Universidade, Direitos sociais e Formação humana

CONTEXTOS E DESAFIOS

Cláudio Pires Viana
Renata Ramos da Silva Carvalho
Valdirene Alves de Oliveira
[Organizadores]

EDITORA UEG

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Presidente
Valter Gomes Campos (Reitor)

Vice-Presidente
Everton Tizo Pedroso (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral
Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica
Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Revisão Linguística e textual
Cláudio Pires Viana

Projeto Gráfico e Capa
Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial
Adriana Carvalho Pinto Vieira (UFMS)
Carla Conti de Freitas (UEG)
Elizete Beatriz Azambuja (UEG)
Francisco Ramos de Melo (UEG)
Glauber Lopes Xavier (UEG)
Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)
José Leonardo Oliveira Lima (UEG)
Léo Carrer Nogueira (UEG)
Luciana de Souza Ondei (UEG)
Luciana Rebelo Guilherme (UEG)
Maria Aurora Neta (UEG)
Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)
Thatiana Salgado (UEG)
Vanessa Cristiane S. Amaral (UEG)
Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

Universidade, Direitos sociais e Formação humana

CONTEXTOS E DESAFIOS

© Editora UEG – 2020
© Autoras e autores – 2020

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Catalogação na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

Universidade, direitos sociais e formação humana: contextos e desafios / Cláudio Pires Viana, Renata Ramos da Silva Carvalho, Valdirene Alves de Oliveira (orgs.). – Anápolis: Editora UEG, 2020.

Modo de Acesso: World Wide Web
ISBN 978-65-88502-02-0

1. Formação de professores. 2. Identidades de professores. 3. Políticas públicas. 4. Universidade inclusiva. 5. Letramento digital. 6. VIII Semana de integração da UEG. I.Título.

Elaborada por: Ceila da Silva Rodrigues – CRB1/2218

Esta obra é em formato de e-Book e foi produzida com recursos dos próprios autores. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

Cláudio Pires Viana
Renata Ramos da Silva Carvalho
Valdirene Alves de Oliveira
[Organizadores]

Universidade, Direitos sociais e Formação humana

CONTEXTOS E DESAFIOS

EDITORA UEG

Anápolis | 2020

SUMÁRIO

Prefácio 10
Apresentação 13

1 Formação humana, literatura e o ensino de Filosofia 29
Roberto Antônio Penedo do Amaral (UFT)

2 Aproximações sobre a arte de ensinar tudo a todos: reflexões sobre currículo 41
Simone de Magalhães Vieira Barcelos (UEG)

3 Intencionalidade da consciência e conscientização em Paulo Freire: por uma fenomenologia da libertação 54
Cláudio Pires Viana (UEG)

4 A reforma do Ensino Médio e os desafios para a educação das juventudes 71
Girlene Ribeiro Mendes (UEG)
Patrícia de Souza Magalhães (UEG)
Valdirene Alves de Oliveira (UEG)

5 Educação inclusiva e as políticas públicas de formação de professores: percurso histórico. 83
Dayane Ribeiro Campos (UEG)
Renata Ramos da Silva Carvalho (UEG)

6 Universidade inclusiva: superando barreiras em um espaço de construção para a diversidade 104
Elizabeth Lopes Teixeira (UEG)
Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)
Carla Salomé Margarida de Souza (UEG)

7 Educação em saúde em uma creche escolar no município de Maceió (AL): uma experiência transdisciplinar 121
Ana Marlusia Alves Bomfim (UNIT–AL)
Andréa Kochhann (UEG)

8 Efeitos da proletarização do trabalho docente sobre o professor na educação superior 134
Rodrigo Roncato Marques Anes (UEG)
Eliane Gonçalves Costa Anderi (UEG)

9 Letramento digital: games e gamificação para práticas pedagógicas de alto impacto. 154
Michele Barros Souza (IFG)

10 Intervenções pedagógicas na Educação Infantil a partir da presença da Educação Física. 169
Lílian Brandão Bandeira (ESEFFEGO-UEG)
Renata Carvalho dos Santos (ESEFFEGO-UEG)
Rosirene Campêlo dos Santos (ESEFFEGO-UEG)

11 Sistematização da produção literária em Itauçu (GO) 186
Rúbia Garcia de Paula (UEG)
Alessandra Carlos Costa Grangeiro (UEG)

12 Tomar cerveja, tomar as mulheres: a fetichização do corpo feminino em publicidades das cervejas "Antárctica" e "Devassa" 203
Maria Geralda Alves de Oliveira (PG-UEG)
Wesley Luis Carvalhaes (D-UEG)
Thiago F. Sant'Anna (PPGACV-UFG)

13 Representações da infância em Goiás: o cemitério São Miguel enquanto berço de memória 221
Cleumar de Oliveira Moreira (UEG)

14 A desconstrução de estigmas sociais por intermédio da luta antimanicomial 246
Yasmim Silva Machado (UEG)
Maria Geralda Alves Oliveira (UEG)
Ester Ferreira Mendes (UEG)

15 Gestão escolar e a prática pedagógica: relato de experiência de uma escola pública de Pirenópolis (GO) .. 262
Alana de Sousa Silva (UEG)
Yara Fonseca de Oliveira e Silva (UEG)

Sobre os autores/organizadores 277
Sobre os autores 279

PREFÁCIO

A universidade é uma instituição milenar e, quase sempre e em toda parte, esteve vinculada à liberdade de pensamento, ao cultivo da alta cultura, à produção e difusão do conhecimento e à formação em nível superior. Em tempos obscurantistas de negação da ciência, de pandemia decorrente do *Coronavírus* COVID-19 e de ataques aos direitos sociais, ao estado de direito e à democracia, a universidade, como instituição social, é basilar na afirmação do processo civilizatório e na emancipação social.

Um livro, como obra científica, produzido numa universidade pública nasce desse esforço de docentes que atuam indissociavelmente no ensino, na pesquisa e na extensão. Nessa direção, os artigos reunidos nesse livro, intitulado "Universidade, direitos sociais e formação humana: contextos e desafios", tendo como organizadores Cláudio Pires Viana, Renata Ramos da Silva Carvalho e Valdirene Alves de Oliveira, foram produzidos no contexto da VIII Semana de Integração da Universidade Estadual de Goiás – UEG/Inhumas.

A amplitude e a pertinência das temáticas trabalhadas nos artigos deste livro evidenciam a efervescência e a sintonização dos

docentes-pesquisadores com as questões que afetam a educação como direito social no Brasil e com a necessidade de avançar na direção de uma escola de qualidade para todos, de trabalho e gestão escolar democráticas, que avancem na compreensão e transformação da realidade social e educacional, de currículos, disciplinas, tecnologias e formação ampla, consistente e inclusiva e, finalmente, de entendimento dos mecanismos de dominação expressos por meio do corpo e dos estigmas e preconceitos produzidos historicamente, mas também presentes nas relações sociais atravessadas por interesses de classes.

A educação, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, é obrigatória dos 4 aos 17 anos, o que contempla a Pré-escola (4 e 5 anos), o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos). Isso foi reforçado nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014 a 2024). No entanto, estamos longe de universalizar a educação obrigatória e gratuita, sobretudo na Pré-Escola e no Ensino Médio. A redemocratização do país, pós fim da Ditadura Militar (1964-1985), trouxe a esperança da construção de um estado democrático e mais "social", que assegurasse "os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos", por meio de uma nova Constituição Federal, a de 1988. (BRASIL.CF, 2020, Art. 1º). Foram definidos como direitos sociais: "a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" (BRASIL.CF, 2020, Art. 6º).

Neste livro vemos a preocupação em tratar de alguns desses direitos sociais de modo crítico. Na educação infantil, vemos, por exemplo, a preocupação com as representações da infância, com a educação em saúde na creche escolar e com as práticas pedagógicas a partir da presença da educação física. No ensino médio, destaca-se a necessária reflexão sobre sua reforma implantada no Governo

de Michel Temer (2016-2018) e o que ela impacta e traz de desafios para a educação das juventudes. Na educação especial, a imperativa preocupação com a diversidade e com a construção de processos de inclusão por meio das políticas públicas de formação de professores e outras condições de oferta. É claro que isso requer um trabalho de uma gestão educacional e escolar e de uma prática pedagógica comprometida com o avanço da escola pública, historicamente destinada à classe que vive do trabalho.

As disciplinas, o currículo, a literatura e a arte também são objeto de reflexão neste livro, pois são dimensões do trabalho escolar e docente que materializam a formação e o acesso à cultura. Não é possível, pois, superar os grandes desafios da educação escolar no Brasil sem avançar na formação e na valorização do trabalho docente. Isso também implica que as instituições educativas contem com infraestrutura, com equipamentos e material didático-pedagógico adequados ao trabalho dos gestores e docentes, tendo em vista o acesso e o letramento digital. Todo esse esforço de reflexão no livro requer avançar na compreensão dos mecanismos de dominação, que se fazem expressos na condição social, no baixo capital cultural dos estudantes, na condição feminina, nos estigmas e preconceitos evidentes, por exemplo, na hexis corporal.

Este livro, portanto, situa-se nesse esforço e compromisso das universidades públicas e dos seus docentes-pesquisadores com uma compreensão social crítica e com os avanços dos direitos sociais no contexto de uma sociedade democrática, assim como com a educação como direito social, o que implica ter consciência, conscientizar e lutar por uma sociedade mais justa, igualitária e emancipadora.

Goiânia, 01 de julho de 2020.

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Professor da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Goiás

APRESENTAÇÃO

> "O senhor...Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão" (João Guimarães Rosa. *Grande Sertão: Veredas*)

O ser humano é, sobretudo, desejo e ação de se constituir humano, num constante e permanente exercício de busca de sua essência que nunca encontrará a plenitude. A humanização é, portanto, um movimento que jamais se finda, é transcendência das condições objetivas em defesa da dignidade historicamente negligenciada. A essência humana nunca encontra o seu termo final, nunca se vê acabada, terminada, concluída, pois trata-se de uma condição *a posteriori* à existência, à relação do sujeito com o mundo, e, como tal, jamais se realizará por completo. A realidade humana se constitui na transcendência do dado, negando e partindo da sua situação presente, real, concreta, em direção às possibilidades futuras.

A existência humana é uma realidade que deve ser apreendida na sua totalidade, nas suas contradições, nos seus limites e nas suas possibilidades. Um movimento que ocorre de maneira subjetiva, mas que não se desvincula da realidade objetiva, da relação dialética entre a consciência e o mundo da cultura, da política, da ética. São as relações humanas inseridas em um determinado contexto, que, por força da facticidade, transforma-se na situação a ser negada para ser transformada. A relação consciência e mundo é essencialmente formativa, pois somos um ser em busca de ser, e esse é o sentido mais profundo da ação educativa.

A educação sempre é *projeto,* uma forma ontológica e necessária de abertura às possibilidades desse movimento em busca da humanização. Nessa perspectiva, a educação pressupõe o mundo social como realidade e o projeto humano de vir a ser como uma possibilidade. A realidade objetiva não existe por acaso, assim como também a sua transformação. São os seres humanos, em relação com o mundo e com os outros, os responsáveis pela tarefa histórica de transformação da própria realidade. É na ação que o homem se transforma e transforma a realidade objetiva na busca da sua vocação ontológica de ser livre.

A universidade, como instituição social, é a expressão dessa ideia de educação, pois ela também é um permanente movimento de construção da condição humana inserida na concretude das relações sócio-históricas e culturais. O sentido de universidade, a sua essencialidade, se impõe como tempo-espaço da interrogação, de criação e recriação de conceitos, de ideias e da realidade objetiva. A universidade é uma obra de cultura e, como tal, é realidade histórica comprometida com a intervenção e a transformação do mundo, interpretando-o e ressignificando-o. A sua legitimidade como instituição social se firma na conquista da autonomia do saber em face à religião, ao Estado e ao mercado.

Pensando o movimento de constituição humana em suas várias dimensões e as contribuições da formação acadêmica para esse processo, esta obra é o resultado das reflexões ocorridas durante a edição da *VIII Semana de Integração* que congregou também a *I Semana de Psicologia,* a *XVII Semana de Letras,* a *XIX Semana de Pedagogia* e o *V Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX).* Esses eventos, ocorridos entre os dias 4 e 7 de junho de 2019, tiveram como sede a UEG/UnU Inhumas e vêm se consolidando anualmente como tempo-espaço de vivências significativas e de divulgação de pesquisas e estudos realizados por professores e acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Letras e Psicologia, além de trabalhos de pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás e do Brasil.

A temática *Universidade, direitos sociais e formação humana: contextos e desafios* tem por objetivo discutir a educação como um direito social e humano, uma prática existencial, ontológica, ética e política, entendida como uma ação constituinte da liberdade a partir da relação do homem com o mundo e no tempo, implicando a totalidade do ser e da existência que formam uma unidade sintética inseparável e que afirma o sentido do conhecimento, da corporeidade, da imaginação, da sensibilidade, do processo formativo nas várias modalidades e níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, perpassando questões como a transdisciplinaridade, o trabalho, as políticas públicas, a formação de professores, o currículo, o uso das mídias, a diversidade, a inclusão, o estágio supervisionado, o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, os estudos literários, a linguagem, a análise do discurso e as identidades. Entendemos, assim, a universidade como instituição acadêmica que se constitui como expressão dessa ideia de educação comprometida com a formação integral do ser humano, considerando todas as suas dimensões.

Nessa perspectiva, a temática da *VIII Semana de Integração* "Universidade, direitos sociais e formação humana", expressa

também no título deste livro, amplia a discussão para o sentido da Universidade como uma instituição social e política, destacando os desafios que os cursos de Pedagogia, Letras e Psicologia enfrentam diante da realidade da sociedade hodierna, que ao mesmo tempo que possuem objetivos comuns, também resguardam suas particularidades, que, por sua vez, condizem com a área de conhecimento e projeto formativo, dentre outros aspectos.

Fundamentados nesses princípios, os capítulos que compõem esta obra discorrem temáticas que, embora autônomas e independentes, dialogam entre si, por se constituírem como formas de conhecimento essenciais para a compreensão e elucidação dos processos formativos do ser humano, considerando as várias dimensões que lhe são inerentes.

No capítulo *Formação humana, literatura e o ensino de filosofia*, o autor Roberto Antônio Penedo do Amaral apresenta o relato de um estudo em andamento, em sua fase teórica, vinculada ao Projeto de Pesquisa "Filosofia, artes e mídias: o pensamento e seus modos de expressão" e à Linha de Pesquisa: "Práticas de Ensino de Filosofia" do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Tocantins-UFT. O objeto de estudo proposto é o de problematizar como a arte, em especial a literatura, pode contribuir no ensino de filosofia. Para tanto, os objetivos estabelecidos são: a) justificar a relação interdisciplinar entre arte e filosofia na perspectiva do pensamento como heterogênese, e, b) apresentar os elementos conceituais que dão sustentação teórica às possibilidades de a literatura contribuir efetivamente para o ensino de filosofia. O referencial teórico que embasa esse trabalho é o pensamento filosófico de Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-2010) e a semiologia de Roland Barthes (1915-1980). O procedimento metodológico realizado se ampara na apresentação da trajetória empreendida por Deleuze e Guattari no livro *O que é a filosofia?* (2010) sobre as complexas relações entre literatura e filosofia, e na problematização operada por Barthes em *Aula*

(2007) sobre as forças da literatura. A principal contribuição trazida por essa pesquisa é a de que a arte, mediante uma de suas linguagens específicas que é a literatura, respeitando a especificidade que esta possui enquanto atividade autônoma na construção de um saber autotélico, cumpre um papel criativo e desafiador para o ensino de filosofia.

No capítulo *Aproximações sobre a arte de ensinar tudo a todos: reflexões sobre currículo*, a autora Simone de Magalhães Vieira Barcelos demonstra que, ao pensar a educação presente e futura do homem, Comenius (1592-1670) formulou um tratado que, alcançaria não somente sua geração, mas também gerações posteriores. *Didactica Magna* ou Didática Magna, e outras teorias pedagógicas clássicas como as de Rousseau (1712–1778), Herbart (1776–1841), Dewey (1859–1952), Sknnner (1904–1990) estão, de certo modo preservadas na estrutura da escola moderna. O propósito deste estudo é compreender os princípios constitutivos da proposta pedagógica comeniana. A metodologia utilizada foi a pesquisa teórica, a partir da leitura de autores que se dedicam ao campo da didática e do currículo. As primeiras formulações em Didática Magna indicam que Comenius, cristão reformado, foi um pensador que se dedicou a pensar questões do seu tempo, sendo o primeiro a afirmar "a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem e da sociedade" e, a formular, "pela primeira vez de maneira orgânica e sistemática alguns dos problemas já relevantes da pedagogia; [...] projeto antropológico-social que deve guiar o mestre até os aspectos gerais e específicos da didática [...]" concernentes à instrução. Os estudos mostram que suas formulações sobre a ideia de educação universal estiveram sempre referendadas por "ideais filosóficos e político-religiosos" que lhe conferiram o título de maior pedagogo do século XVII (CAMBI, 1999, p. 281). Pensar a concepção de ensino, didática, currículo e a formação do homem em Comenius nos põe uma questão filosófica bastante complexa

que implica, dentre várias exigências, a compreensão ampla e profunda dos pressupostos que orientam as práticas no campo do ensino e da aprendizagem.

O capítulo *Intencionalidade da consciência e Conscientização em Paulo Freire: por uma fenomenologia da libertação,* de Cláudio Pires Viana, discute o conceito de *conscientização* em Paulo Freire a partir de uma das categorias da fenomenologia denominada *intencionalidade da consciência*, argumentando sobre as influências dessa corrente filosófica como ponto de partida para elaboração e construção das bases do pensamento freireano, especialmente na discussão sobre a relação consciência-mundo e as suas implicações no processo de libertação e humanização do homem.

No capítulo *A reforma do Ensino Médio e os desafios para a educação das juventudes,* as autoras Girlene Ribeiro Mendes, Patrícia de Souza Magalhães e Valdirene Alves de Oliveira discutem a Reforma do Ensino Médio no Brasil, tendo como base os estudos de Kuenzer (2001), Moreira (2001) e Ferreti e Silva (2017), dentre outros. As discussões acerca da Lei nº 13.415/2017 se reportam às relações estabelecidas no espaço social e disputas de poder em busca de hegemonia. O estudo indica alguns limites e perspectivas da política educacional brasileira e aponta a necessidade de examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro. Com as alterações ocorridas em 1961, promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei nº 4.024/1961, tendo como base as mudanças no mercado de trabalho, o ensino profissional passou a ser integrado ao ensino regular. Com a Lei nº 5.692/1971, sob o auspício de acabar com a dualidade foi estabelecida a profissionalização compulsória no ensino médio, para que todos tivessem a mesma trajetória. Atualmente com a reforma de 2017, o currículo novamente é modificado, mediante alterações nas disciplinas vigentes obrigatórias, diminuindo-as, aumentando a carga horária escolar e tornando o ensino público cada vez mais distante de uma educação de qualidade, com formação integral dos jovens. O estudo

conclui que a Reforma do Ensino Médio de 2017 foi aprovada em função do mercado financeiro, e que propõe um projeto formativo para as juventudes que indica para um viés pragmático e voltado para os interesses do capital.

Em *Educação inclusiva e as políticas públicas de formação de professores: percurso histórico*, as autoras Dayane Ribeiro Campos e Renata Ramos da Silva Carvalho promovem uma reflexão sobre as políticas públicas de formação de professores para atuação na Educação Especial. Analisam a legislação que fundamenta a formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino e refletir sobre o papel da escola e da atuação do professor para lidar com a inclusão escolar. Por meio da pesquisa documental e bibliográfica, buscam compreender, analisar e refletir sobre como as questões relativas à educação inclusiva, no que tange à escolarização das pessoas com deficiência, têm sido abordadas na legislação educacional brasileira no que diz respeito à formação de professores. Como fundamentação teórica recorreram a autores que se ocupam dessa temática: Mantoan (2015); Reis (2006, 2013); Mazzotta (2001, 2005); Glat (2009); Sassaki (1997); Jannuzzi (2006); além de documentos oficiais, tais como – Constituição Federal de 1988 (CF/1988), Declaração de Salamanca (1994), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), dentre outros. As discussões realizadas neste ensaio indicam que a inclusão não ocorre somente com o acesso à escola, mas também pela facilitação da permanência e do desenvolvimento do aluno. Para tanto, são necessárias políticas públicas que contemplem desde a formação inicial e continuada de professores e a acessibilidade física para as pessoas com deficiência.

O capítulo *Universidade inclusiva: superando barreiras em um espaço de construção para a diversidade,* as autoras Elizabeth Lopes Teixeira, Marlene Barbosa de Freitas Reis e Carla Salomé Margarida de Souza apresentam resultados da pesquisa: "As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e

Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva", desenvolvida na UEG/Inhumas sob a coordenação da Professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI). Tem como objetivo identificar quais as principais barreiras existentes no ensino superior, barreiras estas que dificultam a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, ou outra condição que gera necessidades específicas. Tem como referencial teórico: Reis (2013), Oliveira (2011), Delou (2009), Mendes (2002), dentre outros. O foco da pesquisa foi a inclusão no ensino superior, considerando que o ato de incluir refere-se não somente às pessoas com necessidades específicas, mas a pessoas de minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de indivíduos que estejam ou não em situação de deficiência. Foram realizados estudos qualitativos de forma a contemplar a inclusão dos estudantes com deficiência e o que ainda pode ser aprimorado para que haja de fato a inclusão que almejamos no ensino superior. Os resultados apontam que pouco ainda se tem discutido sobre a inclusão no ensino superior; a produção de pesquisas ainda é incipiente, bem como a inserção de projetos que busquem a entrada e permanência desses alunos na universidade. Os resultados ainda apontam que a inclusão dos discentes com deficiência, representa um dos maiores desafios para a universidade, em especial para a UEG em que as barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas ainda são bem visíveis.

No capítulo intitulado *Educação em saúde em uma creche escolar no município de Maceió (AL): uma experiência transdisciplinar*, as pesquisadoras Ana Marlusia Alves Bomfim e Andréa Kochhann abordam os conhecimentos de forma transdisciplinar em um relato de experiência realizado no mês de abril de 2019, por discentes do Curso de Medicina, de uma instituição privada de Maceió (AL), em uma creche da cidade, sobre o tema educação em saúde. Os estudos defendem que escola também é lugar de médico. Médico antes de ser médico é um ser humano em constante aprendizagem.

Aprender para além de conceitos clínicos e atuar em todos os espaços em prol da saúde, também é dever de médico. Por isso, o objetivo desse texto é socializar uma experiência de futuros médicos em espaço educacional, por meio de práticas interdisciplinares.

Rodrigo Roncato Marques Anes e Eliane Gonçalves Costa Anderi, autores do capítulo intitulado *Efeitos da proletarização do trabalho docente sobre o professor na educação superior*, trazem reflexões significativas sobre o processo de proletarização do trabalho docente na educação superior, buscando compreender seus efeitos sobre o professor e sua função social. Trata-se de um estudo teórico, de abordagem qualitativa e associado aos preceitos da dialética materialista. Em diálogo com os discursos produzidos na literatura da área da Educação, e especialmente na literatura que trata sobre o trabalho docente na educação superior a partir de uma perspectiva crítica, foi possível compreender que nas últimas décadas houve um aprofundamento das formas de estranhamento que afetam o professor em relação ao seu próprio trabalho e aos produtos do seu trabalho, e em relação a si mesmo e aos demais professores. Movimento este que tem impactado na subjetividade docente, produzindo desdobramentos que contribuem para alterar a racionalidade do professor, a relação com seu próprio trabalho, e o reconhecimento que ele tem de si mesmo como sujeito social. No percurso de análise buscou-se refletir sobre os avanços de medidas políticas que contribuíram para o desenvolvimento de processos cada vez mais sofisticados de proletarização do trabalho docente, que submetem o professor, enquanto trabalhador assalariado, às determinações impostas pelo mercado, colaborando para a precarização e intensificação de suas funções. Foi possível avançar no entendimento de que os mecanismos de controle político e ideológico do Estado têm colaborado para acentuar: ações de responsabilização do professor; o mal-estar na profissão; a despolitização docente; e a desagregação do professor de ações sociais e coletivas, vinculadas às associações de classe e às instituições políticas e sindicais.

Em *Letramento digital: games e gamificação para práticas pedagógicas de alto impacto*, Michele Barros Souza argumenta que na era do pensamento exponencial, onde tudo acontece de forma muito rápida, instantânea, dinâmica, ensinar parece uma tarefa complexa e desafiadora. Entretanto, motivar, engajar e mediar o conhecimento pode tornar-se uma atividade assertiva e divertida por meio do uso de games e de técnicas de gamificação, que usam as mecânicas e *design* de jogos para criar soluções didáticas e experiências pedagógicas de alto impacto. Como metodologia foi utilizada o levantamento de literatura, por meio da pesquisa pura e o levantamento de diversos *games*, bem como os seus possíveis usos educacionais. Do ponto de vista teórico, a gamificação não é um jogo em si. É também de extrema relevância contextualizar a "era do pensamento exponencial" dentro *a priori* de uma caixa chamada "letramento digital". Esse, por sua vez, traz à tona a necessidade de atualização por meio dos docentes para lidarem com eficiência e eficácia com as inúmeras tecnologias que estão disponíveis no mercado. O letramento por si só já denota a ideia de aprender algo, de "alfabetizar-se" em algo. Assim, o letramento digital está alinhado ao avanço das mídias e tecnologias digitais. Parafraseando Bakhtin, de que cada esfera que faz uso de linguagem cria coisas "relativamente estáveis de enunciados", a autora argumenta que podemos ver, a grosso modo, o uso dos games e da gamificação como um "gênero do discurso" do letramento digital. Foi possível verificar que os alunos sentiram-se mais motivados a concluir os desafios propostos a eles, de forma autônoma e engajada, além de construírem seu próprio conhecimento reflexiva e colaborativamente.

No capítulo *Intervenções pedagógicas na Educação Infantil a partir da presença da Educação Física,* as autoras Lilian Brandão Bandeira, Renata Carvalho dos Santos e Rosirene Campêlo dos Santos apresentam um trabalho que traz elementos descritivos das intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da extensão universitária. As atividades foram realizadas por discentes do curso de

Licenciatura em Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Goiânia. As intervenções pedagógicas, pertencentes ao Projeto de Extensão, foram realizadas com as crianças de 2 a 5 anos, buscando o estabelecimento de nexos entre as diversas linguagens (corporal, musical, artística, cênica etc). Em um primeiro momento, realizaram-se atividades relacionadas ao conteúdo de jogos e brincadeiras e, no segundo momento, atividades relacionadas aos elementos constitutivos da dança com a utilização de jogos corporais, musicalidade, cantigas de roda e brinquedos cantados. Esse projeto de extensão insere-se em um campo de fortalecimento do debate e das ações pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil e constitui um momento importante para a formação inicial de licenciandos em Educação Física, pois permite o contato com esse nível da educação básica antes do estágio supervisionado curricular obrigatório. As experiências desenvolvidas com as crianças pequenas permitiram perceber como o brincar, jogar, cantar são essenciais para o amplo desenvolvimento infantil e para o acesso a um trabalho pedagógico preocupado com a articulação das diversas linguagens do desenvolvimento humano. Essa proposta se respalda pelos princípios de uma Educação Física crítica. As ações pedagógicas também integram as atividades pedagógicas do CMEI, tais como a data comemorativa do Dia das Crianças e o planejamento coletivo de docentes e administrativos que ocorre mensalmente. Assim, acredita-se que trabalhar com o jogo, a brincadeira, a dança, o brinquedo cantado e as cantigas de roda na Educação Infantil é acreditar na potencialidade desses elementos para a vida e a formação cultural das crianças. Esse entendimento parte da concepção e da defesa da Educação Física como componente curricular da Educação Infantil, uma das etapas da educação básica.

Rúbia Garcia de Paula e Alessandra Carlos Costa Granjeiro apresentam o capítulo *Sistematização da produção literária em Itauçu (GO)*. Nele, as autoras discutem os resultados alcançados no

plano de pesquisa "A produção poético-literária da cidade de Itauçu (GO): uma abordagem dos anos 90 aos dias atuais", que se liga ao projeto de pesquisa "A poesia e a história em Goiás: uma religação de saberes", coordenado pela Profa. Dra. Alessandra C. C. Grangeiro, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas. Este, por sua vez, liga-se ao projeto de pesquisa coordenado na Universidade Federal de Goiás (UFG) pela Profa. Dra. Goiandira Ortiz de Camargo, "Apresentação da poesia goiana: de 1948 aos dias atuais". Liga-se ainda ao subprojeto de extensão "Sinestesias: Itauçu (GO) nas asas da poesia", desenvolvido no ano de 2018 em uma escola pública municipal da cidade de Itauçu. A relevância deste estudo, entrelaçado a outros projetos, encontra-se no fortalecimento da literatura produzida em Itauçu e, consequentemente, na história de desenvolvimento da literatura no Estado de Goiás. Fortalecê-la requer que seja estudada e difundida, inclusive, visando à inserção entre os cânones literários. Mas, como difundi-la sem antes sistematizá-la e conhecê-la? Assim, a pesquisa bibliográfica consubstancia-se o método *primevo* de desenvolvimento do estudo, pelo qual se recorre tanto a meios de publicação impressos quanto virtuais, no percalço da sistematização literária proposta. No próprio título do plano de trabalho citado há a delimitação temporal da pesquisa: da década de 1990 "aos dias atuais". Estes últimos se referem ao primeiro semestre de 2019, ano em que encerrou o plano de trabalho na UEG. Além dos autores pesquisados e sistematizados, este artigo encontra fundamentação teórica em: Adorno (2012); Arrigucci (1990); Assis Brasil (1997); Barbosa (2006); Buarque (2018); Candido (2006); Coelho (2001); Collot (2015), De Paula e Grangeiro (2017 e 2019); Grangeiro (2016); Halbwachs (2013); Santos e Mendes (2018); Teles (1983); Villaça (2006).

O capítulo *Tomar cerveja, tomar as mulheres: a fetichização do corpo feminino em publicidade das cervejas "Antárctica" e "Devassa"*, de autoria de Maria Geralda de Oliveira, Wesley Luis Carvalhaes e Thiago F. Sant'Anna, tem como objetivo investigar como peças

publicitárias das cervejas Antárctica e Devassa abordam o corpo feminino com a utilização de discursos fetichizados e da reificação da imagem da mulher a fim de promover a venda de produtos por meio de textos midiáticos de circulação social. Como objeto de investigação, os autores selecionaram seis peças publicitárias impressas que utilizam a imagem da mulher para a divulgação comercial de cervejas. Para a abordagem das peças publicitárias, fizeram a opção pela metodologia da pesquisa bibliográfico-documental de caráter qualitativo. Como fundamentação teórica, amparam-se nas contribuições de Bourdieu (2012) acerca da dominação masculina, nos postulados de Foucault (2008) sobre as relações de poder e nos estudos de Orlandi (2001) sobre a Análise do Discurso de linha francesa. Como principais conclusões, os estudos mostram que as publicidades lançam mão de enunciados de várias formações discursivas para sustentar um discurso machista, misógino e sexista, socialmente atribuído à mulher. Diante disso, pode-se afirmar que tal pesquisa contribuirá para reflexões envolvendo questões de gênero, sexismo e reificação da mulher.

O capítulo *Representações da Infância em Goiás: o cemitério São Miguel enquanto berço de memória*, de Cleumar Oliveira Moreira, tem como objetivo compreender os conceitos de representação, memória e infância a partir da necrópole. O autor parte da seguinte inquietação: a necrópole é capaz de garantir a perenidade da existência, frente à morte? O trabalho é importante porque discute a perspectiva do sentimento de infância, em Goiás; e o cemitério enquanto espaço de memória coletiva e de negação do esquecimento. A fundamentação teórica baliza-se em Ariès (1981), D'Aléssio (1993), Cambi (1999), Valdez (2002), Moreira (2004), Ghiraldelli Jr. (2006), Bourdieu (2010), Silva (2010), Santos (2011), Vaz (2012), entre outros. A metodologia utilizada é de cunho investigativa, fundamentada em análise e comparação bibliográfica (análise, investigação, reelaboração e reescrita). Frente aos estudos, aqui citados, constatou-se que o sentimento de infância (afetivamente,

sentimentalmente, fisiologicamente e cognitivamente falando), em Goiás, está presente em vários espaços e tempos (com ênfase a partir do século XVIII); bem como, está associada ao sentimento de cultivo do homem (desejo de garantir "vida" aos pequenos) e foi cristalizado por força de encantamento religioso. A expectativa é que este trabalho enriqueça as discussões relativas à história da educação (história da criança e da infância), bem como colabore com os estudos da etnografia em terras goianas.

Em *A desconstrução de estigmas sociais por intermédio da luta antimanicomial,* as autoras Yasmim Silva Machado, Maria Geralda Alves Oliveira e Ester Ferreira Mendes demonstram que a problemática da luta antimanicomial tem sido uma questão de destaque na contemporaneidade. Com a proposta apresentada no ano de 2018 que pretendia modificar a Política Nacional de Saúde Mental, a discussão sobre a volta dos manicômios no Brasil sinaliza um retrocesso em relação às conquistas históricas no campo da diversidade e dos direitos humanos. De tal modo, conforme afirma Mazzotta (2005), até o século XVIII pessoas que nasciam fora dos padrões sociais, das expectativas estéticas ou possuíam alguma deficiência física, sensorial e/ou mental, ou, ainda, adquiriam uma doença infectocontagiosa, eram excluídas, muitas vezes para fora dos limites das cidades, especialmente, quando se tratava de mulheres, negros, homossexuais e doentes mentais. Nesta perspectiva, enfocando a saúde mental no Brasil, é preciso percebê-la como uma forma de prevenir doenças e promover o bem estar, e, ainda, compreender que propostas de internação em longo prazo geram estigmas e preconceito social. E, para que o sujeito se desenvolva de maneira plena, com dignidade e garantia dos direitos humanos, é necessário um ambiente estável, com estímulos que permitam a manutenção da sua saúde física e mental, mediante a socialização e condições que favoreçam seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para tal compreensão, as autoras utilizaram neste trabalho a metodologia qualitativa a respeito do tema, a fim de obter

uma análise bibliográfica sistemática, que selecionou obras impressas e artigos online como: Arbex (2013); Cardoso et al. (2014); Marques e Marques (2003); Mazzota (2005); Rabelo e Amaral (2003); dentre outros. Assim, neste capítulo foram discutidas questões relacionadas à inclusão de pessoas com transtornos e doenças mentais, buscando entender aspectos biopsicossociais e histórico-culturais para um desenvolvimento saudável e sem distinções. Finalmente, espera-se que neste trabalho acadêmico tenha sido possível demonstrar os malefícios da volta dos manicômios como recurso de manutenção da saúde mental desse segmento historicamente excluído.

No capítulo *Gestão Escolar e a prática pedagógica: relato de experiência de uma escola pública de Pirenópolis (GO),* as autoras Alana de Sousa Silva e Yara Fonseca de Oliveira e Silva apresentam um relato de experiência com base na prática pedagógica desenvolvida pela gestão de uma escola que se encontra no bairro central da cidade de Pirenópolis (GO) de Ensino Fundamental II e Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O que justifica a escolha dessa escola se dá pelo fato da mesma estar inserida em um contexto permeado pela violência, drogas e aflições de cunho psicoemocional. Pergunta-se, quais estratégias a gestão de uma escola pública tem utilizado para contribuir com a formação humana para um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem? O objetivo é conhecer a realidade dessa escola do interior goiano e compreender a prática pedagógica da gestão com base no seu relato de experiência diante dessas demandas. O estudo de abordagem qualitativa, com base nos estudos da complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade utilizou-se da revisão de literatura com suporte de autores como Morin (2000), Suanno e Silva (2016) e Freire (1981), seguido do relato de experiência da gestão da referida escola. A prática pedagógica foi além do currículo restrito e contemplou com suas ações o uso das estratégias de acolhimento, de escuta sensível, o uso de rodas de conversas sobre os diversos temas, uma formação mais humana que contribuiu para a construção da

consciência dos estudantes. As ações da gestão dessa escola demonstram uma prática pedagógica que vai além, no sentido de possibilitar um ambiente de aprendizagem estimulante e de incentivo para permanência dos estudantes na escola. Em relação à UEG importa destacar que a formação continuada de professores, a partir de seus cursos de especialização, contribuem com a educação básica por melhorar e aprofundar o conhecimento dos professores que podem dar continuidade a novas ações em uma prática pedagógica que sustente uma formação integral e humana.

Após essa breve apresentação dos capítulos que compõem este e-book, convidamos os leitores e leitoras que chegaram à obra atraídos/as pela temática *Universidade, direitos sociais e formação humana* a se apropriarem das discussões que os autores e autoras apresentam, e que na travessia da leitura ocorram diálogos fecundos e necessários à práxis educativa.

Cláudio Pires Viana
Renata Ramos da Silva Carvalho
Valdirene Alves de Oliveira

1.

FORMAÇÃO HUMANA, LITERATURA E O ENSINO DE FILOSOFIA

Roberto Antônio Penedo do Amaral (UFT)

Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?*, começam por descrever o caos: "Nada de mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras" (2010, p. 237).

Segundo os mencionados pensadores, diante do caos, o humano vê-se frente à necessidade de encontrar razões que o orientem, a bagatela que seja de uma ordem que o coloque no prumo. Anseia, enfim, de alguma forma, por proteção, por uma relação de causa e efeito que o auxilie na fuga ao delírio, à loucura.

Tal desacerto perante o caos nos faz, não em raros momentos, sucumbir ao conforto das opiniões prontas e acabadas, ao repouso na *doxa*.

Mas não é a esse descanso que Deleuze e Guattari convidam a depor nossas armas. Partindo de um curioso pressuposto: "Mas não haveria nem um pouco de ordem na ideia, se não houvesse também nas coisas, ou estado de coisas como um anticaos objetivo" (2010, p. 237), a exortação dos pensadores franceses é a de que,

acercado de tal anticaos, o humano encontre uma paz provisória entre o caos e o pensamento sobre o caos.

Tal procedimento é efetivado pela filosofia, pela ciência[1] e pela arte, mediante um gesto agressivo, ou seja, traçando planos sobre o caos, a filosofia com o plano de imanência[2] e a arte com o plano de composição[3]: "A filosofia [...] e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só o venceremos a este preço. Atravessei [...] o Aqueronte[4] como vencedor. O filósofo [...] e o artista parecem retornar do país dos mortos." (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 238).

Tendo atravessado vitoriosos o caótico Aqueronte, o que o/a filósofo/a e o/a artista trazem em seus alforjes? Segundo Deleuze e Guattari, o/a filósofo/a traz conceitos e o/a artista sensações. Os planos traçados sobre o caos por tais formas de pensamento traduzem-se em tentativas corajosas de domar uma fera irascível e intransigente:

> O pintor passa por uma catástrofe, ou por um incêndio, e deixa sobre a tela o traço dessa passagem, como do salto que conduz do caos à composição. [...]. E o pensamento filosófico não reúne seus conceitos na amizade, sem ser ainda atravessado por uma fissura que os reconduz ao ódio ou os dispersa no caos coexistente, onde é preciso retomá-los, pesquisá-los, dar um salto. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 239).

1 Embora a ciência, segundo Deleuze e Guattari, seja uma das formas do pensamento para o enfrentamento do caos, não será discutida nesta comunicação, cuja centralidade está na relação entre literatura e filosofia.

2 Para Deleuze e Guattari, o plano de imanência é um recorte no caos, no âmbito do qual são criados conceitos com o objetivo de arrazoar o caos. Em outras palavras, traçar um plano de imanência é a forma de a filosofia estabelecer o anticaos.

3 O plano de composição, conforme Deleuze e Guattari, é o recorte no caos operado pela arte, a partir do qual são criados os diversos perceptos e afectos, ou seja, as várias linguagens artísticas que buscam dar sentido ao caos. Trata-se, portanto, do anticaos estético.

4 Rio mitológico para o qual Caronte conduzia os mortos. Lá eles deixavam todas as suas realizações em vida: seus sonhos, seus desejos, seus haveres.

Paradoxalmente, a luta que a filosofia e a arte travam com o caos é feita, a um tempo, de ódio e amor, de repulsa e desejo, de antipatia e amizade, posto que há um adversário tenaz a ambos que precisa ser combatido com maior rigor: a segurança da opinião formada, traduzida pelo lugar-comum, pelo clichê, pelo chavão, pelo mais do mesmo, enfim, por toda *doxa* que resiste à criatividade é à experimentação:

> O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que traga a visão (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 240).
>
> A filosofia também luta com o caos, como abismo indiferenciado ou oceano de dessemelhança. Não concluiremos disso que a filosofia se coloca ao lado da opinião, nem que a opinião passa a ter lugar na filosofia. Um conceito não é um conjunto de ideias associadas como uma opinião (DELEUZE, GUATTARI; 2010, p. 244).

Dessa forma, vê-se que o caos, irrecusavelmente, é quem põe e dispõe os dois saberes a lançar seus respectivos pensamentos sobre sua face indiferenciada e dessemelhante, por meio de tracejamentos singulares de planos. De modo que, se o caos é o abismo a ser penetrado e combatido, é também o que desafia a filosofia e a arte à criatividade e à experimentação, no sentido de iluminá-lo, recriá-lo, reinventá-lo, contra os insuportáveis lugares-comuns reprodutores e domesticadores: "Numa palavra, o caos tem três filhas segundo o plano que o recorta: são as Caoides, a arte, a ciência e a filosofia, como formas de pensamento e criação. Chamam-se caoides as realidades produzidas em planos que recortam o caos" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 245).

Filosofia e arte são pensamentos sobre o caos que, de alguma forma, se atravessam. Porém, tal movimento não culmina numa

síntese, nem numa identificação. Sintetizar ou regular a identificação entre essas duas formas de pensamento é propor reducionismos e negar singularidades. É da filosofia criar conceitos e é da arte produzir obras nas quais se manifestam o ser das sensações. No entanto, é possível pensar em atravessamentos entre as peculiaridades de seus respectivos planos que recortam o caos, a partir dos quais pode-se vislumbrar relações inéditas, como: sensação de conceito ou conceito de sensação. Em outras palavras, é possível pensar em passagens sutis e sub-reptícias entre fronteiras de pensamentos, o que sugere o emergir de um saber indeterminável ou indecidível, conforme sugerem Deleuze e Guattari: "Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogênese" (2010, p. 234-235).

Tal pensamento como heterogênese, ressalte-se, só não deve sucumbir à tentação de finalizar-se como síntese, nem determinar-se como identificação do que as Caoides trazem em si como elementos e características inconfundíveis e irredutíveis, de modo a evitar dois riscos fatais: "ou reconduzir-nos à opinião da qual queríamos sair, ou nos precipitar no caos que queríamos enfrentar" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 235).

A arte como um composto de *perceptos* e *afectos*

Qual a especificidade da arte na estruturação de um pensamento como heterogênese, ou seja, de um pensamento cuja origem é um compósito complexo de saberes? Para Deleuze e Guattari, a primeira coisa é destacar é que "A arte conserva, e é a única coisa no mundo que conserva" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193). Tal conservação, no entanto, não tem a ver com o desgaste e o esboroamento do material de que ela é feita, nem com o acréscimo de qualquer produto químico que teria a função de preservá-la, "O que se conserva, a coisa ou obra de arte, é *um bloco de sensações, isto é,*

um composto de perceptos e afectos" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193, grifos dos autores).

O bloco de sensações formado por perceptos e afectos que faz do objeto artístico o que ele é, estabelece o seu autoposionamento, tanto em relação a quem o criou quanto a quem o aprecia, pois, conforme os autores franceses,

> Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimento ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são *seres* que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194, grifo dos autores).

Os acordes são afectos/perceptos musicais, os tons de cores são afectos/perceptos da pintura, as metáforas e certas configurações sintáticas são afectos/perceptos da literatura, o/a artista os cria, submetidos, no entanto, a uma norma de criação: "[...] o composto deve ficar em pé sozinho" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194). Dessa norma de criação inegociável é que vem o sentido profundo de conservação da arte. Em outras palavras, "Manter-se de pé sozinho não é ter um alto e um baixo, não é ser reto [...] é somente o ato pelo qual o composto de sensações criado *conserva* em si mesmo" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194, grifo meu).

O/a artista pinta, esculpe, compõe e escreve com afectos/perceptos, o que quer dizer que o/a artista pinta, esculpe, compõe e escreve afectos/perceptos. Se dessa composição resulta referência ou semelhança a objetos e seres da realidade, tal sensação só pode ser remetida ao material de que o objeto artístico é composto: "[...] é o percepto ou o afecto do material mesmo, o sorriso de óleo, o

gesto de terra cozida, o *élan* de metal, o acocorado da pedra romana e o elevado da pedra gótica" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194, grifo dos autores).

Então, afinal de contas, o que realmente se conserva da composição artística?

> O que se conserva, de direito, não é o material, que consitui somente a condição de fatos; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o percepto ou o afecto. Mesmo se o material só durasse alguns segundos, daria à sensação o poder de existir e de se conservar em si, *na eternidade que coexiste com esta curta duração*. Enquanto dura o material, é de uma eternidade que a sensação desfruta nesses mesmos momentos. A sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 197, grifos dos autores).

Mathesis, *Mímesis* e *Semiosis* como os perceptos e afectos da literatura

Se, consoante Deleuze e Guattari, os perceptos e afectos são os elementos que compõem e conservam a obra artística, quais seriam, então, os que engendram a matéria literária? Dentre várias possibilidades, a nossa aposta aqui recai sobre três noções problematizadas pelo semiólogo francês Roland Barthes, apresentadas por ele como as três forças da literatura: a *Mathesis*, a *Mímesis* e a *Semiosis*.

Barthes esclarece, em primeiro lugar, que não considera a literatura como comumente se admite, o *corpus* de um conjunto de obras, nem um ramo comercial cuja mercadoria são livros de gêneros específicos, e, muito menos, o ensino de uma determinada disciplina. Para ele, esse termo tem uma peculiaridade mais profunda, trata-se do "grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever" (BARTHES, 2007, p. 16). Tal grafo complexo, ele chama

de *texto*, que nada mais é que o "tecido dos significantes que constitui a obra" (BARTHES, 2007, p. 16). O foco que Barthes dá ao texto advém do fato de ele o tomar como o autêntico manifestar da língua, tornando-se, portanto, o ambiente ideal para se travar o combate contra o poder nela manifesto, para ardilosamente dele desviar-se "não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro" (BARTHES, 2007, p. 16). Com isso, Barthes quer deixar patente que a possibilidade de escape ao poder, presente na literatura, não depende da postura política do escritor em sua vida civil, tampouco do sentido doutrinário que sua obra possa ter, mas essencialmente do exercício de *deslocamento* que ele efetua sobre a língua. Em outras palavras, a preocupação de Barthes reside na *forma* de como o texto literário se organiza, se configura, na busca por ludibriar a língua, constituindo-se, assim, num avesso do poder, ou, o que também é verdadeiro, no desvelamento do poder desde o seu avesso.

a) A *mathesis* literária

O termo grego *mathesis* tomado por empréstimo por Barthes tem um sentido similar ao que o filósofo francês René Descartes (1596-1560) já utilizara no início da filosofia moderna, que se traduz nos seguintes termos: "o *bom método* é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras" (CHAUI, 1996, p. 77, grifo da autora). Em razão disso, tal método deveria sempre ser considerado *matemático*, ou seja, "tomado no sentido grego da expressão *ta mathema*, isto é, conhecimento completo, perfeito e inteiramente dominado pela inteligência" (CHAUI, 1996, 77).

Mutatis mutandis, é por um viés aproximado que Barthes afirma que "A literatura assume muitos saberes" (BARTHES, 2007, p. 17). Tomando como exemplo o romance *Robinson Crusoé*, do escritor inglês Daniel Defoe (1660-1731), Barthes ressalta nessa obra a presença de saberes diversos, como, o histórico, o geográfico,

o social, o botânico, o antropológico, e incluímos entre estes também o filosófico. Num tom visionário, enaltecendo a força da *Mathesis* literária, o semiólogo francês declara que, se por alguma inexplicável razão, todas as disciplinas tivessem que ser extintas do ensino, com a exceção de uma só, esta deveria ser a literatura, "pois todas as ciências estão presentes no monumento literário" (BARTHES, 2007, p. 17).

Essa força da literatura, enquanto *Mathesis*, autoriza uma paradoxal declaração barthesiana, posto que a ficção é a matriz formadora do texto literário: "a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais se declara, é absolutamente, categoricamente, realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real" (BARTHES, 2007, p. 17-8). Dizendo de outra forma, a literatura é a autêntica realidade, em razão de o saber encontrável no texto literário iluminar o caos de como o mundo e a nossa própria existência se nos apresenta, revelando-se, assim, uma autêntica caoides, ou seja, uma das filhas do caos.

Mas vejamos, um pouco mais detalhadamente, como se dá esse saber "enciclopédico" da literatura, como quer Barthes. Em primeiro lugar, para ele, a literatura põe os saberes em movimento, não os fixando em conceitos estanques, nem fetichizando-os como se fossem a panaceia para os males humanos. Outro aspecto importante é que o lugar dos saberes na literatura não se dá de forma óbvia, mas sempre por uma via indireta, carecida fundamentalmente de interpretação. Isso significa que a literatura não revela saberes exatos, mas saberes possíveis.

Importa também ressaltar, conforme Barthes, que o saber mobilizado pela obra literária não se constitui num conhecimento em sua inteireza, nem se consuma na última palavra sobre o teor cognitivo que ele possa resguardar, pois a literatura, fina sintonia que é, mais sugere apontamentos que confirma certezas, "a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa;

ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens" (BARTHES, 2012, p. 18, grifo do autor).

Segundo Barthes, essa capacidade da literatura em mergulhar fundo nas questões humanas é que provoca o grande abalo na estereotipia da linguagem. Por exemplo, ao apresentar a fluidez das variações linguísticas de uma determinada língua para dar voz ao narrador, ao personagem ou ao eu lírico, a literatura rompe com aquilo que se configura como o padrão da linguagem, reelaborando-a, recriando-a, até o ponto de ela não coincidir mais consigo mesma, alcançando o que Barthes chamou de *linguagem-limite* ou o *grau zero* da linguagem. Daí o porquê de Barthes declarar que o saber gerado pela literatura, mediante o jogo de palavras de que ela é composta, fazer-se para o leitor como uma encenação teatral, que, ao lado do prazer fruitivo, exige uma contínua interpretação, aliada a uma permanente condição de "instância de questionamento", para utilizar uma oportuna expressão do filósofo e crítico literário Benedito Nunes (1983, p. 202).

b) A *mímesis* literária

Marilena Chauí apresenta a expressão grega *Mímesis*, com os seguintes significados: "Imitação, ação de imitar, representação, ação de reproduzir, de figurar" (CHAUI, 2002, p. 506). É justamente como *representação* que Barthes vai afirmar a segunda força resguardada pela literatura. Para ele, desde seus primórdios até no que há de mais inovador em suas formas de expressão na contemporaneidade, se há um esforço permanente da literatura, esse é o de representar algo. E que "algo" é esse que a literatura teima em querer representar? Barthes não titubeia em responder de forma direta: o real! "O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura" (BARTHES, 2007, p. 21). É diante da impossibilidade de representação do real que a literatura investe insistentemente. Muito mais que isso: a vã luta empreendida por essa arte da palavra

no afã de apreender e figurar o real é que faz da literatura o que ela é: a arte do impossível, "Que não haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto a própria linguagem, que produz, numa faina incessante, a literatura" (BARTHES, 2007, p. 22).

Essa força ambígua, contraditória, paradoxal da literatura em ser *a Mímesis* do real, em tentar fazê-lo surgir diante dos olhos do/a leitor/a por meio de *expedientes* verbais, como quer Barthes, revela uma função soberba, sub-repticiamente exercida por ela, a função utópica. Conforme o semiólogo, na literatura "se concebem *utopias de linguagem*" (BARTHES, 2007, p. 23, grifos do autor). Para tentar esclarecer tal afirmação, Barthes apropria-se de uma expressão do poeta francês Stéphane Mallarmé (1842-1898), "Mudar a língua", e promove um enxerto conceitual entre ela e a expressão "Mudar o mundo", do pensador alemão Karl Marx (1818-1883), com o fito de revelar um pendor político presente na *Mímesis* literária. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que literatura se esforça em representar o mundo, ela o revela, e, ao revelá-lo, ela aventa possibilidades, instaura o inaudito, engendra o improvável, anseia, enfim, por um mundo transformado.

Para tanto, Barthes aponta dois dispositivos que fazem da literatura uma instância permanente de combate aos discursos de dominação e repressão à verdade do desejo que dela irrompe: a *teimosia* e o *deslocamento*.

A teimosia da literatura, apontada por Barthes, reside em sua capacidade de não irredutibilidade a qualquer discurso que dela queira se acercar, com o fito de dissecá-la, interpretá-la, nomeá-la, seja tal discurso pronunciado pela filosofia, pelas ciências, pelas psicologias ou por quaisquer outras áreas do conhecimento. A literatura, dessa forma, paira sempre aquém ou além de quaisquer discursos redutores de seu pendor à totalidade do mundo e da existência humana,

> Pois o poder se apossa do gozo de escrever como se apossa de todo gozo, para manipulá-lo e fazer dele um produto gregário, não perverso, do mesmo modo que ele se apodera do produto genético do gozo de amor para dele fazer, em seu proveito soldados e militantes (BARTHES, 2007, p. 26).

c) A *semiosis* literária

O movimento de teimar e deslocar-se realizado pela literatura consubstancia-se, então, segundo Barthes, num ardiloso método para *jogar* com os discursos do poder. Em outros termos, desde um artifício lúdico[5], a literatura *brinca* de "esconde-esconde" com todo e qualquer tentame de aprisioná-la num reducionismo, de enquadrá-la numa taxionomia, de domesticar a sua irascibilidade.

