicativos do por que a Portugal e a Espanha esteve reservado o papel de alargamento marítimo do mundo europeu, e que nos diz respeito diretamente. (MACEDO, 2003, p. 116)

É inspirando-se nesse desejo que o PEM-UERJ disponibiliza visitas guiadas pelo Centro da cidade onde o passado colonial, com a forte influência medieval ibérica que possui, está mais visível aos habitantes da cidade que passam por prédios, ruas e construções sem saber, de fato, o que elas significam e o valor que possuem para a construção da identidade coletiva e mesmo individuais. Levar a sociedade carioca a conhecer o espaço urbano e ressignificá-lo é uma forma de contribuir para a sua preservação e para a construção de uma memória social que represente um diálogo horizontal entre as instâncias governamentais e a sociedade.

Como parte do projeto foram realizadas três visitas guiadas aos longo dos anos de 2017 e 2018. Em cada uma delas buscou-se tanto explorar a história do local visitado quanto estabelecer a sua relação com a herança medieval ibérica.

A primeira visita teve início no Mosteiro de São Bento e estendeu-se até o Morro da Conceição. O Mosteiro de São Bento é considerado um dos ícones mais significativos do passado colonial da cidade. Construído no início do século XVII, sua história começou, em fins do século XVI, com a doação do terreno, no atual Morro de São Bento, pelos nobres Manoel de Brito e seu filho Diogo de Brito de Lacerda, aos monges beneditinos Pedro Ferraz e João Porcalho. Como santa padroeira da casa eclesiástica foi a santa padroeira, Nossa Senhora da Conceição e, sob a orientação da Junta Geral da Congregação Portuguesa, adotou como patrono, São Bento. O mosteiro adicionou, então, o nome “São Bento” à sua denominação. Situado no alto, com plena visão da baía da Guanabara, o mosteiro representou a influência da ordem beneditina nos ritos religiosos e na educação carioca.

A intenção era mostrar ao público a presença de um elemento tão medieval no Centro do Rio, explorando a influência da arquitetura medieval na construção do monastério, já que na divisão do seu espaço interno, pontuado pela praça principal, a biblioteca, a igreja, o claustro etc. é possível identificar a mesma configuração dos seus similares medievais. Além disso, a presença do Colégio São Bento no local marca a influência que o monastério exercia sobre a cultura escolar da parcela mais favorecida da sociedade carioca.

Os participantes dessa primeira visita tiveram também a oportunidade de participar da missa de domingo, onde o coro de monges entoava o canto gregoriano, na igreja do monastério, construída sobre a égide da arquitetura barroca. Os alunos foram transportados para a Idade Média, através da sua imaginação e da atmosfera medieval proporcionada pela arquitetura e pelo rito religioso, podendo com isso apreender melhor o universo simbólico medieval colonial.

Em seguida à visita ao mosteiro, o grupo deslocou-se para o Morro da Conceição. Parte de um conjunto de um quadrilátero composto pelos morros do Castelo, de Santo Antônio e de São Bento, o Morro da Conceição que foi um dos primeiros marcos na ocupação inicial

da cidade pelos portugueses e, apesar das transformações pelas quais o Centro da cidade passou ao longo dos anos, manteve a sua arquitetura original, muito similar a dos burgos medievais. Caminhando pelas ruas estreitas e pelos becos do Morro da Conceição, muito semelhantes arquitetonicamente àqueles típicos das cidades medievais, o público teve a oportunidade de desfrutar um pouco da forma como as pessoas se deslocavam e se relacionavam em sua vida cotidiana.

A segunda visita teve como temática As Cruzadas nas Ruas do Rio. O objetivo era fazer com que os participantes entendessem a influência que o pensamento cruzadístico teve sobre os portugueses que iniciaram a conquista e a ocupação da Baía de Guanabara. Explorando o conflito entre portugueses e franceses pelo domínio da Baía, os participantes foram levados a refletir sobre a importância da construção dos fortes para a preservação da região.

Deixando a Praça XV, onde se deu o encontro inicial, o grupo deslocou-se para o Arco do Teles. Construído em meados do século XVIII, na propriedade da família Teles de Menezes, para ligar a antiga Praça do Carmo, hoje Praça XV, à rua da Cruz, atual Rua do Ouvidor. O seu interior abrigava uma imagem de Nossa Senhora dos Prazeres e era um dos espaços mais frequentados pela alta sociedade carioca. Observando o casario do local, transitando em suas ruas, o público teve oportunidade de vivenciar uma experiência de imersão no cotidiano de uma cidade medieval, onde ruas estreitas reuniam uma população eclética em formação étnica, social e econômica e, além disso, pensar como a população cidadina cuidava da sua defesa frente contra um ataque militar. O público, então, foi levado a refletir sobre como poderiam organizar a defesa de uma cidade medieval, os tipos de formação militar mais utilizados e os elementos defensivos adotados.

A influência oriental na cultura ibérica, principalmente aquela fomentada pelas Cruzadas e aos seus impactos políticos, militares e religiosos, foi apresentada ao grupo enquanto transitava pelas ruas do Saara, observando as fachadas dos sobrados da região e os tipos de produtos vendidos no local. Aproveitou-se a ocasião para informar aos participantes sobre a forma como as Cruzadas promoveram os conflitos e a interação entre o ocidente e o oriente tanto no âmbito político mas, sobretudo, no econômico, no social e no cultural. A visita ter-

minou no Campo de Santanna quando o grupo reunido refletiu sobre como é possível notar na arquitetura e na organização do espaço urbano a influência da cultura medieval no Centro colonial carioca e como, ao longo do tempo, os povos de origem étnicas diversas foram nele se organizando para a prática das suas atividades econômicas.

A terceira aula passeio guiada teve como mote a visitação de algumas igrejas e prédios religiosos do Centro. A sua base foi o projeto *A construção medieval da memória de santos venerados na cidade do Rio de Janeiro: uma análise a partir da categoria gênero*, desenvolvido pela Profa. Dra. Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva (PEM-UFRJ), com o financiamento da FAPERJ. A visita começou na Igreja de São Jorge, situada na Praça da República, e finalizou no Convento de Santo Antônio, localizado no Largo da Carioca, e um dos símbolos mais antigos da arquitetura colonial carioca. A ideia motivadora foi a exploração do patrimônio eclesiástico carioca tanto pela sua riqueza arquitetônica quanto pela biografia dos santos homenageados nessas edificações. Dessa forma, o público envolvido foi capaz de identificar o espaço que a religião teve e tem na configuração arquitetônica e cultural da cidade e ao mesmo tempo, aprendeu um pouco mais sobre o culto aos santos e os ritos religiosos trazidos para o Rio de Janeiro pelas ordens mendicantes, muito atuantes no fomento no serviço pastoral entre a população carioca até hoje, e que se incorporaram ao calendário de festividades da cidade. Como afirma Andréia C. L. Frazão da Silva:

É inegável que a veneração aos santos deixou marcas não só na religiosidade carioca, mas em diversos campos, como na toponímia, na paisagem, no calendário, nas manifestações artísticas, na linguagem, nas festas populares, etc. Muitos santos, como S. Jorge, S. Antônio, S. Cosme de Damião, foram assimilados pelos grupos afro-religiosos. Ou seja, os santos participam, direta ou indiretamente, da vida de todos os moradores do Rio de Janeiro, mesmo entre os não católicos.

As três visitas realizadas, portanto, exploraram com os alunos a ocupação do espaço físico impetrada pelos portugueses no período colonial levando em consideração tanto a necessidade de estabelecer

a proteção da cidade, com a construção de fortes que pontuavam a defesa da região, quanto a forma como a própria população foi se dividindo pelo espaço físico de acordo com a sua categorização socioeconômica; o papel desempenhado pela Igreja tanto na implantação e estímulo dos valores, dos rituais e das festas religiosas quanto no controle sobre as instâncias educativas; e no caráter pluriétnico que marcou a população urbana carioca, focando principalmente na participação econômica e cultural que as comunidades judaica e árabe (entendida aqui no seu sentido mais alargado) exerceram e ainda exercem no Centro carioca.

Para finalizar, cabe aqui um registro fotográfico dos participantes desse projeto.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/761-aula-passeio-um-instrumento-pedagogico-mais-do-que-aprovado>

BRASIL. Secretaria Especial de Cultura. Patrimônio Cultural. Disponível em: <http://cultura.gov.br/patrimonio-cultural/>

- BRASIL. Educação Patrimonial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>.
- AMALFI, C. Idade Média. In: LE GOFF, J. e SCHMITT, J-C. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Vol 1. Bauru: Edusc, 2006.
- CHARTIER, R. *História Cultural. Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- FREINET, C. Fazer a criança sentir sede. In: PERISSÉ, J. G. (org.). *Célestin Freinet / Louis Legrand*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.
- _____. *Por amor às cidades. Conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP, 1998.
- MACEDO, J. R. História Medieval. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, L. (org.). *História na sala de aula. Conceitos, práticas e propósitos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MALTÊZ, C. R.; SOBRINHO, C. P. C.; BITTENCOURT, D. L. A.; MIRANDA, K. dos R.; MARTINS, L. N. Educação e Patrimônio: O papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural; *Pedagogia em ação*, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral. Disponível em http://www4.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110023.pdf
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. A construção medieval da memória de santos venerados na cidade do Rio de Janeiro: reflexões sobre um projeto de pesquisa em andamento. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: www.simonsen.br/revistasimonsen. p. 31 – 46.
- SCHAUB, J-F. A Europa da expansão medieval – séculos XIII a XV. In: FRAGOSO, J. (org.). *O Coleção O Brasil Colonial (1443 – 1580)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SIVIERO, Fernando P. Patrimônio Cultural e Educação: perspectivas cidadãs para outra esfera pública. In: Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. *Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade* / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Organização, Átila Bezerra Tolentino ... [et al.]. – João Pessoa: Iphan, 2014. p. 32 – 41.

TEIXEIRA, I. S. e PEREIRA, N. M. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. *Diálogos* v. 20 n. 3 (2016), 16-29. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313871865_A_Idade_Media_nos_curriculos_escolares_as_controversias_nos_debates_sobre_a_BNCC

KANT: PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL DA HUMANIDADE

Carlos Eduardo da Silva Farias dos Santos

Este trabalho tem por objetivo explicitar a noção de Immanuel Kant (1724-1804) sobre *Educação* buscando relacionar essa noção com os conceitos de *esclarecimento* e *autonomia*. Com a análise desses três conceitos procura-se sustentar a tese de que a educação possibilita ao ser humano, neste caso ao aluno, desenvolver, cada vez mais, a capacidade e a coragem de sair do estado de *minoridade* e alcançar, progressivamente, a *maioridade*, tornando-se um sujeito *esclarecido* e, por conseguinte, *autônomo*. O que implica necessariamente em uma pessoa moral.

Na teoria kantiana não é possível conceber uma dicotomia entre esses três (*educação*, *esclarecimento* e *autonomia*), pode-se dizer que estes três elementos formam o tripé para o progresso da humanidade. Para tal empreitada investigativa analisaremos três obras que serão a base deste trabalho: *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* (1783), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785) e *Sobre a Pedagogia*³⁷.

O homem, segundo Kant, é o único animal que necessita de *educação*. É pela *disciplina* presente na *educação* que o homem sai de um estado de amoralidade ou de selvageria. E é ainda pela *educação* que o homem se torna moral. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*,

37 *Sobre a Pedagogia* é um texto da segunda metade do século XVIII, resultado das aulas que Kant ministrou na Universidade de Königsberg. Os professores da Universidade eram convidados a ministrar um curso de Pedagogia aos alunos.

Kant apresenta como fundamental para uma ação moral a *boa vontade*, que encontra sua base sólida na Razão.

A *boa vontade*, é o baluarte no qual Kant edificará e sustentará a moral. Segundo Kant, a *boa vontade* não é boa por sua finalidade, ou seja, pelo que almeja alcançar ou conseguir. A *boa vontade* é boa por si mesma, apenas e simplesmente por querer, por vontade. Para Kant, “nem neste mundo nem fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação, a não ser uma só coisa: uma *boa vontade*”. (KANT, 2002, p. 21).

A vontade tem por governante a razão. Ou seja, a *boa vontade* é orientada pela razão. Se assim não o fosse e a vontade tivesse como objetivo a vida, o bem-estar, a sua conservação, ou em outra palavra a felicidade, seria muito melhor governada pelo instinto. Pois o instinto na criatura guia com mais exatidão o comportamento do que a razão. Por isso a razão e a “boa vontade” têm intrínseca relação.

Ponhamos a prova essa idéia. Quando consideramos as disposições naturais de um ser organizado, ou seja, de um ser cuja constituição tem por objetivo a vida assentamos o princípio de que nesse ser não há ordem que seja a mais adequada para a finalidade a que se destina. [...] Pois todas as ações que essa criatura tem de realizar com esse fim, bem como todas as regras de comportamento, lhe seriam indicadas com muito maior exatidão pelo instinto, e aquela finalidade seria cumprida por meio dele com mais segurança do que se o fosse pela razão; [...] (KANT, 2002, p.22)

Essa *vontade* só é passível aos seres³⁸ dotados da faculdade da Razão, uma vez que nenhum outro animal é capaz de deliberar sobre suas próprias ações e muito menos obrigar-se a si mesmo a cumprir o que é certo independente de qualquer finalidade ou condição. Pois, só fazem o que são capazes de fazer, só realizam aquilo que sua própria natureza impera que faça. “Cada coisa na natureza atua segundo certas leis. Só um ser racional possui a capacidade de agir segundo a repre-

38 Dizemos “seres” porque para Kant a moralidade é um imperativo que deve estar presente em todo e qualquer ser dotado de razão independente se humano ou não.

sentação das leis, isto é, por princípios, ou, só ele possui uma vontade.” (KANT. 2002, p. 43). Cada animal segue sua natureza, pois os animais só podem ser o que são, ou seja, só agem segundo a própria natureza. Porém, o homem é o único animal que se inventa, que pode fazer diferente. Podendo ser uma coisa escolhe ser outra, podendo fazer uma coisa escolhe fazer outra, ou seja, delibera sobre sua própria ação.

A *ação moral* para Kant é resultado da relação entre a *razão* e a *boa vontade*. Em outras palavras a *razão* dita quais os princípios que devem guiar a ação, mas é a *boa vontade* que obriga o cumprimento desse princípio que deve ser incondicionado. Dessa forma, pode-se dizer que a *ação moral* kantiana é pautada por um tripé: *razão*, *boa vontade* e *educação*. Porém, como nem todas as pessoas agem segundo a *boa vontade* fez-se necessário a criação de normas que regule o comportamento desses indivíduos. Essa norma, que é uma imposição exterior, Kant denominou de heteronomia. Essas leis que dirão ao homem como se portar ou quais ações realizar ou não realizar. As leis contêm em si um caráter de dever, de agir *segundo o dever*, ou seja, segundo as leis prescritas e impostas por outrem. Logo, as ações realizadas segundo ou *conforme o dever* são ações *heterônomas*, não possuindo conteúdo moral. Já as ações realizadas sem uma finalidade, mas apenas por respeito e obrigação *por dever* são ações *autônomas* e, por conseqüente, *ações morais*.

Ainda que uma ação esteja em conformidade com o dever, mas seja realizada por inclinação, ou por compaixão, ou por empatia ou por qualquer outro motivo, por melhor que ela possa ser, não contem conteúdo moral, “pois, embora muitas das coisas que o dever ordena possam acontecer em conformidade com ele, é ainda duvidoso que elas ocorram verdadeiramente por dever e tenham, portanto, valor moral”. (KANT. 2002, p. 37)

Uma ação moral, segundo Kant, sempre é realizada *por dever*, porém nem sempre uma pessoa que age segundo o dever age moralmente. Resta aqui esclarecer o que Kant compreende por *segundo (conforme) o dever* e *por dever*. Porque agir *segundo o dever* tem uma perspectiva *heteronômica*, ou seja, uma norma imposta ao indivíduo que não gostaria de realizar determinada ação. E agir *por dever* tem uma perspectiva de autonomia, pois o sujeito age segundo leis estabelecidas por si mesmo, ou seja, age porque tem que agir dessa maneira.

Na verdade o indivíduo delibera segundo a razão que, por conseguinte, governa a boa vontade e essa, por sua vez, subjuga a intenção segundo si mesma (boa vontade). Dessa forma, agir “conforme o dever” é heteronomia e agir “por dever” é autonomia. Um excelente exemplo de agir “por dever” e “conforme o dever” nos é fornecida pela narrativa mitológica que se encontra no livro *A República* de Platão denominado de: “*Anel de Gyges*”. Em linhas gerais esse conto narra a história de uma pessoa que encontrou um anel que o deixava invisível, com isso cometeu vários atos tidos como imorais, porém como ninguém o via cometer tais ações, então, não era punido. Agir moralmente seria a ação realizada segundo a “boa vontade”. Se ela é realizada conforme o princípio da “boa vontade” não necessita ser coagida a fazer alguma coisa segundo o dever, “porque, quando se fala de valor moral, não importam as ações visíveis, mas os seus princípios íntimos, que se não vêem. (KANT. 2002, p. 38).

Essa narrativa ilustra muito bem o que não é o agir “por dever”, pois agir “por dever” e, por conseguinte, moralmente é agir porque é certo agir de determinada maneira, mesmo que não tenha nenhuma sanção, pena, restrição, punição ou alguma intenção egoísta. O “dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei.” (KANT. 2002, p. 28).

Fica, assim, perceptível que para Kant existem três espécies de ação: 1º) *contrárias ao dever*; 2º) *conformes ao dever*; e 3º) as *por dever*. As ações conforme o dever são aquelas que não são governadas pela *boa vontade*, mas guiadas apenas pela obrigação imposta pela lei, *heteronomia*. São legais, mas não morais. Já as ações *por dever* são governadas pela *boa vontade* e são marais, *autonomia*. As ações contrárias ao dever estão em contradição com o próprio dever. Está última são ações imorais e ilegais.

Kant diz na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, na segunda seção, que o conceito de dever necessita de uma legislação real para disciplinar as ações humanas e que essa legislação se expressa em imperativos categóricos. “Pois só a lei traz consigo o conceito de uma necessidade incondicionada, objetiva e, em consequência, universalmente válida, e mandamentos são leis a que se deve obediência, isso é, a que se deve cumprir mesmo contra a inclinação” (KANT. 2002, p. 47). “O imperativo categórico declara a ação como em si objetivamente necessária, vale como princípio apodíctico- prático. O que só é

possível mediante as forças de algum ser racional pode julgar-se como propósito possível para qualquer vontade [...]” (KANT, 2002, p. 45).

Segundo Kant, o imperativo do dever pode expressar-se da seguinte forma: “age como se a máxima da tua ação devesse se tornar, pela tua vontade, lei universal da natureza”. (KANT, 2002, p. 52). Dessa maneira, a vontade, governada pela razão, legisla sobre si mesma. Ou seja, a vontade se autodetermina a agir em conformidade com leis autônomas. *A boa vontade* é ela mesma boa em si e por si mesma. Ela é autoimpositiva.

Kant revolucionou ao contradizer o antigo princípio puritano que dizia que “o trabalho dignifica o homem”, até mesmo a famigerada visão “maquiavélica” de que “os fins justificam os meios”. A esse respeito o próprio Kant responde da seguinte maneira:

Agora eu afirmo: o homem – e, de uma maneira geral, todo o ser racional – existe como fim em si mesmo, e não apenas como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Em todas as suas ações, pelo contrário, tanto nas direcionadas a ele mesmo como nas que o são a outros seres racionais, deve ser ele mesmo considerado simultaneamente como fim. (KANT, 2002, p. 58)

A essa auto-legislação da própria *razão* em impor a si mesma a seguir a leis autônomas, Kant chamou de *princípio da autonomia da vontade*. Esse princípio prescreve que todo o ser racional deve julgar a si mesmo e às suas ações. Em Kant, o princípio da autonomia da vontade conduz ao *princípio do reino dos fins*. Este último princípio ordena que cada ser humano não trate seus semelhantes como meios, mas sempre como fins em si.

Decorre daí, contudo, uma ligação sistemática de seres racionais por meio de leis objetivas comuns, isto é, um reino que, justamente porque essas leis têm em vista a relação desses seres uns com os outros como fins e meios, pode bem ser chamado de *reino dos fins* (desde que não passe de um ideal).

Um ser racional pertence ao reino dos fins na condição de membro quando nele é legislador universal, ainda que igualmente submetido a essas leis [...]

A moralidade consiste, pois, na relação de toda a ação com a legislação, somente mediante a qual é possível um reino dos fins. (KANT. 2002, p. 64)

Segundo o filósofo prussiano, nesse reino as coisas têm ou um preço ou uma *dignidade*. As coisas que têm preços podem ser trocadas por outras de valor igual. Contudo, as coisas que se encontram para além de todo preço são inestimáveis e inigualáveis, não há preço ou coisa equivalente, por isso compreende uma *dignidade*. O “que se faz condição para alguma coisa que seja fim em si mesma, isso não tem simplesmente valor relativo ou preço, mas um valor interno, e isso quer dizer, dignidade.” (KANT. 2002, p. 65).

Então qual seria o fundamento da dignidade? “**A autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional**”. (KANT. 2002, p. 66) (Grifo nosso). Fica evidente que este princípio da autonomia é o único princípio da moral. Neste sentido, aprender a ser autônomo significa aprender a deixar-se, progressivamente, guiar pela lei moral¹⁹.

Agora, após tudo isso exposto ainda surge algumas indagações: Como o homem se torna autônomo? E a essa pergunta o próprio Kant responde em outros dois escritos: *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, um texto de 1783, e *Sobre a Pedagogia*, de 1803, (supostamente de sua autoria). Kant foi reflexo de seu tempo, a modernidade, um período extremamente preocupado e voltado para a questão do conhecimento. Este momento histórico é denominado de *Iluminismo* ou *era das Luzes*, muitas vezes chamado também de era do *Esclarecimento* (*Aufklärung*).

Guido A. de Almeida³⁹, define da seguinte maneira o que é esclarecimento em língua alemã.

A tradução de *Aufklärung* por *esclarecimento* requer uma explicação: por que não recorremos ao termo *iluminismo*, ou *ilustração*, que são expressões mais usuais entre nós para designar aquilo

39 Tradutor da obra *Dialética do esclarecimento*, de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer.

que também conhecemos como a Época ou *Filosofia das Luzes*? Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, por uma questão de maior fidelidade: a expressão *esclarecimento* traduz com perfeição não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer, bem como o significado corrente de *Aufklärung* na linguagem ordinária. É bom que se note, antes de mais nada, que *Aufklärung* não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa *esclarecimento*, por exemplo em contextos como: *sexuelle Aufklärung* (esclarecimento sexual) ou *politische Aufklärung* (esclarecimento político). Neste sentido, as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.) (ADORNO; HORKHEIMER, 1985. p. 7, grifos do autor)

O esclarecimento surgiu na Idade Moderna como antítese da Idade Medieval também conhecida como *Era das Trevas*, período em que o homem era tutelado pela Igreja, pelas crenças, pelo poder real. O esclarecimento traz como ideia fundamental a liberdade. O homem deveria se libertar das amarras que o prendem em um estado de passividade e conformismo, sendo governado por outrem. Esse rompimento só é possível, segundo o iluminismo, pelo poder da razão. O iluminismo foi um projeto de emancipação do ser humano de todo tipo de tutela. Ou seja, o esclarecimento visa que cada indivíduo pense por si mesmo.

O iluminismo traz que o fim último das ações humanas deve ser o próprio homem, pois, como foi expresso em parágrafos anteriores e também por Kant, o homem é o campo da dignidade. Essa ideia contradiz o pensamento medieval de que as ações humanas deveriam ter como fim o reino dos céus. Com isso, na linha kantiana, o iluminismo é libertador do ser humano.

A palavra esclarecimento (*Aufklärung*) é indissociável da ideia de autonomia. Só é autônomo o indivíduo que é esclarecido. O filósofo que expressa de forma mais coerente, em sua filosofia, o

conceito de esclarecimento no período do Iluminismo é Immanuel Kant em seu escrito: *Resposta à Pergunta o que é Esclarecimento*. Segundo Kant, o ser humano só alcança o esclarecimento pela educação, desde a mais tenra idade. Kant concebe o esclarecimento da seguinte forma:

Esclarecimento” [*Aufklärung*] significa a saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a ousadia de fazer uso de teu próprio entendimento – tal é o lema do Esclarecimento [*Aufklärung*]. (KANT, 2002, p. 115)

A expressão latina usada por Kant na citação acima, *sapere aude*, ou seja, “ouse saber”, explicita de forma sutil o progresso do entendimento. O entendimento não é dado pronto, mas sim um processo em que o indivíduo ao ir adquirindo entendimento vai também ao mesmo tempo se tornando esclarecido e emancipado. Então, a educação possibilita o esclarecimento ao sujeito e, por conseguinte, a sua saída do estado de menoridade até este atingir paulatinamente a maioridade, tornando-se uma pessoa autônoma.

Esse progresso impulsionado pela educação é demonstrado por Kant no texto *Sobre Pedagogia*. Kant começa o escrito com a seguinte frase: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p.11). Precisa ser educada porque pode deliberar, pode fazer diferente, já os animais não. Os animais só podem fazer o que sua própria natureza lhes impetra que façam. Quando os pássaros migram para o sul eles não deliberam acerca desse fato ou se poderiam voar para o norte, é a própria natureza que os determina. Os animais só podem ser e fazer segundo sua própria natureza.

Segundo este pensador prussiano, “A disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 11). Se ele diz que é preciso educar e disciplinar os indivíduos para transformar seu lado animal

em humanidade, então, as ações irracionais e inconscientes, no sentido de irrefletidas, são desprovidas de humanidade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria. Kant entende que: “[...] as crianças são mandadas cedo para à escola não para que aí aprendam, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado” (KANT, 1999, p. 13).

A cultura também tem um papel fundamental no processo educacional, pois faz com que o sujeito possa deliberar sobre fatos segundo sua própria razão, de maneira autônoma. Assim, a pessoa sem cultura se torna um bruto, grosseiro e aquele que não tem disciplina e educação é um selvagem.

[...] quem não tem cultura [instrução] de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito da disciplina. (KANT, 1999, p. 16)

Segundo este raciocínio kantiano o ser humano é resultado da educação. O homem só se torna verdadeiro homem quanto mais humanizado é e isso só é possível pela educação e pela instrução. Todo processo moral descrito na Fundamentação da Metafísica dos Costumes só se torna possível não só pela razão, mas, sobretudo pela educação, pois a natureza não inseriu no ser humano, de forma completa, disposições para o bem, mas apenas simplesmente disposições sem aspecto de moral ou imoral, ou seja, o homem é amoral segundo a natureza, não é bom nem mau. Mas é pela educação que se torna moral.

Não é bom nem mau por natureza, porque ele não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei. Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. (KANT, 1999, p. 95)

O mal não faz parte da natureza humana, mas o que proporciona o mal são os instintos animais que se encontram no homem. Os instintos vão contra as normas e a moral. Nesse sentido o homem só alcança o bem, só fica moralmente bom, pelo uso adequado da razão que só é possível por uma boa educação. Então, se o sujeito é moralmente bom isso se deve ao bom uso de sua razão que foi muito bem disciplinada, instruída e educada. É justamente esse processo (disciplina, cultura e educação) que torna o indivíduo um “policia”, por boa vontade, de si mesmo, porque por esse processo não se pretenderá mais egoísta, mas sim um cidadão responsável e preocupado com a dignidade da humanidade.

[...] uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. [...] Na verdade, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. No homem não há germes, senão para o bem. (KANT, 1999, p. 23)

Kant classificou a educação em duas: educação pública e educação privada. A educação pública seria aquela exercida pelas escolas, instituições de ensino e a educação privada a exercida no seio familiar, pelos pais. A educação pública, segundo Kant, é responsável pela cultura (instrução) e pela formação moral do sujeito, pois é ela que disciplina as crianças desde a mais tenra idade e desperta nos educandos o respeito pelo que é previamente estipulado, ou seja, pelas normas. “Seu fim consiste em promover uma boa educação privada” (KANT. 1999, p. 30). A Educação pública não é o ensino de normas e regras morais, mas é o próprio pensar autonomamente, ou seja, a autonomia é requerida como princípio de possibilidade para a educação moral.

A moralidade se refere diretamente ao caráter, é o caráter o que caracteriza a personalidade da pessoa. Uma pessoa de caráter é uma pessoa moral ou moralmente boa, íntegra e verdadeira. Esse tipo de indivíduo não visa apenas seu bem, mas antes o bem de toda a humanidade. Para formar um bom caráter é preciso controlar os instintos, as paixões. Nesse sentido pode-se perceber uma distinção entre “desejo” e “boa vontade”. O desejo está ligado ao próprio instinto,

tendências naturais e a boa vontade está ligada diretamente à razão, ao auto-legislação.

O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. Em princípio, a criança obedece às leis. (*Pedagogia*, p. 76). [...]

Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões. No que toca às suas tendências, o homem não deve deixá-las tornarem-se paixões, antes deve aprender a privar-se um pouco quando algo lhe é negado. (KANT, 1999, p. 86).

A educação forma o caráter do homem e o torna mais cidadão na medida em que o próprio homem se autodetermina a ir contra suas paixões e ir ao encontro do dever. Isso é pensar por si mesmo, é tornar-se autônomo em suas ações, é a capacidade de se dar leis. O papel da educação é tornar os seres humanos mais esclarecidos e, por conseguinte, mais autônomos. O homem esclarecido é aquele que não necessita de tutores. E pode-se entender tutores como tudo que levar o ser humano a ficar passível.

Quando o homem se faz precisar de um tutor ele mesmo se põe no que Kant chamou de minoridade, que é “a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2002, p. 115). O ser humano se encontra nesse estado por sua própria culpa, pois é mais cômodo que outros pensem e façam. A permanência neste estado é reflexo da covardia e da preguiça do sujeito.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennis*), continuem, não obstante, de bom grado menores durante toda vida. São também as causas que explicam porque é tão fácil que os outros se constituam seus tutores. (KANT, 2002, p. 115).

Para Kant a minoridade se expressa na heteronomia, pois outro indivíduo impõe regras e normas de fora para dentro. O que não acon-

tece com a pessoa autônoma – o prefixo *auto* significa próprio, si mesmo; e *nomia* – significa regras, normas, cuja característica fundamental é seguir suas próprias regras, as regras da sua consciência, que partem da sua reflexão. Ser autônomo exige esforço, compromisso, busca constante de entendimento da sociedade e partilha das suas reflexões visando ao bem comum.

A autonomia proporcionada pelo esclarecimento segue as próprias normas tendo como fim o bem da humanidade. O que Kant quer dizer é que o esclarecimento visa ao bem. É possível notar no esclarecimento um aspecto transcendente. Por exemplo, por mais que um pessoa seja instruída, seja de conhecimento teórico e letrada se suas ações não visarem o bem da humanidade ela não é uma pessoa esclarecida. O homem esclarecido reconhece o valor e a importância das normas heterônomas e quando se auto-obriga a seguir tais normas age por respeito a essa mesma norma, nisso está presente a autonomia do sujeito, ou seja, aí se constitui sua maioridade.

Esse esclarecimento pressupõe a existência da liberdade, “a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todos os assuntos” (KANT, 2002, p. 117). Kant compreende como uso público da razão a exposição do próprio pensamento perante toda a humanidade. E o uso privado da razão Kant designa uso dessa razão em funções mais específicas, particulares

Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*Aufklärung*] entre os homens. [...] Entendo, contudo, sob o nome de *uso público de sua própria razão* aquele que qualquer homem, na condição de sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino *uso privado de sua razão* aquela que o sábio pode fazer dela em determinado cargo público ou função a ele confiada. (KANT, 2002, p. 117)

O uso público da razão pode se expressar quando não concordando com alguma ordem legal ou algum tributo cobrado e prescrito em norma a pessoa cumpre segundo o dever, ou seja, por obrigação e medo de alguma sanção, mas pode e até deve questionar tal ordem

ou tributo em público quanto compreendê-la injusta ou errada. Nisso se encontra o ser cidadão, pois não vai contra a norma deixando de realizar o que a lei impõe, mas indaga acerca da validade dessa lei, se realmente contribui para a dignidade humana. Isso porque as normas devem objetivar, na visão kantiana, o bem da sociedade, das pessoas.

O cidadão não pode se recusar a pagar os impostos que sobre ele recaem; até mesmo a desaprovação impertinente dessas obrigações, se devem ser pagas por ele, pode ser castigada como um escândalo (passível de causar uma desobediência generalizada). Exatamente, apesar disso, não age contrariamente ao dever de um cidadão se, como homem instruído, expõe publicamente suas ideias contra a inconveniência ou a injustiça dessas imposições. (KANT, 2002, p. 118)

Tudo isso exposto fica evidente como o esclarecimento é fundamental na teoria kantiana para que haja um sujeito moral. O processo que começa com a disciplina, com a cultura e com a educação culmina no esclarecimento e estes por sua vez resultam no indivíduo moralmente bom e fundamentalmente autônomo. Assim, a autonomia vem pelo esclarecimento trazido pela Razão. Então a educação é antes de tudo uma educação da razão e a educação da razão é fundamento de toda autonomia. Cabendo à escola introduzir os estudantes desde muito cedo nos usos corretos da razão como fundamento para a descoberta da autonomia pessoal, que seria a autonomia de pensamento, a autonomia para de comportamento e paulatinamente culminaria na autonomia ético-político.

