

MARCELISE LIMA DE ASSIS
(ORG.)

O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

BORDÔ-GRENÁ

O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva
Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis
Ma. Silvana Nascimento Lianda

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dra. Áurea da Silva (UNEB)
M. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Série Potencialidades, volume 3

**Marcelise Lima de Assis
Organizadora**

O QUE PODE A EDUCAÇÃO?


Bordô-Cyrenia
Editora
Alagoinhas
2018

© 2018 by Editora Bordô-Grená

Coordenação da Série Potencialidades: Gislene Alves da Silva

Organização do volume III — O que pode a educação?:

Marcelise Lima de Assis

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Gislene Alves da Silva

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orcamento@editorabordogrena.com

Sítio da Internet: <https://www.editorabordogrena.com>

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

Q3 O que pode a educação? [recurso eletrônico] / org. Marcelise Lima de

Assis. — Alagoinhas : Bordô-Grená, 2018.

Dados eletrônicos (pdf). — (Potencialidades; 3)

ISBN 978-85-906599-2-1

1. Educação. 2. Metodologias de ensino. I. Assis, Marcelise Lima de. II. Título. III. Série.

CDD 371.1

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

SUMÁRIO

Apresentação	9
<i>Marcelise Lima de Assis</i>	
A desigualdade racial em Cuiabá (MT) e suas consequências na educação	15
<i>Wesley Henrique Alves Da Rocha</i>	
A educação de tempo integral: suas divergências com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, um estudo de caso	31
<i>Tiago Junqueira De Almeida</i>	
A escritorialidade na sociedade de controle: o efeito-resistência-simbólico	49
<i>Teodulino Mangueira Rosendo</i>	
Avaliação em larga escala: uma política de alto custo	69
<i>Nilva F. B. Arantes e Maria Cristina das G. D. Mesquita</i>	
Certificação de saberes da experiência	85
<i>Maria Isabel Lopes Perez</i>	
A educação popular e assentamentos de reforma agrária: uma análise sobre a formação social dos sujeitos assentados entre 2016 e 2018 no território do Sisal-Ba	105
<i>Losângela Da Cunha Araújo</i>	
Indisciplina escolar e modos de produção na sociedade capitalista	119
<i>Francinéia Santana De Oliveira</i>	
Memória e silêncio, os grandes percalços das questões de raça e sexualidade na educação brasileira: algumas proposições	133
<i>Andréa Paula Oliveira De Carvalho</i>	

Pedagogia além da escola: o pedagogo empresarial e suas funções	149
<i>Eduardo Dias da Silva e Cláudio Ricardo Chaves Moraes</i>	
O uso do jogo de palavras-cruzadas no ensino de Língua Portuguesa como ferramenta de ensino e aprendizagem	159
<i>Manoela de Oliveira Ferreira Silva</i>	

APRESENTAÇÃO

Neste 3º volume, da série *Potencialidades*, intitulado *O que pode a educação?*, foram reunidos artigos acadêmicos com díspares abordagens temáticas, teóricas e metodológicas. Os escritos correspondem ao caráter heterológico que funda a educação, uma vez que ela é compreendida como instrumento de resistência aos *modus operandi* instaurados pelas formas hegemônicas do pensamento que produz a organização social. Desse modo, os diferentes artigos que compõem este volume apresentam o modo como a educação opera na sociedade e como ao atuar ela impulsiona atuações que fragilizam as formas que afirmam a potência do pensamento crítico.

Nesse sentido, o volume é estreado com o texto do pesquisador Wesley Henrique Alves da Rocha, intitulado *A desigualdade racial em Cuiabá (MT) e suas consequências na educação*, no qual o autor reflete sobre a desigualdade racial na capital Cuiabá, no Mato Grosso, e suas múltiplas dimensões, sobretudo, no que se refere à educação. O autor dedicou-se também a analisar, descrever e provocar reflexões sobre a importância da discussão no âmbito das questões raciais na academia, na saúde pública e na educação, com intuito de fragilizar o mito da democracia racial. Por fim, conclui que apesar das grandes conquistas resultantes das constantes reivindicações do Movimento Negro, a desigualdade ainda persiste. O autor acredita que não basta implementar políticas de inclusão se não for dada a devida importância ao debate e conscientização, tanto da população, quanto dos profissionais de educação.

O capítulo seguinte foi escrito pelo pesquisador Tiago Junqueira de Almeida e tem como título *A educação de tempo integral: suas divergências com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente*, um estudo de caso. Nele o autor apresenta uma análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como da Constituição Federal de 1988 e discute sobre as escolas de período integral. O enfoque do estudo foi a divergência jurídica entre a lei e sua aplicabilidade nessas escolas. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo nas duas maiores instituições

escolares do município de São Luís de Montes Belos-GO que possuem ensino em tempo integral, figurando como entrevistados professores, alunos, pais e coordenadores de educação. Entre os resultados obtidos, o estudo mostra que a criação das Escolas em Período Integral em todo o município deve adotar uma política pública que possibilite os investimentos necessários nas diversas áreas das escolas, tanto física e estrutural, quanto de formação dos profissionais, como formas de garantir os direitos da criança e do adolescente no que tange a sua formação escolar e para a vida, incluindo liberdade, convivência familiar etc.

A seguir, Teodulino Mangueira Rosendo traz um estudo intitulado *A escritorialidade na sociedade de controle: o efeito-resistência-simbólico*. Nele o autor discutiu a produção escolar na forma discursiva da escritorialidade dentro do Projeto Seca, Xote e Baião, idealizado como um gesto político de resistência pelo viés da luta contra um imaginário linguístico-social-político-ideológico que oprime e marginaliza o nordestino “vidente da seca”, reproduzindo um discurso de poder com palavras de ordem que reforçam e cristalizam os estereótipos. Para o autor, considera-se que pensar a resistência estando sobredeterminados pelo hipercapitalismo, neoliberalismo e pelo consumismo, elementos estruturantes da sociedade de controle é tarefa árdua (quase utópica) e que, portanto, alcançou-se o EFEITO-resistência-SIMBÓLICO da autoria coletiva na forma discursiva da escritorialidade.

O capítulo que segue foi elaborado por Nilva Ferreira Batista Arantes e Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita e tem como título *Avaliação em larga escala: uma política de alto custo*. As autoras analisam a questão dos recursos financeiros da União, investidos na Prova Brasil/2017. São pontuados os custos com exames em larga escala da educação básica, como a Prova Brasil, que representa 18,44% do total, e os serviços executados pelo Inep que, em grande parte, são terceirizados, caracterizando o Estado neoliberal no que tange a aspectos da educação.

O próximo estudo é da pesquisadora Maria Isabel Lopes Perez, intitulado *Certificação de saberes da experiência*, o estudo é

parte de uma pesquisa de doutorado em andamento intitulada *Reconhecimento e certificação de saberes profissionais: concepções e desafios estratégicos no Brasil e em Portugal*. A autora problematiza a adoção da certificação, tanto escolar como profissional, enquanto concretização do processo de validação de saberes não formais adquiridos ao longo da vida e no trabalho e nos mais variados contextos. A autora destaca os modelos de certificação de competências profissionais aplicadas em bases semelhantes em diferentes países capitalistas, os quais podem ser compreendidos como forma de atestar o grau de qualificação de suas populações ativas de modo adequado às necessidades do sistema produtivo.

Na sequência, o trabalho *Educação popular e assentamentos de reforma agrária: uma análise sobre a formação social dos sujeitos assentados entre 2016 e 2018 no território do Sisal-Ba*, da pesquisadora Losângela da Cunha Araújo, temos uma abordagem da educação popular atrelada com as questões agrárias. A autora problematiza a mesma enquanto prática pedagógica em espaços que sempre foram marginalizados pela elite agrária no Brasil. A autora conclui que na região sisaleira essa perspectiva nos últimos anos está contribuindo positivamente com a formação social de sujeitos que reivindicam direitos através de novas formas de fazer política, de pensar e questionar o conceito de democracia no contexto atual.

Na sequência dos capítulos, temos o texto de Francinéia Santana de Oliveira, intitulado *Indisciplina escolar e modos de produção na sociedade capitalista*. Nele, a autora ressalta que a indisciplina escolar tem sido muito discutida entre os educadores como um sério problema enfrentado pelo professor no processo de ensino. No estudo ela apresenta bases teóricas que farão parte de uma pesquisa em andamento. No texto a autora analisa alguns fatores sobre o comportamento dos alunos dentro das salas de aula e sua relação com o modo de produção capitalista na atualidade, bem como reflete sobre a disciplina, orientada pelos professores, como forma de desmistificação da sociedade capitalista, apontando alguns caminhos entendidos como coerentes para tal objetivo. A indisciplina, para a autora, é um estado de potência do aluno e que precisa ser aproveitado melhor pelo educador.

Em *Memória e silêncio, os grandes percalços das questões de raça e de sexualidade na educação brasileira: algumas proposições*, Andréa Paula Oliveira de Carvalho acredita que as memórias têm sido silenciadas quando o assunto são questões raciais e de sexualidades no Brasil. O trabalho expõe uma inquietação por parte da autora que vivenciou em um dia de palestra um comportamento corriqueiro nos espaços escolares do país: a memória e o silêncio de indivíduos que ainda se sentem coagidos por sua cor da pele e pela sexualidade. O estudo teve como foco a Escola Municipal Oliveira dos Campinhos e a elaboração do estudo se deu através de um relato autobiográfico de um professor negro e homossexual acompanhado do depoimento de experiência da autora. Ela conclui que esses sujeitos ainda se sentem obrigados a negar sua cor e condição sexual por esse fato ainda ser um grande funil no mercado de trabalho, na educação, no amor, nos espaços sociais com direitos a privilégios, bem como por conta do preconceito socialmente construído e sutilmente velado.

O próximo capítulo intitulado *Pedagogia além da escola: o pedagogo empresarial e suas funções*, dos autores Eduardo Dias da Silva e Cláudio Ricardo Chaves Moraes, discute o papel da pedagogia e do profissional que ela forma para além dos ambientes escolares. O ambiente empresarial, assim como tantos outros, é campo de atuação do pedagogo, contudo, quais características o profissional de pedagogia precisa adquirir em sua formação acadêmica e o que esperar de suas ações no ambiente empresarial? Assim, no intuito de responder a essas indagações, foi elaborada uma pesquisa qualitativa de cunho documental e, ao final, percebeu-se que o pedagogo é personagem principal no ambiente empresarial, no que tange às atividades de treino e de estímulo para a aprendizagem, além de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, aumenta o desenvolvimento profissional, dessa forma, os trabalhadores terão condições de produzir mais e com qualidade.

Encerrando este volume, temos o artigo da pesquisadora Manoela de Oliveira Ferreira Silva, intitulado *O uso do jogo de palavras cruzadas no ensino de língua portuguesa como ferramenta de ensino e aprendizagem*, começa com uma problemática sobre

como os educadores de Língua Portuguesa estão utilizando palavras cruzadas como aliados no processo de ensino aprendizagem. Para efetuar a pesquisa, utilizou-se da metodologia qualitativa relacionada à pesquisa bibliográfica e exploratória. Para a análise de dados foi realizada uma coleta de dados através da elaboração de questionário que os alunos da turma do 6º ano do ensino Fundamental II responderam, após aplicação do jogo palavras-cruzadas, através de mídia online, sobre conceitos de substantivo e suas classificações, conteúdo o qual os alunos estavam estudando no momento. Isto implicou no estudo e análise de teóricos voltados para o estudo dos games, especificamente o uso de palavras cruzadas na disciplina de Língua Portuguesa. Conclui-se que utilizar os jogos desperta a curiosidade, o interesse e a descoberta do aluno no processo de aprendizagem, além de incentivar o desenvolvimento da criatividade dos através das palavras cruzadas.

Portanto, os textos reunidos neste volume são partes do processo ensino e aprendizagem, são resultados de pesquisas sérias, responsáveis e compromissadas com o avanço do pensamento científico no país, elaboradas por investigadores de diversas universidades brasileiras que encontraram na pesquisa científica, no contexto da educação, as formas de resistir e enfrentar o pensamento hegemônico. Desejo que tenham uma boa leitura e reflexão crítica.

Marcelise Lima de Assis

A DESIGUALDADE RACIAL EM CUIABÁ (MT) E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Wesley Henrique Alves da Rocha¹

INTRODUÇÃO

Conforme Heringer (2002), o Brasil foi considerado por várias décadas o país da “democracia racial”, porém, a realidade que se vê é outra, as distinções e desigualdades raciais são inegáveis, facilmente perceptíveis e conseqüentemente geradoras de graves adversidades para a população negra e para o país todo. O mesmo autor ainda destaca que a literatura demonstra, ao longo de décadas, a presença e a persistência das desigualdades raciais e a situação subalterna do negro, entretanto, não encontrei nenhum trabalho que trate especificamente de Cuiabá/MT em relação às desigualdades raciais, então a partir dos encontros com o Coletivo Negro da UFMT onde comecei a entrar em contato com as discussões referentes às relações étnico-raciais e suas desigualdades, decidi escrever acerca disso e assim possibilitar a reflexão crítica do leitor a partir dos dados e discussões aqui expostos para que juntos possamos pensar ações que mudem a realidade posta aos negros e lutemos por uma sociedade justa e igualitária.

A desigualdade ocorre quando um pequeno grupo de pessoas detém os meios de produção e o capital financeiro, enquanto a grande maioria da população (classe trabalhadora, proletariado) é possuidora apenas de sua força de trabalho e sua prole, sendo assim, a desigualdade é um fenômeno socioeconômico que coloca um pequeno grupo (classe dominante) em condições mais vantajosas que outros, para tanto se explora a força de trabalho dos pobres, com

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMT) - Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: wesley020794@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2042954175386639>.

isso, os explorados acabam não dispendo de renda suficiente para gozar de mínimas condições de vida, incluindo a saúde (FERREIRA; LATORRE, 2012). Vale ressaltar que a desigualdade é uma condição constituinte e essencial para a manutenção e consolidação do sistema capitalista, por conseguinte o racismo funciona como arma de dominação dando aos dominantes “justificativas” e meios para que os dominados continuem nessa condição e sejam culpabilizados pelas suas próprias penúrias (MOURA, 1994).