Tal jogo empregado pela literatura nada mais é que a sua terceira força, nomeada por Barthes como *Semiosis*, cujo funcionamento traduz-se em "*jogar* com os signos em vez de destruí-los" (BARTHES, 2007, p. 27, grifo do autor). Tal afirmação vai ao encontro do que já foi dito anteriormente, a saber, a alternativa que a linguagem encontra para escapar aos ditames dos discursos do poder não se efetiva fora da língua, mas em seu próprio âmbito, ou seja, trapaceando *com* a língua para trapacear *a* língua. Daí Barthes ter dado o nome para tal trapaça de literatura, a arte de jogar com os signos que constituem determinada língua.

Considerações finais

Se à literatura cabe a criação de perceptos e afectos e à filosofia a criação de conceitos, como pensar a articulação entre esses dois pensamentos autônomos com vistas ao ensino de filosofia?

---

5 Tal sentido profundo do lúdico vemos traduzido no pensamento estético de Friedrich Schiller (1759-1805), conforme esclarece Benedito Nunes: "Para Schiller, o impulso lúdico se exerce acima das necessidades naturais da vida e independente dos interesses práticos" (2000, p. 55).

A nossa hipótese é problemática porque, a nosso ver, se há uma possibilidade de tal pensamento como heterogênese se viabilizar é por meio de um processo de desterritorialização, a saber, de um esforço de ensino que convida ao deslocamento do não filosófico para o do filosófico no âmbito da linguagem. Nesse caso, de um pensamento que parte dos perceptos e afectos (literatura) em direção do conceito (filosofia). Para tanto, apostamos que a *Mathesis*, a *Mímesis* e a *Semiosis*, como ficou demonstrado, são elementos interpeladores que podem contribuir efetivamente para tal processo de desterritorialização, com pelo menos duas vantagens: não culmina em perda de autonomia das duas formas de pensamento, e, sobretudo, não implica numa submissão da literatura à filosofia, como se fora uma propedêutica para a possibilidade de seu ensino.

Referências

BARTHES, R. **Aula** – Aula inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

CHAUI, Marilena. Filosofia Moderna. In: **Primeira filosofia** – aspectos da história da filosofia. OLIVEIRA, Armando Mora de (*et alli*). São Paulo: Brasiliense, 1996.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. Ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000.

NUNES, Benedito. Literatura e Filosofia (*Grande sertão:* veredas). In: COSTA LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

2.

APROXIMAÇÕES SOBRE A ARTE DE ENSINAR TUDO A TODOS: *reflexões sobre currículo*

Simone de Magalhães Vieira Barcelos (UEG)

Ao pensar a educação do homem Comenius (1592-1670) formulou um tratado que alcançou não somente sua geração, mas também gerações posteriores. *Didactica Magna* ou Didática Magna, e outras teorias pedagógicas clássicas como as de Rousseau (1712–1778), Herbart (1776–1841), Dewey (1859–1952), Sknnner (1904–1990) estão, de certo modo preservadas na estrutura da escola moderna. Nosso propósito neste estudo é compreender os princípios constitutivos do método comeniano de ensino.

Comenius estabelece uma analogia entre o trabalho realizado pelos escolares e a sentença de Sísifo[1]. Ao que parece, ele recorre à Sísifo para chamar a atenção para a relevância do método no que concerne ao ensino e seus resultados. Se a materialização da sentença de Sísifo, embora penosa, lhe assegura sempre o mesmo resultado de não finalização, no ensino, embora limitado pela

1 O Mito de Sísifo narra a trajetória de uma personagem que foi punida por desafiar e desobedecer aos deuses e, como punição teria que rolar uma pedra montanha acima até chegar ao seu cume. A cada vez que visse a pedra no cume viria, em seguida, a mesma rolar montanha abaixo implicando repetição contínua de ambos os movimentos.

incompletude humana, deve levar ao êxito de cada objetivo proposto por parte daquele que ensina e daquele que aprende. Seu interesse na Didática Magna é tão somente formular um método,

> [...] uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria: de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (COMENIUS, 2002, p. 13).

Sob a crença de que a assunção desta arte por todos os envolvidos nas questões do ensino, elevaria sobremaneira a condição humana no tocante às coisas do presente (terrenas) e do futuro (espirituais). O amor e a obediência à Deus estavam no centro das formulações deste pensador que conferiu um lugar de destaque à solidez, concisão e eficiência em relação ao ensino. As preocupações em torno dos ensinamentos das coisas de Deus e das coisas terrenas derivam da compreensão comeniana de que todas as coisas convergem à Deus. Nesse sentido, a elevação da condição humana, por meio do ensino, não está circunscrita às coisas divinas ou sagradas, elas dizem respeito aos contexto social, à realidade entendendo que "educar e cultivar a juventude" é a "maior e melhor dádiva" que "podemos oferecer ao Estado" (COMENIUS, 2002, p. 14), uma educação que atue no sentido de frear e controlar os costumes.

Comenius, cristão reformado, pensador que se dedicou a pensar questões do seu tempo, sendo o primeiro a afirmar "a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem e da sociedade" e, a formular, "pela primeira vez de maneira orgânica e sistemática alguns dos problemas já relevantes da pedagogia; [...] projeto antropológico-social que deve guiar o mestre até os aspectos gerais e específicos da didática [...]" concernentes à

instrução. Suas formulações sobre a ideia de educação universal estiveram sempre referendadas por "ideais filosóficos e político-religiosos" que lhe conferiram o título de maior pedagogo do século XVII (CAMBI, 1999, p. 281).

Reflexões sobre currículo

O pensamento de Comenius foi estruturado em teses como: "Deus é fundamento e princípio de todo saber; o conhecimento é atingido através da indução e da experimentação; a educação é o caminho capaz de regenerar a humanidade [...]" (CAMBI, 1999, p. 282). Educação para ele é instrumento de conformação, de adequação à realidade dada e implica necessariamente a vida prática, a dimensão das ações. Pensando esta educação – do presente e do futuro – ele se debruçou na formulação de uma arte universal de ensinar tudo a todos isenta de "canseiras e enfado, incertezas e falhas, erros e imperfeições," (COMENIUS, 2002, p. 16). Segundo ele, um ensino com tais características propiciaria "uma instrução mais sólida" a um número mais ampliado de pessoas, fato que, em sua concepção, não ocorria na educação clássica. Ele cita vários pensadores da época que se interessavam por um método de ensino mais fácil e mais sucinto no ensino das letras e das artes.[2] O autor afirma que foi "um fortíssimo desejo do bem público que me levou a intentar essa empresa, desde as suas fundações" (COMENIUS, 2002, p. 17). E foi tomado por esse desejo que decidiu formular um método de ensino em que fosse possível ensinar tudo a todos. Nas palavras do autor:

> Pondo então de lado as descobertas, os pensamentos, as observações, os conselhos dos outros, empenhei-me em estudar diretamente o assunto em si e a investigar as causas, as razões, os modos, os meios e

2 Comenius cita alguns pensadores que se dedicavam às questões do ensino: Wolfgang Ratke (1571-1635); Eçohard Lubin (1565-1621); Cristoph Helwig (1581-1617); Stephen Ritter; Elias Bodin, (COMENIUS, 2002, p. 16), dentre outros.

> os fins daquilo que, como Tertuliano, podemos chamar de arte de aprender (COMENIUS, 2002, p. 17).

A Didática é um guia àqueles que se dedicam às questões concernentes ao ato de ensinar e de aprender. O método ou os métodos de ensino são pensados para viabilizar a aprendizagem. É nesse sentido que a Didática tem sido pensada historicamente e, resguardadas as particularidades de cada contexto, os temas clássicos que constituem a discussão em torno da Didática – ensino, aprendizagem, fins da educação e do ensino, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação – têm sido centrais sofrendo poucas alterações. Para Comenius as dimensões espirituais e terrenas do ensino são indissociáveis e seu método abarca tais dimensões por considerá-las igualmente relevantes no processo de regeneração do gênero humano.[3]

O comprometimento com as "Verdades" de Deus, expresso na forma e no conteúdo das formulações comenianas, indica sua filiação com princípios e bases religiosas. Seu método fundamenta-se na moral e na piedade tendo em vista um ensino para a vida presente (terrena) e futura (espiritual). Ao longo do texto o autor recorre a várias passagens bíblicas para fundamentar ou mesmo para exemplificar suas formulações. Nesse sentido, é possível aproximá-lo de São Tomás de Aquino, especialmente na obra *De*

3 Para Comenius o homem, ao desobedecer a Deus foi punido com a separação. Sob as sombras da solidão o homem padece porque nele não há nada em forma ou no devido lugar. "Tudo está revirado e confuso, ou está destruído ou está ruindo. Em lugar da inteligência, com a qual deveríamos igualar-nos aos Anjos, a maioria tem tal estupidez que ignora – como os animais – aquilo que mais deveria conhecer. [...] Em lugar da prudência, há tal olvido, não só do que é eterno como também do que é mortal, [...]. Em lugar da sabedoria celeste, [...] vê-se o torpe afastamento desse Deus em que vivemos, em que nos movemos e que somos, [...]. Em lugar do amor recíproco e da candura, ódios recíprocos, inimizades, guerras e morticínios. Em lugar de justiça, iniquidade, injúrias, opressão, furtos e assaltos. Em lugar da castidade, impureza e obscenidade nos pensamentos, nas palavras e nas obras. Em lugar da simplicidade e da verdade, mentiras, fraudes e enganos. Em lugar da humildade, soberba e ódio." (COMENIUS, 2002, p. 25-26). É este homem, sob tais condições que se busca regenerar.

Magistro, em que se dedica à questão do ensino. Ambos pensam o ensino como uma espécie de exigência posta pela necessidade de regeneração do gênero humano e almejam a conformação e a adequação aos princípios e fundamentos do cristianismo. O método de Comenius se contrapõe ao ensino escolástico que, "na esteira de Aristóteles, o processo de conhecimento é baseado na aceitação da existência apriorística de alguns conceitos universais que demonstram o verdadeiro procedimento cognoscitivo que é a da indução." (CAMBI, 1999, p. 264).

Ele repudia o ensino pautado na memorização de informações transmitidas pelo mestre numa situação de aprendizagem individual pautada na compreensão de que o aluno deve dispensar esforço excessivo, doloroso e passível de castigos físicos. A sistematização do pensamento de Comenius, coerente com sua proposta de "ensinar tudo a todos" discute questões sobre as questões sobre a escola e sobre o trabalho do mestre procurando demonstrar que a aprendizagem não é meramente uma atividade penosa e dolorosa. Para ele a aprendizagem poderia ser agradável e fácil. Desse modo ele inaugura uma compreensão de educação que incorpora a capacidade do aluno como aspecto relevante no processo de ensino e de aprendizagem. Seu método foi pensado para viabilizar a proposta de "ensinar tudo a todos" valorizando a experiência e a educação dos sentidos partindo do conhecimento do aluno. O mestre continua sendo o centro do processo de ensino e transmissor do conhecimento, cabendo a ele o controle da aprendizagem e da ordem. Em Comenius "o conhecimento tem sempre início necessariamente nos sentidos [...]. Só depois que o objeto foi mostrado é que pode ser explicado melhor com palavras" (COMENIUS, 2002, p. 233).

A defesa de que a educação deva ocorrer na infância emana da ordem divina expressa em Eclesiastes "Lembra-se do criador nos dias da juventude, temê-lo e guardar seus mandamentos porque esse é o dever de todo homem" (ECLESIASTES, cap. 12. v. 13). O ensino, por assim dizer, deve iniciar pela manhã e deve ter regularidade. Um

texto bíblico que ilustra bem esta premissa do método comeniano é a passagem que trata da finalidade da lei e sua obediência:

> Estas palavras que, hoje, te ordeno estarão no teu coração; tu as inculcarás a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, e ao deitar-te, e ao levantar-te. Também as atarás como sinal na tua mão, e te serão por frontal entre os olhos. E as escreverá nos umbrais de tua casa e nas tuas portas (DEUTERONÔMIO, cap. 6, v. 6-9).

O método comeniano foi formulado a partir de considerações e princípios dessa natureza. O ensino deve iniciar na infância porque os hábitos ainda não foram fixados. Sobre esta questão o autor deixa claro sua compreensão ao afirmar que:

> E como nada é mais difícil que perder os hábitos adquiridos (o hábito de fato é uma segunda natureza, e tu podes expulsar a natureza à força, mas ela sempre retorna), é lógico que nada é mais difícil que reeducar um homem que recebeu educação ruim: depois que a árvore cresceu, seja ela alta ou baixa, com os ramos esticados ou curvos, uma vez adulta assim permanece e não se deixa modificar (COMENIUS, 2002, p. 29)

O ensino iniciado na infância pode contribuir para uma melhor aprendizagem. Para Comenius,

> Se, pois, quisermos igrejas e estados e famílias bem organizadas e florescentes, antes de mais nada ponhamos em ordem as escolas, fazendo-as florescer, para que se tornem realmente forjas de homens e viveiros de homens de igreja, estado e família; só assim alcançaremos nossos fins, e não de outro modo. (COMENIUS, 2002, p. 34. Grifo nosso).

A clareza e a objetividade são faces de uma mesma moeda tão bela quanto igualmente assustadora: a educação pode tanto trabalhar no sentido de estimular o exercício do livre pensamento,

quanto domesticar o pensamento de modo a limitar suas possibilidades. Ao que parece, temos em Comenius um ensino que conduz à segunda perspectiva, mas é necessário aprofundar um pouco mais no estudo de seu método de modo que possamos fazer considerações com maior segurança.

Conhecido o "espírito" que paira sobre a Didática Magna, passemos ao tratamento de alguns aspectos da obra que, no nosso entendimento, merecem ser elucidados a fim de que alcancemos o propósito deste estudo.

Iniciemos pela utilidade da didática. Reconhecendo em Comenius que a didática é uma arte, quer dizer, tem fundamentos bem consolidados, interessa-nos saber a quem ela se destina. Encontramos a resposta em Comenius: a didática interessa aos pais, aos professores, aos estudantes, às escolas, aos Estados, à Igreja e ao Céu. Essas instâncias formativas são contempladas com os benefícios advindos da Didática, sim pois todas elas existem e funcionam em torno dos comportamentos humanos, ou seja, funcionam no âmbito dos modos de pensar e de agir dos homens em situações concretas de existência. Dentre tais instâncias, à Igreja e ao Estado interessa mais propriamente as dimensões do pensamento e da ação dos homens.

A afirmação de que o homem é criatura feita à imagem e semelhança do Criador confere-lhe dependência em relação ao Ser do Criador e seus absolutos[4], teria uma natureza inspirada no Ser perfeito, no entanto, sem o ser. A natureza do homem é marcada por inúmeras possibilidades, mas demarcada por limitações e imperfeições quando comparada à natureza do Criador. É nessa perspectiva que se discute a questão do fim último do homem e é nesse sentido que Comenius assevera que "A própria razão nos mostra que uma criatura tão excelsa está destinada a um fim mais excelso que

4 Segundo as Escrituras Sagradas, o Criador É. Não tem início e nem fim. É o alfa e ômega. Numa só palavra: é perfeição.

o de todas as outras criaturas: a regozijar-se eternamente na glória e na bem-aventurança mais absoluta junto à Deus" (COMENIUS, 2002, p. 43). É possível inferir que está em pauta a defesa por uma vida futura, espiritual. Esta vida futura não se contenta e não se satisfaz com as realizações terrenas, "porque, nesta vida, não é possível atingir fim, algum, nem dos nossos desejos nem dos nossos esforços" (COMENIUS, 2002, p. 45). Somos como peregrinos e o que nos aguarda ao final desta vida é um outro lugar.

Admitindo que a vida terrena seja, toda ela, preparação para a eternidade Comenius apresenta "três graus de preparação para a vida eterna: conhecer, dominar e conduzir para Deus a si mesmo e, consigo, todas as coisas" (COMENIUS, 2002, p. 53). A vida presente e futura fundamenta-se no fato de o homem ser racional, ser criatura sobre as criaturas e ser a imagem e semelhança do Criador. Ser racional é ser capaz de conhecer, ser criatura sobre as criaturas diz respeito a capacidade de agir em torno do seu próprio bem e por último, ser a imagem do Criador, significa que o homem é a mais perfeita manifestação de Deus a despeito de tudo que Ele é. "Nessas três coisas consiste toda a excelência do homem, porque só elas constituem a base da vida presente e futura; as outras, [...], são porém, vaidades supérfluas, [...]" (COMENIUS, 2002, p. 55).

Quanto a natureza do homem, Comenius refere-se ao "estado primitivo e original, ao qual deveremos ser reconduzidos como no princípio." (COMENIUS, 2002, p. 57). A natureza do homem se conduz em direção ao destino divino. Sendo imagem e semelhança de Deus todos os homens têm a capacidade de aprender sobre todas as coisas. Para Comenius, "o homem nada recebe do exterior, mas só precisa expandir e desenvolver as coisas que já traz implícitas em si, mostrando a natureza de cada uma." (COMENIUS, 2002, p. 59).[5]

5 Ao que parece, Comenius, como Platão, entende que há verdades que não dependem do homem e, que de um certo modo, encontram-se nele e para encontrá-las, é necessário rememorar.

Comenius acrescenta: "[...] para o homem é mais natural e mais fácil tornar-se sábio, honesto e santo pela graça do Espírito Santo do que desse progresso ser impedido pela sobrevinda perversidade. Isto porque tudo volta facilmente à sua natureza." (COMENIUS, 2002, p. 70).

O aspecto da formação do homem é bastante relevante para o propósito do nosso estudo, nele certamente, encontraremos contribuições, possibilidades e limites do método comeniano sobre o ensino. Ao discorrer sobre a formação do homem, Comenius recorre à ideia da necessidade da disciplina como um aspecto fundamental e indispensável. É preciso aprender "a comportar-se como homem" o que pressupõe processo, avanço gradual em torno do que se pretende alcançar, um conhecimento experimental. Se a educação ou formação do homem tem como exigência a disciplina e a experiência é correto inferir que, para Comenius, ela é necessária para todos. Mas não uma mesma e única educação. Segundo o autor, para os dirigentes "a educação profunda na sabedoria", para os súditos basta aprender "obedecer com prudência os que comandam com sabedoria" (COMENIUS, 2002, p. 71 e 76).

Desde cedo a educação deve atuar no sentido de criar as condições favoráveis para que cada um trilhe e "conserve o seu próprio lugar", (COMENIUS, 2002, p. 91 e 93) previamente estabelecido por Deus. Não basta que a educação seja para todos, é necessário que seja universal, é necessário "ensinar tudo a todos", não no sentido profundo do termo. "Seus projetos destinam-se da reforma da sociedade e da escola" com vistas a "constituição de um cristianismo universal". São projetos marcados por "forte tensão mística que sublinha seu caráter ético-religioso" com "conotação utópica." (CAMBI, 1999, p. 285-286). A defesa de que a educação deve ser para todos está vinculada a Lutero, ao contexto da Reforma Protestante, cujo objetivo central era a difusão das Escrituras através de um método que facilitasse a leitura da Bíblia. Comenius dedica-se a formulação de um método de ensino que seja fácil e agradável de

modo a realizar o desejo de Lutero: alcançar ricos e pobres em todos os lugares.

O cerne de suas preocupações é, portanto, a formulação de um método que seja capaz de ensinar tudo a todos, um método fácil e agradável contrário ao prevalente nas escolas de seu tempo. Essa inversão demandaria mudanças e melhoramentos nas escolas. As mudanças e melhoramentos deveriam ser empreendidas a partir da compreensão e observação de princípios considerados fundamentais pelo autor e tais mudanças e melhoramentos na arte de ensinar implica ordem exata em tudo. A ordem exata da qual Comenius não abre mão, em parte, ignora as contradições, complexidade e dinamismo indissociáveis do processo de formação do homem. Ao ignorar a natureza dessa formação, seu método prioriza o ensino do que é necessário para cada tipo de homem – os que mandam e os que obedecem – de maneira a conduzir à solidez no ensinar e no aprender. Deve-se ensinar somente o que seja útil à vida terrena e futura, principalmente à vida futura: "[...] as letras, [...] a moral e a piedade. Esse ensinamento se realiza sob os fundamentos da atenção e da obediência, de modo gradual, da parte ao todo. A atenção e a obediência conduzem à profundidade daquilo que se deseja aprender, ou seja, gera entendimento sobre o que está sendo ensinado. O projeto comeniano de ensinar tudo a todos, ou o projeto da Pansofia, refuta a ideia e a prática de ensino predominante na educação clássica acusando-o de não propiciar ao estudante condições de construir suas próprias reflexões e inferências acerca dos temas estudados, no entanto, essa profundidade almejada, ao que parece, destina-se aos estudantes situados no "lugar" do comando, aos dirigentes.

Os argumentos, princípios e considerações acerca do método, no nosso entendimento, conduzem à dimensão da experiência, da ação e do comportamento do homem. Nessa perspectiva, faz sentido a priorização do que seja útil, necessário à vida. Daí a ideia que seja gradual com vistas à memorização e incorporação no modo de vida terrena e futura. A formação do homem para Comenius

pressupõe economia de tempo e de trabalho o que se resolve com o estabelecimento de metas claras, a definição de um caminho, ou método seguro que assegure que todos os estudantes sejam ensinados a um só tempo e tudo o que for inútil[6] deverá ser descartado.

As formulações de Comenius apontam para uma profunda reformulação da educação prevalente em seu contexto. Estão presentes as ideias de perfectibilidade do homem e educação progressiva com vistas ao desenvolvimento e progresso da humanidade demonstrando que em seu pensamento religião e educação são indissociáveis. Com ele a Didática é pensada de modo original e intencional anunciando por assim dizer, uma abertura ao novo modelo de homem que se anuncia no início dos tempos modernos. Para ele, "[...] um só professor pode bastar para centenas de alunos sem mais trabalho do que se tivesse de ocupar-se com um ou dois apenas." (COMENIUS, 2002, p. 217). Se na educação clássica estava pressuposto a relação quase que individual professor aluno, no sentido da convivência, o método comeniano sinaliza e até supõe o rompimento com essa convivência uma vez que o ensino é pensado numa situação outra em que a massificação se anuncia como uma nova possibilidade de organização e realização do ensino. Ele vislumbra a possibilidade de popularidade e de universalidade no que concerne à disposição do conhecimento.

O estudo do método formulado por Comenius nos permite inferir que ele inaugura uma forma de organização da escola e do ensino que, no limite, instaura uma formação ou (de)formação[7]

---

6 Comenius considera inútil o ensino exclusivo de conhecimentos clássicos distanciados da realidade do aluno em geral e do mundo do trabalho em particular. Sua proposta de educação sob a orientação da Didática é a de que os novos conhecimentos e descobertas em diferentes áreas da ciência e experiências ligadas ao mundo do trabalho rompessem que um modelo de educação erudita destinadas a poucos. Conhecimento útil seria aquele que contribuiria na formação em suas dimensões instrucional, moral e piedosa, ou seja, cabe à educação formar para a vida terrena e futura.

7 Deformação no sentido discutido por Adorno no livro *Educação e Emancipação*.

pautada no cerceamento das possibilidades da formação do homem em sentido pleno, como propunha por exemplo, Platão, Aristóteles, Kant, dentre outros. Somos herdeiros dessa didática e de uma educação enredada pelo que é utilitário, necessário, pontual e funcional. Uma educação que levada a cabo pode dificultar o exercício do pensamento livre, porque de certo modo, é uma educação que se abre ao direcionamento dos modos de pensar e de agir com forte ênfase na ideia de conformação e adaptação. O tempo de Comenius há muito se esvaiu, mas a vitalidade, extensão e profundidade de suas formulações evidenciam sua força. Ainda hoje a disciplina e a obediência são alguns dos baluartes da escola e do ensino e, se outrora o objeto dessa disciplina e obediência estava circunscrito quase que por completo a vontade de Deus e aos assuntos de uma vida futura, hoje encontra-se vinculado a um procedimento de razão que oblitera a capacidade e o exercício do pensamento livre. Um procedimento de razão que, num certo sentido, identifica-se bastante com os objetivos proposto por Comenius, porque mantém a formação do homem limitada a dimensão do comportamento e nenhuma instância formativa na modernidade, cumpre tão bem essa tarefa quanto a escola, uma escola marcada pelos princípios do método formulado por Comenius.

Considerações finais

Se em Comenius já está presente a ideia de que compete à escola ensinar tudo a todos, com vistas à vida terrena e futura, na modernidade a escola compete ensinar tudo a todos, segundo as demandas do capital. A Didática Magna, em seu conteúdo e forma, demonstra que ensinar para Comenius é "gravar um sinal em", e esta tarefa deve ser realizada pelo professor, imprimindo um sinal distintivo no aluno de modo que ele se torne diferente dos que não tiveram acesso à escola. O aluno deve ser marcado pelo conteúdo, não no sentido de buscar meramente a erudição como propunham os métodos escolásticos, mas de se aproximar da ciência da

natureza e da nova forma de trabalho, ensinar é uma preparação para uma vida de instrução, de piedade, de bons costumes.

O presente estudo evidencia o quanto do passado permanece na estrutura da escola moderna embora muitos de nós sequer desconfiemos. Nesse sentido, pensar a concepção de ensino, didática e formação do homem em Comenius nos põe uma questão filosófica bastante complexa que implica, dentre várias exigências, a compreensão ampla e profunda dos pressupostos que orientam as práticas no campo do ensino e da aprendizagem. Ensinar e aprender são dimensões indissociáveis da educação e da formação humana que não se realiza sem a participação ativa do mestre e do aluno. As questões postas por Comenius em sua Didática Magna apesar de ligadas aos problemas de tempo, nos ajudam a pensar as questões do nosso tempo porque no campo da educação, do ensino e da didática existem questões que são históricas, mas há também aquelas que são perenes.

Referências

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

COMENIUS, A. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Bernadeti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Paidéia).

3.

INTENCIONALIDADE DA CONSCIÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE: *por uma fenomenologia da libertação*

Cláudio Pires Viana (UEG)

Paulo Freire conseguiu, como poucos, construir de maneira sólida um sistema de pensamento que abarca diferentes perspectivas filosóficas. Sua obra constitui uma unidade existencial, teórica e política, em que não se separam o sujeito, o educador e o filósofo, um homem-pensador-educador que constitui uma unidade filosófica e epistemológica com originalidade ímpar a partir de contribuições de diferentes correntes de pensamento. Em que pese tais diferenças, estabelece uma coerência intransigente e radical em defesa da libertação do homem. Representa a quebra de alguns paradigmas epistemológicos, na relação conteúdo e forma, que contribuíram inclusive para novas possibilidades de pensamento concernentes à teoria do conhecimento.

Fundamentado na fenomenologia existencial, no personalismo, no pensamento cristão e no materialismo histórico, imprimiu, de maneira consistente, uma unidade ontológica e epistemológica entre essas várias correntes do pensamento, dando-lhes um sentido muito próprio. Com isso, tornam-se notórias as contribuições do pensamento de Freire para o desenvolvimento e ressignificação da teoria do conhecimento. A partir do tema que envolve a

relação consciência/mundo, Paulo Freire desvela as contradições do mundo opressor para defender a humanização como uma vocação ontológica do homem. "Toda sua estrutura teórica é, desde suas raízes, uma reflexão sobre a consciência e as possibilidades de sua transformação" (TORRES, 1981, p. 25).

Considerando essa força da unidade filosófica e epistemológica empreendida por Paulo Freire a partir das contribuições dessas diferentes correntes do pensamento, o nosso objetivo neste trabalho é apresentar e discutir essencialmente uma das principais categorias do pensamento freireano: a ideia de conscientização. O conceito de conscientização em Freire expressa a dimensão política contida na sua obra. Partiremos do princípio de que a característica principal da conscientização está no fato de não ser apenas o desenvolvimento de uma tomada de consciência por parte do sujeito, mas, sobretudo, a possibilidade concreta de libertação do homem por meio da práxis.

Para o desenvolvimento dessa discussão, apresentaremos as bases filosóficas da relação consciência-mundo a partir do conceito de *intencionalidade da consciência,* uma das principais categorias da *fenomenologia,* corrente filosófica que muito contribuiu para a constituição das bases teóricas de Paulo Freire, embora, como já vimos, essa estrutura tenha transcendido as amarras filosóficas de uma única corrente do pensamento. O pensamento freireano é livre, intransigentemente coerente com a sua práxis.

Intencionalidade da consciência e conscientização em Paulo Freire

Fundamentado em uma das principais categorias da fenomenologia, a *intencionalidade da consciência*, Paulo Freire parte do princípio de que não há consciência separada do mundo. Para Husserl, o pai da fenomenologia, o caráter intencional da consciência "não significa mais que essa potencialidade fundamental e geral

que a consciência tem de ser consciência de alguma coisa, de conter, em sua qualidade de *cogito,* seu *cogitatum* em si mesmo" (HUSSERL, 2001, § 14, p. 51). Com esse conceito, Husserl estabelece uma nova forma de concepção da relação entre a objetividade e a subjetividade, entre o homem e o mundo. Ao desvelar a característica intencional da consciência, a fenomenologia de Husserl supera a dicotomia entre sujeito do objeto, estabelecida principalmente pelas filosofias racionalistas e empiristas. Toda consciência é consciência de um objeto, portanto, de mundo. Assim, consciência e mundo são dimensões ontologicamente distintas, mas completamente indissociáveis, sendo uma fundamental para a existência da outra. Consciência e mundo constituem-se mutuamente.

A fenomenologia é um dos primeiros referenciais para a constituição da obra de Paulo Freire. Partindo dos pressupostos elementares dessa corrente filosófica, o autor entende que a consciência se constitui como uma totalidade que, mediante a intencionalidade que lhe é inerente, simboliza e significa o objeto. Assim, "o método é, na verdade [...], a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade" (FREIRE, 1987, p. 56). Fundamentado nessa categoria fenomenológica, Paulo Freire parte do princípio de que a característica essencial da consciência é a sua relação com o mundo de modo permanente e imponderável. Portanto, a consciência é esse ser que sempre intenciona e apreende um outro ser que não é ela, pois lhe é exterior e possui uma essência objetiva que a envolve, a circunda, e dela não se separa. Consciência é sempre consciência de algo, de um objeto, de mundo. Desse modo, um ser torna-se constituinte do outro. Não há consciência sem mundo ou mundo sem consciência. "A consciência e o mundo, diz Sartre, 'se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela'" (FREIRE, 1987, p. 70).

> Na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do eu se

> constitui na constituição do eu *constituído*. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*. Daí a afirmação de Sartre, anteriormente citada: "consciência e mundo se dão ao mesmo tempo" (FREIRE, 1987, p. 71)

A intencionalidade da consciência implica na capacidade de refletir, avaliar, discernir, investigar, escolher, decidir, agir para transformar a relação dos homens entre si *no* e *com* o mundo. A existência pressupõe a consciência de si que, ao emergir como consciência intencional, se encontra em relação dialética com o mundo. Com esses pressupostos,

> Freire assume a perspectiva fenomenológica na construção da consciência. Infere daí quatro possibilidades históricas na consciência: a intencionalidade, a objetividade, a criticidade e a transcendência. Diz ele que [...] "A consciência se constitui na dialética da objetivação do homem e de sua ação sobre o mundo. Mas a consciência não é nunca uma mera reflexão sobre a realidade material" (TORRES, 1981, p. 25).

Uma das características essenciais da consciência está na capacidade de se distanciar do mundo para apreendê-lo na sua objetividade. Como consciência intencional, "somente o homem pode ficar longe do objeto para admirá-lo" (FREIRE, 2016, p. 56). Ao intencionar o objeto do qual toma distância, o homem o admira e atua de modo consciente sobre a realidade que se lhe manifesta como fenômeno objetivado. Essa relação entre sujeito e objeto, entre a consciência e o mundo, é que torna possível a constituição da unidade indissociável entre a reflexão e a ação sobre o mundo no sentido de transformá-lo em produto da cultura. O mundo somente pode ser transformado pelo homem quando, a partir da intencionalidade da consciência constitutiva de sua subjetividade, o ser humano reflete sobre a realidade objetiva constitutiva da mundanidade e atua sobre

ela, na mesma medida em que dialeticamente essa realidade se torna para o homem um problema para a sua existência.

A característica da relação consciência-mundo se consubstancia no entendimento de que a consciência é socialmente determinada pela realidade política e social, mas também possui o poder de determinar a maneira pela qual o sujeito se relaciona com esse mesmo mundo que a determina. Desse modo, Paulo Freire reafirma a possibilidade de transformação das estruturas sociais que rodeiam e condicionam o ser humano. Há, portanto, uma relação indissociável entre consciência e história, pois sendo a consciência esse ser capaz de atribuir ao mundo um sentido em meio às condicionantes objetivas, políticas, econômicas e sociais, a história se torna possibilidade uma vez que não há determinação objetiva que a consciência não possa questionar, inquirir e transformar. São os homens e mulheres, no seu mundo e com o seu mundo, os agentes transformadores da consciência e das estruturas sociais, políticas e econômicas.

Então, a intencionalidade da consciência assume, no sentido atribuído por Freire, uma perspectiva dialética fundada na relação consciência-mundo. Esses fundamentos são essenciais para compreendermos um dos conceitos fundamentais do pensamento freireano: a ideia de *conscientização*.

Embora tenha assumido historicamente um sentido autoral, o termo "conscientização" não foi uma criação de Paulo Freire. Essa palavra foi criada por uma equipe do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB – , mas, ao perceber a profundidade significativa do conceito, Paulo Freire passa a incorporá-lo nos seus estudos a respeito da relação entre consciência e mundo, atribuindo-lhe um sentido muito próprio, o que o torna fundamental para o desenvolvimento de seu pensamento político, filosófico e existencial.

> Costuma-se pensar que sou o autor deste estranho vocábulo, "conscientização", por ele ser o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na

> realidade, ele foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1964, aproximadamente (FREIRE, 2016, p. 55).

Ao conhecer o termo, Paulo Freire se convencia de uma vez por todas de que a prática da liberdade se constitui em um ato de percepção e de conhecimento crítico da realidade. Na concepção freireana, *conscientização* se refere ao desenvolvimento crítico da consciência, que passa de um estágio de apreensão espontânea da realidade para uma fase de tomada de consciência crítica, diante da qual o real torna-se um objeto cognoscível por parte do sujeito que, por meio da ação, é capaz de apreendê-lo na sua dimensão política, social e cultural.

A forma como as consciências intencionam o mundo não ocorrem de maneira uniforme. Os diferentes sujeitos vivenciando o seu contexto e suas circunstâncias históricas específicas podem atribuir diferentes sentidos à realidade objetiva. De acordo com Paulo Freire, para a compreensão da realidade torna-se imprescindível reconhecer essas diferenças postas na relação consciência-mundo que se constitui numa complexa trama dialética entre subjetividade e objetividade, determinando níveis diferentes de consciência. A conscientização é, então, um movimento por meio do qual a consciência passa por diferentes estágios, de maneira dialética, saindo de uma condição ingênua até atingir uma forma de se relacionar com o mundo de maneira crítica. "Logo, a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico" (FREIRE, 2016, p. 56). Na perspectiva freireana, existem três níveis de consciência: a *semi-intransitiva*, a *transitivo-ingênua* e a *transitivo-crítica*.

A consciência "*semi-intransitiva*" corresponde aos casos de sujeitos que, ao existirem em um modelo de sociedade dependente, acabam condicionados pelas estruturas sociais. Portanto, trata-se de

uma consciência naturalizada, dependente, que a leva a uma relação de "semi-aderência" com essa realidade objetiva, o que lhe dificulta o distanciamento necessário para objetivá-lo, conhecê-lo, compreendê-lo e apreendê-lo de forma crítica. Nela, o mundo se apresenta como realidade imediata, uma aproximação espontânea estabelecida na relação consciência-mundo, característica de uma posição ingênua da realidade. Imerso nessa relação espontânea, ingênua e natural com o mundo, o homem torna simples a realidade objetiva na qual e com a qual se encontra. A consciência se encontra, assim, em seu estado absolutamente mágico, mergulhada na natureza e submetida ao seu mais elementar grau de desenvolvimento.

> A consciência semi-intransitiva caracteriza as estruturas fechadas. Em razão de sua quase imersão na realidade concreta, essa consciência não percebe muito os desafios da realidade ou os percebe de maneira deformada. Sua semi-intransitividade é uma espécie de obliteração imposta pelas condições objetivas (FREIRE, 2016, p. 115).

A consciência semi-intransitiva se expressa, assim, num modo de vida mais primitivo, ocupada com as necessidades mais vitais de subsistência. Um modo de ser de existir ingenuamente descompromissado com a dimensão humana, cuja perspectiva de vida se separa das aspirações impostas pela sociedade do consumo, do mercado. Os sujeitos inseridos neste mundo, nessas circunstâncias históricas e objetivas, possuem muita dificuldade de discernimento diante da confusão entre as dimensões natural e social de existência. Aceitam e reproduzem a explicação dos fenômenos sociais por meio de uma visão mágica da realidade, o que lhes impõe uma ausência de vida com teor histórico, fazendo-lhes aproximar de um modo de vida natural na sua relação com o mundo.

O segundo nível de consciência é a *transitivo-ingênua*. Embora represente "uma passagem importante no desdobramento das possibilidades de interpretação da existência e da sociedade humanas"

(BARREIRO, 1980, p. 68), tais modificações não conseguem romper de maneira radical com o modo de vida característico da consciência semi-intransitiva, mesmo modificando sua integridade de relação. Nesse movimento de passagem há modificações na forma como a consciência apreende o mundo em razão de novas relações, mais complexas de significação da realidade social em decorrência das mudanças sociais e econômicas provocadas pelo processo de urbanização e industrialização. "Nesse âmbito da espontaneidade, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual se encontra, e que ele investiga. Essa tomada de consciência ainda não é conscientização – esta constitui o desenvolvimento crítico daquela" (FREIRE, 2016, p. 56).

Diferentemente da consciência semi-intransitiva que se caracteriza pela total ausência de consciência histórica, a consciência transitivo-ingênua tende a julgar que o melhor do tempo da existência não se encontra no presente, mas no passado. Não há, nesse tipo de consciência, qualquer abertura para o futuro. Presa no presente e viva no passado, possui uma impermeabilidade que não lhe permite a investigação, a reflexão, a análise, o diálogo.

A conscientização somente se consolida a partir do nível da *consciência transitivo-crítica*, representada pela capacidade de dialogar com o mundo e com os outros, contendo em si uma forte orientação para a práxis. Torna-se aberta a possibilidades, apesar das circunstâncias históricas adversas. Por isso, alcança um tipo de consciência política aberta ao "inédito viável". A passagem das formas de *consciência ingênua* para a *consciência crítica* representa um processo de desnaturalização do modo como os seres humanos se relacionam com o mundo, permitindo-lhes uma nova percepção da realidade e a consequente possibilidade de intervenção necessária nas estruturas sociais com o intuito de humanizá-las e humanizar-se. É por meio da *consciência transitivo-crítica* que homens e mulheres estabelecem uma nova possibilidade de conhecimento e de percepção do real que lhes permite desvelar as razões objetivas que

explicam a forma como os seres humanos do presente se relacionam com o mundo. A consciência transitivo-crítica representa, assim, o alcance do conhecimento necessário para a desocultação das razões históricas que levam à opressão dos homens vivendo em sociedade.

> Assim, a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais "desvelamos" a realidade, e mais aprofundamos a essência fonêmica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num "estar diante da realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora da "ação-reflexão". Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens (FREIRE, 2016, p. 56).

A conscientização é, portanto, mais do que simplesmente uma tomada de consciência. É o movimento em que ocorre a superação da "falsa consciência", semi-transitiva e ingênua e a consequente inserção a partir da apreensão crítica da realidade por parte do sujeito. É processo, é busca, é ação da consciência que intenciona a possibilidade de fazer do homem um ser plenamente humano. É descoberta, por meio da reflexão sobre a existência, da possibilidade ontológica do homem de se querer mais, de se fazer livre, de se fazer gente. É pela conscientização que o homem se insere criticamente na ação transformadora da realidade, desvelando-a como realidade opressora e agindo, como sujeito da práxis, para modificá-la.

Sendo o homem um ser de relações, consegue estabelecer com o mundo uma relação que transcende o mero viver. Torna-se assim um "ser-no-mundo" e um "ser-com-outros", existência em busca de sua plenificação. O homem é um processo, um projeto em busca de sua humanização completa, feita a partir da dialética posta por seu encontro/confronto com o mundo e com os outros. Um sujeito de relações com o universo objetivo e intersubjetivo.

Desse modo, o conceito de *conscientização* em Paulo Freire está essencialmente relacionado ao conceito de *liberdade* e de *libertação*. A conscientização é libertadora, sendo que o conceito de liberdade não se circunscreve a uma dimensão subjetivista ou objetivista, mas da relação dialética entre a consciência e o mundo, que se implicam e que se constituem mutuamente. A libertação se dá a partir da relação da consciência que constitui o mundo e por ele é constituído, no mesmo movimento dialético que permite abrir o mundo às possibilidades de mudança por meio da ação transformadora vivenciada pelos sujeitos que fazem a história. A consciência crítica, portanto, não é um ente passivo, submetido aos ditames da realidade objetiva, mas, sobretudo, ação que intenciona o mundo objetivo, atribuindo-lhe sentido, imprimindo nele a subjetividade necessária para humanizá-lo e, assim, se constituindo também como busca incessante da vocação ontológica do ser humano em ser-mais-humano. É por isso que a conscientização para a libertação se situa como utopia, como busca, como determinação necessária da consciência que se torna ação (consciência/ação), práxis que une teoria e prática como intencionalidade para o alcance da humanização.

Paulo Freire contribui assim com os ideais marxistas, assumindo muito de suas várias categorias, mas se apresentando com originalidade em relação ao marxismo ortodoxo, pois transcende a visão economicista de mundo e reafirma a importância da subjetividade como condição fundamental da práxis revolucionária. Para Freire, sujeito e história se tornam possibilidades a partir da consciência e ação dos sujeitos históricos situados no mundo e com o mundo. A consciência com Freire assume um papel fundamental na formação do sujeito da práxis, "reflexão-ação" comprometida com o processo de transformação da realidade.

A conscientização é então esse movimento pelo qual o sujeito, na sua condição de ser consciente que atribui sentido ao mundo que se lhe manifesta como fenômeno objetivo, desvela a realidade aprofundando a essência fenomênica do objeto com o qual

estabelece uma relação de reflexão, análise e conhecimento crítico. Contudo, a conscientização não se encerra com o desvelamento da realidade, pois se trata de um movimento que somente se torna inteiro e consolidado quando passa a existir como práxis, como ato de reflexão e ação sobre a realidade. A conscientização é, pois, essa unidade dialética advinda da relação de intencionalidade da consciência para constituição da realidade humana como um modo de ser e de transformar o mundo.

> Por essa razão, a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com o material que a vida lhes oferece (FREIRE, 2016, p. 57).

E como unidade dialética, a conscientização não decorre de uma relação que dicotomiza o sujeito do objeto, pondo de uma maneira estanque a consciência de um lado e o mundo, de outro. "Pelo contrário, está baseada na relação consciência-mundo" (FREIRE, 2016, p. 57). Por isso é engajamento político, existencial e histórico, posto que seja uma atitude crítica dos homens na história, vivendo no mundo e com o mundo e, portanto, enquanto existir seres humanos relacionando-se entre si e com o mundo, existirá com eles esse movimento permanente em busca de ser mais. Por meio da conscientização, o homem é sempre instigado a assumir uma posição utópica de mundo. Para Freire, "a utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico" (FREIRE, 2016, p. 58).

Por isso, o conceito de conscientização não se separa da dimensão utópica, haja vista que quanto mais conscientizados, mais engajados no propósito da reflexão/ação para transformação do mundo,

os homens dotados de consciência crítica se tornam denunciantes do tempo presente em busca da ruptura com a realidade opressora e, por consequência, se tornam também anunciantes do porvir de um novo mundo possível. Não há conscientização sem a utopia de construção de um projeto de humanização do homem e do mundo.

O homem, como consciência crítica, intenciona o que está dentro do sistema, da estrutura constituída historicamente e que lhe tenta enclausurar. Além disso, a consciência na sua condição crítica também se caracteriza pela intencionalidade daquilo que lhe falta. "O que está faltando é indispensável para a plenitude do sentido. Em linguagem fenomenológica, trata-se de reconhecer e fazer ver que há mais sentido além daquele que se manifesta na estrutura atual deste mundo constituído" (REZENDE, 1990, p. 80). Daí o sentido da utopia necessária para a abertura de possibilidades de constituição de novos sentidos, novas formas de ser e de existir. A recusa da utopia então se consubstancia na característica fundamental daqueles que sempre buscam a inércia, a eterna permanência no *tópos*, no lugar do sentido atual. Ser utópico, então, é fugir do tópico, do lugar comum, daquilo que já é, para se constituir como desejo do que ainda falta.

> A conscientização é isto: apossar-se da realidade; por essa razão e por causa do enraizamento utópico que a informa, é um rompimento da realidade. A conscientização produz a desmitificação. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação (FREIRE, 2016, p. 60).

O movimento de conscientização em busca da plena humanização dos homens pressupõe o rompimento com a realidade opressora e a consequente superação das situações-limites que os levam a mais completa desumanização. É, portanto, uma ação libertadora.

Somente os seres humanos que vivenciam a condição de oprimidos podem se libertar e, ao fazê-lo, libertam também seus

opressores. Os sujeitos da classe opressora não possuem condições de promover a libertação, pois não conseguem na sua relação com o mundo o distanciamento necessário para analisá-lo, refletir sobre essa realidade e, assim, transformá-la. Os opressores não vivem situações-limites que possam lhes exigir a ação transformadora. Eles também estão subjugados pelo poder da inércia coisificante da desumanização. Produzem a desumanização no mundo e por ela também são tomados. É por isso que Paulo Freire enfatiza o caráter transformador, essencial e inerente aos sujeitos oprimidos. Segundo ele,

> Só os oprimidos podem, libertando-se a si mesmos, libertar seus opressores. Estes, como classe opressora, não podem nem se libertar a si mesmos, nem libertar os outros, de modo que é essencial que os oprimidos levem a cabo uma luta que resolva a contradição na qual estão imbricados; a contradição, por sua vez, só será resolvida mediante o surgimento de um novo homem: nem opressor, nem oprimido, mas um homem em vias de se libertar (FREIRE, 2016, p. 104).

Submersos na realidade desumanizada e desumanizadora, o opressor vê a consciência e possibilidade de humanização do oprimido como subversão e não como libertação do outro e de si próprio. Para ele, os oprimidos são inimigos potenciais, que devem ser conformados e constantemente vigiados. Perpetua, assim, a realidade opressora, pois, como tal, é a que lhe apraz nessa relação ingênua e naturalizada com o mundo.

A unidade tempo-espaço em que ocorre a relação consciência-mundo pressupõe necessariamente a existência do outro, mesmo que outro seja o ser opressor. A prática da liberdade propiciada pelo movimento de conscientização é uma ação intencional que visa o mundo e alguém. O ser humano necessita incondicionalmente do outro para existir como sujeito. Ao defender a sua liberdade, ao fazer-se livre, ao se tornar ação rumo a um fim, o homem somente se torna realmente livre se considerar o outro, o mundo, a

sociedade como um todo. A liberdade individual é pura abstração, idealismo, subjetivismo, narcisismo, individualismo.

> Mesmo quando você se sente, individualmente, *mais* livre, se esse sentimento não é um sentimento *social,* se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment*[1] ou da liberdade (FREIRE, 1986, p. 135).

Assim, não existe conscientização separada do mundo e dos outros sujeitos. Não há consciência intencional separada das demais subjetividades que valoram o mundo. As consciências não são mônodas, realidades incomunicáveis, estanques, individualizadas. A mirada do mundo pela consciência sempre ocorre em relação a outras consciências intencionais. "A intersubjetividade das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade. Radicalizando, poderíamos dizer, em linguagem não mais fenomenológica, que a subjetivação das consciências é a progressiva conscientização, no homem, do 'parentesco ontológico' dos seres no ser" (FIORI, 1987, p. 15-16). Ninguém humaniza ninguém. Ninguém conscientiza ninguém. Ninguém se conscientiza e se humaniza sozinho. A conscientização é um ato de comunhão entre os sujeitos mediatizados pelo mundo. Fundamentado nessa perspectiva filosófica que Freire lança uma de suas mais conhecidas máximas: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 68). Nesse sentido, com o conceito de conscientização,

1 Devido `a riqueza da palavra *empowerment,* que significa A) dar poder a. B) ativar a potencialidade criativa, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade do sujeito, manteremos a palavra no original e em grifo.

Paulo Freire torna a educação e a humanização sinônimos responsáveis pela práxis de libertação do homem.

Embora fundamental ao processo de libertação, o fato de alcançar a compreensão crítica da situação opressora não significa que o homem já esteja libertado. A conscientização é libertadora porque representa o início de um movimento libertador, mas ainda não é libertação na sua plenitude. Essa somente ocorrerá desde que haja, por parte do sujeito oprimido, o engajamento na luta política transformadora, atuando no sentido de mudar radicalmente as condições concretas que produzem a opressão. "A percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo" (FREIRE, 1993, p. 32).

Considerações finais

Diante da inteireza característica da obra de Paulo Freire, torna-se um grande desafio tratar de um conceito específico de seu pensamento. Propusemo-nos aqui discutir a influência da fenomenologia, a partir do conceito de intencionalidade da consciência, na construção de uma das categorias fundamentais da filosofia freireana: a ideia de conscientização.

É notória a contribuição da fenomenologia para a arquitetura básica do arcabouço teórico de Paulo Freire. Contudo, fica evidente também a sua autonomia diante das várias correntes filosóficas e epistemológicas que fundaram o seu pensamento. Paulo Freire transcende qualquer rótulo que o academicismo cientificista queira nele impingir. Ele é a personificação da liberdade que tanto defendeu. A fenomenologia, o marxismo, o personalismo, o existencialismo, o pensamento cristão estão na sua obra como ponto de partida, o que significa dizer que Paulo Freire atribui um sentido de unidade epistemológica que sintetiza todas as contribuições dessas

correntes, formando um sistema de pensamento próprio, muito bem estruturado, intransigente e cada vez mais radical.

O ponto de convergência para a constituição dessa unidade sintética no pensamento de Freire é a relação consciência-mundo. Esse é o eixo que norteia todo o seu pensamento, influenciado pelas diferentes correntes filosóficas que lhe serviram como ponto de partida. A ideia de intencionalidade da consciência é basilar, pois é o conceito que contribui para a defesa empreendida por Freire da superação da dicotomia entre sujeito e objeto.

Assim, vimos em Freire que a realidade objetiva não existe por si só, como se fosse uma obra do acaso. Trata-se de uma construção histórica, em que homens e mulheres, intencionados do compromisso da produção da cultura, se imbuíram da tarefa de fazer o mundo, com seus valores, com seus limites e suas possibilidades, com o que há de mais belo e com tudo que existe de mais horrível. Do mesmo modo, a transformação da realidade objetiva não se dá por acaso. É por meio da ação, da práxis inerente à condição de ser humano, que decorre a possibilidade de transformação da realidade opressora que o condiciona. A vocação ontológica do homem é a busca interminável pela defesa de sua humanização. Essa é a tarefa histórica do homem. Portanto, a objetividade não pode ser pensada sem o seu vínculo indivorciável da subjetividade.

Referências

BARREIRO, Júlio. **Educação Popular e conscientização**. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas.** Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

TORRES, Carlos A. Leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1981.

4.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES

Girlene Ribeiro Mendes (UEG)
Patrícia de Souza Magalhães (UEG)
Valdirene Alves de Oliveira (UEG)

Este trabalho tem como objetivo a apresentação de alguns apontamentos oriundos de dois planos de estudos desenvolvidos na iniciação científica, entre 2018.2 e 2019.1, em que um deles fomentou o desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso, por parte de uma das bolsistas em 2019.2 e a outra definiu a temática para o seu trabalho de conclusão de curso para 2020.2. Os planos de trabalho estiveram vinculados a um projeto de pesquisa que teve como objetivo estudar as mudanças históricas do currículo do ensino médio tomando como base a Lei nº 13.415/17.

O foco de estudo de um dos planos recaiu sobre o currículo do ensino médio, pois segundo Goodson (2001) a história do currículo não é algo fixo, mas social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações.

Por tal razão o texto parte da concepção de currículo e sobre a sua importância no contexto histórico-social. Para Sacristán: "O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural" (2000, p. 5), portanto constitui-se em modos de organizar algumas práticas educativas.

Segundo Moreira (2001) o currículo abrange conhecimentos escolares, planejamento e organização da escola, portanto corrobora com a formação da identidade dos alunos. Para Moreira, currículo é organizado por cada momento histórico da sociedade, refletindo não só suas demandas, mas nas suas ações, ou seja, o currículo define também as identidades.

Kuenzer (2001) acredita que ao organizar um currículo este deve abranger conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-histórico e táticos para completar os pontos de vista intelectivo, afetivo e ético.

Os autores citados neste trabalho são signatários de algumas premissas apresentadas nas obras de Marx. Nesse sentido, compreendem que numa sociedade dividida por classes antagônicas, a classe dominante busca orientar os dominados de acordo com a sua vontade. Nesse sentido, e em consonância com Sacristán (2000), o currículo não é neutro, ainda que implicitamente e no bojo de um contexto social, político-econômico na sua construção, o currículo regula não somente os conteúdos e ações escolares, no entanto tornou-se co-regulador de pessoas. O currículo é constituído por ideologias e intenções inclusive na definição dos conteúdos, por isso é sempre visado e é alvo de incontáveis tentativas de reforma.