A preocupação para com a Educação em geral é um fato que sempre permeou o pensamento de grande parte da sociedade, ma um ensino de filosofia autêntico nas escolas públicas só começou a ser posto em prática muito recentemente, apesar dessa preocupação existir desde muito antes como foi o caso do Encontro Nacional de Professores de Filosofia de 1978 período pré-regime militar. “O assunto do Encontro foi a própria Filosofia, particularmente o Ensino da Filosofia no Brasil. Um assunto que preocupa os filósofos” (ENPF⁴⁰, 1978, p. 09).

40 ENPF – Encontro Nacional de Professores de Filosofia.

O professor Geraldo Barboza de Carvalho da Universidade Federal da Paraíba que esteve no Encontro Nacional de Professores de filosofia de 1978 expressa um pensamento que converge para com o pensamento kantiano, diz ele:

O filósofo sabe que a fidelidade à razão, como poder de visão crítica sobre o real social, e de criação de ideais, é a garantia da integridade de uma cultura. Desde que a razão perde esta função, as culturas entram em decadência. E a crise da cultura ocidental “tem suas raízes nos desvios do racionalismo...”. Por isso, “é a racionalidade – no sentido originariamente grego – que é chamada a guiar o desenvolvimento da humanidade no caminho da maturidade”. (ENPF, 1978, p. 109).

Neste trecho é possível perceber nitidamente o papel essencial da filosofia para a Educação e para a saúde intelectual e mental do país. Nesse sentido: “Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro [...]” (KANT, 1999, pág. 22).

CONCLUSÃO

Immanuel Kant expressou de forma singular a questão da educação. Que apenas pela educação o homem conseguiria sair de um estado de selvageria animal para um estado de autonomia, de esclarecimento e moralidade. O filósofo separa o letramento de esclarecimento, pois pode haver pessoas que saibam ler e escrever, mas isso não significa que elas são pessoas morais e esclarecidas. Contudo, para Kant, a educação é o princípio. A Educação transforma o homem em um indivíduo mais comportado e controlado, ou seja dono e senhor de si, de boa vivência na lei moral.

Para Kant a humanidade esta vivenciando uma época de disciplina, cultura e de civilização, mas ainda não vive em uma era de esclarecimento, falta atingir a verdadeira moralidade. É nesse sentido que

o filósofo diz que a educação é o caminho certo para a transformação das pessoas e da humanidade. A falta de educação e disciplina é pior do que a falta de cultura. Pois, “quem não tem disciplina ou educação é um selvagem” (KANT. 1999, p. 16).

É clara a posição kantiana a respeito da educação enquanto a única capaz de transformar a humanidade naquilo que ela mesma está destinada a ser, melhor em todos os aspectos. Para Kant o homem só é possível enquanto tal pela educação. O homem é aquilo que a educação faz dele.

É por isso que podemos afirmar que o homem só chega a *maioridade* pela educação. Essa última é o que guia o homem para o *esclarecimento*. E, por conseguinte, não podemos pensar em um ser humano, na perspectiva kantiana, esclarecido e sem moral. A moral é um dos aspectos da educação (disciplina, cultura, prudência e moral).

A educação segundo o pensamento kantiano se aproxima de *veras* do conceito de *disciplina consciente* empregada nos meios militares. Esse conceito refere-se ao agir certo juntamente porque é o certo. Refere-se a uma ação incondicionada, em outras palavras é um princípio ou lei autoimposta a si mesmo e cumprida independentemente das circunstâncias, emoções ou inclinações. Essa moralidade visa à humanidade como um todo.

É justamente essa educação, da qual trata Kant, o germe para o progresso da humanidade. Para ele uma boa educação é o princípio da onde surge todo bem no mundo. Kant faz uma proposta pedagógica na qual os homens são responsáveis tanto por si mesmos quanto pela própria humanidade. Não é apenas uma proposta intelectual, instrucional e cultural, mas também e principalmente moral. Visa um homem íntegro, completo, no qual emergja toda a potencialidade da humanidade enquanto tal.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1997.

- BRANGATTI, Paulo R. *O ensino de filosofia no segundo grau: uma necessidade de leitura do cotidiano*. Piracicaba: Unimep, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. *O ensino da Filosofia: curso médio e curso superior*. Fortaleza, 29 Reunião da SBPC, 1980.
- COSTA, Marisa Voraber. *O ensino da Filosofia: revisitando a história e as práticas curriculares*. Educação & Realidade 17(1): 49-58. jan./jun. 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Compromisso*. Campinas: Papirus, 1995.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- _____. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- KOHAN, Walter & LEAL, Bernardina (org.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999,
- NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a Compreensão da Realidade*. Tradução de: CELIDONIO, Maria C. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Atica, 1997.
- REALE, Giovanni; ANTISERI Dario. *História da Filosofia*. V.1. São Paulo: Paulus, 1990. (coleção filosofia).
- A filosofia e o ensino da filosofia: teses e debates apresentados no Encontro Nacional de Professores de Filosofia, São Paulo, 26 a 29 de outubro de 1978*. – São Paulo: Convívio, 1978.

ESCOLA E AUDIOVISUAL: PRÁTICAS DE UMA PESQUISA EM PROCESSO

Amauri Araujo Antunes

1- Alguns Apontamentos⁴¹

Desde o início do século XX, o cinema e suas ramificações têm se constituído em um dos mais importantes e poderosos sistemas de comunicação e expressão artística da humanidade. Trata-se de um sistema com enorme e diversificado potencial uma vez que se relaciona com praticamente todos os campos do saber e influencia a formação e a cultura da população em escala global.

Por sua importância, o estudo do cinema, enquanto fenômeno social, político e artístico, deveria ser difundido em todos os espaços escolares e, também, em locais de educação não formal. No entanto, a maior parte da população desconhece muitos aspectos inerentes à linguagem audiovisual, às técnicas de produção, aos aspectos teóricos e práticos que a envolvem. Isto facilita o surgimento de uma estrutura de segregação social, na qual a maior parte da população vê reduzidas suas possibilidades de expressão e comunicação. Apenas um seletivo grupo domina os recursos da linguagem cinematográfica, os demais são admitidos neste universo apenas enquanto consumidores, ou seja: bar-

41 Trabalho desenvolvido durante Residência Pós Doutoral (entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020) junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura, da Universidade Federal de São João del-Rei, sob a supervisão da Professora Dra. Miriam de Paiva Vieira e com o apoio do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais que concedeu afastamento integral ao autor.

rados em grande parte das possibilidades e perspectivas inerentes a este veículo de comunicação em massa, de veiculação de ideias e, também, de estruturação do pensamento e do ser.

A interdição ao conhecimento cinematográfico contribui para uma estrutura perversa de dominação, garantindo que um grupo minoritário detenha um conhecimento cada vez mais decisório na sociedade, conhecimento este que ultrapassa os limites do entretenimento e atua diretamente nas estruturas políticas, econômicas, intelectuais e culturais. De certa forma, repete-se a situação observada em relação ao domínio da escrita em séculos passados, quando apenas uma parcela da população era capaz de registrar textos e decifrar os códigos impressos. Assim, de maneira semelhante ao das campanhas pela alfabetização, pelo letramento e pela democratização das possibilidades de estudo, seria necessário, no contexto contemporâneo, um processo de formação para o audiovisual, para o cinema, para as mídias em geral.

Não se trata de novidade, a afirmação de que estamos imersos em uma sociedade de imagens, sabe-se que há diante de nós, constantemente, uma profusão de símbolos e códigos visuais que se constituem como unidades discursivas, apontando para referenciais geográficos, contribuindo na geolocalização urbana, promovendo o consumo em cartazes e outdoors, constituindo grupos sociais em seus padrões de vestimenta, nos cortes de cabelo, na escolha das cores da maquiagem... enfim, somos uma sociedade carregada de apelos visuais e todos já se habituaram a isto, de tal forma que se relacionam (em diversos níveis) com tais estímulos de maneira razoavelmente harmônica.

Os estudos sobre as relações entre imagem e sociedade perpassam por construtos teóricos como o da Indústria Cultural, proposto por Adorno e Horkheimer (1985) ao analisarem o papel fundamental dos grandes conjuntos empresariais da comunicação para a existência da sociedade capitalista; ou Guy Debord (2007) que aponta a valorização da dimensão visual como um instrumento de exercício do poder e de dominação social, ressaltando que isto está presente em toda sociedade na qual existam classes sociais distintas (desigualdades). Para Debord, vivemos em uma Sociedade do Espetáculo que se manifesta na onipresença do marketing, nas relações interpessoais, na política, nas mani-

festações religiosas e, podemos considerar contemporaneamente, até na educação e na ciência.

Apesar de tão presente quanto a comunicação visual, o universo sonoro no qual também estamos mergulhados, muitas vezes, ganha relevância menor.

Em uma prova de aptidão da Faculdade de Música da Unicamp, foi solicitado, certa vez, que os estudantes ouvissem sons cotidianos e os registrassem em partituras. A ideia da escuta do ambiente pareceu, naquela oportunidade e para muitos dos estudantes, algo totalmente inusual (isto foi ainda no século XX), tanto que repercutiu em diversos veículos da mídia da época. Ainda eram pouco conhecidos, no Brasil, os estudos de Zunthor (1997 e 2000) sobre o suporte vocálico da fala, quando o pesquisador colocou em segundo plano a oralidade textual e contribuiu para que fossem compreendidas as razões pelas quais a voz se faz corpo e, assim, se faz presença personalista, dotada de sentidos múltiplos que atingem quem a escuta.

A percepção da relação extraordinária existente entre a voz e a performance e como este conjunto amplia as possibilidades de comunicação, muitas vezes garantindo o sucesso ou a derrota de ideias expostas, de discursos, de projetos, é objeto de estudos a muito pouco tempo.

Também é bastante recente a percepção do que se convencionou nominar Paisagem Sonora, construto teórico proposto por Schafer (1991), assim como é recente a compreensão de que os sons do ambiente no qual o ouvinte está inserido se compõem de maneira complexa com as mensagens (música ou fala, por exemplo), afetando de maneira direta os órgãos sensórios do ouvinte, produzindo com isso novas formas de percepção, novos sentimentos e afetando a “leitura” de mundo e as decisões a serem tomadas.

Não custa sublinhar que cinema e vídeo são constituídos na relação simbiótica destes complexos sistemas semióticos: imagem e som.

Sabendo da enorme importância do audiovisual na sociedade moderna, seria impossível considerar que a escola devesse manter-se isenta e distante deste campo. E realmente, é perceptível que isto não tem ocorrido, cada vez mais percebe-se a presença da linguagem audiovisual em aulas, no cotidiano escolar, no material pedagógico de apoio, nas interações remotas por meio de redes virtuais, nas teleaulas, enfim: a prática

escolar contemporânea adotou o audiovisual como recurso pedagógico e como companheiro dos livros didáticos, da lousa e do giz.

Com isso, o conceito de texto, que anteriormente estava relacionado quase que exclusivamente à organização lógica de palavras escritas, ampliou-se para diversos outros suportes, de forma a serem considerados como textos os quadrinhos de uma revista, uma charge, um cartaz, um logotipo, uma melodia, as estampas de uma camiseta, um determinado ritmo, ou arranjo musical... enfim, o conceito contemporâneo de “texto” pode ser conceituado em conformidade com Kock (1984:21) “qualquer tipo de comunicação realizada por meio de um sistema de signos”. Isto inclui, evidentemente, signos verbais (escritos e orais) e signos não verbais.

Se por um lado, é plenamente compreensível que o sistema de ensino busque integrar o cinema e o audiovisual a suas práticas pedagógicas, fornecendo instrumentos que ampliem as possibilidades de interpretação desta linguagem por parte dos estudantes, capacitando-os para serem consumidores críticos, ainda não é frequente a proposição de que estes mesmos estudantes se tornem, também, agentes destes processos, produzindo eles mesmos obras audiovisuais, dominando as tecnologias da comunicação, os recursos expressivos, artísticos e retóricos.

A democratização do acesso à linguagem audiovisual possui vários aspectos, entre os quais o empoderamento da comunidade enquanto geradora de conteúdo.

A formação para esta linguagem não é incumbência única da escola, mas cabe também a ela contribuir para a criação e a transmissão de conhecimentos, relacionados à tecnologia e aos equipamentos e à adequada utilização dos diversos recursos expressivos (visual, sonora e verbal).

A ação da escola no processo de democratização do acesso à linguagem audiovisual, porém, não deve ser encarada como mais uma responsabilidade, ou como um novo conteúdo a ser desenvolvido, trata-se de uma possibilidade pedagógica e de apropriação de um instrumento didático.

Napolitano afirma que a presença do cinema na escola poderá auxiliar para que haja, no ambiente escolar, e estimulado pelas próprias

práticas pedagógicas, uma reconciliação entre a alta cultura e a cultura cotidiana, uma vez que o “cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.” (NAPOLITANO; 2005: 11).

Partindo de referenciais teóricos afinados com os aqui mencionados e adotando as mesmas premissas, ao longo dos últimos 10 anos (desde 2010, para ser mais preciso), tenho desenvolvido várias experiências pedagógicas voltadas para a inserção do audiovisual em aulas de Português e de Arte, principalmente para estudantes do Ensino Médio. Tais experiências, gradualmente estão se configurando em uma pesquisa empírica, sobre a qual apresentam-se aqui alguns elementos e sugestões. Distante ainda de uma sistematização do processo, o presente texto vem a contribuir no apontamento de algumas diretrizes que, aos poucos, vão se estabelecendo e orientando os procedimentos. Apresentá-las aqui tem o intuito de perenizá-las, ao mesmo tempo em que são semeadas novas possibilidades, estimulando o risco da inovação, com a tímida perspectiva de (quem sabe?) colher sugestões. Não se trata, pois, de um estudo propriamente acadêmico, mas de apontamentos oriundos de ensaios práticos, esboços de roteiro, como material bruto de filmagens que, apesar de ainda não devidamente editados, possibilitam antever um produto.

2- Cinema e contação de histórias.

Vai começar a sessão!

O público já se decidiu pelo filme a que irá assistir, leu críticas em jornais, revistas e sites. Provavelmente já conversou com amigos sobre o filme, viu trailers, apreciou os cartazes no hall de entrada dos cinemas...

A expectativa já está criada, os espectadores já sabem qual o gênero, conhecem os artistas envolvidos, alguns comentam sobre trabalhos anteriores do diretor, outros falam que leram o livro que deu origem àquela obra cinematográfica.

As pessoas conhecem também o ritual das salas de exibição, não estranham o ambiente escuro ou, quando é o caso, os óculos que lhes são entregues na entrada. Vão ao banheiro antes da sessão, compram

pipoca e refrigerante, além do ingresso, claro. Sabem que no ingresso está indicado o local onde irão se sentar, indicação que deve ser respeitada, pois muitas vezes foi escolhido cuidadosamente, pensando na visibilidade, na acústica, no ar condicionado ou em outras variáveis. Muitos adquiriram seus ingressos com antecedência, em sites ou em totens de venda eletrônica.

O cinema está tão presente em nossa cultura que parece impossível pensar a sociedade sem ele. No entanto, está entre nós há pouco mais de um século. Foi em 28 de dezembro de 1895 a famosa exibição dos irmãos Lumière de “A chegada do trem” (entre outros pequenos filmes), em Paris. Na época, as imagens perturbaram profundamente a plateia de pouco mais de 30 pessoas, ficaram assustadas ao verem a locomotiva vindo em direção a elas: parecia real!

Hoje, isso cheira a piada: como podiam ser tão inocentes!?!?

Os parágrafos acima, pertencem a um dos primeiros materiais didáticos (ainda manuscritos) do curso de Contadores de Histórias, destinado a professores do ensino fundamental e ofertado pelo IFSUL-DEMINAS em 2016, em Três Corações.

A escolha deste momento, 2016, como referência inicial no presente relato de práticas, decorre do fato de ter sido uma abordagem direcionada a professores e por isso conduzida com uma ênfase na reflexão sobre o processo didático.

A amostragem acima integrava o material didático produzido para a disciplina “Cinema: realidade, ficção e experiência” e pautava-se por uma abordagem informal e, de certa forma, amistosa, para não dizer íntima. Tais características eram condizentes com a proposta da disciplina, que era, entre outras, pensar o cinema como uma experiência de vida, como aprendizagem sensível, como conhecimento de mundo e como autoconhecimento.

Considerava-se inicialmente o cinema como um grande contador de histórias. Tal premissa visava o estabelecimento de um referencial sobre a contação de histórias, prática anteriormente tão popular e cotidiana e que, atualmente, parece vir caindo em desuso. Ao longo das aulas, eram apresentados aspectos da história do cinema (sempre muito ligados ao desenvolvimento tecnológico), conceitos técnicos relacionados a plano, sequência, roteiro, e uma série de informações que pu-

dessem contribuir para a criação de um repertório específico sobre a linguagem cinematográfica.

Este encaminhamento, estava alavancado em práticas anteriores, junto a públicos diversos e, ao mesmo tempo, afinadas (em termos curriculares) com propostas de ensino de cinema localizadas, na época, em sites e artigos disponíveis no meio virtual. O diferencial pedagógico que se tentou instituir foi a ênfase no aspecto subjetivo, na relação que cada um dos participantes havia estabelecido com o cinema, ao longo de sua trajetória pessoal. Isto possibilitava uma alteração na estrutura convencional de ensino, uma vez que reduzia em muito o papel de expositor, que normalmente cabe ao responsável pela disciplina. Era possível uma atuação mais apoiada em comentários do que em discursos.

Os participantes foram inquiridos sobre as obras que mais lhes agradaram, as histórias que mais ficaram marcadas, os momentos vividos em salas de projeção, as histórias pessoais relacionadas ao cinema. Este estímulo inicial visava proporcionar um envolvimento emotivo com o tema a ser estudado, criando um ambiente propício para novos conhecimentos a partir da memória e das lembranças, do pré-existente.

Sabe-se que o conhecimento sobre o cinema pode se desenvolver a partir do contato com as obras cinematográficas. A partir da fruição artística, muitos elementos característicos da linguagem vão-se tornando familiares. Foi assim que se verificou uma certa relutância à leitura de livros (o que incrivelmente tem sido cada vez mais frequente em nossos cursos), ao mesmo tempo em que se afirmou o gosto por filmes, dos quais guardavam lembranças muito vivas e detalhadas.

Em pouco tempo, os participantes estavam discutindo aspectos técnicos de filmes (alguns já utilizando um vocabulário específico), tendo como ponto de partida questões abertas e simples, como: Qual o primeiro filme a que você assistiu? Qual o filme mais triste, ou mais alegre? Algum filme calou tão fundo em você que mudou seu modo de ver o mundo? Operou em você uma verdadeira transformação?

Neste sentido, é de grande importância o respeito à experiência, tomada aqui como aceitação de algo que nos atinge tão fortemente que nos transforma, esse algo que mexe fundo em nós e deixa marcas que facilmente são lembradas, mesmo não sendo totalmente compreendidas.

A partir daí, destas memórias, tornou-se possível a busca pela compreensão dos mecanismos que as produziram, mecanismos como o encadeamento das ações do filme, o ajuste da trilha sonora, a escolha das cores, os enquadramentos, o ritmo estabelecido pela montagem das cenas, as transições.

O procedimento consistia em análise racional, mas proveniente de estímulos emocionais e sensoriais, algo que poderíamos definir como uma terapia da experiência cinematográfica progressiva, com atenção individualizada, o que contribuía na construção de um ambiente de compartilhamento e resultava em experiência coletiva, decorrente da fala e da apreciação em grupo de outras obras cinematográficas, ou de trechos escolhidos.

Importante destacar aqui, a estratégia utilizada, decorrente do fato de o público participante ser de professores, pessoas adultas, com histórias e memórias em profusão. Com público adolescente esta estratégia nem sempre rende tanto, mesmo assim, é vital para a construção de um ambiente de liberdade de expressão, e dentro da proposta de formação na linguagem audiovisual que está sendo investigada, a sensação de um ambiente livre de preconceitos, onde o estudante se sinta acolhido emocionalmente, intelectualmente e esteticamente é o ponto de partida.

3- Alguns elementos da linguagem

Quando há um ambiente propício à livre expressão, é possível inserir elementos técnicos, estabelecer um vocabulário em comum.

A princípio, considera-se que um bom filme seja aquele no qual o cineasta encontrou a linguagem adequada, aquela que melhor contribuirá com a história, aquela que conseguirá ativar os sentidos do espectador, estimulando-os. Isto depende do público, é certo, mas também é um empenho dos cineastas, eles buscam a melhor linguagem para suas histórias e para atingirem os efeitos desejados.

Na prática desenvolvida junto aos estudantes do curso de Contadores de Histórias, semelhantemente a propostas pedagógicas anteriormente desenvolvidas em aulas de arte e de língua portuguesa, apresentavam-se critérios técnicos, de forma a proporcionar um reper-

tório conceitual que contribuísse na análise e na compreensão da obra cinematográfica enquanto discurso artístico.

Adotou-se a narrativa como ponto de partida para a análise e as descobertas, considerando-se a estrutura da história e imaginando-se diversas possibilidades de organizar a narrativa. A vantagem de tal abordagem está no fato de ter estreita relação com a produção de textos escritos, com a qual, tanto os professores, quanto os estudantes do Ensino Médio estão mais familiarizados.

Assim, o processo propõe a reflexão sobre o efeito decorrente da escolha de um tipo específico de narrativas. Apenas para exemplificação tomemos uma narrativa de domínio público: Chapeuzinho Vermelho, uma narrativa predominantemente linear, construída a partir de ordem cronológica direta e em espaço geográfico delimitado, com poucas variantes espaciais. Vejamos então, a análise apontaria algo como: Chapeuzinho sai da casa da Mãe, chega ao caminho da floresta, encontra-se com o Lobo, pega o “atalho” ..., aqui seria um bom momento para destacar como, para contribuir na criação de um clima de suspense e expectativa, a narrativa deixa de ser linear e se torna dupla, evidenciando as ações do Lobo e deixando momentaneamente Chapeuzinho em uma ação contínua (quase que em suspensão), isto ocorre até que as duas narrativas se encontrem novamente e a história se precipite ao seu fim, novamente em narrativa direta. Desta forma, de maneira simples, é colocada em ação a estratégia de revelar os efeitos decorrentes da utilização desta ou daquela estrutura narrativa.

É possível demonstrar como a construção da expectativa e do suspense é facilitada com a alternância do foco, com a não linearidade da narrativa. Efeito semelhante poderia ser obtido com uma narrativa de inserção, na qual fossem feitos comentários que destacassem particularidades da narrativa. Isto pode ser demonstrado tanto na narrativa oral, quanto com imagens e vídeos.

As reflexões posteriores poderiam indicar como a utilização da narrativa de inserção facilitaria tanto uma análise racional, quanto um envolvimento catártico, dependendo da intenção do autor. Neste tipo de proposta, os desdobramentos não são totalmente previsíveis, pois dependem das análises dos participantes, suas referências anteriores e da abertura do grupo para as descobertas. Trata-se de

um aprendizado interativo, porém, é possível direcioná-lo por meio de sugestões, resultando em uma condução não impositiva, mas uma espécie de criação coletiva.

Nesta condução, seria possível sugerir que a narrativa linear, parece não contribuir para as reflexões sobre as razões de cada um dos personagens, tendendo a uma abordagem pouco provocativa, conservadora e apaziguadora em seu final, Diante disso, seria possível nova sugestão: e se fosse adotada uma narrativa polifônica, apresentando as vozes e as motivações de cada um dos personagens? A resposta a estas questões pode ser testada, investigada, sugerida... é um território de investigações, mais do que de afirmações.

Na medida em que as possibilidades se ampliam, desloca-se a compreensão da obra para outros patamares, contribuindo para a assimilação dos termos técnicos apresentados em forma de glossário. Com isso, a recepção da obra ganha uma dimensão mais ampla, uma vez que ultrapassa os limites da história para buscar compreender as intenções ali presentes, o projeto discursivo, ideológico e artístico do artista responsável pelo audiovisual.

Iniciado o processo, é possível abrir o leque de análises, observando aspectos externos (contextuais) que contribuem na compreensão da obra: público alvo, recursos disponíveis, expectativas em relação à crítica (recepção), características do gênero abordado... Neste ponto, a análise atinge a comparação com estruturas já consagradas, demonstrando praticamente a importância do conhecimento histórico e da ampliação constante de repertório, principalmente das obras referenciais de cada gênero.

Não se trata apenas de um estudo da História do Cinema, mas de uma investigação de como um gênero vai-se construindo, de como a linguagem se estabelece de maneira progressiva e de como há criadores que revolucionam gêneros.

É possível, também, e costuma render boas análises e muitas descobertas, a apresentação da estrutura denominada “monomito” ou “jornada do herói”, proposta por Campbell (1989), antropólogo especialista em narrativas míticas e lendárias de diversas partes do mundo. Esta estrutura apresenta basicamente três momentos (partida, iniciação e retorno) e 12 passos. Identificar esta estrutura em obras audiovisuais

auxilia a compreender a partir de qual referencial foi construída e o que se esperar dela. Quando os estudantes percebem como seus filmes prediletos foram construídos seguindo um modelo, passam a valorizar um pouco mais a base teórica. Sem contar que facilita muito, quando todos já conseguem entender a função de uma introdução, o que é o momento do clímax, o que é o apaziguamento final, enfim: quando começam a discutir sobre cinema.

São caminhos diversos, por exemplo: os personagens que funcionam como contraponto para o protagonista, os personagens coadjuvantes que reforçam determinadas características do personagem principal, justamente por, comparativamente, não possuírem tal característica ou por terem pequena porção desta característica. Os companheiros do personagem principal não são muito corajosos, por exemplo. Isto faz com que o herói pareça ainda mais corajoso. Isto, geralmente desloca o olhar dos estudantes que, a maior parte das vezes, fica atento ao protagonista e ao antagonista, a dupla herói-vilão.

Ao observar-se a composição dos personagens, é possível destacar a forma como estão construídos: planos, caricatos, arquetípicos... Neste momento é fundamental perceber que estes dados são oferecidos não apenas pelas falas, mas por detalhes como olhares, gestos, figurino, tom de voz. A percepção do estudante começa a ficar aguçada, de forma a identificar subttextos.

Podemos nos ater aos objetos ou imagens que são retomados, de maneira frequente e em determinados contextos, até que se tornem símbolos de um determinado momento, personagem ou situação.

A partir deste ponto, é possível refletir sobre o ângulo das cenas, a velocidade das imagens, os cortes, closes, contraste, som direto, som em off..

Todos estes elementos, dentro desta proposta, devem ser buscados a partir do filme, na análise cada vez mais aprofundada da obra, de forma a trazer à tona os recursos empregados, a técnica explorada, e conseqüentemente as entrelinhas do discurso. Este amplo conjunto contribui para a percepção da profundidade de um audiovisual, para identificar seu tema, sua proposta e as artimanhas utilizadas para nos encantar, uma vez que é uma arte de encantamento também.

Mas, a proposta até aqui está pautada na análise da obra pronta, mesmo que em um procedimento socrático, ainda se trata de uma situação na qual os estudantes estão recebendo o filme produzido por outro, uma pessoa que domina a linguagem. No trabalho com os professores, uma série de disciplinas do curso contribuía para a construção de sua própria narrativa que poderia ser oral (semelhante ao rádio), imagética (fotografias, desenhos, máscaras, objetos...), em vídeo, com o foco de apresentar elementos para a criação da performance de um contador.

Posteriormente, em 2018, com estudantes do ensino médio, desenvolveu-se uma proposta que se utilizava de outra estratégia, a qual será relatada, também brevemente, a seguir.

4- Aprender fazendo

Em 2018, após diversas observações da equipe pedagógica do IFSULDEMINAS – Três Corações, foi feito um pequeno estudo sobre aspectos que prejudicavam o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Formação Profissional. Vislumbrou-se em uma disciplina, denominada Projeto Integrador, estruturada para o desenvolvimento de projetos que unissem propedêutica e formação técnica, uma possibilidade de atuar sobre alguns destes aspectos, abaixo explicitados:

- Pouco contato efetivo entre o mundo da educação e o mundo do trabalho;
- Baixa empregabilidade dos técnicos formados, em razão da saturação do mercado;
- Recursos (físicos, materiais e pessoais) escassos;
- Pequena variedade na oferta de percursos formativos.

Para o enfrentamento de tais questões, foi concebido o projeto “Teatro e Vídeo” que ocorreu naquele ano, com o objetivo principal de explorar habilidades e desenvolver conhecimentos não necessariamente relacionados aos conteúdos previstos na “grade curricular” dos cursos.

A equipe responsável era multidisciplinar (professores de Informática, Geografia e Linguagens). O público alvo, estudantes dos cursos técnicos de Informática e de Administração de Empresas. A estratégia: a produção de vídeos.

Para isto, era necessária a investigação da linguagem audiovisual, dos recursos técnicos de captação e edição de som e vídeo, a estrutura de narrativas, a estrutura da argumentação, a semiologia e a semiótica... Enfim, domínios e habilidades que ultrapassavam os limites pensados e exigidos pelos cursos oferecidos na unidade.

Diferentemente da estratégia adotada durante o curso de Contador de Histórias, a abordagem deste projeto foi eminentemente prática. Os estudantes foram direcionados às descobertas sobre a linguagem a partir do desafio de produzirem obras audiovisuais.

Inicialmente, buscou-se um gênero com o qual todos estivessem familiarizados. Optou-se pela propaganda televisiva. O desafio era a produção de um comercial de até 1 minuto, para impulsionar a comercialização de produtos muito pouco comercializáveis (objetos como calendário do ano passado, pedaço de palmilha, galho etc.). O foco, no primeiro momento, era o desenvolvimento da criatividade, imaginar soluções criativas, pensar “fora da caixa”.

Após a redação dos roteiros, os estudantes passaram à captação das imagens, com seus próprios celulares ou com câmeras fotográficas. Após a captação, a edição e a montagem, com trilha sonora, legendas e voz em off. Com isso, em 8 encontros (1 bimestre) os estudantes já sabiam utilizar as ferramentas tecnológicas necessárias (programas para edição, formatação de roteiro, inclusão de efeitos) e já produziam, coletivamente, seus primeiros vídeos.

Foi um momento de aprendizado prático e efetivo, que permitiu a continuidade do projeto, com a gravação de reportagens, depoimentos e outros gêneros com os quais os estudantes estavam habituados.

No segundo semestre, os estudantes se dedicaram a produzir curtas metragens. O que resultou em 4 filmes finalizados, além de alguns projetos. Participaram deste trabalho cerca de 25 (vinte e cinco) estudantes, com poucas ausências ao longo do período. Na avaliação dos professores, os concluintes estavam aptos a desenvolverem seus próprios projetos.

Esta metodologia já havia sido aplicada em outras oportunidades, e alguns dos filmes resultantes foram premiados em festivais amadores da região, além de um deles ter conseguido exibição em cadeia nacional, no programa Campus em Ação, da televisão Cultura.

Mais importante porém que a qualidade da obra finalizada é o fato de que não se trata simplesmente de aplicar os conteúdos estudados em sala, são projetos que proporcionam uma formação ampla e diversificada, estimulando e desenvolvendo habilidades que são e, provavelmente, continuarão sendo, importantes para diversas áreas profissionais.

Neste processo de trabalho ultrapassa-se os limites de uma formação técnica específica. Independentemente do curso, o que os estudantes aprendem vai além da ideia de currículo ou de Base Comum, eles pesquisam e desenvolvem seus conhecimentos em áreas que permitem interfaces amplas, dialogando com diversas áreas do saber humano e criando sinapses com múltiplos campos de atuação profissional.

Além disso, verificou-se que o projeto “Teatro e Vídeo” forneceu elementos para o enfretamento dos problemas anteriormente arrolados, pois:

- favoreceu as relações entre educação e trabalho, com ações que contribuem para a inclusão do estudante no mercado;
- evita a saturação do mercado, pois foca na formação para a Economia Criativa, onde a subjetividade e a criatividade são diferenciais;
- independe de muitos recursos (físicos, materiais e pessoais), uma vez que os projetos são dimensionados a partir da realidade apresentada;
- amplia os percursos formativos de tal forma que ultrapassam os limites da denominação de uma única profissão (o que, diga-se de passagem, é muito mais coerente com os dias atuais).

5- Conclusões (?)

Ainda é prematuro falar em conclusões, a pesquisa ainda está em andamento. Percebe-se, porém, que a abordagem do audiovisual nas

escolas, além de atender a uma necessidade da sociedade contemporânea, pode contribuir para o enfrentamento de diversas dificuldades encontradas no Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio.