O fator cor/raça parece influenciar na desigualdade, e é no sentido de observar a ocorrência ou não desta relação que desenvolvemos este trabalho, pois de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2013 o percentual de pessoas pobres e extremamente pobres no Brasil da cor/raça branca era de 5,2%, enquanto que o de pessoas negras (pardos e pretos) era de 12,2%, é notória a disparidade.

De acordo com o IBGE (2015), as definições de cor/raça são “características declaradas pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena”. Enquanto que a categoria “negra” é a soma dos pretos e pardos.

Segundo Osório (2003), a agregação de pretos e pardos na categoria negros justifica-se duplamente, visto que em primeiro lugar há uma uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos, ou seja, os dois grupos apresentam poucas ou nenhuma diferenças socioeconômicas e também pelo fato de as discriminações, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza, visto que é pela sua herança preta que pardos acabam sendo vítimas de preconceitos e discriminações.

Osório (ibidem, p. 24) destaca ainda que tais justificativas são de suma importância, visto que:

[...] fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades.

Vale ressaltar, que é preciso ter cautela quando se utiliza o termo raça, visto que se deve deixar claro que não estamos falando de raça no sentido biológico do termo, mas sim no sentido sociopolítico, segundo Silva Jr. (2002, p. 14):

[...] o termo raça é considerado, ao menos sob o prisma científico, inaplicável a seres humanos. [...] os seres humanos formam um *continuum* de variações da aparência, no interior da mesma espécie, sem que estas variações afetem a possibilidade de convivência e reprodução de outros seres humanos.

Portanto, é de suma importância destacar que, no sentido biológico, nós seres humanos formamos uma única raça, a raça humana. A distinção entre raças tomando como referência a cor da pele é um artifício criado historicamente para justificar a opressão das raças tidas como superiores sobre aquelas tidas como inferiores.

Então, por que o termo raça ainda é usado, tanto nas pesquisas acadêmicas, como em instituições, tais como o IBGE?

Isso, porque o termo raça é uma construção sociopolítica, é um conceito social, muito mais que científico, sendo assim, “negar a existência da raça [do ponto de vista sociopolítico], portanto, é um absurdo, ao qual somente se pode chegar através de uma postura ahistórica” (WEDDERBURN, 2007), ou seja, sabe-se que o termo raça está associado a certo significado simbólico, isto é, “uma ‘raça histórica’ construída a partir ‘de memórias coletivas, de experiências históricas e do culto aos ancestrais’” (COSTA, 2002), por isso banir totalmente o termo raça é negar toda uma história de segregação da população negra, o que ratificaria o mito da democracia racial e o racismo presente nas relações e nas estruturas sociais permaneceria intocado, portanto, raça é um conceito de resistência negra e afirmação histórica, utilizado para expor as desigualdades raciais ainda presentes na sociedade (COSTA, 2002).

Uma das ferramentas disponíveis para a observação das desigualdades raciais é o SUS (Sistema Único de Saúde), que disponibiliza através da base de dados DataSUS, informações acerca das disparidades entre a população negra e branca nos critérios de

mortalidade, renda, desemprego, etc., de acordo com Fiorio (2011), estudos como este que utilizam dados e informações do Sistema Único de Saúde (SUS) são extremamente úteis para auxiliar e dar sustentação para políticas públicas.

É de suma importância que assuntos como esses sejam discutidos na academia, principalmente nos cursos que vão lidar diretamente com a saúde e educação, muitos não estão preparados para lidar com tais questões, só assim será possível a construção de ações que viabilizem a problematização das desigualdades bem como a busca de resoluções efetivas para tal problemática.

É isto que pretendo com este trabalho, possibilitar a reflexão crítica a partir da comparação dos dados sobre a situação sócio político social da população negra de Cuiabá/MT no SUS. Embora pouco discutido na academia, a desigualdade racial está presente e precisa ser combatida/discutida para que juntos possamos pensar e problematizar tal questão, além disso, dar mais atenção e visibilidade às questões relacionadas com as relações étnico-raciais e seus desdobramentos em Cuiabá/MT. Dentre as/os usuárias/os do SUS, 70% são pretos e pardos (CRUZ; MONTEIRO, 2015), ou seja, a maioria é negra, portanto, é de suma importância que se conheça essa população e sua situação social para que se pense em soluções efetivas que mudem a realidade da desigualdade racial na saúde e em todas os âmbitos da sociedade.

O racismo é definido por Sales Júnior (2006, p. 11) como sendo um sistema de dominação social alicerçado nas relações raciais, efetivando-se nas formas do preconceito, da discriminação e da desigualdade raciais, portanto, ainda segundo o mesmo autor, a desigualdade racial é uma das dimensões do racismo, que se caracteriza pela distribuição desigual de bens/produtos sociais (a saúde é um desses) conforme a identidade racial da população. Vale ressaltar que quando falo de saúde não me refiro apenas à ausência de doença física, para tanto, a definição de saúde que utilizo é a da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1946), “a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas

na ausência de doença ou de enfermidade”, ou seja, saúde em todas as instâncias da vida humana.

No Brasil, a população negra supera o número de pessoas brancas, segundo o IBGE (2015), a maior parte da população brasileira residente é composta por pessoas negras (pretos e pardos), sendo 53,6% da população, enquanto que a população branca representa 45,5% do total populacional. Partindo desses dados, mais uma vez torna-se visível que é de extrema importância conhecer a população negra, uma vez que é maioria no nosso país e mesmo assim ainda é a população mais pobre, com menor renda, com menor escolaridade, como será exposto posteriormente nesse trabalho.

METODOLOGIA

O tema em questão e os dados coletados foram analisados e interpretados levando em consideração estudos e publicações em Psicologia Social e Saúde acerca do tema.

Entendendo pesquisa qualitativa como aquela que “não é traduzida em números, na qual pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador” (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008, p. 6), ou seja, com foco na interpretação do objeto de estudo e não na sua quantificação, e entendendo pesquisa quantitativa como “tudo que pode ser mensurado em números, classificados e analisados, utilizando-se de técnicas estatísticas” (ibidem, p. 6), ou seja, passível de ser medida em escala numérica, proponho aqui a adoção do método de pesquisa quali-quantitativo, isto é, uma combinação dos dois métodos acima referidos, isso porque “combinar técnicas qualitativas e quantitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos” (NEVES, 1996, p. 2), isto é, traz a possibilidade de enriquecer as constatações obtidas. Além disso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, os dados utilizados nessa pesquisa foram coletados no portal do Ministério da Saúde, denominado DATASUS (Departamento de Informática do SUS), é uma base de dados

nacional com fins originalmente administrativos e de acesso à informação onde constam os dados dos pacientes do SUS sem identificação pessoal dos mesmos. No caso desta pesquisa utilizei os dados acerca de renda per capita, percentual de analfabetismo e de desemprego. Foi utilizado o programa TabNet do sítio eletrônico do DATASUS para a coleta dos dados brutos que foram analisados posteriormente com o cálculo percentual.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Se tratando do analfabetismo, foi possível constatarmos que os maiores valores são da população negra (pretas e pardas), enquanto que a população branca apresenta números significativamente inferiores. No ano de 2000 a população considerada analfabeta era composta por 72,6% de pessoas negras (sendo 59,3% pardas e 13,3% pretas) e 27,4% de pessoas brancas. No ano de 2010 os números mudam, porém não de forma positiva para a população negra. Dentre a população considerada analfabeta 18% eram pessoas brancas, ou seja, houve aqui uma redução de 9,4% em relação ao ano de 2000, enquanto que 82% eram pessoas negras (sendo 62,7% pardas e 19,3% pretas), isto é, houve um aumento de 9,4%. Nota-se que enquanto o percentual de analfabetismo diminuiu entre os brancos em relação aos anos de 2000 e 2010, entre os negros houve aumento significativo.

Castro (2009) em seu estudo denominado *Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira*, concluiu que se tratando da escolaridade, a população negra no Brasil está em desvantagem em relação à população branca, segundo o autor, em consequência disto o analfabetismo ainda é bem mais acentuado na população negra, sobretudo, das regiões menos desenvolvidas (periferias), pode-se observar que Cuiabá/MT, infelizmente, não difere das conclusões que o referido autor fez em nível nacional.

Em relação à renda média domiciliar per capita, é possível observar que a população negra apresentou renda significativamente inferior ao da população branca, embora ambos os grupos tenham

tido um aumento considerável na renda em relação aos anos de 2000 e 2010, a população negra ainda continuou tendo renda per capita bem menor, no ano de 2000 a população negra tinha renda média per capita 56,2% menor do que a população branca, ou seja, menos da metade da renda média da população branca, já no ano de 2010 a população negra tinha renda média 52,2% menor do que a população branca, isto é, ainda em 2010 a renda média da população negra continuou sendo significativamente inferior.

Ainda a respeito da renda, também é possível observar que o percentual de pessoas negras (pretas e pardas) com baixa renda (<1/2 salário mínimo per capita) é superior em relação às pessoas brancas, embora o percentual de pessoas negras com baixa renda tenha minorado quase pela metade no ano de 2010 em relação ao ano de 2000, ainda assim elas continuaram tendo maior número de pessoas com baixa renda, sendo pouco mais de três vezes maior do que pessoas brancas de baixa renda.

Outro fator que evidencia a desigualdade racial em Cuiabá/MT é a taxa de desemprego, nessa categoria a população negra também apresenta os maiores percentuais, embora o percentual de desemprego tenha minorado significativamente entre os anos de 2000 e 2010, a população negra continuou apresentando os maiores índices de desemprego. Em 2000, a taxa de desemprego entre pessoas brancas estava em 12,67%, enquanto entre pessoas negras estava em 33,28%, em 2010, estava em 5,22% e 13,82%, respectivamente.

Por conseguinte, é possível sugerir que a pobreza em Cuiabá/MT tem cor e essa cor é negra, embora haja variações regionais, as pessoas em situação de pobreza e miséria são predominantemente negras (ZAMORA, 2012). Além disso, é possível dizer que as marcas muitas vezes discriminatórias e pejorativas que são associadas ao pertencimento de raça/cor negra acarretam uma maior possibilidade de que a pessoa faça parte dos grupos mais pobres da sociedade (ROSA, 2011, p. 125).

Em relação à educação da população negra cuiabana, foi notório que a mesma apresentou maiores índices de analfabetismo,

de acordo com Zamora (2012, p. 569) “as diferenças raciais, na educação, são muito marcantes: os negros e negras estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo bastante superiores”, e isso também perpassa pela formação dos educadores e pela falta desse debate nas escolas, visto que, de acordo com Valente (2005, apud ZAMORA, 2012, p. 570), várias pesquisas já constataram que as expectativas dos educadores em relação às crianças negras também reduzem suas oportunidades quando crescem. Jodelet (2001) aponta também que tais expectativas negativas vinculadas na sociedade acarretam na interiorização de sentimentos de insegurança e inferioridade, bem como uma “patologia social ligada à múltiplos fatores: a exclusão, limitação das chances sociais, desorganização familiar e comunitária, socialização defeituosa, perda dos sinais identificatórios, desmoralização, etc. ”

Com raras exceções, o combate ao racismo não é uma meta nas instituições escolares; não é parte da formação dos professores; não é discutido nem mesmo nas famílias dos alunos negros, talvez porque tenham sofrido, os pais tenham sofrido os mesmos ataques e tenham se resignado, propagando este conformismo (MIRANDA, 2004, apud ZAMORA, 2012, grifos do autor).

Isto é, embora seja evidente que as tensões raciais estejam presentes na escola, Zamora (2012, p. 570) afirma que elas são apagadas “magicamente”, bastando não falar delas e não debater o assunto com os alunos e profissionais da escola, entretanto, os efeitos de tais tensões e desigualdades se impõem, “tornando o ambiente escolar hostil e facilitando os processos de suposta desistência de continuar a estudar” da população negra.

Em harmonia com Heringer (2002), estudiosos apontam a educação como um dos principais fatores associados ao alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho, ou seja, é o principal caminho para ascensão dos indivíduos, sobretudo, da população negra. Sendo assim, o fato de a população negra ter apresentado maiores índices de analfabetismo, também pode elucidar os altos índices de desemprego e as menores rendas per capita.

Os negros brasileiros têm feito pouco progresso na conquista de profissões de maior prestígio social, no estabelecimento de seus próprios negócios e na ocupação de posições de poder político. Eles ainda concentram-se em atividades manuais que exigem pouca qualificação e escolaridade formal. As desvantagens acumuladas através da história brasileira [escravidão] tornaram o sucesso difícil para a população afro-brasileira (LIMA, 1999, apud HERINGER, 2002, grifos do autor).

Em vista disso, nota-se que a desigualdade entre negros e brancos pode estar relacionada tanto a fatores estruturais quanto à discriminação, além disso, o mais expressivo é o componente educacional, visto que ao pertencerem ao grupo com menor acesso à educação, conseqüentemente os negros também ocupam lugares de menor notoriedade no mercado de trabalho (ibidem, 2002). Passada a fase da abolição, com sua conclusão negativa para a população negra, o racismo brasileiro procura novas roupagens “científicas” (MOURA, 1994), isto é, se mascarando através do mito da democracia racial.

Democracia racial, segundo Avancini (2015), é uma ideia que vem sendo difundida desde 1933, quando o sociólogo Gilberto Freyre publica sua obra intitulada “Casa Grande e Senzala”, tal ideia se baseia na crença de que no Brasil não existem conflitos raciais, isto é, haveria uma convivência pacífica entre as raças e que todos teriam chances iguais individualmente de sucesso independente de sua cor/raça. Tomando os dados apresentados e discutidos neste trabalho, fica evidente que não há essa tal democracia racial. Pessoas negras têm menos oportunidades, seja para estudar, seja para trabalhar, engendrando maior suscetibilidade a qualquer tipo de violência (AVANCINI, 2015), além disso, “negros são maioria no país e, em disparada, a maior população carcerária. São vítimas de um genocídio perene e banalizado. Vivem em favelas e periferias em condições subumanas. O acesso ao serviço público é ruim” (SILVA, 2014). Além da evidente desigualdade socioeconômica em consequência das condições desfavoráveis que os negros enfrentaram para se inserir na estrutura social no período pós-escravidão, há outra

herança do período da escravidão que ainda os persegue: uma visão estereotipada do negro como um ser inferior.