Especificamente o ensino médio passa por reformas importantes desde a década de 1970 e dentre essas algumas antecedem a Lei nº 4.024/1961, e que sucessivamente foram sendo delineadas tendo como base as mudanças no mercado de trabalho e mais adiante com mudanças consideráveis, no contexto da ditadura militar.

Os cursos profissionalizantes passaram a equivaler aos propedêuticos (cursos preparatórios ou introdutórios, os chamados conhecimentos mínimos), e os cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAI e SENAC) a equivalerem aos níveis fundamental e médio.

A Lei n° 5.692/1971 propôs uma mudança significativa na organização do ensino médio, sob a justificativa de tentativa de acabar com a dualidade estrutural e estabelecer a profissionalização no ensino médio para que todos tivessem mesma trajetória. Dualidade essa que se caracterizava pela distinção entre o ensino da elite e o ensino da massa popular. Essa nova organização também era uma tentativa de adequar o país ao crescimento industrial e à internacionalização do capital. Essa demanda pela industrialização reivindicava uma mão de obra qualificada para o trabalho.

O contexto histórico, político e social do Brasil na década de 1970, era de busca pelo desenvolvimento industrial, e o currículo almejava suprir essa necessidade, ou seja, se fundamentar em um conhecimento voltado para o trabalho, não era um ensino voltado para a continuação dos estudos, em outras palavras não era propedêutico. Com o ensino voltado para o ofício, os cursos profissionalizantes eram integrados ao ensino regular. Por inúmeras razões a proposta de trajetória única de ensino foi encerrada com a Lei n° 7.044/1982, voltando assim ao modelo de escolas propedêuticas para a elite e profissionalizante para os trabalhadores. A escola pública de educação básica não tinha os elementos necessários para capacitar o aluno para a continuidade dos estudos na educação superior, sendo assim a educação brasileira seguiu o fio dualista, pois:

> Todas as sociedades anteriores, como vimos, se basearam no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas. Mas para oprimir uma classe é preciso poder garantir-lhe condições tais que lhe permitem pelo menos uma existência servil (MARX-ENGELS *apud* PETRAS, 1997, p. 50).

Assim, a educação do trabalhador continuou a exercer a sua função em prol da promoção do mínimo de conhecimento para o exercício de funções laborais na sociedade. Segundo Kuenzer (2001), o modelo dualista é histórico e deriva das relações sociais e das demandas do mercado de trabalho e existe uma fronteira que

separa e define as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais.

O contexto histórico, social e econômico da década de 1970 era o modo de produção taylorista-fordista como conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos, de qualificação e fragmentação do trabalho. A escola também adotou esse modelo priorizando os modos de fazer e o disciplinamento, não era preciso o trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe proporcionasse domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia.

O ideal neoliberal tem grande influência no mercado internacional e nacional, essa influência chega também à educação que passa a ser vista como mercado e os alunos como consumidores. Desse modo, a educação é resultado e ensinar é transferir conhecimentos. Com a globalização surge um novo modelo de trabalhador que precisa ser qualificado e competitivo, precisa saber se comunicar e ser flexivo nas novas atribuições do mercado de trabalho.

A LDB/1996 no artigo 35 traz algumas finalidades do ensino médio. Entre essas está o aprimoramento do educando como pessoa humana, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico, mas acima de tudo como preparação básica para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva capitalista, a educação pode ser vista como objeto de dominação, pois o trabalho é ação inerentemente humana e quem faz uso da educação pública são aqueles que culturalmente são carentes por serem financeiramente desfavorecidos.

A educação brasileira tem um histórico curricular conteudista e livresco e não leva em conta o meio social dos alunos, fazendo com isso que o estudo seja excludente e o êxodo no ensino médio seja altíssimo. O ensino público ainda precisa ser democratizado e se tornar tecnológico, sobretudo em face do período histórico contemporâneo de um mundo globalizado em que o conhecimento se torna obsoleto com muita rapidez.

O Estado ao estabelecer as políticas educacionais interfere nos rumos educacionais e na formação dos indivíduos e essas definições são tecidas em contradições e disputas na sociedade, em busca da hegemonia e sob diferentes influências como bancos internacionais e nacionais e institutos que influenciam nas leis e projetos educacionais, na elaboração e vendas de cartilhas e manuais pedagógicos que são disponibilizados por meio de contratos, dentre outros:

> Os institutos abordados nesse estudo (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna) são compreendidos como agentes do campo econômico tanto pela origem, quanto pelo ideário e concepção de formação e de ensino médio que são constitutivas das ações que os mesmos realizam. Tanto na esfera micro, ou seja, nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às redes de ensino ou nas estratégias mais alargadas, como nas que são empreendidas junto aos agentes do campo educacional na busca por imprimir a lógica do campo econômico nas políticas de ensino médio, por exemplo, sob a forma de inclusão de premissas como: empreendedorismo, empregabilidade, formar para competências, projeto de vida, dentre outros (OLIVEIRA, 2017, p. 110).

As discussões e acertos políticos da reforma do ensino médio de 2017 ocorreram imediatamente ao *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), que levou o seu vice Michel Temer (PMDB) ao cargo de presidente. Com 22 dias de governo, Temer publicou a Medida Provisória nº 746/16 (convertida na Lei n° 13.415/2017), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)1996, especificamente nos artigos que tratam do ensino médio e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Segundo Silva (2018) as justificativas para a urgência da reforma eram: baixo desempenho dos alunos nas provas de avaliação nacional, número reduzido de matrículas no ensino profissionalizante, se comparado a países de primeiro mundo, e estagnação

na trajetória formativa. Essas discussões tiveram ampla participação do setor privado e peças publicitárias que supostamente levavam o estudante a questionar se o que ele estudava realmente era necessário para sua escolha de profissão.

A proposta da reforma consistia em aumentar a carga horária de oitocentas horas anuais para mil e duzentas, com a possibilidade de tornar as escolas de ensino médio em período integral e com uma nova estruturação curricular, sendo que a matriz curricular seria composta por itinerários formativos distintos e optativos por parte do aluno. Na primeira versão algumas disciplinas deixariam de serem obrigatórias e passariam a ser optativas como aponta Ferreti e Silva (2017):

> Alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas – Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física – e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com "notório saber" em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação (FERRETI, SILVA, 2017, p. 386-387).

Com a reforma do ensino médio também entrou em votação a PEC do Teto ou Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a Constituição de 1988, inserindo o novo regime fiscal, que congela os gastos públicos em 20 anos. A promulgação da PEC no Congresso foi no dia 15 de dezembro de 2016 como Emenda Constitucional nº 95.

Com a Emenda n° 95 não podem serem feitos investimentos ou gastos nas despesas públicas, o que torna inviável a implementação da reforma do ensino médio. O setor privado participa dessa disputa com interesses próprios. Desse modo,

> não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção. Tal tipo de interesse manifestou-se, tanto no período do governo FHC quanto no dos governos Lula e Dilma, pela disposição e pelo empenho em interferir de forma decisiva no âmbito do ensino médio, contando, para isso, com o apoio não apenas da mídia, mas também de setores do campo acadêmico, como, por exemplo, o econômico (FERRETI e SILVA, 2017, p. 398).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que define o que cada estudante deve aprender, é obrigatório e serve de referência para que as redes públicas de ensino formulem e estruturem suas propostas curriculares, materiais pedagógicos, avaliações e políticas de formação de professores. A BNCC é dividida em habilidades e competências por cada fase.

O currículo do ensino médio definido pela Base Nacional Comum Curricular é composto por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

A reforma do ensino médio foi pintada, em propagandas midiáticas, como a solução para todos os problemas e dificuldades

do ensino médio, pois com a sua efetivação os alunos poderiam escolher os itinerários formativos mais aproximados com futura escolha profissional do estudante, sendo obrigatórios Português e Matemática, mas a realidade da escola não condiz com a proposta da reforma por falta de estrutura.

Os jovens recebem destaque por ser alvo de propagandas midiáticas e por serem também os mais atingidos, direta e indiretamente, pela reforma. Abramo (1997) destaca a importância que os jovens possuem no cenário político social. Nos meados da década de 1990 os jovens ganharam notoriedade pela participação ativa no *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, portanto a mídia via o jovem como potencial de transformar a sociedade. Isso colocou o jovem no foco das campanhas e das programações televisivas (moda, alimentação, esporte...). Por outro lado, essa mesma juventude é colocada como a causadora de todos os males da sociedade como a violência, o uso de drogas, roubos. Assim,

> Com relação às políticas públicas, é necessário notar que, no Brasil, diferentemente de outros países, nunca existiu uma tradição de políticas especificamente destinadas aos jovens, como alvo diferenciados das crianças, para além da educação formal (ABRAMO.1997, p. 25-26).

Abramo (1997) elucida que os jovens, ainda que considerados para efeitos publicitários e vistos com o potencial influenciador na sociedade, não tinham voz ativa nas políticas públicas e nem nos meios acadêmicos. Por ter uma visão obscurecida da juventude as políticas educacionais tinham um cunho disciplinatório e moral, tinham o intuito de diminuir a dificuldade de integração na sociedade dos jovens menos favorecidos economicamente, enquanto as sociedades civil e privada tinham programas que incentivavam os jovens a assumirem posturas de protagonistas de seu próprio destino. Desse modo,

> Comumente referidos como *nem*, *nem* os jovens que não trabalham e não estudam têm conquistado grande visibilidade, sobretudo nos meios de comunicação, sendo considerados como grupos de risco social. Eles são sem dúvida, um forte indicativo das dificuldades de inserção laboral e educacional dos jovens. Mas é preciso atentar para o fato de que essa categoria reúne indivíduos que experimentam uma heterogeneidade de situações[...] (SPOSITO, SOUZA e SILVA. 2018, p. 12).

Na sociedade, de um modo geral, os jovens são considerados como problema social, com dificuldade de integração e diálogos com os outros atores da democracia, portanto são ignorantes que precisam de medidas socioeducativas. Assim,

> Não é por acaso que a problematização é quase sempre então uma problematização moral: o foco real de preocupação é com a coesão moral da sociedade e com a integridade moral do indivíduo—do jovem como futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela. É nesse sentido também que na maior parte das vezes a problematização social da juventude é acompanhada do desencadeamento de uma espécie de "pânico moral" que condensa os medos e angústias relativos ao questionamento da ordem social como conjunto coeso de normais sociais (ABRAMO. 1997, p. 29).

As relações estabelecidas pelos jovens com a escola também configuram um tema emblemático, pois com a definição do ensino médio como parte da educação básica na LDB de 1996 essa etapa do ensino cresceu significativamente e uma parte da sociedade, que não tinha acesso ao ensino pode se integrar à escola, ou seja, jovens que passaram a ver a educação como um potencial para melhoria de vida, tendo o trabalho como perspectiva futura, pois a escola é, também, o meio pelo qual o jovem se prepara para o mercado de trabalho. A escola não é mais vista como transmissora dos conhecimentos das gerações anteriores e meio de desenvolvimento

humano nas relações, mas como mercado que visa o lucro e o educando como consumidor. A educação paulatinamente tem deixado de ser compreendida como direito a ser promovido pelo Estado, pois este se torna cada vez mais mínimo e a educação passa a ser compreendida como serviço. Nesse sentido,

> O fator do processo histórico é de suma importância para compreendermos a forma de votação da Lei da Reforma do Ensino Médio. Se partirmos do debate sobre hegemonia fica clara a possibilidade de uma reforma que não entre em interlocução com o público alvo e a sociedade brasileira. Se o sentido é aquele de resguardar o poder para si e eleger um único grupo para continuar em uma posição privilegiada então o processo da reforma ganha um real significado. (FELÍCIO. 2019, p. 56).

A reforma, portanto, tem um significado oculto, pela propaganda que foi vinculada na mídia o que se torna o protagonista de seu próprio ensino, podendo optar pelo percurso formativo no ensino médio, o itinerário escolar que mais lhe beneficie é intrigante ou mesmo falacioso, pois é a mesma escola tão criticada na exposição de motivos da Medida Provisória nº746/216, que justificava a necessidade da reforma que agora, sem melhorias das condições objetivas, que deverá promover a educação da juventude brasileira com a qualidade propalada pelo ideário da reforma.

Resultados

Os estudos realizados pelas autoras deste texto, para fins de trabalhos precedentes, permitem afirmar que a educação, sobretudo a pública tem sido cada vez mais bombardeada pelos neoliberais, que por meio de entidades privadas e iniciativas internacionais, recomendam o Estado mínimo, ao passo que o mercado realiza investimentos no "mercado educacional" e ainda corrobora com a promoção de um ensino excludente, que acarreta na manutenção da hegemonia do capitalismo, em face de relações sociais e

políticas desfavoráveis para os menos favorecidos, que inclusive compõem o público alvo de alunos do ensino médio.

O jovem, principal impactado pela reforma, não é ouvido, pois o seu papel na sociedade é marginalizado, considerado fator de risco pela sociedade conservadora, mas para o capitalismo é visto como mão de obra a ser preparada e moldada para preservar a atual configuração de sociedade. Sociedade patriarcal, com divisões de classe bem definidas.

O mercado financeiro regula as relações dentro e fora das escolas, pois as políticas educacionais interferem nas práticas pedagógicas, afinal como Marx aponta: "toda luta de classes é uma luta política".

O currículo regula o que aprender, como aprender, regula tempos e também tem o poder de regular o tempo de trabalho das pessoas, sendo assim, é dotado de uma ideologia hegemônica e sua ação tanto pode ser libertadora como opressora. Para tanto, é necessário que jovens e também os não tão jovens, mas que sejam comprometidos com uma sociedade mais igualitária, se mobilizem em prol de um currículo formativo para as juventudes, que as possibilitem efetivamente a se constituírem como agentes transformadores da sociedade.

Referências

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 5/6, p. 25-36, maio-dez, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

_____. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamenta o FUNDEB, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95** de 15 de dezembro de 2016. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Medida Provisória MP 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 25 abr. 2020

BRASIL. **Lei n° 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

FELÍCIO, Sílvio Célio. Reforma do ensino médio e a disciplina de História. [manuscrito]: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC – 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA**,** Monica Ribeiro da**.** Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf acessos em 23 abr. 2020.

GOODSON, Ivor. **Currículo e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antônio. Flávio **Estudos de currículo no Brasil**: abordagens históricas. Conferência apresentada no IV Colóquio sobre Questões Curriculares, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de**.** As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: Disputas, estratégias, concepções e projetos. **Tese/Educação**, UFG, 2017.

PETRAS, James. The Communist Manifesto: Is it Revant Today? Nova York. (mimeo)**. Revista Lutas Sociais**. n° 3. São Paulo, Xamã, novembro de 1997.

SACRISTÁN, J, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

5.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: *percurso histórico*

Dayane Ribeiro Campos (UEG)
Renata Ramos da Silva Carvalho (UEG)

O presente estudo tem por objetivo analisar a legislação que fundamenta a formação de professores para atuarem na Educação Especial e refletir sobre o papel da escola e da atuação do professor para lidar com a inclusão escolar. Apresenta também reflexões a respeito das pessoas que ainda se encontram à margem da sociedade e que são marcadas pelas injustiças sociais provocadas pela exclusão no nível social, cultural e político. Nesse sentido, o estudo parte do entendimento de que a educação constitui um espaço privilegiado para discussão, reflexão e promoção da diversidade.

O processo de inclusão não ocorre somente pelo fato de possibilitar o acesso à escola, é necessário também a promoção da facilitação da permanência e do sucesso do aluno. Para que isso se efetive é necessária a implementação de políticas públicas que vão desde a formação inicial e continuada de professores, perpassa pela mudança de mentalidade cultural e estendem-se até a acessibilidade física para as pessoas com deficiência.

O desenvolvimento deste estudo está estruturado em duas partes seguidas das considerações finais. A primeira se ocupa em

discorrer sobre a trajetória da Educação Especial (EE) e sua implementação no Brasil. A segunda tem por objetivo apresentar e discutir as atuais políticas de formação de professores para atuação na EE e suas contradições a fim de ratificar que a formação, com qualidade, para atuação nessa modalidade é um elemento essencial para o desenvolvimento e êxito das pessoas com deficiências atendidas.

Educação Especial e sua trajetória no Brasil: breves considerações

Segundo Procopiuck (2013), a política pública é formada por um conjunto de ações estratégicas, associadas a instrumentos que permitem sua realização a partir da ação de agentes governamentais da sociedade civil organizada ou de agentes de mercado. Para Brígido, Bueno e Branco (2016), política pública é observar o Estado em ação e, por conseguinte, a opção política que justifica determinada decisão e gestão em alguma área, seja em educação, saúde, transporte, etc.

O conceito de inclusão ainda é novo na sociedade. Ele é permeado por contradições nas formas de agir e pensar da sociedade e de cada indivíduo, tanto no ambiente escolar quanto nos grupos sociais (CARVALHO, 2005). Desse modo, considera-se que é necessário "promover uma Educação inclusiva, pautado no respeito às diferenças" (SANTOS, 2017, p. 21), reconhecendo por meio da diversidade a pluralidade, individual e coletiva, pensando na interação e enriquecimento entre as culturas coexistentes, haja vista a enunciação para o diálogo.

A Educação Especial (EE) é uma modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência. A escola tem um papel fundamental no processo de educação e socialização das novas gerações e representa um espaço privilegiado para a discussão, reflexão e promoção da diversidade. Assim sendo, pensar a escola na perspectiva da diversidade é

defender que a inclusão aconteça a partir da compreensão de que todos, sem discriminação, devem ser inseridos na escola regular independente da sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural. A diversidade não se reporta apenas ao aluno com deficiência, mas todos os indivíduos sem distinção. Todavia,

> [...] a escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão – não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal". As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000, p. 18).

De acordo com Mazzotta (2005), na Europa ocorreram os primeiros movimentos pelo atendimento das pessoas com deficiência, refletindo por mudanças nas atitudes dos grupos sociais, bem como na busca pela efetivação de parâmetros educacionais que atendessem essa demanda. Depois da Europa, esse movimento se expandiu para os Estados Unidos, Canadá e, depois, para outros países, inclusive o Brasil. Estudos realizados sobre esses parâmetros mostram que até o final do século XIX variadas expressões eram usadas para referir-se ao atendimento educacional de pessoas com deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

Januzzi (2006) afirma que a EE foi implantada no Brasil influenciada pelas áreas médica e psicológica. A concepção que vigorou por muito tempo foi a de que as dificuldades encontradas na vida das pessoas atendidas na EE estava na própria deficiência e tinha como foco: 1) o envolvimento clínico para suplantar o comprometimento orgânico ou funcional da pessoa com deficiência; 2) a formação de ambientes sociais especiais que levassem em consideração essas dificuldades, de modo a investir em instituições

especializadas e oficinas de trabalho protegido. Essas concepções influenciaram e justificaram intervenções rumo à assistência das pessoas com deficiência, porém, inicialmente, não foram criadas políticas públicas que atendessem suas necessidades.

Segundo Mazzota (2005), o atendimento escolar especial das pessoas com deficiência no Brasil teve início na década de 1850. A primeira ação referente ao atendimento dessas pessoas no país foi realizada por D. Pedro II em 12 de setembro de 1854 por meio do Decreto Imperial nº 1.428 que fundou, no município do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos após a criação do IBC, foi fundado na mesma cidade, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos mediante aprovação da Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857. Essa instituição atualmente é conhecida como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). E, para esse autor a implementação dessas três instituições foi fundamental para o avanço no que se refere ao atendimento das pessoas com deficiência, pois fomentou a discussão e a conscientização sobre a educação. Mesmo assim, não deixou de "se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos" (MAZZOTTA, 2005, p. 18).

Nos anos de 1950 foram realizadas no Brasil as diligências nacionais de educação dos surdos, em 1957; dos cegos, em 1958; e, das pessoas com deficiência mental em 1960. A partir disso foi constatado uma maior atuação do Estado para realizar as primeiras intervenções na tentativa de promover políticas de amplitude nacional norteadas para o atendimento das necessidades da pessoa com deficiência (GRAU, 1998). Em 1954 foi criado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), que tinha o intuito de possibilitar a integração social dos indivíduos atendidos. Até a criação dessas primeiras instituições direcionadas ao atendimento das

pessoas com deficiência, as políticas públicas no país eram negligentes com as demandas necessárias da EE.

A partir de 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser alicerçado pelos preceitos da Lei n.º 4.024/61 (LDB/1961). Essa legislação determinou o direito das pessoas com deficiência à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº. 5.692/71, que substituiu a LDB de 1961, estabeleceu tratamento especial para os educandos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". No entanto, esse documento não possibilitou a organização de um sistema educacional que tivesse capacidade de amparar as necessidades educacionais especiais e acabou corroborando com o direcionamento dos educandos para as classes e instituições especiais, destinadas especificamente para atender apenas pessoas com alguma deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1973 foi fundado no Ministério da Educação (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O primeiro com o objetivo de pensar a educação no âmbito geral e, o segundo teve como responsabilidade gerenciar a educação especial no Brasil em uma perspectiva integracionista; o que desencadeou ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (BRASIL, 2008)

Mazzotta (2005) reitera que após a promulgação da CF de 1988, os estudos sobre a Educação Inclusiva no Brasil provocaram inúmeros debates e discussões, especialmente nos espaços educacionais. Esse documento define no art. 5º que a educação é um direito de todos e apresenta avanços consideráveis para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando garante como fundamento primordial a cidadania e a dignidade da pessoa humana. O art.206, inciso I, estabelece a igualdade de condições para o acesso

e permanência na escola. No art.208, consta que é dever do Estado possibilitar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos indivíduos com deficiência, e que seja preferencialmente na rede regular de ensino, da Educação Infantil à Universidade.

Em consonância com a CF de 1988, a LDB de1996 apresenta no art. 58 que a EE é a modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quando houver necessidade devem ser prestados serviços de apoio especializado, na escola regular, para amparar às especificidades da clientela da EE. Desse modo, é preciso considerar que

> o "preferencialmente" refere-se a "atendimento educacional especializado", ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (MANTOAN, 2003, p. 23).

A educação inclusiva obteve importantes mudanças a partir da década de 1990. Podemos citar como os principais expoentes dessas mudanças, a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtiem, na Tailândia, em 1990; e, a Conferência Mundial de Educação Especial realizada no ano de 1994, em Salamanca, Espanha. Esse segundo evento deu origem ao documento "Declaração de Salamanca".

O movimento da educação para todos vislumbrava a necessidade de progressos no desenvolvimento escolar para responder às necessidades básicas de aprendizado de todos os educandos. A Conferência Mundial de Educação para Todos primou pela

educação básica e a formação docente, buscando maneiras de corrigir os problemas do sistema educacional mundial. A Declaração Mundial de Educação para Todos é considerada como um importante documento na área da EE, pois apresentou novas abordagens a respeito das necessidades básicas de aprendizagem e apontou como meta essencial a revitalização do compromisso de educar todos os cidadãos, sem nenhuma discriminação. Esse documento teve como objetivo:

> [...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – 1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem [...], quanto os conteúdos básicos da aprendizagem [...], necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 2).

A Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e qualidade, realizada em Salamanca no ano de 1994, propôs uma abordagem inclusiva na educação que buscou uma forma de valorizar o direito de todos os educandos aprenderem juntos, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que pudessem ter (UNESCO, 1994). Segundo Reis (2006), esse foi um documento imprescindível na esfera da EE, uma vez que conduziu as diretrizes básicas para a concepção e reforma de políticas e sistemas educacionais para incluir educandos com deficiências em escolas regulares. Na ocasião, elucidou-se a filosofia e o desempenho da inclusão, o que consolidou-se em um comprometimento da maior parte dos governos para trabalhar a educação inclusiva.

Com a realização deste evento, a atenção mundial voltou-se para o movimento de universalização da educação com vista à necessidade de melhorar a qualidade da mesma para responder às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças. Isso contribuiu para que se pensasse na educação das crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, de outros grupos, zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Assim, pode-se reiterar que a Declaração de Salamanca propõe que

> [...] nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (BRASIL, 1994, p. 1).

Em relação à formação de professores, estabelece que os "programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas" (BRASIL, 1994, p. 2). A declaração enfatiza a urgência de uma formação docente, tanto inicial quanto continuada, direcionada para os princípios da educação inclusiva. Em diversos tópicos do documento, o assunto da formação apropriada dos professores é apresentado com ênfase na importância desse preceito para o progresso das instituições inclusivas. A declaração aponta que todos os professores em formação inicial precisam receber uma instrução adequada frente às deficiências, tais como, saberes que envolvam uma boa prática de ensino, a avaliação de necessidades especiais, a adaptação do conteúdo curricular, a utilização de tecnologia de assistência e a individualização de procedimentos de ensino com o propósito de contemplar uma diversidade superior de capacidades (BRASIL, 1994).

Propõe, ainda, exista um esforço proeminente no sentido de estabelecer "um programa extensivo de orientação de treinamento dos profissionais" (BRASIL, 1994, p. 8).

As políticas públicas de formação de professores para a Educação Especial

O atendimento educacional da EE deve ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando as necessidades específicas do educando e a sua integração não for possível de ser viabilizada em classes comuns da rede regular de ensino. A oferta da EE inicia na faixa etária de zero a seis anos durante a Educação Infantil e se estende aos demais níveis e modalidades da educação. Os sistemas de ensino têm o dever de proporcionar aos alunos com deficiência:

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades;
>
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
>
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 28).

A educação inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma comum como um meio de interação para desenvolvimento de sua sociabilização. A escola só pode ser considerada inclusiva quando possibilita ao aluno a sua permanência na instituição com êxito em sua trajetória escolar, e isso só ocorre a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer CNE/CEB nº 2 estabeleceu as diretrizes nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica. Essa resolução esclarece que o ensino escolar dos alunos da EE deve ter início na Educação Infantil e devem ser assegurados sempre que se comprove a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de avaliação e comunicação com a família. O documento estabelece, ainda, que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prever em seu planejamento curricular a formação de professores contemplando a diversidade, em especial, para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais. Em relação a essa questão, o art. 3º dispõe sobre a organização escolar para atender os educandos da EE:

> Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

O atendimento da EE requer das instituições escolares os recursos materiais e humanos para que haja o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Para tanto, é fundamental a criação de políticas públicas efetivas para garantir os recursos necessários e formação para os docentes que atuam nessa modalidade de ensino. O art.18 do documento supracitado define formação necessária para atuação da EE:

> **§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais**

> **aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:**
>
> **I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;**
>
> II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
>
> III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
>
> IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. **§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.** § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
>
> **I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio** (BRASIL, 2001, p. 5, grifo nosso).

Essa legislação reitera o direito do estudante da EE cursar o ensino regular, esclarecendo que essa modalidade não tem como

objetivo substituir o ensino comum, mas sim atuar no sentido de complementar, permitindo que a equidade no ensino seja atingida.

Em 2008 foi publicado um documento considerado um marco na EE no Brasil: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Segundo Joslin (2018) com a publicação dessa normatização, a EE passou a apresentar um caráter transversal na medida que perpassa todos os níveis educacionais, devendo estar presente desde a Educação Infantil até o ensino superior. Nesse sentido, o AEE deve atuar de forma complementar ou suplementar o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula comum.

Esse documento tem o propósito de acompanhar o desenvolvimento de conhecimentos e lutas sociais, buscando estabelecer políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os educandos. Mantoan (2006) ressalta a relevância das políticas públicas de EE, dos documentos legais e das ações institucionais na perspectiva para inclusão escolar dos educandos com deficiência, uma vez que

> [...] a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifica – se a hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçaram a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, fortaleceram o novo rumo da modalidade de educação especial – que passa a ser responsável pela organização e oferta de AEE, apoiando assim a inclusão do seu público-alvo (MANTOAN, 2006, p. 10).

A política nacional de EE na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivo o acesso e permanência, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, direcionando os sistemas de ensino para propiciar respostas às

necessidades educacionais especiais, garantindo que haja: AEE; formação docente para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

De acordo com esse documento, para atuar na perspectiva da EE o professor precisa ter como alicerce da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos para a prática docente na esfera da EE. Essa formação viabiliza a sua atuação no AEE, investiga o caráter interativo e interdisciplinar das práticas pedagógicas nas salas regulares, salas de recursos, centros de AEE, núcleos de acessibilidade das IES, classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e mecanismos de EE (BRASIL, 2008).

Ainda sobre a atuação do professor no AEE, essa política elucida que o mesmo precisa ser capacitado com conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), Braille, Língua Portuguesa na modalidade escrita, comunicação alternativa, dentre outros recursos que auxiliam a prática e o desenvolvimento do educando no contexto escolar.

Uma das ações realizadas no Brasil a fim de assegurar que a inclusão aconteça de forma efetiva foi a instituição do AEE como apoio educacional para os alunos público-alvo da EE. Para isso, as instituições escolares precisam ter as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que são ambientes equipados com mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE.

O Ministério da Educação (MEC) especifica a quantidade de SRM implantadas por Estado/Distrito Federal no Brasil; e é notório o progresso na oferta do AEE na rede regular de ensino, visto que existe uma grande quantidade de SRM. Esse progresso retrata um avanço significativo para o processo de inclusão dos educandos público-alvo da EE. Entretanto, para além da quantidade de salas, é primordial refletir sobre a qualidade do atendimento ofertado nesses

ambientes e suas repercussões no desenvolvimento de uma educação inclusiva. Em conformidade com os estudos de Martins (2012, p. 31-32), a criação de SRM nas "instituições de ensino brasileiras e a formação de professores para atuação nesse espaço são exemplos de ações que a sociedade e o Estado têm envidado no sentido de garantir educação para todos e assim promover a inclusão".

As SRM podem ser categorizadas conforme os materiais que as integram. Elas se enquadram na divisão "Tipo I e Tipo II". As salas de Tipo I são compostas por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos elementares para dar assistência aos educandos público-alvo da EE, com exceção os educandos com deficiência visual. As salas do Tipo II apresentam os materiais equivalentes da sala de Tipo I, porém, são acrescidas dos materiais de acessibilidade exclusivos para o atendimento de educandos com deficiência visual.

Para o recebimento das SRM, as escolas das redes públicas devem atender aos critérios para a implementação da mesma em conformidade com o manual de orientação do programa que reitera:

> A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/ INEP (escola comum); A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I; A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II; A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (BRASIL, 2010, p. 10).

Diante disso, não se pode negar que a SRM é um recurso fundamental no processo de implementação de uma educação inclusiva na medida em que contribui para tornar acessível a oferta de AEE nas escolas regulares. Para Braun e Vianna (2011, p. 29), as SRM precisam ser pensadas e desenvolvidas "como espaços de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso – e por associação os profissionais que nela atuam". Essa asserção expõe a importância de associar a implementação dessa sala a um trabalho que envolva toda a escola com a finalidade de realmente proporcionar a socialização e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da EE.

Além da legislação já abordada neste estudo, é preciso considerar que o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005/2014 – aprovado com 20 metas e, acompanhadas de 252 estratégias, prevê uma política educacional que afirma a escola como plural, democrática e aberta às diferenças. Entre os principais objetivos do PNE está a inclusão social – a meta 4 destina-se à pessoa com deficiência:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 67).

Essa meta tem como objetivo orientar e promover a prática de uma educação na e para a diversidade. Ela prevê orientações para a mudança no sistema escolar no sentido de ampliar e melhorar o acesso a uma educação de fato inclusiva. Essa meta pode ser considerada um passo importante para a possibilidade de se pensar em uma educação inserida nos princípios democráticos e inclusivos.

Em 2015 instaurou-se outro documento muito importante para a educação inclusiva – a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/Lei 13.146/2015) – , também denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI é uma das mais novas ascensões na luta em favor da inclusão social e cidadania. Com essa lei, a definição de pessoa com deficiência foi alterada com a finalidade de ampliar quem são essas pessoas. Segundo essa legislação, a pessoa com deficiência é

> [...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2º).

A LBI destaca que a educação inclusiva só pode ser considerada de qualidade quando assegura práticas pedagógicas que se alinhem às necessidades do AEE. Nessa perspectiva, é fundamental a qualificação do professor para atuar em conformidade com a meta 4, já citada neste estudo, assegurando um trabalho na e para a diversidade; compreendendo que se trata de um direito do educando assegurado por lei. Ainda em relação à formação de professores para atuar no AEE ou como profissional de apoio, a LBI (artigo 28) destaca a necessidade de:

> IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
>
> X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

> XVII – oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015, p. 7 e 8).

Para a promoção de uma educação inclusiva é essencial que o professor receba uma formação adequada para o trabalho na e para diversidade (REIS, 2013). De acordo com Santos (2017, p. 91) "é fundamental que os governos assegurem e garantam a oferta de cursos de formação docente – tanto inicial como continuada – que abordem temáticas relativas à diversidade, a fim de auxiliar os profissionais a atender as demandas do processo de inclusão".

Conforme as considerações supracitadas, a proposta dos documentos legais, bem como dos subsídios teóricos apresentados, é possível compreender como as políticas públicas atuam na promoção da educação inclusiva. Entendemos, portanto, que a política pública é uma

> [...] ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa dada realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social. Ainda, esclarece que as políticas públicas apresentam [...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETI, 2006, p. 76).

Nesta perspectiva, notamos que a implementação de políticas públicas educacionais relativas à educação inclusiva na escola pública brasileira, reflete as influências de mudanças e de reformas vivenciadas em outros setores. Ao serem instituídas, portanto, a escola é chamada a redefinir suas práticas pedagógicas para atender as mais diversas demandas: inclusão, diversidade, novas tecnologias, novas maneiras de ensinar. A partir das demandas instituídas nas políticas públicas inclusivas é possível refletir sobre os avanços e as possibilidades da educação na e para a diversidade (REIS, 2013).

Considerações finais

Como discutido neste estudo, para que haja uma educação realmente inclusiva, não é suficiente somente inserir alunos com deficiência no ensino comum, é imprescindível a promoção de estrutura e formação docente adequada e um meio de interação para o desenvolvimento de sua sociabilização. A escola só pode ser considerada inclusiva quando possibilita ao aluno a sua permanência e interação na instituição com êxito. Isso só ocorrerá, quando as suas peculiaridades e particularidades de aprendizagem e desenvolvimento forem supridas.

As reflexões advindas deste trabalho apontam para a necessidade de se pensar uma nova perspectiva de comportamento social-educativo e de práticas pedagógicas que valorizem a alteridade. O desafio é grande, porém, quando todos os envolvidos estão voltados para o mesmo objetivo o sucesso pode ser alcançado. Portanto, acreditamos que a postura do Poder Público e da comunidade escolar deve ser revista, pois necessita de transformações para que a inclusão aconteça de maneira contínua, consciente e concreta para existir uma mudança a favor de uma sociedade das diferenças.

É preciso levar em consideração que os documentos legais e suas normatizações, por intermédio das políticas públicas inclusivas, são os instrumentos responsáveis por garantir e viabilizar a educação dos alunos com deficiência. E, desse modo, é de responsabilidade de todos compreendê-las na intenção de colaborar para que o direito à educação seja de fato garantido, não apenas pelo cumprimento de uma obrigatoriedade, mas em respeito à equidade e à igualdade de condições.

A formação de professores na perspectiva de uma educação inclusiva pode ser compreendida como um processo contínuo. Para que seja alcançada, requer do professor disponibilidade para a aprendizagem, para a formação; compreendendo a necessidade de constante aprimoramento por meio de cursos de formação continuada.

A implementação de uma educação inclusiva depende da efetivação de políticas públicas, da ação de gestores e dos professores envolvidos no processo. E, enquanto as leis ficarem somente nos papéis ou os meios para a concretização das políticas não forem disponibilizados, as ações não serão efetivas e a inclusão ficará restrita à teoria. Nesse sentido, compreendemos que os documentos que orientam e direcionam o trabalho a ser desenvolvido são significativos, mas além disso é essencial uma efetiva política para a implementação da formação dos professores para atuar no atendimento das pessoas com deficiência, visto que esses profissionais são fundamentais na garantia de uma educação inclusiva de qualidade.

Referências

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º Relatório do Programa. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf. Acesso em 03 de out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

BRASIL. **Manual de orientação:** programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salasrecursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. MEC. UNESCO (Espanha). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 01, de 26 de abril de 2007.** Disponível em: http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaid/54. Acesso em: 02 out. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. **LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos....pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

BRÍGIDO, F. B.; BUENO, R. L. P.; BRANCO, M. S. A democratização do planejamento da política pública de educação municipal na região do Alto Tietê-SP. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1727-1750, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando? Revista educação especial, n.26, 2005, p. 1-7. Universidade Santa Maria. Santa Maria, Brasil.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema. In: ROSA, Suely Pereira da Silva; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de et. al. **Educação inclusiva.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

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

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GRAU, R. E. **O Direito Posto e o Direito Pressuposto**. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do séc. XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JOSLIN, M. F. A. Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

2018. 155 f. Tese (Doutorado) – Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PROCOPIUCK, M. **Políticas Públicas e Fundamentos da Administração Pública**: análise e avaliação, governança e redes de políticas, administração. São Paulo: Atlas, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva:** limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012. 128p.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na Diversidade:** A questão da Sala de Recursos Multifuncionais. Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humana. Anápolis, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em: 01 nov. 2019.

6.

UNIVERSIDADE INCLUSIVA: *superando barreiras em um espaço de construção para a diversidade*

Elizabeth Lopes Teixeira (UEG)
Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)
Carla Salomé Margarida de Souza (UEG)

O presente trabalho ao vincular-se à pesquisa – "As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva", coordenada pela Professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, teve como objetivo, identificar quais as principais barreiras existentes no ensino superior que dificultam a permanência e a aprendizagem dos alunos que possuem alguma dificuldade cognitiva ou física.

Inicialmente, a fim de situar o leitor, trazemos a concepção de inclusão que norteia este trabalho. Nos pautamos em Reis (2006, p. 41), ao defender que

> [...] a **inclusão** propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídos, sem exceção, para que possam desenvolver-se exercer plenamente sua cidadania (grifo da autora).

Compreendemos, com base nas considerações da autora supracitada, que inclusão, é para todos os estudantes, sem distinção. Atualmente os debates e estudos epistemológicos estão tendo como categoria central, a diversidade, e alguns esforços vêm ganhando corpo para que as questões com respeito às diferenças ocorram em todos os ambientes sociais.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) podemos encontrar o seguinte: "o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 16). Nesse sentido a universidade precisa ser pensada como uma instituição importante para a disseminação de conceitos que valorizem a troca de experiências e a luta pelo direito e reconhecimento das diferenças, necessita olhar para suas próprias diretrizes e práticas, no intuito de vislumbrar as barreiras que ainda permeiam as academias e que dificultam a inclusão de todos os estudantes.

Isso fundamenta e justifica a necessidade desse trabalho que visa identificar as principais barreiras existentes no ensino superior, barreiras estas que dificultam a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, ou outra condição que gera necessidades específicas, com possibilidades de contribuir com as políticas públicas e as práticas pedagógicas inclusivas na universidade.

Para melhor situar o leitor, salientamos que este artigo traz os resultados e discussão em duas seções: a primeira construímos arcabouço teórico sobre inclusão e educação especial e na segunda, discutimos os resultados da análise documental e da pesquisa empírica com dados que apontam a emergência da necessidade de redimensionar conceitos e práticas para que a UEG se torne, de fato, uma universidade inclusiva.

Resultados e discussão

a) *Da teoria*

Os estudos na literatura consultada, sobretudo em Reis (2013), Glat (2009), Oliveira (2011), Delou (2009), Mendes (2002), dentre outros, permitiu-nos compreender que inclusão não se refere somente a indivíduos com necessidades específicas, tal qual nos remete Carvalho (2005); a proposta de educação inclusiva não é exclusiva para alunos e alunas com necessidades educacionais específicas, mas refere-se às minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que estejam ou não em situação de deficiência, ou seja, a inclusão é de todos e para todos.

De acordo com Reis (2013), a diversidade não se refere aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas sim, a todos que possuam alguma dificuldade para aprender, o que consolida a proposta de uma educação para "todos" e não para "alguns".

Carvalho também traz uma consideração pertinente sobre inclusão, apontando que "reflexões sobre inclusão se iniciam com a letra /i/... Este é o caso de integração, identificação, identidade, individualização, ideais democráticos e do próprio vocábulo/inclusiva / que "até tem dois "i" a serem assinalados" (CARVALHO, 2005, p. 1).

Já a educação especial, conforme Glat (2009), não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos), para um público-alvo específico, sendo este: pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Delou (2009) aponta que a educação inclusiva é um novo paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro, em que existem barreiras a serem superadas por todos, profissionais da educação, comunidade e alunos. Precisamos aprender mais sobre a

diversidade humana, a fim de compreender os modos diferenciados de cada ser humano ser, sentir, agir e pensar.

Oportuno, ainda, ressaltar que, para ser inclusiva, não basta que a escola coloque na mesma sala de aula alunos com e sem deficiência. É preciso que se forneça os aparatos necessários para igualdade de acesso e permanência, dando oportunidade a todos os estudantes de desenvolverem suas potencialidades. Então, em se tratando de ensino superior, o primeiro passo para a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades ocorra centra-se na verificação da acessibilidade da instituição, atentando para o espaço físico, o fornecimento de tecnologias e materiais adequados a quem necessitar e, principalmente, a preparação dos docentes para atender a uma demanda específica. A acessibilidade atitudinal é um grande desafio numa sociedade que, apesar do grande número de pessoas com deficiência, ainda não está acostumada a tratar o tema com naturalidade.

A década de 1990 foi marcada por várias alterações no sistema educacional brasileiro, influenciadas pela reforma educacional. O Brasil começou a avançar rumo à construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da UNESCO em 1990 e ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmando esse compromisso. Nessa mesma década o Ministério da Educação e Cultura – MEC organizou o primeiro documento direcionado às pessoas com necessidades específicas no ensino superior – Aviso curricular nº 277 de 8 de maio de 1996. De lá para cá, vários documentos se consolidaram no sentido de garantir o direito de todos à educação nos diferentes níveis de ensino.

A educação inclusiva e necessidades especiais são vertentes que vêm crescendo ao longo dos últimos anos; vários são os debates em que as chamadas "minorias" ou "grupos excluídos" figuram como matéria de pauta. Ferreira (2009) destaca a respeito do

movimento de educação inclusiva no mundo, em que esse movimento introduziu nas agendas governamentais de todos os países, temas tais como a necessidade de melhoria de gestão com vistas ao desenvolvimento escolar, a importância de se investir na formação de professores, a relação entre o ensino, aprendizagem e a diversidade humana existentes em sala de aula, entre outros. Percebemos, pois que inclusão "requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independente das diferenças" (REIS, 2013, p. 80).

É importante evidenciar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015), denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), preconiza que o sistema educacional inclusivo deve ser assegurado em todos os níveis, para que a pessoa com necessidade possa alcançar o desenvolvimento, seja em suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. De acordo com a referida Lei, no Artigo 28,

> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I-Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, Lei n º13.146, de julho de 2015, Art. 28).

Notamos que a Lei mencionada determina ainda ao poder público, obrigações no que se refere à implementação de um sistema educacional que garanta o acesso e também a permanência com sucesso no ensino em todos os níveis de escolarização.

Esta legislação é "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e

cidadania" (Art. 1, p. 1). O capítulo IV trata, de forma específica sobre o direito à educação, e, vale destacar o Art. 27, que descreve que a educação é assegurada em todos os níveis, visando alcançar o máximo de desenvolvimento possível de todas as habilidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ainda de acordo com o Art. 28 da LBI, o poder público é responsável por criar e desenvolver, estimular, acompanhar e avaliar os sistemas educacionais inclusivos, disponibilizar recursos que garantirá o acesso, permanência e aprendizagem do aluno, oferecer educação bilíngue, fornecer programas de formação inicial e formação continuada voltada para o AEE e para o ensino de Libras e do Sistema Braille, além do uso de Tecnologias Assistivas (TA) para promover a autonomia e a plena participação do aluno com as diversas situações da vida escolar e social.

A par do disposto na legislação, Santos (2013) pontua e reforça que novas práticas pedagógicas centradas na inclusão podem proporcionar benefícios para que todos os estudantes possam alcançar níveis de ensino mais elevados, atendendo às diferenças, beneficiando a todos.

Entendemos que a diferença, assentada em qualquer aspecto, é algo inerente ao ser humano, pois cada qual possui sua crença, raça e características que lhes são peculiares. Todos somos dignos de respeito, valorização e efetivo exercício de direitos. Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014, p. 32) pontuam que:

> [...] as pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos – administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado,

> bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino.

Inferimos que o movimento de inclusão que se expandiu na educação básica nos últimos anos, alcança também, o ensino superior, subsidiado por normativas legais que tratam da garantia de direitos, tais como o Aviso Circular nº 277/1996 (BRASIL, 1996), o Decreto nº 3.298/1999 (1999), a Portaria nº3.284/2003 (2003) e recentemente a Lei nº 13.146/2015 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Conforme podemos notar, é expressiva a ampliação do número de pessoas com deficiência que reivindicam o direito de ingressar e de permanecer nas universidades, o que tem provocado mudanças conceituais e atitudinais dos professores, bem como nas condições de acessibilidade ao ensino superior, conforme a pesquisa demonstrou nos aspectos pesquisados.

Dados revelados com a pesquisa

Apresentamos nos itens abaixo os dados revelados pela pesquisa iniciando com a busca realizada em alguns documentos legais que amparam a proposta da educação inclusiva no âmbito escolar, para em seguida apresentar os dados coletados a partir de entrevista semiestruturada.

a) Da análise documental

Por meio da pesquisa documental, realizamos ainda uma análise da legislação nos Marcos político-legais: "Considerações sobre inclusão de pessoas com deficiências e documentos políticos legais", em que foi possível pautar as leis que buscam a igualdade de direitos para com as pessoas com necessidades educacionais especiais, tal qual nos remete o artigo três da Constituição de 1988 "promover

o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação" (BRASIL, 1988, p. 1).

A pesquisa nos possibilitou conhecer os dispositivos legais que orientam em prol da educação inclusiva, sobretudo a partir de década de 1990 períodos históricos em que possível acompanhar modificações e implementações de políticas públicas específicas que coadunam na busca dos direitos legimitados.

Nesse sentido, vale mencionar a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que demarca a legislação brasileira ao apresentar no capítulo 5, um tratamento exclusivo para a educação especial. O artigo 58, define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já o artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a esse público alvo: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). Assim, mesmo que ainda de forma tímida, a LDB assegura garantia de adaptação curricular e metodológica para os alunos com deficiência conforme suas necessidades específicas.

Analisando a consolidação dos marcos legais, também de 2001, está exposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB, Nº2/2001, no artigo 2º, que todos os sistemas de ensino devem se preparar para atenderem alunos com necessidades especiais e assegurar que eles tenham uma educação de qualidade.

Em 2011, o decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o decreto nº 6.571 de 2008, vem ratificar um atendimento educacional especializado de acordo com as necessidades de cada aluno com deficiência. O art. 2 preconiza que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar

as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Outro documento que pautou nossos estudos refere-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Esse documento resguarda o direito ao atendimento educacional especializado a todos os discentes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades da educação infantil ao ensino superior.

Observando os marcos legais e normativos, percebemos que são unânimes em oferecer respaldo legal para a garantia da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, de forma que se desenvolvam de forma integral.

b) Da Universidade

Em relação à pesquisa empírica, nos ancoramos na abordagem qualitativa, pois de acordo com Ludke e André (1986), "o estudo qualitativo [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).

Optamos, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada para conhecer a realidade da UEG em relação a inclusão. De acordo com Flick (2013),

> As entrevistas semiestruturadas têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2013, p. 143).

Inicialmente, realizamos entrevista com a equipe gestora do Núcleo de Acessibilidade Aprender sem Limites – NAASLU/UEG e na Unidade Inhumas da UEG.

A pesquisa realizada no NAASLU, ocorreu em outubro de 2018, por meio de um roteiro de entrevista com o objetivo de conhecer a estrutura e o trabalho que o Núcleo desenvolve no âmbito da inclusão. Obtivemos várias informações, dentre as quais cabe aqui mencionar que o Núcleo de Acessibilidade faz parte de uma estrutura maior que é a Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade que está organizada com mais dois outros núcleos: o de Direitos humanos e o de raça/etnia e diversidade. Desde a sua criação institucional em 2013, oferece seus serviços de apoio, acompanhamento, formação, e assessoria na Pró Reitoria de Graduação, onde está sediado na administração da UEG.

Foi nos relatado ainda que há acompanhamento especializado por parte dos docentes de apoio junto aos discentes acompanhados, mas não trabalham com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma direta com os discentes com necessidades específicas, assim como na educação básica. Essa função, segundo o coordenador do Núcleo, é dos professores de apoio junto aos professores titulares, aos coordenadores de curso e coordenadores, assessores/o pedagógicos. Entretanto sempre que requisitado membros da equipe CDHD vão *in loco* para orientação, suporte psíquico pedagógico e acadêmico.

O NAASLU possui também um seminário anual de formação sobre a acessibilidade, diversidade e direitos, em conjunto com as quatro instituições parceiras de Ensino Superior Públicas de Goiás.

A pesquisa de campo realizada na UEG/Inhumas no ano de 2019, contemplou dois acadêmicos: a aluna "A" do curso de Letras que cursa do quinto ao sétimo período, ingressou no curso pelo vestibular comum e não contou com nenhum tipo de recurso; recebeu um apoio no ano passado para auxílio das atividades e

interpretação do conteúdo, porém a professora entrou de licença e não teve como contratar outra profissional para o devido acompanhamento. A acadêmica relata que não sente necessidade de um apoio, que no início era bom, mas sente que teve um grande avanço e não necessita de tal. Diz ainda que na Língua Inglesa um apoio seria bem-vindo, mas nas demais disciplinas não há mais necessidade, que ao longo do curso ela se desenvolveu bastante. Relatou também que sua maior barreira, que era a de falar nos momentos das apresentações orais foi superada. A acadêmica entrevistada acredita que a inclusão na UEG precisa ser trabalhada de uma forma mais ampla para os demais acadêmicos que necessitam de auxílio e não possuem laudo e que as instalações precisam ser avaliadas também, pois caso apareça um estudante com dificuldade na locomoção a universidade não estará preparada para recebê-lo.

O aluno entrevistado "B" cursa o primeiro período de Pedagogia e escolheu a UEG por ser uma universidade pública e estar localizada na cidade onde reside. Entrou por meio do vestibular comum, na terceira tentativa de ingresso. A maior barreira que ele enfrenta é a burocracia para provar que é surdo, e necessita urgentemente de um intérprete, pois não está recebendo nenhum apoio no momento. Para ele, esse apoio é de suma importância, pois as aulas ocorrem, na maioria das vezes, com explicações orais e ele não consegue acompanhar; faz leitura labial, mas ainda assim é muito pouco para garantir seu desenvolvimento. Percebemos que não há acessibilidade comunicacional para este acadêmico na universidade, além da dificuldade para contratar pessoas especializadas para exercer o acompanhamento do acadêmico. Além disso, existe a dificuldade de comunicação com os próprios colegas de sala de aula que não aprenderam a utilizar a Língua Brasileira de Sinais – Libras para que ocorra a interação social, grande barreira a ser também superada.

A Lei nº 13.146 do ano de 2015 assevera que a Libras deve ser considerada como primeira língua para as pessoas surdas e que a formação e disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras

não é opcional, mas obrigatória. A referida lei prevê o direito a professores para o atendimento educacional especializado, de guias-intérpretes e de profissionais de apoio no ensino inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2015). No entanto como observamos nos dados apresentados, a universidade ainda enfrenta muita dificuldade na contratação desses profissionais, uma vez que não existem disponibilidades de códigos de vaga específicos para atendimento no ensino superior, criando uma impossibilidade de se garantir o direito dos alunos público alvo da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva norteia hoje as ações de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e amplia o texto no que se refere ao Ensino Superior, afirmando que:

> Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesse contexto vale ressaltar que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. O professor necessita ser provocado para essas mudanças e que este receba uma formação que seja constituída de reflexiva crítica sobre uma prática pedagógica permanente para a diversidade. Para Reis (2013, p. 142) "[...] a questão da formação de professores ainda é um grande desafio para a implementação e a concretização de práticas pedagógicas capazes de colocar em evidência a diversidade como ponto de partida para uma educação inclusiva".

Perini (2006, p. 11) ao estudar alunos com deficiência das universidades do estado de Goiás, afirma que:

> Não se pôde constatar a inclusão de deficientes no Ensino Superior. Os jovens, que estão neste seguimento de ensino, contam com a ajuda de seus familiares e travam uma luta desigual com aqueles que se julgam normais. Apesar disso, estes se sentem agradecidos por estarem no espaço universitário e, ao buscarem reconhecimento pelos seus esforços, tornam-se compreensíveis com as atitudes preconceituosas a que são submetidos.

Essa afirmação nos mostra o quão difícil é para esses estudantes, permanecer na instituição, pois as barreiras são visíveis, sendo elas, estruturais ou pedagógicas, sem falar das barreiras atitudinais que elucidam explicitamente a questão do preconceito e da normalização.

Alguns pesquisadores vêm construindo uma conceituação mais consistente das barreiras atitudinais. Lima e Tavares (2008) afirmam que as barreiras atitudinais tanto podem surgir na linguagem, quanto nas ações e/ou omissões da sociedade diante da pessoa com deficiência. Sassaki (2006), também pontua que a linguagem é o meio mais propício para a difusão das barreiras atitudinais.

Lima e Tavares (2008) conseguem produzir uma definição clara e objetiva das barreiras atitudinais:

> As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (LIMA; TAVARES, 2008, p. 104).