Percebe-se também a necessidade de se conciliar as duas propostas aqui apresentadas panoramicamente. Possibilitando uma dinâmica que estimule, ao mesmo tempo, a pesquisa prática/empírica do estudante e sua investigação teórico/conceitual. Neste sentido, considera-se que a chave seja o envolvimento emotivo e a construção de um ambiente de acolhimento.

Planeja-se para breve uma dinâmica que investigue determinado gênero ou a obra de determinado cineasta e, simultaneamente, a produção de vídeos que dialoguem com tais referências. Espera-se com isso, um nível mais integrado do aprendizado, conciliando os pontos fortes das duas propostas aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Zahar: 1985.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1989.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro, Contraponto: 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Educ, 2000.

A RESPONSABILIDADE DO CONSELHO REGIONAL DE ODONTOLOGIA DE MINAS GERAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DAS ATRIBUIÇÕES DOS INSPETORES DE FISCALIZAÇÃO

Rosilania Ap. Leite Silva

INTRODUÇÃO⁴²

As mais diversas profissões liberais têm seu órgão de fiscalização específico, que serve de proteção para toda uma atividade profissional e que sem dúvida, os inspetores de fiscalização perpassam o seu desempenho através da atuação para toda uma sociedade.

Por muito tempo, a natureza jurídica dos conselhos foi alvo de muitas controvérsias, contribuindo assim para a falta de uniformidade em sua conduta, postura e funcionamento, trazendo uma série de transtornos para a sua disciplina jurídica.

A reflexão para elaboração desse artigo iniciou-se a partir de um levantamento histórico da criação do Conselho Federal de Odontologia (CFO), dos Regionais e um olhar especial ao Conselho Regional de Odontologia de Minas Gerais - CRO/MG. Oficialmente os conselhos fiscais de profissão regulamentados são criados por meio de

42 *Orientadora: Profª Drª. Andreia Maria Araújo Drummond*

Coorientadora: Profª Drª. Simone Gomes Dias de Oliveira

Lei Federal, com autonomia administrativa e financeira, zelando pela observância dos princípios da ética e da disciplina da classe e dos que exercem atividades profissionais, dotados de personalidade jurídica de direito público.

Quanto a natureza jurídica, Queiroz (2016) aponta que, os conselhos de fiscalização, são denominados tanto como autarquias de natureza corporativa, quanto autarquias especiais, autarquias *sui generis*, entidades paraestatais ou até mesmo entidades dotadas de personalidade jurídica e de direito privado.

E foi a partir desse olhar é que surgiu como ideia principal de pesquisa uma discussão embasada na responsabilidade dos Conselhos de Odontologia, perfazendo o objeto de estudo, um estudo de caso estadual, onde o CRO seção Minas Gerais será mapeado, através de uma análise documental, com levantamento dos dados como: número de fiscais, número de profissionais e entidades ativas em cada delegacia Regional, número de fiscalizações realizadas no ano de 2018; número de denúncias ocorridas; buscando ainda refletir sobre o cargo dos Inspectores de Fiscalização nos Conselhos Regionais de Odontologia, levantando e identificando através dos editais mais recentes de concurso ou processo seletivo de cada regional, as diferenças do cargo de fiscal, como : categorias, escolaridade, requisitos, remuneração, jornada de trabalho, e cargo.

Para alcançar os objetivos propostos e levando-se em conta a subjetividade do objeto, optou-se por uma pesquisa que tem como estratégia o estudo de caso. Sendo assim o estudo caracterizará um estudo exploratório baseado em fontes documentais e bibliográficas. As fontes documentais foram oriundas do Portal Transparência do CFO e CROs, regimento interno, relatório anual, resoluções, decretos, decisões, Código de Ética Odontológico, livros e publicações de artigos de acordo com o tema proposto. Em um primeiro momento foi realizado uma análise de dados fornecidos pelo portal transparência do site do CRO/MG, uma busca detalhada na literatura através das diversas bases de dados eletrônicas: nesta pesquisa contemplou a leitura, análise e discussão do material encontrado no Portal transparência do CFO. Já no portal transparência do Conselho Regional de Odontologia de Minas Gerais, foram encontradas as decisões que reformulam as Dele-

gacias Regionais, as portarias e as resoluções, as estatísticas, número de profissionais, número e relação das cidades de cada Delegacia, é também através deste site que se tem acesso ao último relatório anual de atividades da Regional de Minas Gerais, bem como o último edital do concurso realizado. Dos 27 Conselhos Regionais, foram catalogados os editais mais recentes que apresentavam vagas para os Inspectores de Fiscalização, alguns foram encontrados nos sites institucionais, outros em site que organizam concursos, estes editais foram compilados em um arquivo único e posteriormente elaborados um quadro comparativo com todos os dados. E por fim os Periódicos CAPES, onde encontramos artigos que fundamentaram a revisão literária do estudo.

Com relação às referências, não foi encontrada nenhuma pesquisa relacionada a fiscalização na odontologia, são muito poucos os artigos que discutem sobre a fiscalização e os conselhos profissionais em geral, e as poucas pesquisas encontradas foram provenientes de outras áreas, como: enfermagem, administração e psicologia.

Como precursora deste trabalho, acredito que ele possa contribuir para conhecimento dos acadêmicos de odontologia, toda comunidade odontológica e ainda contribuir com o desenvolvimento do trabalho dos fiscais, o fortalecimento da instituição, bem como servir de referência para a implantação de outros estudos.

Contudo a expectativa é que o presente estudo possa suscitar reflexões críticas sobre a responsabilidade dos Conselhos de Odontologia, refletindo sobre as atribuições dos Inspectores de fiscalização e com isso contribuir com o desenvolvimento da classe, sugerindo, inclusive, caminhos que levem a padronização das atribuições do cargo entre as regionais e o Conselho Federal, proporcionando assim uma uniformidade nas práticas, direitos e deveres que se destinam a essa categoria.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Contextualização

A história da Odontologia Brasileira, traz em sua essência, como as demais ciências da saúde, uma trajetória que evidencia um desen-

volvimento que vai do Pré-cientificismo, nos séculos XVI e XVII, até o surgimento das escolas que temos hoje, regulamentadas na prática odontológica (CFO,2019)

Assim, a partir do século XX, com o surgimento das primeiras escolas e um rápido avanço da ciência odontológica no Brasil, e com a presença de muitos dentistas práticos na profissão, surgiu a preocupação com o exercício ilegal da profissão. Paralelo a tudo isso, muitas legislações específicas foram elaboradas com o objetivo de regularizar o exercício da Odontologia, impedindo assim a proliferação dos “dentistas práticos”.(CFO/2019)

A regulamentação veio com o decreto de 20.931 datado de 11 de janeiro de 1932, decretado na época pelo presidente Getúlio Vargas, que instituiu para os profissionais habilitados a regulamentação e fiscalização do exercício da medicina na odontologia, no Brasil e estabelece penas. O decreto permitiu o exercício da odontologia para todos os profissionais habilitados, por título conferidos pelas escolas de medicina, para os graduandos em escolas ou universidades estrangeiras que se habilitassem as nacionais, aos professores que se requeressem licenças junto ao Departamento Nacional de Saúde Pública, evidenciando assim uma grande valorização da odontologia no Brasil, bem como preocupação com o exercício legal da profissão. No mesmo ano, através do Decreto 21.073 de 22 de fevereiro de 1932, promulgou que, mesmo sem cursar as escolas de odontologia, os “dentistas práticos”, poderiam exercer a profissão desde que comprovassem experiência por um período no mínimo de 5 anos, em arte dentária, através de exames de habilitação e obtivesse a licença do Departamento Nacional de Saúde Pública. (DECRETO 21.073/32)

“Art. 1 Somente poderão exercer a profissão de dentistas práticos, no Distrito Federal, aqueles que, tendo trabalhado cinco anos, no mínimo, em arte dentária, nesta Capital, forem aprovados nos exames de habilitação e obtiverem a necessária licença do Departamento nacional de Saúde Pública.” (Decreto 21.073/32).

Diante da revolta social, Getúlio Vargas baixou o Decreto 23.540 de 04 de dezembro de 1933, que delibera a data final para até 30 de junho de 1934, como a data limite para concessão da licença aos dentistas práticos, monopolizando o exercício da odontologia para os portadores de diploma de curso superior.

Finalmente em 1951, surgiu a primeira regulamentação do exercício profissional da odontologia através da Lei n.1314, de 17 de janeiro de 1951, revogada pela lei n. 5.081 de 24 de agosto de 1966.

“Art. 2. O exercício da Odontologia no território nacional só é permitido ao cirurgião-dentista habilitado por escola ou faculdade oficial ou reconhecida, após o registro do diploma na Diretoria do Ensino Superior, no Serviço nacional de Fiscalização da Odontologia, na repartição sanitária estadual competente e inscrição no Conselho Regional de Odontologia sob cuja jurisdição se achar o local de sua atividade. ”
(Lei 5.081/66).

A partir de então, a Odontologia passou a ser definitivamente uma profissão, de caráter permanente e especializado. Surgindo assim inúmeros cursos de graduação e pós-graduação, bem como um grande avanço científico e tecnológico.

Com o rápido crescimento da profissão, desenvolvimento das faculdades de Odontologia e a inserção de profissionais cirurgiões-dentistas no mercado fizeram se necessários a criação dos seus Conselhos.

Começou com um movimento na Odontologia brasileira, que teve como objetivo a criação dos Conselhos de Odontologia. Já existia na época o Serviço Nacional de Fiscalização da Odontologia (SNFO), que enviou ao Ministério da Saúde uma minuta de projeto de lei, que logo foi submetido à apreciação do então Presidente da República, João Goulart, através de uma Exposição de Motivos de n. 185, de 31 de agosto de 1960. O Poder executivo encaminha o projeto ao Congresso Nacional, que, após a sua tramitação foi convertido em lei a de n. 4.324 de 14 de abril de 1964 (CFO/2019).

Atualmente no Brasil, existem 27 Conselhos Regionais de Odontologia (CRO), todos subordinados ao Conselho Federal de Odontologia (CFO), sendo que:

“Todos são dotados de personalidade jurídica e de direito público, com autonomia administrativa e financeira, com a finalidade de supervisionar a ética profissional em toda a República, cabendo-lhes zelar pelo perfeito desempenho ético da Odontologia e pelo prestígio e bom conceito da profissão e dos que a exercem legalmente.”(Lei 4.324/64).

Sendo assim, o CFO para cumprir a sua missão, tem como regimento os Atos Normativos, onde julga Processos Éticos centraliza as informações sobre cursos de Especialização registrados e reconhecidos, bem como sobre o número de inscritos em todo o Brasil, entre Cirurgiões-Dentistas e demais categorias, como os Técnicos de Saúde Bucal, os Auxiliares de Saúde Bucal, as Clínicas Odontológicas, os Laboratórios de Prótese, os Técnicos de Prótese Dentária e Auxiliares de Prótese Dentária.

Em 30 de julho de 2019 estavam registrados no Conselho Federal de Odontologia (CFO) 322.868 Cirurgiões Dentistas, 23.038 Técnicos em Prótese Dentária, 137.483 Auxiliares de Saúde Bucal e 6.330, Auxiliares de Prótese Dentária, distribuídos em todo o país. (Site do CFO – portal transparência).

Instituído pela Lei Federal de n.4.324/64 e regulamentado pelo decreto n. 68.704/71, o Conselho Regional de Odontologia seção Minas Gerais, foi um dos primeiros a serem criados pelo CFO (CRO/MG, 2018).

Atualmente o CRO/MG está localizado na Rua da Bahia, n.1477, bairro de Lourdes, Belo Horizonte, Minas Gerais, inscrito sob o CNPJ. 17.231.564/0001-38. Foi adquirida no ano de 1995 e o projeto para a reforma foi elaborado em 1999 e inaugurado em 13 de julho de 2012(CRO/MG, 2018).

A estrutura e funcionamento administrativo estão estabelecidos através da Consolidação das Normas para Procedimentos nos Conselhos de Odontologia-Resolução CFO63/2005, que através das Decisões é atualizada ao longo do tempo, bem como o Regimento Interno do Conselho Federal – CFO34/2002 alterado pela

Resolução CFO 147/2014. A estrutura da Autarquia compreende a Assembleia Geral composta pelos Cirurgiões Dentistas nele inscrito, que se acha em pleno gozo de seus direitos políticos, profissionais e quites quanto suas obrigações com a Autarquia. O plenário é composto por cinco membros efetivos e cinco suplentes com mandato eletivo de dois anos, que de acordo com o Art. 7 do Regimento Interno, os efetivos são eleitos por voto secreto, por maioria absoluta de votos dos cirurgiões-dentistas devidamente inscritos e isentos de qualquer impedimento. Atualmente o CRO/MG possui 84 funcionários e 14 estagiários, dispostos em sua Sede e em 14 delegacias distribuídas pelo Estado de Minas Gerais: Alfenas, Divinópolis, Diamantina, Governador Valadares, Ipatinga, Juíz de Fora, Lavras, Montes Claros, Muriaé, Patos de Minas, Teófilo Otoni, Três Corações, Uberaba, Uberlândia e respectivas subseções. A fonte de recursos provém do recolhimento de anuidades pagas pelos profissionais e organizações odontológicas inscritas, sendo que 1/3 dessa renda é revertido ao CFO a título de quota parte de acordo com a lei estabelecida (Regimento Interno, 2018).

Figura 1. Demonstrativo da estrutura e hierarquia CFO e CROs:



Fonte: autoria própria/ 2019,dados retirados do site do CFO/2019.

Segundo o Regimento Interno, compete ao CRO/MG:

“Apreciar o relatório anual da Diretoria; apreciar anualmente as contas da Diretoria; autorizar as operações imobiliárias referentes às mutações que impliquem em redução no valor de seu patrimônio; eleger um delegado e suplente para participar da assembleia prevista no art.3 da Lei 4.324/64; e aprovar as atas de suas reuniões.”(Regimento Interno,147/2014).

E quanto ao plenário, compete:

Eleger a Diretoria, a Comissão de tomada de contas, Comissão de Ética e dar posse aos seus membros; julgar e decidir, nos limites de sua competência legal, sobre matérias processual, orçamentária, disciplinar normativa, regimental, eleitoral ou da ética profissional; propor ao Conselho Federal acréscimos ou alterações referentes à Odontologia; aprovar e alterar o regimento interno, para homologação do Conselho Federal; dentre outras competências expostas no Regimento Interno. (Regimento Interno, 147/2014).

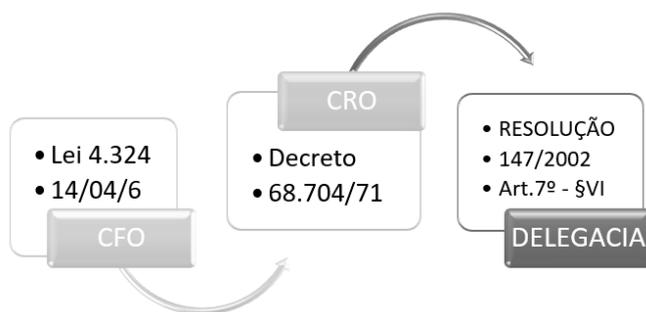
E ainda de acordo com o Regimento Interno (2014) em seu Art. 71 *“As Delegacias e os Escritórios de Representação compreenderão setores de trabalho constituídos segundo a especialização dos assuntos que forem atribuídos em ato específico da Diretoria.”*

Parágrafo Único. As Delegacias Regionais e os Escritórios de Representação serão instalados em pontos do território nacional que, por suas condições socioeconômicas, ofereçam àqueles órgãos, melhores possibilidades de uma atuação efetiva simultânea sobre as jurisdições dos Conselhos Regionais, agrupados segundo as regiões geográficas do país. (Regimento Interno CFO, 147/2014)

- f) eleger um delegado-eleitor para a assembleia referida no art. 3º;
- g) dirimir dúvidas relativas à competência e âmbito das atividades profissionais, com recurso suspensivo para o Conselho Federal;
- h) expedir carteiras profissionais;
- i) promover por todos os meios ao seu alcance o perfeito desempenho técnico e moral de odontologia, da profissão e dos que a exerçam;
- j) publicar relatórios anuais de seus trabalhos e a relação dos profissionais registrados;
- k) exercer os atos de jurisdição que por lei lhes sejam cometidos;
- l) designar um representante em cada município de sua jurisdição;
- m) submeter à aprovação do Conselho Federal o orçamento e as contas anuais. ”

Aos órgãos compete funcionarem coordenados com hierarquia e atribuições definidas de acordo com o regimento interno.

Figura 3. Demonstrativos de legislação de criação e atribuições de cada autarquia.



Fonte: Autoria própria, 2019. Dados retirados do site do CFO – Portal transparência,

Assim, em conformidade com a Lei n. 4.324 de 14 de abril de 1964, regulamentado pelo decreto n. 68.704/71 que instituiu o Con-

selho Federal e os Conselhos Regionais de Odontologia, suas Delegacias e respectivas subseções, a principal atribuição do CRO/MG é a fiscalização da ética profissional.

A ética profissional a ser supervisionada por estes Conselhos refere-se ao conjunto de normas de conduta que deverão ser postas em prática no exercício da profissão, ou melhor, é o compromisso do homem ao exercer a sua profissão, respeitando o seu semelhante neste ofício que exerce.

O exercício profissional da Odontologia está regulamentado através do Código de Ética Odontológica (CEO) - Resolução/118, de 11 de maio de 2012, considerando o relatório Final da IV Conferência Nacional de Ética Odontológica – IV CONEO, realizado em Goiás, pelo Conselho Federal e Conselhos Regional de Odontologia, no período de 07 a 10 de novembro de 2011. (CFO. 2012) que institui em seu artigo 1º:

Regula os direitos e deveres do cirurgião dentista, profissionais técnicos e auxiliares, e pessoas jurídicas que exerçam atividades na área da odontologia, em âmbito público e/ou privado, com a obrigação de inscrição nos Conselhos de Odontologia, segundo suas atribuições específicas. (Código de Ética, 2012).

Para LUCATO(2005), tal instrumento (CEO) visa alcançar todos os Cirurgiões-Dentistas, Técnicos em Higiene Dental, Auxiliar de Saúde Bucal e Auxiliares de Prótese Dentária, fazendo com que eles promovam a personalização dos serviços. Portanto, é com essa perspectiva que o Código vem, como norma ética, no sentido pedagógico de evitar que se cometa atos antiéticos que poderão resultar em futuros “prejuízos” para o profissional e paciente.

LUCATO(2005) relata ainda que Código de Ética Odontológica (resolução CFO/42 de 2003) apresenta efetiva preocupação com o atendimento humanizado. Esta resolução diferentemente das outras, insere os pacientes no centro das condições de trabalho dos profissionais, ou seja, o CEO prima para um novo olhar para com o ser humano, a respeito de possíveis pressões impostas pelo progresso técnico-científico, ou seja, um importante aliado à pessoa, a promoção da humanização e das relações assistenciais.

GAUDENZI(2004), entende que o ser humano precisa ter liberdade para expressar suas qualidades morais e essa liberdade, por sua vez, deve estar fundamentada no cumprimento das normas que regulamentam os atos morais e que é necessário ir além do código, e esse mais não precisa e não tem como estar escrito, pois se espera que ele esteja escrito num “código” próprio da consciência moral de cada profissional.

Porém nos últimos anos tem se evidenciado um substancial aumento no número de denúncias que chegam aos Conselhos Regionais de Odontologia, referente a infrações éticas cometidas por cirurgiões-dentistas. Estes problemas éticos tendem a crescer cada vez mais com o desenvolvimento tecnológico, com o avanço da ciência e com a democratização da informação em níveis globais, tanto para o profissional como para o paciente.

O grande número de abertura de faculdades de Odontologia, a valorização da técnica em demasia e o distanciamento dos cursos da realidade social, promovem a formação de profissionais com uma visão humanista limitada. Além da dificuldade que a odontologia tem enfrentado com a relação às ofertas de trabalho. (Resolução CFO 147/2014)

Todo esse conjunto de normativas proporcionou o aparecimento de um perfil de profissional – o fiscal – o que para o Conselho Federal de Odontologia em seu regimento não é necessário ser um Cirurgião Dentista, o profissional precisar ter sido admitido pelo concurso público de prova, nos termos da legislação vigente (Resolução CFO 147/2014).

A atividade de fiscalização vai além da dimensão normativa-reguladora, devendo ter a habilitação para cumprir os preceitos éticos da profissão, além de ter o preparo técnico-científico para exercer a profissão (Resolução CFO 147/2014)

3-RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÕES

A fiscalização do exercício profissional é absolutamente, a principal razão de ser do Conselho Federal e Regionais de Odontologia. Ligada diretamente a defesa da sociedade, e a manter as áreas de atuação do profissional da Odontologia.

Para Pires e Silva(2009), a atividade de fiscalização vai além da dimensão normativo-reguladora, devendo preocupar-se com a qualidade dos cuidados e da profissão. Para as instituições empregadoras a fiscalização implica na qualificação do cuidado prestado aos seus usuários. Pires e Silva (2009) relatam também que o fiscal com habilitação em nível superior tem o preparo para cumprir e fazer cumprir a ética da profissão com preparo técnico-científico para exercer a odontologia. De modo que protege não somente os usuários, mas também gestores dos serviços de saúde contra o exercício da profissão de pessoas não habilitadas. Para os profissionais da saúde bucal, a fiscalização significa garantia de mercado de trabalho e respeito à profissão.

No Brasil, como já citamos, existem 27 Conselhos Regionais de odontologia, subordinados ao CFO, o qual defende e cuida da qualidade dos trabalhos prestados bem como o cumprimento da lei do exercício profissional de toda classe odontológica. Para que as ações dos conselhos se efetivem faz-se necessário e imprescindível a atuação dos fiscais.

Ao pesquisar nos sites dos conselhos, os editais, bem como nas páginas dos concursos, foram encontrados das 27 regionais, apenas 23 editais, desse montante, 02 regionais não ofertaram vagas para fiscal ou Inspetor de fiscalização, ou seja, a regional CRO-PI,

Piauí e a regional do CRO-RO, Rondônia e 04 regionais, como CRO-AP, Amapá, CRO-RN, Rio Grande do Norte, CRO-RR, Roraima e CRO-TO, Tocantins, não foram encontrados editais de concurso e nem editais de processos seletivos.

Foi encaminhado um e-mail e uma mensagem no *fale conosco*, através do site de cada Conselho onde não foram encontrados os editais, solicitando um parecer ou mesmo o edital, porém não obtivemos nenhuma resposta.

Na página do site do Conselho de Rondônia, CRO-RO, foi encontrado um aviso que justifica a ausência do concurso em seu estado, porém o aviso não tem assinatura e nem data.

Figura 4. Aviso na página do site CRO/RO, a respeito do concurso público.



Fonte: Site do CRO-RO/2019.

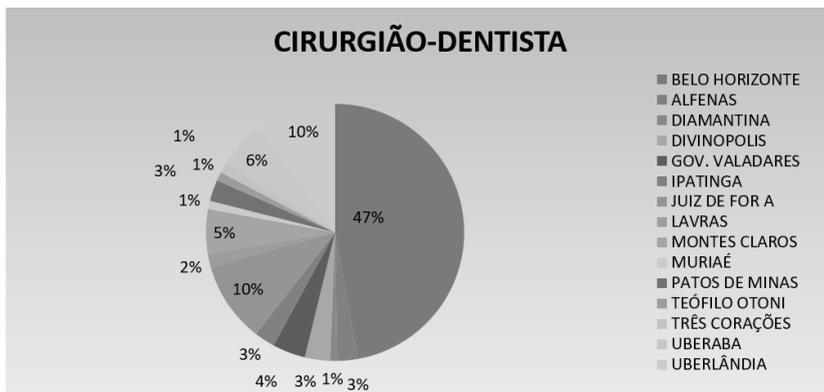
Em Minas Gerais, cenário escolhido para o estudo, o CRO é representado por 17 fiscais: 04 na sede e 01 fiscal em cada delegacia, exceto Diamantina.

Tabela 1. Número de profissionais inscritos por categoria nas cidades pólo das delegacias do CRO/MG.

| DELEGACIAS | CD | TPD | TSB | ASB | APD |
|----------------|-------|-----|-----|-----|-----|
| ALFENAS | 483 | 47 | 01 | 59 | 59 |
| DIAMANTINA | 158 | 09 | 06 | 27 | 02 |
| DIVINOPOLIS | 587 | 39 | 19 | 168 | 23 |
| GOV. VALADARES | 772 | 36 | 91 | 255 | 41 |
| IPATINGA | 483 | 19 | 173 | 253 | 05 |
| JUIZ DE FORA | 1.884 | 127 | 31 | 441 | 36 |
| LAVRAS | 313 | 20 | 13 | 71 | 07 |
| MONTES CLAROS | 1.041 | 34 | 179 | 170 | 03 |
| MURIAÉ | 195 | 13 | 06 | 94 | 02 |
| PATOS DE MINAS | 496 | 23 | 30 | 119 | - |
| TEÓFILO OTONI | 206 | 36 | 32 | 111 | 32 |
| TRÊS CORAÇÕES | 230 | 18 | 04 | 50 | - |
| UBERABA | 1.113 | 61 | 59 | 166 | 10 |
| UBERLÂNDIA | 1.870 | 79 | 161 | 206 | 22 |

Fonte: Autoria própria, 2019 - dados retirados do CRO/MG -2018

Figura 5. Número de profissionais em cada cidade sede das regionais do CRO/MG.



Fonte: Autoria própria, utilizando dados do Portal transparênciaCFO/2019, 2019.

Pode-se perceber através da Tabela 1, bem como a Figura 5, que 47% dos profissionais que constitui o CRO/MG estão na sede, com 10% temos as Regionais de Uberlândia e Juiz de Fora, respectivamente com 6% Uberaba, 5% Montes Claros, 4% a regional de Governador Valadares, com 3% temos Alfenas, Divinópolis, Ipatinga e Patos de Minas, com 2% Lavras e 1% temos Diamantina, Muriaé, Teófilo Otoni e Três Corações.

Para termos ideia do número de cidades visitadas, bem como o número de profissionais de todas as categorias que foram visitados, números de apreensões dos ilegais e profissionais autuados foi consultado o relatório de fiscalização realizado em 2018.

Tabela2 - Relatório de Fiscalização anual – 2018.

| ATIVIDADES DA FISCALIZAÇÃO DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2018 | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------|---------------------|-------------------|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------|----|-------|-----------|
| DELEGACIAS | N. CIDADES DELEGACIA | N. CIDADES VISITADA | CD POR DELEGACIAS | CD VISITADOS | ASBs VISITADOS | TSBs VISITADOS | TPDs VISITADOS | APDs VISITADOS | N. ILEGALS | LB | EPAO | AUTUAÇÕES |
| ALFENAS | 74 | 31 | 2.247 | 808 | 46 | 0 | 23 | 4 | 2 | 3 | 90 | 177 |
| DIAMANTINA | 54 | 11 | 423 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| DIVINOPOLIS | 56 | 25 | 1.642 | 626 | 26 | 8 | 14 | 12 | 0 | 3 | 117 | 66 |
| G. VALADARES | 61 | 26 | 832 | 936 | 224 | 68 | 37 | 40 | 1 | 42 | 46 | 52 |
| IPATINGA | 63 | 9 | 1.123 | 106 | 9 | 0 | 2 | 8 | 0 | 2 | 28 | 12 |
| JUIZ DE FORA | 65 | 6 | 1.821 | 472 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 93 | 32 |
| LAVRAS | 46 | 25 | 904 | 604 | 100 | 19 | 16 | 5 | 0 | 1 | 76 | 34 |
| MONTES CLAROS | 87 | 32 | 1.002 | 9794 | 75 | 22 | 11 | 0 | 1 | 3 | 70 | 69 |
| MURIÁE | 88 | 32 | 1.073 | 460 | 22 | 15 | 16 | 2 | 0 | 0 | 16 | 20 |
| PATOS DE MINAS | 44 | 17 | 1.113 | 755 | 34 | 13 | 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 28 |
| TEÓFILO ÓTONI | 71 | 36 | 548 | 548 | 172 | 57 | 31 | 18 | 2 | 7 | 27 | 24 |
| TRÊS CORAÇÕES | 68 | 27 | 1.886 | 1.211 | 116 | 1 | 32 | 5 | 0 | 1 | 63 | 149 |
| UBERABA | 24 | 10 | 1.393 | 686 | 24 | 10 | 6 | 1 | 0 | 4 | 106 | 107 |
| UBERLÂNDIA | 30 | 4 | 2021 | 917 | 33 | 8 | 5 | 2 | 1 | 1 | 110 | 120 |
| SEDE | 104 | 19 | 7.932 | 2.893 | 286 | 95 | 45 | 18 | 11 | 6 | 307 | 475 |
| TOTAL | 935 | 310 | 25.960 | 11.816 | 1.171 | 316 | 206 | 115 | 18 | 74 | 1.177 | 1.435 |

Fonte: Autoria própria, 2019- Dados retirados do site do CFO.

De acordo com os dados obtidos, percebemos que o trabalho do fiscal é sério, merecedor de respeito, todavia em função do número de cidades em comparação ao número de fiscal, percebemos que não foi possível a cobertura total de fiscalização.

Figura 6- Número de visitas x delegacia em 2018.



Fonte: Autoria própria, 2019, dados retirados do site do CFO.

Figura 7- Número de autuações nas regionais em 2018.



Fonte: Autoria própria, 2019, fonte do CRO/MG 2018.

Em 2018, conforme o relatório anual do CRO/MG, foram autuados 475 profissionais na sede, 177 profissionais na Regional Alfenas, 149 profissionais em Três Corações, 120 profissionais em Uberlândia, 107 profissionais em Uberaba, 98 profissionais em Patos de Minas, 69 profissionais em Montes Claros, 66 profissionais em Divinópolis, 52 profissionais em Governador Valadares, 34 profissionais em Lavras, 32 profissionais em Juiz de Fora, 24 profissionais em Teófilo Otoni, 20 profissionais em Muriaé, 12 profissionais em Ipatinga e nenhuma atuação em Diamantina. Sabemos que a atividade do fiscal vai além do exercício fiscalizador, é entendido também como parte de um processo educativo, que envolve a prevenção das infrações éticas e legais. O fiscal, como um representante direto do conselho, tem a responsabilidade em cumprir e fazer cumprir a ética na profissão e são severamente cobrados pelo cumprimento das suas atribuições. E estes profissionais da odontologia, poucos tem sido alvo de estudos aprofundados, que permitam discernir as nuances envolvidas no seu processo de trabalho, abordando as dificuldades a que estão expostos.

Para tanto, observa-se diferenças entre os cargos, o que não pode ser explicado tendo em vista a mesma atribuição legal.

Tabelas 3- Regionais X Categorias

| EDITAIS DE CONCURSO DOS CONSELHOS REGIONAIS DE ODONTOLOGIA CARGOS INSPETOR DE FISCALIZAÇÃO REGIONAIS X CATEGORIAS | |
|---|--|
| REGIONAIS | CATEGORIA |
| ACRE | FISCAL |
| ALAGOAS | FISCAL |
| AMAPÁ | - |
| AMAZONAS | FISCAL |
| BAHIA | FISCAL |
| CEARÁ | FISCAL CIRURGIÃO DENTISTA – NÍVEL 1 |
| DISTRITO FEDERAL | FISCAL |
| ESPÍRITO SANTO | FISCAL |
| GOIAS | FISCAL |
| MARANHÃO | FISCAL |

| | |
|---------------------|---------------------------|
| MATO GROSSO | FISCAL |
| MATO GROSSO DO SUL | FISCAL |
| MINAS GERAIS | FISCAL |
| PARÁ | FISCAL |
| PARAÍBA | FISCAL |
| PARANÁ | FISCAL |
| PERNAMBUCO | AUXILIAR DE FISCALIZAÇÃO |
| PIAUI | - |
| RIO DE JANEIRO | FISCAL |
| RIO GRANDE DO NORTE | - |
| RIO GRANDE DO SUL | FISCAL |
| RONDÔNIA | - |
| RORAIMA | - |
| SANTA CATARINA | FISCAL CIRURGIÃO DENTISTA |
| SÃO PAULO | FISCAL |
| SERGIPE | FISCAL |
| TOCANTINS | - |

Fonte: CROs e dos sites de concurso – autoria própria

Através dos editais percebemos que em alguns estados o cargo de fiscal a ser ocupado é denominado de fiscal cirurgião-dentista, outros, auxiliar de fiscalização, outros de fiscais, outros determinam em níveis, fiscal I.