O mito da democracia racial pode ser interpretado como uma dialética inclusão/exclusão, em que o excluído é constantemente “incluído”, por diferentes mediações, mas ao mesmo tempo continua sendo excluído, porém, agora com o sentimento de culpa individual pela própria exclusão (SAWAIA, 2001), isto é, afirmando que não há desigualdades raciais, o excluído, no caso os negros, tornam-se os únicos culpados pela sua própria desigualdade, desconsiderando assim todo o contexto histórico da escravidão de quase 400 anos, além disso, tal mito da democracia racial “fornece à elite branca os argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais” (BENTO, 2009, p. 48), ou seja, o mito traz em sua essência a negação do preconceito e da discriminação, a isenção do branco e a culpabilização dos negros (ibidem, p. 148).

Assim sendo, os dados coletados e discutidos acerca da situação da população negra em Cuiabá/MT corroboram com o declínio do mito da democracia racial, visto que é evidente que negros não estão e não vivem nas mesmas condições e não têm as mesmas oportunidades, sendo assim, segundo Reis (apud AVANCINI, 2015), a democracia racial deve ser vista como uma meta a ser atingida “no sentido de se tratar de uma condição em que a raça se tornaria socialmente irrelevante, é insubstituível” e não como realidade já vivenciada.

O LUGAR DO BRANCO

Quando se discute relações raciais e suas desigualdades é importante que o lugar que o branco ocupa nesse contexto também seja discutido, visto que quando não se faz isso, corremos o risco de tratar a desigualdade racial como problema única e exclusivamente dos negros, quando na verdade é um problema relacional, que tem consequências negativas para todos (BENTO, 2009, p. 156).

[Há] uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial

na permanência das desigualdades raciais [...] Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação. [...] Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. [...] Todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitam que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho (BENTO, 2009, p. 27).

É preciso que se admita que a condição social do negro é consequência do período dos quase quatro séculos de escravidão, da violência física e simbólica por parte da elite branca e que o silêncio e omissão acerca do assunto é um fiel guardião dos privilégios dessa elite, “para brancos beneficiados pelo racismo, uma consciência ampliada disto gera raiva ou sentimentos de culpa, evitar a questão racial é uma maneira de evitar estes sentimentos de desconforto” (ibidem, p. 26), entretanto, Bento (ibidem, 2009) ainda ressalta que, explicitar e tornar acessível os aspectos condenáveis da consciência branca deve ser acompanhada da possibilidade de mudança, daí a grande importância dessa discussão em todos os ambientes da sociedade (educacionais, profissionais, familiares) em que se enfatize que há possibilidades de mudança, seja em nível individual ou institucional, no que diz respeito ao racismo e as desigualdades raciais, entretanto sabe-se que tal mudança deve ser vista como processual e é preciso começar com a conscientização e reconhecimento do lugar privilegiado que o branco ocupa nas relações e dessa forma a população branca também possa reconhecer isso e contribuir com a luta contra a desigualdade e mudança da realidade e por conseguinte pensar sobre possibilidades de ações antirracismo em seu meio social, posto que, não se deve responsabilizar as pessoas, sobretudo as brancas, pelo que aprenderam sobre o racismo e desigualdade racial, porém, quando as pessoas adquirem uma maior compreensão sobre essa realidade através das discussões acerca do tema, elas têm o compromisso de tentar identificar, interromper este ciclo de opressão e alterar seu próprio comportamento (ibidem, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, ressalto que apesar das grandes conquistas resultantes das constantes reivindicações do Movimento Negro, tais como a implementação de cotas raciais no acesso ao ensino superior e em concursos públicos, a definição do racismo como crime (Lei n. 7.716 de 5 de janeiro de 1989), etc., ainda persiste uma relação causal entre cor/raça e desigualdades. Não basta implementar políticas de inclusão sem o devido debate e conscientização da população, além disso, há certa falta de sensibilidade de muitos profissionais para incorporar o combate às desigualdades e à discriminação racial no seu cotidiano de trabalho, decorrente da falta de discussões acerca do tema na formação desses profissionais, mais uma vez reitero a grande importância de tais discussões na academia para que as pessoas entendam os processos implicados nas relações, afim de que a percepção de uma democracia racial seja cada vez menos consensual e dessa forma os profissionais da educação, saúde e políticos estejam comprometidos com as políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AVANCINI, Marta. Democracia Racial - Mito de não existe racismo no Brasil dificulta movimentos reivindicatórios. *Revista Pré-Univesp*. n. 56 Números Abril 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: *Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil*. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). 4 ed., p. 25-57. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude – O lado Oculto do Discurso sobre o negro. In: *Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil*. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). 4 ed., p. 147-162. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 mar. 2016.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. *Estud. afro-asiát.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 35-61, 2002. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em abr. 2016.

CRUZ, Isabel Cristina Fonseca; MONTEIRO, Maria do Carmo Sales. As culturas negras no contexto do cuidado de saúde. In: *Saúde Integral da População Negra*. UNA-SUS, 2015.

DATASUS. *Departamento de Informática do SUS*. TabNet. Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0205>. Acesso em: 22 de nov. de 2015.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

FERREIRA, Maria Angela Fernandes; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira. Desigualdade social e os estudos epidemiológicos: uma reflexão. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 9, p. 2523-2531, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000900032&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 22 de nov. 2015.

FIORIO, Nathalia Modenesi et al . Mortalidade por raça/cor: evidências de desigualdades sociais em Vitória (ES), Brasil. *Rev. bras. epidemiol.*, São Paulo , v. 14, n. 3, p. 522-530, Sept. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2011000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 de nov. 2015.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18(Suplemento):57-65, 2002.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/default.php>. Acesso em: 22 de nov. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>. Acesso em: 19 de mar. 2016.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: *As artimanhas da exclusão*. Sawaia, Bader (Org.). 2 ed.. Editora Vozes: Petrópolis, 2001, p. 53-67.

MOURA, Clovis. *O racismo como arma ideológica de dominação*. Edição 34, ago/set/out, 1994, páginas 28-38. Disponível em: < https://www.dropbox.com/s/78q2kt8n8anz9ww/O_racismo_como_arma_ideologica_de_dominacao_Clovis_Moura_.pdf?dl=0 >. Acesso em: mar. 2016.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, São Paulo, V. 1, nº 3, 2º sem. 1996.

OMS. Organização Mundial de Saúde. *Constituição da Organização Mundial da Saúde*. 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html> > Acesso em abr. 2016.

ROSA, Waldemir. Sexo e cor/raça como categorias de controle social: uma abordagem sobre desigualdades socioeconômicas a partir dos dados do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. In: *Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil*. Organizadoras: Alinne de Lima Bonetti, Maria Aparecida A. Abreu. Brasília: Ipea, p. 111-127, 2011.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. *Raça e Justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo da justiça*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: *As artimanhas da exclusão*. Sawaia, Bader (Org.). 2 ed.. Editora Vozes: Petrópolis, 2001, p. 7-16.

SILVA, Joseh. *O mito da democracia racial no Brasil*. Carta Capital, 2014. Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/blogs/speriferia/aranha-e-o-mito-de-que-nao-ha-racismo-no-brasil-4850.html>> Acesso em: mar. 2016.

SILVA JR., Hédio. *Direito de igualdade racial*. 1 São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

UNA-SUS. Universidade Aberta do SUS. *Curso online Saúde da População Negra*. Disponível em: <http://unasus.gov.br/populacaonegra>. Acesso em mar. 2016.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *O racismo através da história: da antiguidade à modernidade*. 2007. Disponível em: < <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf> > Acesso em 22 nov. 2015.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 24 – n. 3, p. 563-578, Set./Dez. 2012.

A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: SUAS DIVERGÊNCIAS COM A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, UM ESTUDO DE CASO.

Tiago Junqueira de Almeida

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa ao estudo teórico e prático do Estatuto da Criança e do Adolescente e das escolas de período integral, cujo enfoque será a análise reflexiva das possíveis divergências jurídicas que se verifica quando à aplicação das respectivas políticas públicas voltadas a dimensões formativas. Segundo reportagens divulgadas pela mídia nacional regional, vemos constantes debates relacionados à criação de períodos integrais de aula nas escolas, sendo assim, há uma necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o assunto, uma vez que os efeitos da criação de tais períodos exercem grande influência na vida das crianças na fase escolar, visto que elas irão passar grande parte do dia, nas escolas, e muitos dos direitos elencados pelo ECA poderão talvez não serem atendidos se não houver uma política pública séria e voltada para este projeto.

Desde modo, torna-se imprescindível um estudo dos direitos e garantias fundamentais das crianças, visando à pacificação e a convivência harmônica entre a educação de qualidade e a cidadania, para que haja uma conscientização social de que, além da escola, a criança precisa viver com a família, ter lazer e descanso.

Quando a legislação pátria recepcionou a doutrina da proteção integral fez uma opção que implicaria num projeto político-social para o país, pois ao contemplar a criança e o adolescente como sujeitos que possuem características próprias ante o processo de desenvolvimento em que se encontram, obrigou as políticas públicas voltadas para esta área a uma ação conjunta com a família, com a sociedade e o Estado.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O direito da criança e do adolescente no Brasil

O Direito da Criança e do Adolescente tem sua origem a partir do questionamento dos movimentos sociais indignados com a realidade da criança e do adolescente brasileiros, afrontados na quase totalidade de sua cidadania. Essa indignação tornava-se maior à medida que se analisava o modo com que foram historicamente tratados pela legislação brasileira, ou seja, como meros objetos de intervenção, tutelados pela lei e pela justiça; situação essa que, pouco a pouco, desejamos que se transforme, haja vista as garantias estabelecidas na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei nº. 8.069/90. Tais garantias têm por fundamento dois pilares importantíssimos: a concepção da criança e do adolescente como “sujeitos de direitos” e a afirmação de sua “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Como sabemos, a ideia da proteção especial da população infanto-juvenil encontra seu marco na Declaração de Genebra de 1924, que já determinava a necessidade de se garantir à criança uma proteção especial; seguida pela Declaração Universal de Direitos Humanos das Nações Unidas, de 1948 — Paris — que previa o direito a cuidados e assistências especiais à infância.

Outro documento que podemos citar é a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, assinada pelo Brasil, representando princípios e não obrigações para os Estados signatários.

Já a Convenção Americana de Direitos Humanos, ou *Pacto de San José*, ratificada pelo Governo brasileiro em 1992, estabelece que todas as crianças têm direito às medidas de proteção que a sua condição de menor exige, por parte da família, da sociedade e do Estado (art. 19).

A Educação

Inicialmente devemos buscar alguns conceitos importantes como educação:

Processo de desenvolvimento de aptidões, de atitudes e de outras formas de conduta exigidas pela sociedade. Processo globalizado que visa à formação integral de uma pessoa, para o atendimento às necessidades e às aspirações de natureza pessoal e social. (cf. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de estatística educacional. Cuiabá: SEC/MT; Rio de Janeiro: FENAME, 1981. 144 p.).

Pode ainda ser entendido como o conjunto de atividades destinadas a transmitir conhecimentos, a fomentar valores morais e a compreender princípios fundamentais aplicáveis ao longo da vida. (cf. DB - Mercosul).

O conceito de educação abrange o acesso das crianças à educação infantil (creches, ou entidades equivalentes e pré-escolas), bem como ao ensino fundamental, mesmo para aqueles que não tiverem acesso a ele na idade própria, o ensino médio e, ainda, o ensino superior.

O direito à educação é um direito subjetivo da criança e do adolescente, conforme o disposto no artigo 53, e deve ser garantido pelo Estado, conforme assegura o art. 54. A educação é um direito público subjetivo porque é um dever do Estado, que configura um direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, podendo ser exigido judicialmente, caso não seja prestado espontaneamente.

O Poder Público deve estimular pesquisas, experiências e novas propostas relativas ao calendário, currículo etc. Nesta pesquisa optou-se por abordar os pensamentos pedagógicos de vanguarda por meio do maior educador brasileiro, Paulo Freire, que sintetiza as correntes transformadoras em evidente oposição à pedagogia conservadora, mecanicista e fragmentada cartesiana-newtoniana, compreendendo a educação como um ato político.

É considerado um dos primeiros, senão o primeiro, a romper com os paradigmas dominantes, criando um pensamento pedagógico

novo e autônomo, caracterizado como elaborado, ousado, crítico e radical. Para ele, a conquista do novo em educação é essencial para desacomodar os professores, refutando o pensar ingênuo e a formação elitizante que eles detêm, a fim de que possam ser transformadores permanentes da realidade.

O pedagogo acredita que a educação é um instrumento de participação e organização das massas. Na obra — Educação como prática da liberdade — disserta a respeito do conceito de consciência transitiva crítica, caracterizada como desafiadora, transformadora e prática, e o elemento essencial para o alcance é o diálogo crítico, ao invés da escuta e obediência da pedagogia dominante (GADOTTI, 2002, p. 167).

Freire expõe em Pedagogia do Oprimido a crítica radical à pedagogia capitalista, denomina-a bancária, sustenta que a consciência do oprimido é dual, ou seja, composta de duas partes: de um lado estão hospedados os valores, a ideologia e os interesses do dominador; de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se.

A concepção bancária da educação definida pelo destacado pedagogo (1987) como instrumento de opressão, pelo qual, finalmente, o educador é o que sabe e o sujeito do processo e os educandos, os que não sabem, meros objetos, impõe seja combatida.