Inferimos que nas barreiras atitudinais está a raiz de todas as demais barreiras, comunicacionais, informacionais, educacionais e arquitetônicas. E que estas, impedem as pessoas com deficiência de ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Entendemos que essas questões precisam ser matéria de pauta da universidade, pois são assuntos imprescindíveis para que a educação inclusiva se materialize nesse âmbito. As políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos alunos frente às pessoas minorizadas, seus alvos potenciais. O preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; CROCHÍK, 1997).

Considerações finais

A participação na pesquisa "As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva" contribuiu para ampliar conhecimentos científicos e trocas de saberes advindos das reuniões semanais do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI), realizadas na UEG, em que foram discutidos diversos textos, de autores conforme já citados na parte introdutória desse trabalho, que foram de suma importância para alavancar nossos conhecimentos sobre inclusão.

A pesquisa nos possibilitou conhecer alguns dispositivos legais que orientam a educação inclusiva desde a década de 1990 onde foi possível identificar modificações que foram ocorrendo nas políticas públicas e na busca dos direitos e equidade, sobretudo na universidade.

Percebemos que as leis não garantem a inclusão na prática das instituições de ensino. A concretização da inclusão requer a normatização de documentos, no entanto se não houver gestores e uma

comunidade acadêmica sensível aos direitos de todos, teremos uma falsa inclusão. Em relação ao foco do nosso estudo, percebemos que a UEG dispõe de documentos normativos que poderiam subsidiar a inclusão, no entanto, o que a nossa pesquisa comprova, é uma pseudoinclusão na UEG, em virtude de várias barreiras que foram identificadas, mesmo que de forma rasa na pesquisa realizada. Por isso, consideramos que estudos mais aprofundados ainda podem contribuir para revelar o sentido da inclusão no ensino superior.

Essas barreiras são explícitas. Entre elas, observamos que os acadêmicos não demonstram empenho para se comunicar com o colega surdo, e como não tem intérprete para esse estudante, a comunicação dele não acontece e consequentemente, o que vemos é uma situação de descaso do estado para com a garantia dos direitos desse estudante.

Barreiras atitudinais, pragmáticas em que observamos no já foi mencionado anteriormente e no preconceito ainda existente nas relações acadêmicas no ambiente acadêmico. Além das barreiras arquitetônicas, pois a estrutura do espaço físico é deficiente e não atende as normas brasileiras de acessibilidade.

De fato, a inclusão nos convida ao cenário da aprendizagem diante da fragilidade humana. Ela possibilita um olhar sensível e reflexivo sobre a diversidade, pois, como afirma Lima (2005), a inclusão não é algo que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua, concreta e francamente. Nesse sentido, a universidade precisa rever seus posicionamentos legais na prática.

Desse modo, o papel social da universidade é fundamental. Ela não pode ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. Compreendemos, que essas discussões devem vir acompanhadas com o intuito de que esses estudantes possam competir em condições de igualdade em processos de seleção e admissão nesse nível de ensino e também em permanência com equidade na academia.

Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1969, 1985.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Marcos políticos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Índice Gestão Editorial, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.** Brasília: MEC|SEESP, 2015.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, p. 27.833.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** do que estamos falando? Revista do Centro de Educação, n. 26, 2005, p. 1-7.

DELOU. **A educação especial e a educação inclusiva no cenário brasileiro:** contextualização do problema**.** Curitiba: IESD Brasil S.A, 2009.

FERREIRA. **Educação inclusiva**: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todo? Revista de educação especial, outubro-2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GLAT, Rosana. **Educação especial no contexto de educação inclusiva.** Ltda. Rio de Janeiro, 2009.

GUEDES, Couto Lívia. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior**: uma questão de educação e empregabilidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

GUERREIRO, E. M. R.; ALMEIDA, M.A.; SILVA FILHO, J.H. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772014000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

LIMA, Francisco**. Mitos e pré-conceitos em torno do aluno com deficiência na escola regular e na escola especial.** Mimeo, 2005.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

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

PERINI, Telma Iris. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás:** a visão dos excluídos. 2006 (121 f.) Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente:** uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Descubra, 2006.

SANTOS, Joelma Silva. **Inclusão na educação infantil**: um direito de todos. Disponível em: http://www.ijui.com/artigos/53365-inclusao-na-educacao-infantil-um-direito-de-todospor-joelma-silva-dos-santos.html Acesso em: 10 jun. 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994

7.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE EM UMA CRECHE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ (AL): *uma experiência transdisciplinar*

Ana Marlusia Alves Bomfim (UNIT–AL)
Andréa Kochhann (UEG)

A educação em saúde compreende um campo de saberes e práticas, no intuito de realizar prevenção às doenças e promoção à saúde. As práticas educativas, realizadas em âmbito escolar, são potentes ferramentas para alcançar a produção da saúde, visto que é neste espaço que surgem possibilidades de haver a aquisição de hábitos saudáveis na infância, formando vínculos entre escolares, familiares, docentes e a instituição de ensino superior.

Este estudo qualitativo, bibliográfico e empírico, objetivou apresentar uma experiência realizada sob a perspectiva transdisciplinar para incentivar as crianças à aquisição de respeito mútuo entre pares. Trata-se de um relato de experiência realizada no mês de abril de 2019, por discentes do Curso de Medicina de uma instituição privada de Maceió (AL), em uma creche da cidade.

Inicialmente, houve toda discussão teórica sobre educação em saúde e o papel do médico na promoção da saúde em espaço escolar. Em seguida foi realizada a primeira visita à creche, com a finalidade de aproximação e conhecer as principais dificuldades cotidianas enfrentadas por todos aqueles que fazem parte da mesma.

Por meio do diálogo com as docentes, foi possível perceber a necessidade de abordar a temática a respeito da prevenção às dificuldades de relacionamento entre as crianças.

A atividade foi executada quinze dias após a primeira visita, sendo utilizadas dinâmicas, nas quais foram abordadas de forma lúdica, no escopo de alcançar a participação e integração dos infantes. Foi um momento profícuo, com dramatizações, roda de conversa, brincadeiras de erros e acertos e encerrado com músicas. A atividade rompeu fronteiras disciplinares e de espaços. A experiência foi produtiva, a qual permitiu reflexões importantes, por parte dos estudantes de medicina, ao perceberem que atividades extramuros os aproximam de assumir responsabilidade social, impactando na sua formação médica. Para as crianças percebe-se que foram participativas, promovendo a cultura de paz.

Transdisciplinaridade na educação: compreendendo a questão

Muitos textos abordam a questão de práticas educativas sem necessariamente se embasar em uma teoria. Em muitos casos as práticas socializadas são meramente vinculadas à disciplinas ou raramente interdisciplinares. Não intentamos menosprezar ou supervalorizar uma ou outra teoria, mas elucidar alguns conceitos para compreender o movimento. Por isso, almejamos apresentar a transdisciplinaridade como possibilidade de prática pedagógica.

Quando falamos de perspectiva transdisciplinar, estamos falando das várias possibilidades de aprendizagem, dos vários conceitos explícitos e implícitos em cada prática realizada, dos movimentos que ocorrem para além do previsível, dos conhecimentos para além dos planejados e propostos enquanto conteúdos para o referido momento. A transdisciplinaridade ultrapassa os muros da sala de aula e do currículo formal. A aprendizagem está para além de

conteúdos obrigatórios de determinada disciplina. A transdisciplinaridade para Nicolescu (1999, p. 16) é a unidade do conhecimento.

> A transdisciplinaridade como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (1999, p. 16)

Dessa forma compreender a transdisciplinaridade significa compreender que existem conceitos ou conteúdos aprendíveis entre ou através das disciplinas. Busca por meio de uma abordagem holística superar os limites das disciplinas, por uma intercomunicação entre conceitos disciplinares, em que o pensamento rompe com o modelo tradicional de compreender conceitos.

A prática transdisciplinar se inicia no momento em que o docente percebe a importância de superar práticas arraigadas em um modelo conservador de pensamento e de ensino-aprendizagem. Assim, o professor desempenha um importante papel no movimento da transdisciplinaridade, pois segundo Moran (2012, p. 74) "O educador um ser complexo e limitado, mas sua postura pode contribuir para reforçar que vale a pena aprender [...]".

Para o autor, os professores são mediadores do conhecimento transdisciplinar e que esse movimento só pode ocorrer justamente pelo engajamento do docente no processo da transdisciplinaridade, pois "As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectualmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar" (2012, p. 29).

A defesa que Zabala (1998) apresenta sobre a transdisciplinaridade é que essa se constitui enquanto o grau máximo que se pode ocorrer enquanto relações disciplinares, de uma forma global ou total. Isso nos remete a dizer que a transdisciplinaridade se apresenta

enquanto uma unidade interpretativa, sem parcelamentos de conhecimentos. Nessa linha de pensamento Behrens (2008) afirma que a transdisciplinaridade deve ser entendida enquanto uma atitude de integração máxima e global entre as disciplinas, enquanto uma junção de todos os conhecimentos de uma dada realidade.

Educação em saúde: possibilidade transdisciplinar

A educação em saúde é um campo no qual a educação e a saúde permeiam entre si, e são compreendidas como práticas sociais que integram o modo de produção da existência humana, e são capazes de transformar as relações sociais. Para Santos et al (2015), o educar em saúde deve unir meios que possam ofertar ao ser humano a sua valorização dentro do contexto que o mesmo está inserido, e que oportunize o conhecimento a respeito de si, de seu corpo e dos cuidados necessários para manutenção da saúde. Em vista disto, passa a existir possibilidades de mudanças no estilo de vida por meio de práticas conscientes, autônomas e criteriosas.

Diante desta premissa, é premente afirmar que a educação em saúde é um potente instrumento com vistas à transformação dos sujeitos, como também passam a ter condições de atuarem na sociedade como multiplicadores do conhecimento e promotores de sua saúde e de todos os que convivem ao seu redor. As atividades de educação em saúde têm como cerne desenvolverem nos indivíduos a satisfação e consciência de serem protagonistas em busca de uma melhor qualidade de vida e prevenção de doenças. Corroborando com a assertiva anterior Morosini, Fonseca e Pereira (2009) afirmam que a educação em saúde é uma forma do ser humano reunir e disponibilizar meios, no intuito de intervir e modificar as circunstâncias vivenciadas, com vistas a obter a saúde como um direito conquistado, a partir da atuação individual e em coletividade.

No tocante a promoção em saúde destaca-se que deve ser realizada com a comunidade, no desígnio de que os indivíduos e

familiares pertencentes a mesma possam compreender que devem atuar na melhoria de vida e na qualidade de saúde. Diante disto, é importante compreender que promover saúde não é exclusividade do setor saúde, é mister que outros setores atuem em conjunto sob uma perspectiva intersetorial e interdisciplinar (HARADA, 2008). Para a Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS) [...] os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais [...] (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007, p. 78) interferem diretamente no surgimento de problemas de saúde e nas causas que podem ocasionar risco para a população, provocando adoecimento e sofrimento.

Com base nesta reflexão, é perceptível a necessidade de utilizar espaços frutíferos para aquisição de aprendizagem significativa, a respeito da temática saúde e como obter meios de preservá-la e promover a mesma. Nesse diapasão, é pertinente avultar o âmbito escolar, como uma estratégia de desenvolvimento de ações reflexivas, juntamente com o corpo docente, discente, familiares e comunidade para a conquista de meios que articulem possibilidades de melhoria na educação, saúde, bem-estar no território que vivem (CARVALHO, 2015). Como complemento à abordagem apresentada Fernandes; Rocha; Souza (2005); Tavares; Rocha, (2006) e Fontana (2018) afirmam que a escola tem um papel preponderante no que diz respeito a temáticas de saúde por ser um cenário favorável para tratar de situações que envolvem os discentes, seus núcleos familiares e comunitários.

Posto isto, as práticas educativas em saúde têm feito parte do contexto de todos àqueles que militam com a educação em saúde. É importante destacar as transformações nos hábitos das pessoas, devido a participação e conscientização de que alguma experiência inadequada está prejudicando sua saúde, sendo necessária a conscientização para uma atitude de mudança. Segundo Bagnato et al (2009) as práticas educativas em saúde são espaços de encontro

com pessoas de saberes e experiências diferentes, e que possibilitam meios de diálogo para construir e desconstruir paradigmas.

Sendo assim, Lima et al, (2018) afirmam em seu estudo da efetividade da utilização de metodologias problematizadoras para a discussão das temáticas ligadas à saúde, instigando o processo de enfrentamento na qual a comunidade escolar passa a compreender que são coparticipantes na identificação dos problemas de saúde como na busca da solução dos mesmos. Nos dias atuais, no que diz respeito a construção do conhecimento, é premente a união das partes para ampliação do saber. Deste modo, há um grande significado no que diz respeito a transdisciplinaridade, como fator positivo na área da educação em conjunto com a saúde. A escola é um lócus propício e relevante para a realização de ações em saúde, é neste ambiente, por meio da dialogicidade e ludicidade, que as crianças aprendem e influenciam seus familiares por meio do que aprenderam no âmbito escolar (OLIVEIRA et al., 2011).

O processo transdisciplinar torna-se um meio pelo qual é possível a união e a articulação dos saberes, propiciando ao público infantil a conexão de que a educação e a saúde são relevantes e precisam caminhar juntas. Por meio da educação em saúde é possível alcançar mudanças que favoreçam escolhas singulares por toda a vida destes discentes, tornando-os autônomos, integrantes e alicerçados no processo de transformação, no tocante a consciência sanitária e assumindo um papel de promotores da saúde.

Educação em saúde em uma creche escolar no Município de Maceió (AL): socializando a experiência transdisciplinar

As práticas educativas em saúde são atividades que permeiam diversos espaços, como por exemplo: ambientes familiares, postos de atenção básica pertencentes ao Sistema Único de Saúde-SUS, escolas, entre outros. Especificamente será abordada uma experiência exitosa

a respeito de uma atividade realizada em uma crèche, em um bairro do Município de Maceió (AL)agoas. Durante as visitas dos discentes aos equipamentos sociais da comunidade, surgiu o desejo de realizarem atividades de Educação em saúde nos espaços escolares, com vistas a se aproximarem do cotidiano escolar, por meio do conhecimento adquirido em aulas teóricas e poderem trocar saberes com o público infantil e os docentes da creche. Sabe-se o quanto é importante a aproximação da Universidade com a comunidade, e as benécias adquiridas nesta interação. A escola é um espaço de protagonismo estudantil e aprendizagem, onde a mente das crianças estão abertas para o novo, como também podem socializar o que aprenderam e tornarem-se multiplicadores do conhecimento.

Com base nesta premissa, cabe aqui descrever um relato de experiência bastante motivador, o qual deixou marcas duradouras em todos os partícipes desta ação promotora da saúde. Destarte, de acordo com o cronograma estabelecido para o terceiro período do Curso de Medicina, que tem como foco a aprendizagem nas fases do desenvolvimento humano, com ênfase na infância e adolescência, foi marcada uma reunião para discussão e consolidação das visitas a uma creche, em um bairro periférico da cidade de Maceió-Alagoas. Nesta reunião foi argumentado e refletido sobre a importância dos estudantes conhecerem outros estabelecimentos, neste caso, a escola. A princípio, alguns declararam não achar relevante a referida visita, pois entendem que é mais instigante continuar acompanhando as atividades diárias da Unidade Básica de Saúde – UBS, porém, outros consideraram de suma importância conhecerem um ambiente escolar e suas nuances. Nesta ocasião, foi perceptível que era necessário o entendimento de que a escola faz parte da comunidade e que muitas daquelas crianças frequentam, juntamente com seus familiares, a referida unidade de saúde, além de que o espaço escolar é um ambiente de profícuo aprendizado.

Assim sendo, foram realizadas duas visitas à creche: a primeira foi com intuito de conhecer e conversar com os docentes, no desígnio

de verificar quais as maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano das crianças. Foi relatada pelas docentes, que havia dificuldade de relacionamento interpessoal entre os alunos da creche. A partir desta conversa, surgiu nos estudantes de medicina o desejo de realizarem uma ação de Educação em saúde, com objetivo de sensibilizar e demonstrar a importância do respeito mútuo e da boa convivência.

Os discentes do Curso de Medicina reuniram-se e planejaram, juntamente com a preceptora da Instituição de ensino superior que os acompanha nos estágios, a respeito de cada etapa da ação educativa. Neste momento houve entusiasmo e discussões profícuas a respeito da temática em tela. Com o tema "bullying e seus desdobramentos", que foi preconizado pelo corpo docente, ficamos impactados e motivados a realizar uma prática educativa em saúde, que pudesse marcar e transformar a vida daquelas crianças. Pautados nesta temática, discutimos várias possibilidades que pudessem alcançar o público infantil como dramatizações, brincadeiras, gincanas, jogos, entre outros. Após o diálogo e reflexões da melhor forma de atuarmos, concluimos que deveríamos realizar duas visitas à creche, a saber: uma para reconhecimento do local e do público-alvo e a segunda para execução das atividades práticas em saúde.

Foi decidido subdividir as atividades supracitadas em três momentos: o primeiro a realização de dinâmica de grupo, o segundo uma dramatização e o terceiro cantar e dançar com as crianças. Ressalta-se que foi pensada na utilização de atividades lúdicas, por serem as mesmas algo atrativo para o público infantil, além de proporcionar no educando a possibilidade de praticar a interdisciplinaridade como sujeito de suas ações. No que diz respeito a dinâmica, foi decidido realizá-la com o escopo de inquietar e conscientizar o público-alvo a serem mais pacientes e gentis com seus pares, utilizar boas maneiras e condutas corretas com relação ao comportamento com os pais, cuidadores e professores. Além de tentar incentivar um melhor convívio e comportamento em seus lares, comunidade em que vivem, como no âmbito escolar.

A partir destas premissas, decidiu-se realizar uma dramatização como estratégia para evitar os desconfortos diários que os alunos vivenciavam na referida creche. O ponto basilar da dramatização seria a prática do bullying entre crianças, visto que tem sido um assunto muito discutido atualmente e tem levado a morte precoce de várias crianças e adolescentes, além de ter sido a solicitação do corpo docente trabalharmos com esta temática com as crianças. Decidimos que no final encerraríamos cantando, utilizando paródias de músicas conhecidas do público infantil. No dia marcado, fomos até a creche e as crianças já nos esperavam ansiosas e cada discente de medicina falou seu nome e sobre a alegria de estarem compartilhando aquele momento com os infantes. Inicialmente, foi realizada a dramatização, a qual foi previamente elaborada e ensaiada.

O cenário era a residência de uma criança pertencente àquela creche, que dialogava com sua mãe que não tinha mais o desejo de ir à crèche, devido aos xingamentos e situações adversas que a mesma era submetida diariamente no ambiente escolar por seus pares. A conclusão deste ato era justamente a mãe aconselhando o filho a ir para escola e conversar com os docentes e os colegas, no intuito de haver perdão e reconciliação. A segunda cena foi uma discussão ocorrida na creche entre duas crianças, na qual a motivação era a posse de um brinquedo. Neste momento de desavença entre os atores, surge a presença de um docente para demosntrar que a melhor saída é a compreensão e o congraçamento.

Isto posto, destaca-se que a intenção maior nestes atos foi justamente demonstrar quais devem ser as atitudes corretas nos momentos de conflito enfrentados no cotidiano das mesmas. Para isso, foi realizado um momento de questionamentos, a saber: qual o entendimento a respeito da dramatização? Quais as condutas foram corretas? E quais foram as incorretas? E como as mesmas devem ser evitadas. Em segundo lugar, foi realizada a dinâmica sobre palavras que evocam bem estar e boa convivência, como por exemplo: por favor, obrigada, bom dia, entre outras.

Os discentes de medicina levaram também palavras que podem evocar mal estar, no tocante à convivência entre as crianças, a saber: Brigar, xingar, afrontar, desprezo e outras. Os discentes de medicina fizeram da seguinte forma a referida dinâmica: Explicaram para as crianças que seria mostrado várias palavras e que as crianças iriam escolher o destino de cada palavra, se iriam colocá-las na árvore ou jogariam na lata de lixo. Então, o discente levantava a folha de papel com a palavra, lia para as crianças e as mesmas diziam qual o destino para aquela palavra. É imperioso destacar que, quando as crianças erravam, os discentes incentivavam o público-alvo a refletirem a respeito do efeito positivo ou negativo da ação referente aquela palavra. Por fim, dois discentes levaram instrumentos musicais e previamente elaboraram paródias sobre a temática, fins estabelecer de uma forma descontraída o fechamento das atividades do dia e buscar mais confiança e aumentar o vínculo com as mesmas. Neste momento cantamos e dançamos de mãos dadas, como meio de encerrarmos as atividades, promovendo harmonia, alegria e a sensação de como é bom estarmos juntos.

Ao final, os discentes de medicina foram surpreendidos com a atitude das crianças e do corpo docente da creche, que ofereceram um lanche, onde todos puderam degustar em conjunto, ficando a certeza de que ser gentil traz de volta atos de gentileza. Logo após este momento, nos dividimos em dois grupos: um foi responsável pela brincadeira com as crianças e o outro ficou conversando com os docentes da crèche. Nesta ocasião, foi relatada as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças na comunidade e em seus lares. O bairro onde a creche está localizada é de grande vulnerabilidade social, e as crianças têm necessidades sob vários aspectos.

As docentes relataram também o quanto foi salutar a ação em saúde como marco na vida daquele público infantil, como para todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. É premente afirmar que a experiência foi exitosa para todos aqueles que participaram da mesma, e ficou claro para os discentes de medicina que

é salutar e prazerosa a aproximação entre a educação e a saúde, percebendo possibilidades de construção do saber em espaços diferentes que não sejam cenários de atendimento médico como: Unidades Básicas de Saúde-UBS, Unidades de Pronto Atendimento – UPA e Hospitais Gerais. É possível a execução de práticas educativas em ambiente escolar, pois as crianças estão em fase de aprendizagem e abertas a um novo conhecimento. Além de que os discentes de medicina têm a possibilidade de observar situações reais, muitas vezes distantes do cotidiano dos mesmos.

A partir do que foi relatado, percebe-se que o público infantil interagiu entre si e com os discentes do curso de medicina, deixando claro que foram sensibilizados com as ações realizadas. Já nos relatos dos discentes de medicina, foi sinalizado uma experiência singular, motivadora e diferente. Os mesmos puderam perceber o quanto é importante colocar-se no lugar do outro, entenderam a relevância do diálogo, da compreensão do outro como ser humano. A ação em saúde traduziu possibilidades de reflexões, no tocante a entenderem que irão lidar, durante o exercício de sua profissão, com sujeitos oriundos de várias classes sociais, culturas e crenças. Isto posto, foi possível perceber que precisam ser mais sensíveis com o bem estar do ser humano.

Considerações finais

Quando se conhece uma realidade diferente, é possivel refletir e entender que é necessário repensar as nossas práticas como profissionais de saúde. Desta forma percebe-se a relevância de incentivar a criação e o fortalecimento da participação dos estudantes de medicina em creches, com o convívio com alunos e o corpo docente é imperioso no que diz respeito a aproximação de uma realidade que pode ser cosntruída e tornar-se mais justa e salutar.

A integração ensino e serviço de saúde, com extensão para o âmbito escolar, possibilitou, neste caso específico, a contextualização

de uma realidade não vivenciada até a execução da visita e da prática de Educação em saúde na escola, teve condições de compreender como deve ser seu futuro papel social e profissional frente a demanda da sociedade, além de contribuir na construção de uma prática pautada na ética, na humanização, com vistas ao fortalecimento do SUS.

Nesse sentido almejamos com esse texto socializar uma prática pedagógica com característica transdisciplinar realizada por discentes de medicina em uma creche, realizando variadas atividades lúdicas sobre educação em saúde, compreendendo que o espaço de aprendizagem de um futuro médico, bem como de atuação não está apenas nos consultórios. Além disso, os conteúdos escolares aprendidos vão além dos previstos em um currículo formal, pois transcende os muros da sala de aula e do currículo.

Referências

BAGNATO et al. Práticas educativas em saúde: da fundamentação à construção de uma disciplina curricular. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v.13, n.3. Rio de Janeiro jul/set. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452009000300028. Acesso em: 07 jun. 2019.

BEHRENS, M. A. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portifólios. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. **A Saúde e seus Determinantes Sociais**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 77-93, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a06.pdf Acesso em : 11 jul. 2019.

CARVALHO, F.F.B. **A saúde vai à escola**: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. Physis Revista de Saúde Coletiva, v. 25, n. 4, Rio de Janeiro 1207-1227, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/physis/v25n4/0103-7331-physis-25-04-01207.pdf Acesso em:11 jul. 2019.

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; SOUZA, D. B. **A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries).** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 283-291, mai./ago., 2005**.**

FONTANA, R. T. O processo de educação em saúde para além do hegemônico na prática docente. **Revista Contexto & Educação**. Ano 33 • nº 106 • Set./

Dez. 2018. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7670.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

HARADA, J. **Escola que promove saúde**. Revista da Universidade Federal de Minas Gerias – UFMG. n. 16, nov. 2008. Disponível em: https://www.ufmg.br/diversa/16/index.php/universalizacao/escola-que-promove-a-saude Acesso em : 11 jul. 2019.

LIMA, A.W.S. et al. **Educação em saúde na ou com a escola?** Rev enferm UFPE on line., Recife, v. 12, n. 6, p. 1790-9, jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/236475/29233. Acesso em: 11 jul. 2019.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOROSINI, M. V.; FONSECA, A. F.; PEREIRA, I. P. **Educação em saúde.** Dicionário da educação profissional em saúde. Escola Politécnica Joaquim Venâncio. Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edusau.html. Acesso em: 11 jul. 2019.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4147299/mod_resource/content/1/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

OLIVEIRA, S. J. A. **Promoção da saúde e transdisciplinaridade**: relato de experiência em uma pré-escola. II Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade – SEAT – UFG / IESA / NUPEAT – Goiânia, maio de 2011. Disponível em: https://nupeat.iesa.ufg.br/up/52/o/24.Percep____o_Ambiental_pr__-escola.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

TAVARES, M. F. L.; ROCHA, R. M. **Promoção da Saúde e a Prática de Atividade Física em Escolas de Manguinhos** – Rio de Janeiro. BRASIL. Ministério da Saúde. Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde, 2006. 272p. (Série Promoção da Saúde, n. 6).

SANTOS, S. M. R. **Prática educativa em uma escola de educação infantil:** relato de experiência. Rev enferm UFPE on line., Recife, 9(2):768-72, fev., 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/10397/11160 Acesso em: 07 jun. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

8.

EFEITOS DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE SOBRE O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rodrigo Roncato Marques Anes (UEG)
Eliane Gonçalves Costa Anderi (UEG)

A proletarização do trabalho docente na educação superior, decorre do fato de que os professores inseridos neste nível de educação, mesmo sendo produtores de trabalho e de produtos imateriais, encontram-se inseridos em condições objetivas – sejam vinculados às IES públicas ou privadas –, e, portanto, submetidos às mesmas determinações que são postas pelo capital a todos os demais tipos de trabalho e trabalhadores. Nessa perspectiva, assumem a condição de proletários, com autonomia restrita, obrigados a dispor da força de trabalho e dos produtos do trabalho por eles elaborados para favorecer ao mercado e a valorização do próprio capital. Nas palavras de Oliveira (2008, p. 31), "[...] são contratados para executarem suas atividades ao longo de uma jornada, [como qualquer outro trabalhador,] de forma subordinada, recebem um salário e que do seu trabalho é retirado [não só os produtos que foram elaborados, mas, principalmente,] mais-valor", seja de forma direta ou indireta.

Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 47) explicam que na atualidade, este processo de proletarização tem se complexificado com os avanços da reestruturação econômica e produtiva, trazendo junto,

uma série de consequências para o trabalho, e, consequentemente, para a docência produzida pelo professor da educação superior. Este profissional, para atender aos direcionamentos neoprodutivistas que foram postos para a educação e para a universidade de um modo geral, passa a ser "[...] configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho" (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47), que lhe exige submissão, flexibilidade, competência técnica e uma identidade docente ligada aos valores da profissionalização neoliberal.

Isso significa que tem sido exigido do professor a produção de ações que atendam aos parâmetros estabelecidos pela epistemologia da prática[1], em favor da "[...] dinâmica do novo funcionamento sócio produtivo" (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47), sobretudo para que os produtos do trabalho docente (aulas, planejamentos, pesquisas, execução de projetos, etc.) sejam também afetados e revistos, com a finalidade de que estes correspondam e atendam aos valores e as ideias defendidas pelo mercado.

Na atualidade, refletir sobre este processo de aprofundamento da proletarização do trabalho docente na educação superior coloca-se como necessário, e, por isso, foi estabelecido como objetivo deste texto. Objetivo este que, ao mesmo tempo, se compromete em compreender os efeitos dessa proletarização sobre o sujeito professor e também sobre a função social que este desempenha na contemporaneidade.

Trata-se de um estudo vinculado à abordagem qualitativa da produção do conhecimento, de caráter essencialmente teórico e fundamentado em autores ligados aos pressupostos do materialismo histórico dielético. O que, num primeiro momento, nos

1 No contexto histórico brasileiro da formação de professores, compreendemos por epistemologia da prática o conjunto de ideias pedagógicas tradicionais, pragmáticas e conservadoras, destinadas a atender especialmente ao capitalismo e aos seus processos de reestruturação, estando programadas para agirem como mecanismos ideológicos na propagação de ideias e valores correspondentes aos interesses da burguesia (SOUZA; MAGALHÃES, 2018).

permitiu caracterizar os diferentes processos de proletarização existentes e decorrentes da reestruturação produtiva, bem como suas características. Para, posteriormente, também no desenvolvimento deste texto, avançarmos na compreensão crítica sobre os diversos efeitos de tais processos sobre o professor.

Os processos de proletarização docente: precarização, intensificação do trabalho e medidas de controle sobre o professor

Em diálogo com Rodrigues (2002), apresentamos a compreensão de que os processos de proletarização na contemporaneidade podem ser entendidos a partir de dois diferentes movimentos, com suas respectivas interferências sobre o professor: proletarização técnica e proletarização ideológica[2].

O primeiro movimento, Rodrigues (2002) assim o denominou (proletarização técnica) para caracterizar o controle promovido pelo capital sobre o trabalho e sobre os produtos do trabalho exercido pelo professor, que, consequentemente, eleva as formas de exploração sobre o trabalho docente, e afeta a autonomia e as condições de trabalho. Trata-se de uma proletarização que atinge diretamente os processos produtivos desenvolvidos pelo professor, como também sua própria carreira profissional, uma vez que acentua a precarização e a intensificação do trabalho, como também, a

2 As ideias que aqui apresentamos, relacionadas aos termos "*proletarização técnica*" e "*proletarização ideológica",* foram apropriadas do estudo e da compreensão produzida por Rodrigues (2002, p. 73). A autora destaca que são conceitos complementares, derivados do conceito marxista de proletarização, e, por isso, está diretamente associado ao declínio da "[...] autonomia do trabalho dos profissionais, resultante dos esforços administrativos e burocráticos [do capital] para melhorar o controle sobre o processo produtivo [, e onde] os profissionais, por força do assalariamento, transformam-se em trabalhadores especializados incapazes de escolher os seus próprios projectos ou tarefas e forçados a trabalharem a ritmos e com procedimentos institucionalizados na descrição de postos ou funções ou nos padrões de operação das organizações" (p. 74).

mercadorização dos produtos resultantes de suas ações (aulas, pesquisas, atividades de planejamento, práticas de organização curricular, processos avaliativos, etc), com a perspectiva de que este profissional atenda as constantes exigências por obediência, aperfeiçoamento, qualificação e profissionalização, justamente para ocultar sua capacidade ontológica de promover o exercício da reflexão e do pensamento crítico.

Esta proletarização técnica está associada a um estado profundo de precarização do trabalho no século XXI, que decorre das metamorfoses produzidas com a globalização e com a reestruturação produtiva mundial, do qual o trabalho docente na educação superior não está imune (ANTUNES, 2011). Assim como todos os demais tipos e classes de trabalhadores assalariados e proletarizados, os professores universitários têm sido conduzidos a mecanismos cada vez mais sofisticados de precarização da produção e das relações de trabalho, que contribui efetivamente para corroer o trabalho vivo, levando-o "[...] a se despersonalizar, romper laços sociais, perder suas referências, [e] alienar-se" ainda mais (MAUÉS; SOUZA, 2016a, p. 75).

A mercantilização da educação superior, que favoreceu a adequação da universidade ao formato de empresa produtora de serviços – organização social – (CHAUÍ, 1999), fez com que todos os trabalhadores que se inserem neste contexto, se tornassem submetidos a amplos processos de profissionalização, aos moldes dos valores neoliberais (que difunde um modelo globalizador de formação docente e sustenta a promoção de competências técnicas entre os professores), justamente para que estes pudessem melhor corresponder aos novos projetos curriculares e de formação superior produzidos para adestrar profissionalmente todos os demais trabalhadores e professores (SOUZA; MAGALHÃES, 2013). O que, consequentemente, estimulou a organização de uma série de investimentos para a proletarização técnica dos trabalhadores que se inserem na educação superior, com o objetivo de torná-los

polivalentes, multifuncionais, flexíveis, adaptáveis, passíveis às mais diversas formas de exploração, suscetíveis às políticas de Estado e às leis que reduzem seus direitos, e, por vezes, os submetem à contratos de trabalho cada vez precários, terceirizados ou até mesmo informais, com pouca, ou quase nenhuma, garantia de direitos trabalhistas.

O foco do capital esteve, assim como ainda hoje está voltado ao barateamento e desvalorização da mão-de-obra do professor da educação superior, sem que este deixe, contraditoriamente, de ampliar sua capacidade de agir em favor da expansão da margem de lucro e acumulação de mais-valia. E uma das principais ações produzidas pelo Estado brasileiro para garantir esse processo, tem sido a partir da produção de um mecanismo de "[...] racionalização de recursos, que descarta ou, pelo menos, minimiza a centralidade do Estado na manutenção da educação" (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 44), com a transferência de boa parte dos serviços públicos (dentre eles a educação superior) para o setor privado, para serem encarados como "Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado", justamente para possibilitar a manutenção da capacidade de acumulação e reprodução do capital (BOSI, 2007, p. 1507).

Nesse sentido, além de ter havido um amplo investimento do Estado nas últimas décadas, direcionado à expansão e desenvolvimento da educação superior privada, para atender a expectativa do capital e colaborar para submeter os professores vinculados a este contexto educacional às regras e normas de exploração do trabalho cada vez mais duras, específicas e precárias – caracterizadas pela redução salarial; constantes ameaças de desemprego; regime de trabalho extenso e flexível; contratos frágeis ou informais; elevado nível de exigência de produtividade, empreendedorismo e geração de economia (BOSI, 2007). É possível destacar também, que houve a ampliação e valorização de práticas direcionadas à organização do trabalho nas IES públicas (municipais, estaduais e federais), que se associaram à lógica do setor privado e empresarial, justamente

para criar mecanismos de mercantilização do trabalho docente, materializada, por exemplo: à custa de vendas e cobranças de serviços públicos e educacionais – como o caso das mensalidades cobradas para cursos de pós-graduação *lato sensu*; à custa de parcerias realizadas entre as IES públicas e fundações de direito privado; mas, principalmente, "[...] à custa de muitas modificações na rotina do trabalho do professor", para intensificar sua produtividade (BOSI, 2007, p. 1507).

Este quadro tem sido responsável em produzir, como definido por Maués e Souza (2016, p. 79), um professor universitário cada vez mais "precariado"[3]: com o salário reduzido ou sem qualquer reajuste; com os direitos trabalhistas duramente conquistados sendo perdidos ou achatados; com sua carga horária de trabalho sendo constantemente aumentada e suas atribuições intensificadas; e com seu direito à aposentadoria constantemente deteriorado.

Já o segundo movimento de proletarização, denominado como proletarização ideológica, Rodrigues (2002) explica que além de ser dialeticamente complementar e inseparável do primeiro (proletarização técnica), soma-se a este para garantir ao capital o controle sobre os valores e os sentidos a serem incorporados e transmitidos pelos produtos do trabalho docente, justamente para que, tanto pela ação de ensinar (docência), quanto pela ação de produzir e divulgar conhecimentos científicos (pesquisa), a produção intelectual e imaterial elaborada pelo professor seja cada vez mais orientada a atender às necessidades do capital, mostrando-se como aliada ideológica e política da classe burguesa, e funcionando como instrumento "[...] economicamente útil, isto é, comercializável"

3 Maués e Souza (2016, p. 75) ao discutirem o conceito de "precariado", identificam que diferentes autores, apesar de apresentarem compreensões específicas e particulares sobre o termo em destaque, acabam se aproximando e apresentando concordância no entendimento que trata-se de um fenômeno "[...] decorrente da metamorfose do mundo do trabalho, da reestruturação produtiva que trouxe o desemprego, a flexibilização das leis trabalhistas, a precarização do trabalho".

(MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47). Movimento este que é produzido justamente para afetar a consciência dos professores, de modo a impedi-los de agirem em favor da promoção de atividades que gerem contestação à ordem social vigente.

Trata-se de um mecanismo ideológico, orquestrado pela lógica neoliberal que se instala na educação superior, para promover maior controle sobre o professor e sobre os produtos do seu próprio trabalho (RODRIGUES, 2002). O que permite ao capital avançar no movimento de alienação do professor, direcionando-o a atender aos anseios do mercado, com resultados de trabalho mais adequados ideologicamente e tecnicamente aos parâmetros produtivistas vigentes.

Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 47) entendem que este processo, que conduz ao aprofundamento do controle do capital sobre os valores e os sentidos que os produtos do trabalho docente carregam, atinge principalmente: as atividades relacionadas à docência na educação superior (ao ensino e às atividades pedagógicas) – já que são apropriadas pelo capital para aderir a lógica compreendida pelas autoras como "neoprofissionalização do sistema de educação superior" – e as atividades relacionadas à pesquisa na educação superior – uma vez que são apropriadas pelo capital para serem submetidas a amplos processos de "mercadorização da produção científica".

No primeiro caso, relacionado ao controle sobre as atividades relacionadas à docência na educação superior, Mancebo, Maués e Chaves (2006) explicam que, nas últimas três décadas, essa ação se desenvolveu para acompanhar o movimento reformista nas universidades, orientada por um viés pragmatista, destinado a atender à promoção de formações acadêmicas cada vez mais aligeiradas, superficiais, técnicas, imediatistas e à distância. O que, inevitavelmente, exigiu ampliar o permanente controle existente sobre as ações (pedagógicas, didáticas, avaliativas, etc.) promovidas pelos professores, de modo a exigir com que estes obedeçam a lógica

racionalizadora estabelecida pelo capital, agindo como sujeitos conformados tecnicamente e burocraticamente, habilitados para atender ao grande acúmulo de funções (aulas; planejamentos; avaliações; preenchimentos de relatórios e planilhas; participação em processos seletivos e editais para solicitação de financiamento para pesquisa, para publicações e para apresentações em eventos científicos; etc.) que passam a compor a organização dos seus próprios trabalhos, valendo-se do uso de respostas e soluções técnicas, práticas e eficientes, altamente rentáveis e produtivas.

Estas ações, que colaboram para promover o processo de controle sobre os valores e os sentidos que irão sustentar as diferentes atividades que compõem a docência da educação superior, são determinantes para promover o distanciamento do professor do sentido de práxis, uma vez que fragmentam seu trabalho, afastam dele seu significado humano e ontológico, disponibilizando-o ao domínio de interesses externos, subsumindo-o aos parâmetros que lhe exigem, como prioridade, a transmissão de saberes especializados para o desenvolvimento da formação superior técnica e profissional (SOUZA; MAGALHÃES, 2018).

Já com relação ao segundo caso, referente ao controle exercido pelo capital sobre as atividades relacionadas à pesquisa na educação superior, importante destacar que, nas últimas décadas, além terem sido impactadas pelo processo de precarização e intensificação do trabalho – o que passou a exigir dos professores o atendimento às novas demandas burocráticas (preenchimento de relatórios, planilhas, plataformas, etc.) e uma crescente disponibilidade de tempo para dar visibilidade às produções científicas, captar recursos e "levantar fundos, para si ou para a própria instituição" acadêmica (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 50) – , também foram impactadas ideologicamente, afetando não apenas como o professor pesquisa, mas também o que ele pesquisa (os valores e os sentidos que são difundidos).

Ainda de acordo com Mancebo, Maués e Chaves (2006), esse controle ideológico ocorre, portanto, com a finalidade do mercado utilizar a produção científica elaborada pelo professor na educação superior, para incrementar a produção e a "concorrência intercapitalista". Por essa razão é que os investimentos financeiros externos, que acabam sendo disponibilizados para o desenvolvimento de pesquisas nas universidades públicas, estão diretamente associados aos interesses hegemônicos. Não são neutros ou desinteressados, apresentam "[...] profundas conexões com a competitividade econômica, com a possibilidade da produção de um conhecimento que dê o apoio ao processo de acumulação" (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 50).

Esta condição a qual a produção científica do professor encontra-se submetida, não só ameaça diretamente a autonomia do trabalho docente e da própria universidade, como também sacrifica sua finalidade ontológica, sua relação orgânica com o sujeito (professor) que a produz, porque acaba se distanciando da capacidade teleológica (consciente e intencional) que o professor carrega em sua essência humana e social, afastando-o do exercício da sua própria consciência. E isso ocorre porque a pesquisa passa a ser entendida como mercadoria, objeto de troca, suscetível às mais diversas estratégias do mercado para valorizá-la e comercializá-la, em prol de interesse privados, para que sirva "diretamente [à] produção de bens de consumo, sejam de qualquer natureza: industrial, cultural, política". O que explica o fato da produção do conhecimento nas últimas décadas vir assumindo "[...] um caráter [cada vez mais aligeirado,] pragmático, [e] dissociada do ensino" (QUEIROZ, 2014, p. 72).

Os efeitos da proletarização do trabalho docente

O desenvolvimento de processos cada vez mais sofisticados de proletarização técnica e ideológica sobre o trabalho docente na educação superior, como viemos destacando, conduz ao aprofundamento da alienação docente. Afinal, enquanto trabalhador assalariado e submetido às determinações de precarização e intensificação

do trabalho impostas pelo mercado e pelo Estado neoliberal vigente, e tendo a sua produção e seus produtos apropriados pelo capital, se estranha[4] em relação ao seu próprio trabalho, em relação às atividades imateriais que foram produzidas e seus significados, mas também, e consequentemente, estranha-se de si mesmo e dos demais homens (especialmente professores) inseridos no processo de produção. Estranhamentos estes que acabam sendo determinantes para afetar a subjetividade docente, produzindo, nos dias atuais, desdobramentos que contribuem para alterar a racionalidade do professor, a relação com seu próprio trabalho, e o reconhecimento que ele tem de si mesmo como ser humano e social.

O estranhamento do professor universitário em relação ao seu trabalho e em relação aos produtos do seu trabalho, por exemplo, trazem dois desdobramentos que afetam significativamente a constituição do professor, sua função social, sua subjetividade. Tais desdobramentos podem ser compreendidos através do processo de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da produção que é desenvolvida na educação superior, e através do mal-estar docente que se adquire na profissão. Ambos estão diretamente associados, e são resultantes da mercadorização do próprio professor, da intensificação do seu trabalho, e da ausência de sua liberdade e autonomia para gerir a própria produção.

Já com relação ao estranhamento que ocorre do professor em relação a si mesmo e em relação aos outros homens, entendemos que os desdobramentos estão relacionados também à dois processos que não se desassociam: a despolitização do professor; e sua desagregação às ações coletivas (associativas e/ou sindicais). Ambos resultantes do aprofundamento da alienação, das formas de fragmentação do trabalho e individualização do professor, que geram o seu não

4 Para esclarecimento, o termo "estranhado" é utilizado como sinônimo de "alienado", tal como é apresentado na edição da obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2010) que buscamos apoio para este texto.

reconhecimento como ser social, afetam sua capacidade de posicionamento ético-político e sua identificação como classe social.

A responsabilização do professor e o mal-estar na profissão

Submetido aos processos de exploração do trabalho capitalista, o professor universitário não só perde o controle sobre sua própria produção e sobre os produtos que são elaborados por ele (especialmente as atividades relacionadas à docência e à pesquisa), como também se encontra sem a possibilidade de exercer sua liberdade e autonomia. Nesse sentido, acaba sendo inserido num amplo processo político e ideológico que visa sua adesão aos parâmetros que estão postos pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, que passam a lhe exigir que assuma a condição de uma mercadoria altamente produtiva, diversificamente capaz de ser explorada, mas, também, cooptada, adequada, e subjetivamente controlada para atender as demandas de mercado, e ainda defendê-las, colaborando para constituir uma "[...] ideologia normativa do sobretrabalho, do ativismo, que guarda como um de seus efeitos a dificuldade de processamento analítico" (MANCEBO, 2007).

Esse processo, que visa mobilizar os professores subjetivamente aos moldes da profissionalização neoliberal e em favor da lógica da competição e da aquisição de competências, ocorre justamente para que possam, não apenas se adaptarem consensualmente às reformas neoliberais produzidas na educação superior, mas também adotá-las e naturalizá-las, estimulando-os a aderir e apoiar, sem contestação, às constantes medidas de precarização dos seus próprios trabalhos e suas formações, estimulando-os a valorizar a lógica da avaliação e da meritocracia que são imposta às diversas instituições públicas e educacionais.

Almeja-se, com isso, induzir ideologicamente os professores à responsabilização pela "qualidade" da educação superior, pelos

resultados econômicos, estandardizados e quantitativos alcançados. Estimulando-os, de forma persuasiva, a corresponder tecnicamente e objetivamente à lógica da profissionalização, mas também, aderir à falsa ideia de que seu sucesso depende e é concomitante com sucesso da universidade, "[...] em busca do 'máximo de qualidade', eufemismo da máxima produtividade, isto é, da tendência a elevar ao índice máximo possível a extração da mais-valia exacerbando a exploração da força de trabalho" (SAVIANI, 2005, p. 244).

Trata-se de um processo que, essencialmente, visa o aprofundamento da alienação do professor inserido na educação superior. Exige que ele, enquanto "responsável" pelo desenvolvimento produtivo, coloque à frente do seu trabalho as demandas externas, advindas das necessidades que são estabelecidas pelo mercado, comprometendo sua própria autonomia e o exercício da práxis[5]. O que, inevitavelmente (e não menos importante para o capital), reflete nos produtos do seu trabalho, empobrecendo seus conteúdos, preenchendo-os com ideias e conceitos excessivamente práticos, instrumentais e economicistas, justamente para reproduzir os valores que são estabelecidos pelo mercado, e, com isso, garantir a eficiência do trabalho docente no que tange à responsabilidade que a ele foi designada e estabelecida para garantir a produtividade da educação superior, e sua consequente contribuição para a valorização do próprio capital.

Entretanto, não há como negar que, dialeticamente, mesmo havendo a resiliência[6] dos professores para suportarem a lógica que

5 Práxis entendida como atividade humana consciente, criativa, transformadora, subsidiada pela reflexão e pelo pensamento, direcionada a atingir objetivos que por fim humanizam o próprio ser (KONDER, 1992).

6 Segundo Brzezinski (2007, p. 232) os termos "resiliência" ou "resiliente", referem-se ao conceito atribuído a pessoas e materiais que têm a capacidade de voltarem ao estado inicial depois de passarem por um processo de tensão". Nesse sentido, de acordo com a autora, os professores e os trabalhadores resilientes são entendidos pelo próprio desenvolvimento do capitalismo como importantes, porque tal

lhe exigem responsabilização e lhes submetem às mais diversas formas de precarização do trabalho, os mesmos convivem, continuadamente, com o mal-estar na profissão, com o descontentamento decorrente da perca de sua autonomia, da sua redução à condição de força de trabalho (mercadoria) e do excesso de atividades que a eles são designadas. Considerando ainda as inúmeras percas que afetaram, e ainda afetam, a carreira dos professores universitários, é possível ressaltar que o sofrimento na profissão tem estado cada vez mais evidente, trazendo como consequência diversos problemas relacionados ao adoecimento psíquico, que geram, por exemplo, o "[...] estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão e até o suicídio" (MÉIS, 2003 *apud* BOSI, 2007, p. 1517).

Isso revela que o professor da educação superior tem tido sua subjetividade afetada pelo excesso de cobranças e demandas, acompanhadas de ações que desvalorizam o trabalho e a carreira, e, por isso, como explicou Marx (2010), é natural que acabe só se sentindo bem e conectado com sua própria essência e sua consciência quando está fora do trabalho.

A despolitização do professor e sua desagregação às ações coletivas

Conforme Magalhães (2014), a despolitização do professor da educação superior parece ser o desdobramento mais agravante de todo processo de proletarização. É resultante do estranhamento que ocorre do professor em relação a si mesmo, e que, necessariamente, o afasta do seu próprio reconhecimento enquanto ser social e capaz de se posicionar, produzir de forma consciente, exercer a práxis, e, consequentemente, promover questionamentos, reflexões e proposições que culminem na transformação da realidade, estando mediado pela sua autonomia de pensamento.

característica permite que suportem as inúmeras ações destinadas à intensificação das práticas de exploração no trabalho.

Na condição de despolitizado, portanto, desconectado de sua essência humana e social, o professor torna-se limitado na sua compreensão acerca do lugar que ocupa na sociedade e acerca da sua relação com a totalidade social ao qual seu trabalho está inserido, o que lhe incapacita de posicionar-se criticamente diante a realidade, de manifestar-se de forma autônoma e reflexiva, o que serve como benefício para o capital, para manter sua hegemonia como incontestada. Por essa razão, vem sendo mantidas políticas docentes por parte do Estado neoliberal brasileiro, com a finalidade de aprofundar a despolitização dos professores, seguindo os parâmetros que foram postos nas últimas décadas por parte dos organismos internacionais[7], justamente para garantir a produção e a propagação de um perfil docente para a educação superior adequado à lógica profissionalizante, treinado para ser cada vez mais acrítico e capaz de atuar como um *expert* (profissional, competitivo, responsável e competente), distante do seu reconhecimento enquanto ser social (MAGALHÃES, 2014), e, por isso, incapacitado de compreender as contradições de classe que perpassam seu trabalho e que lhe submetem às mais diversas formas de exploração.

Como *expert*, distante do seu compromisso com o desenvolvimento humano e social democrático, o professor é adestrado para reafirmar sua subserviência ao capital e sua dedicação para a formação dos futuros profissionais aos moldes exigidos pelo capitalismo (QUEIROZ, 2014). O que, necessariamente, além de contribuir para comprometer a dimensão política do professor, fortalece a sua condição de objeto (mercadoria), inviabiliza o exercício de sua ação crítica, propositiva e capaz de promover o diálogo em favor da

7 Dentre os organismos internacionais, ou também conhecidos como organismos multilaterais, estão: Banco Mundial – BM; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, entre outros. Atuam como agentes financeiros, sustentados pelo capital internacional, que produzem ajustes estruturais em países articulados ao desenvolvimento do capitalismo.

emancipação humana e social, repercutindo inclusive no desenvolvimento do posicionamento ético do professor, no seu comprometimento com a classe social a qual pertence – o que seria fundamental e determinante para gerar um quadro verdadeiro de mudança social.

Entendemos que a transformação dos professores em sujeitos apolíticos, portanto, pode ser encarada como um dos objetivos de maior destaque apresentado pelo capitalismo, pois é o que necessariamente impede a valorização e o compromisso docente com a ética humana, com a ética necessária para a promoção da "[...] libertação, para a humanização crescente do homem, para que este protagonize a transformação da história" (MAGALHÃES, 2014, p. 127).

Pode-se dizer inclusive que, a desqualificação da dimensão ética humana dos professores, acaba sendo determinante também para desqualificar o posicionamento político que assumem nas práticas educativas que constituem o trabalho na educação superior, colaborando para que estas práticas sejam realizadas de forma descompromissada com o projeto de formação humana que preze pela emancipação e pela qualidade social da educação.

Não por acaso, o investimento do capital na lógica da despolitização dos professores não deixou de ser acompanhado por um movimento favorável à desintelectualização docente, seguindo os princípios que foram estabelecidos pelo neopragmatismo e implementados com as reformas políticas introduzidas para a formação docente e para a reestruturação da educação superior brasileira nas últimas décadas. Isso tudo para distanciar o professor de sua essência humana, gerando em sua subjetividade um pensamento extremamente conformista e individualista, que nega a solidariedade, sua sociabilidade, sua relação ontológica com a coletividade, e sua capacidade de exercer a reciprocidade. Contribuindo definitivamente para difundir, entre os professores universitários, uma sociabilidade restrita ao mundo privado (IANNI, 2005), que se acentua

gradativamente em razão da exacerbação competitiva que se instalou no campo acadêmico, e que tem estimulado o isolamento dos professores, ao mesmo tempo que trata de inviabilizar ou fragilizar as ações associativas e representativas desta classe de trabalhadores.

A despolitização docente é o percurso que leva à desestruturação das práticas solidárias, e, consequentemente, um maior investimento na solidão de quem exerce a profissão, na individuação docente, na derrota de sua condição social e coletiva. Tudo isso, como compreendido por Sguissardi e Silva Júnior (2009), repercute na dissociação do professor em relação a sua própria organização de classe, gerando um espírito de insegurança sobre tudo aquilo que ressalta o papel da coletividade. Essa insegurança que se instala não só avança gerando o aprofundamento da alienação do próprio professor, como também reforça em sua subjetividade a busca pela valorização de metas e objetivos que correspondam exclusivamente aos interesses próprios, particulares.

Lima (2000) explicita que a coletividade, por exemplo, é um elemento que não vem sendo incluído como parte dos processos formativos dos professores, e tão pouco estimulado nos seus locais de trabalho. Até porque o que vem sendo acentuado pelas reformas educacionais nas últimas décadas são medidas relacionadas ao estímulo à competição entre os pares para a "[...] obtenção de promoções, melhores níveis salariais e maior *status*" (LIMA, 2000, p. 90, *grifo do autor*).