Tabelas 4- Regionais X Escolaridade

| EDITAIS DE CONCURSO DOS CONSELHOS REGIONAIS DE ODONTOLOGIA CARGOS INSPETOR DE FISCALIZAÇÃO REGIONAIS X ESCOLARIDADE | |
|--|----------------|
| REGIONAIS | ESCOLARIDADE |
| ACRE | MÉDIO COMPLETO |
| ALAGOAS | MÉDIO COMPLETO |
| AMAPÁ | - |
| AMAZONAS | MÉDIO COMPLETO |
| BAHIA | MÉDIO COMPLETO |

| | |
|---------------------|--|
| CEARÁ | SUPERIOR COMPLETO EM ODONTOLOGIA |
| DISTRITO FEDERAL | SUPERIOR COMPLETO EM ODONTOLOGIA |
| ESPÍRITO SANTO | MÉDIO COMPLETO |
| GOIAS | MÉDIO COMPLETO |
| MARANHÃO | SUPERIOR COMPLETO EM DIREITO |
| MATO GROSSO | MÉDIO COMPLETO |
| MATO GROSSO DO SUL | MÉDIO COMPLETO |
| MINAS GERAIS | MÉDIO COMPLETO |
| PARÁ | SUPERIOR COMPLETO EM ODONTOLOGIA |
| PARAÍBA | SUPERIOR COMPLETO EM ODONTOLOGIA |
| PARANÁ | MÉDIO COMPLETO |
| PERNAMBUCO | MÉDIO COMPLETO SUPERIOR COMPLETO EM ODONTOLOGIA |
| PIAUI | - |
| RIO DE JANEIRO | MÉDIO COMPLETO SUPERIOR COMPLETO EM ODONTOLOGIA |
| RIO GRANDE DO NORTE | - |
| RIO GRANDE DO SUL | MÉDIO COMPLETO |
| RONDÔNIA | - |
| RORAIMA | - |
| SANTA CATARINA | MÉDIO COMPLETO SUPERIOR COMPLETO EM ODONTOLOGIA |
| SÃO PAULO | SUPERIOR COMPLETO EM ODONTOLOGIA |
| SERGIPE | MÉDIO COMPLETO |
| TOCANTINS | - |

Fonte: Autoria própria, 2019. Dados retirados dos sites dos CROs e sites de concurso –

Analisando quanto a categoria, em alguns conselhos como no CRO/CE é necessário que o fiscal seja cirurgião-dentista, no CRO/MA é requisito que ele seja formado em direito, já em outros estados como CRO/AC basta apenas o ensino médio completo.

Tabelas 5- Regionais X jornada de trabalho

| EDITAIS DE CONCURSO DOS CONSELHOS REGIONAIS DE ODONTOLOGIA CARGOS INSPETOR DE FISCALIZAÇÃO REGIONAIS X JORNADA DE TRABALHO | |
|---|---------------------------|
| REGIONAIS | JORNADA DE TRABALHO |
| ACRE | 40H |
| ALAGOAS | 30H |
| AMAPÁ | - |
| AMAZONAS | 40H |
| BAHIA | 40H |
| CEARÁ | 20H |
| DISTRITO FEDERAL | 20H |
| ESPÍRITO SANTO | 40H |
| GOIAS | 40H MÉDIO 30H SUPERIOR |
| MARANHÃO | 40H |
| MATO GROSSO | 40H |
| MATO GROSSO DO SUL | 44H |
| MINAS GERAIS | 40H |
| PARÁ | 40H |
| PARAÍBA | 20H |
| PARANÁ | 40H |
| PERNAMBUCO | 44H MÉDIO 20H SUPERIOR |
| PIAUI | - |
| RIO DE JANEIRO | 20H SUPERIOR 40H MÉDIO |
| RIO GRANDE DO NORTE | - |
| RIO GRANDE DO SUL | 40H |
| RONDÔNIA | - |

| | |
|----------------|-----|
| RORAIMA | - |
| SANTA CATARINA | 40H |
| SÃO PAULO | 40H |
| SERGIPE | 40H |
| TOCANTINS | - |

Fonte: Autoria própria, 2019. Dados retirados dos sites dos CROs e sites de concurso

Outra questão observada nos editais, quanto a jornada de trabalho, no CRO/AL a jornada é de 30h, já no CRO/MS a jornada é de 44h e no Rio de Janeiro o fiscal cirurgião-dentista tem a jornada de 20h.

Tabelas 6- Regionais X Cargo

| EDITAIS DE CONCURSO DOS CONSELHOS REGIONAIS DE ODONTOLOGIA CARGOS INSPETOR DE FISCALIZAÇÃO REGIONAIS X CARGO | |
|---|---|
| REGIONAIS | CARGO |
| ACRE | FISCAL |
| ALAGOAS | FISCAL |
| AMAPÁ | - |
| AMAZONAS | ASSISTENTE ADMINISTRATIVO FISCAL |
| BAHIA | AGENTE DE FISCALIZAÇÃO |
| CEARÁ | FISCAL I |
| DISTRITO FEDERAL | FISCAL |
| ESPÍRITO SANTO | ASSISTENTE ADMINISTRATIVO/ FISCAL |
| GOIAS | FISCAL REGIONAL I E TÉCNICO DE FISCALIZAÇÃO |
| MARANHÃO | AGENTE DE FISCALIZAÇÃO – NÍVEL MÉDIO FISCAL DE ATIVIDADES PROFISSIONAIS – SUPERIOR |
| MATO GROSSO | ASSISTENTE ADMINISTRATIVO FISCAL |
| MATO GROSSO DO SUL | AGENTE DE FISCALIZAÇÃO |

| | |
|---------------------|--|
| MINAS GERAIS | INSPETOR DE FISCALIZAÇÃO |
| PARÁ | ASSISTENTE DE FISCALIZAÇÃO NÍVEL MEDIO FISCAL CIRURGIÃO DENTISTA – NÍVEL SUPERIOR |
| PARAÍBA | FISCAL CIRURGIÃO DENTISTA |
| PARANÁ | FISCAL |
| PERNAMBUCO | AUXILIAR DE FISCALIZAÇÃO – NÍVEL MÉDIO FISCAL CIRURGIÃO-DENTISTA – NÍVEL SUPERIOR |
| PIAUI | - |
| RIO DE JANEIRO | FISCAL |
| RIO GRANDE DO NORTE | - |
| RIO GRANDE DO SUL | FISCAL |
| RONDÔNIA | - |
| RORAIMA | - |
| SANTA CATARINA | FISCAL FISCAL CIRURGIÃO-DENTISTA |
| SÃO PAULO | FISCAL CIRURGIÃO-DENTISTA |
| SERGIPE | ASSISTENTE TÉCNICO DE FISCALIZAÇÃO |
| TOCANTINS | - |

Fonte: Autoria própria, 2019. - Dados dos sites dos CROs e sites de concurso –

Diante da tabela 6, é possível perceber a diferença com relação aos cargos, em alguns estados o cargo é denominado fiscal, em outros assistentes administrativos fiscal, agentes de fiscalização, ou mesmo são denominados de técnicos de fiscalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de fiscalização do exercício profissional vai além da imposição regulamentadora, é mais do que isso, é educativa, essa atividade envolve a prevenção das infrações éticas e legais. E é essa uma das atribuições do fiscal, levar ao profissional um melhor entendimento, que,

como representante do Conselho, tem a responsabilidade para cumprir e fazer cumprir os preceitos éticos da profissão. E foi esse o objetivo deste estudo, entender o papel dos conselhos na sociedade, bem como discutir sobre o cargo dos fiscais, que serve de elo entre o profissional e as normas da legislação. Pois um dos compromissos dos fiscais é o de orientar, pois entende-se que ações como esta proporcionam uma transformação dentro dos espaços ocupados pelos serviços de saúde e a sociedade.

Neste sentido o Código de Ética Odontológico, tem um papel fundamental nas ações dos fiscais, é o seu principal instrumento, de maior relevância, pois nas ações de fiscalização exige-se observância a legislação ética e legal que regulamenta a prática profissional.

Considerando a dimensão ética que envolve a profissão do fiscal e que lhe dá respaldo para realizar o exercício da fiscalização, bem como o respeito à instituição a qual ele representa, foi realizado um levantamento documental através dos editais de concurso, com o intuito de conhecer mais de perto o cargo. Que até o presente momento evidenciamos uma diferença entre os conselhos, onde em alguns conselhos o fiscal precisa ter o nível superior em odontologia, em outro conselho o nível superior em direito e em outros o nível médio, a valorização salarial chega a ser discrepante, seria talvez a política dos locais, desemprego, quanto a carga horária varia muito em função do nível de escolaridade, bem como de estado para estado, foi constatado que em alguns conselhos a carga horária chega a 44h, em outros 30h e em outros 20h.

Contudo através deste estudo, pudemos identificar que busca-se melhorar a visão quanto a responsabilidade dos Conselhos de Odontologia, bem como o porquê das diferentes atribuições dos fiscais, que, é o principal instrumento para se fazer cumprir as normas estabelecidas pelo CFO e que, no entanto, realiza diferentes papéis em seus estados e muito pouco tem sido alvo de estudos aprofundados, que permitam discernir as nuances envolvidas no seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 7-. 2010.

Brasil. Lei nº. 20.931; regula e fiscaliza o exercício da medicina, da odontologia, da medicina veterinária e das profissões de farma-

cêutico, parteira e enfermeira, no Brasil, e estabelece penas. 11 de jan.1932.

Brasil. Lei nº. 21.073; regula o exercício da odontologia pelos dentistas práticos no Distrito Federal. 22 fev. 1932.

Brasil. Lei. Nº. 23.540; limita até 30 de junho de 1934, os favores concedidos pelos decretos ns. 20.862 e 20.877, respectivamente, de 28 e 20 de dezembro de 1931, 21.073, de 22 de fevereiro de 1932, e 2.501. De 27 de fevereiro de 1933. 04 dez. 1933.

Brasil. Lei nº 1.314; regulamenta o exercício profissional dos Cirurgiões Dentistas. 17 de janeiro de 1951.

Brasil. Lei 5.081; regula o exercício da odontologia. 24 de agosto de 1966.

Brasil. Lei 4.324; institui o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de odontologia, e dá outras providências. 14 de abril de 1964.

Brasil. Lei 9.649;organização da presidência e dos ministros, e dá outras providências. 27 de maio de 1998.

Brasil. Regimento Interno do CFO – Resolução CFO-34/2002, alterado pela Resolução CFO147/2014. 29 de outubro de 2002.

Conselho Federal de Odontologia. Resolução CFO 42/2003, de 20.05.03: Código de Ética Odontológica. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Odontologia; [s.d].Disponível em URL: <http://cfo.org.br/website/historico/>.Acessoem 27 març.2019.

Conselho Federal de Odontologia. Números de profissionais no CFO. <http://cfo.org.br/website/estatisticas/quantidade-geral-de-entidades-e-profissionais-ativos/> Acesso 07/2019.

Conselho Federal de Odontologia. Dados do CFO. Disponível em: <http://transparencia.cfo.org.br/>. Acesso em 08/2019.

Conselho Regional de Odontologia de Tocantins – <https://www.croto.org.br> – Acesso em 03 de julho de 2019.

- GAUDENZI. Edileuza Nunes. Ética e atualidade: algumas reflexões com enfoque nos profissionais de saúde. R.Ci.méd.biol., Salvador, v3, n1, p.139-144, jan/jun. 2004.
- GOOGLE MAPS. <https://www.google.com.br/maps/place/Minas+Gerais>. Acesso em 26 març.2019.
- IDIB - <https://www.idib.org.br/SITE/Concursos.aspx>. Acesso em 02 de julho de 2019.
- IGRA-http://www.igra.com.br/site/2018/08/20/edital-do-concurso-publico-do-cro-ma/#.XWv6T_BKjIU. Acesso 05 de julho de 2019.
- INTRANET. <http://intranet.cromg.org.br/>. Acesso em 26 de març.2019.
- LUCATO. Maria Carolina; RAMOS. Dalton Luiz de Paula. A humanização das relações assistenciais no código de ética odontológica. São Paulo, O mundo da saúde, ano 30 v30 jul. /set.2006.
- PIRES, D.; SILVA, R.V. O papel dos conselhos. Informativo COREN/SC, Santa Catarina, ano. 1, n. 1, abri.2009. Disponível em HTTP://www.corensc.gov.br/joomla/images/stories/file/Informativo_01.pdf. Acesso 08 de agosto de 2019.
- QUEIROZ, Ronaldo Pinheiro de. A natureza jurídica dos conselhos fiscais de profissões regulamentadas. Revista Jus Navigandi,ISSN 1518-4862, Terezina, ano 11, n.1211, 25 out.2006. disponível em: <https://jus.com.br/artigos/9082>. Acesso em 09 ago.2019.
- SANCHES, Sydney. <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/772345/acao=-direta-de-inconstitucionalidade-adi1717--df?ref-juris-tabs>. Acesso Ago/2019.

MARCO CONCEITUAL DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU BRASILEIRA

Sandra Vidal Nogueira

Introdução

A produção científica na Área da Educação no Brasil foi impulsionada, a partir do final da década de 30, de acordo com Gouveia (1971; 1976), Gatti (1983; 1987; 1992; 2006a; 2007; 2009), Mello (1983), Goergen (1986; 2012) e Fávero (1987; 2009; 2012), pela criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, em conjunto com a formação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE e dos Centros Regionais - CRPE nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, bem como devido ao incremento da formação de recursos humanos especializados na área da educação, através da consolidação das chamadas “escolas normais de alto nível” e da emergência de cursos de pedagogia nas faculdades de Filosofia. A partir de meados dos anos 60, o incremento da pesquisa encontrou respaldado na criação, expansão e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

Tendo por base a periodização proposta nos estudos de Gouveia (1971; 1976), Gatti (1983; 1987; 1992; 2009) e Warde (1992; 1993; 2012) sobre a evolução da pesquisa nos Programas de Pós-graduação na Área da Educação no Brasil, apresentaremos um mapa conceitual

dos principais enfoques temáticos e abordagens metodológicas, desde a década de 40. São evidenciados, ainda, segundo Nogueira e Ramirez (2007), cenários contemporâneos dos processos de produção de monografias, dissertações e teses, a partir da concepção de linhas de pesquisa.

O perfil da produção científica no período compreendido entre 1940 e 1970

As pesquisas desenvolvidas na Área da Educação no período de 1940 à 1970 tiveram um direcionamento temático voltado para a busca de um perfil socioeconômico do corpo discente e docente, bem como para a descrição e caracterização das escolas ou das redes escolares, em relação ao número de estudantes, qualificação de docentes e dos programas curriculares. Mostram-se, no entanto, pouco frequentes os estudos sobre a dinâmica interna da escola e a organização e o funcionamento dos sistemas educacionais, assim como as investigações sobre métodos de ensino e recursos didáticos.

Gouveia (1971) enfatiza, em termos de abordagens metodológicas, que as pesquisas de caráter exploratório e descritivo se limitavam apenas a fazer um levantamento de dados. Esse tipo de orientação acabou sendo justificada, em decorrência das deficiências nos sistemas de coleta de informações e divulgação de estatísticas escolares.

Ao focalizar os dois primeiros períodos históricos delimitados por Gouveia (1971; 1976), surgem duas importantes ponderações.

- a) Entre os anos de 1940 e 1954, os trabalhos foram elaborados numa dimensão psicopedagógica, contemplando a análise dos processos de ensino e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico;
- b) Entre os anos de 1954 e 1964, a ênfase recaiu sobre os estudos de caráter sociológico, centradas nas relações entre a escola e na própria dinâmica do sistema escolar, bem como em determinados aspectos da sociedade local, regional e nacional. São, pois, realizados estudos de caráter funcionalista, baseados na teoria do capital humano e no binômio - educação e desenvolvimento.

Já no terceiro período, compreendido entre 1964 e 1970, ocorreu a emergência de pesquisas sobre a natureza econômica da educação e a formação de recursos humanos para as escolas. Introduz-se nesse momento um elemento novo ao contexto da pesquisa educacional, a temática da segurança nacional, para o qual o binômio - educação e desenvolvimento - deveria convergir e, de forma concomitante, surgem críticas severas ao fato de se atrelar o processo educacional aos indicadores de manutenção, desenvolvimento e modernização do sistema político vigente.

Afora isso, devido às discontinuidades políticas, originárias em grande parte de interesses imediatistas, surgem lacunas que estão situadas na criação e consolidação dos grupos de pesquisa e, também, na própria dinâmica estrutural e conjuntural da pesquisa científica, ou seja, *“não se criam as condições necessárias para a realização de projetos interdisciplinares”* (Gouveia: 1971:5)

As preocupações giravam em torno não apenas da definição da problemática de pesquisa, mas principalmente no delineamento do próprio processo, expressos ora na diversificação do universo temático, ora na ampliação das áreas contempladas e no aprimoramento metodológico, em termos do potencial de transformação da educação. De acordo com Gatti (1987:281), isso pode ser interpretado,

(...) de um lado, como reflexo da certa independência intelectual que começa a se instalar e a se desenvolver e, de outro, como uma resposta histórica à necessidade de um novo tipo de compreensão para a problemática educacional que venha a se agregar ao acervo já construído.

Dentre as temáticas abordadas nesse período, de acordo com Gouveia (1976) e Gatti (1992; 2006a), aparecem preocupações de natureza psicopedagógica, para além da ênfase na psicologia educacional, sendo, pois, priorizados os estudos que versam sobre a caracterização de redes de ensino, a elaboração de programas curriculares, o mapeamento dos métodos de ensino e situações de aprendizagem, as relações entre educação e trabalho, bem como um interesse específico pelo diagnóstico das condições de vida dos estudantes e suas famílias.

As prioridades temático-metodológicas nas décadas de 70 e 80

Em se tratando das temáticas emergentes desde os anos 70 até o final da década de 80, é possível reuni-las, segundo Gatti (1987; 1992; 2009), em três grupos distintos.

- a) O primeiro deles composto por estudos sobre currículo - a organização das disciplinas, sua estrutura e seus conteúdos específicos;
- b) O segundo abrangendo as relações ensino-aprendizagem - os métodos e técnicas de ensino;
- c) O terceiro grupo formado pelas análises histórico-filosóficas acerca do sistema educacional - a partir das contribuições advindas das ciências políticas e sociológicas.

Nesse universo são encontradas pesquisas direcionadas para a análise do ensino superior e do 1º grau (nomenclatura da época), com ênfase para os estudos sobre a evolução da política educacional, das estruturas de poder nos sistemas escolares e dos trabalhos de análise institucional e organizacional, como, por exemplo, as pesquisas sobre avaliação educacional, no âmbito dos sistemas e subsistemas, caracterização psicobiológica da clientela escolar e perfil docente, sob a ótica psicossocial.

Conquistam espaço, ainda, os trabalhos sobre estratégias educacionais para populações de zonas periféricas urbanas e áreas de desenvolvimento rurais, sendo, pois, incorporados nesse rol temas diversos, tais como: supervisão de ensino, orientação educacional, educação do excepcional e educação sexual.

Essa abertura no leque de possibilidades temáticas é tratada nas obras de Gatti (1987; 1992; 2007), Mello (1983) e Chizzotti (1993). Para esses/as Autores/as alguns pontos carecem de melhor explicitação. Um deles faz referência ao fato de que se mostram incipientes as pesquisas sobre os processos de planejamento e administração escolar, tanto no que diz respeito aos trabalhos sobre métodos, técnicas e formas de organização planejada em diferentes níveis dos sistemas educacionais públicos, quanto em relação aos problemas das normas, dos fluxos burocráticos, dos custos, da capacitação ge-

rencial e das relações de poder e dos processos de tomada de decisão nas organizações.

O outro ponto diz respeito ao tratamento dado aos temas. Ao lado das abordagens quantitativas emergem as propostas de cunho qualitativo. As análises empírico–descritivas são precedidas por abordagens de caráter experimental, aparecendo alguns avanços substanciais nos níveis descritivo, interpretativo e explicativo.

Observa-se, ainda, outra tendência marcante no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil: grande parte dos trabalhos não oriundos exclusivamente da produção desenvolvida com vistas à obtenção de titulação acadêmica, conforme afirma Gatti (2007:157), “(...) o que parece mostrar que a pesquisa começa a se integrar ao trabalho intelectual desenvolvido na área de educação, não sendo apenas uma atividade esporádica ou ditada por obrigações institucionais.”

Tomando por base nos estudos de Warde (1992; 1993; 2012), a periodização que engloba o período compreendido entre os anos de 1982 e 1991, são evidenciadas três grandes tendências: a produção voltada para a discussão sobre os movimentos sociais numa dimensão sociológica, as pesquisas históricas e historiográficas e os trabalhos centrados na produção do conhecimento nas escolas.

Ao focalizar melhor esse estudo constata-se que, dentre os grupos temáticos de menor incidência, encontram-se elencados os estudos sobre níveis de ensino (Educação Básica), escola, educação popular, relações administrativas e de poder na escola, educação familiar, mulher e faixa etária. Há que se destacar desse grupo:

- a) a baixa frequência de estudos sobre *níveis de ensino*, ou seja, apesar da menção constante ao Ensino Fundamental, esse fato demonstra apenas, conforme avalia a Pesquisa, uma preocupação com alguns de seus aspectos internos, do ponto de vista administrativo e/ou pedagógico, não se configurando, pois, esse agrupamento como foco das investigações. Ocorre, porém, a valorização dos estudos sobre a pré-escola (nomenclatura da época) sob a ótica de grau de ensino, tanto no plano de sua organização pedagógica, quanto em relação aos processos de desenvolvimento cognitivo/afetivo, numa perspectiva social, além dos trabalhos sobre as creches;

b) no agrupamento *escola*, a ênfase reside nas relações estabelecidas entre a escola e a sociedade, em especial a pública e a rural, vislumbradas não como níveis de ensino, prioritariamente, mas em suas dimensões política e administrativa;

c) apesar da pouca expressividade do grupo *educação popular*, constata-se um crescimento dos estudos sobre educação de jovens e adultos e educação comunitária. No entanto, há um declínio acentuado dos trabalhos sobre ensino supletivo. Destaca-se, ainda, uma inserção institucionalizada deste assunto, que está vinculado diretamente a temas sociais, com ênfase para os movimentos sociais e a Igreja;

d) em *relações administrativas e de poder da escola*, constata-se que as abordagens de caráter técnico-burocráticas são substituídas por outras político-administrativas, como, por exemplo, os estudos sobre administração escolar, que priorizam o processo de gestão democrática e das relações de poder e subordinação existentes no espaço institucional, em especial no contexto universitário.

e) em se tratando dos grupos temáticos de maior representatividade no conjunto das pesquisas analisadas, estão contemplados: temas pedagógicos, educação e sociedade, educação superior, profissionais da educação-escola, educação e saúde, sistema educacional, pensamento/pesquisa educacional, temas de psicologia e educação e trabalho. E, desse grupo, os aspectos relevantes são os seguintes:

f) em *temas pedagógicos*, verifica-se o declínio do assunto avaliação da aprendizagem, comparado ao enfoque dado aos processos e práticas de ensino/aprendizagem. Ocorre, também, a incidência de estudos sobre matérias e disciplinas, como, por exemplo: Matemática, Ciências (naturais) e Língua Portuguesa, circunscritos, em sua maioria, ao contexto do ensino da Educação Básica, aparecendo, no entanto, no âmbito da graduação (em cursos de licenciaturas e de pedagogia), como prioridades, as Práticas de Ensino e a Didática. Surgem, de forma concomitante, trabalhos sobre educação e informática e livro didático, concebidos enquanto instru-

mentos da prática pedagógica, além da ênfase para a disciplina Educação Física;

g) das questões ligadas ao grupo *educação e sociedade*, o destaque reside por um lado, nos aspectos amplos, a saber: educação e determinantes sociais. Evidenciam, na sequência, aqueles que privilegiam tópicos específicos, em termos da relação entre a educação e a sociedade civil, como por exemplo: educação e movimento sociais, em função de seu sentido educativo, educação e igreja, bem como educação e organizações políticas, que estão em franco crescimento;

h) em *ensino superior*, os estudos realizados mostram a predominância de duas classes: ciência/pesquisa/tecnologia, no que tange ao desenvolvimento da ciência para fins de ensino e profissionais da saúde: formação, em detrimento das investigações sobre ensino superior/universidade;

i) no grupo *profissionais da educação-escola*, o foco de análise encontra-se localizado na figura do professor e, apesar de serem incorporados elementos novos aos estudos que se destinam à análise das funções de especialistas do ensino, permanecem constantes as abordagens de natureza comportamental, recorrentes em décadas anteriores. Há que se ressaltar, ainda, os trabalhos direcionados para a qualificação profissional, em nível de ensino médio e dos cursos de licenciatura e, em particular, para a caracterização do corpo discente dos cursos de formação para o Magistério;

j) acontece nesse período a emergência do grupo temático *educação e saúde*, demonstrando um crescimento acentuado em Educação Física: prática, seguido pelos estudos sobre deficiente/deficiência e profissionais de saúde: formação;

k) o grupo temático *sistema educacional* mantém um perfil considerado clássico, sendo priorizados trabalhos voltados para determinados assuntos, como, por exemplo, administração do sistema de ensino, política educacional e planejamento de ensino;

l) o agrupamento *pensamento/pesquisa educacional* enfatiza aspectos relativos à exposição das teorias já elaboradas e concepções/propostas educacionais consagradas, ou seja, os tópicos que abordam a questão da produção e difusão do conhecimento educacional, com destaque para a psicologia da educação, no contexto da psicologia contemporânea;

m) em *temas de psicologia*, destaca-se o crescimento dos títulos referentes ao desenvolvimento (cognitivo/afetivo) da criança/adolescente e aparecem duas classes de assuntos não atinentes à educação propriamente dita, mas que estão integrados em áreas afins, tais como psicologia/psicanálise/psicoterapia e comportamentos psicológicos;

n) no agrupamento *educação e trabalho*, está inserida a classe educação e trabalho, cujo enfoque prioritário é de natureza teórica. Nas pesquisas sobre educação para o trabalho são tratadas as várias formas de qualificação profissional, no âmbito institucional da escola e, em particular, da profissionalização em nível de Ensino Médio. São abordados também os vínculos estabelecidos com o processo produtivo e o mercado de trabalho. Seguem-se ainda, de um lado, estudos de educação pelo trabalho, nos quais o eixo está centrado no processo de trabalho como qualificador de mão de obra e, de outro, propostas de estágio, configurando-se numa classe específica.

Ao abordar a questão do âmbito metodológico, evidencia-se o seguinte panorama:

a) prevalecem os estudos de caráter exploratório, voltados para abordagens dos tipos: qualitativa, etnográfica, análise do cotidiano, pesquisa-ação, qualitativo-quantitativa e análise de conteúdo;

b) verifica-se ascensão dos trabalhos de cunho descritivo-narrativo, que englobam os relatos de experiência e que, em sua maioria, não explicitam a metodologia usada;

c) outros tipos de estudos apresentam também um crescimento considerável, tais como os estudos de caso, a pesquisa participante e análise de opinião;

d) observa-se, em relação às investigações teóricas, no entanto, um baixo percentual de crescimento, enquanto os estudos históricos mostram-se em evidência. É importante citar, além desses estudos, que as pesquisas do tipo quantitativo-descritivo e experimental/quase experimental apresentam um declínio vertiginoso.

Cenários da pesquisa em Educação no Brasil a partir de meados dos anos 80

Os cenários que estão sendo delineados pela produção das pesquisas científicas na área da Educação a partir de meados dos anos 80, têm demonstrado o privilégio de abordagens sobre o microsistema, em detrimento de estudos sobre o macro sistema. Essa situação evidencia-se, segundo Mello (1983), através da emergência de dois movimentos, um deles denominado de “pobreza teórica”, uma vez que

(...) a volubilidade, o estrangeirismo e o modismo temático da pesquisa educacional decorrem principalmente da inexistência de esquemas teóricos interpretativos consistentes a respeito da natureza do seu objeto, ou seja, da natureza da própria educação. (Mello, 1983:68)

O outro é definido como de “inconsequência metodológica”, pois

(...) grande parte das pesquisas realizam-se segundo pressupostos teórico, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais, às vezes, nem o pesquisador tem consciência. (Mello, 1983:68)

Decorre daí uma série de lacunas em termos das exigências requeridas para as monografias, dissertações e teses, no que diz respeito ao volume do texto, ao conteúdo e natureza do trabalho apresentado. Nesse sentido é oportuno citar um posicionamento assumido por Warde (2012:89), anteriormente em seus estudos, de que “(...) *‘tendencialmente’, as dissertações não são produto de pesquisa...*”. Reitera-se, assim,

a suposição apresentada inicialmente por Cunha (1979) e explicitada doze anos após, quando o autor afirma que “(...) *muitas pesquisas chamadas por esse nome nos programas não podem reivindicar cidadania acadêmica.*” (Cunha, 1991:64)

Isso significa reconhecer que, devido à falta de uma visão mais abrangente do ponto de vista teórico-metodológico, tem ocorrido uma grande cisão em termos da compreensão das causas que explicam a gênese constitutiva dos fenômenos. Aparecem dificuldades constantes na elaboração de modelos teóricos que possibilitem a articulação entre as várias dimensões constituintes da totalidade do campo educacional, resultando, por conseguinte, numa inorganicidade da produção.

Verifica-se, assim, a justaposição de assuntos, numa perspectiva micro dimensionada, sem levar em conta o aporte conceitual acumulado historicamente. Ao mesmo tempo, surgem também como indicadores dessa descontinuidade e dispersão:

(...) a baixa frequência com que dissertações e teses são utilizadas para o tratamento das mesmas temáticas, enquanto outros títulos reiteram-se, independentemente de já terem sido objeto central ou periférico de análises críticas (...) repetem-se os mesmos assuntos, frequentemente, não por esforço cumulativo ou de revisão teórica, mas por desconhecimento do que já se produziu a respeito e/ou pelo privilegiamento das situações imediatas experienciadas/observadas pelos próprios pós-graduandos. (Warde, 1993:70)

Há, pois, a constatação de uma excessiva dispersão temática, decorrente do “(...) *crescimento desordenado do sistema de pós-graduação; escassez e rotatividade dos recursos*” (Warde, 1993:69), além de mudanças no perfil da demanda, em função do ingresso, em maior proporção, de profissionais que atuam na Educação Básica.

Isso, por sua vez, ocasionou, entre outras consequências, “(...) *a geração de dissertações e teses com cortes temáticos muito estreitos e fragmentários, fortemente associados às áreas de formação e atuação dos pós-graduandos...*” (Warde, 1993:69), e a carência, e por que não dizer ausência, em grande parte dos programas, “ (...) *de objetivos fundamentados e compartilhados,*

bem como o despreparo para articular em projetos de amplo escopo os interesses pessoais, episódicos e, muitas vezes, arbitrários dos alunos.” (Id.Ibid.)

Warde (1993:70) ao analisa essa situação, afirmar que, em decorrência da diversificação no perfil da demanda, houve “(...) *uma grande dispersão de temas abordados, que têm pouca ou nenhuma relação com a educação.*” Persiste, portanto, a descontinuidade no tempo dos assuntos tratados, em função de interesses imediatistas e pragmáticos. O resultado disso é a fragilidade das pesquisas realizadas, em termos de sua consistência e relevância, pois, segundo Warde (1993:69),

A dispersão e a variação temática continuam a ser características predominantes sobre a unidade e a continuidade. Não se trata de diversidade (...), traço positivo a ser conquistado e preservado, mas de: a) fragmentação dos temas numa multiplicidade de subtemas ou assuntos; b) pulverização dos campos temáticos e c) descontinuidade no trato dos assuntos.

Ocupando lugar de destaque nesse cenário, encontram-se também questões relativas à opção por um determinado referencial teórico, à medida que se reitera tanto a falta de rigor conceitual, quanto a indiferença diante das exigências da construção epistemológica. É possível observar que houve a superação de uma situação de isolamento e dependência da educação em relação às demais ciências humanas, porém algumas considerações se fazem oportunas:

a) em alguns programas, a crise dos paradigmas deve estar sendo tematizada e tornada consciente, de forma e ensejar a produção de dissertações/teses menos ingênuas quanto à adesão a “modelos teóricos”, e mais hábeis no manejo de conceitos; em outros programas, parece que a não tematização daquela crise tem provocado a dispensa de teorias e o livre jogo de conceitos;

b) *é* nas dissertações/teses relativas às novas temáticas e abordagens sociais (atores e movimentos sociais) e nas que introduzem novas abordagens e novos objetos na história da educação que as duas orientações se revelam mais extremadas e conflitivas;

c) nas dissertações/teses voltadas a temas pedagógicos preponderam características tradicionalmente encontradas nesse tipo de estudo: maior ingenuidade (epistemológica) que induz ao (ou é induzida pelo) praticismo; baixa densidade teórico-conceitual, agravada, nas dissertações e teses, pelo trato dos temas pedagógicos não pelos seus elementos mais globalizantes (currículo, didática e outros), mas por suas partes (disciplinas, técnicas de ensino-aprendizagem e outros) e forte dependência a “teorias psicológicas”, utilizadas como “doutrinas pedagógicas” (com especial destaque na década à psicologia Piagetiana). (Warde, 1993:71)

Em termos metodológicos, boa parte da produção está contemplada no movimento das chamadas “novas metodologias ou metodologias alternativas”. Contudo, *“Parece que as dissertações e teses estão passando da fase ainda numericamente dominante, do ‘mito do referencial teórico-metodológico’ para o ‘mito da metodologia’.”* (Warde, 1993:71)

Porém, apesar da flexibilidade existente, no sentido de uma abertura a outras possibilidades interessantes, é possível identificar que, em sua maioria, está contemplada nesses estudos mais de uma abordagem metodológica, permanecendo oculta, ainda, uma questão central, ou seja, a natureza filosófica epistemológica que subjaz ao problema metodológico.