Aspira o insigne educador a uma formação criativa e problematizada, fundada na relação dialógico-dialética entre educador e educando, como leciona Gadotti (2002), na qual ambos aprendem juntos. Afinal, conforme Freire, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (1987, p. 32).

Nessa linha de compreensão, a inclusão da educação integral escolar como um instrumento de transformação social, pressupõe, necessariamente, o engajamento de familiares, alunos, professores, escola, comunidade, conselhos municipais, Polícia Civil, Ministério Público, Poder Judiciário, especialmente, mediante a elaboração de projetos de inclusão, com vistas a uma libertação concomitante de todos.

Para Gadotti (1979, p. 89), cognominando Paulo Freire de pedagogo dos oprimidos, com precisão, entende que uma escola não será comunitária numa sociedade de classes, não sendo ela uma ilha de purezas em que antagonismos e contradições não penetram, simplesmente porque ela também faz parte da sociedade.

Ensina Freire (1984, p. 121) que a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIS DE MONTES BELOS.

A educação em São Luís, de Montes Belos - Goiás, tem sido marcada por grandes realizações visando sempre o melhor para os alunos. O aumento do número de vagas, implantação de novas propostas de ensino, uma maior valorização de profissionais, informatização de todas as escolas, melhoria nas instalações físicas, ampliação das bibliotecas foram algumas delas. Atualmente são cerca de 694 alunos que frequentam as 9 (nove) Unidades Educacionais, entre Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação.

Durante a pesquisa de campo observou-se que no ensino Fundamental — várias ações foram implementadas nas escolas da rede municipal, objetivando de redimensionar a proposta político-pedagógica para o ensino fundamental de qualidade. Escolas em tempo integral e atendimento especializado aos alunos portadores de necessidades educativas especiais são realidades na Rede Municipal de Educação (RME). No âmbito pedagógico, a avaliação do Sistema de Ciclos tem permitido avançar em discussões de temas, que anteriormente eram relegados ao segundo plano. Educação Integral — Este ano a Secretaria Municipal de Educação (SME) planeja inaugurar mais 1 (hum) centro Educacional que irá trabalhar com o modelo de ensino em tempo integral. Ao todo, 694 alunos estão matriculados nessas instituições que têm como diferencial do ensino

comum as atividades desenvolvidas no contra turno do ensino regular, como judô, futebol, vôlei, artes cênicas, dança, informática, línguas, contação de histórias, jogos matemáticos, música e atendimento pedagógico e psicopedagógico. (Informações obtidas através pesquisa de campo).

Abaixo observamos as unidades educacionais, com os respectivos quantitativos de alunos.

Tabela 1: Escolas e Centros existentes em São Luís, de Montes Belos-GO

Unidade	Nome	Nº de Alunos
Escola	Espaço Ativo Lane Gonçalves Dias	75
CMEI	Criança Feliz I	64
CMEI	Criança Feliz II	54
CMEI	Elyene Evangelista Cardoso	136
CMEI	Nossa Senhora Aparecida	36
CMEI	Santa Inês	76
CMEI	Shekina	73
CMEI	Valéria Jaime Peixoto Perillo	63
	TOTAL	694

(Dados obtidos pelo pesquisador, junto a SME, 2018)

As escolas em tempo integral, são vistas como local onde se dá grande parte do processo educacional, tem função de organizar o conhecimento assistemático recebido no dia-a-dia de cada um, valorizá-lo, ampliá-lo e atualizá-lo, e desenvolver as habilidades potenciais individuais dos seus alunos, além de proporcionar o

aprendizado da convivência coletiva. Porém, infelizmente a escola brasileira não atende à maioria das nossas crianças e adolescentes da maneira explicitada acima.

Família e escola e o direito de ser criada e educada em sua família

Antes da vigência da atual Constituição, as leis brasileiras que tinham como objetivo a proteção dos direitos da criança e do adolescente, no que se referia à sua permanência no contexto família eram efêmeras e inconsequentes.

No âmbito internacional, a preocupação já é antiga e o texto mais importante relacionado à obrigatoriedade de manutenção do vínculo familiar é o contemplado pelas Nações Unidas na Declaração dos Direitos da Criança, de novembro de 1959, quando afirma no Sexto Princípio: “Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais, e em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe. A sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e àquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas”.

O artigo. 227 da Constituição Federal diz: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Com esse espírito, o Estatuto da Criança e do Adolescente regulamentou a norma constitucional acima mencionada, através do artigo 19, que dispõe: “Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária,

em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes”.

O fato de a criança permanecer em sua família foi erigido a direito fundamental pelo texto constitucional acima referido. Quando o direito é colocado nessa condição, significa que ele é a base para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de alguma situação. Nesse caso, o interesse tutelado é o da criança, cujo vínculo familiar se quer assegurar.

É na família que a criança aprende o sentido da liberdade; é nela que se aprende e se inicia a atividade laborativa; é nela o ambiente em que se inicia e termina o ciclo de desenvolvimento do ser humano; é nela onde o ser humano se sente protegido e se apoia para percorrer o caminho que o leva a integrar-se na sociedade e no mundo.

Segundo Wilson Donizeti (1999, p. 65) nos explica que não se pode perder de vista que a família é a primeira instituição a ser convocada para satisfazer as necessidades básicas da criança, incumbindo aos pais a responsabilidade pela sua formação, orientação e acompanhamento. Como núcleo principal da sociedade, a família deve receber imprescindível tratamento tutelar para proteger sua constituição, pois é no lar que a criança irá receber a melhor preparação para a vida adulta.

Com propriedade, Maria Salete Nunes de Moraes, analisando a importância da família no desenvolvimento da criança, aponta que:

na sociedade brasileira, por força de reflexos discriminatórios, a família não está devidamente identificada na conceituação moderna. Prevalece, ainda, a codificação de uma visão do mundo das elites dominantes, preocupadas com a legitimação, em termos legais, dos laços familiares, com a definição do poder marital e paterno, com a legitimação da prole e a regulamentação do patrimônio. Devemos ter em mente que, se existe realidade histórica da família, ela é certamente, não apenas uma realidade objetiva. O que a constitui como tal não é o registro nos livros dos cartórios. Ela transcende os registros objetivos, pois existe enquanto presença e não apenas valor. A atual legislação reconhece que a família, em

suas relações de influências, em termos de instâncias microsociais, do cotidiano, das práticas e dos sentimentos, atua tanto na esfera do econômico, quanto na do cultural, sendo ainda a produtora e reprodutora da força de trabalho, desencadeando o processo de socialização. Não se pode negar ser a família a pedra fundamental da vida da humanidade na sua expressão mais rica e significativa: o centro da vida social. Entendemos que o desenvolvimento da criança está estritamente ligado à variação das condições ambientais que, de forma distinta e em diferentes combinações a cada momento, interfere em sua evolução. A convivência familiar é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo. O lar e a família correspondem ao atendimento das verdadeiras necessidades pessoais, sendo a influência mais poderosa para a sua formação. O revigoramento da família e da comunidade, o resgate do exercício da cidadania, da capacidade de organização e de luta constituem a forma mais eficaz de avançarmos no processo de desenvolvimento social (1997, p. 123).

Não há, pois, possibilidade de enfrentar a situação do desfacelamento familiar se não se concluir pela prioridade e necessidade de garantir à criança e ao adolescente sua permanência na família, recebendo uma aprendizagem adequada.

METODOLOGIA

A perspectiva metodológica a ser apresentada foi realizada através de entrevistas semiestruturada que foi desenvolvida ao longo de dois meses, por meio de contatos semanais com as pessoas entrevistadas. Realizei visitas *in loco* a duas escolas em tempo integral da rede Municipal de Educação da cidade de São Luís, de Montes Belos - GO. Na fase da coleta de dados, busquei descrever no diário de campo o que acontecia à minha volta, especificando, em cada episódio constatado, as nuances e questões que o interlocutor vivenciava, levando-se em conta o objeto de estudo e questionamentos específicos, que permitiram a construção da fundamentação empírica desse estudo. Não se trata de um esquema rígido de procedimentos, mas um trabalho de campo aberto. Alerto

para o fato de que os nomes das pessoas e das escolas citadas neste estudo foram trocados ou omitidos com objetivo de preservar suas identidades.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nas duas unidades de educação em tempo integral pesquisadas, os alunos crianças e adolescentes evadidos do ensino fundamental nas escolas municipais, objeto do estudo, são pessoas carentes sob todos os aspectos, isto é, financeiro, educacional e de perspectivas, que tendem a reproduzir a história secular de mazelas da família, cumprindo ao profissional que atua na área educacional, destacadamente ao professor, através do conhecimento e da vivência, indignar-se com a exclusão e empenhar-se na caminhada pela igualdade social, cujo caminho é somente um: assegurar a educação para todos, independentemente da origem socioeconômica e cultural.

Porém, não é esta a realidade histórica, tendo em vista que a escola culmina por reforçar e reproduzir a separação vigente na sociedade com relação a estes cidadãos que, do mesmo modo, excluem a si mesmos.

Inolvidável, nesta visão, destacar-se a compreensão de professores entrevistados, pelo qual na atualidade, a educação em tempo verdadeiramente integral, com qualidade e com respeito aos alunos é uma bandeira ainda a ser conquistada. Neste pensar, foi argumentado que se trata de uma verdadeira batalha, que visa a desacomodar os políticos que detêm uma formação elitizante, urgindo, inclusive, a mudança de sua postura enquanto pessoa, concluindo ao afirmar que a caminhada, embora acarrete mais trabalho, deve continuar, sendo que hoje os menos favorecidos estão dentro da escola.

Expondo uma nítida visão freireana, revelaram os educadores que as avaliações passaram a ser emancipatórias, ou seja, toda a atividade desenvolvida pelo aluno é considerada, visando à construção do conhecimento, deixando de ser um banco acumulador de matérias.

A discriminação pelo poder econômico é detectada na fala de famílias abastadas, que apresentam obstáculos para admitir a convivência com seus filhos, alunos de origem socioeconômica distinta, chegando a pedir para que eles sejam expulsos ou transferidos.

Foi argumentado, ainda, que os professores tendem a nivelar todos os alunos não considerando as diferenças, sendo reticentes para aceitar sugestões externas culminando por transferir a responsabilidade para outros órgãos públicos, como o Ministério Público ou o Conselho Tutelar.

Também foi perguntado se a estrutura da escola comporta o desenvolvimento de atividades por parte dos alunos que permanecem nestes estabelecimentos o dia todo, alguns servidores disseram que em relação ao passado melhorou muito, pois antigamente faltava tudo e hoje pelo menos o básico é disponibilizado, temos carências em algumas áreas, mas fazemos o possível para superar as dificuldades.

Reforçando a teoria dialógica de Paulo Freire, os educadores asseveram que é necessário haver mais diálogo entre professor, aluno e família.

Frisam a importância de que o professor se desacomode, observando que há envolvimento deste nas atividades integrais visando uma ampliação do saber, vislumbrando-se aqui, que o rompimento de paradigmas com relação à pedagogia tradicional, é imperioso.

Além disso, foi dito que por alguns alunos que o docente detém uma visão retrógrada, estática e conteudista da educação, resistindo a ensinar aos alunos excluídos, que são considerados objetos, por causa da perplexidade.

A pesquisa transmite a ideia que vige nas instituições escolares uma pedagogia avessa à criação e a crítica, acumuladora de conteúdos — conteudista — denominada por Paulo Freire educação bancária e classista.

A respeito do que se denomina auto exclusão da escola, que é oriunda dos próprios educandos, foi observado que a falta de empenho da nova clientela, em geral, bem como em razão de haver ausência da consciência sobre a importância de uma formação adequada para os jovens da parte das famílias e também do próprio aluno.

Não obstante, concluíram os entrevistados que a escola em tempo integral começa a descobrir e a acreditar que o trabalho tem produzido bom resultado, uma grande motivação para um aprimoramento futuro.

Referem, por fim, o quanto é relevante que a escola ofereça opções de ensino a partir do ensino fundamental, para atender adequadamente aos diversos interesses deste universo de alunos, além dos cursos fundamental e médio clássicos, mais cursos de profissionalização e de preparação para o trabalho no nível médio.

É deveras esclarecedora a opinião exarada pelo qual o aluno se auto discrimina, sendo portador de baixa autoestima. O professor é atrelado ao livrinho (livro didático), cumprindo ampliar os horizontes, utilizando outras fontes de saber.

A conclusão obtida do relato dos educadores aponta para a complexidade e a imperiosidade de haver a ruptura do *status quo* que significa a democratização da educação nos moldes tradicionais, cuja marca predominante tem sido o elitismo disfarçado, preconceituoso e excludente para aqueles com origem socioeconômica e cultural diversa da dominante, vislumbrando-se que essa exclusão se retroalimenta, ou seja, do aluno excluído para o professor e vice-versa.

A instituição familiar, por seu turno, insiste em preservar uma mentalidade paternalista, visando a eximir-se das responsabilidades advindas do poder = (dever) familiar aguardando que o Estado forneça uma tutela irrestrita.

No que concerne às entrevistas com os alunos pobres — excluídos e incluídos no sistema de ensino — a nota de uniformidade é a extrema influência da situação familiar, cultural, econômica e

social na manutenção dos vínculos com a escola. No caso sub examine, os obstáculos passam a ser, indiscutivelmente, superiores para conciliar a convivência numa família que apresenta carências de toda ordem com os estudos. Às vezes, conforme a vivência e a formação do aluno, é impossível a sua permanência na instituição escolar, como segue:

Dentre os alunos entrevistados, houve a afirmação daquele que não considera importante o estudo, porém, ao se investigar o motivo porque não frequenta a escola, afirmou que seu pai ingere bebida alcoólica diariamente. Referiu, ainda, que não recebeu incentivo para frequentar os bancos escolares.

Trata-se de uma realidade vivenciada reiteradamente, nos conselhos tutelares aplicando medidas de proteção aos filhos, bem como aos pais, inclusive, responsabilizando-os administrativamente e, principalmente, mediante o encaminhamento a tratamento e aos grupos de Alcoólicos Anônimos.