No panorama educativo contemporâneo, de um modo geral, a coletividade tem sido estimulada apenas de modo interesseiro por parte do Estado burguês, com a finalidade de que qualquer articulação entre os professores esteja em função somente da produção de mais-trabalho, maior produtividade, melhores resultados (práticos, econômicos e quantitativos) em sala de aula decorrentes de bons desempenhos profissionais. A consequência deste processo, segundo Lima (2000), está relacionada principalmente à perda da ética

humana e coletiva, o que gera a construção de uma identidade profissional para a docência superior centrada no individualismo, mediada por valores correspondentes à competitividade e à subserviência produtivista. E é esta identidade que passa a ser determinante para produzir um amplo contexto de desmobilização coletiva e de segmentação da classe de trabalhadores docentes, tal como pode ser identificado nos espaços associativos[8] e sindicais na atualidade.

Considerações finais

É preciso ressaltar que o quadro geral que viemos analisando ao longo do texto sobre os efeitos da proletarização docente, só não se encontra ainda pior nos dias atuais porque, considerando o espaço da contradição, sempre houveram, assim como ainda há, espaços e proposições políticas e intelectuais de resistência, construídas por docentes e agentes intelectuais comprometidos com a ética humana, com a qualidade social da educação, e que acreditam que a atual "[...] conjuntura não é um dado natural, mas vem sendo construída historicamente pelos homens e, portanto é passível de ter outra configuração" (LÉDA, 2006, p. 15).

A existência e a luta promovida pelas associações acadêmicas e políticas, como o caso das entidades representativas[9]; a leitura crítica, intelectual e ampliada que ainda se produz nas universidades

8 Como é esclarecido por Ferreira (2007, p. 380), pode-se dizer que "[...] há dois tipos de associações no âmbito ocupacional: as associações profissionais e os sindicatos. As primeiras são de pertencimento obrigatório para o exercício de uma atividade, como as organizações das profissões liberais. As segundas são de pertencimento optativo e nascem com a intenção de obter forças, pela reunião de seus membros, contra os empregadores no âmbito do mercado".

9 A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) são entidades representativas de estudos e

públicas brasileiras; e ações de resistência política produzidas pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) em favor de melhores condições de trabalho e valorização da profissão docente, na nossa compreensão, são exemplos de ações que se aproveitam do fato do capitalismo conviver com suas próprias contradições, para questioná-las, usando o próprio sistema educacional brasileiro como espaço de luta, de modo que este conviva com a presença de projetos heterogêneos e que se contrapõem, estando sempre perpassado por ações que geram, tanto a conformação, como também o enfrentamento de classe.

Finalizamos este texto ressaltando a importância de subsidiados pelo pensamento crítico, exercer a capacidade de resistência ao processo de proletarização docente, mesmo diante de movimentos cada vez mais complexos que promovem a alienação do professor. O que, necessariamente, poderá nos subsidiar a defender a necessidade de acreditar na luta pelo bem comum, na garantia do bem público e na possibilidade de nos valermos da contradição, da infinitude do tempo histórico, da natureza humana e ontológica que é inerente ao professor, e da condição dúplice do próprio trabalho docente (uma vez que pode gerar tanto a humanização, como a alienação), para exercermos a contra hegemonia, entendendo ser este o caminho para retirar os professores da condição desumana que vivem. O que também acaba encontrando ressonância nas proposições e reflexões de muitos intelectuais e professores inseridos nos mais diversos campos de trabalho, e que têm se encontrado num profundo estágio de descontentamento e desrealização com seu próprio trabalho, justificando, nesse sentido, a necessidade de ampliarmos o diálogo, entendermos como estes professores têm se posicionado, o que têm sido compreendido ou contestado, e como têm, ou não, denunciado no campo acadêmico o processo político

pesquisas em educação, reconhecidas pela importante atuação nas proposições de políticas educacionais brasileiras.

e ideológico que impede a realização do trabalho docente na educação superior como práxis.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Operacional**. Folha de São Paulo/Caderno Mais. 09/05/1999. São Paulo, 1999.

FERREIRA, Marcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, maio/ago. 2007.

IANNI, Otavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados – HISTEDBR, 2005. p. 27-34.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LIMA, Jorge Ávila. Questões centrais nos estudos das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 13, p. 59-103, 2000.

LÉDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**. 2006.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II** – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 20, n.1, p.74-80, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**. n. 28, p. 37-53, 2006, Curitiba: Editora UFPR.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior:** a dialética entre resiliência e contestação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. **Sociologia das profissões**. 2. ed. Oeiras/ Portugal: Celta, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro Cerqueira de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A relação dialética entre (des) profissionalização e a (des)sindicalização docente. **Anais do IV Seminário da Rede Aste**. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro Cerqueira de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública,** v. 27, p. 17-17, 2018.

9.

LETRAMENTO DIGITAL: *games e gamificação para práticas pedagógicas de alto impacto*

Michele Barros Souza (IFG)

Tecnologia e Educação: um diálogo mais que necessário

A presente pesquisa sobre o uso de jogos digitais e gamificação como práticas pedagógicas inovadoras foi motivada a partir de leituras de livros e artigos científicos sobre o assunto, bem como uma longa trajetória jogando jogos educacionais e não educacionais. Assim, esta pesquisa faz-se necessária porque ao se analisar o processo de criação de jogos digitais a partir de um olhar interdisciplinar, fica claro a sua relevância pedagógica, para um contexto educacional, criativo e tecnológico. Além de descortinar também preceitos de que a informática é um conhecimento duro, inflexível e bastante técnico (*hard skills*), que não proporciona reflexões sobre ética, inteligência emocional, relacionamento interpessoal, atitudes psicossociais e comportamentais, entre outras atitudes que compõem as chamadas *soft skills* (atitudes, autoconhecimento, colaboratividade etc).

Antes de dar continuidade ao tema, vamos elucidar os termos *hard skills* e *soft skills*, que vem crescendo em ambientes profissionais.

As habilidades técnicas ou *hardskills* são aquelas que podem ser aprendidas e podem ser mensuráveis. *Hard skills* podem ser aprendidas na sala de aula ou até mesmo no ambiente profissional, por meio de treinamentos, consultorias. As *hard skills* podem ser cobradas em concursos públicos, vestibulares, entre outros tipos de competição.

Já as competências comportamentais ou *soft skills* são habilidades subjetivas e complexas de avaliações. Essas habilidades são conhecidas também como *people skills* ou habilidades com pessoas, porque dizem respeito à forma como as interações humanas se dão, como, por exemplo, relações comunicativas, atitudes, gestão de conflitos, empatia, pensamento criativo e crítico-reflexivo, tomada de decisão, ética, liderança, motivação.

É possível conjecturar então que os jogos digitais são ambientes que favorecem o aprendizado de *soft skills*, como também de *hard skills*. Como o ambiente dos jogos é criado a partir de um conjunto de regras e desafios, o jogador é "convidado" a interagir em um mundo seguro e estável, mas cheio de desafios que envolvem o jogador e ao mesmo tempo lança diversas possibilidades de escolha, de atitude.

Geralmente, os jogos apresentam uma narrativa coerente e engajadora que faz com que o jogador participe de forma livre e não obrigatoriamente. E isso é um dos fatores mais importantes no aprendizado de qualquer habilidade, o "querer fazer". Os *games* também favorecem a interação dos jogadores que tem de fazer escolhas de estratégias, de recursos, ou até mesmo acessar sensações, reflexões ou analisar situações-problema para resolvê-las.

De fato, no atual cenário informacional, envolto por uma grande massa de dados, softwares de Inteligência artificial, *Machine learning* e *Big data*, a educação e a tecnologia devem andar de mãos dadas, e para isso, a inovação é o caminho mais fácil. Vale ressaltar que inovação nem sempre é a criação de algo novo, mas a adaptação ou melhoria ou até mesmo um uso novo de algo já existente. Dessa

forma, a "novidade" que esse estudo traz é o estudo dos elementos do *design* de *games* a partir da interdisciplinaridade, para gerar experiências educacionais e didáticas de alto impacto.

Também vale a pena ressaltar que a partir dos jogos digitais e também dos jogos de tabuleiros conhecidos como *boardgames*, surge a gamificação, que é uma metodologia inovadora para engajar e motivar as pessoas fora de contextos de jogos. Assim, a gamificação lança mão de estratégias e mecânicas que constituem os jogos, em ambientes ou contextos que não sejam os de jogos. E para entender mais sobre metodologias ativas, Morán (2015) afirma que "as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas" (p. 18). Ele ainda diz que

> Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele (MORÁN, 2015, p. 18).

Agora que já ficou elucidado o conceito de metodologias ativas, gamificação, voltamos ao ponto central deste trabalho, os jogos digitais. Bem antes deles serem utilizados em sala de aula, os jogos analógicos começaram a ser utilizados aproximadamente na década de 1940. Mas a partir da evolução dos computadores, linguagens de programação, interfaces mais amigáveis, os jogos digitais passaram a ser produzidos tanto para entretenimento quanto para o ensino. Atualmente, o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), a terceira maior universidade dos Estados Unidos e a quarta do mundo, possui um departamento próprio para pesquisar e criar games, o *MIT Game Lab*, sendo que sua página pode ser acessada em: http://gamelab.mit.edu/. Em 2013, o MIT lançou o *Radix*, um jogo para ensinar engenharia, ciência e tecnologia.

> Tornar o processo de aprendizagem cada vez mais atraente para o estudante é um dos principais desafios da educação. Para tanto, muitas escolas veem incorporando novas estratégias de ensino. A inclusão de jogos como atividade complementar da grade curricular é uma delas. O problema é que nem sempre a utilização dos games alcança esse objetivo. O problema é que nem sempre a utilização dos games alcança esse objetivo. Em alguns casos, os jogos podem ser considerados "bobinhos" pelos alunos ou então, o assunto pode ser visto por professores como muito denso para ser trabalhado na tela de um computador. Foi com a pretensão de atacar essas duas problemáticas que pesquisadores do MIT (Massachusetts Instituteof Technology) desenvolveram o The RadixEndeavor, um jogo que usa a lógica dos populares games de estratégia como World of War Craft. A ideia é ensinar estudantes do ensino médio assuntos de Stem (sigla em inglês para ciência, tecnologia, engenharia e a matemática). O game, disponível em inglês, está aberto a participação de professores de todo o mundo e suas respectivas turmas (LIRA, 2013).

É possível observar que Lira alerta para o fato de que os jogos ainda carregam um estigma maligno, de que são más influências para o ensino e que são "bobinhos" ao ponto de não conterem informações ou conteúdos relevantes. O nosso trabalho segue o viés de que os jogos não são objetos de terror para o contexto educacional, mas que têm muito a agregar se observados não num primeiro olhar superficial. Mas a partir de uma análise mais profunda e escamoteada como diria Foucault, para compreender a sua produção, distribuição, pois os jogos não deixam de ser um artefato sócio-histórico.

Partindo desse pressuposto é necessário levantar alguns questionamentos, como, por que a interdisciplinaridade tornou-se tão presente nos jogos digitais? O que faz um jogo alcançar sucesso rápido e outro não? O que faz um jogo ser atraente para o público e

outro não? E para ilustrar isso podemos pensar em jogos como *Minecraft*, por exemplo, que virou um fenômeno digital mundial entre adolescentes e jovens. O jogo ganhou tanta amplitude que consagrou diversos *youtubers gamers*, como é o caso do brasileiro Marco Túlio, que possui em seu canal no *YouTube* mais de 17 milhões de seguidores, e é influência para muitos. O jogo ainda foi vendido pelo seu criador Markus Persson, *design* de *games* da *Mojang*, que o vendeu para a *Microsoft* por US$ 2,5 bilhões. O jogo ainda foi mencionado no filme *O jogador nº 1* (2018), do diretor Steven Spielberg, que aborda a temática da realidade virtual.

Como então se produz um jogo digital? O que o público espera? Quais as principais características que um jogo precisa apresentar para servir de ferramenta pedagógica? E para ser comercializado? O que atrai os *gamers* em um *game*? São perguntas que todo profissional de desenvolvimento de *games* deve fazer antes de entrar para a carreira de projetista, *design* ou desenvolvedor de *games*.

Para isto, este trabalho observou a questão da relação da interdisciplinaridade com a informática, e especificamente com os jogos digitais e sob à luz da teoria de Ivani Fazenda, verificou a importância do "projeto interdisciplinar" para a educação em geral e, por conseguinte, para o desenvolvimento de *games*, pois de acordo com a autora a interdisciplinaridade é uma "construção coletiva".

A interdisciplinaridade nos jogos digitais

Um dos pontos focais de qualquer prática pedagógica deve ser o seu grau de interdisciplinaridade, pois é ela que deve ser o carro-chefe do pensamento científico, para ser coerente, funcional e relevante. Assim, a escolha da *práxis* pedagógica no atual cenário tecnológico deve levar em consideração a interdisciplinaridade. Nesse viés, o "projeto interdisciplinar" é um projeto ideológico, dialógico e histórico-social.

Quando a interdisciplinaridade não é trabalhada em determinado "produto" educacional, corre-se o risco de limitar os *inputs* que o aluno poderia ter a partir dela. É possível observar que em jogos eletrônicos fala-se muito em *easter egg*, que nada mais é do que um "ovo de páscoa eletrônico", algo que está "escondido" dentro do jogo, mas que, na verdade, nada mais é do que conceitualmente, a interdisciplinaridade, espalhada pelo jogo, ora marcada, ora não marcada.

A interdisciplinaridade é como uma voz, por isso, ora ela é marcada e mostrada, ora ela é não marcada, está ali e precisa ser desvendada, apreendida. Por exemplo, no jogo *Dante's Inferno* (2010), da *Visceral Games*, que narra a história da ida de Dante ao inferno para salvar a sua amada Beatriz, têm-se almas penadas, que quando o *player* aproxima-se delas, o nome de cada uma é mostrado, bem como o seu "pecado", de acordo com a doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana da época. E isso possibilita ao jogador saber que aquela personalidade é uma pessoa real que em algum momento da história existiu e já morreu. Esse também é um ponto que pode ser trabalhado dentro da sala de aula, os alunos podem fazer uma pesquisa sobre cada uma dessas pessoas que tem seu nome mostrado no jogo e o porquê disso.

É interessante também trazer Aristóteles à cena para falar sobre as diversas possibilidades de aprendizados, sobre as diversas *soft skills* presentes nesse jogo. O filósofo grego, autor da *Poética* (2004), afirma que as narrativas poéticas são verossímeis, ou seja, elas são diferentes dos fatos dos historiadores, que aconteceram, elas podem acontecer. Num jogo digital é assim, os desafios, as situações-problema ou narrativas são passíveis de acontecer de forma real no mundo exterior. Dessa forma, o *player* tem a sua frente, tomadas de decisões importantes a serem feitas, que poderiam ser tomadas também no mundo real.

Ivani Fazenda (1998, p. 12) pondera que "a exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se, sobretudo, de aspectos pluri disciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência". Assim, ao se pensar na educação do futuro, vê-se a importância de projetos interdisciplinares inovadores, criativos e engajadores.

A interdisciplinaridade é um assunto de extrema relevância para o cenário educacional, pois ao não dar a devida atenção à ela, corre-se o risco de incluir conteúdos escolares que não se unem, que não apresentam um sentido prático para a vida do alunado. Daí surgem perguntas como: onde eu vou usar trigonometria na minha vida? Os conteúdos descontextualizados mais parecem então com uma colcha de retalhos. A ausência de um projeto político pedagógico interdisciplinar na escola parece gerar um currículo não funcional, que ao mesmo tempo gera desmotivação e desinteresse no alunado.

Com os jogos digitais não pode ser diferente, é necessário que quaisquer projetos de desenvolvimento de *games* tanto educacionais quanto não educacionais lancem mão da interdisciplinaridade como carro-chefe. E a academia deve ser o lugar que apoia essa iniciativa de incluir a interdisciplinaridade em suas produções, a fim de que os jogos sejam construções que possibilitem uma aprendizagem prática de conteúdos para além dos muros da escola.

É impossível não notar as transformações digitais espalhadas pelo mundo e que acabam por afetar as dinâmicas sociais, os modos de produção do trabalho, da educação, da comunicação, do *marketing* de produtos e serviços, e até da própria imagem pessoal e também dos relacionamentos interpessoais. Desde a chamada quarta revolução industrial, que se configura num movimento denominado "*maker*", essa dinâmica no modo de vida da sociedade pode ser notada mais rapidamente. *Maker*, por sua vez, é todo aquele que faz algo, constrói algo, *i.e*, é um "projetista" ou "*design*", que aprende fazendo, conforme afirmou Chris Anderson em seu livro *Makers*

– *A nova revolução industrial* (2012). Ou seja, o profissional de *games* é*maker*, ele faz, ele cria, desenvolve.

Neste sentido, ao se pensar em educação e informática é preciso analisar alguns pontos de intersecção importantes. A informática está cada vez mais presente na escola e principalmente, fora dela. Mesmo que ainda haja desigualdades no Brasil, em termos sócio-econômicos e digitais, é comum ver alunos com *smartphones* nas escolas. Mas como a informática tem dialogado com a educação? Jogos educativos, pesquisas no *Google*, vídeos-tutoriais direto do *YouTube*, *chats* educacionais pelo *Whatsapp* ou *Telegram*, são alguns dos recursos didáticos que os professores vêm utilizando em suas aulas, a fim de promover a interação homem-máquina.

E para não cair nas lacunas do ensino tradicional, embasado em teorias, taxonomias e decorebas, que não estimulam o aprendizado do alunado, cada vez mais conectado, e com destaque especial para os chamados "nativos digitais" (muitos nascidos na chamada geração Z ou *Alpha**, e grande parte vinda da geração Y), que em questão de segundos já obtém respostas de perguntas feitas em sala de aula por meio do seu *smartphone*, o ensino tem a tecnologia como grande suporte, para empoderá-lo.

Mas há também nesse diálogo alguns contrapontos, como, por exemplo, o nível de influência que o ensino mediado por aplicações *online* e *off line* podem trazer, e se essa influência configura-se como um fator positivo ou negativo no processo de ensino-aprendizagem. Será que os usuários em geral e alunos podem ficar alienados com o uso da internet e das plataformas digitais ou ainda mais, será que eles podem estar diante de um mar de dados e informações e não saber como usá-los, ou como interpretá-los? Esses são alguns questionamentos que podem ser feitos a partir de tentativas de entender este *boom* que tomou conta das escolas, casas, ruas, centros comerciais, redes sociais, que é a *www*.

A indústria de *games* desde os seus primórdios é centrada na construção de um jogo digital do tipo *hands on* (mão na massa/ *maker*), pois envolve o processo de criar muitas linhas de código-fonte em determinada linguagem de programação, bem como criar *design* gráfico, narrativas, personagens etc, que envolvam, desafiem e engajem quem os joga. Se o jogo é uma construção sócio-histórica, logo ele é algo que pode ser criado, desenvolvido por meios de processos e técnicas, e nesse viés, a educação é fundamental para auxiliar nesse processo de desenvolvimento. Assim, o diálogo entre a educação e a informática é necessário para elencar os principais elementos que constituem um jogo, bem como o seu processo de construção, com destaque para a interdisciplinaridade.

É notório que o conceito de jogos não nasceu no mundo virtual, mas desde a Grécia antiga, já se falava em jogos e em competições usando o próprio corpo, como, os jogos olímpicos que misturavam força, resistência, desafios, mitos e simbologias. Mas para fins didáticos, neste trabalho vamos nos concentrar na linha evolutiva de jogos eletrônicos e digitais. Assim, o primeiro jogo eletrônico desenvolvido no mundo foi o *Tennis for two*, lançado em 1958, nos Estados Unidos, pelo cientista do Laboratório Nacional de Brookhaven, William Higinbotham, que também é considerado o criador de uma interface mais parecida com o *videogame* que conhecemos hoje, embora a invenção do primeiro *videogame* seja atribuída a Ralph Baer, em 1967, por ter sido o primeiro a ser comercializado.

A criação simples de Baer parecia-se muito com uma caixa marrom portátil, mas antes dele, em 1940, Edward U. Condon criou um tipo de computador para jogar *Nim* e o expôs publicamente, mas não foi comercializado e nem teve grandes avanços ou investimentos. E para continuar falando de jogos, primeiramente é interessante aprofundar mais na história de criação dos *videogames* até chegar nos jogos em outros suportes e até mesmo nos *apps* de jogos para *smartphones*.

Foi importante também compreender o conceito de jogo sério ou *serious game*. O *serious game* é um jogo do tipo educativo, que segue padrões do *design* de jogo interativo. O objetivo desse tipo de jogo é comunicar conteúdo educacional ao usuário. É "sério" justamente por visar mais conteúdos educacionais do que apenas proporcionar entretenimento. A área educacional apropriou-se bastante dessa ferramenta para de forma pedagógica e interativa transmitir conhecimento e informação. Os jogos sérios são uma forma de ensinar proporcionando uma experiência divertida, e, às vezes, impactante, em quem joga. Mas esse tipo de *game* não é um produto de agora.

O primeiro *serious game* foi desenvolvido pela empresa Atari, na década de 1980, o *Army Battlezone*. Ele foi criado para o treinamento de militares em cenários de batalha. Atualmente com a sofisticação tecnológica, os jogos sérios têm recebido uma gama de temáticas, desde os empresariais até os comportamentais. Para ilustrar, temos o jogo sério intitulado *SimBasin*, desenvolvido pela UNESCO, com o objetivo de alertar para a educação ambiental e a conservação da natureza. O foco do jogo é fazer com que os jogadores aprendam a desenvolver habilidades colaborativas, para de forma consciente e empática, gerirem uma bacia hidrográfica.

Também foi relevante para este compreender o conceito de ciberespaço, definida pelo francês Pierre Levy (1999, p. 92-93). Segundo ele,

> A palavra "ciberespaço" foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica Neuromante. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. Eu defino ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. [...] Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter

> plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço.

Outro ponto também importante para o desenvolvimento de *games* é o cenário em que ele está inserido. Atualmente, a indústria de *games* é a maior do mercado, superando a indústria cinematográfica. Isso significa que as pessoas estão jogando e jogando diversos jogos cada vez mais. Entretanto, paira ainda o mito de que jogos digitais são coisas para adolescentes *nerds*, *geeks*, que cursam ou que gostam de computação e mais, que esse tipo de jogo é coisa para homem e que mulher não joga. Mas os dados mostram que as mulheres estão cada vez mais inseridas no mercado de trabalho, na ciência e na tecnologia, e no mundo dos games.

Outro contraponto é de que determinados jogos que contém violência não são educativos e podem gerar comportamentos sociais inadequados. Não podemos deixar de mencionar o lado obscuro dos *games*. É notório que ao mesmo tempo em que uma ferramenta como essa apresenta um lado bom, ela também tem seu lado negativo, pois se trata de um signo ideológico, conforme Mikhail Bakhtin.

Claro que esta pesquisa não trata os *games* digitais como a salvação para a educação, mas uma possibilidade pedagógica interdisciplinar mais atrativa, desafiadora e engajadora. E diante da era do pensamento exponencial, onde tudo é muito rápido, instantâneo, dinâmico, ensinar parece uma tarefa complexa e desafiadora. Entretanto, motivar, engajar e mediar o conhecimento pode tornar-se uma atividade assertiva e divertida por meio do uso de *games*, para criar soluções e experiências pedagógicas de alto impacto.

Outros pontos fundamentais para o desenvolvimento de jogos digitais é a análise mercadológica e de estratégias comerciais, do contexto sócio-histórico, já que o ciberespaço dita muitas regras

sobre produtos e serviços para o consumo. E não se pode deixar de lado o poder de influência dos *youtubers*, dos *gamers youtubers*, dos *podcasts*, dos jogadores *online*, dos *digital influencers*, ou seja, dos profissionais da internet. E esse é um fator que também pode ser visto do ponto de vista da modernidade líquida, já que na *web* 2.0, a grande maioria das coisas pode ser vista como "modinha", que logo passa para dar espaço a outra, como é o caso do jogo do *Facebook*, o *Candy Crush*.

Considerações finais

Com tudo que foi falado até agora é interessante mencionar que o uso de jogos visto a partir do ponto de vista interdisciplinar configura-se numa rede de informações. Ou seja, os jogos também estão dentro daquilo que Pierre Levy chama de ciberespaço, como já citado anteriormente. Nesse viés, o ciberespaço é um tipo de macrossistema que reúne as redes de computadores, a internet, as redes sociais, os *games*, buscadores como o *Google* etc.

E se o ciberespaço é um *lócus* abrangente, que virtualiza culturas, países, usos e costumes, opiniões, ideologias e crenças, como a sociedade tem lido o mundo e a realidade? Pois, diante de tudo que foi dito, pode dizer-se que o ciberespaço é um sistema líquido, que imprime comportamentos plásticos nas pessoas, como é o caso, por exemplo, do *Instagram* e *YouTube*, com seus influenciadores digitais.

Esta pesquisa foi bastante relevante para observar também os jogos digitais sobre a perspectiva da dicotomia real *versus* virtual. Muito já se pairou sobre essa temática, que o virtual interfere no real e que os games acabam por moldar comportamentos indesejáveis em seus jogadores, mas é válido lembrar que grande parte das escolhas pedagógicas ainda é realizada pelos professores. Logo, não se deve levar algo para a sala de aula só por modismo, porque está em alta, mas deve haver uma pesquisa minuciosa em busca de conteúdos relevantes para apresentar ao alunado.

De fato, os *games* são marcados por um "*habitus*" que "funciona então como uma matriz de percepções, apreciações e ações" (BOURDIEU, 2005, p. 7). Nesse viés, um usuário "imerso" nos jogos acaba por reproduzir um *habitus* sem, às vezes, se dar conta disso, ou até mesmo propositalmente, pois a "rede" é o lugar, por excelência, da imposição ditatorial da ideologia. Toda prática pedagógica é ideológica, mas cabe no lugar do conhecimento o mínimo de respaldo científico e ético. A escola é, por excelência, um lugar para descortinar mitos e dialogar.

Os *games* são em última escala a socialização virtual em massa e cada vez mais eles têm se tornado sistemas duradouros e estruturados. Os usuários cada vez mais têm passado horas e horas em alguma plataforma com conexão à internet compartilhando opiniões, estratégias, jogadas, e principalmente, emoções, que ora são gravadas em vídeos compartilhados em plataformas como *YouTube* e *Facebook*, em grupos específicos de jogos. É um *modus operandi* já consolidado no século XXI.

A indagação que fica é se os *games* com fins educativos ou não podem imprimir comportamentos em seus usuários (AL)unos de forma positiva ou não? Há sim a necessidade de uma leitura crítico-reflexiva dos espaços virtuais. É necessário analisar bem as possibilidades para lidar com essa dinâmica, "escavando" os textos, imagens, cenas, entre outros recursos presentes nos jogos digitais. Para então penetrar em significados escondidos, ou não apreendidos à primeira vista. E o melhor lugar para essa prática é a sala de aula, o lugar da construção do conhecimento, por meio da mediação dos professores.

Quanto à questão da gamificação, ela foi observada como uma ótima estratégia para proporcionar experiências pedagógicas positivas nos alunos. A gamificação se parece muito com os jogos digitais em vários aspectos, por isso, manifesta-se como uma prática criativa, divertida e motivadora. Tanto o uso de jogos digitais quanto o uso da

gamificação precisam estar pautadas no conceito de interdisciplinaridade, e por que não ir mais longe dos muros do ensino tradicional e não só jogar *games* educacionais ou não educacionais ou usar práticas gamificadas, mas por que não criá-los também?

É notório que a escola brasileira ainda precisa dos moldes tradicionais de avaliação e isso é matéria para outra pesquisa, mas o fato é que ao invés de o aluno ser avaliado pelo *game* que ele está jogando, ele pode ter suas habilidades, competências e atitudes medidas por meio dos jogos que ele cria, por meio dos projetos com gamificação que ele cria. E isso acaba gerando uma experiência engajadora e ao mesmo tempo uma oportunidade positiva, pois essas produções ou "produtos" podem ser levados ao mercado de trabalho posteriormente.

Este trabalho não pretende dar soluções milagrosas e muito menos tampar o sol com a peneira. Existem sim escolas com estruturas precárias, ausência de rede de internet e computadores, condições financeiras de alunos baixíssimas, ou seja, muitos desafios ainda pela frente, mas a escola, os professores e os alunos não podem se deixar vencer pelos prognósticos negativos diários. E sim lutar lançando mão de táticas que a escola oferece, espaço de liberdade de expressão, criação, produção, inovação, e principalmente, de criatividade. Uma escola que não faz uso da criatividade está fadada ao fracasso. A criatividade é a melhor prática pedagógica para transformar contextos desfavoráveis.

Referências

ANDERSON, Chris. **Makers** – A nova revolução industrial. 1. ed. Editora Crown Publishing Group. 2012, p. 272.

ARAUJO, Bruno. **Games indie já faturaram US4 500 milhões no Xbox One, diz Microsoft**. Publicado em: 12 de outubro de 2017, às 16h e 46min. Disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/games/brasil-game-show/2017/noticia/games-indie-ja-faturaram-us-500-milhoes-no-xbox-one-diz-microsoft.ghtml. Acesso em: 10 mar. 2019.

ARISTÓTELES. **Poética**. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Trad. Ana Maria Valente. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 14. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 322 p.

CRAVO, Alice. **Mulheres são maioria entre os gamers, mas jogos eletrônicos continuam reproduzindo machismo**. Publicado em: 13 de maio de 2019, às 11h. Disponível em: https://oglobo.globo.com/celina/mulheres-sao-maioria-entre-os-gamers-mas-jogos-eletronicos-continuam-reproduzindo-machismo-23660435> Acesso em: 09 mar. 2019.

CRISPINO, Lígia. **Qual é a diferença entre hard skills e soft skills?** Disponível em: https://exame.abril.com.br/carreira/qual-e-a-diferenca-entre-hard-skills-e-soft-skills/. Acesso em: 06 mar. 2019.

FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: **Didática e interdisciplinaridade**. Ivani Fazenda (org.). Campinas, SP: Papirus. 1998.

FERREIRA, João Paulo.**Jogos independentes fazem sucesso no mundo competitivo dos games**.Publicado em: 28 de abril de 2012. Disponível em: http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2012/04/jogos-independentes-fazem-sucesso-no-mundo-competitivo-dos-games.html. Acesso em: 10 mar. 2019.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Editora 34: São Paulo, 1999.

LIRA, Davi. ***Jogo do MIT ensina ciência, engenharia e tecnologia***. Disponível em https://porvir.org/jogo-mit-ensina-ciencia-engenharia-tecnologia/. Acesso em: 18 mar. 2019.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem? 1. ed. São Paulo: Pearson. 2009. 208 p.

MORÁN, José. [Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (p. 15-33). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

TECMUNDO. **Indústria de games movimentou mais de US$ 120 bilhões em 2019**. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/148956-industria-games-movimentou-us-120-bilhoes-2019.htm. Acesso em: 09 mar. 2019.

R7,COM. **Mulheres representam 58,9% dos jogadores de games no Brasil**. Publicado em: 15 de maio de 2018. Disponível em: https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/mulheres-representam-589-dos-jogadores-de-games-no-brasil-15052018. Acesso em: 09 mar. 2019.

10.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Lílian Brandão Bandeira (ESEFFEGO-UEG)
Renata Carvalho dos Santos (ESEFFEGO-UEG)
Rosirene Campêlo dos Santos (ESEFFEGO-UEG)

Este trabalho traz alguns elementos de intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da extensão universitária a partir do diálogo da Educação Física com a Educação Infantil. As atividades foram realizadas por discentes do curso de Licenciatura em Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na região central da cidade de Goiânia. Vale ressaltar que essas atividades ainda ocorrem em virtude da renovação do projeto de intervenção no âmbito da UEG.

Para esse texto, será exposto o conteúdo acerca das intervenções pedagógicas realizadas durante os anos de 2018 e 2019. Essas intervenções respaldadas pelo Projeto de Extensão foram realizadas com as crianças de dois a cinco anos, buscando o estabelecimento de nexos entre as diversas linguagens (corporal, musical, artística, cênica etc). As atividades desenvolvidas com as crianças ocorrem sempre com a presença das docentes coordenadoras e colaboradoras.

Em um primeiro momento, realizaram-se atividades relacionadas ao conteúdo de jogos e brincadeiras e, no segundo momento, atividades relacionadas aos elementos constitutivos da dança com a

utilização de jogos corporais, musicalidade, cantigas de roda e brinquedos cantados.

Este Projeto, intitulado Corpo, Movimento e Infâncias, surge da necessidade e da demanda de ampliar as intervenções no âmbito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão a partir do estabelecimento de relações entre os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Goiânia e o curso de licenciatura em Educação Física. Faz-se necessário e importante uma reflexão crítica no que concerne ao ensino das diferentes linguagens na primeira infância. Os Centros Municipais de Educação Infantil se constituem como espaços privilegiados da mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e produzido pela humanidade.

Neste sentido, esta proposta se respalda em ações que possam perpassar o ensino das linguagens na Educação Infantil, tendo como eixo a Educação Física, área do conhecimento que se constitui a partir dos diferentes elementos da cultura corporal e que permite às crianças o desenvolvimento de forma integral e o acesso a esse patrimônio cultural da humanidade.

A importância da Educação Física na Educação Infantil e os caminhos metodológicos do projeto de extensão

A inserção da Educação Física na Educação Infantil tem sido um assunto bastante debatido na área, sobretudo nos cursos de licenciatura. A presença deste componente curricular obrigatório na educação básica nem sempre tem sido legitimado e valorizado. É nesse sentido que este projeto vislumbra contribuir com a formação inicial de professores de Educação Física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), unidade universitária da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no âmbito da extensão universitária e proporcionar aos licenciandos um contato formativo e investigativo com os Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia. É nesse sentido, portanto, que esse projeto de

extensão insere-se em um campo de fortalecimento do debate e das ações pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil e constitui um momento importante para a formação inicial de licenciandos em Educação Física, pois permite o contato com esse nível da educação básica antes dos estágios curriculares obrigatórios.

Como objetivo geral esse projeto de extensão tem buscado compreender e propor intervenções pedagógicas que dialoguem com as múltiplas e diferentes linguagens (oral, corporal, musical, cênica e artística) para as crianças da Educação Infantil. De modo mais específico, o projeto busca: possibilitar o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças da Educação Infantil; Propiciar a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo; Possibilitar o movimento como uma forma de linguagem, propiciando à criança o brincar, a expressão, a comunicação e a socialização; Planejar atividades desafiadoras que considerem o interesse da criança e seus conhecimentos prévios; Criar uma brinquedoteca no Curso de Educação Física como um espaço do brincar e experienciar o movimento, bem como propor interlocução com os acadêmicos que cursam a disciplina curricular de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Paralelo a essas ações, o projeto acontece com as seguintes ações: estudos, discussões, oficinas com os professores das instituições parceiras e elaboração de materiais didático-pedagógicos para a Educação Infantil.

A metodologia que respalda o trabalho dos licenciandos em Educação Física em relação à compreensão e à intervenção no CMEI se respalda nos princípios da pesquisa qualitativa segundo Triviños (1987), tendo maior influência dos elementos da pesquisa participante (DEMO, 2004; BRANDÃO, 1999) e da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985).

Quanto às técnicas utilizadas na pesquisa, centraliza-se a atenção na descrição dos dados com registro das informações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com gestores e

professores do CMEI. As observações obedeceram/obedecem a um roteiro previamente elaborado pelo grupo.

Os principais instrumentos para coleta de dados têm sido: observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários com toda a equipe pedagógica da instituição, leitura e análise do Projeto Político Pedagógico e dos demais documentos norteadores da política de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia e planejamento e intervenções pedagógicas nos agrupamentos da instituição.

Algumas etapas foram cumpridas antes das intervenções pedagógicas nos agrupamentos.

1ª Momento: estudo das leis, resoluções e documentos federais, estaduais e municipais que orientam a formação de professores e as ações na Educação Infantil no que se refere a uma proposta crítica da educação e da Educação Física. Destaca-se: LDB, DCNs, PNE, PCNs, RCNEI, BNCC e as propostas curriculares do estado de Goiás e do município de Goiânia;

2ª etapa: identificação da produção bibliográfica na área da didática, prática de ensino e metodologia do ensino da educação física na infância;

3ª etapa: compreensão sobre como a Educação Física está (se está) inserida no cotidiano escolar das crianças pequenas, especialmente no CMEI parceiro do projeto;

4ª etapa: elaboração e desenvolvimento de propostas de aproximação entre as diferentes linguagens e a infância no CMEI parceiro do projeto.

A relação estabelecida entre ensino, pesquisa e extensão tem evidenciado caminhos importantes para a formação de professores de Educação Física da ESEFFEGO. Isto, pois, o projeto de extensão é visto como possibilidade de consolidar um vínculo institucional com a Educação Infantil em CMEIs de Goiânia num tempo que

antecede os estágios supervisionados e com o respaldo dos elementos formativos da pesquisa qualitativa, construindo um contato investigativo dos licenciandos com a instituição parceira. Todo o processo de imersão no CMEI é norteado pelos princípios da pesquisa qualitativa e as intervenções pedagógicas são orientadas pelos referenciais teóricos da Educação Física numa perspectiva crítica e que entende a Educação Física como componente curricular da Educação Infantil.

Pesquisar é, sobretudo, apropriar-se de diferentes conceitos e metodologias num processo devidamente delineado quanto ao foco de investigação para conhecer o que ainda não se conhece ou conhecer diferentemente um objeto, fato ou fenômeno social que outros conheceram, mas dentro de outro paradigma ou enfoque metodológico. Nesse contexto, optou-se pela pesquisa qualitativa como estratégia metodológica, uma vez que ela possibilita: a) relacionar conhecimento da realidade e da prática pedagógica com uma intervenção nesse âmbito; e b) reforçar o protagonismo de professores/as, educadores/as e crianças na pesquisa, não mais vistos como "objetos" de estudo, mas sim sujeitos do saber e da ação no mundo.

Sendo assim, este projeto de extensão trata de temáticas relevantes no campo da Educação Física, almejando a compreensão das diferentes possibilidades da educação física na Educação Infantil. Há, portanto, o desenvolvimento de basicamente três frentes de trabalho: a primeira discute e compreende a Educação Física na Educação Infantil, a segunda possibilita diferentes ações a partir dos diferentes elementos da cultura corporal e da cultura infantil, buscando dialogar com as múltiplas linguagens (música, artes visuais e cênicas, dança, expressão corporal, contação de histórias etc) e a terceira busca sistematizar uma proposta pedagógica para este campo.

Segundo Laban *apud* Pregnolatto (2004) aos poucos as crianças aprendem a usar partes do corpo de maneiras diferenciadas, do zero aos seis anos de idade se utiliza de diversas combinações e

possibilidades que expandem cada vez mais suas descobertas com relação ao corpo, ao movimento, ao espaço, ao ritmo e sua própria percepção. É necessário pensar e elaborar propostas pedagógicas que possibilitem às crianças momentos de ludicidade, que favoreçam e ampliem suas experiências sejam elas, corporais, estéticas, lúdicas, de socialização, de linguagem.

As principais referências desse trabalho são: Soares et al. (1992), Silva (2005), Buss-Simão (2011), entre outros autores que discutem a importância da Educação Física nessa etapa da educação básica.

A concepção de Soares et al. (1992), respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reconhece a Educação Física como componente curricular da educação básica, devendo promover o ensino dos conteúdos da cultura corporal (jogos, dança, ginástica, lutas, esporte e dança) na escola. Nesse sentido, a Educação Infantil torna-se um espaço pedagógico bastante profícuo para que haja intervenções pedagógicas a partir do ensino dos conteúdos da cultura corporal, entendo a Educação Física como linguagem.

Mediante a preocupação com a dimensão educativa da Educação Infantil, a Educação Física surge como uma disciplina curricular da Educação Básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. A Educação Física como área de conhecimento não deve ser só uma disciplina a mais no currículo das instituições de Educação Infantil, pelo contrário deve ser uma disciplina que esteja integrada à proposta pedagógica da escola, que considera a criança em sua totalidade.

Neste sentido, a Educação Física vem "possibilitar à criança a descoberta, o conhecimento e a vivência dessa forma de expressão e linguagem: o movimentar-se" (SOARES, 2002, p. 23). Elemento fundamental para o amplo desenvolvimento da criança e a Educação Física por meio da cultura corporal, tendência que valoriza a cultura e o contexto histórico na formação humana, e de seus

elementos como: jogos e brincadeiras, esporte, dança, ginástica e lutas (SOARES et.al., 1992, p. 38) que irão possibilitar à criança seu desenvolvimento integral.

Sayão (1997) aponta a necessidade de se trabalhar a criança em sua totalidade, com diferentes linguagens: oralidade, dramaticidade, leitura, escrita. Afastando-se de uma da visão simplista em que sobressai a realização de atividades com fins em si mesmas e aulas de Educação Física como momento de se praticar esporte, de gastar as energias, como preparação para o mercado de trabalho. Critica também a formação docente para essa área que ainda é insuficiente, que é constatada quando professores reproduzem a Educação Física escolar dentro das creches, onde muitas vezes reina o espontaneísmo com atividades recreativas, ignorando todas as especificidades dessa etapa do ensino.

Pensar as diferentes linguagens de forma comprometida com o desenvolvimento integral da criança é ter como objetivo "organizar a capacidade de reflexão pedagógica da criança, com base na vivência e identificação dos conhecimentos da cultura corporal, tomando por base seu acervo lúdico, seus valores, suas necessidades e seus interesses" (SILVA, 2005, p. 135).

Esse objetivo demonstra que a Educação Física pode

> encontrar o lugar social de sua ação, compreendendo as formas que a linguagem humana possa assumir na constituição do sujeito, onde o corpo e os movimentos possam ser percebidos como ponto de partida fundamental na produção de sentidos, foco para qual, o jogo, a criatividade e o pensamento crítico, convergem e refletem (DEBORTOLI, 1997, p. 279).

Acreditando nisso, percebe-se que a linguagem e a ludicidade são as expressões do desenvolvimento da criança e, a Educação Física, pode se constituir como significativa na Educação Infantil uma vez que consegue tratar o movimento e a ludicidade como

ferramentas importantes na construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil. Isto, porque "a criança na expressão da sua ludicidade dá significado ao seu universo cotidiano. E ao criar sentidos, ela cria o mundo, a criança conhece o mundo enquanto o cria como também é criada por ele" (DEBORTOLI, 1997, p. 279).

Sayão (1997) defende que a criança é um sujeito histórico, produto e produtor de cultura, que tem direito de apropriar do conhecimento socialmente produzido, por meio do relacionamento com outras crianças e com adultos, que deve ser educada de uma forma integral.

Assim, pensar os caminhos e possibilidades dançantes, criativas e divertidas na Educação Infantil, mas ao mesmo tempo sérias e comprometidas com a formação humana é favorecer às crianças o conhecimento do seu próprio corpo e as diferentes ações que este pode realizar. Como enfatiza Isabel Marques,

> Conhecer o corpo no sentido de entender, compreender, estudar, mas, principalmente, no sentido de "saborear", de experimentar, de explorar, sentir e perceber no corpo suas proposições e possibilidades, seus jogos e brincadeiras. Como? Jogando e brincando [...] é no próprio jogo e nas possibilidades de brincadeiras corporais que podemos entender, perceber, sentir, explorar e, principalmente, transformar nossos corpos e nossos jogos corporais (MARQUES, 2012, p. 5).

É neste sentido, que pretende-se pensar as múltiplas e diferentes linguagens na Educação Infantil como possibilidades do corpo que brinca, joga, cantar, pula, experimenta, cai, levanta e começa tudo novamente.

A formação inicial e continuada deve favorecer aos professores de Educação Física, Dança, Música, Teatro, Pedagogia o entendimento das concepções de infância e de criança para que estes consigam desenvolver atividades que contemplem as necessidades dessa etapa do desenvolvimento humano. Cabe ao professor

proporcionar condições para que as crianças se desenvolvam, pois segundo Vygotsky (1989) à medida que se estimula a criança mais ela terá capacidade de sistematizar e apreender o conhecimento, indo da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real.

Assim, afirma-se a partir deste projeto, a importância de se desenvolver experiências educativas na primeira infância e de se pensar, propor, promover e ampliar as condições necessárias para que o direito à educação de qualidade prevaleça às crianças na contemporaneidade. Nesse sentido, a Educação Infantil deve ser entendida de maneira singular e diferente do ambiente escolar regular e, a criança que frequenta esse espaço, deve ser vista como sujeito histórico e social com direito à educação para a autonomia e emancipação.

Experiências pedagógicas e formativas no CMEI: resultados preliminares

A partir do que já vem sendo desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, o projeto teve sua reedição aprovada para 2020 e mantém a parceria do curso de licenciatura em Educação Física da ESEFFE-GO-UEG com o curso de licenciatura em Música do IFG (Instituto Federal de Goiás). Através das atividades de estudos, planejamentos e intervenções, esse projeto tem desenvolvido as seguintes ações: participação nos momentos de planejamento coletivo do trabalho pedagógico do CMEI parceiro do projeto, intervenções pedagógicas ora com caráter participante, ora com caráter de protagonismo nos agrupamentos do CMEI, elaboração e condução de atividades na Semana da Criança e nos Jogos do CMEI.

Os momentos que antecedem as intervenções são fundamentais para que as crianças se familiarizem com os licenciandos e com a natureza das atividades de cunho pedagógico nos espaços livres do CMEI. Apesar de o projeto ter atividades pedagógicas dentro

das salas dos agrupamentos, a maioria delas é realizada no pátio externo e no campinho da instituição.

Nas primeiras atividades algumas crianças ficavam um pouco tímidas em participar das brincadeiras e das danças, mas no decorrer das atividades foram interagindo e demonstrando a compreensão dos elementos expressivos trabalhados pelos licenciandos de Educação Física. Houve, pouco a pouco, o aumento da participação e da interação com os outros colegas do agrupamento.

> As interações sociais também favorecem a internalização das regras, a sensibilidade ao ponto de vista do outro e o desenvolvimento de uma variedade de formas de comunicação para compreender seus sentimentos e os dos demais componentes do grupo. Com isso, aprendem a conversar, a negociar, a elaborar planos coletivos e utilizar formas serenas de expressão (ALMEIDA, 2013, p. 45).

Entende-se que por meio da Dança, da Educação Física e da Música tem sido possível oportunizar às crianças envolvidas no projeto a ampliação do seu repertório de movimento, o conhecimento do seu próprio corpo, a consciência corporal no tempo e espaço, a escuta ativa, como também comunicação, musicalidade e expressividade por meio dos gestos e movimentos corporais. A seguir, pode-se visualizar algumas imagens de trabalhos desenvolvidos pelo projeto de extensão no CMEI em 2018 e 2019.

Figura 1 – Níveis dos Movimentos. Jogo da estátua

Fonte: dados do projeto.

Figura 2 – Siga o Mestre

Fonte: dados do projeto.

Figura 3 – Escravos de Jó com bambolês

Fonte: dados do projeto.

Figura 4 – Estafeta de bambolês. Semana da Criança

Fonte: dados do projeto.

Figura 5 – Tapete Geométrico. Semana da Criança

Fonte: dados do projeto.

Outra ação muito significativa desse projeto foi o momento de compressão crítica e apreciação em dança, fruto da parceria com o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte em que o Grupo de Dança Experimental foi ao CMEI apresentar o espetáculo "A melhor Brincadeira do Mundo". Nesse momento, crianças, professores e gestores tiveram a oportunidade de apreciação estética de um espetáculo de dança que tratou do universo lúdico da cultura infantil, bem como provocou e estimulou a criatividade das crianças.

Como resultado de trabalhos desenvolvidos a partir deste projeto, tem-se também diversas atividades acadêmicas realizadas pelos licenciandos sob a orientação das professoras coordenadoras do projeto. Dentre esses trabalhos, destaca-se: apresentações em eventos científicos nacionais e internacionais, publicação de capítulos de livro, produção de trabalhos de conclusão de curso (TCCs), pesquisas com as docentes, a direção e a coordenação pedagógica da

instituição a fim de conhece a realidade do atendimento à infância nessas instituições etc.

Realizou-se também momentos de formação com docentes nos dias de planejamento pedagógico a fim de se discutir a inserção da Educação Física na Educação Infantil e, durante todo o ano letivo, intervenções pedagógicas com os conteúdos da cultura corporal nos agrupamentos de Educação Infantil. Os conteúdos contemplados nas intervenções têm sido, principalmente, dança, jogos e brincadeiras, buscando estabelecer o diálogo entre a linguagem musical, corporal e artística. A concepção política e pedagógica norteadora deste trabalho é a da defesa da Educação Física como componente curricular da Educação Infantil (SILVA, 2005; SOARES et.al., 1992).

A brincadeira, a dança, a mímica, a fala, a música, a arte e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as crianças se envolvem devem ser compreendidas com produtos culturais aprendidos, ressignificados e construídos por elas, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil pertencente àquilo que as distingue dos outros grupos e que delimita sua singularidade (NEIRA, 2008, p. 59).

Conclui-se que o trabalho colaborativo que vem sendo feito na instituição tem permitido a ampliação dos conhecimentos das crianças no âmbito da cultura corporal e possibilitado espaços formativos aos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, aproximando-os da infância e das possibilidades didático-pedagógicas existentes na nessa área. Assim, o contato formativo no âmbito da pesquisa e da extensão tem possibilitado avanços no processo de formação de professores de Educação Física sobretudo em virtude do processo de planejamento e intervenção pedagógica orientados por referenciais teóricos críticos da área e pelo trabalho colaborativo desenvolvido com toda a equipe do CMEI. Esse trabalho colaborativo tem trazido impactos positivos, sobretudo porque

uma premissa importante desse projeto é a parceria entre diversas áreas do conhecimento para que as diferentes linguagens (musical, artística, cênica, corporal, oral) sejam contempladas em sua totalidade na formação das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil na cidade de Goiânia.

Considerações Finais

As experiências desenvolvidas com as crianças pequenas permitiram perceber como o brincar, jogar, cantar são essenciais para o desenvolvimento infantil e para o acesso a um trabalho pedagógico preocupado com a articulação das diversas linguagens do desenvolvimento humano.

Assim, a proposta descrita neste texto expõe as ações contextualizadas com a realidade das crianças e da cultura infantil em que os estudos e planejamentos buscaram desenvolver uma educação física norteada por uma perspectiva crítica. Além do trabalho focalizado no Projeto de Extensão, as ações pedagógicas também integram algumas atividades pedagógicas do CMEI tais como a data comemorativa do Dia das Crianças, os Jogos e o planejamento coletivo de docentes e administrativos que ocorre mensalmente.

Assim, acredita-se que trabalhar com o jogo, a brincadeira, a dança, o brinquedo cantado e as cantigas de roda na Educação Infantil é acreditar na potencialidade desses elementos para a vida e a formação cultural das crianças.

As parcerias estabelecidas entre as instituições têm permitido aos acadêmicos participantes dos projetos a ampliação de suas formações por meio das diferentes ações propostas. Este projeto, que ainda encontra-se em andamento, tem evidenciado o modo como as crianças se apropriam das múltiplas e diferentes linguagens, sobretudo a linguagem corporal.

Assim, considera-se que os CMEI's, são espaços importantes para o desenvolvimento dos projetos, pois possibilitam e

viabilizam a aproximação entre teoria e prática, espaço de formação inicial e continuada, como também ampliam os estudos, debates e reflexões a respeito da Educação Infantil.

Além das questões postas nesse texto, destaca-se os desafios de se articular ensino, pesquisa e extensão nos espaços pedagógicos destinados à Educação Infantil em Goiânia. O trabalho desenvolvido com discentes da ESEFFEGO tem revelado várias nuances da relação entre educação, infância e movimento e também tem problematizado o papel da Educação Física nessa etapa da Educação Básica, proporcionando momentos formativos para todos os sujeitos envolvidos nesse processo,

Referências

ALMEIDA, F. S. de. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. Dissertação de Mestrado em Artes. Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2013.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**/ MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Brasília, DF. MEC/SEF, 1998.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 9-21, jan. 2011.

DEBORTOLI, J. A. O; BORGES, K.E.L. A educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. In: X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. **Anais...** Goiânia – Goiás. 1997, p. 273-281.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

MARQUES, I. **O corpo e o lúdico.** (parte 2). 2012. Disponível em: http://acaocorporal.blogspot.com.br/search/label/Artigos. Acesso em: 25 mar. 2012.

NEIRA, M. G. Educação Física Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: **Educação**

física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**.** São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p. 45-96.

PREGNOLATTO, D. **Criandança –** Uma visão á metodologia de Rudolf Laban. Brasília: L.G.E, 2004.

SAYÃO, D. T. A Educação Física na pré-escola: principais influências teóricas. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 10, 1997. **Anais...**Goiânia (GO), p. 594-601. 1997.

SILVA, E. J. S. da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a Educação Física na educação infantil. **Revista Pensar a Prática** 5, p. 15-38, Jul./Jun. 2001-2002.

SOARES, C. L. et.al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

TRIVIÑOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

11.

SISTEMATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO LITERÁRIA EM ITAUÇU (GO)

Rúbia Garcia de Paula (UEG)
Alessandra Carlos Costa Grangeiro (UEG)

A pesquisa que fundamenta este capítulo foi desenvolvida na Faculdade de "Letras – Português, Inglês e suas Respectivas Literaturas" da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, e objetivou catalogar, sistematizar e difundir as produções literárias, sobretudo poemas, oriundas da lavra literária de Itauçu, Estado de Goiás, publicadas entre 1990 a 2019.