O ponto nodal no processo de pesquisa é a necessidade apontada por Warde (1992:73), de uma *“interlocução social precisa”* no processo de produção e apropriação do conhecimento, consubstanciado por meio da relação ensino e pesquisa. Logo, a Autora (1992:21) chama a atenção para duas características importantes: por um lado, *“(...) a comunidade científica não é a interlocutora privilegiada, nem destinatária principal da produção teórica; a lógica que comanda a produção do conhecimento em educação é programática, normativa, em outros termos, é a lógica pragmática.”*

E por outro lado, *“(...) não tendo a comunidade científica como alvo imediato, o conhecimento produzido em educação tem o Estado como destinatário preferencial.”* (Warde, 1992:22) Ocorre, assim, uma inversão no lugar ocupado pela comunidade científica *“(...) como legitimadora do conhecimento científico para fora dos círculos dos cientistas”*. E, frente a essa situação, Warde (1990:72) apresenta ainda o seguinte questionamento para re-

flexões posteriores: até que ponto não “(...) *estamos acumulando subsídios para políticas de intervenção no âmbito dos organismos de Estado?*”

Levando em consideração essa indagação, Fávero (2009:49) propõe duas linhas de ação. Uma delas voltada para a redefinição das políticas públicas nessa área e a outra direcionada para os vínculos a serem estabelecidos entre a universidade e os sistemas de ensino:

- a) discutir e propor, sempre e cada vez com mais força, a partir da prática de pesquisa e com a experiência e o compromisso dos pesquisadores, as políticas públicas com relação ao ensino e à pesquisa e, se possível, à educação e à cultura; b) procurar estabelecer um vínculo orgânico entre a universidade e os sistemas de ensino, lembrando que não se trata apenas de divulgar um saber produzido na universidade, mas também de conhecer o que é produzido em outras esferas e produzir junto com elas.

Conclui-se, portanto, que a socialização das informações constitui-se na principal via de acesso às transformações sociais, uma vez que o conhecimento adquire legitimidade por meio do exercício reflexivo e da ação consciente. Tendo em vista o redimensionamento desse universo de análise, Mello (1983:68) sugere duas questões, que são consideradas bastante atuais e que deveriam servir como eixos norteadores de estudos e debates posteriores:

1. Que tipo de contribuição a educação tem a dar para transformar nossa sociedade numa sociedade menos opressora da maioria do nosso povo e mais justa na distribuição dos benefícios produzidos pelo trabalho da maioria?
2. Quais as condições, os limites e as possibilidades de uma pesquisa educacional comprometida com essa transformação da educação e da realidade social?

Referências

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2001a,

n.113, pp. 39-50. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>> Acesso em 24 de junho de 2013.

____. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed., SP: Pioneira, 2001b.

ANPED. **Avaliação e perspectivas na área de educação.** Porto Alegre: ANPED/CNPq,1993.

BIANCHETTI, L. NETTO, A.M. “Reféns Da Produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na Pós-Graduação. In: ANPED. **30ª Reunião anual da ANPED.** Caxambú: ANPED, 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso dez 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. Avaliação e perspectivas da pesquisa através das publicações em periódicos. In: ANPED. **Avaliação e perspectivas na área da educação.** Porto Alegre: ANPED/CNPq, 1993, p.217-227.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade et alii. **A pós-graduação na América Latina:** o caso brasileiro. Brasília, UNESCO/CE-SALC/MEC/SESu/CAPES, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas (77):63-68, maio, 1991.

FÁVERO, Osmar. A produção e a disseminação do conhecimento em educação. **Boletim ANPED:** reabrindo um debate – produção e disseminação do conhecimento na área educacional. Rio de Janeiro: ANPED 9(1):44-50, jan./mar., 1987.

____. Análise crítica das tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação. In: CASALI, Alípio Márcio Dias; NOGUEIRA, Sandra Vidal; TOZZI, Devanil A. (org.). **A relação universidade /rede pública de ensino:** desafios à reorganização da pós-graduação em educação. São Paulo: EDUC/FDE, 1994, p.61-91.

- ____. Pós-Graduação em Educação: avaliação e perspectivas. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 18, p. 311-327, 2009.
- ____. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto. **Em Aberto**, v. 25, p. 17-36, 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (44):3-17, fev., 1983.
- ____. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP (159): 279-288, maio/ago., 1987.
- ____. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (80):106, fev., 1992.
- ____. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, p. 595-608, 2006a.
- ____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil revisitada**. 2. ed. Brasília: LIBER LIVRO, 2007. v. 1. 90p.
- ____. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2005, vol.35, n.126, pp. 595-608. ISSN 0100-1574. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>> Acesso em 24 de junho de 2009.
- ____. Políticas de Avaliação em Larga Escala e a questão da Inovação Educacional. **Série-Estudos** (UCDB), v. 33, p. 29, 2012.
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília:INPE (31):1-17, jul./set., 1986.
- ____. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre teoria e a prática educacionais. **Eccos Revista Científica** (Online), v. 28, p. 1-3, 2012.

- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (01), jul., 1971.
- _____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (19), 75-79., 1976.
- MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (46):67-72, ago., 1983.
- NOGUEIRA, Sandra Vidal e RAMIREZ, Vera Lúcia. **Evolução da pesquisa científica sobre educação no Brasil**. In: NOMBERG, Marta e ORTH, Miguel Alfredo. *Cadernos La Salle XIII: Pedagogia*. Cadernos La Salle XIII, v. 2, n. 3 Canoas, 2007, p.87-100.
- WARDE, Mirian Jorge. Pesquisa em educação: entre o estado e a ciência. In: ____et alii. **Coletânea CBE: universidade/educação**. Campinas/SP: Papyrus/ANDE/ANPED, 1992, p.11-20.
- _____. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. In: ANPED. **Avaliação e perspectivas na área de educação**. Porto Alegre: ANPED/CNPq, 1993, p.51-74.
- _____. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. In: Bianchetti, Lucídio; Machado, Ana Maria Netto. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3ªed.São Paulo: Cortes, 2012, p. 235-254.

RESUMOS

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PERÍODO IMPERIAL E OS TEMPOS ATUAIS

Lucas Alves Almeida

Mariana Cesco Ribeiro

INTRODUÇÃO

A Educação Domiciliar é uma realidade cada vez mais presente, inclusive no Brasil, como alternativa à obrigatoriedade de educação pela via escolar. Entretanto, a liberdade para aderir a essa modalidade de educação ainda vem sendo questionada legalmente, fato que desafiou a discussão da temática nesta pesquisa.

O presente trabalho se propõe em responder a seguinte questão: Como era a educação do Brasil Império? E tem como hipótese: A educação domiciliar como atividade desenvolvida no Brasil, no período Imperial, tendo em vista um período de grande desenvolvimento das práticas educativas e as mudanças, advindas de uma sociedade em busca de sua própria identidade.

A pesquisa baseia-se no método dedutivo, utilizando-se como técnica de pesquisa a revisão bibliográfica. O trabalho analisará, em breves linhas, a educação no Brasil Império, o desenvolvimento da educação em casa; e a educação domiciliar nos tempos atuais, visando o reconhecimento deste direito como uma opção alternativa válida ao sistema educacional brasileiro.

2. EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO

A educação realizada na casa é uma prática existente desde os tempos mais remotos, caracterizada em determinados períodos da história como o único recurso para a educação de crianças e jovens e, em outros períodos e circunstâncias, como a maneira utilizada pela elite, econômica e política para educar seus filhos. (VASCONCELOS, 2005, p.01)

A educação doméstica, ou seja, as práticas educativas realizadas intencionalmente nas casas dos aprendizes, antes um privilégio de príncipes e nobres, vão, a partir do século XVIII, tornando-se populares entre as classes abastadas, constituídas, também por altos funcionários do governo e ricos comerciantes, que aspiram para os seus filhos uma educação “esmerada”, de acordo com aquilo que, à época, era considerado parte do estatuto de distinção entre os sujeitos: saber ler e escrever, ter conhecimento de teologia, filosofia, retórica e línguas. (VASCONCELOS, 2005, p.01)

A Igreja Católica, desde os seus primórdios, constitui-se como guardiã dos conhecimentos e se fazia necessário que os seus membros tivessem suficiente competência em língua, teologia, oratória e entre outros. Segundo Vasconcelos (2005, p. 02), a educação para a vida religiosa se dá inicialmente no âmbito doméstico e vai progressivamente, desencadeando a edificação de escolas para os rapazes em todos os conventos e igrejas. Porém, os pais eram livres para a escolha de como se daria essa instrução, optando por conventos e as escolas, ou confiando seus filhos a padres que instruiriam em suas casas e nas dos próprios aprendizes, variando conforme a condição social de ambos.

Na sociedade imperial havia diferenças entre o estudo de homens e mulheres. Para as mulheres, era reservado ao âmbito do lar. Elas são levadas a inculcar valores referentes à maternidade, a ser esposa e dona de casa, diferentemente acontece com os meninos, que desde a mais tenra idade, são impulsionados a buscar o externo, ou seja, o espaço público. (SILVANO, 2014, p. 13)

No século XVIII, o Estado toma progressivamente o lugar da Igreja, buscando a institucionalização e a estatização da educação, pretendendo uniformizar e dispor os menores em espaços adequados para este fim. Já a educação doméstica propunha um atendimento individualizado, visando observar o progresso e o recuo da aprendizagem, realizado na esfera privada. No Brasil, até o século XX, este tipo de educação era uma prática comum, não só na formação elementar, mas também em áreas específicas e reconhecidas oficialmente como uma opção educacional, constatando de projetos de Lei que organizavam o ensino. (VASCONCELOS, 2005, p.15)

A educação neste momento da história, parece limitada em termos de escolarização formal e, sobretudo pública, pois, uma grande parcela da população com os indígenas, os negros livres e escravos e a população mestiça, estavam afastados da escola. O negro não possuía acesso aos direitos básicos como, por exemplo, o de votar e de ser votado, “formalizando a exclusão, limitando o ensino somente aos cidadãos brasileiros, sem que o negro participasse da vida ativa, econômica, social, política e do sistema oficial de ensino”. (SANTOS, 2013, *online*)

Com a inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Constituinte, em maio de 1823, o imperador D. Pedro I destaca a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública (SAVIANI, 2010, p. 119) e somente no século XIX, que a educação começa a ser entendida como um direito social a todos.

3. EDUCAÇÃO DOMICILIAR EM TEMPOS ATUAIS

A educação domiciliar constitui-se num modo pelo qual os pais promovem o ensino de seus filhos predominantemente ou totalmente fora do ambiente escolar formal. Com a utilização de técnicas e instrumentos, os pais ocupam diversas funções no processo de aprendizagem como o de professor, orientador, facilitador e supervisor, de tal forma que a educação ocorre no seio da própria família, mas não se limita ao contexto doméstico.

Segundo Alexandre Magno Fernandes Moreira (2017, p. 57)

A denominada educação domiciliar (também conhecida como *homeschooling* e educação familiar desescolarizada) consiste na assunção dos pais ou responsáveis do efetivo controle sobre os processos instrucionais de crianças ou adolescentes. Para alcançar esse objetivo, o ensino é, em regra, deslocado do ambiente escolar para a privacidade da residência familiar. Isso não impede, porém, que os pais ou responsáveis, no exercício de sua autonomia, determinem que o ensino seja realizado em parte fora da residência, por exemplo, em curso de matérias específicas, como Matemática e Música.

O elemento central do argumento das famílias é a liberdade de escolha dos pais e o seu direito de definir o que consideram a alternativa educacional mais adequada para seus filhos.

Não se pode afirmar que a educação domiciliar é um fenômeno recente nem tão pouco inovador, há séculos é praticada pelas mais diferentes sociedades. O que se pretende com ela, é uma educação voltada às particularidades dos alunos, considerando suas individualidades, a fim de que haja uma formação humanista mais completa para as diferentes situações da vida. (BEÇAK, 2016, p. 136-153)

Em contrapartida há parte dos estudiosos que não concordam com essa modalidade de aprendizado. Dentre as principais críticas são: a socialização dos menores, ausência de formação intelectual dos pais, diferenças sociais, possíveis abusos dos pais contra os menores, dentre outros.

No Brasil, não há expressa previsão legal sobre o tema, haja vista a obrigatoriedade de os pais matricularem seus filhos na escola institucionalizada, além do direito à educação de forma garantida pelo Estado, o que é previsto na Constituição Federal de 1988, ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação domiciliar ou ensino doméstico, ou práticas na “casa”, como também é conhecida, já foi aceita e praticada no Brasil Império, como é constatada em diversas fontes que remontam ao início de 1800. Os pais detinham a responsabilidade, a escolha e a vigilância sobre os

filhos e os métodos a serem utilizados, e era inicialmente privilégio dos príncipes e nobres, mas a partir do século XVII vai se tornando uma prática mais popular às demais classes.

Como nos dias atuais, as suas principais características são: o atendimento individualizado dos menores, desenvolvimento de talentos, ensino de valores, a convivência familiar, a formação afetiva e comportamental. Mas, observa-se que há críticas a esta modalidade de ensino, como a ausência de socialização, diferenças sociais, práticas abusivas pelos pais e a falta de preparo acadêmico.

Assim, o reconhecimento deste direito como uma opção alternativa válida ao sistema educacional brasileiro, não significa destituir o Estado de seu dever de garantir a educação e escolarização a todos àqueles que dele dependam. Mas, aceitar as diferenças e, sobretudo respeitar o direito às liberdades individuais.

REFERÊNCIAS

- BEÇAK, Rubens. **Homeschooling no Brasil: O novo judiciário e a tradição**. CONPEDI, 2016. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3628/0>. Acesso em 04 Abr.2020.
- LYMAN, Isabel. **O homeschooling nos EUA (e no Brasil)**. 2003. Disponível em: <https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=153>. Acesso em 04 Abr.2020.
- MOREIRA, Alexandre M. F. **Direito à educação domiciliar**. Brasília: Monergismo, 2017.
- SANTOS, Anderson Oramisio; et al. **A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em 06 mai.2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10^a. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Pdf.

SILVANO, Dayse Fonseca. **Educação da mulher no Brasil – da colônia ao império: uma análise do seriado a casa das sete mulheres.** 2014. 38 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2014%20DAYSE%20FONSECA%20SILVANO.pdf> Acesso em 06 mai.2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, Julho 1993, p. 15-30.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

CULTURA AMAZÔNICA E CURRÍCULO MULTICULTURAL PARA EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DAS PRÁTICAS CORPORAIS COLONIZADAS

Suellen Ferreira Barbosa

O currículo pode ser entendido como um percurso a ser realizado, ele espelha os processos educativos na escola e delimita os objetivos e os conteúdos de ensino. Como documento legal e oficial o currículo representa uma concepção de homem, mundo e sociedade que por sua vez, nortearão os objetivos propostos. Estando os processos educacionais no Brasil ligados a uma política de exclusão, que reforça as relações de poder e subalternizam a realidade cultural dos mais variados contextos educacionais. A existência de distintas heranças culturais no mesmo espaço, demanda que a escola elabore um currículo que atenda a diversidade cultural, para além das dicotomias entre produção e reprodução cultural, o currículo não deve enaltecer conflitos entre culturas, ele deve ser o próprio hibridismo cultural. Logo, a cultura corporal também expressa todas essas diferenças culturais, através das práticas corporais, de gestos que representam a cultura popular de comunidades que são esquecidas e inferiorizadas pelos currículos hegemônicos, exemplo da cultura ribeirinha e suas práticas corporais tão ricas que representam de maneira ímpar a cultura Amazônica. O currículo da educação física precisa superar o mo-

delo colonizado que prioriza e concede sobrepujança as práticas corporais Europeias e Anglo-saxões. Há uma supervalorização dos megaeventos esportivos em detrimento do diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a pluralidade e a construção da identidade social. Diante disto o objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta de currículo multicultural para educação física reconhecendo as linguagens corporais das comunidades ribeirinhas. Subsidiada pelos estudos multiculturais pós críticos e pós-coloniais este trabalho consiste em uma pesquisa teórica de cunho bibliográfico e documental. Os resultados apontam que o currículo da referida disciplina está pautado em construtos que reforçam a monocultura, não privilegiando o diálogo entre as diferenças caracterizando um currículo colonizado e tradicional, indicam também que estabelecer uma relação dialética entre a cultura popular ribeirinha e a proposta curricular da área proporcionaram o fortalecimento da identidade cultural da comunidade. Ao lançar um olhar investigativo sobre a matriz curricular da educação física conclui-se que se faz necessário ressignificar o currículo para contemplar a realidade e as práticas corporais ribeirinhas, que são socioculturais, transcende o epistemológico, pois não só concede validade e justiça curricular, mas proporciona conscientização da história de opressão sobre as culturas silenciadas, para que eles possam equalizar em alto e bom som essas vozes antes sufocadas. Permitindo assim que diferenças sejam respeitadas e valorizadas, combatendo qualquer forma de preconceito e tornando o currículo uma fronteira em que as diferenças, centradas no diálogo, lutam por seus espaços.

Referências

- Bonow, Dirnei; Mascarenhas, Alexandra Garcia. **Pós-colonialismo e currículo escolar: considerações sobre o contraste entre universalismo e relativismo.** Anais do I Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica, 2012
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura.** – São Paulo: Editora Phorte, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na educação física.** – São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009b.

Oliveira, Luiz Fernandes de; Candau, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abril, 2010.

OS JOGOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

Erivania Machado da Silva

Uma das questões mais sérias e importantes com que se depara o professor alfabetizador é o desenvolvimento da leitura e escrita infantil. Pensar no processo de aprendizagem infantil é indagar sobre como a criança aprende. Segundo FERREIRO (2001, 13), a criança reinventa o sistema de representação [...] as dificuldades que a criança enfrenta são dificuldades conceituais. Assim, faz-se necessário compreender a natureza do processo de aprendizagem para intervir pedagogicamente favorecendo o seu avanço.

Para FREIRE, (1996, 52) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Dessa forma é importante valorizar as experiências informais, o conhecimento de mundo que cada um possui e, a partir desse conhecimento prévio, mediar o desenvolvimento cognitivo do ser que aprende.

Refletindo as duas considerações, entende-se que o processo de alfabetização não é simplesmente aprender a codificação e decodificação das letras do alfabeto; e que, é preciso bem mais que transferir conhecimento. O fato de decorar conceitos ou copiar letras e/ou palavras, não efetiva a apreensão da leitura e escrita.

A aprendizagem da criança acontece desde o seu nascimento, através da brincadeira. Como afirma VIGOTSKY (2007, 122) a criança se desenvolve essencialmente, através da atividade de brincar. Sendo

assim, a escola cabe direcionar este brinquedo ao fazer pedagógico envolvendo a leitura e a escrita na dinâmica do brincar.

Os jogos, segundo PIAGET (1992, 110), tornam-se mais significativos através da ação e percepção do sujeito, à medida que a criança se desenvolve ela passa por um constante processo de reestruturação, assim, ela avança de um conhecimento mais simples para um mais complexo. Então, o jogo didático surge como importante recurso, cumprindo este papel e deve ser planejado para auxiliar a criança em seu desenvolvimento.

É interessante considerar TEBEROSKY *et al.* (2003, 32) quando afirma que, a leitura e a escrita estão entre as ferramentas mais importantes que os seres humanos possuem. Nesse âmbito é necessário que os profissionais da educação busquem as estratégias, para tornar significativo o seu aprendizado. Pois segundo FREIRE (2003, 31), os alunos não têm que memorizar um texto mecanicamente, mas apreender sua significação profunda. Só o texto significativo tem importância no momento da leitura.

A pesquisa pretende apresentar um estudo de caso que reafirma o que foi apresentado em âmbito teórico. Destaca a utilização do jogo didático-pedagógico como recurso para a efetivação do processo de leitura e escrita.

Utilizou-se a pesquisa qualitativa com aplicação de questionário com questões em aberto e observação em sala de aula sem a intervenção da pesquisadora. Os sujeitos foram duas professoras e 13 alunos, do grupo 06, da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Educar SESC da cidade de Crato-Ceará. A observação aconteceu no período de um mês, nos dias de segunda e terça-feira, no turno matutino.

As professoras consideraram que o jogo didático-pedagógico auxilia no processo de aprendizagem da leitura e escrita, configurando-se como peça principal para mediar a construção e reconstrução de hipóteses. Além de se consolidar num excelente subsídio à prática pedagógica. Concluindo que, a criança evolui como sujeito ativo na construção do seu conhecimento e que a sua alfabetização ocorre com maior eficácia.

Quanto a observação aconteceu com presença na sala de aula dois dias semanais. A sala de aula apresentava ambiente alfabetizador, con-

tendo vários suportes textuais, calendários: grande para uso coletivo e pequenos para uso individual, cartazes de aniversariantes do mês, de quantos somos, chamadinha, atualidades e curiosidades sem esquecer o alfabeto maiúsculo exposto abaixo do quadro. Destaque para os cantinhos de aprendizagem que eram num total de cinco: da leitura, da matemática, da saúde, dos jogos e da construção (material de sucata).

A ênfase será dada ao cantinho dos jogos verificando que todas as áreas do conhecimento são contempladas com jogos confeccionados pelas professoras e jogos industrializados. Entre os quais: letras e sílabas móveis, jogo gravura/palavra, quebra-cabeça de nome/gravura, das partes do corpo, das partes da árvore, do mapa do Brasil; bingos: de soma e subtração, de palavras, do nome próprio; dominós: de palavra/gravura de animais, de frutas, de partes do corpo.

Ao serem questionadas sobre a prática pedagógica, as professoras responderam que é sempre antecedida pelo planejamento, desenvolve-se organizadamente, com objetivos pré-estabelecidos, incluindo diariamente o uso de jogos linguísticos, matemáticos, envolvendo resoluções de problemas lógico-matemáticos, favorecendo a estruturação do pensamento e a análise de situações voltadas para a realidade.

O Jogo pode ser extremamente importante para o desenvolvimento da leitura e escrita, sua utilização na educação infantil torna eficiente o aprendizado, desenvolve o senso de responsabilidade, melhora a autoestima, estimula o respeito as regras e a aceitação do outro, possibilitando e favorecendo a criança na construção da sua aprendizagem em leitura e escrita. A prática pedagógica se preocupa com a formação da autonomia do estudante.

Portanto, as brincadeiras e os jogos se efetivam realmente, como aliado do professor no exercício da formação dessa autonomia. Outros autores como ALVES (2010), COTONHOTO (2019) que também pesquisaram o assunto relatam e partilham das mesmas ideias. Porém é um assunto que não se esgota e deixa o campo aberto a muitas outras investigações e pesquisas.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras. Aprendizagem. Leitura e escrita.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, L. e BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. *Rev. psicopedag.* [online]. 2010, vol.27, n.83, pp. 282-287. ISSN 010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013. Acesso em: 03 de maio de 2020.
- COTONHOTO, L et al. Importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Constr. psicopedagica.* [online]. 2019, vol.27, n.28, pp. 37-47. ISSN 1415-6954. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005. Acesso em: 03 de maio de 2020.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** Trad. Horácio Gonzales (*et al*), 24. Ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção Questões da nossa época; v.14)
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa,** São Paulo, Paz e terra, 1996 (coleção Leituras)
- _____. **A importância do ato de ler.** Organização e apresentação: Marisa Lajolo, 1 ed. São Paulo, Moderna, 2003 (Coleção Palavra da gente. Vol. 1 ensaio)
- LA TAILLE, Y. *et al.* **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo. Summus,1992
- TEBEROSKY, A. (et al.); **Compreensão da leitura: a língua como procedimento.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003
- VIGOTSKY, L. S., **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Org.: Michael Cole, (et al); trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afêche. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE FILOSOFIA - E ESTUDANTE DE PSICOLOGIA -, EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Ivone Laurentino dos Santos

O ano de 2019 foi bem especial para mim. Em Outubro do referido ano, após 30 anos e 03 meses de serviços prestados, como professora de filosofia e Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, finalmente foi divulgada - no diário oficial -, minha aposentadoria. Tinha tantos planos para 2020! Não poderia sequer imaginar o que estava à nossa espreita: a COVID-19. De início, foi bem interessante permanecer em casa, na esteira de May(2011), em busca de mim mesma; colocando as minhas leituras em dia; escrevendo; enfim, experimentando “pensar sem corrimão” sobre a vida, como diria Hannah Arendt(2019), sem pressa. Foi bárbaro retomar minhas leituras em Jacques Derrida, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire e tantos outros, além de aprofundar os meus estudos em psicologia, especialmente em psicologia fenomenológica.

No Universo da Psicanálise, conheci um pensador interessante: Vladimir Safatle(2008); ele me chamou a atenção de modo bem particular; nele encontrei as palavras que me faltavam para expressar, com a devida indignação, as diversas nuances - sociais e políticas - que perpassam os tempos difíceis que estamos vivendo. Foi muito instigante conhecer uma psicanálise que não tem medo de se posicionar; uma psicanálise atuante, militante, que não se cala diante das ameaças do

fascismo(VEIGA-NETO, 2019) e de toda e qualquer negação da liberdade. Em um momento dramático para todos nós, encontrei nas minhas leituras, o suporte de que precisava; ao menos provisoriamente, a companhia dos meus livros me garantiu um certo conforto, em tempos tão tenebrosos.

Paradoxalmente, as mesmas leituras que me confortaram, com o passar do tempo, despertaram em mim, sentimentos bastante ambivalentes e confusos. O fato é que tenho vivido dias muito difíceis. O isolamento tem me colocado em contato direto com aspectos bem sombrios do meu inconsciente(JUNG,2016); é como se todas as minhas sombras, guardadas há sete chaves(talvez bem menos chaves...risos), durante anos, pudesse vir à tona, a qualquer momento. Na verdade, os meus sentimentos nunca foram tão ambíguos e tão devastadores; de modo que, eles se alternam, como se eu fosse do céu ao inferno, em questão de segundos. Não! a epidemia que ameaça à todos nós não é surpresa para ninguém; é apenas mais uma, dentre tantas, que ainda teremos que enfrentar, se não mudarmos nossa percepção de mundo; enfim, se não repensarmos esse nosso estilo insano e deprimente, onde brincamos de ser Deus e subestimamos a capacidade de reação da natureza, aos nossos destempeis.

Em momentos bem frequentes, devo confessar que sinto um inconformismo muito grande frente às pessoas e ações que nos trouxeram até aqui. Por onde andam os amantes da globalização sem limites, acrítica, que mais parece uma “fábula”, nos dizeres de Milton Santos(2000)? Esse vírus foi importado dos países ricos e chegou ao Brasil alojado nos corpos dos ‘granfinos’. E agora? Sabe quem está mais em risco? Justamente os brasileiros pobres que, embora não tenham recursos para ‘turistar’ pelos países ricos, se encontram mais vulneráveis frente ao vírus, devido as condições sociais precárias em que vivem, condições estas marcadas pela falta de acesso à saúde e à qualidade de vida; faltam-lhes o básico em termos de material de higiene, nesse momento em que o autocuidado tem sido fundamental.

Eu sei que não existe fórmula mágica para o enfrentamento de um problema tão grave de saúde pública. Sinto-me como se estivéssemos em alto mar, em uma embarcação, que está com problemas. Não existe a opção de parar. Então, temos que seguir em diante, tentando

resolver os problemas, durante o percurso, até que um dia, quem sabe, possamos encontrar um porto seguro. Mas o tempo passa; o número de mortos aumenta(já são 31.199); os cemitérios vão sendo preparados e a ideia desse porto seguro torna-se bem distante.

O fato é que o sentimento de vulnerabilidade que me acomete, desde o início da pandemia, vem sendo tão potencializado a cada dia, que, sinceramente, não tenho ideia de como sobrevivi, do ponto de vista psíquico, até aqui. A vida parece disposta a nos testar. Da minha parte, encontrei uma forma de me manter de pé: a escrita. Não é de hoje que escrever, sobre os acontecimentos e os meus sentimentos sobre eles, tem me ajudado a seguir em frente; não teria porque ser diferente, nesse momento tão tenso e tão dramático, para todos nós.

Mas o sentimento mais em evidencia em mim, nesse momento de pandemia, é, sem dúvidas, a indignação. Ora, numa sociedade de classes, ninguém me convencerá que a preocupação de certos liberais com a economia brasileira se dá em função de garantir melhores condições de vida para os mais pobres. Segundo dados do Ipea(BRASIL,2018), a extrema pobreza voltou a crescer, enquanto certos governantes já se posicionavam contra projetos sociais premiados, como o “Bolsa família”. O interesse parece ser outro: a garantia de mais lucro para os empresários, em detrimento das necessidades de milhares de trabalhadores e do respeito aos seus direitos fundamentais.

Assim, o governo brasileiro cede as pressões do mercado, ao defender que os trabalhadores voltem as suas rotinas, mesmo que, para tanto, coloquem em risco suas vidas. Para além das narrativas políticas, o objetivo puro e simples parece ser o de garantir tranquilidade ao mercado, impedindo que os empresários lucrem menos. Bem, elucubrações políticas à parte, foi uma boa ideia aproveitar esse momento de solidão, para retomar as ideias de Freud(2008). A decisão de aprofundar conceitos psicanalíticos, durante o isolamento social, tem contribuído enormemente para os mergulhos em mim mesma, que tenho feito, nesses tempos tão difíceis. Concordo com Freud(1996), quando este diz que a psicanálise é, em essência, uma cura pelo amor. Mas, e em tempos escassos de amor? Não há dúvidas de que vivemos tempos de muito ódio, então como achar dentro de nós um amor não refletido fora de nós?

Enfim, se, como indicam as Redes Sociais, o ódio estiver no controle, onde estará o amor? Qual seria a possibilidade de cura para pessoas que, se alimentam do ódio? A Psicanálise(FREUD,1996) me permite ver a realidade mesma, nos dizeres da fenomenologia(HUSSERL,2006), mas essa realidade que ela me apresenta é tão demasiadamente crua, que eu me pergunto sobre as condições que eu teria, efetivamente, para me reinventar, alterando a ordem incômoda que estou a vislumbrar(seja fora de mim, seja no mais profundo de meu ser).

A questão é que o nosso inconsciente(GARCIA-ROSA, 1985) parece mesmo “um poço sem fundo”, de modo que, quando nele mergulhamos, além de não haver possibilidade de retorno, as perspectivas de chegarmos à um destino, são demasiadamente incertas.

Por outro lado, desconheço a existência de alguém que tenha produzido algo de significativo, a partir da defesa incontestada de certas verdades, dogmas ou convicções. Desde a minha primeira graduação em filosofia, pela Universidade Católica de Brasília, a dúvida tem sido minha companheira inseparável, de todas as horas. Sinceramente, não tenho do que me queixar. Para o bem ou para o mal, resta-me dizer que, apesar de tudo; apesar da grave crise que vivemos - que coloca em xeque a nossa sobrevivência pessoal e coletiva - me vejo ainda em condições de luta.

Gosto muito do trecho de uma canção de guerra Suaili que diz: “Só há sentido na vida com luta. O triunfo ou a derrota está nas mãos dos deuses. Não somos deuses, então, celebremos a luta”. É isso. Que tenhamos força para continuarmos na luta, por nós e pelos socialmente mais frágeis e vulneráveis, cada dia mais estigmatizados(GOFFMAN, 2013), que sempre pagam um preço bem mais alto, durante as crises produzidas pelos donos do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, HANNAH. **Pensar sem corrimão**. Editor Relógio D'Água, 2019.

BRASIL. Ipea: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O futuro não ia ser assim: pobreza extrema volta a crescer no Brasil**. El País [Internet]. Ipea; 2018 [acesso 03 maio 2020]. Disponível:

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33277&catid=13

FREUD, SIGMUND. **Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos(1910)**. Edição Standard brasileira; com comentários e notas de James Strachey: em colaboração com Anna Freud; assistido por Alix Strachey e Alan Tyson; traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, SIGMUND. **O futuro de uma ilusão & o mal-estar na cultura**. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre(RS): L&PM, 2018

GARCIA- ROZA, LUIZ ALFREDO. **Freud e o Inconsciente**. 28ª reimpressão. 2 edição - Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GOFFMAN, ERVING. **Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 edição. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

Husserl, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Ed.70, 1990.

JUNG, CARL. **Memórias, Sonhos e reflexões**. Apresentação Sergio Britto, Prefácio à edição brasileira Léon Bonaventure; Organização e edição Aniela Jaffé; Tradução Dora Ferreira da Silva. 30ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

MAY, ROLLO. **O Homem à Procura de si mesmo**. Tradução de Áurea Brito Weissenberg. 36ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RAGO, MARGARETH & VEIGA-NETO, ALFREDO(Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. (Coleção Estudos Foucaultianos). 1ª edição; 2ª reimpressão; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAFATLE, VLADIMIR. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Biotempo, 2008.