Entretanto, os demais alunos entrevistados transmitem uma visão absolutamente alentadora do significado do direito em tela, manifestando-se, numa única voz, que o estudo é essencial ao seu desenvolvimento como pessoa.

O teor da entrevista com uma coordenadora de educação reflete o clamor pela libertação dos atores na esfera educacional, que principiou por meio da denominada constituinte escolar, espaço que foi criado para, dialeticamente, construir um novo projeto político-pedagógico para a escola.

Na pesquisa, destaca-se o relevante papel desempenhado pelos componentes do Conselho Tutelar, que nesta Comarca, vêm contribuindo eficazmente para a realização do direito em tela, mediante a aplicação de medidas de proteção e o acompanhamento da efetiva frequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se demonstrar que com a criação das Escolas em Período Integral em todo Município de São Luís, de Montes Belos-GO, deve-se adotar uma política pública comprometida por parte de nossos governantes de modo a possibilitar os investimentos necessários em todas as áreas como, estrutura física das escolas, qualificação profissional dos professores, etc., sob pena de não serem reconhecidos os mais elementares direitos, da criança e dos adolescentes que frequentam estas unidades escolares, tais como a liberdade, a brincar, convivência familiar, desenvolvimento e outros.

Observamos, também que, a forma adotada atualmente pelas escolas municipais visitadas, que primam por uma jornada escolar quantitativa e não qualitativa, devem sofrer alterações, pois com essa atitude teremos atendidos alguns direitos fundamentais que se encontram em nossas normas de direito positivo como na Constituição, no ECA, por exemplo, direito de ir e vir, à liberdade, ao lazer, a saúde mental, física e espiritual, desta forma a escola será um local de aprendizagem e lazer para as crianças. Pois as unidades educacionais visitadas não possuem uma estrutura física, adequada às necessidades atuais.

As crianças permanecendo maior parte do dia nestas escolas não continuariam tendo o mesmo relacionamento afetivo com suas famílias visto que, para o desenvolvimento de sua personalidade estas devem crescer no seio de sua família, no entanto, se for assegurado o acesso à escola e ao ensino de qualidade, a criança passa a ser tratada como sujeito de direitos (e deveres), como, aliás, preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, norteador pelo Princípio da Proteção Integral, o que abre um novo horizonte na sua vida, cujos reflexos atingem toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069 – *Estatuto da Criança e Adolescente*, de 13 de julho de 1990 - dou de 16/07/90. Alterado pela lei no 10.764, de 12 de novembro de 2003 - dou de 13/11/2003.

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Senado Federal. *Código de Menores, Lei n.º 6.697/79*: comparações, anotações, histórico. Brasília, 1982.
- CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação. A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente*. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida. The Web of Life. Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos*. 60 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CERVO, A. R.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- GENTILI, Pablo A. A. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. *Estatuto da Criança e do Adolescente - Comentários*., Editora: Malheiros, Edição: 2003.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORAES, Maria Salete Nunes (Coordenadora). *Direito à convivência familiar e comunitária*. Ministério da Ação Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. EdJus, 2004.

PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da Criança e do Adolescente*. Uma Proposta Interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA. *Fórum Municipal de Educação de São Luis*. Lei nº 8262, de 30 de junho de 2004

<http://www.uncme.com.br/ATOS%20NORMATIVOS%20UNCME/CME%20GOIANIA-GO/PlanoMunicipaldeEduca%E7%E3o-Goi%E2nia.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2018.

RAMOS, Cesar. *Ética: a Linguagem do Século XXI*. Disponível em: <http://www.aeducaçãodocarater.com.br.html>. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

ZOHAR, Danah. *O Ser Quântico*. Uma Visão Revolucionária da Natureza Humana e da Consciência, Baseada na Nova Física. São Paulo: Best Seller, 1996.

A ESCRITORALIDADE NA SOCIEDADE DE CONTROLE: O EFEITO-RESISTÊNCIA-SIMBÓLICO

Teodulino Mangueira Rosendo¹

[...] Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.

(DELEUZE, 1992, p. 220)

A SOBREDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NA SOCIEDADE DE CONTROLE

A provocação de Deleuze (1992) em *Post-Scriptum — Sobre as sociedades de controle* alerta para a observação das mudanças operacionalizadas pelo capitalismo não mais voltadas para a produção e sim ao mercado, a venda de produtos e serviços, frutos do marketing e de controle ilimitado, de modo não disciplinar. Uma transição cujas relações precisam ser analisadas por engendrar novos mecanismos de poder, com arranjos e técnicas de dominação que agem na individualização do sujeito, adestrando-o, pelo exercício ‘eficiente’, ao consumismo e exercendo por ele o controle hegemônico.

Segundo Deleuze (1992, p. 222)

Nas sociedades de controle [...] o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência).

As pessoas passam a ser mais individualistas naquilo que vão consumir e se dividem em si mesmas, estando voltadas para o mercado e para os serviços saem do confinamento para o

¹ Doutorando em Ciência da Linguagem – UNISUL (2016). Mestre em Métodos e Gestão da Avaliação Educacional – UFSC (2015). Membro do Grupo de Pesquisa Psicanálise e Linguagem – UNISUL(2016).

endividamento. Estão programadas para, sem refletirem, servirem a máquina capitalista, deixando transparecer as mudanças entre uma sociedade disciplinar, caracterizada pela sujeição e pelo controle externo, para uma sociedade de consumo assinalada pela servidão e de controle internalizado.

Nesse sentido, aponta Deleuze (1992) que a cada sociedade corresponde certos tipos de máquinas que ao seu tempo manifestam as formas sociais que a fazem surgir e serem utilizadas, revelando que em antigas sociedades estas máquinas eram simples, alavancadas, roldanas, relógios, todavia nas sociedades de controle as máquinas que produzem poder são máquinas de informática e computadores.

[...] as sociedades de controle operam por uma máquina de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e o ativo a pirataria e introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mas profundamente, uma mutação do capitalismo (DELEUZE, 1992, p. 223).

O capitalismo vai se reconfigurando e ganhando novas formas ao ponto de operar não mais pelo confinamento disciplinar, mas pelo controle absoluto. De fato, na sociedade disciplinar o poder já realizou sua tarefa, atuando sobre o corpo dos indivíduos e se manifestando no que lhe era particular e subjetivo, tornando-o máquina preparada para a reprodução das formas, como afirma Foucault (2014).

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e recompõe. “Uma anatomia política”, que é também igual uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que faça como que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Por esse modelo os corpos foram docilizados, fabricados para atenderem ao trabalho, para especializá-lo em uma tarefa de força para produção e em contrapartida politicamente esvaziados de

possibilidade de insurreição. A técnica da dominação dobrou esses “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2014) anulando qualquer tentativa de revolta e mal-estar contra o poder, eles estão sobre o olhar da vigilância permanente.

A vigilância atua como controle, como um sempre já lá olhar que vigia o indivíduo, e o poder, nessa ação, segundo Foucault (2014) é produtor de um controle que funciona igualmente a uma rede. Ele se espalha e se modifica, hoje (sociedade de controle) funciona em todo lugar, a todo tempo, inclusive ao ar livre, não está mais fechado em quartéis, escolas e ou hospitais, entre outros.

Inserido nesse contexto, acentua-se a perspectiva de Deleuze (1992) que todos os meios de confinamento (como a escola) estão em crise profunda, necessitando serem reformadas. Aqui se traz a escola, como exemplo, porque no andar dessa discussão a função dessa instituição e o tipo de discurso que ela reproduz serão de importância para entender o tipo de produção intelectual que propicia e a recepção/legitimação dessa produção na sociedade. Como sugere o autor, esses espaços estão condenados e o que se pode fazer é gerir sua agonia e ocupar as pessoas até as novas forças chegarem, no caso a sociedade do controle, na atualidade isso já é pleno; as novas forças se dão pelo “hipercapitalismo” em tempos “pós-modernos”.

Ainda nesse aspecto, vale citar Althusser (1985) na Obra - *Aparelhos Ideológicos do Estado*, onde ele traz a condição da escola enquanto instituição de produção do conhecimento e, portanto, do saber elitista estar em crise e profundamente atrelada ao poder, trabalhando no sentido de manter o seu discurso e as estruturas de dominação.

[...] Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos estados, geralmente acompanhada por uma crise [...] que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a Escola (e o par escola-família) como o Aparelho de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua

existência pela luta mundial de classes (ALTHUSSER, 1985, p. 81).

Retomando a provocação de Deleuze que abre esta discussão, pergunta-se: Quais são as novas armas, instrumentos de insurreição, linhas de fuga que podem funcionar como ação política, exercício de cidadania, ou simplesmente lampejos de vagalumes em atitudes de resistência na sociedade de controle?

O PODER DA LINGUAGEM COMO “PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA”

Barthes (1996) menciona:

[...] a linguagem é uma legislação, a língua é seu código”. Este é um poder infindo, contra o qual se tem lutado historicamente e que perdura insistentemente, se materializando nos gestos opressores, de preconceitos e estereótipos pelo uso da língua: “Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana é a linguagem — ou, para ser mais preciso sua expressão obrigatória, a língua (BARTHES, 1996, p. 12).

A partir da discussão levantada no Artigo Para Além das Vidas Secas resistência — Linguagem Poder, Rosendo (2017), explanávamos que o poder da linguagem se revela pela língua. E, referindo-se a língua como código a serviço da linguagem, Barthes (1996) afirma: “[...] Não vemos o poder que reside na língua, porque, esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: ordo quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e dominação [...]” (BARTHES, 1996, p. 12).

Essa assertiva indica para um poder radicado na língua, poder difuso que opera na classificação. Ele age sempre como um contra, reforçando a existência de um outro, quase sempre marginalmente tratado, afinal se vive em um sistema sociolinguístico estruturado pelo poder e, portanto, escapar dessa lógica, romper com ela tem seu preço.

Nas palavras de Deleuze (1992, p. 226) “Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira”. Se antes o indivíduo caía em algum “buraco”, no controle ele é enredado sem perceber, pois, o poder nessa sociedade está disseminado por toda parte.

Nesse panorama, pode-se acrescentar o fenômeno da tecnologia e seu potencial avassalador, por um lado de difusão da informação, por outro de favorecimento da “emancipação” do sujeito que pode fazer uso indistinto dessa ferramenta virtual. Embora não se descarte os atributos da rede internet, mas também nela e por ela o indivíduo posiciona-se, mesmo que inconscientemente a serviço de um poder.

Assim, nesses espaços é possível perceber o paradoxo causado pelas estruturas do poder presentes na linguagem, buscando por ela se manter e a condição do indivíduo que tomando a língua se faz ora mestre, ora escravo a disposição de algum poderio; indivíduos que vivem a ligação entre servidão e poder.

Se, enquanto usuários da rede, têm como garantias o acesso, a formulação e a circulação da sua produção oral, ou escrita, e isso representa “poder”, mas se submetem às exigências e normas do virtual e da própria língua. Essa percepção pede um olhar aprofundado sobre as noções de opacidade e neutralidade, pois como já mencionado o poder vai se enraizando na sociedade de consumo e reforçando seus objetivos, seu desejo de mobilizar, de classificar recrusas, de determinar os seus sentidos de dominação históricos e ideologicamente perpetuados.

Como seria possível trapacear essa lógica e resistir pela constituição de lugares de minorias?

Burlar? Sim! Ver e ouvir o poder de “fora do poder”, como forma de revolução, como uma pequena fenda que traz de volta certa independência, outrora negada. Segundo Barthes (2004) “[...] Politicamente, é ao professar e ao ilustrar que nenhuma linguagem (*poder*) é inocente, é ao praticar o que se poderia chamar de

“linguagem integral” que a literatura é revolucionária” (Barthes, 2004, p. 5, destaque nosso).

Quando Agamben (2009) indaga sobre o que é ser contemporâneo e tenta mostrar o que significa ser contemporâneo, ele especifica a necessidade de se afastar do seu tempo para pensar sobre ele, trabalhando a contemporaneidade como

[...] uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. *Aqueles que coincidem muito plenamente com a época*, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, *não são contemporâneos* porque, exatamente por isso, *não conseguem vê-la*, não podem manter fixo o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009, p. 59, destaque nosso).

Descolado do seu tempo, mas olhando firme para ele, manter um olhar vigilante sobre ele e perceber nessa contemplação aquilo que Agamben (2009) chama de escuro, afinal ser contemporâneo é ver a obscuridade. Nesse sentido, o autor explica que apreender o escuro não se trata de uma passividade, ou manter-se em um estado de apatia, mas desencadeia uma ação cujo objetivo é a neutralização das luzes de uma época para se alcançar as suas trevas.

Então, pergunta-se com Agamben (2009, p. 64) — Por que conseguir perceber as trevas que provêm da época deveria nos interessar?

E, com ele responde-se:

[...] o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne então cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 64).

Essa reflexão ao passo que desnuda os escuros ofuscados pelas luzes de cada tempo, convoca para uma atividade de ânimo, de ousadia e de coragem. Coragem de fixar olhar no escuro da época

(presente) e captar nesse escuro o que de luz emana e se dirige a nós, trazendo um pleno efeito de neutralidade, próprio das luzes e que devido seu poder resplandecente nos impede de ver os pequenos vagalumes revolucionários.

A despeito disso e pensando na sociedade de controle, como se produzir, fazer circular e ‘legitimar’ atitudes políticas de insurreição, criar espaços possíveis de os pequenos vagalumes nascerem, crescerem e deixarem seus marcos, a partir dos pequenos lampejos? É concebível imaginar que há falhas no ritual do capitalismo que possibilitam linhas de fuga, de subversão?

ESCRITORALIDADE — “DESLOCAMENTO DE FRONTEIRAS DISCURSIVAS”

Ao discorrermos sobre a forma discursiva da escritorialidade é imprescindível, preliminarmente, se apresentar algumas noções fundantes da Análise de Discurso de linha francesa como: sujeito, ideologia, formação discursiva, interdiscurso, posição-sujeito, ambas harmonicamente associadas ao discurso. E discurso, em sua definição, pensado para além da ideia de transmissão de informação, separando-se por este viés da maneira como o conhecido esquema da comunicação define mensagem no processo comunicativo.