Itauçu, Pedra Grande em tupi-guarani, é um pequeno município do Mato Grosso Goiano cuja povoação iniciou em 1911; emancipando-se pela Lei Estadual nº 175, de 1948. Era lugar de descanso dos tropeiros com destino a antiga capital, Vila Boa – hoje Cidade de Goiás. (COELHO, 2001, p. 21-22). A emancipação política coincide com a década em que, segundo Teles, a literatura produzida em Goiás, até então retardatária (1983, p. 35), começou a mudar, pois a partir de 1942 "toma a literatura goiana um sentido de auto-afirmação, produzindo obras de poesia, conto, romance, teatro e crítica, procurando assim uma positivação regional na literatura brasileira" (1983, p. 36). Todavia, já superada essa fase também explanada por Assis Brasil (1997) de retardamento literário do Estado, que em pleno modernismo produzia obras de traços

românticos, parnasianos e simbolistas, versa Buarque (2018, p. 85): "o problema não está no princípio da 'Literatura como Sistema' nem na poesia goiana, mas na falta de evidência de uma recepção propriamente goiana de sua poesia". Assim, a atemporalidade literária não é mais problema em Goiás, mas sim a falta de conhecimento pelo público.

A literatura em Itauçu, Estado de Goiás, segundo De Paula e Grangeiro (2017) encontra-se em notória produtividade. Mas não possuía até então estudo organizacional para catalogação, sistematização e divulgação, como aqui é proposto. A relevância dessa pesquisa se acentua com o que preleciona Candido (2006, p. 86): "a ausência ou presença da reação do público, a sua intensidade e qualidade podem decidir a orientação de uma obra e o destino de um artista"; acrescente-se, o destino da própria literatura produzida em Itauçu e em Goiás, inclusive quanto à inserção entre os cânones.

Além dos poetas da lavra itauçuense selecionados para análise poética, cite-se como fundamentação teórica desse trabalho: Adorno (2012); Arrigucci (1990); Assis Brasil (1997); Barbosa (2006); Buarque (2018); Candido (2006); Coelho (2001); Collot (2015), De Paula e Grangeiro (2017 e 2019); Grangeiro (2016); Halbwachs (2013); Santos e Mendes (2018); Teles (1983); Villaça (2006).

O percurso de desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa não foi desenvolvida isoladamente, mas conforme o tripé constitucional: ensino, pesquisa e extensão. Esta última, a extensão, apoiou-se no projeto geral "História, Cultura e Literatura em Goiás: diálogos entre a universidade e a comunidade", coordenado pela Profa. Dra. Alessandra C. C. Grangeiro, Câmpus Inhumas, e desenvolvido por meio de dois subprojetos.

Desta maneira, é importante relatar o percurso de desenvolvimento que, além de catalogar e estudar a produção poético-literária

em Itauçu, prezou pela formação de novos leitores, sobretudo, entre o público escolar.

Assim, no primeiro semestre de pesquisa houve catalogação e colheita do material literário produzido pelos escritores em/de Itauçu nos meios impressos e virtuais, considerando o lapso temporal a partir da década de 1990 a dezembro de 2018. A busca foi por prosadores e poetas em jornais e revistas impressas/eletrônicas, blogs, *Facebook* e livros.

Para difusão do material coletado, o subprojeto de extensão "Sinestesias: Itauçu nas asas da poesia" atuou na escola municipal "Visão do Futuro – Profª Iracema Netto José", por meio, sobretudo, de declamações e leituras poéticas, *performances* artísticas e oficinas dialógicas chamadas "oficinas sinestésicas para degustação de poemas" (DE PAULA e GRANGEIRO, 2019, p. 7), contribuindo para uma formação responsável de novos leitores entre o público ainda em idade escolar. Tal subprojeto de extensão, cujo material de desenvolvimento foi também resultado desta pesquisa, culminou na escritura do artigo "A Extensão Universitária em *Sinestesias: Itauçu Nas Asas Da Poesia*", publicado na Revista da Universidade Federal de Goiás, v. 19, 2019, "Dossiê Direitos Humanos, Sustentabilidade e Transformação Social".

No segundo semestre houve catalogação de obras até julho de 2019; organização e impressão do material colhido nos veículos digitais; leitura e seleção de poemas; organização das biografias. Estas últimas, entretanto, não integram este capítulo.

Outro subprojeto de extensão "Poesia Goiana Fora da Página", desenvolvido pela pesquisadora em parceria com as colegas acadêmicas Suzana de Sousa Lino e Djelaine Cruz de Castro, ministrou oficinas literárias na escola anteriormente citada, em que foram priorizadas as produções poéticas que trouxessem como mote lírico as memórias locais e do Estado. Essa iniciativa, além de formar

leitores desta poesia, fortalece a memória coletiva de Goiás, pois para Halbwachs (2013, p. 39):

> Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros.

Nesse sentido, traçaram-se pontes entre os saberes goianos oriundos das memórias familiares dos alunos e dos sujeitos líricos apresentados, fortalecendo, assim, a memória da coletividade. Cite-se, por exemplo, o poema "Colcha de Retalhos", de Guacira Gualberto (2019), heterônimo do poeta F. J. Borges, que assim se inicia: "Hoje resolvi estender as colchas de mamãe. /Peguei-me lembrando de seus costumes, /Dos tempos em que ela dizia [...]". Assim, a colcha de retalhos tornou-se o tema da oficina, pela qual os alunos criaram a própria colcha de retalhos da memória com elementos que formam a identidade goiana.

Por sua vez, no segundo semestre houve também a divulgação da pesquisa para a população itauçuense em geral, no lançamento do livro "Fatos e Fantasias", do escritor Ramón Peres, quando a pesquisadora foi convidada para compor a mesa de honra e apresentar o plano de trabalho em desenvolvimento. Portanto, ultrapassou-se o público escolar.

Durante todo o plano de trabalho, houve encontros quinzenais do grupo de pesquisa para estudo teórico da lírica e da poética, pois o projeto de pesquisa afunila-se à poesia por se ligar ao projeto de pesquisa "Apresentação da poesia goiana: de 1948 aos dias atuais" da Universidade Federal de Goiás, coordenado por Goiandira Ortiz de Camargo, ao qual será encaminhado o resultando referente à poesia em Itauçu.

No que tange à catalogação do escritor em/de Itauçu, não foi usado apenas o critério de naturalidade, mas considerou-se

aspectos de formação social, cultural e escolar no município. Sobre a nacionalidade/naturalidade esclarece Buarque (2018, p. 81) que, se fosse levada à risca, a literatura de Clarice Lispector, nascida na Ucrânia, não poderia ser considerada brasileira; assim como a de Yêda Schmaltz, de Pernambuco, não seria considerada goiana.

Ao mesmo tempo, essa pesquisa não insinua que a literatura de Itauçu difere da literatura do restante do mundo e necessite estudo em separado. Mas o deslinde é no sentido tanto de organizar o material literário e sedimentá-lo nas escolas, quanto de levá-lo ao meio acadêmico, a fim de tomar maior vazão e formar leitores além das fronteiras da cidade. Pois Candido (2006, p. 48), sobre o público leitor, afirma: "dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza [...] enquanto criador". Daí a grande importância da tríade ensino, pesquisa e extensão nesse trabalho para a formação do leitor.

Catalogação cronológica da produção poético-literária em Itauçu

Apresenta-se a seguir, em ordem cronológica de publicação, as obras em prosa e em verso catalogadas durante toda a pesquisa, bem como os respectivos escritores – embora na seção seguinte o estudo recaia eminentemente sobre os poetas, por motivos já explicitados. Nesse sentido, apresenta-se primeiro a literatura publicada em veículos impressos e, em seguida, as publicadas em veículos virtuais.

Publicações impressas:

1991 – jornal "Folha de Itauçu", de Ana Maria Garcia de Paula (crônicas e poemas), edições de março, abril e maio. Livro "Ensaios Poéticos", coletânea de vários estudantes itauçuenses;

1996 – livro "José e o Gigante", Floriano Genésio da Silva (prosa);

1998 – livro "O Maior Tesouro do Universo", de Walter Alvarenga dos Santos (aforismos);

1999 – livros "Grito Sem Eco", de Parcival Moreira (poemas); "O Jardim da Natureza", de Floriano Genésio da Silva (prosa);

2000 – livro "Recordar É Bom, Mas Dói", de Oscavu Coelho Braga (crônicas e poemas);

2001 – livro "Devaneios", de Pe. João Otávio Martins (poemas);

2003 – livro "A Encruzilhada da Vida do Adolescente", de Floriano Genésio da Silva (prosa); **2008** – livro "Um Pouco da Minha Vida", de Floriano Genésio da Silva (prosa);

2009 – livro "Olhos do Mundo", de Antônia de Paula Ribeiro (poema e prosa);

2012 – livro "Doido, Eu?", organizadora Lucinda Prado (contos);

2013 – livro "Andanças – Minhas Viagens", de Floriano Genésio da Silva (prosa);

2014 – livro "2ª Antologia Lacordaire – Conto e Poesia", poema de Rúbia Garcia de Paula; **2015** – livros: "Prelúdios Poéticos na Região do Mato Grosso Goiano: Trajetória da Família Moreira", de José Braga Coelho (prosa e verso); "Reverso", de Heitor A. Pereira (poemas); "Aluir a Palha, Ruir a Pilha", de Hailton Correa (contos); "IX CLIPP – Concurso Literário de Presidente Prudente Ruth Campos", coletânea de autores brasileiros, conto de Hailton Correa;

2016 – livros: "Distintos – O Feiticeiro, a Princesa e a Escuridão", de Reginaldo Augustus (fantasia); "Poemas e Canções ao Som do Violão", de Parcival Moreira; "X CLIPP – Concurso Literário de Presidente Prudente Ruth Campos", coletânea de autores brasileiros, conto de Hailton Correa;

2017 – livros: "Senda Incomum", de Hailton Correa (poemas); "Nada é Mais como Antes – Memórias", de Chafi José (história e memória); "Quando o Céu Cai", de F. J. Borges (romance); "Entre Pétalas e Raízes – Memórias e Percepções Femininas" (poemas), várias autoras;

2018 – livro "Projeto Piloto de Educação Ambiental: Semana Águas do Cerrado – Rio Meia Ponte, Vida que não Pode Secar. Escola Municipal Iracema Netto José" (poema/prosa).

2019 – "Fatos e Fantasias", de Ramón Peres (poema).

É oportuno esclarecer: de cada obra até aqui citada foi coletado um exemplar que hoje integra o acervo pessoal da pesquisadora. Pois, dada a grande contingência de obras catalogadas dentro do curto espaço de tempo da pesquisa, pretende-se estudá-las posteriormente com maior especificidade.

Publicações literárias em veículos virtuais:

2011-2015 – Blog **"**Do Meu Jeito**",** Heitor. A. Pereira (poema/prosa);

2012-2013: Blog "Memórias", Gabriela Alves (poema/prosa);

2012-2014: Blog "Escritos de Lucinda", Lucinda Prado (poema/prosa) e Rúbia Garcia de Paula (poema);

2014-2019 – Jornal Diário da Manhã (eletrônico e impresso), Hailton Correa, Rúbia Garcia de Paula (prosa);

2015-2018: Perfil no Facebook "Crônicas de um Sexagenário" (memórias) e poemas, Rui França Barbosa;

2016: Grupo público/privado no *Facebook* "Fotoversivos" com coletânea de fotos de Jorge Belim e poemas de F. J. Borges, Hailton Correa, Heitor A. Pereira, Lucinda Prado, Gabriela Alves, Tatiane Clemente, Rui França Barbosa, José Braga Coelho, Reginaldo Augustus, Rúbia Garcia de Paula, Nelson Guimaraes, Ramón Peres e Walter Alvarenga;

2016 e 2018: Revista eletrônica "Territorial – Caderno eletrônico de textos", Rúbia Garcia de Paula (poemas).

2019: Blog "*In Poesis*", F. J. Borges e 11 heterônimos (poemas).

No que tange ao material virtual, foram salvas eletronicamente amostras de poemas, assim como foram feitas, por precaução, algumas impressões, devido à liberalidade com que se pode retirar tais materiais do ambiente virtual, o que prejudicaria a pesquisa.

Assim, após toda a catalogação da produção poético-literária em Itauçu seguindo um lapso temporal, no qual se considerou prosas e versos, passa-se adiante ao estudo específico da poética. Frisa-se, porém, que a poesia aqui estudada é itauçuense, é goiana, é brasileira, é mundial, pois poesia é poesia a despeito do *locus* ocupado pelo poeta. Mas, retomando Buarque (2018, p. 85), no caso do Estado de Goiás carece de evidência, de público leitor. Como evidenciá-la sem fortalecê-la e estudá-la?

É o que se fez e se pretende fazer aqui, apresentando amostras de poemas numa linha temática que vai do particular ao universal. Pela contingência de obras e escritores acima transcrita, não é possível esmiuçá-los todos. Porém, pauta-se pela máxima abrangência dos poetas para fazê-los conhecer.

"Do Meia Ponte ao Nilo": os sujeitos líricos em Itauçu

A poesia goiana, ensinam Santos e Mendes (2018, p. 146): "contempla diversas formas de lirismo". Tanto à luz de Hegel, na interiorização do poeta "pois ele só é capaz de exteriorizar o que sente em si mesmo" (SANTOS e MENDES 2018, p. 133), quanto à luz contemporânea de Collot (2015) e de Maulpoix (apud SANTOS e MENDES, 2018, p. 134) num "movimento que convoca um 'sair de si' por parte do poeta", ou seja, alcança a alteridade.

Ilustra-se aqui a partir da poética sobre o rio Meia Ponte, importante abastecedor de águas do Estado que nasce em Itauçu, e é muito cantado pelos escritores. Numa metáfora, tal rio seria maior que o Tejo ou até que o rio da aldeia de Caeiro (2006), quando o poeta português canta: "o Tejo entra no mar em Portugal./Toda a gente sabe isso./Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia" e

adiante complementa: "porque pertence a menos gente,/É mais livre e maior o rio da minha aldeia.". Na aldeia Itauçu, quem sabe o rio Meia Ponte não seja maior até que o Nilo, pois aquele é o rio evocado pelos poetas que estão às respectivas margens goianas e de onde enxergam o mundo.

Destarte, em Parcival Coelho, poema "Rio Meia Ponte" (1999, p. 103-104), cuja foto estampa a capa do livro, há o reencontro e um diálogo particular com o rio: "Eis me aqui Rio Meia Ponte/ Outra vez em sua frente,/Pra matar uma saudade/E abraçar-te novamente." Porém, ao ver que o rio não é mais aquele em que o poeta "sonhava a noite inteira/Os meus sonhos de guri.", o sujeito lírico deixa esse movimento intimista das particularidades entre si e o rio para um brado de alteridade naquilo que toca o outro: "Meus olhos encheram d'água/Quando assim eu escrevi,/Esse brado de alerta/ Para todo mundo ouvir/Nosso Rio está com sede/Está faltando água ali,/Se morrer o Meia Ponte/Tudo vai morrer aqui.".

Já o sujeito lírico em Ramón Peres é o próprio rio, que conta em versos a saga do percurso em "Sou o rio Meia Ponte" (219, p. 61): "Sou um fio de água que brota do seio da terra,/Viajo ladeira abaixo, pela encosta da serra.", e, nesse trajeto verseja as mazelas "Na metade do caminho, já me sinto descontente:/Desmataram minhas margens, pisotearam minha nascente.". Entretanto, o sujeito lírico em Peres não convoca a humanidade em protesto direto, mas lança a ela o que espera: "É grande a esperança, a consciência humana chegará um dia:/Homem, fauna e flora vivendo juntos em perfeita harmonia.", o que não deixa de ser um protesto. Assim, em Parcival Coelho (1999, p. 103-104) o sujeito lírico olha para trás ao entrar em si, para só depois sair e protestar; já o sujeito lírico de Ramón Peres olha para as próprias agruras, porque fala daquilo que sente, mas, ao sair, olha para o futuro, para frente, para quando a denúncia de Parcival Coelho surtir efeito.

Em José Braga Coelho no poema "Rio Meia Ponte" (2015, p. 197-198) o sujeito lírico, farto em adjetivos, olha a cena de fora e compara a nascente do rio ao nascimento de uma criança "Surge ávida, esbelta e mansa./Límpida, pura e cristalina./Como o parto de uma criança/Filha da natureza divina.". Porém "Ao crescer também enfrenta/Intermináveis dilemas" e, diferentemente dos outros dois poetas, não há mais esperança: "Grita socorro, está sendo agredido/de forma tão brusca pelo capital./Ao chegar a Inhumas a esperança termina.". O sujeito lírico não crê no socorro da humanidade: "Mas os surdos humanos nada percebem,/E assim continuam as espécies banindo". Na estrofe final o parto se torna suicídio: "Mal sabe o sujeito que só o lucro enxerga,/Que seu veneno é um ato suicida."; entretanto, apesar da desesperança nos homens, apresenta a única solução: "Deixe que a natureza sua função cumprirá,/Repudie a demagogia e políticas eleitoreiras,/Só com atitudes concretas nosso rio reviverá.". Assim, além do protesto, o sujeito lírico requer ação politizada.

No primeiro poema publicado com essa temática no período pesquisado, "O dia da criação", de Ana Mª Garcia de Paula (1991), há clara intertextualidade com o Gênesis logo no título; depois, no nascimento do rio "É o terceiro dia da criação"/[...] Aos poucos/ Descubro que tudo se movimenta."; e também no surgimento do homem "É o sexto dia./Chega o "rei da criação, senta-se no trono e me sufoca". Neste último há crítica à soberba do homem que, como em José Braga Coelho, se rendeu ao sistema capitalista e se sente um deus. Aqui o sujeito lírico, tal qual em Ramón Peres, é o próprio rio personificado. Porém, na poeta ele não é inerte, mas caminha enquanto interpela a humanidade predadora. No percurso, ele próprio é a esperança da vida "À medida que caminho, aumenta-se a vida./À medida que caminho, vive-se a esperança.". Apesar do protesto, o rio é doce, piedoso e apela para que o homem se redima: "Escuta-me! Estou agonizando./Bata no peito!/Reconcilie comigo!". Seu curso é repleto de metáforas e jogos de palavras, e só se

apresenta claramente ao interlocutor, particularizando o rio, nos últimos versos "Tenho pressa, pois resta-me apenas/MEIO nome/MEIO sem nome/MEIO morto/MEIO triste/MEIA fonte/RIO MEIA PONTE/Se para você 'viver não é preciso', navegar eu preciso!". Ao final, outro jogo de significados, mas com a palavra "preciso": que do significado de "exatidão" na intertextualidade com Fernando Pessoa, segundo o qual "Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:/'Navegar é preciso; viver não é preciso'.", passa a significar "necessidade" no poema.

Portanto, em todos esses poetas o rio que corre da "aldeia" Itauçu se universaliza em meio a um protesto que atinge o âmago da sociedade: a matança dos rios, a poluição, a degradação do meio ambiente. Para Adorno (2012, p. 67) a literatura estabelece uma via de mão dupla com a sociedade: "[...] o pensar sobre a obra de arte está autorizado e comprometido a perguntar concretamente pelo teor social, a não se satisfazer com o vago sentimento de algo universal e abrangente.". Os sujeitos líricos, ainda que algumas vezes ensimesmados, encontram a alteridade no mundo, como ensina Collot (2015, p. 233): "Nesse coro em que se misturam as vozes do homem e do universo, não se sabe mais quem canta ou quem é cantado, o canto confunde-se com a paisagem". Nesse sentido, "ao falar do mundo, a poesia de algum modo fala também de si mesma, porque há um momento em que tudo é um só, para uma tal concepção do ato poético" (ARRIGUCCI, 1990, p. 30). Assim, a poesia é o Rio Meia Ponte, é o sujeito lírico que ora o observa, ora dialoga com ele, ora interpela a humanidade; que se universaliza na poluição de todos os rios de todas as aldeias do mundo.

Às margens do rio Meia Ponte, o sujeito lírico em Hailton Correa, "Serpentário" (2017, p. 28-29), parte da literatura universal para a aldeia: "Do Nilo ao Meia Ponte", versa o poema. Nele literatura e história estão ligadas com vasta intertextualidade, como ensina Barbosa: na poesia "consciência e história são vinculadas pelo mesmo processo de intertextualidade" (1996, p. 17). No primeiro verso o

sujeito lírico parte antes de Cristo das margens do Nilo, pois segue com a rainha: "Arrasto-me segurando a mão de Cleópatra". O sujeito lírico é feminino "Arrasto-me serena", e segue "Em nome de Eva, Helena, Maria Bonita e Yoko" e se arrasta "Entre Odisseus e Macunaímas, Sátiros e Curupiras.". Aí está a máxima interligação história-literatura, e mostra a fluência das águas históricas universais para as águas folclóricas da "aldeia": de Cleópatra a Curupiras. Cleópatra é o Nilo, a história reconhecida. Os Curupiras são a literatura, o folclore, típico da oralidade e muito presente no Estado de Goiás, portanto, representa o Meia Ponte de Itauçu. Para completar a dualidade, na margem da história há a força da brasileira Maria Bonita e da inglesa Yoko; enquanto os outros elementos literários duais são Helena, Odisseus, Macunaímas e Sátiros.

Todos os elementos masculinos são literários e duais: da Grécia, o herói Odisseu se opõe ao anti-herói brasileiro Macunaíma; assim como os mitológicos Sátiros gregos se opõem aos lendários Curupiras brasileiros. O sujeito lírico não se apresenta nitidamente, mas é imaterial e não-humano: "Fosse eu um peixe, o anzol estaria já iscado./Fosse eu um homem, só ilusão e desgosto./Não sou nenhum desses. Sou o que não se percebe.". A partir do título "Serpentário", da recorrência ao verbo "arrastar" e do verso "Arrasto-me fria, deixando peles pelas esquinas," é possível deduzir ser uma serpente. A serpente que, segundo a lenda, envenenou Cleópatra e, segundo a Bíblia, instigou Eva ao pecado original da humanidade, expulsando o homem do paraíso. Porém, não sendo material, pode-se deduzir que seja a corrupção do próprio homem pelo homem, pois se arrasta entre "a fome e o desperdício" por todos os tempos e povos; desde a criação do mundo à Grécia de Helena, passando pelo Nilo de Cleópatra até o rio Meia Ponte do poeta. Por outro lado, Eva representa o livro sagrado, a Bíblia; enquanto Helena e os Odisseus representam as primeiras obras literárias ocidentais, a Ilíada e a Odisseia. Assim, no poema esse "arrastar" é como a palavra – histórica, literária, religiosa – que perpassa tempos e espaços denunciando/espelhando o

coração vil do homem, como nos últimos versos: "Chorar?/Nem mesmo pelo seu coração esnobe,/Um ingrato e perigoso coração/ Que por pouco não me envenenou./Arrasto-me".

Nas ondas digitais, mas ainda às margens do Meia Ponte, bebe com frequencia na fonte universal da Grécia a poeta Gabriela Alves (2012), como nos versos do poema "Princesa de grades", em que o sujeito lírico parece tecer um monólogo e aconselha a si mesmo enquanto questiona os paradigmas impostos: "Não peques, Carolina/não fujas ou finjas/cala-te, Fênix morta/sufoca teus anseios". Ao contrário da mitologia grega, em que a ave Fênix renasce das cinzas, o sujeito lírico não tem esperança: a ave está morta. Enquanto o poeta Rui França Barbosa (2015) no poema "Fênix do cerrado" traz a ave para Goiás numa metáfora com a combustão natural do cerrado e a resistência da própria vida: "Abre-se a flor amarela no cerrado seco./O escaldante sol não a murchará,/mesmo tendo raízes no chão queimado"; adiante completa "Assim é a vida,/não se pode esperar o tempo bom/para florescer e para viver."; ao final: "A vida é a decisão de resistir/e abrir-se em pétalas para animar o dia".

Já o sujeito lírico em Levi de Andrade Vilela (2019), heterônimo do itauçuense F. J. Borges, no poema "Camafeu", em tom memorial recorre às águas do mar grego para compará-lo ao cabelo da amada: "Lembro-me de tua camisa branca,/Do brilho do fino cetim,/Dos teus cabelos negros e ondulados,/Como as ondas do mar Egeu,". Da mesma forma que Hailton Correa retoma a literatura universal em "Odisseus", o sujeito lírico de Levi Vilela cita o poeta da Odisseia e o deus mitológico do amor: "Lembro-me do colar em teu pescoço,/Moldado por arcos d'ouro/Nele, a gravura de um rosto,/Não de Eros e nem de Homero.../Quem sabe não seja o meu?". Enquanto o poeta Heitor A. Pereira (2015, p. 29) no poema "Vetores" traz um sujeito lírico ludibriado, perdido "Neste labirinto orientado,/ – becos, bordas e bordões – /escuridão e entrelinhas," valendo-se da mitologia grega com o deus que conseguiu sair do labirinto: "É preciso ser mais que Teseu/Para que se saia ileso.".

A poeta Lucinda Prado (2013), em que a intertextualidade é muito presente, no poema "Dicotomia" não busca a epopeia grega, mas vai às margens do rio Tejo ao trazer a tradição literária na epopeia portuguesa de Camões: "já fui outras poesias, outros cantos/já fui até Lusíadas". O sujeito lírico é uma poeta que, pega desprevenida pela poesia, tenta acordar o poeta que vive dentro dela, e se pergunta: "hoje o que sou? /sou mais Quintana e Drummond?". Está clara a travessia do épico para o sujeito lírico contemporâneo que, mesmo voltado para aquilo que acontece dentro de si – o *insight* –, busca a poesia no cotidiano, como fez Quintana e Drummond. Este último, para Villaça (2006, p. 113), em "Boitempo", é mais prosaico e "em cadência de crônica". Portanto, o sujeito lírico olha para fora, conforme a doutrina de Collot (2015). É o que acontece também nos demais poetas aqui correlacionados.

Considerações finais

Muito mais do que corrigir uma falha histórica quanto à difusão da literatura produzida em Goiás, a pesquisa contribuiu com o (re)conhecimento do humano, porque essa é uma função inafastável da literatura, como ensina Grangeiro (2016): "Por meio da literatura, nos deparamos com a subjetividade humana num tempo histórico específico que interfere na subjetividade. A literatura, então, contribui para o conhecimento do ser humano [...]". Isso ficou muito evidente quando a pesquisa deixou a academia e foi tocar, pela extensão, o público escolar.

E, conhecer o humano, implica devolver-se a si mesmo para se (re)construir enquanto indivíduo – neste caso, às margens do rio Meia Ponte –, e enquanto coletividade – que precisa se organizar de forma responsável para não cessar a água do rio que a abastece. Nesse sentido, e em tantas outras temáticas aqui não elencadas, a poesia em Itauçu entre os anos 1990 e 2019 contribui com a competência da poesia produzida nos grandes centros urbanos, portanto, merece ser estudada. Inclusive, pelas amostras de poemas aqui

apresentadas, tem robustez para estar entre os cânones do Estado e do País. Desde os primeiros poemas analisados, com a temática local do rio Meia Ponte, que se universaliza em todos os rios e mares do mundo, tornado-se maior que o Tejo ou o rio da aldeia de Caeiro; aos últimos, de temáticas diversas, que bebem na fonte histórica, literária ou mitológica do rio Nilo e do mar Egeu, percebe-se que os poetas em Itauçu recorrem à intertextualidade, o que engrandece a obra em conjunto.

Desta feita, o desenvolvimento dos subprojetos de extensão, a apresentação oral na Semana de Integração e a elaboração dos artigos científicos contribuem para que essa literatura encontre eco dentro e fora das universidades. Igualmente, porquanto ligado ao projeto de pesquisa coordenado por Goiandira Ortiz de Camargo, "Apresentação da poesia goiana: de 1948 aos dias atuais" (UFG), esse estudo sistemático-organizacional contribuirá sobremaneira para a sistematização da produção literária de todo o Estado de Goiás.

Por fim, apesar de a pesquisa encerrar na UEG em 2019, a pesquisadora a continuará *per si*. Primeiro, por gosto, e por conta do meio onde se insere. Segundo, porque novas publicações surgem e precisam ser catalogadas. Terceiro porque, passada a fase de coleta e organização do material, pretende se dedicar mais à análise literária de poemas. Portanto, a pesquisa não pára, assim como não podem parar as águas dos rios.

Referências

ADORNO, Theodor W. Palestra sobre lírica e sociedade. In: _____. **Notas de Literatura I.** Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2012. p. 65-89.

ALVES, Gabriela. **Memórias**. *Blogspot*. Disponível em: http://memorias porgabriela.blogspot.com/. Acesso em: 19 out. 2018.

ARRIGUCCI, Davi Jr. **Humildade, paixão e morte – a poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BARBOSA, João Alexandre. **As ilusões da modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARBOSA, Rui França. Fênix do Cerrado. *Facebook*, 29 abril 2015.

BRASIL, Assis. Introdução. **A poesia goiana no século XX.** Rio de Janeiro: Imago; Goiânia: Fundação Pedro Ludovico Teixeira, 1997. p. 15-24.

BUARQUE, Jamesson. Poesia Goiana ou em Goiás? In: _____. *et. al*. **Considerações sobre poesia goiana**. Goiânia: Cânone Editorial, 2018. p. 67-97.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CAEIRO. Alberto. O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. Lisboa: Ática, 2006.

COELHO, José Braga. **De Catingueiro Grande a Itauçu**: a formação de um espaço urbano**.** Monografia (TCC) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2001.

_____. **Prelúdios Poéticos na Região do Mato Grosso Goiano:** Trajetória da Família Moreira. Goiânia: Kelps, 2015.

COELHO, Parcival Moreira. **Grito Sem Eco**. Goiânia: Ed. do Autor, 1999.

CORREA, Hailton. **Senda Incomum** – *Poemas*. Goiânia: Kelps, 2017.

COLLOT, Michel. **O canto do mundo.** Tradução: Goiandira Ortiz de Camargo e outros. *Signótica*, Goiânia, v. 27, nº 1, p. 221-244, jan./jun. 2015.

DE PAULA, Rúbia Garcia. GRANGEIRO, Alessandra Carlos Costa. A gênese do Movimento Casa da Ponte de Itauçu/GO: preservação dos saberes materiais e imateriais de um povo. **Anais da VI Semana de Integração Inhumas**: UEG, 2017, p. 959-969.

PAULA, Rúbia Garcia de. GRANGEIRO, Alessandra Carlos Costa. A Extensão Universitária em **Sinestesias: Itauçu Nas Asas Da Poesia.** Revista UFG, Goiânia, v. 19, p. 1-19, e-59800, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5216/revufg.v19.59800. Acesso em: 22 ago. 2019.

GRANGEIRO, Alessandra Carlos Costa. O ensino da literatura e da história: uma religação dos saberes. **Congreso Mundial Por El Pensamento Complejo – Los desafios en um mundo globalizado**. Paris, dez. 2016.

GUALBERTO, Guacira. Colcha de Retalhos. In: BORGES, F. J. . **Blog In Poesis – Reverso**, 1. ed., 2019. Disponível em: https://inpoesis.blogspot.com/2019/02/corpo-editorial-capa-e-contracapa-f.html. Acesso em: 20 ago. 2019.

HALBWACHS, Maurice. ***A Memória Coletiva***. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

PAULA, Ana Maria Garcia de. **Folha de Itauçu**, ano 1 – nº 05, maio de 1991.

PERES, Ramón**. Fatos e Fantasias** – Poemas. Goiânia: Kelps, 2019.

PEREIRA, Heitor A.. **Reverso**. Itauçu, Ed. do Autor, 2015.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Fernando Pessoa**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

PRADO, Lucinda. Dicotomia. In: _____. **Blog Escritos de Lucinda,** 2013. Disponível em: http://lucindaprado1.blogspot.com/. Acesso em: 04 abr. 2019.

SANTOS, Giovana Bleyer Ferreira dos; MENDES, Marília Steger Consuelo. Configurações do lirismo na poesia goiana contemporânea: a morte e a perecibilidade do ser. In: _____ *et al***. Considerações sobre poesia goiana.** Goiânia: Cânone Editorial, 2018. p. 131-147.

TELES, Gilberto Mendonça. **A poesia em Goiás**. Goiás: Editora da UFG, 1983.

VILLAÇA, Alcides. **Passos de Drummond.** São Paulo: Cosac Naify, 2006.

VILELA, Levi de Andrade. Camafeu. In: BORGES, F. J. .**Blog In Poesis – Reverso**, 2. ed., 2019. Disponível em: https://inpoesis.blogspot.com/?zx=80a91fd353309f02. Acesso em: 23 abr. 2019.

12.

TOMAR CERVEJA, TOMAR AS MULHERES: *a fetichização do corpo feminino em publicidades das cervejas "Antárctica" e "Devassa"*

Maria Geralda Alves de Oliveira (PG-UEG)
Wesley Luis Carvalhaes (D-UEG)
Thiago F. Sant'Anna (PPGACV-UFG)

Algumas perguntas para começo de conversa

Como são produzidos sentidos em propagandas de cerveja que lançam mão das imagens do corpo feminino com destaque? Seriam estas imagens inocentes? Como as imagens dos corpos das mulheres ganham sentido nessas visualidades? São a partir destas perguntas que, neste artigo, pretendemos discutir sobre as relações discursivas e as relações de poder instauradas através da linguagem sobre o tema das imagens das mulheres e dos corpos das mulheres por meio de textos midiáticos de circulação social constituindo-as como sujeitos. Para isso, abordaremos esse objeto de investigação à luz de articulações teóricas advindas dos Estudos Feministas e de Gênero, incursões essas que nos ajudaram a pensar a imagem das mulheres e a dominação masculina ancoradas, culturalmente, no discurso fetichizado da comunicação midiática. Em seguida, serão contemplados enunciados específicos de peças publicitárias de cerveja os quais foram produzidos e colocados em circulação. São a partir dessas abordagens que procuraremos investigar o objeto empírico: propagandas impressas que

utilizam a imagem das mulheres para a divulgação comercial das cervejas Antárctica e Devassa.

E para começo dessa conversa, não podemos abrir mão de uma suspeita ao olhar as imagens dos corpos das mulheres nas propagandas de cerveja e perceber como funciona a prática de objetificação das mulheres, contribuído para sustentar o discurso machista, misógino e alienador que coloca a aparência feminina acima de quaisquer aspectos que definem a sua identidade. Como as mulheres, nesse processo de objetificação, são definidas portanto pelos seus corpos? Não há como não pensar nessa problemática passível de ser discutida, uma vez que, deparamo-nos constantemente com excessos absurdos que a mídia, por meio de textos e visualidades de circulação social, propaga ao retratar a mulher como fútil, compulsiva, vaidosa e hipersexualizada, sustentando, desse modo, uma relação de poder através do discurso e da linguagem. Pautamo-nos aqui em Foucault (2008) para pensar o poder, segundo o qual, o poder não existe; havendo, assim, relações de poder. Relações difusas em todo o tecido social, onde a sociedade é composta por instituições sociais nas quais se constroem as relações de poder. Relações estas que constituídas e constituintes dos corpos, dos comportamentos e das relações sociais, nas quais os lugares ocupáveis nessas relações de força – o que exerce o poder e o que é passível de ter o poder exercido sobre si – são moldáveis, dinâmicos e não naturais. Nesse sentido, nossa problemática mestra seria: como as imagens dos corpos das mulheres nas propagandas de cerveja são constituídas e constituintes de relações de poder?

No caso em análise, temos a construção de um discurso estereotipado, ancorado e propulsor de relações de poder, a partir das quais a dominação masculina passa a operar sustentada por formações discursivas que se materializam e produzem sentido. Essas relações de poder são fomentadas pela opressão do patriarcado, o qual funciona correntemente como uma violência simbólica. Essa violência é praticada e normalizada nas práticas discursivas do

cotidiano as quais incorporam e expressam a posição do dominador, como é o caso da reificação da figura feminina na mídia. Por prática discursiva, compreendemos aqui práticas por meio das quais "as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas" (Spink; Medrado, 2000, p. 45), construindo termos a partir dos quais "compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (Spink; Medrado, 2000, p. 41). Nesse sentido, suspeitamos que essas práticas discursivas são operadas em meio a um contexto de dominação masculina sobre o feminino que, segundo Bourdieu, em sua obra *A dominação Masculina* (2012), traz questões relevantes:

> A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2012, p. 23).

Ao pautarmo-nos nas considerações do autor, percebemos que a dominação masculina acaba se naturalizando no dia a dia ao reproduzir um discurso que legitima a violência cometida contra as mulheres por meio do estabelecimento de estereótipos que lhes ditam o papel que elas devem desempenhar. Como não atribuir sentidos em torno da "adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante" quando nos deparamos com uma propaganda de cerveja que usa o corpo feminino como alusão ao formato e ao experimento do líquido alcoólico cujo nome chama-se

"devassa"? Não há, portanto, como não empreender um olhar crítico para essa dimensão simbólica da realidade que a referida cerveja produz associando-a com o corpo feminino e a prática de beber a cerveja como sendo um ato de devassar uma mulher.

Diante deste preâmbulo, este artigo trará uma breve análise da temática, ancorada na abordagem da Análise do Discurso de matriz francesa com o intuito de contribuir para a desconstrução crítica das representações de gênero que fundam uma imagem estereotipada da "mulher" na mídia. Ao privilegiar essa abordagem, não podemos deixar de associar o nível pragmático ao linguístico e ao imagético, colaborando assim para ampliar as visões discursivas dos receptores em relação às possibilidades que o texto e a imagem oferecem.

Um breve olhar sobre a imagem da "mulher": práticas e representações

A literatura sobre a cultura patriarcal contemporânea [1] inscreve a cultura da objetificação das mulheres à condição de atribuir-lhes uma função de objeto de satisfação sexual masculina. Sob essa ótica, as mulheres são acopladas a uma posição de auto-objetificação sem, de forma crítica, pensar a respeito. Ou seja, através dos discursos a que está exposta, as mulheres são representadas e se autorrepresentam como prioritariamente objetos do desejo masculino sem qualquer reflexão crítica e posicionada sobre o campo de significados que abrangem tal experiência. Ao seguir esses pensamentos, Bourdieu (2012) colocou-nos que,

> A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (*esse*) é um ser percebido (*percepi*), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem

1 Sobre o assunto ver: LERNER, Gerda. A invenção do patriarcado. História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

> primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. (BOURDIEU, 2012, p. 56).

Desse modo, a erotização da imagem da figura feminina encampa uma condição de "insegurança corporal" ao se manifestar de forma, muitas vezes, velada capaz de engolir as subjetividades nesse poço de "dependência simbólica" que as tornam objetos cuja existência é marcada pela condição de serem vistas, desejadas e disponíveis para os homens. Eis uma operação de funcionamento de um discurso ideologicamente manipulado, que marca os processos de construção das identidades das mulheres e sua representação social compreendida na acepção de Denise Jodelet (2001, p. 22) como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

Nesse sentido, tais imagens e discursos sobre as mulheres podem ser aqui pensadas como "sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros" (JODELET, 2001, p. 22). Os sentidos dessas representações sociais orientam nossas ações no mundo, ao nomearmos e definirmos os mais diferentes aspectos da realidade diária. E eles nos permitem interpretar este mundo, tomar decisões e nos posicionarmos na realidade social. As representações sociais são, dessa maneira, social e culturalmente produzidas e seu objetivo é justamente o de instituir o real em seus aspectos social e individual, o de orientar comportamentos e práticas sociais.

A noção de representações sociais nos permite abarcar os conhecimentos no que diz respeito a práticas e representações, Chartier (1990) afirma que,

> as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas [religiosas]) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto

> reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso essa investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nesse sentido, o domínio imposto sobre as representações sociais do que poderíamos chamar de "a verdadeira mulher", no sentido atribuído por Teresa de Laureitis (1994), atribuídas e constitutivas das mulheres *de carne e osso* pode ser percebido através dos enunciados que são propagados a fim de legitimar valores considerados por nós explicitamente sexistas. Essas representações operam em um campo de produção de sentidos muito próximo aos da piadinha sobre mulheres loiras, às referências a invenção de um descuido das mulheres quando estão ao volante conduzindo um veículo, bem como em anúncios que a reduzem a uma consumista descontrolada capaz de administrar somente os afazeres domésticos ou quando a elas é atribuída uma sexualização hipervalorizada que o discurso androcêntrico se sustenta nos meios de comunicação. Não podemos deixar de demarcar outros campos de produção de sentidos desses discursos marcados também por charges que tomam as mulheres como sendo incapazes de tomar decisões sábias, ou as músicas de *funk* que, por vezes, depreciam as mulheres mesmo sendo elas espectadoras principais desse ritmo popular brasileiro (fazendo os espaços ou casas de *show* lotar devido às coreografias sensuais), sem contar com as reportagens tendenciosas que, mesmo subjugando o valor das mulheres, são veiculadas nas principais revistas e meios de comunicação em geral.

Sobre o reconhecimento dessa prática que tem contribuído para manipular um pensamento distorcido da presente geração em relação ao papel das mulheres nos dias atuais, Alves (1983) afirma que,

> A reprodução da supremacia masculina se fez através dos séculos pela ordenação sexual hierarquizada da sociedade. Reconhecer a permanência desta hierarquização sexual não significa esquecer as diferenças históricas determinadas por cada modo de produção e formação social. O desafio enfrentado pela teoria feminista é justamente o de definir a especificidade da condição da mulher em cada momento histórico e, ao mesmo tempo, trazer ao presente o fio condutor da relação de poder entre os sexos (ALVES, 1983, p. 58).

Nesse contexto de "reprodução da dominação masculina" e transformação das diferenças entre os gêneros em desigualdades sociais, é urgente reconhecer o processo de luta que as mulheres têm enfrentado nas diversas relações sociais. Destaca-se que esses enfrentamentos, situados em tempos e espaços diversos, buscam definir a especificidade de suas demandas e conquistar direitos para desconstruir as relações de poder que ainda persistem entre homens e mulheres na contemporaneidade.

Aqui vale mencionar que os direitos conquistados pelas mulheres no Ocidente também foram resultados de conjunturas históricas regidas por interesses políticos, sociais e econômicos. A primeira guerra mundial, por exemplo, forçou a entrada das mulheres no mercado de trabalho tendo em vista que os homens abandonaram suas funções nas fábricas e indústrias para defenderem os países da Aliança num campo de batalha. Com efeito, a inserção das mulheres nesse novo espaço foi experiência marcada pelo interesse da ordem patriarcal para garantir o funcionamento da economia ativa marcadamente capitalista e patriarcal.

Tais considerações conduzem-nos a pensar sobre como as mulheres, seus corpos, suas práticas e as relações sociais por elas

tecidas, são constituídas pelas relações de poder, sejam nos discursos cotidianos, ou nos enunciados midiáticos. Há aqui um processo histórico de dominação que, em nossos dias, tem-se manifestado de outras formas, principalmente, no que diz respeito à construção da identidade feminina. Em relação a esses novos enfrentamentos, Moraes (2012) afirma que

> uma análise dos textos que circulam atualmente na mídia (em reportagens de revistas, por exemplo) mostra que o estereótipo da *mulher submissa* foi substituído, em grande medida, pelo da *mulher múltipla*: que trabalha fora, cuida da casa, dos filhos e do marido e, ainda assim, deve encontrar tempo para cuidar de si, fazer cursos de aperfeiçoamento, manter cabelos e unhas impecáveis, praticar exercícios físicos, balancear a dieta, etc. Pode-se mesmo dizer que o grau de exigência em relação à mulher tornou-se maior no conjunto de discursos dominantes de nossa sociedade: se antes a "mulher perfeita" era a que cuidava bem do lar e da família, hoje ela precisa se destacar profissionalmente sem descuidar das questões anteriores e, ainda, ter um corpo de modelo. Como isso tudo é quase impossível (até por razões fisiológicas, nem todas as mulheres poderão atingir o mesmo padrão de beleza), prevalecendo a sensação de "incompletude" (MORAES, 2012, p. 261).

A partir dessas considerações, podemos perceber como o discurso patriarcal e dominador constitui os corpos e as subjetividades das mulheres como objetos dos desejos dos homens, à luz de uma nova roupagem. Assim, nossa empreita aqui será a de investigar os desdobramentos que esses discursos acarretam, bem como analisar os efeitos de sentidos que eles provocam e ainda sinalizar como operam as relações de poder na construção de uma identidade feminina, desnaturalizando-a e situando suas condições de produção.

Publicidades em dis(curso)

O objetivo desta análise é perceber como a imagem da mulher é objetificada através de alguns textos midiáticos de circulação social, especialmente, em propagandas de cerveja. Para fazer tal análise, o corpus escolhido é composto por peças publicitárias configurando assim como uma pesquisa bibliográfico-documental que tem como quadro teórico as relações de poder que se instauram na linguagem publicitária e que materializam discursos sexistas reificando a figura feminina. Para se desenvolver essa proposta, serão analisados, nesses textos, a correspondência entre imagem e escrita, a escolha lexical e aspectos da estrutura linguística que colaboram para a materialização de um discurso machista e alienador numa sociedade que, em pleno século XXI, ainda reduz a mulher a um papel secundário e subalterno em relação ao homem.

Nas imagens, a seguir, por exemplo, temos quatro peças publicitárias impressas que utilizam a imagem de mulher para a divulgação comercial de cervejas. A análise desse tipo de propaganda traz questões de natureza relevante que precisam ser discutidas na contemporaneidade para que a reificação das mulheres na mídia seja combatida e denunciada.

Imagem 1 – Propaganda da Cerveja Antártica com a atriz Juliana Paes

Fonte: http://cervejandonanet.blogspot.com.br/. Acesso em: 02 jul. 2018.

Imagem 2 – Propaganda da Cerveja Antártica com a atriz Juliana Paes

Fonte: http://economia.ig.com.br/ http://cervejandonanet.blogspot.com.br/. Acesso em: 02 jul. 2018.

Imagem 3 – Propaganda da Cerveja Devassa com a cantora Sandy

Fonte: http://www.bomdecopo.com.br/. Acesso em: 02 jul. 2018.

Imagem 4 – Propaganda da Cerveja Devassa com a atriz Aline Moraes

Fonte: http://www.morelliproducoes.com/. Acesso em: 02 jul. 2018.

Nas peças publicitárias em destaque, temos o corpo da mulher em sintonia com enunciados curtos e diretos formados por períodos simples que foram, propositalmente, associados ao recurso da ambiguidade para levar o leitor a ter outras possibilidades interpretativas, principalmente, no que se refere às expressões "boa", "mão", "devassa", "primeira vez", as quais ressaltam e sustentam o imaginário popular no sentido de fetichização e hipersexualização da imagem feminina. Texto e imagem se entrosam, se articulam, a ponto de serem inseparáveis na condução dos sentidos. Texto e imagem criam condições de possibilidade para a emergência dos sentidos.

Em concordância com isso, é possível identificar sinais e pistas, não menos explícitos, da imagem da mulher como símbolo sexual usado para promover e potencializar a propaganda em torno do produto anunciado. Os olhares e os sorrisos sedutores, os corpos lado à lado com as cervejas, a maquiagem adequada, as roupas sedutoras, pernas, barrigas, coxas, braços e decotes à vista, prontos para confundirem os olhares dos expectadores – entenda-se, homens em idade de plena atividade sexual –, incapazes de definir as fronteiras entre a cerveja e o corpo feminino. Os sentidos em torno da hipersexualização dos corpos femininos emergem nessa fronteira, onde o corpo e a bebida se imiscuem, desde o ato de carregar o recipiente pelas mãos até posicionar as cabeças relativamente de lado, prontas para fazer uma sugestão. Eis porque sugerir é um verbo não menos propício para definir as linhas dessa fronteira esmaecida. As peças publicitárias sugerem, nas articulações entre texto e imagem, a sensação de que o consumidor homem destinatário possa experimentar a sensação "tomar" a mulher ao "tomar" cerveja.

"Tomar" as mulheres como se "tomam" cervejas não faz menos alusão ao ato sexual haja vista os textos que acompanham tais imagens. As propagandas publicitárias são, sem dúvidas, apelativas, eróticas ao apelarem para corpos de mulheres hipersexualizados, estimuladores do desejo sexual, capazes de tragar o observador e sua libido para dentro da sua rede de sentidos na qual este possa se

encontrar um prazer para ser pensado como sendo semelhante ao prazer do ato sexual. Assim, temos a Antártica com Juliana Paes com "um brinde às coisas boas do verão" e "cai, cai, Boa, aqui na minha mão"; a cantora Sandy com a Devassa e seu enunciado "todo mundo tem um lado devassa"; e, por último, a atriz Aline Moraes, também com a cerveja Devassa com a inscrição "e você, tá esperando o que para ter a sua primeira vez? ".

A alusão ao ato sexual e sua relação com ao gole de cerveja não é menos declarada. A propaganda com Juliana Paes aposta na associação do corpo feminino e da cerveja como sendo as "coisas boas do verão" às quais precisam ser consumidas e aproveitadas ao caírem na mão dos homens sexualmente ativos. A alusão à palavra Boa, escrita com inicial maiúscula é sugestiva de que se forja uma clara definição sobre de quem a propaganda quer que caia na mão deles: enquanto a cerveja é boa, a mulher e seu corpo é a "Boa" da vez.

Sugestiva também o texto que acompanha a peça publicitária de Sandy fazendo alusão à sua transição, de menininha virgem que cantava músicas de crianças com seu irmão Júnior, para uma mulher pronta, sedutora, à flor da pele para a atividade sexual, sem precisar mencionar que não se trata de qualquer atividade sexual. Assim como o nome da cerveja, o texto faz a alusão de que Sandy está pronta para a atividade sexualmente devassa, portanto, facilmente de ser lida como longe dos padrões regulatórios sociais e religiosos desta prática na qual os discursos de autoridade circunscrevem-na apenas ao ato praticado pelos casais monogâmicos e no leito nupcial. A devassa é uma estranha, uma subversiva, uma cínica e pervertida. A devassa é sodômica e abusada!

Por último, com uma clara associação ao ato sexual, a peça em que a atriz Aline Moraes participa não deixa por menos quando propõe a iniciação de rapazes ao mundo das bebidas alcoólicas de maneira semelhante à iniciação sexual. Tomar a cerveja devassa, nesse caso, seria como transar pela primeira vez e, tal como na peça

com a Sandy, seria como experimentar o sexo proibido, perseguido, devasso, ou seja, com iniciação em alguma zona de prostituição, com alguma colega pervertida ou por meio de algum encontro casual marcado pelas redes sociais.

Assim, ancorada na prática de fazer uma superexposição do corpo seminu, "tomar" cervejas e "tomar" sexualmente as mulheres se equivalem nas peças publicitárias em análise. Isso expressa que, na sociedade brasileira atual, as mulheres são vistas como mercadoria e, seus corpos, como objeto de exploração. Diante dessa questão elencada,

> é importante ter em mente que a figuração do corpo humano como dispositivo de produção de sentido, na mídia e fora dela, não é algo isolado nem no tempo nem no espaço e não está aí sequer por vontade expressa de ninguém nominável. Como produto cultural do tempo das mídias, o fenômeno está sujeito ao jogo das forças inomináveis dos processos sócio-históricos que constroem a cultura e a possibilitam a sua integração nela, fazendo a sua vivência. (PERUZZOLO, 1998, p. 12).

Nas peças publicitárias selecionadas que serviram como corpus desta pesquisa, podemos perceber a situação pontuada por Peruzzolo, pois o corpo feminino assume uma materialidade significante e pode ser analisado como uma superfície de produção discursiva. Assim, mostra-se um padrão estereotipado de beleza difícil de ser alcançado, associado à sexualidade e à juventude por meio de mulheres jovens, magras, "malhadas", bonitas e, estrategicamente, vestidas "pra matar" e sensualizar seus corpos com o objetivo de satisfazer o prazer sexual masculino.

Não há como negar, portanto, que o corpo feminino exposto nessas peças publicitárias não é um dado a priori, mas é um construto social e cultural, cuja identidade está voltada para suscitar o desejo sexual masculino, ancorada nos estéticos hegemônicos

tendo em vista que a publicidade, além do produto anunciado, vende conceitos e representações que algumas mulheres podem incorporar de forma inconsciente. Ou seja, o destinatário também pode ser feminino, pois se vende também um modelo de corpo feminino como sendo aquele em que homens vão se interessar assim como as cervejas: magras, malhadas, brancas. As propagandas de cerveja com mulheres que circulam na mídia vendem também, nesse sentido, alguns modos de viver e estilos de vida. Sob essa ótica, Kellner (2001) assevera um aspecto importante,

> a propaganda está tão preocupada em vender estilos de vida e identidades socialmente desejáveis, associadas a seus produtos, quanto em vender o próprio produto – ou melhor, os publicitários utilizam constructos simbólicos com os quais o consumidor é convidado a identificar-se para tentar induzi-lo a usar o produto anunciado (KELLNER, 2001, p. 324).

Observemos que por essa perspectiva, as mulheres além de tornarem-se mercadoria e objeto de prazer, também estariam sendo expostas a assujeitar-se ao discurso fetichizado sobre o visual feminino que a mídia propaga e o patriarcado sustenta socialmente. Sobre essa relação, voltemos o olhar ao que Mussalim (2001, p. 132) assevera pela análise de Pêcheux o qual considera o sujeito assujeitado incapaz de produzir sentido, atravessado por diversas formações discursivas e por influência das formações ideológicas sem controle sobre aquilo que diz ou que pensa.

Cabe a nós, então, termos uma postura crítica e consciente para identificarmos as atitudes que reforçam uma cultura sexual que tornam mulheres objetos de apropriação a fim de combatê-la no dia a dia e, por meio de nossas ações, colaborarmos para uma sociedade mais digna e humana para todos. Nesse sentido, é importante ter em vista que o discurso, segundo Foucault (2015), é uma prática social engendrada nas relações sociais e encontra-se em constante movimento. E esses discursos, ao assujeitarem as

mulheres a eles, tornam-nas sujeitos destes discursos. Ou seja, o sujeito, no sentido foucaultiano do termo, não é dado à priori, mas é produto, efeito e resultado destes discursos.