SANTOS, MILTON. **Por uma Outra Globalização**. Record, 2000.

PORQUE TRABALHAR AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA TÉCNICA

Simone Aparecida Grillo Pereira de Lima

Frente ao século XXI, nós docentes enfrentamos todos os dias novos desafios para lecionar. Lidamos com questões de falta de interesse, descaso, desrespeito, cansaço entre outras coisas. Estas questões estão ligadas a motivação interna e externa do aluno, mas também ao tipo de didática adotada. Este artigo visa refletir a prática docente nos cursos técnicos, mais especificamente na ETEC – João Belarmino, Amparo-SP, sobretudo utilizando as competências socioemocionais – objeto do nosso estudo. A educação socioemocional refere-se ao entendimento e a forma de **lidar com as emoções, buscando a empatia e a tomada responsável de decisões**. Para que isso ocorra, é preciso que um trabalho com essas competências seja feito nas mais diferentes situações. Foram analisadas algumas obras considerando a BNCC - Base Nacional comum curricular (2017) as contribuições de autores como CURY (2019), FONTE (2019), BONFANTE (2019) e também leis e metas governamentais, procurando conhecer melhor como se dá o ensino permeando as emoções, bem como algumas sugestões de práticas que foram bem-sucedidas norteando essa perspectiva. Nota-se que é um tema efetivamente novo devido as recentes publicações que encontramos, porém é um dos pontos mais importantes contemplados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A BNCC é o documento que busca dire-

cionar os currículos escolares e garantir as aprendizagens essenciais que o aluno deve ter ao longo da Educação Básica. **Prevê uma formação integral ao aluno, que conta com o ensino socioemocional.** Nada se falava em torno deste assunto há poucos anos atrás. Os professores estavam acostumados a entrar em sala e aplicar seu conteúdo não levando em conta as condições físicas e emocionais dos estudantes. Estes por sua vez, vem para a aula cansados, estressados, preocupados, pensando em buscar, na maioria das vezes, apenas um diploma. Concluiu-se que utilizando as competências, o resultado da aula é muito mais produtivo, cria significado para quem participa, pois leva o educando a reflexões profundas sobre o mundo e o que ocorre ao seu redor. As oportunidades de participação, integração, reflexão do aluno utilizando esta técnica de explorar um assunto usando as competências são imensas e trazem valioso significado dos assuntos, pois estimula a resolução dos problemas com maior equilíbrio, compreensão, ética reflexiva, ações coletivas e de responsabilidade.

REFERÊNCIAS

CURY, Augusto. *Inteligência socioemocional a formação de mentes brilhantes*, Editora Sextante, 2019.

FONTE, Paty. *Competências socioemocionais na escola*, Editora Luak, 2019.

BONFANTE, Roseli. *Habilidades socioemocionais na escola – Guia prático da Educação Infantil ao Ensino Fundamental*, Editora Juruá, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 08/05/2020.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=82221. Acesso em 11/05/2020.

- _____. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. 2014. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em 08/11/2020
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05/05/2020.

A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE AFETO E CUIDADO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL POR MEIO DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS

Janneyde Pascoal da Silva

Célio Moacir dos Santos

1. Introdução

Neste resumo, é apresentado o desenvolvimento do projeto denominado “Cuide-se”, uma iniciativa de cunho pedagógico e de estratégia extraclasse, em vigência há um ano, que foi inicialmente realizado em caráter presencial, e recentemente, dado o contexto atual de isolamento social, assumiu um formato não presencial com o uso de mensagens instantâneas.

Num primeiro momento foi estabelecido contato com as turmas da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Aracruz, sendo solicitado um depoimento livre sobre os dias de confinamento social, suas dúvidas, medos e como seus familiares estavam lidando com a situação. Após um tempo de coleta e escuta ativa desses estudantes através do aplicativo de mensagem instantânea, percebeu-se a necessidade de se pensar uma ação de apoio psicológico que atendesse as demandas apresentadas e que, ao mesmo tempo, respeitasse as regras do isolamento social. Assistidos por uma psicóloga, formou-se um grupo

de estudantes, com idades entre 16 e 18 anos, participando desse momento, durante 15 dias, sempre no horário de 13:00 as 14:00 horas, entre os meses de março a abril.

Através dessa ação busca-se oferecer acolhimento aos estudantes, proporcionando suporte emocional às demandas de ordem psicológica que de alguma maneira possam interferir no desenvolvimento destes, bem como, atuar como suporte na inclusão, permanência e acessibilidade do aluno na instituição escolar.

2. A utilização de recursos tecnológicos: as mensagens instantâneas

O aperfeiçoamento de recursos tecnológicos utilizados como ferramentas pedagógicas tem se mostrado rápido e, ao mesmo tempo, extremamente dinâmico. Mensagens eletrônicas instantâneas enviadas por dispositivos móveis, por exemplo, ganham diferentes usos em processos de ensino e aprendizagem. Os professores, especialmente por lidarem com a formação intelectual de crianças e adolescentes, encontram-se no centro das buscas por adaptações na utilização de novos meios para ensinar, procurando sempre se reinventar em novas buscas que não se findam. Zacharias (2016, p. 17) colabora dizendo que, “ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente”. Para Lévy (1999), as tecnologias utilizadas como recursos didáticos redefinem a função docente e agregam às práticas de ensino e aprendizagem novos modos de acesso aos conhecimentos.

Em se tratando, mais especificamente, das mensagens instantâneas, estas se constituem em um dos melhores canais de comunicação, dada a sua facilidade de manuseio e ao acesso a esse dispositivo, visto que necessita apenas ter a conexão com a internet.

Sobre isso, afirmam Silva e Teles (2016) que essas formas de comunicação são um dos meios em que,

[...] a aprendizagem colaborativa acontece, entretanto, entende-se que, para além de uma aprendizagem restrita aos conteúdos tradicionais do currículo escolar, podem

avançar para a compreensão de uma possibilidade de formação ampla e participação social e política (SILVA; TELES; 2016, p. 2).

Acredita-se no grande potencial das mensagens instantâneas para a aprendizagem coletiva e, a partir dessa vivência atribui-se a esse recurso outro grande atributo: a possibilidade de manutenção do vínculo professor e aluno mediante a necessidade do isolamento social em virtude da pandemia.

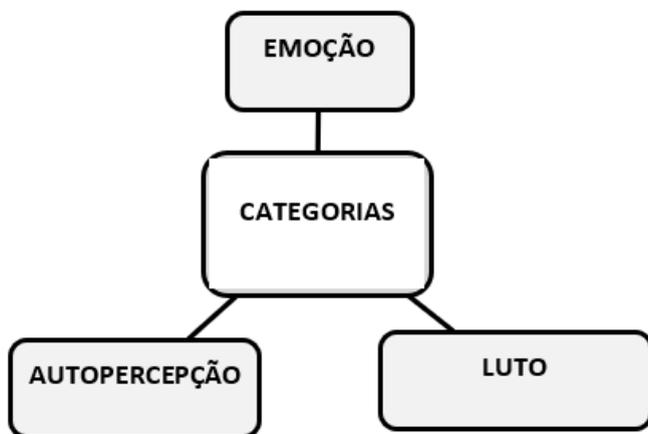
3. Procedimento Metodológico

Em um primeiro momento é abordada a importância do processo de classificação por categorias nesse tipo de investigação. “A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, ao redor de um processo de categorização” Bardin (2011, p.147). Esse processo distribui os elementos e os agrupa seguindo critérios previamente definidos. Segundo a autora, a função principal da análise do conteúdo é apuração crítica. Os estudos sobre análise do conteúdo visam superar as incertezas na tentativa de enriquecer as leituras. Como fundamentação teórica tratou-se das mensagens dos estudantes a luz da teoria do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC de Lefèvre e Lefèvre (2005), que é um procedimento de construção do pensamento coletivo que visa evidenciar como as pessoas pensam, seus posicionamentos sobre determinada questão. Trata-se de um compartilhamento de ideias dentro de um grupo social. Também por se tratar de um grupo, Barros (2007) sintetiza sobre o potencial criativo que pode ser desenvolvido suscitando convivência com a diferença dentro de um coletivo. Ainda de acordo com a autora, o grupo ajuda os integrantes a exercitar seu potencial autogestionário. E o vetor grupo sujeito e grupo sujeitado visa problematizar esse potencial. Internamente a esse vetor temos níveis de resistência entre os grupos, uns com capacidades de crescimento através da mudança (sujeitos) e outros submetidos às normatizações com dificuldades de aderir ao novo (sujeitados).

De acordo com Fernandes (2008) o discurso produzido pelos grupos conecta-se com a produção do sentido, e esta, por sua vez, produzida conforme os lugares e as situações que os sujeitos em interlocução ocupam passando a ser visto não apenas como preceitos de pensamento e linguagem estruturados, mas como expressão de um pensamento coletivo construído sobre condições sociais e temporais, encontrando-se no âmbito social Gondim e Fischer (2009).

A partir das falas dos sujeitos no grupo, faremos a categorização de acordo com Bardin (2011) para uma melhor organização, utilizando fragmentos de algumas falas dos estudantes.

Figura 1 – As categorias de análise.



Fonte: Elaborado pelos autores

4. Algumas constatações

Nas mensagens retratadas e de acordo com os pressupostos de Bardin (2011) que descreve sobre as técnicas e os procedimentos que devem ser realizados a fim de obter indicadores e que nos ajudam a fazer certas inferências no conteúdo, elaboramos um quadro abordando as categorias e os registros das mensagens relacionando essas temáticas.

Quadro 1- Categorias e suas análises

| CATEGORIZAÇÃO | ANÁLISES |
|---------------|---|
| Emoção | <p><i>Aluno A:</i> “[...]fiquei muito ocioso e a ansiedade começou a vir também,...medo do que está acontecendo no mundo[...]”</p> <p><i>Aluno B:</i> “[...]essa quarentena está me estressando muito e acabei trocando o dia pela noite[...]”</p> <p><i>Aluno D:</i> “[...] estou mais emotivo, choro por qualquer coisa[...]”</p> |
| Autopercepção | <p><i>Aluno C:</i> “[...]como a angústia se manifesta de formas diferentes em mim,[...]”</p> <p><i>Aluna B:</i> “[...]sinto que minha ansiedade contribui para meu coração palpitar[...]”</p> <p><i>Aluno E:</i> “[...] me sinto tão ansiosa que não consigo me organizar em minhas atividades[...]”</p> |
| Luto | <p><i>Aluno C:</i> “[...]sinto falta de ter passar um dia dos pais com ele[...]”</p> <p><i>Aluno A:</i> “[...] tem uma pessoa que já se foi há muito tempo, mas ainda não superei. Tenho medo de deixar ir e esquecer [...]”</p> <p><i>Aluno E:</i> “[...] tenho muito medo de perder pessoas que eu amo [...]”</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores

Entendemos que, de acordo com a análise de grupo (sujeito/sujeitado) e em conformidade com Barros (2007) e com Lefèvre e Lefèvre (2005) algumas relações são percebidas nas mensagens instantâneas servindo como aporte para a valorização da construção do sentido compartilhado, uma vez que a proposta desses momentos tem como finalidade a escuta.

Partindo das análises dos textos dos estudantes do grupo e com o intuito de valorizar ao máximo as falas dos sujeitos via mensagens instantâneas percebeu-se em certos momentos de encontro uma característica de não interação entre os participantes. As intervenções aconteceram quase sempre unilateralmente, partindo dos mediadores para os alunos. Surge, então, um desafio: desenvolver com os estudantes do

grupo a noção de que há um saber com eles, diferente do saber acadêmico, e que seu conhecimento é mais expressivo do que o olhar dos especialistas que mediarão o grupo (professor e psicóloga).

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, R. B. de. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Editora Sulina/UFRGS, 2007.
- FERNANDES, C. A. Representações da escola para o sem-terra. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 12, n. 1, 2008.
- Gondim, S., & Fischer, T. (2009). O discurso, a análise do discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural, **Cadernos Gestão Social**, 2(1), 9-26.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, p. 260, 1999.
- TELES, L. F.; SILVA, L. R. A colaboração online como agente de emancipação em redes sociais. **ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 13, n. 2, 2016.
- ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-26.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS: COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Marli Aparecida da Silva Siqueira

Eduarda Paola Weiler de Siqueira

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar o sistema de cotas que corresponde a uma das ações afirmativas com o fim de assegurar o ingresso no ensino superior de segmentos sociais discriminados.

Palavras – chave: Políticas Públicas – Ações sociais – Cotas raciais

ABSTRACT

The present study aims to analyze the quotation system that corresponds to one of the affirmative actions in order to guarantee or enter higher education based on discriminated social criteria.

Key-words: Public Policy – Social Actions – Racial Quotas

As ações afirmativas correspondem a soluções de caráter temporário, adotadas pelo Estado ou pelo setor privado, com o objetivo de corrigir e compensar distorções históricas. Assim, estão diretamente vinculadas à luta pela prevalência do princípio da não

discriminação e são resultado da ação político – pedagógica de diferentes autores.

Desta forma, cita-se como exemplos de ações afirmativas a reserva de postos de trabalho para pessoas com deficiências, cursinhos voltados para a população de baixa renda, o programa universidade para todos (ProUni), a criação de delegacias especializadas para o atendimento de mulheres, entre outras coisas.

A priori, é importante mencionar que as ações afirmativas correspondem ao gênero, enquanto as cotas à espécie. Destarte, é abarcado pelo conceito de ações afirmativas toda contratação ou promoção preferencial de determinados grupos discriminados, seja através de bolsas de estudos, políticas de valorização identitária, medidas de proteção ou reparações financeiras (DUARTE, 2014).

Desta forma, são imprescindíveis para reparar as injustiças simbólicas e econômicas para com a população negra e possuem a finalidade de reverter o quadro de desigualdade, exclusão e injustiça existentes no Brasil. Assim, procuram alcançar a igualdade material e a integração social do indivíduo.

As primeiras medidas conjuntas organizadas de forma coordenada em âmbito internacional datam dos anos 1960. Neste sentido, cita-se como exemplo um dos principais tratados internacionais em matéria de Direitos Humanos que corresponde à Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, a qual busca o respeito universal e efetivo através dos direitos humanos e liberdades fundamentais (DUARTE, 2014).

Posteriormente, surgiram leis e estatutos visando a promoção das ações afirmativas com o fim de uma reparação histórica em razão da escravidão e de um racismo estrutural ainda existente na sociedade brasileira. Cita-se como exemplo a Lei N° 12.288, de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei N° 12.711, de 2012 e; a Lei N° 12.990, de 2014.

A Lei N° 12.711, de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno em universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia nos cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Sobre esse tema foi ajuizada uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) N° 186 pelo Partido De-

mocratas (DEM) questionando os atos administrativos adotados pela Universidade de Brasília (UNB) acerca do programa de instituição do sistema de cotas raciais. Contudo, por unanimidade os Ministros julgaram pela inconstitucionalidade da ADPF e decidiram ser constitucional o sistema de cotas.

Por outro lado, a Lei N° 12.990, de 2014 visa reservar 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Vale mencionar a Ação Declaratória de Inconstitucionalidade N° 41, de relatoria do Ministro Roberto Barroso, a qual prevê a constitucionalidade da Lei N° 12.990, ou seja, do sistema de cotas nos concursos públicos (CAVALCANTE, 2017).

Além disso, importante mencionar o posicionamento das autoras Célia Maria Haas e Milton Linhares (2012, p. 4) sobre a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras:

Dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) de 2008 ratificam o caráter estrutural das desigualdades raciais no Brasil, já que a média do tempo de estudo de brancos com mais de 15 anos é de 8,1 anos de estudo, enquanto negros e pardos apresentam 6,4 anos. Quanto à comparação do número de matrículas no ensino superior, dados da mesma pesquisa apontam que 57,9% dos estudantes universitários brasileiros são brancos, enquanto pretos e pardos representam 28,9% do número de matriculados.

Assim percebe-se conforme exposto acima e de acordo com o Supremo Tribunal Federal que as políticas de ações afirmativas, em especial as cotas nas universidades, colaboram para a correção das discriminações raciais historicamente consolidadas. Destarte, expõe o autor Roger Teixeira Bastos (2007, p. 48-49) as duas correntes principais acerca do sistema de cotas:

(...)

Os adeptos da primeira corrente (universalista) defendem ser necessário um maior investimento na área do ensino básico e médio, ao lado da expansão do número de vagas nas universi-

dades, para que se obtenha uma maior igualdade de oportunidades, desde que é patente baixa qualidade de ensino no país e a insuficiência de vagas nos cursos de graduação. Ademais, o combate às desigualdades deve centrar-se em medidas voltadas para o crescimento econômico e para a desconcentração de renda.

Já os partidários da corrente diferencialista defendem que não basta combater a pobreza, a falta de distribuição de renda e melhorar o ensino médio e fundamental; é preciso, ainda, diferenciar e beneficiar certos grupos discriminados que sempre estiveram em posição desvantajosa, garantindo-lhes maiores oportunidades no acesso ao ensino superior. A implementação de cotas raciais, destinadas aos afrodescendentes, e/ou cotas sociais, cujo recorde é por renda e não em função da raça, dirigidas aos jovens carentes, sejam negros ou brancos, seria um caminho a ser perseguido.

Posto isto, conclui-se que as políticas afirmativas de cotas raciais correspondem a políticas compensatórias que visam combater as desigualdades raciais historicamente existentes. Entretanto, por serem medidas de curto e médio prazo faz-se necessário a criação de políticas que acabem de vez com esse problema estrutural, ou seja, a discriminação racial e a segregação dos negros da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. LEI Nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de Junho de 2014.

BRASIL. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 de Agosto de 2012

BASTOS, Rogers Teixeira. **Ações Afirmativas: cotas raciais nas universidades públicas e o princípio da igualdade**. Fortaleza – Ceará, 2007. Disponível em: <<http://www.repositoriobib.ufc.br/000009/000009E3.pdf>> Acesso em 08 de Maio de 2020.

CAMPOS, Pablo Jaime Edir. **Ações afirmativas como estratégia de combate às desigualdades raciais e promoção da dignidade**. Disponível em: < https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548772006_0a6e44faf747ba3a0017f6afe4e54f81.pdf > Acesso em 08 de Maio de 2020.

CAVALCANTE, Márcio André Lopes. **Constitucionalidade do sistema de cotas em universidades com critério étnico-racial**. Buscador Dizer o Direito, Manaus. Disponível em: <<https://www.buscadordizerodireito.com.br/jurisprudencia/detalhes/c81e728d9d4c2f636f067f89cc14862c>>. Acesso em: 11/05/2020

CAVALCANTE, Márcio André Lopes. **Constitucionalidade do sistema de cotas raciais em concursos públicos**. Buscador Dizer o Direito, Manaus. Disponível em: <<https://www.buscadordizerodireito.com.br/jurisprudencia/detalhes/3202111cf90e7c816a472aaceb72b0df>>. Acesso em: 11/05/2020

CAVALCANTE, Márcio André Lopes. **O sistema de cotas para negros em concursos públicos é constitucional**. Dizer o Direito, Manaus. Disponível em: <<https://www.dizerodireito.com.br/2017/07/o-sistema-de-cotas-para-negros-em.html>>. Acesso em: 11/05/2020.

DUARTE, A. C. **A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2014 (Texto para Discussão nº 147). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 22 de abril de 2014.

GOMES, Nilma Lino; NUNES, Maria do Rosário e SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos Santos. **Educação e diversidade: direito e ação afirmativa**. Revista Retratis da Escola, Brasília, v.7, n.13, p. 231- 252, jul./dez 2013. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br>> Acesso em 08 de Maio de 2020.

SILVA, Luiz Fernando Martins. **Políticas de ação afirmativas para negros no Brasil: Considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional.** Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativas-para-negros-no-Brasil.pdf> > Acesso em 08 de Maio de 2020.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. **Políticas Públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?** Rev. Bras. Estud. Pedagog. Vol. 93 no.235, Brasília set./dez. 2012, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>> Acesso em 08 de Maio de 2020.

STF julga constitucional política de cotas na UnB. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042>>. Acesso em: 11 de Abril de 2020.

PANDEMIA: FLEXIBILIDADE DA LEGISLAÇÃO E OS IMPACTOS IRREVERSÍVEIS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Marli Aparecida da Silva Siqueira

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar os impactos da pandemia de COVID-19 no sistema educacional brasileiro, desde o ensino básico ao superior. Assim, serão analisadas as medidas adotadas pelo governo para continuação do ano – letivo apesar do regime especial.

Palavras- chaves: COVID- 19; ensino híbrido; mundo virtual; isolamento social

Abstract

The present study aims to analyze the impacts of the COVID-19 pandemic on the Brazilian educational system, from basic to higher education. Thus, the measures adopted by the government to continue the school year will be analyzed despite the special regime.

Key – words: COVID-19; hybrid teaching; virtual world; social isolation

Antes da pandemia tinha-se uma legislação educacional brasileira (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), rí-

gida e inflexível do Ensino Fundamental à Universidade, com relação a carga horária, dias letivos (200), matérias obrigatórias e optativas, posteriormente houve flexibilizações nas disposições legais ou procedimentos temporários em relação ao modelo da educação formal brasileira.

Conforme a Portaria do MEC, N° 343, de 2020:

Portaria do MEC N° 343, de 17 de Março de 2020, D.O.U
18/03/2020

Categoria especial – Coronavírus/ Subcategoria: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID – 19. Revoga: Não revoga nenhuma legislação.

Assim, a Medida Provisória N° 934, assinada pelo Presidente Jair Bolsonaro, publicada em 01/04/2020, fixa normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, a saber:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar (...), desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos.

Ressalta-se que desde 17 de março de 2020, os Sistemas de Saúde e de Educação estão afetados diretamente, sem mencionar outros setores fundamentais, como por exemplo, o setor econômico.

Desta forma, em razão da pandemia do COVID- 19, todas as escolas e faculdades brasileiras estão fechadas temporariamente, conforme orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde do Brasil, onde fixou-se o distanciamento social, como estratégia de proteção aos educandos, evitando, desta maneira, a propagação do vírus, bem como maior colapso do sistema de saúde no País.

Diante do fechamento das Instituições de Ensino e os impactos negativos na vida dos educandos, as secretarias de Educação em todos os níveis, no Brasil, tomaram algumas medidas temporárias.

Cita-se como exemplos: a) ensino à distância (EaD) que corresponde a substituição das aulas presenciais por aulas remotas (MEC n°343/2020; n°345/2020 e n°395/2020), com materiais impressos, vídeos e outros; b) distribuição de alimentos (merendas escolar) para estudantes das redes públicas, até alteração de calendários semestral e anual (carga horária); c) alteração de férias (MEC 343/2020) e o não cumprimento rigoroso dos dias letivos (200), permitindo desta forma que o processo de aprendizagem tenha prosseguimento no período da pandemia e com menos danos.

Neste sentido importante mencionar a análise de Paulo Arns da Cunha, do colégio Positivo, sobre os impactos da pandemia na educação:

(...) Nessa crise sem precedentes, de proporção global, educadores e familiares inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade e, em benefício da vida, (re) aprendemos a ensinar de novas maneiras. Na China, cerca de 240 milhões de crianças e jovens se adaptaram rapidamente ao fechamento das instituições de ensino e passaram a ter aulas remotas em uma escala jamais vista, da educação básica ao ensino superior. Os chineses mostraram que é possível fechar as salas de aula sem parar de apreender.

Percebe-se que os desafios são enormes, num Brasil onde 58% dos domicílios não possuem computador e 33% dos educandos não tem acesso à Internet. Ademais, ressalta-se que o Brasil possui profundas desigualdades sociais e dois sistemas educacionais (Público e Privado) bem distintos. O sistema público de ensino, neste sentido, possui, desde antes da pandemia, problemas estruturais e de ensino-aprendizagem que foram agravados pela pandemia.

Os estudantes das Instituições de Ensino Privada dispõem de melhores condições de aprendizagem quando comparado com os estudantes das Instituições Públicas vez que desde a infância aqueles possuem livros, TV, celulares, Internet, computadores, cursos complementares, aulas de reforço, entre outras coisas.

Desta forma, cita-se como exemplo de problemas estruturais: a) baixo investimento na educação pelo poder público; b) baixo grau de

escolaridade dos pais e responsáveis; c) pouca qualificação dos professores e longas jornadas de trabalho; d) baixa remuneração dos docentes dificultando igualmente o acesso a melhores instrumentos de educação e cultura; e) escolas em péssimas condições de estudo e trabalho, seja na área urbana ou rural; f) alta vulnerabilidade dos estudantes; g) falta de engajamento dos pais e responsáveis, no processo ensino – aprendizagem; h) alta taxa de abandono escolar (evasão escolar); i) dificuldade de acesso, por parte dos discentes e docentes, as ferramentas de ensino – aprendizagem virtual (TV, celular, Internet, rádio, livros e obras, computadores, etc.).

Outrossim, ressalta-se ainda que, não é muito diferente a realidade ou condições dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, das redes públicas à dos muitos estudantes das faculdades e universidades. Afirmar-se isto pois é elevado número de universitários originários dos ensinos públicos que precisam de programas de bolsas de estudo ou financiamentos estudantis para cursar uma faculdade o que acaba gerando muitas dívidas ao final do curso.

Neste sentido, em razão da pandemia do COVID-19 e a necessidade de distanciamento social fez-se necessário a substituição das aulas presenciais por aulas remotas (EaD) nos ensinos públicos. Contudo, as condições dos alunos do ensino público não é comparável aos do ensino privado vez que em sua maioria aqueles não possuem meios de assistir essas aulas online, ou seja, computadores, celulares e internet. Além disso, por se tratar de uma calamidade pública, muitas famílias estarem desempregadas ou serem de baixa renda é praticamente impossível a aquisição de objetos que permitam a sala de aula virtual.

Importante mencionar o posicionamento do autor Claudio Sasaki (2020) acerca do reforço do ensino híbrido a partir da experiência de aulas a distância:

Sob a constatação do maior uso da tecnologia em um cenário de aulas a distância, acredito que veremos, no mundo sem Covid-19, um maior número de escolas adotando o Ensino Híbrido. Para conceituar melhor, essa modalidade integra as melhores práticas educacionais off-line e online; em inglês, inclusive, é reconhecido pelo termo *blended learning* – em livre tradução, misturar o processo

de aprender. Nessa metodologia, há momentos em que o aluno estuda sozinho, aproveitando ferramentas online; em outros, a aprendizagem acontece de forma presencial, valorizando a interação entre alunos e com o professor e a professora.

Desta forma, percebe-se que a crise do COVID-19 trouxe grandes impactos na forma de ensino no Brasil, ou seja, é provável que haja uma reformulação na forma de ensino – aprendizagem. Acredita-se que o ensino se transforme em um ensino híbrido com a diminuição das aulas tradicionais por aulas mais ativas. Assim, o isolamento está criando novos hábitos e comportamentos e, incentivando, por sua vez o uso do mundo digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **LEI N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **LEI N° 13.979, de 6 de Fevereiro de 2020.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Portaria MEC, N° 343.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 17 de Março de 2020. (D.O.U 18/03/2020)

BRASIL. **PORTARIA MEC N° 345.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 19 de Março de 2020 (D.O.U 19/03/2020)

BRASIL. **Portaria MEC, N° 395.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 16 de Março de 2020.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA N° 934.** Diário Oficial [Da] República Federativa Do Brasil, DF, de 01 de Abril de 2020.

CUNHA, Paulo Arns da. **A pandemia e os Impactos irreversíveis na educação.** *Revista Educação.* Disponível em: <<https://>

revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 08 de Abril de 2020.

LAUTHART JÚNIOR, Ildo José; LOUREIRO, André; MUNOZ, Rafael. **A experiência Internacional com os impactos do COVID-19 na Educação.** Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>>. Acesso em: 08 de Abril de 2020.

MORALES, Juliana. **Coronavírus no Brasil: como a pandemia prejudica a educação. Guia do Estudante.** Disponível em: < <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/coronavirus-no-brasil-como-a-pandemia-prejudica-a-educacao/> >. Acesso em: 09 de Abril de 2020.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **Direito educacional em tempos de pandemia: normas de caráter temporário.** Revista Consultor Jurídico. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-abr-23/direito-pos-graduacao-direito-educacional-tempos-pandemia-normas-temporarias>>. Acesso em: 09 de Abril de 2020.

SASSAKI, Claudio. **O ensino híbrido será o legado da pandemia para a educação?** Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/blog/dia-mundial-da-educacao-2020-tendencia-pos-coronavirus/>>. Acesso em: 09 de Abril de 2020.

A NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E AS EMOÇÕES NO ATO DE APRENDER A LER

Murilson Baia Monteiro

Rilma Ferreira de Araújo

As dificuldades na aquisição da leitura e escrita, na idade considerada “certa”, tem sido um grande desafio para a escola e programas de alfabetização no Brasil. A presente pesquisa: “A Neurociência Cognitiva e as Emoções no Ato de Ler”, tem como objetivo investigar empiricamente as contribuições desta ciência nos efeitos da leitura, no período de alfabetização das crianças sobre os circuitos que processam a língua falada e as emoções no processo de aquisição da aprendizagem. O Estudo se deu numa abordagem bibliográfica e documental. A Neurociência é a área que se ocupa em estudar o Sistema Nervoso. Surgiu no século XIX, mas foi na década de 1970 que as pesquisas sobre o Cérebro se intensificaram e em 1990 foi considerada mundialmente “Década do Cérebro”. A Neurociência Cognitiva trabalha *nas* interfaces de diferentes áreas de conhecimento como: neurobiologia, genética, psicologia, sociologia e a educação. Esta ciência, não é “nova” e nenhuma forma “nova” de aprender Entretanto, na medida que se estuda o funcionamento cerebral, se compreende algumas teorias de aprendizagem nas obras de Piaget, Vigotsk, Wallon, Paulo Freire, Carl Rogers, entre outros. A NC é uma *ferramenta de trabalho*, que contribui na compreensão de como o cérebro aprende, uma das competências

do educador para o século XXI. Assim, dialoga com a pedagogia, pois obtém informações científicas estruturais, biológica, fisiológica e patológica do comportamento humano, relacionada à memória ao humor, atenção ao sono etc. Apesar do avanço da ciência e da tecnologia, fazer o aluno “aprender e na idade certa”, tem se configurado, segundo ANTUNES (2014) um dos maiores desafios escolares e políticas educacionais de nosso país. Mas como *ensinar a aprender*? Como o cérebro *aprende*? Como alfabetizar na idade considerada “certa”? Segundo Dheane (2012) os métodos de visualizações por: ressonância magnética funcional, eletroencefalograma, magnetoencefalograma e simulador de scanner de alta resolução, permite mapear a dinâmica da vida cerebral, no ato da aprendizagem, e obter dados mensuráveis de progressos, quantificar seus efeitos no comportamento do cérebro para testar protocolos educacionais. O cérebro humano apresenta uma arquitetura sistematizada com suas funcionalidades. A “*Arquitetura cerebral da leitura*” (**Figura 1**), intitulada por Stanislas Dehaene, é uma delas, onde processam redes cerebrais especializadas na identificação da visão, os rostos, as linguagens faladas e os números. Tal processamento é possível graças à reciclagem neural, pela qual os neurônios são capazes de aprender, através da reorientação dos sistemas cerebrais para símbolos novos, pertencentes a cada cultura (DEHAENE 2012) O hemisfério esquerdo do cérebro é a parte mais importante para a linguagem e a leitura. Esta inicia com o estímulo visual, onde as informações entram no polo occipital, que é a área visual do cérebro, se movimentam para as áreas ventrais e são redistribuídas no hemisfério esquerdo. Dheane descobriu uma área conhecida como occipitotemporal ventral esquerdo, que concentra o reconhecimento da palavra escrita, ao qual chamou de “*caixa de letras*” do cérebro, porque é onde se guarda o conhecimento sobre as letras. E quando é acionada esta área ocorre uma intensificação de atividades de duas redes: uma concerne o significado das palavras, e a outra está relacionada à pronúncia. Logo, aprender a ler consiste primeiramente em reconhecer as letras e como se combinam em palavras escritas. Estas redes de regiões que processam a fala podem ser visualizadas em crianças pequenas e bebês com alguns meses de idade.