Segundo Orlandi (2007)

A Análise do Discurso trata do discurso. Chamando à atenção para o fato de que esta palavra, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007, p. 15).

Essa construção problematiza e singulariza, por meio de traços marcantes, a teoria do discurso considerando o funcionamento da linguagem e a relação do indivíduo com a língua, com a história, inserido no processo discursivo em que ambos são afetados e constroem sentidos. Dessa forma, o trabalho com a linguagem vai ser

concentrado na busca pela compreensão desses sentidos gerados pelo indivíduo interpelado pela ideologia em sujeito, dentro da história.

A Análise de Discurso, de acordo com Orlandi (2015), concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social: “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2015, p. 13).

Nessa ampla conjuntura, indaga-se: como se manifesta a forma discursiva da escritorialidade? Como ela se formula, circula e é legitimada? Como se alcança o Efeito-autoria por meio dela?

Inicialmente, Gallo (2012) pergunta e responde:

Por que escritorialidade? Porque o sentido é fechado, mas ao mesmo tempo é provisório; ele é publicado, mas ao mesmo tempo ele desaparece, de um momento para o outro; é legítimo, mas não é legítimo para todos, mas para um certo leitor (quem aqui não publica suas coisas no facebook, e não tem um leitor?). Textos que podem ser acessados no mundo inteiro, embora o mundo não esteja interessado nessas publicações, mas tem um pequeno número de leitores que está (GALLO, 2012, p. 60).

Fundamentado em Gallo (2011) pode-se dizer que a Escritorialidade é caracterizada como um discurso que une o discurso da escrita e o discurso da oralidade. No primeiro discurso, os sentidos são legitimados, o texto tem um efeito-fim, efeito- autoria, são os discursos institucionalizados e autorizados; no segundo, os sentidos são ilegítimos, efeito-não fecho, não tem autoridade e ou legitimidade (como exemplo as redações escolares que não são publicadas, não têm efeito autoria e que são apenas transcrições da oralidade, ao que a autora chama de grafismo).

Com a noção de escritorialidade é possível ponderar sobre os efeitos de autoria nos sujeitos “não inscritos nas instâncias de poder”, igualmente refletir os efeitos de legitimidade, de efeito unidade,

efeito “fecho” e o pluralizado número de autores que se vão constituindo nessa prática da escritorialidade.

Assim, para Gallo (2011)

A autoria, nessa dimensão de efeito, tem sua fundação em um *evento discursivo* no qual pelo menos duas formações discursivas dominantes se encontram em contradição, produzindo uma resultante que passará a produzir o EFEITO-autor nos sujeitos nela inscritos (GALLO, 2011, p. 414, grifo nosso).

Uma vez estabelecidas essas observações, convém acrescentar que as condições/possibilidade trazidas pelo digital vão modificar radicalmente a posição sujeito em relação à produção e publicação de textos, afetando também os sentidos. Aqui se pode ponderar sobre as condições de produção do discurso na rede internet e Gallo (2011) ao estudar esse fato vai apontar que as condições necessárias para a produção nesse espaço são: as condições constitutivas de acontecimentos enunciativos e de acontecimentos discursivos. Na primeira possibilidade, quem sustenta a produção é a memória institucional e, na segunda, são as próprias condições da internet (Facebook, Youtube...), que se instituem acontecimentos discursivos por mobilizarem memórias discursivas. A publicação, nessas condições, é quase instantânea por meio do digital e concebida como prática técnica e prática política.

A partir dessas percepções cogita-se a tecnologia e a produção de discursos na forma da escritorialidade visibilizando a materialização do sujeito em sua função autor*, mas também no Efeito-autoria.

Segundo Gallo (2012), o efeito autoria

[...] É o efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que ao lermos, reconheçamos os sentidos (GALLO, 2012, p. 55).

Desse modo, pensar o Efeito-autor é pensar na paráfrase, na repetição, momento em que este efeito se concretiza, efeito que existe como o exercício da repetibilidade, com a presença do Outro sendo retomado de alguma forma.

[...] o sentido não existe em si, mas já é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-históricos em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2009, p. 42).

É parafraseando que o sujeito vai se constituindo e por meio da circulação, no caso do virtual, nos ambientes digitais, vai também sendo legitimado.

Gallo no Texto *Autoria nos Discursos de Escritorialidade* esclarece que os discursos de escritorialidade derivados de uma prática técnico-política e viabilizados pela rede internet se legitimam de formas diferentes. Para aqueles discursos originados, formulados e que circulam exclusivamente na própria rede, como o facebook, twitter, dentre outros, a forma de legitimação se dá pela quantidade de visualização, por outro lado, os discursos de escritorialidade cuja constituição e formulação se dão no discurso de escrita e somente circulam na rede, tomando a forma discursiva da escritorialidade, como exemplo do Discurso Científico, estes se legitimam por reconhecimento e pela quantidade de visualizações.

Gallo (2012) pondera sobre a relação do discurso de escrita com o discurso da oralidade, em que o primeiro se sobrepõe pelo lugar discursivo sempre reconhecido e legitimado, e o segundo provisório e não estabilizado, acrescentando que há acontecimentos em que essas noções furam e possibilitam, na discursividade, “o novo sentido, a polissemia, a ruptura, o acontecimento discursivo que *fura a estrutura, onde o ritual (do capitalismo) falha*” (GALLO, 2012, p. 59, destaque nosso).

Destarte, questiona-se: poderia a PALAVRA oralizada ou escrita vinda de quem “não tem poder” para falar ser uma arma funcionando como resistência?

PROJETO SECA, XOTE E BAIÃO: “O EFEITO-RESISTÊNCIA-SIMBÓLICO” PELA ESCRITORALIDADE.

O Projeto Seca, Xote e Baião foi inspirado na seca que permanentemente assola o sertão nordestino, buscando pela memória questionar e (re) significar as formas de convívio com essa realidade difícil e foi desenvolvido com alunos do ensino médio em uma escola estadual no alto sertão nordestino. Assim, foi possível pela leitura do clássico *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e das experiências locais ampliar o debate sobre a temática e apreender o contexto dessa situação materializada discursivamente na produção de poesias, cartazes e registros fotográficos, elementos que propiciaram a produção e publicação, em âmbito local e nas redes sociais, de uma fotonovela e de um Livro de poesias nomeado — Retalhos Poéticos da Seca.

Essa intervenção pedagógica também relacionava “identidade cultural” sertaneja com o que foi contado e cantado por Luiz Gonzaga em sua discografia. Decorre dessa alusão os termos “Xote e Baião” que se inserem no título, uma forma de prestar uma homenagem a este poeta nordestino. Aqui apresentamos, como ilustração, duas materialidades produzidas no referido projeto escolar, a saber: poesias e fotografias:

Sequência Discursiva (SD)1:

SECA E SERTÃO

Nessa terra tão sofrida...

Não tem vida,

Que mereça tanta dor [...]

[...] uma coisa posso afirmar:

Minha mãe mandou rezar,

Para [...] Deus, nosso povo ajudar

Reza! Com a fé posso contar! (ROSENDO, 2012, p. 23)

SD2:

POEMA DA SECA

Maldita seca que racha o chão,

Do meu querido sertão!

Afasta seus filhos da terra natal.

Terra tão querida ao mesmo tempo árida!

Rastro de esquecimento falta amor fraternal (ROSENDO, 2012, p. 29).





Fonte: Oliveira (2012)

No Projeto Seca, Xote e Baião se tem a perspectiva discursiva trabalhando “a língua não apenas em sua materialidade linguística, mas também do social, do histórico e do ideológico” (GALLO, 2011, p. 411). E, por tudo quanto precede, percebe-se que o efeito-autoria foi alcançado, enfatizando que essa produção nasce no discurso pedagógico, com sujeitos alunos não “inscritos em instâncias de poder” para falar legitimamente, se constituindo aqui um típico discurso de escritoralidade.

Quando se fala em discurso pedagógico evidencia-se que ele tende a ser autoritário, segundo Orlandi (2003), e que circula de forma preestabelecida, enrijecido, produzindo dizeres institucionais validados pelas próprias instituições, tendo como exemplo a escola. Nesse espaço, o poder e o controle se manifestam amplamente

disfarçados pelo discurso da neutralidade, mas reforçando/reproduzindo sentidos que sustentam esta sociedade.

O controle é, assim, uma intensificação e uma generalização da disciplina, em que as fronteiras das instituições foram ultrapassadas, tornadas permeáveis, de forma que não há mais distinção entre fora e dentro. Deve-se-ia reconhecer que os aparelhos ideológicos de Estado também operam na sociedade de controle e talvez com mais intensidade e flexibilidade do que Althusser jamais imaginou (HARDT, 2000, p. 369-370).

Assim, a escola com sua base nada democrática se apresenta como lugar de controle, mas também de vagalumes que lampejam desejos de mudanças e, sobretudo, desejos de criação de escolas de vagalumes. Nesses espaços, o saber giraria em torno do pensar, do refletir, do questionar, do indignar-se e do construir e não apenas reproduzir mecanicamente os sentidos cristalizados, a história dos vencedores sobre os vencidos; como em Benjamim (1994), é preciso [...] “Escovar a história a contrapelo, ou seja, opor a tradição dos oprimidos a versão oficial da história, lutar contra a corrente, contra tudo o que pode ser considerado natural”.

Nesse contexto, é importante destacar que no Projeto Seca, Xote e Baião, gesto de resistência, não voluntarista, trabalhou-se pelo viés da luta contra um imaginário linguístico-social-político-ideológico que oprime e marginaliza o nordestino “vivente da seca”, reproduzindo um discurso de poder com palavras de ordem que reforçam e cristalizam os estereótipos. Deleuze e Guattari (2011), trabalhando sobre a ideologia, ampliam a discussão com a formulação da noção de devir-menor, uma forma “menor” de atuar dentro de uma forma maior.

Mas “[...] como escapar à sentença de morte que ela [palavra de ordem] envolve como desenvolver a potência de fuga, como manter ou destacar a potencialidade revolucionária de uma palavra de ordem?” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 61). A propositura do Projeto sugeria posição política, gesto de questionamento, condições de, por meio do devir menor, arquitetar espaços de

“potência”, para agir por meio de um posicionamento crítico e subversivo, no sentido de ir contra a lógica hegemônica.

Retomo Deleuze (2011, p. 220) [...] “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”. Certamente, nas atividades que promovem o pensamento, que instigam a construção de ideias próprias que desnaturalizam o estabilizado, inclusive modificando a forma e os conceitos da educação escolarizada em vigência e observando a história de outros lugares; não se vendo absolutamente vencido, mas organizando os pessimismos para poder permanecer de pé e nutrir, com o desejo, a possibilidade de fuga; estão aí as armas propícias contra a dominação.

Dessa forma, ser revolucionários estando sobredeterminados pelo capitalismo, neoliberalismo e pelo consumismo dessa sociedade de controle é tarefa árdua. E para que não sejamos tão ingênuos, é necessário reconhecer que a prática da resistência se dá com indivíduos assujeitados pela ideologia capitalista. Os mais céticos, diriam mesmo que essa prática é utópica, todavia “subverter” as estruturas do poder, estando imerso nele é tarefa de vagalume, possibilitada pelas pequenas fissuras “onde o ritual (do capitalismo) falha” e materializada no que chamo de EFEITO-resistência-SIMBÓLICO.

Pelas marcas, pelas faltas que indicam pontos de deslocamento com o discurso pedagógico e que faz os sujeitos alunos se colocarem na posição de autores, assumindo seus dizeres, apontamos os equívocos. A passagem para o discurso polêmico e o lúdico revela a descontinuidade com a circularidade que caracteriza o discurso pedagógico, e pela escrita de poesias, produção fotográfica esse sujeito mobilizando a memória e o ‘inconsciente’ parte de um “já-dito” (certa identificação), mas chegam à contra identificação, pelos questionamentos e dúvidas que se materializam, uma vez que, segundo Althusser (1978), basta uma palavra para desembaraçar o espaço de uma pergunta.

O EFEITO-resistência-SIMBÓLICO, pelo encontro de memórias, funcionando enquanto operadores sociais, possibilitou a textualização do discurso de resistência. Esse efeito, é o resultado de

uma ação política materializada sob uma forma discursiva e produzida em espaços de minorias como exercício de cidadania; sujeito alunos argumentando não pela autoridade, mas pela repetibilidade e, diminuindo desse ponto fixo, seus efeitos pela língua que possibilita o equívoco pela história que a contradição.

O Projeto Seca, Xote e Baião alcançou o EFEITO-resistência-SIMBÓLICO, produzindo uma fenda no social, fazendo sentidos deslizarem, marcando o político-ideológico, evidentemente essas rupturas não fazem desmoronar, ou reconfigurar a forma-sujeito capitalista. Assim, ele se apresenta como um efeito do discurso, pelo simbólico e pelo histórico, efeito pela linguagem, sendo conforme Gallo (2008) a linguagem uma condição do inconsciente.

Portanto, a autoria coletiva na forma discursiva da escritorialidade, pelos gestos de leitura da Obra Vidas Secas, de debatê-la, de fazer anotações, de participar de oficinas, de visitar a zona rural, de fazer fotografias desse cenário, vivenciar a experiência da escrita de poesias com essa temática, publicá-las e apresentar estes resultados a comunidade escolar e a sociedade local, publicá-lo viabilizou o EFEITO-resistência-SIMBÓLICO. Efeito mesmo provisório, contudo, deixando suas faíscas, como vagalumes que têm a vida curta, mas acontecem no seu clarão.