Mulheres bebíveis!

Como pôde ser percebido, os discursos compreendidos como feixes que encampam textos e imagens nestas peças publicitárias, não são nem um pouco ingênuos. Não visam somente vender um produto, mas estão comprometidos com o "como" vender esses produtos. A venda vem casada: a cerveja e o deleite ao poder ver aquelas mulheres, atrizes e famosas, com seus corpos expostos, seus olhares sedutores, seus gestos atraentes.

Não há como negar que esse tipo de discurso midiático não somente influencia e manipula, mas também constitui corpos, comportamentos, relações sociais e sujeitos. Esse tipo de discurso torna as mulheres sujeito como propriedade privada, como objetificadas não tão velada, nem tão explícita.

Mulheres bebíveis são mulheres tomadas como cervejas, consumidas em ritos sociais os quais a banalização não pode ser descartada. Assim, construir um discurso crítico sobre essas superfícies discursivas é exercer a cidadania de forma crítica e responsável e também participar ativamente no processo de transformação social mudando realidades fortemente ancoradas no patriarcalismo.

Referências bibliográficas

ALVES, Branca. Feminismo e marxismo. In: FIGUEIREDO, Eurico, (org) et al. **Por que Marx?**. Rio de Janeiro: Educação Graal, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CERQUEIRA, Teresa. **Reflexões em Psicologia e Educação:** Diálogos Contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Lisboa: Bertrand/Difel, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Trad. Raquel de Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arquelogia do saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: ForenseUniversitária, 2015.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In*:* JODELET, Denise (org). **As Representações Sociais.** (Tradução Lílian Ulup). Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LAURETIS, Teresa de. Tecnologias do Gênero. (Tradução de Suzana Funck). *In:* HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). **Tendências e Impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

MELO, Sílva.; FERNANDES, Cleudemar.; ASSUNÇÃO, Karina. (Orgs.). **Olhares discursivos para os enunciados midiáticos, artísticos e literários**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

MORAES, Érika de. **Ser mulher na atualidade**: a representação discursiva da identidade feminina em quadros humorísticos de maitena. Scielo Books. Maringá: Eduem, 2012. p. 259-285. Disponível em: http://books.scielo.org/id/hzj5q/pdf/tasso-9788576285830-12.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 353-392.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discursso**. Ed. Pontes, 2001. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

PERUZZOLO, Adair. **A circulação do corpo na mídia**. Santa Maria: UFSM, 1998.

SCHEMES, Claudia.; ARAUJO, Denise. **Corpo feminino:** do anonimato à super exposição, anúncios publicitários do Jornal NH. Disponível em: http://www.ufrgs.br (AL)car/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/Corpo%20feminino.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

SPINK, Mary J. & MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológico para análise das práticas discursivas. *In:* SPINK, Mary J. (org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo, Cortês, 2000.

Referências documentais

Imagem 1 – Propaganda da Cerveja Antártica com a atriz Juliana Paes
Fonte: http://cervejandonanet.blogspot.com.br/ Acesso em: 02 jul. 2018

Imagem 2 – Propaganda da Cerveja Antártica com a atriz Juliana Paes
Fonte: http://economia.ig.com.br/ http://cervejandonanet.blogspot.com.br/
Acesso em: 02 jul. 2018

Imagem 3 – Propaganda da Cerveja Devassa com a cantora Sandy
Fonte: http://www.bomdecopo.com.br/ Acesso em: 02 jul. 2018

Imagem 4 – Propaganda da Cerveja Devassa com a atriz Aline Moraes
Fonte: http://www.morelliproducoes.com/ Acesso em: 02 jul. 2018

13.

REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA EM GOIÁS: *o Cemitério São Miguel enquanto berço de memória*

Cleumar de Oliveira Moreira (UEG)

O presente artigo, intitulado por "Representações da infância em Goiás: o Cemitério São Miguel enquanto berço de memória", tem como proposta compreender os conceitos de representação, memória e infância, na transição do Império para a República, em Goiás. O Cemitério São Miguel (Cidade de Goiás (GO)) foi o recorte espacial de análise delimitado para o presente estudo.

Frente às inquietações, destaco problemáticas que surgiram no decorrer das leituras, tais como: O que se entende por infância? Criança é sinônimo de infância? Quando surge o sentimento social para com a infância? Como a infância foi retratada na literatura goiana? Que representações foram construídas para dar visibilidade à infância em Goiás? Qual a importância do Cemitério São Miguel para preservar a "vida" nas crianças?

Com a intenção de dar respostas aos problemas em tela, recorreu-se a Ariès (1981), D'Aléssio (1993), Cambi (1999), Valdez (2002), Moreira (2004), Ghiraldelli Jr. (2006), Bourdieu (2010), Silva (2010), Santos (2011), Vaz (2012), entre outros. A metodologia usada foi de

cunho investigativo, fundamentada em análise bibliográfica (comparação de perspectivas de diversos autores) e na dialética.

A discussão está dividida em 3 (três) eixos: o primeiro, contextualiza o conceito de infância e sua trajetória historiográfica; o segundo, trata das representações da infância em Goiás (do final do século XIX ao início do século XX); por fim, aborda as memórias de infância a partir do Cemitério São Miguel na Cidade de Goiás (GO).

Esperamos que este estudo contribua com a historiografia goiana, tornando-se mais uma fonte epistemológica para os tratados da História, Educação, Antropologia, Sociologia, entre outras ciências. A expectativa é de que este objeto de estudo enriqueça as discussões acerca da história da infância e da criança na Academia, bem como, seja fonte fomentadora de novas literaturas em Goiás.

O "ser" criança: trajetórias para uma vida adulta

Esta unidade contextualiza o conceito de infância, as trajetórias da criança na historiografia e as representações da criança enquanto "ser", ou seja, enquanto sujeito da história. Como fundamentação, discutimos com Ariès (1981), Ghiraldelli Jr (2006), Cambi (1999) e Aranha (2006).

O conceito "infância" é, relativamente, novo. Surgiu com o advento da era moderna, entre os séculos XVII e XVIII e tornou-se elemento fulcral para compreender, em partes, as políticas capitalistas de produção no mundo (vida social organizada em torno da família e do trabalho). A infância deu novo sentido ao ocidente, passando a gravitar em espaços marcados por consideráveis disputas ideológico-sociais, nos quais o operariado e a burguesia passaram a ser representações sociais expressivas.

Segundo Ghiraldelli Jr (2006), a criança sempre existiu, mas a infância, não. O autor destaca que a infância, também, é algo inerente à vida moderna e que durante o medievo (Baixa Idade Média, a partir do século XII) os registros contendo imagens de crianças

eram, relativamente, poucos. Parte desse acervo foi estudada por Phillipe Ariès[1] que investigou e analisou epitáfios, esculturas tumulares, obras de arte, tapeçaria e retratos de época. Os estudos revelaram que a representação da criança estava associada ao universo adulto. Na maioria dos documentos, a criança foi retratada como adulto em miniatura.

A perspectiva "criança miniatura de homem" deu origem à concepção do homúnculo[2]. Segundo Ariès (1981), o primeiro registro que se tem desse "homem minúsculo" está presente na arte medieval otoniana, retratado por um livro de orações (do século XI) que foi dado a Oto III (herdeiro do trono – Sacro Império Romano). Neste registro, Oto é protagonista de todo o enredo, participando ativamente dos contextos religiosos em cena. Este fato tornou-se sinal corroborador das perspectivas de "homenização da criança". O autor do livro (desconhecido) representa-o como uma criança dotada de traços adultos (fisionomia do rosto e corpo musculoso), um exato homem de tamanho reduzido.

A ideia da miniaturização do homem, aplicada à criança, foi uma constante na Europa. O paradigma do homúnculo ganhou representatividade durante todo o período da Baixa Idade Média e início da era Moderna (entre os séculos XI e XVI). Após o fim do feudalismo, notar-se-ão manifestações claras de cuidado, zelo e afetividade para com os "infantes". Este despertar, típico de um "querer bem", será caracterizado por um sentimento bem peculiar

1 Phillipe Ariès (1914-1984), historiador francês, é precursor da História das Mentalidades um campo de estudos característico da terceira geração da Escola dos Annales (Le Goff, Nora, Duby, Revel, Burke, entre outros). A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico, surgido em 1929 (motivado pelos impactos da quebra da Bolsa de Ney York), que voltou olhares para outros eventos históricos (sociais, culturais, econômicos, ideológicos, psicológicos, comportamentais). A "nova escola" lançou mão das ciências auxiliares como a Antropologia, Etnologia, Etnografia, Estatística, Arqueologia, Psicologia, Geografia, entre outras (BURKE, 2010).

2 Palavra de origem latina que significa homenzinho (*homúnculo*).

cujos sentidos repousam na saga e/ou na luta em prol da perenidade familiar. O entusiasmo adulto, frente à existência da criança, corrobora a perspectiva do surgimento do sentimento de infância.

Após ter tratado, brevemente, sobre o conceito de infância, o que se segue é um recorte historiográfico que contextualiza a trajetória e inserção da criança, enquanto ser, no mundo da existência (representações, formas de socialização, internalização de valores, aprendizagens, reprodução do conhecimento, mudanças psicológicas).

Os primeiros registros de crianças na historiografia primitiva (referentes aos períodos paleolítico e neolítico) destacam a figura do "filhote". As primeiras organizações tribais (hordas) desconsideraram a condição de vulnerabilidade de suas crias. Pelo fator "nomadismo", os bandos estavam em permanente deslocamento e conviviam com a "constante ameaça de morte" (predadores, fenômenos naturais, conflitos, escassez de alimentos). Essa realidade não foi favorável ao desenvolvimento de uma afeição, sensibilidade e/ou senso de cuidado e zelo com os menores. Desse modo, assim que as "crias" desenvolviam a habilidade de se locomover, "bipedemente", já eram desprendidos do tronco de suas mães e lançados ao incerto. Sobreviver era uma condição individual e não coletiva. Existir, ou não, era uma circunstância natural, maestrada pela natureza.

Com o fim do período paleolítico[3], a educação dos "filhotes" tornou-se uma prática indispensável para garantir a sobrevivência, tanto do indivíduo quanto do grupo. Surgiu uma espécie de "educação difusa", biologicamente caracterizada por jogos de imitação e por práticas miméticas. As crianças internalizavam conhecimentos e estratégias de sobrevivência brincando com os pais, imitando

3 O período paleolítico vai de 2 milhões a 10.000 a.C. A fase é conhecida como idade da pedra lascada. As organizações tribais dependiam da caça, pesca e coleta. Os grupos eram nômades, dominaram o fogo, desenvolveram técnicas de sobrevivência, fabricavam armas, praticavam rituais, e fizeram registros (pinturas rupestres) (CAMBI, 1999).

pessoas da tribo, reproduzindo técnicas de defesa e ataque e aprendendo os ritos.

Segundo Cambi,

> [...] através da imitação, ensina ou aprende o uso das armas, a caça e a colheita, o uso de linguagem, o culto dos mortos, as técnicas de transformação e domínio do meio ambiente. A cultura, se não é um fato individual, mas um fato social, implica transmissão social dos conhecimentos, portanto educação, à qual é delegada a tarefa de cultivar as jovens gerações (CAMBI, 1999, p. 58).

A citação de Cambi destaca a imitação enquanto prática de adestramento. A transmissão do conhecimento dá-se pela replicação de experiências tribais sacralizadas pelo poder empírico. Aranha (2006) coaduna a concepção de Cambi (1999) em se tratando da educação mimética.

> Nas comunidades tribais as crianças aprendem os gestos dos adultos nas atividades diárias e nos rituais. Tanto nas tribos nômades como naquelas que já se sedentarizaram, para se ocupar com a caça, a pesca, o pastoreiro ou a agricultura, as crianças aprendem para a vida e por meio da vida, sem que ninguém esteja essencialmente destinado para a tarefa de ensinar (ARANHA, 2006, p. 35).

Em face do exposto, tanto Cambi (1999) quanto Aranha (2006) tratam da formação do "ser criança", em sociedades de cultura difusa, como sendo uma responsabilidade do coletivo, do grupo e/ou da tribo. Os pais não são os únicos imputados pelo ato da criação, sobrevivência, educação e formação do sujeito. A transformação do "ser criança" (sujeito) no "ser adulto" (verbo), dar-se-á por meio da internalização de valores, por uma consciência coletiva que busca assegurar a perpetuidade do grupo; pela aquiescência frente aos ritos de passagem que sacralizam o sujeito enquanto representação de homem com virtudes de criança.

Com o advento do neolítico[4] surgiram as primeiras civilizações agrícolas e pastoris do Oriente. As margens dos Rios Nilo (Egito), Tigre e Eufrates (Mesopotâmia), Amarelo (China), Ganges (Índia), após serem ocupadas, tornaram-se espaços de intensas disputas, lutas e conflitos. A domesticação de plantas e animais acentuou a busca por terras férteis e por áreas agricultáveis. Essa condição, avivada pela propriedade privada, aguçou o surgimento de culturas milenares.

A "revolução neolítica" promoveu o surgimento da escrita e esta, por sua vez, desencadeou uma revolução educativa. Para Cambi (1999), a escrita foi determinante para estruturar a sociedade em castas; dividir o mundo do trabalho; fixar o papel da família na reprodução das infraestruturas culturais; e produzir as estruturas elementares de aprendizagem e adestramento.

As crianças nas "sociedades hidráulicas" (Mesopotâmia, Egito) também experimentaram a educação igualitária e/ou difusa. A base de sua formação estava na família (educação não-formal[5]). Por meio da mimese (internalização de valores), as crianças eram introduzidas no mundo dos adultos. Nessas sociedades predominava um "trilogismo educacional": educação destinada ao sagrado, à administração e aos ofícios.

As primeiras escolas (educação formal) surgiram na antiguidade clássica (Grécia e Roma – século V a.C.). As perspectivas de Ariès (1981), Cambi (1999), Ghiraldelli Jr (2006) e Aranha (2006) são convergentes quando os seus objetos de estudo "é a escola" (fundação e importância). Esse espaço foi criado para cultivar e cuidar das

4 O período neolítico vai de 10.000 a.C., a 6.000 a.C. A fase é conhecida como a idade da pedra polida. Os grupos tornaram-se sedentários em virtude da domesticação de plantas e animais (CAMBI, 1999).

5 Educação não-formal é aquela instrução que acontece no seio da família, pelo rádio, pela televisão e/ou por outros meios de comunicação (rádio, jornal, entre outros).

crianças. Nele, a sociabilidade (característica da educação informal e/ou difusa) foi substituída pelo processo de escolarização.

Na Grécia, as escolas foram implantadas, com maior frequência, a partir do século VI a.C. A educação permaneceu elitizada e reservada aos filhos da aristocracia da terra. A proposta de ensino visava garantir a formação integral do homem, ou seja, do cidadão, do sujeito perfeito (plenitude de corpo e espírito).

A educação da criança era de responsabilidade da família. Nesta instituição, a aprendizagem acontecia de forma mimética. Os garotos até aos 7 (sete) anos reproduziam rotinas e internalizavam valores que eram compilados de casa (cotidiano familiar). O lar tornou-se espaço preponderante para "despertar o sentimento de pertencimento", um recinto em que as noções afetivas, entre paternidade e filiação, tornaram-se concretas.

Após os 7 (sete) anos, os pequenos eram entregues às *scholés*[6], uma espécie de escola do Estado (cidade-Estado). Nessas instituições, a ênfase estava na educação física e no preparo militar. Com o auxílio de preceptores, as crianças eram revestidas de virtudes como força, coragem, beleza, bondade, prudência, lealdade, hospitalidade, honra e glória. No entanto, cada "*urbe*[7]" tinha seu modelo específico de educação. Os modelos que podem corroborar esta afirmação são Esparta e Atenas.

Ser criança em Esparta era uma condição de sorte, de resistência e de preparo para a guerra. O ideal formador do "cidadão-gladiador" começava antes do nascimento, em uma lógica pautada na seleção genética (sectarismo). A geração de filhos saudáveis e robustos, bem como o descarte dos fracos e imperfeitos, era política de

6 Segundo Aranha (2006), a *scholé* significava "o lugar do ócio". Eram espaços em que se cultivavam a infância. Tinham disponibilidade de gozar de tempo livre (privilégio) para se ocuparem de funções como pensar, governar e guerrear.

7 Definição para cidade e/ou aglomeração populacional, espaço de poder e de trocas simbólicas e representacionais.

"seleção natural" na região da Lacônia. Na "escola-campo", as crianças aprendiam lições de guerra (viver, sobreviver, matar e glorificar). Na "sala de aula" (penhascos, montes, vales, campos) desenvolviam habilidades de sobrevivência como: superar a dor, a fome, o frio, o sono, o desconforto, a nudez, a ausência familiar.

Já, o ser criança em Atenas era gozar de certos cuidados, tanto da família quanto da "cidade-mãe". Atenas priorizava ordenações de cunhos intelectual, filosófico e literário, buscando uma formação humanística, livre e balizada em experiências sociais, culturais e antropológicas. No entanto, a "cidade" não se eximiu de dar ao "cidadão-político" preparo militar.

Para Aranha (2006), em Roma, a criança até os 7 (sete) anos permanecia no seio da família. A organização familiar era do tipo "extensa", ou seja, agregando ao convívio do chefe patriarcal e sua linhagem, escravos e clientes. Enquanto as meninas eram preparadas (no lar) para os afazeres domésticos; os meninos eram instruídos pessoalmente "pelo pai". A aprendizagem dava-se de forma mimética e por meio da memorização. Uma das propostas da educação romana era formar o "espírito de cidadania" (consciência de sua histórica, pátria, civilidade e responsável pelo cultivo da terra) nas crianças.

Após tramitar pela infância (isso, após os 14 anos), o jovem recebia poupo preparo intelectual (educação elementar), mas, considerável preparo militar. A arte da guerra e a formação moral e cotidiana (educação encíclica) deveriam fazer parte da fisiologia do cidadão-romano.

Com a queda do Império Romano (476 d.C.), o mundo ocidental experimentou o colonato[8]. Pensar a trajetória da criança neste

8 Processo de ruralização que aconteceu na Europa, após a queda de Roma. O colonato foi a base original do processo de feudalização no ocidente. Deste, surgiram relações de poder e de produção pautadas em paradoxos como: "servos e senhores feudais"; "suseranos e vassalos".

período (por quase um milênio) é um desafio, pois o recorte historiográfico e lacunar. Pouco se produziu acerca do tema. As produções acadêmicas relativas ao viés "criança" são "dérmicas" e os estudos são relativamente poucos e/ou recentes (década de 1980). Desse modo, contextualizaremos, brevemente, a respeito da criança e sua inserção na vida adulta no medievo.

Na Idade Média, olhar fundamentado em Ariès (1981), Cambi (1999), Aranha (2006) e Manacorda (2010), o preparo e a inserção da criança para a vida adulta acontecia em diferentes espaços (campo, cidades, igreja e no castelo). No primeiro e o segundo ambientes (campo e cidade), a criança internalizava valores e informações de forma mimética; os pais e a comunidade (parentes, amigos e vizinhos) eram responsáveis diretos pela formação; o imaginário do homúnculo predominava; não havia noções de infância, os pequenos se misturavam aos adultos, testemunhando experiências plurais (labor no campo, festas, cerimônias, orgias, julgamentos, torturas, assassinatos, entre outros); não havia ritual de passagem (da infância, juventude e fase adulta), e a vida do sujeito (suas rotinas e papel social) permanecia subalternizada ao seu estamento (enquadramento social).

No terceiro ambiente, no espaço religioso, a criança era submetida aos valores sagrados e/ou aos princípios da moral-cristã. Geralmente, os nobres confiavam seus filhos (gênero masculino) à preceptores (grande maioria clérigos). Estes "educadores" não se eximiam de replicar em seus pupilos (aprendentes) ideologias e teorias fundantes de sua ordem religiosa. Humberto Eco, tanto pelo viés da literatura (2010) quanto do cinema (1986), em "O Nome da Rosa[9]" corrobora esta perspectiva.

9 Produção bibliográfico-cinematográfica (ficção); cujo enredo (romance-drama) acontece na Baixa Idade Média, em 1327, na Abadia de Cluny (mosteiro italiano). O filme, em especial, tem em seu elenco 2 (dois) personagens que são fundamentais para compreender a educação dos jovens naquele período; Willian de Barkerville (interpretado por Sean Connery) e Adson de Melk (interpretado

Por fim, no quarto ambiente, os filhos dos nobres cresciam experimentando as rotinas da cavalaria. O poder temporal era reservado aos filhos primogênitos (ser herdeiro das propriedades e ser senhor da linhagem) enquanto que aos demais, a educação do paço. O menino com 7 (sete) anos aprendia a arte de ser pajem (viver em outro castelo, aprender música, poesia, jogos de salão, oratória – cultura cortês). Aos 15 (quinze) chegava a condição de escudeiro (aprendia os serviços da cavalaria e o manuseio de armas).

Segundo Aranha (2006), a criança alcançava a fase adulta aos 21 anos, dotando-se de formação moral, religiosa e guerreira. O homem cortês deveria apresentar virtudes como honra, fidelidade, coragem, fé e cortesia. Nesta trajetória, a infância passava despercebida.

Perante o exposto, na busca modesta de construir uma trajetória histórica de transformação do "ser criança em ser adulto", observamos que a infância, entendida aqui como um período de desenvolvimento fisiológico e psicológico da criança, inexistiu tanto na consciência quanto nas representações da coletividade social medieval.

De fato, as sociedades de culturas tradicionais não foram capazes de visualizar e/ou identificar na criança a sua infância. Segundo Ariès (1981), a criança era mal vista; foi reduzida, meramente, na representação da "cria" e/ou do "filhote". Os pequenos eram obrigados a adquirirem independência precocemente (locomoção, sobrevivência, trabalho), ou seja, comportamentos e conhecimentos necessários para lhes garantir o lastro de pertencimento e de inserção ao grupo. Os filhos eram receptáculos de valores, crenças e hábitos pertencentes, exclusivamente, ao universo adulto.

O olhar cuidadoso conferido a criança passa a ser avivado após o despertar da era moderna. A intensificação do comércio, o

por Christian Slater). O primeiro, um monge franciscano, que exerce preceptoria ao segundo, o filho de um barão italiano (O NOME DA ROSA. Produção de Jean-Jacques Annaud. França; 1986. 1 DVD (130 min.).

redespertar cultural-urbano e a onda crescente dos estudos científicos foram elementos fundamentais para o despontar da infância.

A educação não-formal manifestou-se em todos os momentos históricos apresentados até aqui. O mimetismo, enquanto primeira forma de aprendizagem, pode ser compreendido como uma educação de sociabilidade (ARIÈS, 1981). Essa vocação (sociabilidade) se manifesta nas formas afetivas de comunicação que acontecem no seio da família, nas relações de parentesco e na vizinhança.

O primeiro sinal de ruptura com a "sociabilidade" deu-se com a criação da escola. Essa mudança é marco de passagem da educação não-formal para a educação formal[10]. Com a escola, a criança rompe com o "anonimato" e passa a ser alvo de preocupação dos pais. Segundo Ariès (1981), as famílias passaram a se organizar em torno dos filhos; os estudos tornaram-se alvo de preocupação; desenvolveram virtudes de cuidado e zêlo pelos infantes; a morte precoce passou a ser síntese de dor e desespero; e o ato de nascer tornou-se fruto de desejo e não de ocasionalidade (o que é desejado passa a ser bem cuidado). Destarte, é possível identificar mudanças de postura, de comportamento e de sensibilidade humana frente às crianças. A infância estava em gestação [...].

Representações da criança em Goiás: os passos da infância

Após ter apresentado, mesmo que de forma incipiente, a trajetória da criança (da primitividade à era moderna) no mundo ocidental, este momento analisará concepções e representações da criança e da infância, em Goiás, na transição do século XIX para o século XX. Como fundamentação teórica, utilizaremos Ariès (1981), Valdez (2002), Santos (2011) e Moreira (2004).

10 A educação formal acontece em instituições como Escola e Igreja; caracteriza-se por ser sistêmica (conteúdos, currículo, espaço apropriado, presença de professores, mestres, preceptores).

A categoria "representação" é objeto de estudo, tanto da história das mentalidades (1970) quanto da história cultural (1980). Estas 2 (duas) ramificações investigativas são demiurgas da "Escola dos Annales", um movimento historiográfico contemporâneo, surgido na França (1929) e fundado pelos historiadores March Bloch e Lucien Febvre.

O termo representação, conforme Santos (2011, p. 27), "tem sido bastante mencionado nos últimos anos no Brasil, principalmente por aqueles historiadores que partilham dos discursos elaborados em torno do que se costuma classificar como história cultural". Isto posto, frente à complexidade do tema, percebe-se uma vasta discussão historiográfica que perpassa por Carlos Ginzburg, Lynn Hunt, Roger Chartier, Ronaldo Vainfas, Sandra Pesavento, entre outros.

Desse modo, compreendemos que representação é toda forma de organização social motivada pelo campo mental; é toda forma de expressar comportamentos e práticas sociais; é toda construção mental e história capaz de dar sentido e significado ao mundo. Essa categoria expressa realidades de vivido e aviva identidades que estão presentes nas falas, nos discursos, nas disputas sociais e territoriais, ou seja, nas relações de poder.

Então, para compreender o universo mental goiano do século XIX, frente ao sentimento de infância, buscaremos identificar estruturas mentais, psicológicas e afetivas que integraram a atmosfera de vivido nessa coletividade. Esta reflexão, relativa aos passos da infância, pautar-se-á em e (três) abordagens: a criança enquanto ser ausente de fala; o ser anjo em Goiás; e a santificação da criança.

Os estudos inaugurados pela "nova história" consolidaram a chamada "história historicizante". Essa nova perspectiva deu ênfase à história-problema, cujas lentes de análise se voltaram para as massas anônimas, inaudíveis e invisibilizadas (seus modos de viver, pensar, sentir, comportar, produzir, agir...) pela historiografia positivista.

De acordo com Moreira (2004), "a história da infância no Brasil, durante os séculos XVIII e XIX, esteve ligada à ausência da fala [...]". Essa "ausência" pode estar associada aos parcos estudos da infância e da criança em Goiás e que corroboram o chamado "silenciamento coletivo". A Província de Goiás, além de sofrer com a ausência de governabilidade (monárquica e provincial), sofria, também, com a invisibilidade de seu povo. Com exceção de "poucos", entendidos aqui por Bourdieu (2010) como detentores de capital simbólico, a maioria da população goiana permanecia no anonimato.

O silenciamento da criança, corroborado em Ariès (1981) quanto ao sentimento coletivo do homúnculo, não foi um fenômeno singular, em Goiás; mas, manifestou-se em todo o território brasileiro. No entanto, no Brasil, o processo de duração da "homenização infantil" foi longo, cuja hipótese está sedimentada na industrialização nacional tardia[11].

Até a segunda metade do século XX, a infância não foi "apartada" da vida adulta (as crianças vestiam-se como adultos, casavam-se precocemente, eram duramente disciplinadas e trabalhavam pesado). O sentimento de infância surgirá com o advento da privatização da família, com o processo de surgimento da classe proletária, enfim, com a reificação do indivíduo e do mundo.

Os debates sobre a segunda representação, "ser anjo em Goiás", estão fundamentados em Ariès (1981) e Valdez (2002). Para Ariès (1981), a infância estava associada à imagem de crianças de pouca idade e em fase de lactência; e assemelhavam-se às figuras angelicais (anjos), dotadas de traços redondos e graciosos.

A imagem do anjo, enquanto representação de pureza, ingenuidade e graça, está embebida da essência da meninice.

11 O projeto de industrialização tem suas bases fundamentadas na Nova República (1930-1945). O governo de Getúlio Vargas lançou mão de uma plataforma econômica nacional, visando consolidar o parque industrial brasileiro. Desse modo, a industrialização brasileira foi tardia.

O menino-anjo não tinha consciência do pecado, era considerado engraçadinho, fofinho (brinquedo de gente grande). O despertar de hábitos e comportamentos impuros e indesejáveis, de acordo com as convenções dos adultos, manifestar-se-á a partir dos 6 (seis) anos de idade, quando o menino se "endiabrava[12]".

Para Valdez o ato de endiabrar-se está associado

> [...] no Brasil a meninice nas sociedades patriarcais era bem curta. Nos primeiros anos, a criança era idealizada ao extremo e comparada a um anjinho. Essa idealização da criança que muito se aproxima da visão da Igreja Católica, terminava ao chegar da idade da razão, aos seis, sete anos, transformando o anjo em menino-diabo identificado como uma criatura estranha que não comia a mesa, nem participava de modo algum da conversa de gente grande. Para alguns, o Brasil era um pais quase sem meninos, e o próprio menino-diabo encerrava sua meninice por volta dos 10 anos, e logo se tornava rapaz [...] (VALDEZ, 2001, p. 11-12).

A fase do "endiabramento" é caracterizada pelo desejo infantil de participar e integrar dos/os universos mentais, materiais e subjetivos do adulto. É a fase da intensificação das ações lúdicas, dos questionamentos, das descobertas, das afrontas, das disputas e das indisciplinas. O imaginário social, sacralizado pela fé, busca ordenar o mundo da criança, sufocando sua infância e antecipando a fase adulta. Essa mentalidade social tinha como fulcro acelerar o processo de "homenização dos infantes".

A terceira reflexão acerca da representação da criança em Goiás (século XIX) sedimenta-se na "santificação do ser". A "santificação e/ou divinização" (associação ao sagrado) dos pequenos era uma estratégia social (balizada na crença dos pais, família, parentes, amigos,

12 Gilberto Freyre em "Casa Grande e Senzala" apresenta uma reflexão sobre a infância no Brasil (transição do Império para a República).

vizinhança) que objetivava curar o corpo e salvar a alma dos ingênuos. As manifestações mais comuns dessa sacralidade aconteciam, paradoxalmente, nos casos de morte, batismo e voto.

Para Ariès (1981), a representação dos "ingênuos santificados e divinizados" materializa-se e fundamenta-se em cenas (pinturas) como: a do Menino Jesus (semelhante ao *putto*[13], enrolada em cueiros, nunca nua e na companhia de outras crianças), do nascimento da Virgem Maria e do labor de Sant'Ana (mãe de Maria e avó de Jesus) com seus cuidados, seus afazeres e rotinas.

Segundo Ariès

> "Depois surgiram as outras infâncias santas: a de São João, o companheiro de Jogos do Menino Jesus, a de São Tiago, e a dos filhos das mulheres santas, Maria-Zebedeu e Maria Salomé. Uma iconografia inteiramente nova se formou assim, multiplicando cenas de crianças e procurando reunir nos mesmos conjuntos o grupo dessas crianças santas, com ou sem suas mães (ARIÈS, 1981, p. 20).

O "agir e o existir mundano", conectados ao "sagrado", foram mediados pela arte. A arte moderna do século XVI aproximou o homem do "divino", possibilitando o surgimento de uma "sensibilidade santificada". Uma nova ordem de pertencimento, balizada na fraternidade, paternidade, maternidade e no apadrinhamento passou a ser notório em culturas, cuja formação era cristã ocidental.

No caso específico do Brasil (colonial/monárquico), sobretudo em Goiás (dos séculos XVIII à metade do XX), manifestações como vestir e nominar crianças de modo semelhante aos anjos e santos (para procissões, sepultamentos...) eram práticas comuns.

13 Cena da criança nua. Surgiu no fim do século XVI, destacando nas crianças traços de ingenuidade, beleza e angelicalidade.

Moreira (2004) afirma que, sendo a morte infantil um fenômeno rotineiro em Goiás, havia todo um cuidado para encomendar e apresentar o corpo do ingênuo ao reino dos céus. Para o autor

> [...] a prática destinava a escolha da última roupa que interferiria nos destinos da alma, que toda aquela criança testava, ora vestidos indiscriminadamente, meninos e meninas, como vestidos brancos ou coloridos, tecidos de algodão, ou de santos, nesse caso fantasiadas, até os sete anos, de São Miguel Arcanjo, João Batista ou Nossa Senhora da Conceição, para se incorporarem imediatamente ao exército de santos que habitava o céu. Os anjinhos eram maquiados e enfeitados com coroa de flores, vestidos com mortalhas (REIS, *apud*, MOREIRA, 2004, p. 90-91).

Segundo Moreira (2004), o sepultamento de crianças vestidas de modo igual aos santos e/ou anjos, em Goiás, era comum. Essa prática valida a hipótese de surgimento embrionário de um sentimento de bem querer, de cuidar, de zelar e de desejar a infância nas crianças. No entanto, acreditava-se que os grandes rechaçadores da vida (nos pequenos) estavam associados à "falta de fé" e à insalubridade social (doenças e falta de higiene).

Como forma de garantir a permanência dos pequenos, junto aos adultos no mundo dos vivos (buscando livrá-los de patologias), era comum, em casos de doenças, os pais, celebrarem votos e/ou pactos de doação aos santos e/ou entidades de sua devoção. Desse modo, os infantes passavam a ser afilhados e/ou filhos adotados por divindades.

Quando a morte era evidente e acabava por selar os olhos do "prometido", as especulações em torno da "falta de fé, da pouca fé ou da doação não feita de coração" rondavam o ambiente familiar. Como forma de desconstruir parte desse imaginário coletivo, e, sobretudo, neutralizar possíveis indagações sobre a infalibilidade do sagrado, mesmo digladiando com o infortúnio da morte, o falecido era vestido semelhantemente ao santo devotado. Essa prática

revigorava a fé, sobretudo quando se tinha consciência coletiva de que "morrer e viver em Goiás" era uma constante.

Por outro lado, quando a criança moribunda ganhava a "benção do padrinho" e se convalescia, se afastando da morte, as promessas eram cumpridas rigorosamente. Segundo Moreira era comum

> [...] vestir as crianças com o hábito do santo de seu nome, correspondia a uma proteção em vida que não falharia na morte. Desta forma, era natural que se escolhessem santos de sua predileção. Isto explica que, estando à criança vestida ou coberta com as roupas deste ou daquele santo, os pais garantiam que seu rebento não ficaria desamparado no outro mundo, estando guardado sob os cuidados das entidades [...] (MOREIRA, 2004, p. 91).

O autor (2004), também, indica outra variante, o "santo de seu nome". Nesta esteira epistemológica, Valdez (2002) destaca que ter o nome de santo era uma forma de obter proteção sagrada e de blindar o recém-nascido dos infortúnios do corpo e do espírito.

De acordo com Valdez, os nomes mais comuns eram (nomes simples e compostos):

> [...] Pillar, Santa, Maria, Anna, Antônia, Francisca, Joanna, Rosa, Manoel, João, José, Antônio, Francisco, Joaquim, de Jesus, do Nascimento, dos Anjos, de Deus, da Cruz, da Purificação, da Anunciação, da Conceição, da Luz, da Encarnação, dos Amores, de Sant'Anna, dos Anjos, da Paixão, da Piedade, do Rosário, de Finados, do Sacramento, de Nazareth [...] (VALDEZ, 2002, p. 27).

Valdez (2002) identificou nomes e pré-nomes de pessoas, cujo batismo tornou-se instrumento de consagração da promessa e/ou do voto. Desse modo, essa manifestação será recorrente por todo o século XIX e parte do XX, tanto em Goiás quanto no Brasil.

A seguir serão apresentados estudos sobre a representação da morte infantil, a partir de esculturas presentes no Cemitério São Miguel, da Cidade de Goiás (GO). A intenção é dialogar com o conceito de memória como forma possível de perceber comportamentos de avivamento da infância por meio das lembranças.

Cemitério São Miguel: um berço de memória da infância em Goiás

Este momento textual tem como premissas: a) compreender o conceito "memória"; b) historicizar o Cemitério São Miguel enquanto espaço de memória; e c) identificar as representações da infância na necrópole em tela. Como fundamentação valeremos de D'aléssio (1993), Moreira (2004), Vaz (2012) e Silva (2010).

Os esforços de pesquisadores, buscando a preservação do passado (seus traços, suas evidências), enquanto garantia de mapeamento de identidades coletivas (ameaçadas pelo "desencantamento do mundo"), trouxe para o campo da reflexão a categoria memória. A memória é um meio capaz de combater a força que desintegra a tradição.

A memória, segundo D'aléssio

> [...] é história viva e vivida, e permanece no tempo, renovando-se. A história viva é, assim, o lugar de permanência e nela o desaparecimento das criações grupais é apenas uma aparência. A memória é a possibilidade de recolocação das situações escondidas que residem na sociedade profunda, na sensibilidade [...] (HALBWACHS, *apud* D'ALÉSSIO, 1993, p. 98).

Partindo de alguns pressupostos de Halbwachs (*apud* D'ALÉSSIO, 1993), só haverá memória se existir, entre os sujeitos, uma concepção de pertencimento grupal. O cimento que garante a perenidade de sua existência na coletividade é a afetividade. O sentimento de pertencimento, então, mantém a memória viva.

Desse modo, memorar é cultivar a existência e a história do indivíduo em seu grupo de pertencimento; é construir espaços de lembranças que sejam capazes de neutralizar o poder arrebatador da morte e transferir ao sujeito energia existencial capaz de fazê-lo transcender o espaço, o tempo e o "pós vida". Então, a memória é uma faculdade capaz de reter, em corpos esmarridos, a vida.

Ante ao exposto, trataremos do Cemitério São Miguel como um lugar de memória, um ambiente fulcral para o cultivo da existência. Nele é possível identificar a perenidade do passado no presente. Na necrópole a matéria do sujeito desaparece, mas a sua memória permanece subsumida no pulsar coletivo.

Segundo Vaz

> [...] o Cemitério São Miguel da cidade de Goiás surge em 1859 a partir de uma lei datada de 20 de junho de 1846, que proibia o sepultamento nas Igrejas. O Cemitério São Miguel estava diretamente ligado ao Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara, que o administrava. Em um dos artigos de lei relacionado à proibição de sepultamento em igrejas, lemos que: 'logo que o cemitério receber a benção, fica proibido os enterros nas igrejas e no recanto delas, sob a pena de multa de dez mil réis aos infratores' (FREITAS *apud* VAZ, 2012, p. 319).

A criação e implantação de necrópoles públicas, a partir da segunda metade do século XIX, foram resultantes da separação entre Estado (Império) e Igreja (bem como de suas obrigações); o primeiro encarregava-se de zelar da saúde pública (garantir salubridade e higienização) e o segundo se incumbia do cumprimento dos sacramentos cristãos.

Silva reforça o olhar sobre a dinâmica da laicização dos "campos-santos".

> No decorrer do século XIX, a doutrina sanitarista vive o auge. O discurso em voga nos meios médicos

> refere-se à necessidade das cidades empregarem todos os esforços no sentido de combater e melhorar o quadro sanitário das mesmas. Objetiva-se, com isso, combater as epidemias e melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes. Um dos principais alvos das críticas dos membros da saúde era o sepultamento no interior das igrejas (SILVA, 2010, p. 118).

De acordo com Silva (2010), a Província goiana passa a se preocupar com a saúde da coletividade, criando cemitérios e, por meio deles, objetivando aumentar a longevidade das pessoas. Desse modo, a necrópole cumpre papel duplo, ou seja, ação de garantir o prolongamento da vida, tanto dos vivos quanto dos mortos (memória).

Com relação ao prolongamento da vida nos mortos, tomando aqui o Cemitério São Miguel como espaço de memória, Vaz (2012) trata desta necrópole como um espaço repleto de traços (fontes) que traduzem vida. A arte tumular (estátuas, epitáfios, estruturas tumulares) revela posição social, prestígio do morto, posses do falecido, capital simbólico herdado, entre outros. Esse conjunto de definidores sociais, sendo reconhecidos pela coletividade, possibilita o processo de "marmorização da representação do sujeito na memória do povo".

Assim, o Cemitério ganha uma nova representação, torna-se um espaço em que a vida pulsa; o paradigma da morte é superado; e a necrópole deixa de ser vista, por meio do imaginário social, como um espaço de esquecimento. Destarte, o "campo santo" (recorte em que a lembrança lateja) é transformado em "lugar de memória".

Silva (2010, p. 118) reforça a visão de Vaz (2012) quando afirma que "a arte tumular e os epitáfios carregam consigo expectativas e, também, de certa forma, uma eternização de uma existência; existência particular, mas que tem a capacidade de traduzir o estilo de vida do grupo".

Foi pensando em reconstruir a trajetória da criança em Goiás (etapas para alcançar a fase adulta), que optamos em investigar o

Cemitério São Miguel, localizado no município de Goiás (GO) (antiga capital do Estado), enquanto fonte de pesquisa e como sendo "um berço de memória". Em vista disso, dialogaremos com as representações da morte infantil na necrópole em questão.

Phillipe Ariès (1981) foi o primeiro a apresentar fontes (cultura material) que possibilitaram perceber a representação da criança ocidental, tanto na Idade Média quando Idade Moderna. Dialogou acerca das imagens infantis e como estas foram incorporadas pela coletividade social (imagem de anjos, santinhos...). Destarte, veremos como essa presença se manifesta em Goiás.

O imaginário social sobre a morte infantil está presente nos trabalhos de Moreira (2004), Silva (2010) e Vaz (2012). Estes comungam da ideia de que o "campo-santo" é ornado de uma cultura material (estátuas, túmulos, epitáfios, objetos, fotografias) que possibilita ser estudado pelas seguintes ciências: arte, história, arqueologia, antropologia e sociologia.

Moreira, ao analisar a arte cemiterial (uso de estátuas de anjos em sepulturas), afirma que:

> [...] o cerimonial mortuário infantil congelado em corpo de pedra, deixado ao lado ou sobre o túmulo, torna-se uma exposição da imagem do corpo colocado como espetáculo a serviço da manutenção de representações sua função era dar conta da hierarquia social a que representava (MOREIRA, 2004, p. 90).

Para o autor, a representação da morte (expressa na cultura material) era uma forma de espetacularização da vida naquele espaço coletivo. Delimitar fronteiras de poder e garantir a imortalidade (pela memória) eram condições vinculadas e/ou dependentes à suntuosidade, à pompa, aos rituais e aos gastos funerários.

Segundo Vaz (2012), no Cemitério São Miguel, existem inúmeras estátuas que representam anjinhos (esculpidos em pedra-sabão e mármore). As imagens estão distribuídas ao longo dos corredores

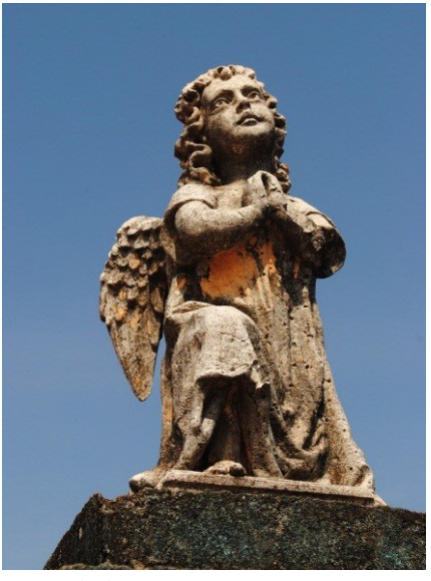
frontais e laterais da necrópole. As imagens dos anjos lembram a representação do *putto* de Ariès (1981). Os anjos tem como fulcro personificar os pequenos vivos.

O uso de anjos, como forma de personificação de crianças mortas, corrobora a nossa perspectiva de que o uso da escultura tumular foi, de fato, uma manifestação inclinada em garantir a perpetuação dos infantes na memória coletiva. Por outro lado, podemos observar que, também, houve o surgimento natural de um sentimento de pertencimento, de querer bem, de zelar da memória, de imortalizar, de não deixar cair no esquecimento a representação da criança. Desse modo, a força paradoxal aceleradora do processo de homenização da criança em Goiás é minimizada pelo sentimento de infância.

Fotografia 1 – Anjo da saudade (2015)

Fonte: Gleidson Moreira.

Fotografia 2 – Anjo espreme limão (2015)



Fonte: Gleidson Moreira.

Fotografia 3 – Anjo da consternação (2015)

Fonte: Gleidson Moreira.

Considerações finais

Ante o exposto, percebemos que os autores em tela (Ariès, Aranha, Cambi, Ghiraldelli Jr., Valdez) tem perspectivas coadunantes acerca da origem da infância. Esta é entendida como um momento específico na vida da criança. Durante séculos o infante foi considerado como adulto em miniatura, e o seu universo afetivo, sentimental, fisiológico e cognitivo não foi bem interpretado.

Outra reflexão de grande valia sedimenta-se no paradoxo entre criança e infância. Criança não era sinônimo de infância; mas o inverso, sim. Da criança foi negada a liberdade de crescer e amadurecer. As fases da infância e da adolescência foram banidas de seus espaços de formação (família, comunidade, igreja, trabalho...).

O sentimento de infância surgirá a partir do século XVIII, com o advento da industrialização, quando é notado o surgimento

de uma série de universos (lúdico, literário, musical, artístico, cognitivo e alimentar) específicos para crianças.

A literatura goiana retratou a criança pelo viés da nova história (representação, imaginário) dando-lhe visibilidade por meio de imagens (anjos e santos), por meio de promessas (curar de patologias), votos (validar a fé), apadrinhamento (divindade protetora), e pelo batismo (ter nome de santo).

A criança goiana tornou-se sujeito de memória. A memória é entendida como uma faculdade capaz de imortalizar aqueles que partiram. A imortalidade do indivíduo sobre o coletivo acontece quando há sentimento de pertencimento, e, por motivos afetivos, o grupo acaba reconhecendo o sujeito (relação: memória/ saudade/lembranças).

Outra reflexão pertinente é a de pensar o cemitério enquanto um espaço de avivamento. A necrópole é considerada um local de memória, um recorte em que o imaginário social faz da morte uma experiência transitória. O esquecimento, aqui, é um movimento descartado pela memória.

Por fim, entendemos que o Cemitério São Miguel é, de fato, um berço de memória que conseguiu transferir aos seus "inquilinos", sobretudos aos de tenra idade, importância, validade e representação social. Na necrópole não há negação da infância, pois os pequenos ali confiados são queridos, amados e imortalizados.

Esperamos que este texto contribua com os estudos acadêmicos (cunho etnográfico, antropológico e histórico) sobre educação, criança e infância em Goiás. Em tempo, reitero que esse trabalho é fragmento de um estudo bem maior, e este já se encontra em desenvolvimento.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. **Memória:** leituras de M. Halbwachs e Pierre Nora. In. Revista Brasileira de História. São Paulo: 1993. v. 13, n. 25/26. p. 97-103.

ECO, Humberto. **O nome da rosa.** 2. ed. São Paulo: Record, 2010.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

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

LARAIA, Roque. **Cultura um conceito antropológico.** 33. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Cleumar de Oliveira Moreira; SILVA, Edson Pereira da. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos.** 4. ed. Goiânia: Kelps, 2015.

MOREIRA, Gleidson de Oliveira. **Representações da morte infantil em Goiás (séc.IX).** In. Revista Guanicuns. Anicuns (GO); Goiânia: Grafoart, novembro 2004. Ano 1. Nº 01.

O NOME DA ROSA. Produção de Jean-Jacques Annaud. França; 1986. 1 DVD (130 min.).

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. **Acerca do conceito de representação.** In. Revista de Teoria da História. Goiânia: UFG, dezembro de 2011. Ano 3. Nº 6.

REIS, João José. **A morte é uma festa:** ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás:** séculos XVIII e XIX. Goiânia: Grafopel, 2002.

14.

A DESCONSTRUÇÃO DE ESTIGMAS SOCIAIS POR INTERMÉDIO DA LUTA ANTIMANICOMIAL

Yasmim Silva Machado (UEG)
Maria Geralda Alves Oliveira (UEG)
Ester Ferreira Mendes (UEG)

O presente artigo científico de revisão é o resultado do trabalho acadêmico que foi apresentado no "GT 12: Psicologia – Desenvolvimento, Aprendizagem e Diversidade", da VIII Semana de Integração – "Universidade, Direitos Sociais e Formação Humana: contextos e desafios", da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas.

A delimitação do tema deste trabalho é a relação histórica entre estigmas sociais e sua desconstrução mediante a chamada Luta Antimanicomial. E, a "questão problema" foi a seguinte: Como o retorno dos manicômios no Brasil pode sinalizar um retrocesso em relação às conquistas históricas no campo da saúde mental, da diversidade e dos direitos humanos?

O trabalho teve como objetivo geral compreender as questões relacionadas à inclusão de pessoas com transtornos e doenças mentais, buscando entender aspectos biopsicossociais e histórico-culturais para um desenvolvimento saudável e sem distinções.

Para tanto, a pesquisa realizada utilizou o levantamento bibliográfico mediante a consulta de autores como: Arbex (2013);

Cardoso et al. (2014); Goffman (1988); Marques e Marques (2003); Mazzota (2005); Rabelo e Amaral (2003); e Silva Filho (2008). Além da lei e documento de orientação federal. Assim, foram abordados os seguintes aspectos: saúde mental; a questão manicomial; a Política Nacional de Saúde Mental; e os estigmas sociais.

O que é saúde mental?

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), "saúde mental é um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade" (BRASIL, 2017, p. 1). Nesta perspectiva, entende-se que a manutenção da saúde mental não está relacionada apenas a não existência ou ao tratamento psiquiátrico de pessoas com transtornos ou doenças mentais. Sendo assim, para se ter uma boa saúde mental o sujeito tem que ser capaz de se recuperar de maneira resiliente dos problemas cotidianos.

Segundo Silva Filho (2008), na saúde mental, podendo generalizar para a saúde como um todo, o reconhecimento das diferenças é a base das ações e começa pelo convívio com as diferentes abordagens e pontos de vistas. Considerando sempre o estabelecimento da ética em cada formulação e propiciar o debate, oriundo da vontade de conhecer e compreender, e não de ditar regras ou criar leis e/ou códigos de conduta. Dessa forma, a saúde mental é essencial para um desenvolvimento sadio e sem distinções, devendo receber atenção constante. Aqui vale destacar a importância da psicoterapia e de todo serviço multidisciplinar em saúde, a fim de prevenir doenças e promover o bem-estar.

Historicamente, desde o período medieval, existe uma preocupação com as doenças mentais as quais eram vistas como um fenômeno espiritual e como tal necessitava se submeter a rigorosos rituais religiosos para se obter o equilíbrio da alma. Essa

preocupação se manifestava ainda no sentido de isolar o indivíduo considerado louco em asilos os quais também recebiam outras minorias invisibilizadas. Os asilos eram locais úmidos, sujos, de pouca iluminação e sem condições básicas de higiene onde os acometidos de alguma doença mental ficavam acorrentados, nus ou maltrapilhos, com pouca água e alimentação, e entregues à própria sorte para sobreviver aos tratamentos tortuosos e desumanos que lhe eram ofertados de forma caridosa na visão da sociedade.

Nesse contexto, surgem os manicômios que, entre o século XV e o XX, ganharam um caráter institucionalizado sob um discurso científico para internar a força, conhecer e tratar as pessoas com algum diagnóstico de doença mental. Todavia, o que vemos é que esses locais, além de utilizarem procedimentos invasivos e hediondos, tornaram-se verdadeiros espaços de segregamento, exclusão e cerceamento para aprisionar tanto o sofredor psíquico quanto àqueles que manifestavam algum comportamento considerado subversivo aos princípios normatizadores da época.

Somente em meados do século XX, na Inglaterra, começou-se a problematizar o cenário de barbárie e desumanidade envolvendo a saúde mental. O modelo de medicina até então aplicado pela psiquiatria foi colocado em xeque por novas perspectivas que se manifestaram para que a saúde mental fosse considerada no campo da diversidade e dos direitos humanos. Surge então o movimento antimanicomial que tem como objetivo maior a humanização do tratamento direcionado aos sujeitos envolvidos, a devolução da cidadania e da dignidade por meio da inserção na família e na sociedade, bem como a extinção dos manicômios que durante séculos propagaram o terror e a selvageria em nome da Ciência dizimando milhares de pessoas em todo o mundo.

A luta antimanicomial começou a ganhar força somente a partir dos anos 80 e gerou uma repercussão entre aqueles médicos e psicólogos que tinham um compromisso com a vida e com a

dignidade de seus pacientes. Outro posicionamento importante que merece ser registrado é o das famílias que se manifestaram exigindo melhores condições para os seus diante das atrocidades acometidas aos internos dos manicômios. Sem dúvida, aqui temos contribuições significativas que fomentaram para se alcançar resultados precisos e pontuais. Esse embates fizeram suscitar uma Nova Política de Saúde Mental composta por políticas públicas e ações voltadas para a assistência social.

Propostas na Nova Política de Saúde Mental: avanços ou retrocessos

A lei nº. 10.216, de 06 de abril de 2001, que trata da Política Nacional de Saúde Mental representa uma conquista social diante de um contexto histórico marcado pela existência de manicômios que funcionavam como depósito e contenção de pessoas que estavam fora dos padrões sociais. Assim, doentes mentais, homossexuais, prostitutas, negros, dependentes químicos, entre outros estavam em meio aqueles que eram indesejáveis e a sociedade queria livrar-se. Para denunciar essa realidade, por meio da obra Holocausto Brasileiro, Daniela Arbex (2013) retrata o genocídio de sessenta mil pessoas mortas no Colônia, maior hospício do Brasil, que foi fundado em 1903 e funcionou por quase um século, em Barbacena, no estado de Minas Gerais. Em relação às pessoas que eram enviadas forçadamente para o Colônia, Eliane Brum, que fez o prefácio do livro, chega a dizer que:

> Cerca de 70% não tinham diagnóstico de doença mental. Eram epiléticos, alcoolistas, homossexuais, prostitutas, gente que se rebelava, gente que se tornara incômoda para alguém com mais poder. Eram meninas grávidas, violentadas por seus patrões, eram esposas confinadas para que o marido pudesse morar com a amante, eram filhas de fazendeiros as quais perderam a virgindade antes do casamento. Eram homens e mulheres que haviam extraviado

> seus documentos. Alguns eram apenas tímidos. Pelo menos trinta e três eram crianças" (ARBEX, 2013, p. 14).