Figura 1



Figura 2

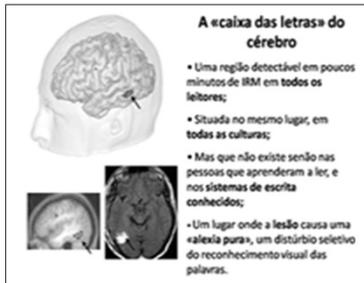


Figura 1: Arquitetura cerebral do processamento da palavra escrita

Figura 2: Caixa de letras

A caixa das letras do cérebro está localizada na região occípito-temporal ventral esquerdo, esta é detectável apenas nos sujeitos que aprenderam a ler e escrever em seu sistema de escrita conhecida. No entanto, se houver uma lesão neste lugar causa uma “*alexia pura*”, distúrbio seletivo do reconhecimento das palavras. Essa região apresenta invariâncias de percepção, é capaz de identificar qualquer letra, independente de posição, tamanho em suas combinatórias. As pesquisas do neurocientista francês Stanislas Dehaene tem mostrado que o processo de aquisição da leitura modifica as conexões cerebrais, as redes corticais e do pensamento linguístico, e não há “idade certa” para aprender. Há possibilidade nos efeitos reversivos sobre as áreas onde se realiza o pensamento da língua oral, tanto no que diz respeito da representação fonológica, quanto dos gestos motores; assim, sua condução depende da estimulação que o cérebro recebe. Nos primeiros anos da aprendizagem escolar é possível visualizar a “caixa das letras do cérebro”. Nos dislexos, “as regiões temporais laterais e ventrais do hemisfério esquerdo não se ativam suficientemente, se comparada aos bons leitores adultos, submetidos às mesmas tarefas de leitura” (PAULESU 2011). A anatomia apresenta anomalias sutis, como a densidade de massa cinzenta causada pela migração de vários genes, associados a dislexia, conforme pode ser visualizado na **Figura3** (SILANI 2005)

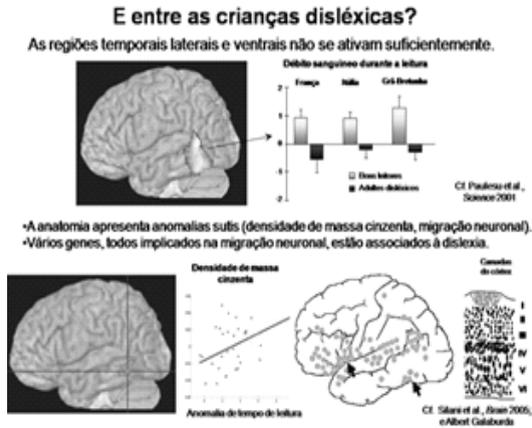


Figura 3 comparação no débito sanguíneo na “caixa das letras” do cérebro durante a leitura entre disléxicos e adultos bons leitores e anomalias sutis provocadas pela migração dos genes disléxicos.

Muitos debates de divergências, tem havido na área da psicologia e na educação de como se deve ensinar: *em níveis de palavras complexas ou ensinar cada letra e sua pronuncia* ? De acordo com as pesquisas de Dehaene, é convencional pensar que basta olhar uma palavra que ela nos vem à mente; realmente lemos as letras ao mesmo tempo. Isto dá a ilusão da leitura de palavras completas; mas efetivamente se olharmos para a pesquisa, o cérebro irá processar cada uma dessas letras e não olhar para o formato global. Então, a leitura de palavras completas basicamente é um mito. O que lemos é um processamento de letras em paralelo através de todas as letras da palavra. Nos primeiros anos de alfabetização as crianças levam mais um tempo para aprender o número de letras em uma palavra e associá-las ao som, é um processo lento, serial, uma letra por vez, a medida que os anos escolares avançam, isto *desaparece*. A leitura requer a especialização do sistema da visão para formatar as letras conectando aos sons da palavra. Ensinar a correspondência da letra ao som é uma das principais parte que foi transformada no cérebro. A pesquisa do cérebro é convergente à pesquisa em educação, a qual prevê que *o ensino de correspondência entre letras e som é a forma mais rápida para adquirir a leitura* (DEHAENE 2012). Assim que as correspondências são aprendidas. Então elas podem conhecer as palavras usando seu léxico auditivo, a criança

pode ser “auto treinada” e adquirir autonomia. A Neurociência Cognitiva pode levar as novas ferramentas de softwares sofisticados educativos. Isto já existe e demonstram que alguns treinamentos diários são suficientes para que crianças na fase da pré- escola, iniciem seu desenvolvimento de sistema de visualização e mudanças rápidas no cérebro, assim como se pode redimensionar através da reciclagem neural os escolares que ainda não conseguiram aquisição das leituras e escritas. Para (ANTUNES 2014) a Ciência da Mente, não se limita apenas às avaliações escolares, mas considera a diversidade das inteligências que precisam ser desenvolvidas em sala de aula. Segundo (RELVAS 2014) a *Biologia Cerebral* exige novas competências docente para atender o “*sujeito cerebral*”. Assim a alfabetização de crianças não consiste apenas em ensinar letras, mas educar suas emoções, reconhecer suas necessidades, expectativas de vida, suas capacidades e limitações nos seus afetos e em todas as suas particularidades. É preciso “Aprender como alfabetizar”, pois “quem não sabe sorrir, dançar e brincar, não deve ensinar” (MUNIZ 2012). Diante desse contexto, a NC não pretende, de modo algum, substituir a psicologia, pedagogia ou demais ciência, mas unificar as pesquisas afim de ampliar a ciência da leitura e encontrar novos métodos de ensino. A pesquisa apontou que o ensino de correspondência entre letras e som é a forma mais rápida para adquirir leitura. E os conhecimentos da NC Cognitiva deve ser incorporado na matriz curricular dos professores alfabetizadores e na sua formação continuada.

REFERENCIAS

- ANTUNES, Celso. Na sala de aula. Petropolis, Rj:Vozes, 2014.
- DEHAENE, STANISLAS. Os neurônios da leitura :como a ciência explica a nossa capacidade de ler/Stanislas dehaene; tradução Leonor Scliar- Cabral-Porto Alegre:Penso, 2012.
- DEHAENE-LAMBERTZ, G.; HERTZ-PANNIER, L.; DUBOIS, J.; MÉRIAUX, S.; ROCHE, A.; SIGMAN, M.; DEHAENE, S. Functional organization of perisylvian activation during presentation of sentences in preverbal infants. *PNAS*, 2006. Dispo-

nível em: <<http://www.pnas.org/content/103/38/14240.full>>.
Acessado em: 05 set. 2012

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro ; PALACIOS Jesús . Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais. Trad. Fátima Murad-2 ed.-Porto Alegre: Artmed, 3v. 2004.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência na prática pedagógica. RJ Wake Editora, 2012.

_____ RELVAS, Marta Pires. Que cérebro é este que chegou a escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem. 2 ed. Rio de Janeiro Wake Editora, 2014.

MUNIZ, Iana. A neurociência e as emoções no ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar. Itabuna: Vila Litterarum, 2012

SEVERINO, Antonio Joaquim, 1941- Metodologia do trabalho científico. 23 ed. E atual-SP: Cortez, 2007.

A UTILIZAÇÃO DE APLICATIVOS DE MENSAGENS COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Verônica Moreira Souto Ferreira

Introdução

A fim de minimizar os impactos negativos provenientes da pandemia do vírus Sars-Cov2, causador da doença COVID-19, medidas de contenção foram tomadas. As diversas estratégias incluem o cancelamento de eventos, restrição de viagens e isolamento domiciliar, buscam evitar as aglomerações de pessoas (ESCHER, 2020). Dentre essas medidas, a suspensão de aulas presenciais, em todos os níveis de educação, vem afetando a rotina de grande parte dos estudantes.

A partir dessas mudanças sociais, órgãos governamentais propuseram mudanças no modelo educacional padrão (BRASIL, 2020). Diversas instituições de ensino passaram a utilizar o ensino remoto, que possui algumas semelhanças com a educação à distância (COSTA, 2017). Entretanto, é possível identificar dificuldades na manutenção do ensino remoto, já que uma significativa parcela da população não tem acesso a internet ou não possui habilidade inerente às novas tecnologias (SORJ; GUEDES, 2005).

Os aplicativos de mensagens, tais como o *WhatsApp* e *Telegram*, apresentaram-se como alternativa para a continuidade do ensino remoto, já

que são largamente utilizados pela população. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa foi apresentar esse tipo de aplicativo como ferramenta alternativa para continuidade do trabalho docente no ensino superior.

Metodologia

A pesquisa foi baseada no método bibliográfico, a qual pressupõe consulta e análise de dados provenientes de livros, periódicos, artigos de jornais, sites, bem como outros tipos de publicações (PIZZANI et al., 2012). A partir desse entendimento, relacionaram-se variadas fontes, associadas com base no cenário educacional atual.

O contexto da pandemia é campo fértil para publicações diversas, porém novas produções ainda estão sendo desenvolvidas nesse sentido, dificultando a coleta em periódicos e livros sobre a temática. Assim sendo, foram utilizadas publicações governamentais, artigos de jornais e conteúdos de sites relacionados a educação, contribuindo para a estruturação do texto.

A educação remota emergencial

Através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Essa determinação passou a ser denominada de ensino remoto emergencial, tendo em vista a necessidade de se manter um calendário letivo semelhante ao proposto antes da pandemia, porém sem o contato inerente à educação tradicional (TOMAZINHO, 2020).

Apesar da semelhança com o modelo de Ensino à Distância (EAD), que é “uma forma de ensino-aprendizagem mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que permitem que o professor e o estudante estejam em ambientes físicos diferentes” (COSTA, 2017), o ensino remoto emergencial encontra diversos obstáculos, complexificando o processo de ensino-aprendizagem.

A ausência de qualificação para a docência não-presencial é uma das questões que permeiam a situação atual (KENSKI, 2010), tendo

em vista a mudança repentina no cenário educacional. Podemos levar em consideração ainda a escolha do discente pelo modelo presencial de ensino (BRASIL, 2017). Segundo dados do Censo da Educação Superior, “a EaD aumentou 17,6% e já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país” (BRASIL, 2017).

Outro ponto fundamental que dificulta a implementação do ensino remoto é a exclusão digital e as dificuldades de acesso à internet. Embora haja uma crescente utilização de aparelhos eletrônicos, com o Brasil ocupando uma das cinco primeiras posições mundiais em número de smartphones (COUTINHO, 2014), isso não significa que toda a população tenha acesso. As questões inerentes a exclusão digital estão estritamente vinculadas a desigualdade social, além de manter relação com muitas diferenças presentes entre as diversas regiões do país (SORJ; GUEDES, 2005).

Diante disso, é válido afirmar que a inclusão digital passa a ser essencial para diminuir as disparidades sociais, tanto em empregabilidade quanto na transformação da população, promovendo autonomia e mudanças significativas na sociedade em geral (GROSSI; COSTA; SANTOS, 2013).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 30% da população ainda não possui acesso à internet, porém é notável o aumento de pessoas conectadas a internet através de aparelhos *smartphones* e uma diminuição na utilização de computadores conectados à rede (IBGE, 2018).

De qualquer modo, alternativas bastante válidas vêm sendo implementadas (QUINTELLA, 2020). A adaptação a uma nova dinâmica educacional favoreceu a criatividade de docentes, e a busca por estratégias pertinentes apresentou uma alternativa quase óbvia e bastante acessível: os aplicativos de mensagens.

Aplicativos de mensagens como ferramenta para o trabalho docente

O aplicativo de mensagens mais utilizado no Brasil é o *WhatsApp*, que está presente em cerca de 98% dos *smartphones* (LOUREIRO, 2019). Além do seu principal recurso, o envio de mensagens de tex-

to, essa ferramenta tem possibilidades de utilização diversas: gravação e envio de áudios, envio de documentos diversos, envio de imagens, grupos com até de 256 pessoas, chamadas de áudio e de vídeo, etc. (WHATSAPP, 2020).

Outro aplicativo de mensagens que vem sendo bastante utilizado para fins educacionais é o *Telegram*. Além das ferramentas presentes no *WhatsApp*, o *Telegram* traz funcionalidades incrementadas que podem ajudar os docentes: agendamento de envio das mensagens, enquetes, grupos com até 200 mil pessoas, canais de transmissão sem número limite de seguidores, envio de arquivos sem tamanho limite e armazenamento de dados na nuvem (TELEGRAM, 2020).

Como diferença crucial entre os aplicativos citados temos a popularidade. Conforme apresentado acima, o *WhatsApp* está presente na maior parte dos smartphones do Brasil, já o *Telegram* ainda vem ganhando espaço (LOUREIRO, 2019). A popularidade do primeiro é refletida nos planos das operadoras de telefonia, que muitas vezes permitem o uso do *WhatsApp* mesmo após o término do pacote de dados móveis (muito comum em planos pré-pagos das operadoras).

Considerações finais

Nesse sentido, a utilização desse tipo de aplicativo permite uma educação remota acessível a grande parte dos discentes, já que a maioria faz uso de smartphones. Os docentes podem disponibilizar materiais de diversos formatos, além de manter contato direto com a turma em horários estipulados, para discutir o conteúdo e sanar possíveis dúvidas. Ao manter uma rotina de aulas, com possibilidade de discussão dos conteúdos e a disponibilidade de materiais diversos, a continuidade do período letivo não será negligenciada e proporcionará o devido aproveitamento das disciplinas cursadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Por-

- taria n. 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p.39, 17 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2017.
- COSTA, A. R. da. A Educação a Distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**, p. 69-74, 2017.
- COUTINHO, G. L. **A era dos smartphones**: um estudo exploratório sobre o uso dos smartphones no Brasil. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ESCHER, A. R. An Ounce of Prevention: Coronavirus (COVID-19) and Mass Gatherings. **Cureus** [online], 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GROSSI, M. G. R.; COSTA, J. W.; SANTOS, A. J. P. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 68-85, 2013.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua TIC 2017**: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. 2018.
- KENSKI, V. M. O Desafio da Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 1a edição, São Paulo: Editora 34, 1999
- LIÇÕES do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD. **Desafios da Educação**, 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>>. Acesso em: 08 de abr. 2020.
- LOUREIRO, Rodrigo. Pesquisa revela os aplicativos de mensagens mais utilizados no Brasil. **Exame**, 04 de set. 2019. Tecnologia.

Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/pesquisa-revela-os-aplicativos-de-mensagens-mais-utilizados-no-brasil/>>. Acesso em: 08 de abr. 2020.

PINHEIRO, Alejandro de Campos. A exclusão digital e sua interferência no processo de desenvolvimento em competência informacional dos usuários da biblioteca do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Minas Gerais (SENAI/MG) do município de Matozinhos. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 19, n. 41, p. 157-174, 2014.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

QUINTELLA, Felipe. Ensino remoto: prenúncio do futuro da educação superior? **GenJurídico**, 2020. Disponível em: <http://genjuridico.com.br/2020/05/05/ensino-remoto-futuro-educacao-superior/#_ftn1>. Acesso em: 08 de abr. 2020.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 72, p. 101-117, 2005.

TELEGRAM MESSENGER. **Telegram**, 2020. A new era of messaging. Disponível em: <<https://telegram.org/>>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

TOMAZINHO, Paulo. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **Medium**, 2020. Disponível em: <<https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>>. Acesso em: 08 de abr. 2020.

WHATSAPP INC. **WhatsApp**, 2020. Recursos. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/features/>>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR FRENTE ÀS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Andressa Dos Santos Dos Anjos

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias transformaram o mundo, as relações entre países e pessoas, a forma como vivemos em sociedade. Kenski (2015, p. 69) “Sem sentir, adaptamos nossa maneira de agir, de pensar, de nos comunicarmos, pela integração desses novos meios aos nossos comportamentos.” É inegável as marcas e os impactos que as inovações tecnológicas trouxeram, segundo Brito e Purificação (2015, p. 13) “Neste século XXI, estamos vivenciando o fortalecimento da comunicação digital, que tem tido participação cada vez maior na vida das pessoas de todas as idades e de todas as partes do mundo”.

As tecnologias modificaram também, como não poderia deixar de ser diferente, as relações no ambiente escolar, modificando o processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Kenski (2015, p. 46) as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's “transformam a realidade da sala de aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor”, a autora evidencia que as mudanças são consideráveis e extremamente positivas, salienta que ambas, educação e tecnologias são indissociáveis e essenciais para a educação. (KENSKI, 2015, p. 43-46).

Para tanto, elas desempenham relevante papel para a educação e, o que pode o professor fazer frente a essa tecnologia? Como pode transformar a aula tendo em vista a realidade que vivência? Como articular acontecimentos globais com a realidade que se depara? O que fazer frente a tantas inovações velozes? É este um desafio e tanto para os professores.

Desse modo, objetiva-se compreender os desafios do professor ao inserir, utilizar e aplicar as TIC's em sala de aula. Para realização dessa pesquisa foi adotada a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Severino (2007, p. 122) “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.”. Para fundamentar a pesquisa foram consultados autores como Brito e Purificação (2015), Moran (2015), Kenski (2015).

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Kenski (2015, p. 47) “Em relação à educação, as redes de comunicação trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender.”. E descreve que:

Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, isso é revolucionário. (KENSKI, 2015, p. 47).

Ao falarmos em processo de ensino e aprendizagem, aliadas ao uso tecnológico é preciso considerar alguns fatores, para que não se recaia no modismo de apenas usar o recurso tecnológicos simplesmente por usar, sem fins pedagógicos. As autoras Brito e Purificação (2015, p. 25) relatam que “há uma expectativa grande de que as tecnologias

nos trarão soluções rápidas para a melhora da qualidade da educação. Porém, se esta dependesse somente das tecnologias, já teríamos encontrado as soluções há muito tempo.” explicitando que:

Consideramos que a escola, em relação às TICs, precisa estar inserida em um projeto de reflexão e de ação, utilizando-as de forma significativa, tendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às mais diversas experiências, pois a diversidade de situações pedagógicas permite a reelaboração e a reconstrução do processo de ensino-aprendizagem. (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2015, p. 25).

Para tanto, reiteram as autoras que “o simples uso das tecnologias educacionais não implica eficiência do processo de ensino-aprendizagem nem uma inovação ou renovação deste, [...], sem compromisso do professor que a utiliza com a inteligência de quem aprende.” (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2015, p. 37). Destacam ainda que:

Há uma necessidade real de que os educadores comprometidos com o processo educativo se lancem à produção ou à assimilação crítica de inovações de caráter pedagógico, podendo, assim, aproveitar o estreito espaço de movimento existente no campo educacional para gerar mudanças que não sejam simples expressões da modernidade. (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2015, p. 35).

Esse uso precisa ser consciente, ser significativo, não se trata apenas das possibilidades que ele pode incorporar a aula, mas sim, a forma como é utilizado, de nada vale ter em mãos o recurso potente, de última geração se o professor não souber como mediar esse processo de forma pedagógica com os alunos.

Para que as TIC's possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia

para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida. (KENSKI, 2015, p. 46).

A autora faz um alerta com relação a forte predominância do ensino tradicional que nas aulas, mesmo quando as tecnologias fazem-se presentes, pelo fato de que os alunos participam pouco e o que predomina na aula é voz do professor e/ou dos equipamentos tecnológicos, que tornam-se “*contadores de histórias*”, e os alunos por sua vez, continuam sendo receptores, “*ouvintes*”. (KENSKI, 2015, p. 29).

A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. [...]. Da mesma forma, a organização do espaço, do tempo, o número de alunos que compõe cada turma e os objetivos de ensino podem trazer mudanças significativas para as maneiras como professores e alunos irão utilizar as tecnologias em suas aulas. A escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes. (KENSKI, 2015, p. 44-45).

E como destaca Moran (2015, p. 13) [...] “as tecnologias móveis, que chegam às mãos de alunos e professores, trazem desafios imensos de como organizar esses processos de forma interessante, atraente e eficiente dentro e fora da sala de aula, [...]”.

3 CONCLUSÃO

Para as autoras com Brito e Purificação (2015, p. 43) “O professor, como todo ser humano, é construtor de si mesmo e da sua história. Essa construção ocorre pelas ações, num processo interativo permeado pelas condições e pelas circunstâncias que o envolvem.”. Para tanto, o professor precisa estar em constante formação, embora no local onde atue ou passa a vir atuar não disponha das mais modernas tecnologias, o professor precisa ter o famoso jogo de cintura para analisar quais recursos têm a sua disposição, assimilá-los e com respeito, criticidade

e responsabilidade para saber como empregá-las de forma pedagógica com os alunos, de acordo com as especificidades das turmas que atua, considerando suas necessidades, aliadas a finalidades educacionais.

4 REFERÊNCIAS

BRITO, Glauca da Silva e PURUFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias**: um (re) pensar. 2ª edição. Curitiba: InterSaberes, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus: 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 1ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A DÁDIVA NA MOBILIDADE ACADÊMICA EM ENFERMAGEM

Priscila de Oliveira Cabral Melo

Introdução: A formação acadêmica pode ser potencializada quando há conexões interinstitucionais, horizontalidade entre as pessoas envolvidas e dádiva ao longo do processo educativo. A dádiva pode ser compreendida como a relação de reciprocidade no transcurso entre o dar, o receber e o retribuir (MAUSS, 1925). **Objetivo:** Relatar a experiência de uma mobilidade acadêmica a partir do conceito de dádiva. **Método:** Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, elaborado a partir de vivências durante uma mobilidade acadêmica em consonância com reflexões inspiradas no conceito de dádiva. As reflexões foram oriundas das experiências adquiridas na mobilidade acadêmica vivenciada por uma doutoranda do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. A mobilidade foi possível devido a relação dadivosa entre a Universidade Federal do Ceará - UFC e a UFPE e aconteceu no período de 12 de agosto a 12 de setembro de 2019. **Resultado:** A mobilidade acadêmica foi ofertada por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica -PROCAD com o intuito de fortalecer relações acadêmicas entre os programas de pós graduação. Essa parceria do PROCAD parte da compreensão de que é importante haver integração, acolhimento e cooperação entre os diversos programas de pós graduação no Brasil. E embora o propósito maior seja criar condições para potencializar a qualidade do ensino superior e da pós-gradua-

ção, esse envolvimento interinstitucional promove transformações para além do âmbito acadêmico, tento em vista que proporciona um novo universo para o discente. São novas relações sociais, novas atividades a serem desenvolvidas, assim como novos espaços de convivência. Neste sentido, destaca-se, que há várias formas de encarar e vivenciar a experiência da mobilidade acadêmica, de modo pacífico, insípido e indiferente ou com dinamismo, pró atividade e colaboração. Se o discente tiver a sensibilidade para perceber as nuances que permeiam esse processo, verá que a todo momento há um convite a doação, quer seja no âmbito acadêmico ou pessoal. A mobilidade foi capaz de proporcionar uma maior amplitude na percepção da discente não só no processo acadêmico, mas sobretudo enquanto pessoa, em toda a sua integralidade. Pois, ao passo que envolveu o distanciamento familiar, também proporcionou a construção de novas amizades, envolveu a mudança de rotina, mas também favoreceu a reflexão sobre a importância de viver novas realidades. Foram momentos dadivosos de troca de saberes, compartilhamento de experiências, envolvendo as diferentes realidades interestaduais, conexão horizontal entre os docentes e discentes e enriquecimento com novos aprendizados. Uma das contribuições mais significativas foi vivenciar a relação dadivosa entre os discentes da UFC com os discentes advindos de outros países. Essa foi a “materialização mais concreta” do exemplo de dádiva acadêmica e pessoal vivenciado. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que as experiências oportunizadas durante a mobilidade acadêmica proporcionaram uma maior maturidade emocional ao passo que fortaleceram e reafirmaram a vontade de querer contribuir cada vez mais para uma enfermagem pautada na união, na pluralidade, no acolhimento e na dádiva. **Conclusão:** Assim sendo, relatar a experiência vivida na mobilidade acadêmica, a partir do conceito de dádiva, foi uma descoberta singular e engrandecedora não só enquanto enfermeira, mas sobretudo enquanto pessoa. Neste sentido, pensar o ambiente acadêmico para além do engessamento científico foi libertador e prazeroso. É possível afirmar que essa experiência agregou conhecimentos, habilidades e competências para além do contexto técnico, e ainda, somou nobres aprendizados afetivos e dadivosos.

Palavras chave: Enfermagem, Relações interpessoais, Educação Superior, Universidades

Referência:

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas.** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

EDUCAÇÃO E MISSÃO: OS PROJETOS EDUCATIVOS E CULTURAIS DA ORDEM DOMINICANA NO TOCANTINS

César Evangelista Fernandes Bressanin

A Ordem Dominicana foi fundada por Domingos de Gusmão no sul da França a partir de seu desejo de evangelizar os hereges medievais conhecidos por albigenses. Aos poucos, a proposta de Domingos ganhou adeptos e o Papa Honório III concedeu a este grupo no dia 22 de dezembro de 1216 o nome de Ordem dos Pregadores e reconheceu seu caráter pontifício. A aprovação desta Ordem religiosa foi para o contexto do século XIII um processo explícito de renovação, visto que somente aos bispos era permitido pregar, no entanto, um grupo de clérigos tornar-se-iam “grandes missionários evangelizando os quatro cantos do mundo. A ordem dominicana foi de fato o primeiro instituto realmente missionário na história da Igreja” (SANTOS, 1996, p. 11).

O missionarismo da Ordem a fez chegar ao Brasil no final do século XIX, especificamente à antiga e extensa diocese de Goiás. Primeiramente em Uberaba, região do triângulo mineiro, em novembro de 1881. Depois à cidade de Goiás, antiga sede do estado, em abril de 1883. A terceira fundação deu-se em Porto Nacional, no antigo norte de Goiás, atual estado do Tocantins, em maio de 1886. Sucederam fundações em Conceição do Araguaia-PA em 1897 e Formosa-GO em 1902.

Passado um tempo da instalação dos frades pregadores em Porto Nacional chegou a pequena cidade sertaneja a Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, especificamente no dia 31 de agosto de 1904. Esta congregação religiosa feminina foi fundada por Madre Anastasie em 1850 no sul da França e tinha como carisma a educação e a saúde. Incorporou-se à Ordem Dominicana, passou a seguir seus ordenamentos e regras e expandiu-se pela França em meio à turbulência social do final do século XIX causada pela miséria, desemprego, analfabetismo e dificuldades de acesso à saúde. A partir de 1885 extrapolaram os limites franceses e europeus. Com espírito missionário, que desde os primórdios da Igreja Católica era tarefa exclusiva de homens, as educadoras religiosas dominicanas-anastasianas chegaram ao Brasil. Primeiramente em Uberaba-MG, em 1885, depois em Goiás, em 1889 e em Porto Nacional, em 1904. Parafraseando o historiador eclesiástico goiano Cônego Trindade, onde chegavam os padres dominicanos, logo se avistava a chegada das freiras dominicanas (SILVA, 2006), Porto Nacional vislumbrou esta realidade.

A proposta desta comunicação é apresentar alguns resultados de uma pesquisa em andamento que busca conhecer os projetos educativos e culturais dos religiosos e religiosas dominicanos no antigo norte de Goiás, atual estado do Tocantins, ao longo do século XX. Estes projetos, num primeiro momento, estavam em consonância com o “processo de romanização e de reformas do catolicismo em todo o Brasil. A vinda de ordens e congregações religiosas no final do século XIX e início do século XX para as diversas dioceses configurou uma grande estratégia dos bispos reformadores” (BRESSANIN, 2017, p. 124) que tinham como objetivos as missões populares, a reforma do clero, a reforma do povo e a missão entre os indígenas (AZZI; BEOZZO, 1986).

Assim, nos projetos desenvolvidos pelos dominicanos e dominicanas nas primeiras décadas do século XX, “[...] a educação seria o meio, a romanização a finalidade e os princípios seriam os conhecimentos de Deus Criador e Onipotente [...]” (MEDEIROS OLIVEIRA, 2010, p. 160). Dourado (2010) defende que tais projetos tornaram-se a tripla socioeducativa da Ordem Dominicana em Porto Nacional e na região. Entre tais projetos estão uma escola de instrução primária e

outra de instrução secundária fundadas à época da chegada dos frades, extintas em 1909 e restabelecidas em 1914 sob o comando dos mesmos religiosos e que funcionou até 1930; uma escola de música, “com o fim de proporcionar aos habitantes as doçuras desta arte sublime” (CMD, n. 15, p. 1); a Lira Santa Terezinha do Menino Jesus, “uma banda de música composta de jovens que tocavam instrumentos de sopro e de percussão” (BRESSANIN, 2017, p. 128); a União dos Moços Católicos ou Grupo Católico Portuense, uma associação que buscava reunir os jovens católicos da cidade para orientá-los conforme os princípios da Igreja e viverem a fé, o patriotismo e o civismo, unidos sob a cruz de Jesus Cristo (BRESSANIN, 2017); o Colégio Sagrado Coração de Jesus, fundado em 15 de setembro de 1904 e dirigido pelas Irmãs Dominicanas até os dias de hoje, ícone na educação das moças durante muitas décadas, pois “ao colocar as filhas no colégio de freiras, as famílias desejavam não apenas oferecer-lhes uma instrução adequada, mas sobretudo que recebessem uma educação dentro dos padrões europeus” (AZZI, 2008, p. 21).

O Colégio Sagrado Coração de Jesus foi responsável pela formação das primeiras professoras normalistas da região a partir de 1920. Tornou-se referência em educação, patrimônio educativo de Porto Nacional, baluarte educacional de todo o antigo norte de Goiás e modelo para a educação do estado do Tocantins. Com 115 anos de existência, esta instituição dominicana-anastásiana foi responsável pela vida escolar de gerações ao longo do século XX. Articulou em suas práticas educativas a tradição de um colégio católico e alguns pressupostos de inovação. Referir-se à inovação é “[...] falar de uma fidelidade criativa em relação às origens. É, por conseguinte, pôr em jogo nossa imaginação e criatividade para esboçar o desejável que queremos construir” (REMOLINA, 2005, p. 22). Assim, unir tradição e inovação, considerando a tessitura histórica do Colégio Sagrado Coração de Jesus, foi um desafio às religiosas dominicanas-anastásianas, a partir de um conjunto de possibilidades que o tempo proporcionou. Para isso a busca de uma atitude crítica e contextualizada dos fenômenos educacionais de cada época foi o que norteou a congregação e a gestão desta instituição escolar.

Como expansão do ideário educativo dominicano-anastásiano, a Congregação de Monteils fundou o Instituto Nossa Senhora de Lour-

des em Arraias-TO em 1958. Esta instituição escolar encerrou suas atividades em 1982 e ofereceu à população arraiana e da região, conhecida como corredor da miséria, no antigo norte goiano, não só a escolarização básica mas um projeto de desenvolvimento social, cultural, religioso e econômico (COSTA, 2004).

Entre outros projetos da trilha sócio formativa da Ordem Dominicana, destaca-se o Seminário São José, criado em 1922 pelo primeiro bispo diocesano de Porto Nacional D. Domingos Carreot, membro da Ordem Dominicana. Este seminário foi dirigido pelos frades pregadores até o início da década de 1940. Junto ao seminário criou-se o Externato São Tomaz de Aquino. Juntas, estas duas instituições educativas religiosas funcionaram como centros de “[...] formação intelectual dos seminaristas e demais rapazes de Porto Nacional e dos municípios e estados circunvizinhos” (DOURADO, 2010, p. 145).

Estes projetos educativos e culturais implementados pela Ordem Dominicana transparecem a filosofia educacional da instituição que sintetiza-se no intuito de promover uma educação que preza a formação integral do ser, pautada em valores humanos e cristãos que evidenciam a individualidade e potencialidade do sujeito na perspectiva de transformação das pessoas (SMITH, 2015, p. 30).

Ao conhecer e analisar os projetos educativos e culturais da Ordem Dominicana no Tocantins, este trabalho objetiva ajuntar memórias, recolher fragmentos do passado e trazer à superfície as pérolas (ARENDDT, 2008) encontradas nas conchas dos arquivos e da oralidade como um contributo à História da Educação.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZZI, Riolando. Presença da Igreja na sociedade brasileira e formação das dioceses no período republicano. In: SOUZA, Rogério Luiz; OTTO, Clarícia (org.). *Faces do catolicismo*. Florianópolis: Insular, 2008.

- AZZI, Riolando; BEOZZO, José Oscar (Orgs.). *Os religiosos no Brasil: enfoques históricos*. São Paulo: Paulinas, 1986.
- BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. *A Ordem Dominicana nos sertões do norte: entre missões, desobrigas, construções e projetos educativos em Porto Nacional*. Palmas: Nagô Editora, 2017.
- COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, n. 15, s/l, s/d.
- COSTA, Magda Sueli Pereira. *Educação e Cultura em Arraias*. Palmas: Secretaria de Comunicação (SECOM), 2004.
- DOURADO, Benvinda Barros. *Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- MEDEIROS DE OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de. “O projeto romanizador no final do século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais”. Universidade do Estado de Goiás – UFG/JATAÍ. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 40, p. 145-163, dez. 2010.
- SANTOS, Edivaldo Antonio. *Os Dominicanos em Goiás e Tocantins (1881-1930) Fundação e Consolidação da Missão Dominicana no Brasil*. Dissertação (Mestrado em História) UFG, 1996.
- SILVA, José Trindade da Fonseca e. *Lugares e pessoas: subsídios eclesiásticos para a história de Goiás*. Goiania: UCG, 2006.
- SMITH, Philip. “A filosofia dominicana da educação”. In: KELLY, Gabriely; SAUNDERS, Kevin. *Valores da educação dominicana: para o uso inteligente da liberdade*. Tradução Sonia Midori Yamamoto. São Paulo: Edições Loyola: Editora Unesp, 2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS PROPOSTAS DA HISTÓRIA PÚBLICA: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL

Luciano José Vianna

Introdução

Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt, as finalidades do Ensino de História são: construir uma identidade nacional; formular identidades; proporcionar uma formação humanística aos educandos; formar os cidadãos intelectualmente; e formar o cidadão crítico e político (2004, p. 99-132). A prática da cidadania pelos homens e mulheres, e aí se incluem as professoras e professores de História, assim como as futuras professoras e professores de História, implica em uma atuação social, em saber (e conhecer) os direitos e deveres e suas práticas e, acima de tudo, em estar atento aos acontecimentos contemporâneos.