Sim, clarão! Mas é preciso o escuro para vê-lo e muitos, vislumbrados pelos holofotes da sociedade de controle, não enxergam, não reconhecem, não legitimam sua existência.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução de J. A. Guilhon Albuquerque. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTHUSSER, L. *Posições I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos Vagalumes*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o poder. In: *Ditos e escritos*. Vol. 9. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- GALLO, S. L. - Palestra: Forma-discurso de escritorialidade: analisando o discurso científico - III SEPLEV - Seminário de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual, Universidade Federal de Alagoas – Maceió. Outubro, 2016.
- GALLO, S. L. *Novas Fronteiras para a Autoria*. Organon, Porto Alegre, no 53, julho-dezembro, 2012.
- GALLO, S. L. Da escrita à escritorialidade: um percurso em direção ao autor online. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Orgs.). *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas, SP: Editora RG, 2011.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, Nozicassio Gomes de. *Fotonovela Vidas Secas*. 2012. 1 fotografia.
- ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas o discurso. Campinas: Pontes, 2003.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000.

ROSENDO, Teodulino Manguiera. *Para além das vidas secas, Resistência: Linguagem-Poder*. Revista Domínios de Linguagem, Uberlândia, Vol. 11, n.04, p. 1386-1403, 2017.

ROSENDO, Teodulino Manguiera (Org.). *Retalhos poéticos da seca*. Triunfo: Biblioteca Esc. Est. E.F.M. Bernardino José Batista, 2012. 46p.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA POLÍTICA DE ALTO CUSTO

Nilva Ferreira Batista Arantes¹

Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita²

INTRODUÇÃO

O artigo objetiva analisar recortes sobre o financiamento público para a realização da Prova Brasil, enquanto política de avaliação externa, em larga escala, no exercício de 2017. Trata-se de uma pesquisa que tem como principal fonte o Relatório de Gestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que mostra a prestação de contas do cumprimento de sua missão institucional em abril de 2018.

Diante do que apresenta o Relatório, este estudo, que integra o resultado parcial da pesquisa do Mestrado em curso, com o tema: “A Prova Brasil e suas interfaces com contexto escolar: um estudo de avaliação externa em larga escala em Goiânia”, levanta as seguintes problemáticas: Qual o valor investido na Prova Brasil em 2017? Qual o percentual de aplicação na avaliação em larga escala em relação às demais despesas realizadas pelo Inep?

Diante dessas indagações, propõe-se analisar o custo da Prova Brasil para os cofres públicos, considerando as implicações da

¹ Autora— Mestranda em Educação pela PUC GOIÁS. Turma de 2017. Membro participante do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq “Políticas Educacionais e Gestão Escolar (GPPEGE), vinculado ao Projeto Observatório”. Professora PIV da rede Estadual de Educação. E-mail: nilva-ferreira@hotmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/1708204441051825>.

² Co-autora Dra. Maria Cristina das G. Dutra Mesquita. Dra. Em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Goiânia/GO. Professora efetiva da PUC. mcristinadm@yahoo.com.br. <http://lattes.cnpq.br/4681160650808627>.

avaliação no contexto escolar. Ao identificar e compreender os gastos dessa política e suas repercussões para a formação integral do estudante, o estudo apoia-se nas proposições da historicidade e das dimensões pedagógicas, filosóficas e políticas, a partir dos referenciais teóricos: Dowbor (2014), Amaral (2012), Mesquita (2016/2017), Freitas (2012), Bourdieu (1998), Bianchetti (1999), entre outros.

De acordo com o art. 6º e 7º da Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC)³ exerce as atribuições em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a Política Nacional de Educação (PNE). Dessa forma, o MEC criou o Inep, que desenvolve políticas educacionais como a Prova Brasil⁴, objeto deste estudo.

Como responsável pelas ações educacionais, o Inep subsidia ações em todos os níveis da educação básica e do ensino superior. Ao prestar contas de suas realizações, fornece relatórios de gestão: fruto do empenho coletivo de suas diversas unidades organizacionais. Os documentos expõem informações sobre os gastos do governo federal como aqueles da Prova Brasil, atendendo a Portaria n. 942, de 07 de dezembro de 2017, alterada pela Portaria n. 6, de 05 de janeiro de 2018.

Na perspectiva de conhecer os investimentos do Governo Federal na edição da Prova Brasil em 2017, a pesquisa mostra a destinação e a gestão dos recursos para a realização do Saeb. Para essa análise, o texto está estruturado em itens que inscrevem a fonte dos recursos destinados à educação, o contexto dos recursos diante da política de avaliação, as atribuições do Inep, a finalidade do

³ De acordo com o MEC, até o ano de 1994, o Ministério da Educação agregava o Desporto, mas em 1995, a instituição ficou responsável apenas pela área da educação, com a nomenclatura Ministério da Educação.

⁴ A Prova Brasil foi criada em 2005, pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, mediante a reestruturação do Saeb.

Censo Escolar, o desempenho orçamentário, as receitas e as despesas do Inep e o gasto com a Prova Brasil.

Os resultados da análise são apresentados em síntese, conforme a proposta de evidenciar os recursos públicos investidos pelo governo na realização das avaliações externas em larga escala, especificamente, os exames e as avaliações da educação básica. Apresentam-se que dos 74,44% do valor total arrecadado pelo Inep em 2017 foram gastos com a Prova Brasil de 2017 o montante de 18,14%. Essa destinação de recursos teve repasse de grande parte para os serviços terceirizados, nos quais a parceria do setor público-privado se deu por meio de contratos com fundações privadas, evidenciando uma tendência do Estado nos últimos anos.

A FONTE DOS RECURSOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO

A história educacional brasileira registra a tendência da cultura elitista de dificultar o acesso à educação para todos. A população marginalizada já esteve, em sua quase totalidade, completamente mergulhada no analfabetismo, à margem do sistema educacional. A educação era mais conservadora ante às mudanças sociais de universalizar o ensino.

A globalização da economia, ocorrida em meados dos anos 1980, desencadeou mudanças em toda estrutura social. O desenvolvimento do Estado neoliberal proporcionou maiores espaços para a terceirização e a privatização de setores públicos. A competitividade e o individualismo tornaram-se mais notáveis: a lei do mercado passou a reger as relações sociais. Este modelo muda a estrutura de “Estado Benfeitor”, desenvolvida por Keynes como aquele que favorece ações que visem ao social, ao humano, passou a valorizar mais o capital, que regula a estrutura estatal para impor sua visão de lucro, nos setores da atividade pública, interferindo na educação brasileira (BIANCHETTI, 1999, p. 24).

O ideário capitalista verticaliza seus objetivos em lucrar acima do bem comum. Seu poder é visível nos cenários político, econômico e social. As receitas cooptadas passam a ser distribuídas de acordo

com os interesses do capital. As políticas públicas são praticadas com objetivo de uma suposta redução da desigualdade social, com vistas a promover a inclusão e a equidade. Com isso,

[...] as políticas públicas guardam estreita relação entre Estado e sociedade; conforme o modelo de Estado pactuado, as ações de governo elegem prioridades. Assim, o Estado se constitui como a instância responsável por medidas que estabeleçam as normas gerais, podendo, enquanto regulador, instituir medidas segundo os interesses do capital, como pode também, de acordo com as forças políticas, propor políticas públicas voltadas para o atendimento de questões sociais como distribuição de renda e sociabilização do conhecimento (CARNEIRO; MESQUITA, 2013, p. 372).

Mesmo nessa relação com o neoliberalismo, o Estado considera as políticas que fundamentam ações sociais e educacionais para dar acesso e permanência ao aluno na escola. Desta forma observa-se nas ações do Estado certo distanciamento entre o que é prescrito e o executado. O desenvolvimento social requer medidas de socialização que garanta a qualidade social. O espaço escolar contribui para formar o homem e prepará-lo para as transformações que o mundo industrial e tecnológico impõe a todos (DIAS, 1998).

De acordo com Dowbor (2014, p. 7), “[...] as políticas públicas têm um papel chave a desempenhar a real distribuição dos bens produzidos socialmente, de modo a garantir que os recursos públicos atendam a sociedade em geral”. Nesse sentido, o Estado atua com finalidade de democratizar as decisões de políticas educacionais e assegurar a transparência dos fluxos. A arrecadação e a distribuição dos recursos demonstram ter critérios de imparcialidade. Para se garantir os direitos básicos da sociedade brasileira, a Constituição federal de 1988, no artigo 212, estabelece a distribuição dos recursos públicos para a educação da seguinte forma:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1998).

Observa-se a destinação mínima para o desenvolvimento da educação dos tributos recolhidos pelos entes federativos. A Carta Magna estipula percentuais mínimos para garantir a manutenção do sistema educacional. Os recursos destinados à educação pública brasileira originam-se dos impostos captados pelos governos: federal, estadual e municipal.

Os tributos são instrumentos utilizados para promover as mudanças sociais, como reduzir as desigualdades e avaliar como está o ensino. Desse modo, a implementação de políticas públicas faz parte da busca do equilíbrio social. Trata-se da justiça social no processo de arrecadação, aplicação e fiscalização dos recursos públicos.

De acordo com Dowbor (2013, p. 10), “[...] a captação dos recursos públicos se dá através do sistema tributário do País”. A arrecadação tributária é realizada pela União, pelos estados e municípios para subsidiar a gestão pública voltada para atender as demandas da sociedade. As atividades da administração estão estabelecidas para o cumprimento das obrigações legais que garantem a justiça social.

Ao pensar em uma sociedade mais justa e igualitária, é pertinente conhecer as formas de distribuição dos recursos financeiros para a educação básica brasileira. A Constituição federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 (LDB) afirmam o objetivo estatal de dar provimento as políticas educacionais.

Conforme Amaral (2012, p. 24), “[...] esses recursos financiam além das atividades burocráticas do Estado, dirigem a implementação das políticas públicas”. Uma parte dos impostos arrecadados pela União é repassada aos entes da federação. Também cabem aos estados repassarem recursos aos municípios. Cria-se o fundo de distribuição financeira para desenvolver as políticas educacionais. Objetivam-se garantir direitos fundamentais como a educação para todos, com qualidade. Neste sentido, o Estado promove políticas de avaliação para diagnosticar e justificar sua atuação de criar e custear tal qualidade do ensino. Dessa forma, o

MEC afirma que as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, atestam as melhorias para a educação. Observa-se que essa avaliação não considera as especificidades do contexto escolar, parece ser mais uma política elaborada de cima para baixo, verticalizada.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: CRIAÇÃO E CUSTOS

A política de avaliação, apresentada neste capítulo, embasa-se no papel do Inep em desenvolver ações em todos os níveis da educação básica e do ensino superior. O Inep é uma autarquia ligada ao MEC, sendo responsável pela realização e disseminação de estudos, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais, bem como pelas avaliações e exames que subsidiam a formulação e a implementação de políticas públicas.

De acordo com o Relatório de Gestão (2017, p. 27), o Inep tem papel importante nas políticas públicas de inclusão, que buscam a redução das desigualdades. Seu objetivo principal é gerar e disseminar conhecimentos que contribuam para o alcance da educação de qualidade, com equidade e justiça social. Também, dentre as finalidades e competência do Instituto, estão as de planejar, coordenar, subsidiar, entre outras, o desenvolvimento de estudos e pesquisas, em articulação com o MEC.

Sua atuação encontra-se fundamentada na Constituição federal de 1988, na LDB/1996 e na Lei n. 13.005/2014 — PNE. Os apontamentos de estatísticas e de projetos de avaliação educacional visam aos indicadores de desempenho das atividades educacionais. Conforme descrito, cabe ao Inep

[...] uma adequada gestão da informação para subsidiar a tomada de decisão dos clientes do Inep: gestores públicos, na elaboração e avaliação de suas políticas; estudantes, em seu pleno exercício da cidadania; profissionais da educação, atuando na aferição da qualidade do ensino; e pesquisadores no desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais (INEP, 2017, p. 27).

Observa-se que o Instituto está a serviço dos seus clientes identificando uma relação de “mercantilização”. A Prova Brasil/Saeb é um mecanismo usado pelo Inep para medir o desenvolvimento educacional. Entretanto, o Inep também é responsável por desenvolver o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Assim, o Saeb tem inspirado parte dos estados e municípios a desenvolver esse tipo de avaliação, com intuito de promover a interlocução com a avaliação nacional. Nesse sentido, o Censo Escolar torna-se o principal instrumento de coleta de dados.

O CENSO ESCOLAR

O Censo Escolar da educação básica é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo MEC/Inep/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais. As informações estatístico-educacionais de todas as instituições escolares públicas e privadas da educação básica são levantadas para se ter ideia de como está o desenvolvimento do ensino brasileiro. O representante legal da instituição é responsável pelas informações prestadas para o Censo Escolar.

Os levantamentos estatísticos educacionais foram absorvidos pelo Inep em 1997, que passou a ser o órgão oficial, na esfera federal. Em 2007, o Censo Escolar adotou o “Educenso”, que estabelece como unidade de investigação, além da escola, o aluno e o professor. Esse Sistema incorpora tecnologias, sustentadas pela utilização de ferramentas *web* na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados, conforme a Portaria n. 316, de 4 de abril de 2007.

A finalidade do Censo é subsidiar e operacionalizar as atividades do MEC no campo educacional em todo o País. Desse modo, o Censo Escolar torna-se parâmetro fundamental para a

distribuição dos recursos financeiros e para a implantação de programas para a educação. Dentre eles estão o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), os programas de Alimentação Escolar, do Livro didático, do Dinheiro Direto na Escola, do Transporte Escolar.

O Censo Escolar é essencial no suporte da ação supletiva do MEC de apoio às escolas, em diferentes estados e municípios. Esse instrumento de coleta de dados reúne informações sobre o fluxo, o rendimento do ensino no término do ano letivo, o desempenho escolar nas avaliações realizadas pelo Inep, que integra o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Assim, as características da avaliação podem ser observadas na Prova Brasil, que faz parte das políticas educacionais da educação básica que direciona a aplicação dos recursos financeiros para essa etapa do ensino.

PROVA BRASIL

O Inep atesta que a Diretoria da Avaliação da Educação Básica (Daeb) é responsável pelo Saeb, tendo a função de definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos de realização das avaliações da educação básica. Também promove a articulação entre os sistemas de ensino e a realização de avaliações comparadas, em articulação com instituições nacionais e organismos internacionais.