Em sua obra, foi documentada a forma desumana que aquele grupo era tratado e submetido a procedimentos tortuosos lembrando que até o momento ainda não havia tratamentos adequados e eficientes voltados para a saúde mental. Desse modo, o Eletroconvulsoterapia (ECT), por exemplo, historicamente conhecido como "eletrochoque", era aplicado sem supervisão e sem os preparos necessários levando, muitas das vezes, o paciente a óbito. Sobre essas atrocidades, no prefácio, Eliane Brum chega ainda a dizer que:

> Os pacientes do Colônia morriam de frio, de fome, de doença. Morriam também de choque. Em alguns dias os eletrochoques eram tantos e tão fortes que a sobrecarga derrubava a rede do município. Nos períodos de maior lotação, 16 pessoas morriam a cada dia e ao morrer, davam lucro. Entre 1969 e 1980, mais de 1.800 corpos de pacientes do manicômio foram vendidos para 17 faculdades de medicina do país, sem que ninguém questionasse. Quando houve excesso de cadáveres e o mercado encolheu, os corpos passaram a ser decompostos em ácido, no pátio da Colônia, na frente dos pacientes ainda vivos, para que as ossadas pudessem ser comercializadas (ARBEX, 2013, p. 14).

Assim sendo, perante os horrores dessas mazelas, desde a década de 70, surge uma luta social em prol da Reforma Psiquiátrica Brasileira a qual desencadeou relevantes avanços para o cuidado em saúde mental chegando à lei nº. 10.216/2001, que já no Artigo 1º. é informado que:

> [...] Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, de que trata esta Lei, são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família,

> recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra (BRASIL, 2001).

Ainda sobre essa lei, é possível perceber que ela surge a fim de garantir os direitos dos indivíduos com transtornos mentais e de seus familiares tendo em vista o artigo 2:

> [...] Nos atendimentos em saúde mental, de qualquer natureza, a pessoa e seus familiares ou responsáveis serão formalmente cientificados dos direitos enumerados no parágrafo único deste artigo.
> Parágrafo único. São direitos da pessoa portadora de transtorno mental:
> I – ter acesso ao melhor tratamento do sistema de saúde, consentâneo às suas necessidades;
> II – ser tratada com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade;
> III – ser protegida contra qualquer forma de abuso e exploração;
> IV – ter garantia de sigilo nas informações prestadas;
> V – ter direito à presença médica, em qualquer tempo, para esclarecer a necessidade ou não de sua hospitalização involuntária;
> VI – ter livre acesso aos meios de comunicação disponíveis;
> VII – receber o maior número de informações a respeito de sua doença e de seu tratamento;
> VIII – ser tratada em ambiente terapêutico pelos meios menos invasivos possíveis;
> IX – ser tratada, preferencialmente, em serviços comunitários de saúde mental. (BRASIL, 2001).

Por fim, a lei nº. 10.216/2001 coloca como obrigatoriedade do Estado a promoção de saúde mental e, assim, é possível verificar a existência dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que estão espalhados por todo Brasil visando acolher aqueles com

transtornos mentais. Os serviços oferecidos pelos CAPS – juntamente com os Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT), os Centros de Convivência e Cultura, as Unidades de Acolhimento (UA), e os leitos de atenção integral (em Hospitais Gerais, nos CAPS III) – compõem hoje a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) que integra o Sistema Único de Saúde (SUS).

No entanto, a nova proposta de mudança na lei de Política Nacional de Saúde Mental representa um retrocesso da Reforma Psiquiátrica Brasileira considerando os seguintes itens: incentivo ao uso da ECT; internação de crianças e adolescentes; uso da abstinência no tratamento contra as drogas, ao invés do tratamento humanizado proporcionado pelas atuais políticas, programas e práticas de redução de danos; utilização de internações prolongadas; dentre outros. Neste sentido, tal proposta se constitui, na verdade, uma Contrarreforma Psiquiátrica, pois reorienta ações que vão de encontro às conquistas obtidas em três décadas de luta e contribue para o ressurgimento dos estigmas sociais perpetrados historicamente contra os pacientes psiquiátricos.

Estigmas Sociais

A luta antimanicomial compreende que os estigmas sociais remontam a um passado no qual "[...] pessoas com algum tipo de deficiência eram consideradas entraves ao desenvolvimento, indesejáveis no convívio humano. [...] excluídas [...] ineducáveis e, na maioria das vezes, chegavam a ser eliminadas fisicamente" (RABELO; AMARAL, 2003, p. 212). Logo, esta temática requer uma compreensão do que seriam esses estigmas sociais e qual a dimensão que os mesmos desencadeiam na vida de uma pessoa tendo em vista que eles levam a uma valoração negativa e periférica por serem desaprovados pelas normas culturais.

Goffman (1988) descreve o que seria "estigma" e apresenta, de forma contextualizada, o seu significado nas diferentes épocas.

Assim, por exemplo, para os gregos, seriam os sinais corporais; já para os cristãos estariam ligados às "chagas" de Jesus Cristo. Nesses casos, o termo "estigma" refere-se ao físico, mas sob um viés contemporâneo, no presente trabalho, relaciona-se ao mental e envolve todo o preconceito gerado mediante o isolamento e a marginalização social. Contexto em que as vítimas carregam cicatrizes psicológicas referentes a um processo no qual foram excluídas. Ainda segundo Goffman (1988), os estigmas apresentam um tom depreciativo, uma marca diferencial negativa que incide diretamente na constituição da identidade do sujeito o qual passa a ser visto como uma pessoa desviante quando comparada com os outros tipos de pessoas percebidas como normais e desejáveis.

A história da humanidade é uma história de exclusão de pessoas que não se encaixam no "padrão homogeneizante de condutas e corpos" (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 238). Ainda sobre isso, Mazzotta (2005) nos pontua que todos aqueles que nasciam fora da expectativa estética ou possuíam uma deficiência física, sensorial e/ou mental, ou, ainda, adquiriam uma doença infectocontagiosa eram excluídos para fora dos limites das cidades. Aqui, podemos constatar que para atender a essa demanda dos rejeitados, criaram-se instituições específicas para isolar e restringir tais indivíduos à convivência com seus pares.

No que tange a essa restrição, Goffman (1988) pontua que:

> Nos muitos casos em que a estigmatização do indivíduo está associada com sua admissão a uma instituição de custódia, como uma prisão, um sanatório ou um orfanato, a maior parte do que ele aprende sobre o seu estigma ser-lhe-á transmitida durante o prolongado contato íntimo com aqueles que irão transformar-se em seus companheiros de infortúnio. (GOFFMAN, 1988, p. 34).

Nessa perspectiva, desde a constituição do Brasil, observa-se a questão da segregação provocada pelos manicômios e os

distanciamentos sociais perpetuados pelos estigmas em decorrência das doenças mentais. Em meados de 1830, por exemplo, médicos reivindicavam a criação de hospícios e, em 1882, foi criada a cadeira de moléstias mentais nas faculdades de medicina dos estados da Bahia e do Rio de Janeiro.

A questão manicomial sempre esteve presente no Brasil, tanto que, em 1895, teve início a construção do Hospital Psiquiátrico do Juqueri, considerado uma das mais antigas e maiores colônias psiquiátricas do Brasil, localizada em Franco da Rocha (antigo município de Juqueri), na região metropolitana do estado de São Paulo. Inaugurado em 1898 por Francisco Franco da Rocha (1864-1933), médico psiquiatra paulista, o Asilo de Alienados do Juqueri passou a adotar os fundamentos da Teoria Psicanalítica recém-desenvolvida pelo médico e psiquiatra austríaco, Sigmund Freud (1856-1939), para tratar pessoas com distúrbios psíquicos. Esses fundamentos se baseavam, principalmente, em conhecer as causas dos distúrbios e não somente se ater aos sintomas apresentados. Sob essa análise, começa a surgir um direcionamento mais específico para se estudar o tratamento de pacientes mentalmente enfermos.

Outro médico que trouxe avanços para os estudos científicos envolvendo a saúde mental foi Juliano Moreira (1873-1933), considerado fundador da disciplina de Psiquiatria no Brasil. Em 1903, junto a uma comissão, eles observaram as irregularidades no Hospital Nacional dos Alienados e aprovaram a primeira legislação sobre assistência aos alienados (nome pejorativo dado aos internos dos manicômios). Juliano Moreira foi nomeado neste mesmo ano diretor desse hospital onde desenvolveu várias pesquisas e teve a oportunidade de começar a rever práticas violentas que até então eram aplicadas pela psiquiatria como forma de tratamento.

Todo esse contexto, enfoca o quanto os manicômios estiveram presentes na história do Brasil. E, considerando a forma com que doentes mentais eram oprimidos e maltratados, torna-se

questionável a tentativa de voltar à lógica manicomial que reforça estigmas sociais provocadores de exclusão, preconceito e a discriminação de seres humanos. Sobre esses estigmas, Goffman diz que:

> Uma possibilidade fundamental na vida da pessoa estigmatizada é a colaboração que presta aos normais no sentido de atuar como se a sua qualidade diferencial manifesta não tivesse importância nem merecesse atenção especial. [...] A questão que se coloca não é a da manipulação da tensão gerada durante os contatos sociais e, sim, da manipulação de informação sobre o seu defeito. Exibi-lo ou ocultá-lo; contá-lo ou não contá-lo; revelá-lo ou escondê-lo; mentir ou não mentir; e, em cada caso, para quem, como, quando e onde. Por exemplo, quando o paciente mental está no sanatório, e quando se encontra com membros adultos de sua família ele é tratado com tato, como se fosse sadio quando, na realidade, há dúvidas sobre isso, mesmo que não de sua parte ou, então, ele é tratado como insano quando sabe que isso não é justo. Mas para o ex-paciente mental, o problema pode ser bem diferente; ao invés de encarar o preconceito contra si mesmo, ele deve considerar a sua aceitação involuntária pelos indivíduos que têm preconceitos contra o tipo de pessoa que ele pode revelar ser. (GOFFMAN, 1988, p. 38).

Nesse sentido, vê-se que muitas vezes a lógica manicomial é uma tentativa de marginalizar o diferente ao invés de tentar incluí-lo, e o próprio estigmatizado começa a acreditar naquilo que lhe é taxado como comportamento desviante. Desse modo, a lógica manicomial torna-se mais fácil do que criar estratégias de assistência e apoio às pessoas com algum tipo de problema mental ou até mesmo àquelas consideradas fora dos padrões sociais.

Com o objetivo de reverter esse cenário instaurado de estigmatização, Franco Basaglia (1924-1980) foi um psiquiatra italiano que ao testemunhar uma série de abusos e negligências no tratamento dos enfermos, promoveu junto a um corpo de psiquiatras, mudanças

práticas e teóricas no tratamento de seus pacientes, e deu origem à luta antimanicomial. Para Basaglia, o tratamento manicomial deveria ser substituído por atendimentos terapêuticos através de centros comunitários, centros de convivências e tratamento ambulatorial.

Em 1979, Franco Basaglia veio ao Brasil e visitou o Hospital Colônia de Barbacena. Logo depois em uma entrevista coletiva, ele afirmou ter presenciado uma verdadeira barbárie humana chegando a comparar aquele local a um campo de concentração. Enfatizou ainda que em nenhum lugar do mundo, ele havia visto tamanha tragédia. Esse pronunciamento garantiu que o mundo visse como o tema da loucura estava sendo tratado em Minas Gerais e favoreceu a implantação do movimento da reforma psiquiátrica no Brasil a qual contou com o apoio de movimentos sociais e partidos políticos.

Anteriormente ao Basaglia, tivemos outras pessoas como jornalistas, fotógrafos, cineastas, funcionários e médicos que denunciaram a violação dos direitos humanos nos manicômios e lutaram por sua extinção. Por sua vez, estes foram perseguidos, silenciados e o cenário de crueldade logo caia no esquecimento sem intervenções necessárias e efetivas das autoridades para se mudar tal realidade estigmatizada. Entre as vozes de denúncia, destacam-se o fotógrafo Luiz Alfredo e o repórter José Franco que, ainda na década de 1960, conheceram e expuseram a rotina infernal do Colônia por meio da revista O Cruzeiro. Diante de tanto terror, o fotógrafo Luiz Alfredo chegou a dizer ao chefe da revista: "Aquilo não é um acidente, mas um assassinato em massa. Só precisei clicar a máquina, porque o horror estava ali" (ARBEX, 2013, p. 172). Com certeza, Luiz Alfredo fez os registros mais chocantes de sua carreira e teve a grande oportunidade de revelar ao mundo as barbaridades que aconteciam como forma de solucionar os problemas mentais.

Tais registros fotográficos foram usados, contemporaneamente, no livro Holocausto Brasileiro junto com arquivos pesquisados e depoimentos que a jornalista Daniela Arbex recolheu

daqueles que vivenciaram essa tragédia na história da psiquiatria brasileira. Ao fazer isso, Arbex deu voz aos estigmatizados e também trouxe esperança ao retratar os sobreviventes que após o fechamento do Colônia, conseguiram reconstruir suas vidas fora do manicômio e desconstruir os estigmas sociais que lhes impuseram. Mas para adentrar o nosso olhar, Arbex adverte que:

> O fato é que a história do Colônia é a nossa história. Ela representa a vergonha da omissão coletiva que faz mais e mais vítimas no Brasil. Os campos de concentração vão além de Barbacena. Estão de volta nos hospitais públicos lotados que continuam a funcionar precariamente em muitas outras cidades brasileiras. Multiplicam-se nas prisões, nos centros de socioeducação para adolescentes em conflito com a lei, nas comunidades à mercê do tráfico. O descaso diante da realidade nos transforma em prisioneiros dela. Ao ignorá-la, nos tornamos cúmplices dos crimes que se repetem diariamente diante de nossos olhos. Enquanto o silêncio acobertar a indiferença, a sociedade continuará avançando em direção ao passado de barbárie. É tempo de escrever uma nova história e de mudar o final. (ARBEX, 2013, p. 255).

Desconstrução dos Estigmas Sociais

Desconstruir os estigmas impostos socialmente tem sido o maior desafio dos sujeitos que se encontram diretamente afetados por esse processo de reclusão e necessitam encontrar seu espaço na família e na sociedade. Na esfera de todo e qualquer estigma, existem fatores socioculturais arraigados e naturalizados que dificultam ainda mais o processo de uma construção social da identidade. Isso porque:

> Em todos os exemplos de estigmas, entretanto, aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido

> na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. (GOFFMAN, 1988, p. 7)

No caso dos estigmas gerados no âmbito da saúde mental, existem outros pontos para se considerar e muito o que se fazer. É necessário problematizar os preconceitos e fomentar ações que reabilitem e insiram na sociedade essas pessoas com certo sofrimento mental para que elas atuem de forma digna e autônoma tendo seus direitos respeitados. Lembrando que o isolamento dessas pessoas em sanatórios provoca a piora do quadro clínico e reforça os estigmas como já foi comprovado ao longo da história. Logo, a luta antimanicomial precisa continuar e ser ainda mais fortalecida no panorama atual para, de fato, garantir os direitos dos pacientes, assegurando-lhes um atendimento de qualidade de forma que permaneçam inseridos na família e na sociedade.

Para essa inserção social ocorrer, é necessário ter em vista que os discursos, mais do que muitas ações, contribuem para naturalizar a segregação e a exclusão, em todos os setores, através da palavra. Dessa maneira, uma linguagem adequada e inclusiva, livre de rótulos e de reforçadores negativos precisa ser acionada para que os envolvidos não sofram ainda mais em decorrência da materialização dos estigmas por meio de um dado vocabulário. Para Goffman (1988), o termo estigma é usado para se reportar a um atributo profundamente negativo que está mais vinculado a uma linguagem de relações do que ao atributo propriamente em si mesmo.

Tomemos, como exemplo, a nomenclatura hospício cuja origem latina significa hospedagem, mas que adquiriu um valor pejorativo ao nomear o lugar de abrigo às pessoas com doenças mentais ou com qualquer outro estigma. Do mesmo jeito, ao longo dos séculos, várias expressões ganharam e/ou foram criadas com uma conotação negativa para se referir às pessoas que sofrem com

problemas mentais. Faz parte desse repertório os termos bobos, maluco, louco, doido, entre outros.

Para se possibilitar a desconstrução dos estigmas em torno da saúde mental, pode-se ainda pensar mais profundamente em tratamentos com uma equipe multidisciplinar, contando com psicólogos, psiquiatras, musicoterapeutas, que alcance tanto o paciente quanto a sua família a fim de dar a esta o suporte necessário para lidar com uma demanda tão exigente que é a doença mental. Faz-se necessário também rever os paradigmas que compõem o modelo biomédico e trabalhar na perspectiva de humanização, apoiar a substituição progressiva dos hospitais psiquiátricos por serviços abertos com atenção principal à saúde mental e usar de uma linguagem inclusiva e dialógica entre os profissionais para reconhecer o sujeito em seus aspectos biopsicossociais.

Baseada nessas concepções, vale mencionar Nise da Silveira, a médica psiquiatra brasileira, reconhecida mundialmente como a mulher que revolucionou o tratamento mental por usar a arte para desenvolver um método humanizado de reabilitação. Decerto isso contribuiu para que os estigmas sociais fossem amenizados e seus pacientes pudessem desfrutar de novas relações nas quais suas singularidades fossem respeitadas.

Não obstante, para que o indivíduo se desenvolva de maneira plena, com dignidade, é necessário a garantia dos direitos humanos através de um ambiente estável, com reforçadores que permitam a manutenção da sua saúde física e mental, mediante a socialização e condições que favoreçam seu processo de aprendizagem e interação com o meio. Dessa forma, os transtornos mentais muitas vezes vêm de uma desorganização psicológica que pode estar associada a situações conflituosas da vida social e/ou familiar.

Neste cenário, cabe citar a atuação do psicólogo que não deve compactuar com a manutenção de estigmas e nem agir de maneira discriminatória. O psicólogo tem o papel de atuar no

autoconhecimento das pessoas, intervir utilizando de ferramentas psicológicas e elaborar junto ao paciente, família e equipe multidisciplinar, estratégias que auxiliem o grupo atendido.

Considerações Finais

A problemática social dos estigmas sociais reconhecidos pela luta antimanicomial remonta a partir de uma história a compreensão de que a volta à lógica manicomial é um retrocesso e uma afronta aos direitos essenciais da pessoa humana.

Para tanto, utilizar de formas alternativas que possibilitem evitar internações em longo prazo e problematizar as propostas da nova lei referente à Política Nacional de Saúde Mental é essencial para a promoção de saúde mental e bem-estar, evitando a construção de estigmas que excluem seres humanos de participar da vida social.

Finalmente, vale enfatizar que a luta antimanicomial continua sendo uma realidade que precisa ser apoiada não somente por categorias profissionais como a Psicologia, mas por toda a sociedade. Sendo assim, a manutenção da Saúde Mental de cada cidadão deve ser um projeto social possibilitado por políticas públicas que reconheçam, respeitem e valorizem a Diversidade Humana. Com isso, haverá um movimento de Inclusão de todas as pessoas sob o intuito de impedir o surgimento de estigmas sociais contra os segmentos minoritários que foram, historicamente, abandonados, esquecidos, desfavorecidos e não reconhecidos pela sociedade.

Referências

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro:** vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil. São Paulo: São Paulo: Geração Editorial, 2013. Disponível em: https://app.uff.br/slab/uploads/Holocausto_brasileiro_vida,_genoc%C3%ADdio_e_60_mil_mortes_no_maior_hosp%C3%ADcio_do_Brasil.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 10.216**, de 6 de abril de 2001: dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo

assistencial em saúde mental. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **Saúde Mental no Trabalho**. Brasília: MS, BVS, 2017. Publicado em: 9 out. 2017. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/ultimas-noticias/2523-saude-mental-no-trabalho-e-tema-do-dia-mundial-da-saude-mental-2017-comemorado-em-10-de-outubro. Acesso em: 10 jun. 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. São Paulo: LTC, 1988.

IBGH. Instituto Brasileiro de Gestão Hospitalar. **Janeiro Branco:** mês da conscientização à saúde mental. Publicado em: 9 jan. 2018. Disponível em: https:// www.ibgh.org.br/unidades/heelj/janeiro-branco-mes-da-conscientizacao-saude-mental/. Acesso em: 10 jun. 2019.

MARQUES, Carlos A.; MARQUES, Luciana P. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 223-239.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RABELO, Annete S.; AMARAL, Inez J. de L. A Formação do Professor para a Inclusão Escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. *In*: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209-221.

SILVA FILHO, João Ferreira da (Org.). **1968 e a Saúde Mental**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008. (Coleções IPUB/UFRJ – Fundação José Bonifácio).

15.

GESTÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: *relato de experiência de uma escola pública de Pirenópolis (GO)*

Alana de Sousa Silva (UEG)
Yara Fonseca de Oliveira e Silva (UEG)

O presente estudo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Importa lembrar que a UEG foi criada pela Lei nº. 13.456, de 16 de abril de 1999 (GOIÁS, 1999) e atualmente está presente em 48 dos 246 municípios goianos, com 42 campi e nove polos tecnológicos. Essa instituição, ao promover o incremento de vagas no ensino superior, participa ativamente do contexto das transformações sociais e econômicas que ocorreram no estado após a década de 1990, e, de certa forma, é contemplada pelas políticas públicas que se relacionam à expansão desse nível de ensino (SILVA, 2014).

Em relação aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG estão vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP), sob a assessoria da Coordenação de Pós-Graduação *Lato Sensu* (UEG, 2010). A proposta pedagógica e a orientação legal da UEG para os cursos de *Lato Sensu* tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os documentos que orientam o *Lato Sensu* da UEG aprovados pelo

Conselho Acadêmico da UEG. Inicialmente os cursos de *Lato Sensu* se orientavam pela Resolução CsA nº 02/2001 e, com o passar dos anos foi revogada sendo substituída em seguida conforme aprovação do CsA a Resolução CsA nº 17/2010, que regulamenta as normas para apresentação de projetos de criação de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* presenciais e à distância na UEG (SILVA, 2020).

A Resolução do CsA nº 17/2010, estabelece os critérios e o regulamento para o desenvolvimento e a execução desses cursos, ou seja, como elaborar o projeto de curso; sobre o consentimento da Direção do câmpus que solicita o curso e a titulação necessária, bem como as funções do docente que coordena o curso; trata dos direitos e deveres dos discentes e do aproveitamento de crédito de disciplinas presenciais, entre outros critérios. Resta destacar que a UEG (PDI, 2010) destaca a pós-graduação, em específico os cursos de *lato Sensu* como uma proposta de "formação continuada", sendo, uma estratégia da UEG formar profissionais que possam contribuir para com o desenvolvimento do estado goiano (UEG, 2010).

Esse estudo apresenta um relato de experiência com base na prática pedagógica desenvolvida pela gestão de uma escola que se encontra no bairro central da cidade de Pirenópolis (GO) de Ensino Fundamental II e Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O que justifica esse estudo é o contexto das condições alarmantes do índice de depressão, de violência, carência financeira, mutilação e crises de ansiedade no ambiente escolar entre os jovens estudantes. Lembrando ainda, o fato do uso de substâncias psicoativas como, álcool e drogas estar sendo, indiscutivelmente, um grande problema presente nessa pequena cidade do interior goiano. E isso agrava e reflete nas condições de cunho psicoemocional e, por consequência, alarma os profissionais da educação que a cada dia se deparam com essas demandas e em sua maioria, não sabem lidar com essa realidade e não tem estrutura adequada como, a estrutura física e os recursos humanos qualificados em áreas específicas como psicólogos, médicos e assistentes sociais.

Nesse contexto permeado pela violência a pergunta de interesse buscou responder: quais estratégias a gestão dessa escola tem utilizado para contribuir com a formação humana da comunidade escolar para obter um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem? O objetivo principal buscou conhecer a realidade dessa escola do interior goiano e compreender a prática pedagógica e ações da gestão diante dessas demandas de violência.

A base teórica desse estudo se sustenta na necessidade de repensar a educação não mais pelo viés cartesiano, ou seja, pensar a educação em uma perspectiva transdisciplinar e complexa, em que ocorra práticas auto-reflexivas e mediativas e que proporcione a construção de sentidos e sensibilidades de modo a possibilitar ao estudante a tomada de consciência de si e da sua realidade (SUANNO e SILVA, 2016).

Considera-se o homem constituído pela sua unicidade, logo a diversidade faz parte dele, somos uni e pluri sem intersecção e sem partes com o todo. Para Morin (2000, p. 61) a "educação deveria mostrar e ilustrar o ensino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis", sendo a escola (co)responsável por ensinar sobre a complexidade do ser humano.

Diante disso, é sabido que o sujeito humano apresenta características de um ser dotado de razão, constituído biologicamente por órgãos e um cérebro consciente de sua existência, mas também é formado por suas emoções, conforme Morin (2000, p. 59) "o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável", sua ação sempre carregará uma parte do raciocínio e outra parte da emoção.

A perspectiva transdisciplinar busca a abertura das disciplinas àquilo que as atravessa e as ultrapassa, não se propõe que se abandone as disciplinas ou que se abandone os processos de ensino. Propõe-se que os contextos educativos, com rigor, abertura e

tolerância, busquem religar, globalizar, enfim, transdisciplinarizar os conhecimentos, os saberes, as emoções. Possibilitando a construção de uma nova percepção da realidade, oportunizando a ampliação da consciência e desenvolvendo, assim, o cognitivo, o afetivo, o imaginativo, ampliando o compromisso dos sujeitos com a própria vida, com a vida coletiva, com o bem comum e com a construção de uma consciência planetária.

O estudo é de abordagem qualitativa e se estrutura em três momentos que se complementam. No primeiro momento, ocorreu a revisão de literatura com base nos estudos da complexidade e transdisciplinaridade, ou seja, o aporte teórico contou com autores como, Morin (2000), Suanno e Silva (2016) e Freire (1981), que contemplavam os conteúdos discutidos nas disciplinas do referido curso de *Lato Sensu* (PrP-UEG). Em seguida realizou-se a pesquisa documental com base na Constituição Federal de 1988 (CF, 1988), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDBEN, 1996) e o PNE (2014-2024) e a de campo com base nas observações realizadas nessa escola durante o primeiro semestre de 2019. O processo de observação se deu a partir do contato com a direção da escola de Pirenópolis para esclarecimento e autorização das observações e vivências realizadas nessa instituição. E finalmente descreveu-se e interpretou-se, a experiência da gestão, em suas ações e estratégias que integraram a prática pedagógica da referida escola a fim de estabelecer a relação entre as partes e o todo, que refuta a divisão cartesiana e rompe com as dicotomias e fragmentações ao valorizar o sujeito, sua subjetividade e apreendendo o "nível de realidade" (PAUL, 2013) do fenômeno pesquisado.

A prática pedagógica docente adotada nesse estudo está também alinhada ao pensamento de Freire (1981), no qual a educação deve ser pensada como prática libertadora que se concretiza na sua significação real, ou seja, quando a prática encontra-se associada à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando, isto é, a práxis educadora que faz sentido para a realidade do aluno. A

seguir apresenta-se, além dessa introdução e das considerações finais, a discussão da gestão democrática com base nos documentos oficiais eos resultados do relato de experiência que busca compreender a prática pedagógica e sua aproximação com a perspectiva complexa e transdiciplinar da educação que se faz capaz de impulsionar a ampliação das perspectivas e expectativas de vida dos estudantes pirenopolinos.

Gestão escolar e legislações: possibilidades de democracia

A escola nesse estudo é considerada uma instituição formal de educação que abrange os estudantes em uma ação mútua de ensino e de aprendizagem. Em relação à administração escolar é possível afirmar que no decorrer do século XX, as concepções de como gerir uma escola se modificaram, pois em cada período histórico houve uma tendência pedagógica e a gestão da escola ora de base tecnicista teve como concepção uma gestão antidemocrática, mas no decorrer do processo histórico, a educação brasileira, de forma legítima, alcança em seus documentos legais a proposta de gestão democrática e participativa.

Prova disso, são os documentos legais que definem os princípios de gestão da escola pública brasileira nas duas últimas décadas do século XX. A Constituição Federal (1988), que em seu Título VII, Capítulo III, Seção I, define no Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

> V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
> VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a gestão democrática é um dos importantes princípios da educação brasileira e, isso se confirma na LBDEN n. 9394/1996 que em seu artigo 3º, inciso VIII, diz que o ensino terá como base a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). As orientações legais definem a gestão escolar democrática, mas a forma como uma escola desenvolve os princípios da sua gestão depende também da concepção e das ações dos profissionais que estão a frente da instituição formativa, ou seja, para que de fato ocorra uma gestão democrática, os profissionais da escola podem desenvolver em seu planejamento e em suas ações práticas atividades que venham contribuir para transformar a realidade caótica da comunidade escolar.

Nesse contexto, o papel do gestor de uma escola pública de educação básica pode ser o de oportunizar e validar o envolvimento e a participação coletiva entre toda a comunidade escolar e não o contrário, de pensar na escola como uma empresa capitalista que objetiva ter maior produtividade, pois a escola deve ser um espaço de construção do saber e de articulação as mais diversas áreas do conhecimento.

Outro importante documento que define a gestão escolar é o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), sancionado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que define as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O PNE

(2014-2024) estabeleceu 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos e resultou de um amplo debate com os vários segmentos da sociedade civil organizada.

O destaque é para a Meta 19, que trata especificamente da gestão democrática da educação no âmbito das escolas públicas, apresentando como condição basilar a autonomia, da participação popular e do controle social da educação. Esta Meta propõe em suas estratégias a escolha dos dirigentes; a participação da comunidade escolar na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e outros. Esta Meta tem ainda a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, bem como de grêmios estudantis e associações de pais e a garantia da autonomia pedagógica, administrativa e financeira sendo, que estes aspectos constituem-se em fundamentos para a construção da gestão democrática da escola.

A cultura da educação brasileira ainda tem ranços que precisam ser eliminados como, as práticas clientelistas em que os políticos interferiam na nomeação dos diretores de escola pública e a Meta 19 tem um importante papel na redução e até mesmo na eliminação desse favorecimento pessoal que não contribui para o direito da consulta pública à comunidade escolar, numa democracia representativa.

Ações da gestão escolar: perspectivas para uma formação humana

Com base na compreensão do que dispõem os documentos legais sobre a gestão escolar como, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996 e o PNE 2014-2024 em específico a Meta 19, apresentamos o relato de experiência desenvolvido pela gestão de uma escola pública que teve com base as ações vinculadas à prática pedagógica que foram além dos conteúdos obrigatórios do currículo.

Essa experiência revela que as ações foram planejadas com a intencionalidade de promover uma formação mais humana que

atenda às condições reais dos estudantes que sofrem com suas questões física e emocional e que podem dificultar a aprendizagem e o processo cognitivo dos estudantes que se encontram na realidade concreta dessa escola pública que vivencia desafios e obstáculos que permeiam a condição de violência.

O direito a educação ao ser legitimado pela Constituição Federal (1988), possibilita a ampliação do acesso e da permanência na escola, contudo, entende-se que ainda há necessidade de implementação de políticas educacionais que promovam a permanência com qualidade na educação básica, pois o período de permanência, em média de doze anos (Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio), passa praticamente pela construção da subjetividade do estudante.

A observação mostra que diante das dificuldades vivenciadas pelos estudantes dessa escola localizada em um bairro em uma comunidade socialmente desfavorecida, o desafio era garantir o acesso e a permanência dos estudantes, que muitas vezes, se encontravam em condições de vulnerabilidade social e econômica.

A experiência demonstra que a gestão dessa escola promoveu sentido à prática pedagógica ao quebrar a rotina escolar com sua proposta de realizar ações pensando o desenvolvimento multidimensional do estudante, através de saberes pertinentes ao mundo real do estudante. As ações dessa gestão escolar podem ser consideradas com uma abordagem complexa e multidimensional (MORIN, 2000), por contribuir com professores e estudantes com melhorias ao desenvolver práticas autorreflexivas e mediativas que visam proporcionar a construção de sentidos e sensibilidades de modo a possibilitar a esses, a tomada de consciência de si e da sua realidade; possibilitando a transformação de si quanto ser humano dotado de necessidades e que atua como profissional da educação.

Quando a gestão define como ação pensar a complexidade de seu profissional consegue promover o desenvolvimento integral do mesmo como ser humano e amplia suas competências e formação

docente. Por isto, a gestão escolar ao pensar o perfil e a realidade do estudante, conjuntamente com a do professor, propõe novas formações e reformulação de pensamento na docência. O que torna mais significativo e produtivo o olhar para a comunidade escolar, principalmente para pensar os estudantes em suas carências e necessidades extraclasse que refletem no processo de ensino aprendizagem, bem como a humanidade do outro e, promoveu também uma reflexão da prática pedagógica pelo viés da percepção humanizada da educação das duas pontas da relação professor-aluno.

A gestão da escola sentindo necessidade de pensar uma prática pedagógica para contemplar a realidade educacional considerou o perfil e as necessidades dos estudantes que se atualizam, inovam, mudam, adaptam a realidade do mundo complexo, mutável e instável que vivemos hoje. Por isto, quando se fala do perfil de estudante é necessário falar de novas formações e reformulação de pensamento na escola, isto, não só pelo fato de os estudantes apresentarem necessidades de cunho cognitivo, mas principalmente as de cunho emocional que em muito dificulta o processo de ensino aprendizagem. Portanto, atualizar práticas pedagógicas passa pelas diversas questões como valores, princípios morais e éticos, tecnologias, costumes e tradições, bem como as necessidades e limitações tanto no campo cognitivo, físico e emocional. Deste modo, a gestão dessa escola percebeu que as mudanças, aprimoramento e novas alternativas metodológicas são mais que benvindas, são imprescindíveis para um ensino de qualidade.

A gestão ao repensar a prática pedagógica da referida escola contempla a multidimensionalidade de seus estudantes e se propôs a questionar o conceito de sucesso, de resultados representados por números, produtividade palpável, de progresso e desenvolvimento registrável em papel. A mesma compreendeu a essência das palavras de Morin (2000, p. 246), "as urgências do dia a dia nos fazem perder a noção do valor do tempo e da vida" e se livrou do fardo e obsessão de pensar o estudante apenas por uma fragmentação de

seu ser, isto é, permitindo seu desenvolvimento integral através de metodologias e práticas inovadoras que fogem ao senso comum e apresentam retorno positivo à comunidade escolar.

A gestão da escola em sua experiência promove ações estratégicas interessantes como, o "acolhimento", que se desenvolveu nas "Rodas de Conversas" com palestrantes convidados sendo, psicólogos, assistentes sociais e conselho tutelar que se disponibilizaram em desenvolver temáticas atuais de diversos temas como, exploração sexual infantil, assédio sexual e automutilação/estado depressivo e outros temas que fazem parte do cotidiano desses estudantes.

A experiência proporcionada pela gestão da escola de acolher os estudantes propiciou um melhor conhecimento de cada aluno, no sentido de conquistar um vinculo de confiança, de estabelecer empatia e amizade com estudantes e profissionais da escola e, ainda uma melhora na autoestima desses estudantes que se sentiram respeitados como pessoas humanas. O "acolhimento" é uma forma de ao menos diminuir as dificuldades emocionais enfrentadas pelos estudantes que em sua maioria tem pouca aceitação de si mesmo e precisam melhorar sua autoestima e ser respeitados em suas individualidades.

Para Suanno (2015), é possível ajudar os estudantes a romper com suas incertezas e, é imprescindível que esse estudante se entenda como capaz de se perceber em desenvolvimento em suas estruturas cognitivas que os auxiliam a enfrentar as adversidades com flexibilidade e abertura, sem se desestabilizar física e emocionalmente. Deste modo, os processos educacionais e a prática pedagógica contemplam uma formação mais ética e humana e abrange o estudante em suas diversas dimensões oferecendo um suporte para atravessar as fases de amadurecimento desde infância, seguido pela adolescência e chegando à fase adulta, o que de fato possibilita uma formação promissora para a constituição de um cidadão de bem e com maturidade para os desafios da vida adulta.

Outra estratégia desenvolvida pela gestão dessa escola se deu a partir das diversas oficinas com base na "escuta sensível" que serviu para perceber "o universo afetivo e cognitivo do outro para melhor compreender suas atitudes, seus comportamentos e seus sistemas de ideias" (SUANNO, 2009, p. 7). Por isto, ao realizar a escuta sensível e possibilitar uma formação na perspectiva humanizada os estudantes puderam participar em horário de aula das ações realizadas na escola em forma de oficinas como: a de primeiro emprego, a de línguas estrangeiras (espanhol e inglês), a de defesa pessoal, a de agrimensura, a da dança do ventre, a de poesias, a de instrumentos musicais (sopro, metais, violão), a do jogos de tabuleiro, a de desenho, a de empreendendorismo e marketing, a de arbitragem no futsal, a de edição de vídeo, a de ecologia e bike, a de maquiagem, bijouterias e culinária. Enfim, todas essas oficinas foram gratuitas e realizadas durante a semana no período de aula possibilitando a participação de todos os estudantes. Importa, ressaltar que essas oficinas não são fixas e que foram propostas para atender às necessidades dos estudantes com o apoio de profissionais como odontólogos, biomédicos e psicólogos de forma gratuita, no sentido de contribuir para a mudança de pensamento dos estudantes, a partir de palestras que motivam a "pensar em terminar sua formação" sensibilizando para a conscientização de seu potencial e mostrando as possibilidades possíveis para uma vida mais saudável e uma formação promissora.

A gestão da escola ao se sensibilizar diante dos conflitos e dificuldades vividas pelos estudantes, consegue romper com um currículo tradicional e fragmentado e desencadeia uma formação que busca o cuidado com o outro, uma práxis educativa cuidadosa que faça sentido à realidade do estudante, conforme afirma Freire (1981), a educação se entendida como prática libertadora, que concretiza sua significação real encontra-se associada à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.

A gestão escolar em sua atuação, ao repensar estratégias com o intuito de garantir e possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades do estudante no processo de ensino passa pelo crivo de reconhecer e respeitar as diferenças, limitações e necessidades individuais. Com base em uma perspectiva humanizada de educação, a prática pedagógica contempla um processo de desenvolvimento que passa pelo reconhecimento da subjetividade e das condições objetivas desses estudantes.

A prática pedagógica foi além do currículo restrito e contemplou com suas ações como, o uso das estratégias de acolhimento, de escuta sensível, o uso de rodas de conversas sobre os diversos temas uma formação mais humana que contribuiu para a construção da consciência dos estudantes. A gestão da escola em sua experiência tem desenvolvido uma prática pedagógica, portanto, que vai além do conteúdo repetitivo e de memorização, para se constituir em conteúdos interdisciplinares com base na complexidade, por favorecer a capacidade dos estudantes de se repensar, de refletir de forma que possa alcançar de forma efetiva a compreensão de seu papel e a sua responsabilidade por suas próprias decisões, principalmente, quanto à sua formação psicoemocional que perpassa pelo cognitivo dos estudantes desta escola.

Considerações finais

Esse estudo, ao mostrar a experiência da gestão de uma escola pública de Pirenópolis (GO), constatou uma realidade permeada de sofrimento psiquico-emocional, de violência e drogas que refletem diretamente na prática pedagógica dos profissionais dessa escola. Constata-se que o estudo realizado possibilitou a análise e discussão sobre as ações de acolhimento e escuta sensível realizadas na escola campo em um contexto de Educação Básica, sobretudo, no que tange à gestão democrática, sendo possível constatar que de fato, existe o desejo de fazer acontecer debates que superem as condições que separam o cognitvo do emocional para romper com os

desafios dos estudantes se manterem na escola que se encontra permeada pela violência da atual sociedade.

Diante disso, as ações propiciadas pela gestão dessa escola tem contribuído para o crescimento dos estudantes nos cuidados com a subjetividade do estudante, pois a prática pedagógica contempla elementos determinantes para assegurar o interesse, comprometimento e o entusiasmo na aprendizagem. As estratégias de acolhimento podem romper com essas dificuldades e possibilitar novas perspectivas para os estudantes seguirem seus estudos e alcançarem o equilíbrio pessoal vislumbrando um futuro com uma condição de vida mais digna e saudável.

As ações da gestão dessa escola demonstram uma prática pedagógica que vai além, no sentido de possiblitar um ambiente de aprendizagem estimulante e de incentivo para pemanência dos estudantes na escola. Em relação à UEG importa destacar que a formação continuada de professores a partir de seus cursos de especialização contribui com a educação básica, por melhorar e aprofundar o conhecimento dos professores que podem dar continuidade a novas ações em uma prática pedagógica que sustente uma formação integral e humana.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: MEC/SEED, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9.394/96**. Brasília: MEC/SEED, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PAUL, Patrick. **Saúde e Transdisciplinaridade**. Tradução de Marly Segreto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

PPP. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual [...]. Pirenópolis (GO), 2016.

SUANNO, J. H. Emoção, cognição e corporeidade: os sete saberes necessários à educação do futuro na sala de aula do presente. In: SUANNO, M. V. R.; FREITAS, C. C. (orgs.). **Razão sensível e complexidade na formação de professores**: desafios transdisciplinares. Anápolis: Editora UEG, 2009.

SUANNO, M. V. R. Educar em prol da macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (Orgs). **Complexidade e Transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 199-213.

SUANNO, M. V.; SILVA, Yara F. de O. S. Pesquisa de Natureza Complexa e Transdisciplinar na Formação de Professores. In*:* SUANNO, M. V. R.; FREITAS, C. C. (orgs.). **Razão Sensível e Complexidade na Formação de Professores:** desafios transdisciplinares. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 17-47.

SILVA, Yara Fonseca de O. **Universidade e o desenvolvimento local***:* o caso da Universidade Estadual de Goiás. 2014. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Y. F. de O. Relatório Final de Pesquisa. **Pós-graduação Lato Sensu da UEG:** cursos de formação de professores para a educação básica nas mesorregiões do estado goiano. PrP/UEG, 2020.

UEG – Universidade Estadual de Goiás. Resolução – CsA – nº 10/2003. **Aprovar as Diretrizes e Políticas para a Pesquisa e a Pós-Graduação**. Anápolis/GO: 2003.

_____. Resolução CsA N. 653/2010. **Altera a Resolução CsA n. 017/2010 que regulamenta normas para apresentação de projetos de criação de cursos de pós-graduação Lato Sensu presenciais e seu trâmite e revoga a Resolução CsA nº 02/2001**. Anápolis/GO: 2010. Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br//aditivo/consulta_tipo_doc_legislacao/. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Resolução CsA N. 017/2010. **Regulamenta normas para apresentação de Projetos de criação de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* presenciais e seu tramite e revoga a resolução Csa 02/2001**. Anápolis/GO: 2010. Disponível em: <http://www.prp2.ueg.br/. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional** (PPI). Governo do Estado de Goiás, 2011. Disponível em: http://www.posse.ueg.br/cdn/ppi_resolucao.pdf. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. História da UEG. **Goiás**: Banco de Dados, 2016. Disponível em: http://www.ueg.br/conteudo/633_historia. Acesso em: 23 abr. 2016.

SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES

CLÁUDIO PIRES VIANA – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Formação de Professores e gestão escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás da Unidade Universitária de Inhumas. Professor da Rede Municipal de Educação de Goiânia.
E-mail: vianaufg@yahoo.com.br

RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO – Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade de Inhumas. Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG). Desenvolve pesquisas no campo das políticas educacionais, gestão, financiamento e educação superior no Brasil, com ênfase no estudo das universidades estaduais brasileiras. Pós-doutorado concluído junto ao PPGE-UFG. Integrante da rede Universitas'Br (GT1 – Política Econômica e financiamento da educação superior no Brasil);

coordenadora do grupo de estudo e pesquisa em políticas educacionais (GEPPE) da UEG/UnU Inhumas.
E-mail: renataramosprof@yahoo.com.br

VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA – Graduada em Pedagogia pela Unievangélica, mestre e doutora em Educação pela FE/UFG. Atuou como professora da educação básica em redes públicas de ensino em Goiás. Atualmente é professora efetiva da UEG, com atuação em cursos de licenciatura, coordenadora do Pibid/Pedagogia na Unidade Universitária Inhumas e integra o quadro docente permanente do PPGE desta mesma Unidade. Interessa-se por estudos e pesquisas no campo das políticas educacionais.

SOBRE OS AUTORES

ALANA DE SOUSA SILVA – Aluna regular da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG).
E-mail: alanahsousah@gmail.com

ALESSANDRA CARLOS COSTA GRANGEIRO – Professora na Universidade Estadual de Goiás, Brasil. Mestre e Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1999/2011). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Portuguesa. Tem feito investigação acerca do ensino de literatura numa perspectiva transdisciplinar, principalmente nos seguintes temas: tempo, espaço, memória e história.
E-mail: alessandraccosta@gmail.com

ANA MARLUSIA ALVES BONFIM – Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Professora do Centro Universitário Tiradentes – Unit/Câmpus Maceió (AL).
E-mail: marlubomfim@gmail.com

ANDRÉA KOCHHANN – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (1999), especialista em Língua Portuguesa (2002), em Metodologia de Ensino (2004), em Docência Universitária (2006), Mestre em Educação com área de concentração em Psicanálise (2007), Mestre em Educação pela PUC Goiás na linha de pesquisa Educação e Sociedade (2013), Doutora em Educação pela UnB (2019) e Pós-doutoranda em Educação pela PUC Goiás (2019), componente do GEPFAPe/UnB. Coordenadora do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Foi Gerente de Extensão da Universidade Estadual de Goiás (2012-2014). É professora da UEG desde 2002. É pesquisadora e extensionista.
E-mail: andreakocchann@yahoo.com.br

CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA – Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/ Unidade Universitária de Anápolis. Pedagoga. Especialista em: Docência Universitária; Educação para a Diversidade e Cidadania; Libras; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Docente titular da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.
E-mail: c.salome@hotmail.com

CLEUMAR DE OLIVEIRA MOREIRA – Mestre em História das Sociedades Agrárias pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade de Anicuns. Graduado em História pela Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás da Unidade Universitária de Inhumas.
E-mail: cleumardeoliveira@gmail.com

DAYANE RIBEIRO CAMPOS – Graduada no Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/UnU Inhumas).

Tem experiência em pesquisa nos seguintes temas: Formação de Professores, Inclusão Escolar, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado.

ELIZABETH LOPES TEIXEIRA – Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas. Professora auxiliar na instituição de ensino Escola Filosofal Balão Mágico. Bolsista CNPq de Iniciação Científica (2018/2 a 2019/1) no projeto de pesquisa "As políticas de diversidade e inclusão no ensino superior: Educação especial e letramento digital numa perspectiva inclusiva", sob a coordenação da professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.
E-mail – bethylopesrosinha@gmail.com

ELIANE GONÇALVES COSTA ANDERI – Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (1980) e mestrado em Ciências da Educação Superior – Universidad de La Habana (2003). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás. Tem experiência na área da Educação, com ênfase nos seguintes temas: política educacional e formação de professores, currículo, alfabetização , trabalho e profissionalização docente.

ESTER FERREIRA MENDES – Discente do 4º. Período do Curso de Psicologia, da Universidade Estadual de Goiás, Inhumas.
E-mail: ester240420@gmail.com

GIRLENE RIBEIRO MENDES – Graduanda em Pedagogia na UEG/Unidade Universitária Inhumas, foi bolsista de iniciação científica no Projeto de Pesquisa "A Reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.414/2017: o percurso da rede estadual de Goiás". Atua como estagiária em uma instituição de educação infantil da rede

municipal de Inhumas (GO). Interessa-se em pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais.

LÍLIAN BRANDÃO BANDEIRA – Possui licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Dança da UFG, especialização em Metodologia do Ensino Fundamental pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Atuou como professora de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Educação de Goiânia e na Rede Estadual de Educação de Goiás. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO) na área de Didáticas, Práticas e Estágios em Educação Física. É colaboradora do Projeto de Extensão Corpo, Movimento e Infâncias e é coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da ESEFFEGO-UEG.

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS – Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga pela UFG. Professora aposentada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Goiás. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG/Anápolis) e do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas no curso de Pedagogia da UEG/Unidade Universitária de Inhumas.
E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

MARIA GERALDA ALVES DE OLIVEIRA – Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás/ *Câmpus* Cora Coralina. Pós-Graduanda do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em

Linguagem, Cultura e Ensino da Universidade Estadual de Goiás/ *Câmpus* Inhumas. Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Inhumas.
E-mail: alvesoliveira.mg@gmail.com

MICHELE BARROS SOUZA – Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduanda em Bacharelado em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Pós-Graduanda em Big Data e Machine Learning (FASAM). Coordenadora de Comunicação na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Colunista de cinema no portal Cine Goiânia. Palestrante. 1º Lugar na Hackathon Open Challenge Campus Party 11/ São Paulo. Apaixonada por Educação, Games, Tecnologia, Empreendedorismo e Cinema. Geek!

PATRÍCIA DE SOUZA MAGALHÃES – Graduada em Licenciatura Plena em Química pelo IFG, Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UEG. Foi bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa "A Reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.414/2017: o percurso da rede estadual de Goiás". Atuou como professora da primeira fase do ensino fundamental na Escola Filosofal Balão Mágico. Interessa-se por assuntos relacionados às Políticas Educacionais.

RENATA CARVALHO DOS SANTOS – Possui Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Dança da UFG, especialização em Docência Universitária pela UEG, Mestrado e Doutorado em Ciências da Saúde pela UFG. Atuou como professora de Educação Física na Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Atualmente é professora da área de Anatomia Humana no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, UnU-Eseffego. É colaboradora do Projeto de Extensão Corpo, Movimento e Infâncias e desenvolve pesquisas sobre a saúde de crianças pré-escolares.

ROBERTO ANTÔNIO PENEDO DO AMARAL – Pós-Doutor em Estudos Literários na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – UFG. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG. É Professor Associado na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Discente do Curso de Licenciatura em Filosofia, do Curso de Especialização, em Ética e Ensino de Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO.
E-mail: robertoamaral001@gmail.com

RODRIGO RONCATO MARQUES ANES – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Goiânia – ESEFFEGO. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Inhumas. Líder do Corpo e Mente – Grupo de pesquisa sobre formação e intervenção profissional em Educação Física (UEG/CNPq). Editor-Chefe da Praxia – Revista on line de Educação Física da UEG.
E-mail: rodrigo.anes@ueg.br

ROSIRENE CAMPELO DOS SANTOS – Possui licenciatura em Educação Física pela FEFD/UFG, especialização em Pedagogias da Dança pelo CEAFI/PUC, Educação Física Escolar FEFD/UFG, Treinamento Desportivo/ESEFFEGO-UEG e mestrado em Educação Física pela UNB. Atuou como professora de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Goiânia e como professora concursada em Dança pela Rede Estadual de Educação de Goiás. Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás, UnU

Goiânia/ESEFFEGO na área de Dança, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras e Estágio em Educação Física. É Coordenadora dos Projetos de Extensão: 1) Corpo, Cultura e Diversidade; 2) Corpo, Movimento e Infâncias e do Projeto de Pesquisa, Dança e Educação Infantil: desafios e possibilidades "UEG/ESEFFEGO". Foi Coordenadora Adjunta de Estágio. Participa do NUPICC Núcleo de Pesquisa e Investigações Cênicas Coletivo 22 da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG.

RÚBIA GARCIA DE PAULA – Pós-graduada em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás, UnU Inhumas. Bacharelado em Direito pela Universidade Federal de Goiás – Câmpus Cidade de Goiás. Discente de Letras.
E-mail: rubia.rgp@gmail.com .

SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus São Luís de Montes Belos.
E-mail: vieirabarcelos@hotmail.com

THIAGO F. SANT'ANNA – Doutor em História pela Universidade de Brasília, com Pós-Doutorado em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás, professor do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Goiás/ *Regional* Cidade de Goiás, professor colaborador do Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio, da Universidade Estadual de Goiás/ Unidade Universitária Cidade de Goiás.
E-mail: thiagof.santanna@yahoo.com.br

WESLEY LUIS CARVALHAES – Doutor em Letras e Linguística. Professor do curso de Licenciatura em Letras/ Universidade Estadual de Goiás/ UnU Inhumas, Orientador de Pós-Graduação em Linguagem, Cultura e Ensino.
E-mail: wcarvalhaes@hotmail.com

YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA – Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ) e Professora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG).
E-mail: yarafonsecas09@gmail.com.

YASMIM SILVA MACHADO – Discente do 4º Período do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Goiás, Inhumas.
E-mail: yasmimsilva996@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato:	16x22,5 cm
Tipologia:	Minion Pro
Número de Páginas:	288
Suporte do livro:	E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis (GO)
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181
2020
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Universidade, Direitos sociais e Formação humana

CONTEXTOS E DESAFIOS

«As disciplinas, o currículo, a literatura e a arte também são objeto de reflexão neste livro, pois são dimensões do trabalho escolar e docente que materializam a formação e o acesso à cultura. Não é possível, pois, superar os grandes desafios da educação escolar no Brasil sem avançar na formação e na valorização do trabalho docente. Isso também implica que as instituições educativas contem com infraestrutura, com equipamentos e material didático-pedagógico adequados ao trabalho dos gestores e docentes, tendo em vista o acesso e o letramento digital.»

Goiânia, 01 de julho de 2020.

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Professor da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Goiás

EDITORA UEG

ISBN 978-65-88502-02-0