Como afirmou Marc Bloch em um livro imprescindível para todo estudante de História, aquele que não observa o mundo ao seu redor, “nem os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos”, age “sensatamente renunciando ao título de historiador” (2001, p. 66). Uma perspectiva de ensino de História, portanto, deve considerar uma abordagem com métodos e técnicas especializados, além de um olhar crítico para a contemporaneidade na formação do profissional de

História, principalmente para nos distinguir e delimitar nosso lugar na sociedade e importância na mesma.

É importante salientar que no processo do ensino deve haver uma preocupação em formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, atuantes na sociedade e interventores na mesma. E a História Pública, com a sua característica complexa, favorece uma aproximação em termos de ensino de História em um ambiente contemporâneo.

Assim, em termos de reflexões sobre formas de se ensinar a História, um caminho não muito recente, mas que cada vez mais tem sido pensado pela academia, é a possibilidade proporcionada pelo que conhecemos como História Pública, principalmente no aspecto voltado para o rompimento do *locus* de difusão do conhecimento vinculado estritamente *intramuros* da universidade. Não entraremos aqui em um debate profundo acerca desta forma de ensino de história (e porque não dizer conscientização social histórica), apenas desejamos delinear que a mesma pode ser um dos caminhos pelos quais nós, historiadores e historiadoras, poderemos trilhar na busca por um ensino de história adaptado ao contexto educacional e cultural contemporâneo.

A História Pública caracteriza-se pela sua amplitude de possibilidades. Atualmente, ela tem atraído profissionais e estudantes por algumas razões, as quais são destacadas por Gerald Zahavi: “para reverenciar (a história comemorativa), para esclarecer (a história educacional), para empoderar e politizar (a história engajada ou ativista)”. Assim, as três forças que motivam a História Pública são a comemoração, o civismo e a educação (ZAHAVI, 2011, p. 53-54). Nas próximas páginas nos aproximaremos brevemente a esta última perspectiva.

Ensino de História e História Pública

Segundo Selva Guimarães: “A reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de História como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação.” (GUIMARÃES, 2016, p. 80). Ainda neste mesmo sentido, as palavras de Hilário Franco Júnior sobre o ato de estudar história (incluindo aí a História Medieval), devem ser resgatadas:

Estudar História – de qualquer época e de qualquer local – não deve ser tarefa utilitarista, não deve “servir” para alguma coisa específica. A função de seu estudo é mais ampla e importante; é desenvolver o espírito crítico, é exercitar a cidadania. Ninguém pode atingir plenamente a maturidade sem conhecer a própria história, e isso inclui, como não poderia deixar de ser, as fases mais recuadas do nosso passado. Assim, estudar História Medieval é tão legítimo quanto optar por qualquer outro período (FRANCO JÚNIOR, 2011).

De uma forma ou de outra, isso implica em um aspecto importantíssimo para a sobrevivência de nossa profissão, ou seja, o respaldo e reconhecimento pela sociedade da importância da figura da historiadora e do historiador e sua atuação na sociedade.

A História Pública, de acordo com Jill Liddington, preserva um “amplo escopo de significados e usos – variando de acordo com a cultura nacional e com o contexto, se é o da prática ou da academia” (2011, p. 50). Liddington ainda lista uma série de características dos historiadores públicos, as quais são: 1) estarem atentos à sua audiência e aos leitores de forma ampla; 2) desejam trabalhar em forma de colaboração, de forma coletiva, buscando parcerias com outros profissionais, melhorando, assim, suas técnicas de produção e o alcance de um público mais amplo; 3) desejam que seus trabalhos sejam consumidos de forma ativa e participativa; 4) desejam manter o mais alto padrão de rigor crítico em seus trabalhos e 5) precisam conhecer o estado em termos nacionais, regionais e locais, por diversas questões: financiamentos (2011, p. 47-50). Ao refletir sobre a possível constituição temática de um curso de História Pública, Zahavi destaca as seguintes áreas:

gerenciamento de coleções históricas; práticas curatoriais; estudos arquivísticos; preservação histórica (documentos e mídia); estudos de cultura material; estudos museológicos; história pública e ficção; história pública e artes dramáticas; história pública e cinema; estudos de patrimônio e lugares de memória; história auditiva; história oral; história digital/museus virtuais; história pública e história corporativa; história das políticas pú-

blicas; estudos do documentário; estudos de folklore/folklife; editoração histórica (ZAHAVI, 2011, p. 61-62).

Observamos que uma diversidade de abordagens em termos de formação faz parte do currículo da História Pública. Entretanto, não podemos esquecer que há a necessidade de uma preparação e especialização para o trabalho com a mesma em termos de ensino de História, uma vez que não se trata de um “ofício espontâneo” (SILVA, 2015, p. 110-111), preparação e especialização estas que devem atender tanto à educação Básica quanto ao contexto universitário. Assim, a prática da História Pública, a qual desemboca no âmbito da educação histórica, necessita, portanto de uma preparação. Neste sentido, um dos aspectos da educação histórica está no fato de que a mesma está associada à:

divulgação científica da história por meio de documentários, filmes de caráter histórico, livros romancados com pano de fundo histórico, histórias em quadrinhos ambientadas historicamente. São outras tantas as formas de publicação da história presentes na cultura comum, que por vezes merecem reflexão quanto aos conteúdos históricos que veiculam (ALBIERI, 2011, p. 21).

História Pública e ensino de História Medieval

Em termos de formação de professores de História, devemos considerar diferentes perspectivas que interagem entre si na formação do conhecimento histórico: a historiográfica, a das demandas sociais, a dos produtos culturais e a do ensino de História. Em um processo de ensino de História, portanto, tais perspectivas devem fazer parte do pensamento do professor formador e da formação dos futuros professores de História.

A partir desta proposta discutida brevemente nas páginas anteriores, observamos que o profissional que se volta para uma reflexão em torno da História Pública tem uma formação interdisciplinar e, portanto, a proposta da História Pública em si mesma é uma de natureza interdisciplinar. Em termos interdisciplinares, em relação ao ensino de

História Medieval, as possibilidades seriam vastas, como, por exemplo: novelas históricas ambientadas no Medievo; produtos cinematográficos, como filmes e séries; e história digital e *internet*, com a sua diversidade de *memes* de conteúdo sobre História Medieval.

Embora o ensino de História através das possibilidades da História Pública seja possível, é necessário destacar que, em termos de formação de professores, o docente deve adequar-se às diversas áreas com as quais mantém contato nesta discussão interdisciplinar, adequando-se à natureza dos objetos abordados e dos cenários utilizados para a formação profissional. Assim, justamente por ter uma característica interdisciplinar, como vimos nas palavras de Albieri (2011, p. 21), a História Pública demanda do professor formador uma formação com esta mesma característica, ou seja, a interdisciplinaridade.

Referências

- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: *Introdução à história pública*. Juniele Rabêlo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai (Orgs.). São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-30.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. *Somos todos da Idade Média*. Reflexões de História. Disponível em: <https://reflexoesdehistoria.wordpress.com/2011/01/31/somos-todosda-idade-media-por-hilario-franco-junior>. Acesso em: 01 mai. 2020.
- GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). *Ensino de História e cidadania*. São Paulo: Papyrus editora, 2016, p. 75-105.
- LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? In: *Introdução à história pública*. Juniele Rabêlo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai (Orgs.). São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 31-52.

- SILVA, Renán. O ofício de historiador não é uma prática espontânea. In: *Lugar de dívidas*. Sobre a prática da análise histórica. Breviário de inseguranças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 105-113.
- ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: *Introdução à história pública*. Juniele Rabêlo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai (Orgs.). São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 53-64.

A HERANÇA CULTURAL DO JAZZ DANCE

Lenise Cardoso Lima Nogueira

As transformações fazem parte dos processos culturais aos quais as sociedades ativamente participam, promovendo modificações nos padrões sociais de um contexto ao outro. Apesar disso, há promotores e divulgadores institucionais que insistem cotidianamente a favor da tradição entendida como passado estanque, empenhando-se pela sobrevivência de elementos que são caracterizados como elo com o passado. No final da década de 1950, defensores “tradicionalistas” pleitearam a “restauração” das raízes jazzísticas, trabalhando em prol do reconhecimento apropriado de um conjunto de práticas de natureza simbólica com matrizes culturais dos afro-estadunidenses. Tais práticas foram reivindicadas especificamente pelo professor Marshall Winslow Stearns e os notórios Lind Hoppers, Alberto Minns e Leon James, cujo os empenhos centralizaram-se em certos princípios qualitativos das danças desses grupos de pretos escravizados nos Estados Unidos da América. As insistentes defesas partiam das contestações concernentes às hegemonias residuais e suas reverberações nas danças entabuladas como jazz. Essas “denúncias” e pleito iam ao encontro das representações desvirtuadas da origem, e seus consequentes apagamentos sociais e culturais. Quando se examina que tradições são essas, requeridas como direito cultural, vemos como pano de fundo uma luta maior pela continuidade do registro de um passado negligenciado por questões profundas de racismo. Baseados nesse diagnóstico empírico, houve o interesse dos pesquisadores em averiguar quais raízes jazzísticas que os

predecessores do século XX reivindicam e como elas aparecem nas movimentações dos jazzistas contemporâneos. À procura de textos de cunho histórico sobre o *jazz dance*, ou dança jazz, constatamos, de antemão, a escassez de publicações sobre o assunto. Prosseguindo nessa exploração das atividades de *jazz dance*, reconstruídas e formalmente institucionalizadas, foi possível avistar materiais propagados pelas rotas modernas dos meios de comunicação de massa, mais especificamente a televisão/internet. Tendo em vista esse enfrentamento pela “herança cultural jazzística”, este estudo objetiva compreender a “tradição” inventada na contemporaneidade como raízes do “jazz autêntico”. Percebe-se que o compartilhamento de algumas gravações em vídeos oferece o sentido de ligação do passado, por meio de comportamentos incorporados, pautados em determinados padrões técnicos e estéticos, influenciando o ensino informal dessa vertente do jazz. As imagens dos vídeos têm valor documental para as novas gerações de jazzistas, por conseguinte são referências importantes do “jazz autêntico”. Desse modo, por intermédio das produções disponibilizadas na internet, haverá o recorte de um arquivo em formato de vídeo, do ano de 1959, no qual subsiste o empreendimento de Marshall Stearns, Alberto Minns e Leon James, pela sobrevivência de elementos que são caracterizados como pertencentes à “dança tradicional do jazz”. Para tornar tangível a articulação analítica a qual nos propomos, versaremos pelo uso do material audiovisual e a comunicação que ele proporciona à cena atual de artistas de “jazz autêntico”. Ou seja, o vídeo será utilizado como ferramenta essencial da pesquisa, fornecendo-nos pontos relevantes de observação e análise das ações mentais intrincadas a detalhes de movimentos corporais, viabilizando um melhor entendimento dos discursos que são reiterados como elementos tradicionais do “gabarito jazz”. A técnica de análise de conteúdo do vídeo, com rigor na objetividade, será realizada em quatro etapas, assentada na orientação de BARDIN (1977), no entanto com alguns ajustes: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados (balanço) e 4) inferência e interpretação. As fases da proposta de sistematização da autora Bardin se adequará às finalidades pertinentes ao estudo sobre *jazz dance*, prezaremos pela discursividade e seus sentidos constituídos de ideologias, essa observação se perfilará pela luta de atores, median-

te a seus atos performativos, em prol da ressignificação das matrizes culturais afro. A abordagem da análise de conteúdo estará alinhada ao diálogo dos pressupostos teóricos que legitimam a herança e as qualidades de movimentos dos estilos de “jazz autêntico”, emoldurados, a priori, na produção bibliográfica de STEARNS (1994), e pela linha do pensamento de HOBSBAWM (1997), alvitando a argumentação das invenções da tradição. Diante desse delineamento, seguiremos pela problematização desses discursos tensionados circularmente em texto e vídeo, propondo repensar essas “tradições” que, em muitos casos, são bastante recentes, mas que coligam uma noção de passado vivo, ou, talvez pelo menos, um ato de imaginação desse *continuum*, passado e presente. Nesse sentido, almejamos adentrar em um campo pouco explorado no Brasil, percorrendo a recontextualização, vestígios históricos de pessoas reais e embates latentes, apresentando certos ditos e não-ditos e suas influências atuais. No primeiro momento do texto delimitaremos a ação que ocorre no vídeo, por meio da transcrição das imagens em movimento, explicando a conversa que aparece na entrevista realizada com Marshall. Na sequência, enfatizaremos as preocupações manifestas por esse autor em relação à equivocidade gerada no ensino-aprendizagem do *jazz dance*. Ainda nesse tópico, descreveremos os movimentos corporais apresentados pelos dançarinos Alberto Minns e Leon James e seus argumentos acerca dos passos que integram o “verdadeiro” *jazz dance*. Na segunda parte, trataremos as discussões dos teóricos, Stearns e Hobsbawm, colocando o ponto de vista de cada um a respeito do que é tradição e reinvenções, ancorando a esse contorno premissas da memória social, luta de classes, retomada dos direitos de sujeitos pragmáticos. Bem como a efetivação atual desses vitais “atos de transferência”, que transmitem aprendizagem, memória individual e coletiva e senso de identidade grupal/social (TAYLOR, 2013). A grosso modo, o esforço nessa direção considera tangentes do sistema de transmissão do conhecimento, ampliando o entendimento das ativas “renovações”, e a qualidade regenerativa das novas tradições em distintos contextos, inteligíveis, mesmo em sentido amplo, na estrutura localizável do ambiente. Dessa maneira, ativaremos a dança como atividade social concreta, praticada por pessoas com interesses e intencionalidades, e não o contrário, e buscaremos diferenciar, se-

gundo critérios definidos, as concepções emblemáticas no tocante ao tema. Espera-se com isso contribuir para o debate dessa manifestação, suas constituições tardiamente descritas, o encaixe de enfrentamentos hierárquicos que modelaram o próprio percurso histórico do *jazz dance* e sua importância como linguagem.

Palavras-chave: Jazz dance; Jazz autêntico; Tradição; Raízes jazzísticas; Vídeo

Bibliografia

BARDIN, Laurence. *L'Analyse de contenu*. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9-23.

STEARNS, Marshall; STEARNS, Jean. *Jazz dance: The Story Of American Vernacular Dance*. Nova York: Da Capo, 1994.

TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, 430 p.

MEDIAÇÃO COMUNITÁRIA COMO ALTERNATIVA AO COMBATE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo

Walkyria Chagas da Silva Santos

O objetivo geral do trabalho⁴³ é refletir como a mediação de conflitos pode se configurar como alternativa para gerenciar litígios em ambiente escolar. Sua aplicação tem se demonstrado relevante em conflitos escolares, familiares, empresariais, na área penal, nas relações de trabalho, em comunidades, entre outras. A matéria ***básica da mediação é o conflito, que pode ser conceituado como***, “[...] toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito” (CHRISPINO, 2007, p. 15).

Para desenvolvimento da análise baseia-se na teoria fundamentada. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica realizada a partir dos registros disponíveis em fontes impressas e digitais sobre a temática juntamente com os relatos das atividades empíricas realizadas pelas autoras em projetos de mediação, que eram um tentativa de criação de ponte entre Estado e favela para fomentar/construir um espaço participativo, privilegiando o saber comprometido com a transformação social.

43 O texto é resultado do diálogo de debates e de bibliografias realizado pelas duas autoras em igualdade.

Dentro do ambiente escolar podemos citar diferentes tipos de conflitos, ocorre a violência escolar, como entre discentes e discentes, discentes e docentes e/ou coordenação, docentes e coordenação e/ou grupos de pais, são muitas as possibilidades de questões problemáticas entre os atores que compõem este espaço. Por vezes, a forma tradicional de se lidar com conflitos serve como amplificador de duas visões únicas que se digladiam, influenciando todo o ambiente escolar e por vezes se excedendo para a comunidade em redor. Nas palavras de Chrispino,

Ao definirmos conflito como o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelos menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, devemos esperar que, no universo da escola, a divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos e entre os professores seja uma causa objetiva de conflitos. Uma segunda causa de conflitos é a dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo. [...] Podemos esperar que, pela diferença entre as opiniões, haja conflito no espaço escolar. Um conflito criado pela diferença de conceito ou pelo valor diferente que se dá ao mesmo ato. Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato: isso é conflito. Como a escola está acostumada historicamente a lidar com um tipo padrão de aluno, ela apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático. (CHRISPINO, 2007, p. 16).

Existem diferentes formas de se gerenciar os conflitos, sendo que é possível se dar um enfoque competitivo (verdade única) ou cooperativo (verdades múltiplas). Os conflitos se estabelecem quando duas ou mais pessoas percebem suas aspirações como incompatíveis, e por vezes existe uma dificuldade de comunicação que impossibilita o gerenciamento do mesmo (uma vez que são influenciados por elementos bloqueadores como críticas, julgamentos, ameaças e culpabilização) (SCHNITMAN, D. F. & LITTLEJOHN, 1999).

O que se propõe a partir das experiências das autoras, que atuaram em projetos de mediação realizados no Rio de Janeiro e Salvador, é

democratizar e evidenciar como a mediação de conflitos pode contribuir para resolução de conflitos dentro do ambiente escolar, se estabelecendo como mecanismo que possa bem administrar esses conflitos, e que promovam uma maior integração e fortaleçam a confiança de todos os atores nas instituições escolares. A partir da mediação, o que se vislumbra são processos de solução de conflitos que impulsionem a cidadania ativa para a transformação e a contenção da escalada dos conflitos interpessoais em seu nascedouro (por vezes o universo escolar). Como conceituação

[...]a mediação é uma possibilidade de poder ter o direito a dizer o que nos passa, ou uma procura do próprio ponto de equilíbrio e do ponto de equilíbrio com os outros. Seria um ponto de equilíbrio entre os sentimentos e as razões para evitar os excessos dos sentimentos, os sentimentos desmedidos. A mediação como um encontro consigo mesmo é uma possibilidade de sentir com o outro, produzir com o outro a sensibilidade de cada um: o entre-nós da sensibilidade (WARAT, 1997).

Além disso, na mediação “num contínuo processo de negociação da realidade, escolhas são feitas, tendo como referências sistemas simbólicos, crenças e valores, em torno de objetivos dos mais variados tipos. A mediação é uma ação social permanente, nem sempre óbvia, que está presente nos mais variados níveis e processos interativos” (ONU, 2014). Busca-se então encontrar os pontos de convergência entre os envolvidos no conflito de modo a amenizar a discórdia e facilitar a comunicação. A mediação estimula, através do diálogo, o resgate dos objetivos comuns que possam haver entre as partes. Seria possível desta forma aproximar ao invés de afastar, incluir ao invés de excluir, com objetivo de transformação do padrão de comunicação e relacionamento dos envolvidos, com vias a um entendimento.

Na mediação, os envolvidos no conflito, com a participação de uma terceira pessoa, denominado mediador, irão pensar na situação, nas múltiplas opções/alternativas e num acordo que seja aceitável para ambos. A partir do momento em que a mediação impulsiona os indivíduos a reflexão, esta poderá resultar em reorientação das relações

sociais, restabelecimento dos laços sociais e afetivos, maior confiança e alteridade (CHRISPINO, 2007), entre outros resultados positivos que estão muito além da resolução do conflito que iniciou o processo de mediação. Há, portanto, o abandono de que alguém precisa perder, alguém precisa ser declarado culpado, não segue a lógica perder-ganhar, mas sim ganhar-ganhar, resultando em maior pacificação social.

Exemplos de projetos que auxiliaram muito nesta perspectiva em periferias cariocas foram o Projeto Balcão de Direitos, do ISER, em parceria com o Ministério da Justiça e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, realizado na favela da Providência, entre 2009 e 2010, e o Programa Justiça Comunitária, do Conselho Nacional de Justiça executado pela Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro e ISER, na comunidade de Manguinhos, nos anos de 2012 e 2013, ambos na cidade do Rio de Janeiro – RJ e estruturados em periferias marcadas por histórico de múltiplas violências (ARAÚJO, 2020) e que atuaram juntamente com escolas públicas para a construção de uma cultura de paz através da mediação de conflitos.

O caráter pedagógico de tal ferramenta de resolução de conflitos é a possibilidade de desconstrução de uma violência que por vezes se manifesta simbólica nestes espaços (BOURDIEU, 2009), ou seja, como externalização de outras formas de violências que os atores estão submetidos, tais como, a desvalorização dos professores, a falta de estrutura da escola, o distanciamento do que é ofertado para a realidade social dos alunos, violência familiar e comunitária, má qualidade dos serviços públicos, os conflitos entre gangues, o aliciamento dos alunos pelo tráfico de drogas, os poucos espaços democráticos que os pais e a comunidade encontram no ambiente escolar, além de outras formas de violência pública por ação ou omissão do Estado (CHRISPINO, 2007), descortinando assim suas múltiplas formas e contribuindo para um processo participativo e flexível; trabalhando a comunicação e o relacionamento das partes; e fomentando o protagonismo das partes na resolução do próprio problema.

A escola é também ambiente de opressão, de violências, de desrespeito às diferentes, de intolerância. Além das possibilidades de conflitos até aqui postas, temos ainda o fato de que a escola ainda funciona como disciplinadora dos corpos, de corpos considerados transgressores, que

não seguem o que o sistema panóptico disciplina (OLIVEIRA, 2018). A educação deve ser libertária, deve resultar em questionamento, pode resultar em conflito e buscamos mostrar que o conflito poderá ser resolvido pelos próprios envolvidos a partir do auxílio de um terceiro imparcial. E na busca por capacitar mediadores órgãos e ONGs têm se empenhado na publicação de materiais e na realização de curso e oficinas (CNMP, 2014; GENTE, 2005; ONU, 2014) .

Desta forma, a mediação poderá contribuir para uma proposta de pedagogia transformadora da realidade e impulsionadora da autonomia dos atores dentro do universo escolar (FREIRE, 2010), servindo como uma ferramenta de estímulo à solidariedade, mecanismo facilitador do estabelecimento de cooperação entre partes, propiciando o empoderamento e a autodeterminação de grupos sociais, restabelecimento de laços e busca por uma cultura de paz.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Danielle F. M. S. In: Mediação Comunitária: um relato de experiência sobre a tensão entre normas legais e normas sociais em favelas do Rio de Janeiro. MARCHIORI NETO, Daniel Lena; RABBANI, Roberto Muhájir Rahnemay; MEDEIROS, Orione Dantas de (Orgs.). **Estudos contemporâneos sobre Direito, Estado e Sociedade**. Série Direito, Estado e Sociedade, v.2. Rio Grande, RS: Ed. da Furg, 2020.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução: Fernando Tomaz. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, 2007.

CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público). **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas**: guia prático para educadores. Brasília: CNMP, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GENTE QUE FAZ A PAZ E VIVA RIO. **Manual de Formação de Mediadores e Agentes da Paz**. Rio de Janeiro: Gente que faz a paz e Viva Rio, 2005.

OLIVEIRA, Lorena Silva. **Racismo de estado e suas vias para fazer morrer**. 2018. 111F. Dissertação (Mestrado em Filosofia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Guía de Mediación Comunitaria. Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos** (ONU – HABITAT), 2014. Disponível em: <<http://www.upprj.com/index.php/informacao/informacao-selecionado/uppmanguinhos/Manguinhos>>. Acesso em: 09 mai. 2020.

SCHNITMAN, D. F. & LITTLEJOHN, S. (org). **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WARAT, Luiz Alberto. **Los abredores de una semiótica de la Mediación** (publicada pela Asociación Latino Americana de Mediación, Metodología e Enseñanza del Derecho). Argentina e Florianópolis: Almed, 1997.

A MEMÓRIA COLETIVA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO SOCIÓLOGO MAURICE HALBWACHS

Nivalda Pereira Coelho

Resumo

Este trabalho teve por objetivo construir uma perspectiva de estudos direcionada para a categoria da memória coletiva formulada pelo sociólogo Maurice Halbwachs. Buscou apresentar as principais ideias do autor em duas de suas obras (*Os quadros sociais da memória e Memória coletiva*), além de identificar representações da memória individual e coletiva a partir das reflexões de outros autores que partilham das mesmas ideias de Halbwachs ou que tecem críticas construtivas acerca das suas obras. Assim, observa-se que nestas duas obras foram apresentadas reflexões da memória principalmente no seu âmbito social, visto que o autor dedicava a estudá-la dentro dos acontecimentos da sociedade em cada momento histórico diante o contexto em que vivia. Seus estudos são utilizados por inúmeros estudiosos e críticos da memória que buscam corroborar para um maior entendimento e enriquecimento do tema.

Palavras-chave: Memória coletiva. Memória individual. Memória e sociedade.

Introdução

Ao discutir a memória enquanto categoria de análise é possível encontrar diversas abordagens teóricas reveladas em cada momento histórico da sociedade, as quais são desenvolvidas por vários estudiosos, como o sociólogo Maurice Halbwachs, que busca a teorização da memória relacionada à sociedade e suas interfaces.

Halbwachs (1990;2004) dedicou seus estudos em memória baseados em dados da sociedade, sempre abordando aspectos sociais relevantes para os indivíduos. Escreveu diversas obras que se tornaram importantes fontes teóricas de estudos, dentre elas destacam-se: *Os quadros sociais da memória* e *Memória coletiva*, duas obras que se tornaram referências aos estudos de memória.

Nos quadros sociais da memória o autor cunha o conceito de sociologia da memória e a categoria Memória Coletiva, que posteriormente se torna o título de outro importante clássico. Halbwachs (1990), traz o conceito de sociologia como “[...] a análise da consciência enquanto ela se descobre na e pela sociedade, e é a descrição desta sociedade concreta, isto é, das condições mesmas [...] que tornam possível a consciência de cada um” (p.21).

O objetivo desta proposta foi construir uma perspectiva de estudos direcionada para a categoria da memória coletiva formulada por este sociólogo, a qual traz consigo inúmeras discussões acerca da memória, tanto em seu aspecto coletivo, quanto individual. Buscou ainda, apresentar as principais ideias do autor em duas de suas importantes obras (*Os quadros sociais da memória* e *Memória coletiva*), além de identificar representações da memória individual e coletiva a partir das reflexões de outros autores que partilham das mesmas ideias de Halbwachs ou que tecem críticas construtivas acerca das suas obras.

Aspectos da memória coletiva e individual e suas relações com a sociedade

Os estudos de memória desenvolvidos por Halbwachs partem de duas dimensões, a memória coletiva e social, e a memória individual. Na coletiva as lembranças não podem ser analisadas efetivamente se

não levarem em consideração os contextos sociais como base para a reconstrução da memória (HALBWACHS, 1990). Segundo o autor, a memória coletiva se relaciona com fenômenos e ideias coletivas através de significados e acontecimentos de diversos grupos da sociedade chamados de quadros sociais da memória, que englobam características de interesse de diferentes grupos. Existem os quadros gerais (tempo, espaço e a linguagem) e os quadros específicos (família, religião e classes sociais) (HALBWACHS, 2004).

Para Halbwachs (1990), é no tempo que o indivíduo consegue reconstituir suas recordações do passado a partir de dados do presente ora manifestadas por imagens alteradas. O tempo deve ser medido levando em consideração o aspecto social, visto que, cada indivíduo terá em sua consciência a ideia de que ele passaria de formas diferentes, a depender da intensidade que cada um viveria seus momentos (HALBWACHS, 1990).

O fato de os indivíduos fazerem parte de uma mesma sociedade trazem consigo recordações dos mesmos espaços que ocuparam ou modificaram em determinados momentos, o que faz do espaço o segundo quadro geral da sociedade.

É através da linguagem que os grupos são capazes de interiorizarem e compartilharem suas vivências e significados para que haja a compreensão a partir das recordações (HALBWACHS, 2004). Para explicar a importância da linguagem na memória dos indivíduos o autor cita os sonhos, que segundo ele é um momento em que estes se reportam a uma série de imagens percebidas durante o dia, sejam elas de importância ou não.

Os quadros sociais específicos são grupos menores capazes de dividirem os mesmos costumes, opiniões ou sentimentos, são eles, as famílias, as religiões e as classes sociais. Apesar de existirem muitas diferenças dentro do círculo familiar até mesmo criando ramificações de pensamentos, os indivíduos que compõem este grupo sempre criam vínculos muito grandes capazes de resistir aos problemas e sempre se unem novamente em um dado momento (HALBWACHS, 2004).

As religiões são marcadas por aspectos históricos que envolvem a sociedade, como a fundação dos povos e as suas migrações, além de remeter à figuras e imagens, como dos deuses do olimpo (HALBWA-

CHS, 2004). Nos grupos religiosos os indivíduos compartilham sentimentos comuns entre o sagrado e o profano.

Para Halbwachs (2004), nos grupos sociais de classes as diferenças se tornam mais evidentes, pois, umas só existem devido as outras e em função dos interesses e das lutas. No percurso histórico dessas classes sociais sempre existiu as dominantes devido a sua posição na sociedade, que normalmente se mantém devido a prevalência das tradições e das lembranças coletivas de seu interesse (HALBWACHS, 2004).

Ao abordar os quadros sociais da memória o autor dá subsídios suficientes para afirmar que a memória seja ela individual ou coletiva depende de aspectos sociais.

Os “Quadros sociais da memória” e “Memória coletiva” a partir do olhar crítico de outros autores

As obras de Halbwachs se tornaram de grande importância para posteriores estudos na área da memória, desde seus contemporâneos a estudiosos da atualidade que até mesmo tecem algumas críticas construtivas sobre elas.

Um desses críticos é o historiador Marc Bloch, que discorda da abordagem utilizada para analisar os sonhos e as lembranças. Segundo ele a abordagem que melhor representaria essa ideia seria a psicologia individual, e não coletiva como abordada por Halbwachs. Outra crítica feita por ele está relacionada a transmissão da memória de geração em geração dentro de um grupo. Para Bloch (1925), Halbwachs deixa vaga essa questão, não oferecendo subsídios suficientes que justifiquem tal fato. Para o crítico, considerar a memória coletiva como sendo responsável pelas memórias do grupo acaba por omitir características importantes da memória individual de cada um, desprovido seus significados.

Bloch (1925) questiona ainda as características do que hoje é chamado classes nobres, impostas por Halbwachs nos quadros sociais em que dizia que essas classes mais favorecidas não poderiam exercer certas profissões para que não perdessem certos prestígios. Ele discorda do autor ao afirmar que a nobreza sempre carregou uma fonte de fortuna legítima e visível, que era a guerra, considerada fonte de lucro.

Cabe aqui destacar a relação estabelecida entre a história e a memória, embora Halbwachs a mantém externa aos indivíduos e aos seus grupos sociais. Segundo Burke (1992), cabe a história guardar as memórias dos acontecimentos públicos, de forma que os atores de tais acontecimentos sejam lembrados pelos seus feitos, além de garantir que esses marcadores sirvam como ensino e exemplo para posteriores gerações. Se em algumas situações a memória devido a sua ligação direta com a experiência pode esclarecer alguns fatos, por outro, a história pode dar uma melhor contribuição em aspectos práticos (SORGENTINI, 2003).

Considerações finais

Construir uma perspectiva de estudos direcionada aos escritos de Halbwachs não é uma tarefa simples, suas obras buscaram na memória a exposição dos momentos históricos de cada período, analisando a sociedade nas suas diferentes representações. Suas pesquisas oferecem contribuições pertinentes para as ciências sociais, já que dão subsídios para outros pesquisadores aprofundarem discussões na área da memória, ou mesmo, para criar novas ramificações reflexivas que reforcem ainda mais a sua importância para repensar acontecimentos históricos e direcionar ações que contribuam para o crescimento social.

A visibilidade e a importância dos *Quadros sociais da memória* e da *Memória coletiva* despertaram também algumas críticas de outros autores sobre a abordagem da temática, mas não no sentido de diminuir a relevância das obras, e sim no sentido de corroborar para um maior entendimento e enriquecimento do tema em análise.

Referências

- BLOCH, M. **Memória coletiva, a tradição e o costume:** Acerca de um livro recente. *Revue de Synthese* (p.73 – 83), 1925.
- BURKE, P. A História como Memória Social In: **O mundo como teatro - estudos de antropologia histórica.** Lisboa. Difel. 1992.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Ed. Vértice, 1990.

HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona, Antropos, 2004.

SORGENTINI, H. **Reflexión sobre la memoria y autorreflexión de la historia**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, n.º 45, pp. 103-128 – 2003.

**PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE
EDUCAÇÃO (VOL. 3)**

Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo,
Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos
(orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
agosto de 2020