A história das avaliações mostra que, com a redemocratização do País, surgiu um grande interesse do governo federal em utilizar a avaliação como mecanismo de controle e análise do ensino público. Para estruturação do sistema avaliativo, o Saeb foi instituído, em 1990, para diagnosticar o desenvolvimento do ensino e fornecer informações que subsidiam a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas para a educação.

Por um lado, busca-se a melhoria da qualidade que reúne acesso e permanência do aluno na escola. Por outro, há o contexto do modelo gerencial, característico da concepção neoliberal que, de acordo com Freitas (2013, p. 93), os fundamentos se baseiam na produtividade do indivíduo que visa adentrar no mundo do trabalho.

O Inep infere que a Prova Brasil fornece dados objetivos que possibilitam verificar se o ensino público ofertado é de boa ou má qualidade. Os resultados supõem medidas para as escolas buscarem melhorar o desempenho dos estudantes para que haja efetiva preparação deles para o mercado de trabalho.

Essa realidade desencadeou, em 2005, por intermédio da Portaria MEC n. 931/2005, a reestruturação do Saeb, que ampliou o público alvo, passou a gerar resultados por escola, com a avaliação censitária para todas as instituições públicas de ensino fundamental (quinto e nono ano) e terceira série do ensino médio. Com o novo formato do Saeb, houve a criação do Ideb em 2007, que combina os resultados de dois indicadores: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos na Prova Brasil.

O Ideb mostra as perspectivas das políticas para a qualidade da educação, acompanhando o alcance das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O índice nacional a atingir é igual a 6,0 nos anos finais do ensino fundamental até 2022⁵. Essa meta atende às exigências internacionais de aproximar o sistema educacional brasileiro à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Nessa busca, a avaliação ganha centralidade de ser meio de controle do ensino ministrado no País (HORTA NETO, 2013).

A Prova Brasil mostra a realidade brasileira com sua última versão no quarto trimestre de 2017. Surgiu como novidade a obrigatoriedade da avaliação censitária para todas as escolas públicas de ensino médio, com possibilidade de adesão de escolas privadas

⁵ Ano que se comemorará o bicentenário da Independência do Brasil.

que oferecem essa etapa de ensino. Por sua amplitude, a operação da logística da Prova requereu do Inep a terceirização de parte do processo que antecede e procede a sua realização, desde a formulação dos testes, diagnósticos, cursos de alinhamentos, entre outros. Assim, empresas são contratadas para garantirem a segurança e o sigilo do processo, com seu pessoal treinado para a aplicação das avaliações.

A correção da Prova é feita por meio do consórcio. Por esse procedimento, as escolas não têm a possibilidade de realizar a devolutiva imediata do desempenho dos alunos na Prova, conforme suas necessidades de aprendizagens. Desse modo, a terceirização do serviço de correção dos testes denota a falta de autonomia do professor diante da realidade escolar.

Apesar disso, conforme o Inep (2017), os resultados revelam as condições do ensino, nas unidades onde ocorrem as atividades pedagógicas, por meio dos pontos obtidos pela avaliação coletiva. Ao conhecer os índices, os recursos financeiros são destinados a essa política avaliativa. Assim, observa-se o desempenho orçamentário do Inep referente às avaliações do Saeb/Prova Brasil.

DESEMPENHO ORÇAMENTÁRIO

O orçamento destinado à educação advém dos tributos arrecadados pela União, DF, estados e municípios. São repassados para o ensino público 18%, na esfera federal, e 25%, distrital, estadual e municipal, de acordo com o valor total arrecadado. Revertem-se esses recursos para a sociedade na implementação de políticas públicas/educacionais.

Para Dowbor (2013, p. 5), a política fiscal (fazenda) e a aplicação (planejamento) têm de estar vinculadas a questão orçamentária, visando à eficácia do desempenho dos recursos. O governo realiza o planejamento dos serviços de consumo coletivo, incluindo a alocação dos recursos financeiros para a educação.

Nessa abordagem, o Relatório de Gestão do Inep (2017) foi elaborado para prestar contas do desempenho do Instituto para a sociedade. Ele cumpre as exigências da Portaria n. 942, de 7 de dezembro de 2017, alterada pela Portaria n. 6, de 5 de janeiro de 2018.

O desempenho do orçamento passou pela política macro da realização da Prova Brasil, que requereu uma logística ampla que utilize recursos humanos, financeiros, tecnológicos, entre outros. A edição da Prova Brasil em 2017 aconteceu nos 27 estados, nos 5.570 municípios, em 73.674, escolas, em 244.926 turmas, para 7.038.403 estudantes. Dessa forma, o evento contou com parcerias para a sua concretização, captando receitas que garantiram a efetivação do exame.

RECEITAS

As receitas para as avaliações advêm dos tributos recolhidos pela União para custear a educação. O Instituto conta com fontes de arrecadação previstas inicialmente em seu orçamento, como demonstra a Tabela 1:

Tabela 1 — Meio de arrecadação

Natureza da receita	Meio	Valor previsto	Valor arrecadado
Taxas inspeção, controle e fiscalização — princ.	0174	27.606.441	51.211.880
Inscrições em concursos e processos seletivos — principais	0250	158.301.071	165.766.846
Total		185.907.512	163.121.802

Fonte: Inep (2017).

As informações sobre a natureza da receita especificam as taxas e as inscrições como fonte de recursos. De acordo com o Inep (2017), o valor arrecadado não se distanciou tanto do previsto, como está no registro.

O aumento da arrecadação se deu em decorrência dos reajustes da taxa de inscrição do Enem e de mudanças na aplicação do Saeb (taxa de adesão das escolas particulares).

DESPEASAS

Conforme consta no Relatório/2017, as despesas liquidadas pelo Instituto alcançaram R\$ 1.386.869.764, ao passo que as despesas pagas foram de R\$ 1.015.524.644, restando o saldo positivo para pagamentos em 2018.

A Tabela 2 relaciona as despesas de seis contratados especificados, com o saldo a executar na data base de 31/12/2017. A referência é das contratações realizadas para os exames do Inep.

Tabela 2 — Contratações realizadas pelo Inep

Obrigações contratuais	31/12/2017	AV (%)
Contratado A — Fundação Cesgranrio	R\$ 203.924.245,83	29,07
Contratado B — RR Donnelley Editora e Gráfica Ltda.	R\$ 91.858.536,62	13,09
	R\$ 71.050.943,81	10,13
Contratado C — Fundação Getúlio Vargas	R\$ 61.509.054,49	8,77
Contratado D — Fuvest — Univ. Estadual Paulista	R\$ 48.765.230,41	6,95
	R\$ 48.316.447,99	6,89
Contratado E — Cebraspe	R\$ 176.097.305,51	25,10
Contratado F — Universidade Federal de Juiz de Fora Contratado G — Demais contratos do Inep		
Total	R\$ 701.521.764,66	100,00

Fonte: Relatório gestão Inep (2017, p. 157).

Os valores referentes à contratação geraram a obrigação do Inep, de forma individualizada, para cada contrato em vigência. Essas despesas coadunam com os dados da Tabela 3: o montante das receitas e das despesas realizadas no exercício de 2017, juntamente

com o gasto na realização dos exames e das avaliações da educação básica.

Tabela 3 — Discriminação das receitas e despesas do Inep em 2017

Montante arrecadado	Despesas realizadas	Gastos com exames e avaliações da educação básica	% do Total	% da Prova Brasil
R\$ 1.494.939.624,00	R\$ 1.386.869.763,57	R\$ 1.032.409.643,06	74,44	18,14

Fonte: Relatório gestão Inep (2017).

Com relação às despesas correntes, o maior gasto pelo Inep encontra-se na Ação 20RM, que engloba os exames e as avaliações da educação básica (Enem, Saeb, Pisa, Enceja e Celpe-bras) e integraliza R\$ 1.032.409.643,06. Esse montante representa 74,44% do total e a Prova Brasil concentra 18,14%. Nota-se a política da avaliação em larga escala, tendo um custo considerável para sua realização. Os resultados apresentam de certa forma, que a avaliação por si só parece ser insuficiente para desenvolvimento do ensino brasileiro que objetiva melhorar a educação como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos valores investidos para a realização da Prova Brasil, em 2017, mostrou os custos das avaliações em larga escala e seus objetivos para a melhoria da qualidade do ensino. A política de avaliação externa, com recorte sobre o financiamento público para sua realização, destina valores para custear seu aprimoramento. Constatou-se que o maior gasto realizado pelo Inep se concentra na realização das avaliações externas em larga escala, com 74,44% do total arrecadado. A Prova Brasil absorveu 18,14% desse percentual, evidenciando o interesse do governo em diagnosticar necessidades de melhorar o ensino brasileiro. Porém, entende-se que este valor investido diretamente na escola pode contribuir para alavancar o ensino brasileiro.

Para o alcance dos objetivos, o Inep contrata os serviços terceirizados pela parceria público-privado. O movimento se deu por meio de contratos com fundações de natureza privada, demonstrada no Relatório de Gestão 2017 do Inep: ideia neoliberal de descentralizar serviços.

A percepção foi de analisar a busca para melhorar o sistema da educação. A máquina pública dispôs de meios informativos para saber como está o desenvolvimento educacional. A aplicação de testes em larga escala serviu de parâmetro para a verificação da qualidade do ensino, com os índices do desempenho na Prova Brasil com seu fluxo. Mesmo assim, a sinalização foi de que, ao obter as informações do ensino, a garantia do padrão mínimo de qualidade da educação ainda parece longe de ser alcançada em sua totalidade.

Houve muitos gastos de recursos financeiros, sem demonstrar, de fato, o que tem compensado para melhorar mais qualidade da educação. Notou-se uma política carregada de interesses do capital, com gastos vultosos, porém ainda ineficiente para a transformação da realidade escolar, longe do desempenho proposto de nota 6,0 e da real promoção da democracia.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil. Brasília, DF: Liber, 2012.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Inep. *Censo escolar*. 1ª etapa do Censo Escolar 2018 – matrícula inicial. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina Dutra. A Participação do Estado: a política de financiamento da educação no Brasil. *Educativa*, v. 16, n. 2, p. 371-389, 2013.

DIAS, M. O. L. D. S. *Política e sociedade na obra de Sérgio Buarque de Holanda: Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

DOWBOR, Ladislau. *Os estranhos caminhos do nosso dinheiro*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://dowbor.org/principais-livros>>. Acesso em: set. 2018.

DOWBOR, Ladislau. *Os mecanismos econômicos*. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=DOWBOR%2C+Ladislau.+Os+mecanismos+econ%C3%B4micos.&aq=chrome..69i57.354j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 71-96.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

HORTA NETO, João Luiz. IDEB: Limitações e usos do indicador. In: *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 149-161.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os desafios atuais referentes ao financiamento de uma educação de qualidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, n. 2, p. 252-255, ago./dez. 2014.

CERTIFICAÇÃO DE SABERES DA EXPERIÊNCIA

Maria Isabel Lopes Perez¹

INTRODUÇÃO

Especialmente na primeira década do século XXI percebe-se um conjunto de esforços governamentais orquestrados na direção de compensar lacunas identificadas na formação escolar e profissional de jovens e adultos que, por múltiplas razões, desistiram da escolaridade formal, principalmente nos países que se situam na semiperiferia do capitalismo central, tais como Brasil e Portugal.

Em circunstâncias nas quais o direito à educação básica e profissional são negados, a certificação pode ser utilizada como ferramenta de exclusão ou de inclusão, dependendo dos objetivos, metodologias e vinculação com o sistema formal de educação.

Deste modo, a certificação é vista pelo capital e pelo sistema educacional como um passaporte imprescindível para o ingresso no mundo do trabalho no atual estágio do desenvolvimento capitalista em que as exigências de formação e qualificação são diversas e complexas, embora uma parcela significativa da população que vende sua força de trabalho esteja alijada do reconhecimento de seus saberes e de suas aprendizagens da experiência. Certificar “quer dizer atestar a certeza de, afirmar, passar a certidão” afirma Depresbiteris (2001, p. 30) e assim vem sendo feito historicamente como corolário de cursos de formação profissional, graduações, pós-graduações, e todas as qualificações formais em geral. Representa o reconhecimento social do domínio ou do aprendizado de saberes formais.

¹ Doutoranda em Educação/UFBA – Grupo MEL (Mídia, Educação e Lazer). E-mail: belita00@hotmail.com. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9468226925757666>.

Cumpra verificar como os processos de validação dos saberes não formais, ou dos saberes informais, se concretizam nas correspondentes certificações e operam nos países estudados, identificando como se processam as certificações desses saberes no Brasil e em Portugal, sendo esse o propósito da pesquisa.

Antes, será necessário circunscrever minimamente algumas noções que povoam esse debate, entre elas: conhecimentos tácitos e explícitos, saberes experienciais, educação informal, não formal, aprendizagens ao longo da vida, acrescentando nesse panorama, desde os anos 90 do século passado, um novo elemento. Este novo elemento trata das *competências*, visto que a temática da certificação, em si mesma, não é novidade. Entretanto, o que proponho debater são os modelos de certificação vinculados ao critério de competências, tanto escolares como profissionais, independente destas competências terem sido desenvolvidas informalmente ou academicamente. Essa é a base do modelo português e que pretendo confrontar com o modelo brasileiro no corpo da tese.

Tendo como referência a certificação de competências, adotada no Brasil e também em Portugal, país que utiliza um referencial de competências-chave que serve de base para todo o seu sistema de formação e certificação, nas suas mais diversas modalidades, buscarei responder questões atinentes a essa temática, como por exemplo: porque a urgência em ampliar a certificação dos saberes não formais de trabalhadores em uma fase de crise estrutural do capital em que há redução drástica do volume de empregos, mesmo em atividades temporárias e precárias? O que justifica os investimentos em processos de certificação dirigidos a quem não frequentou bancos escolares se os que assim puderam fazê-lo são vítimas de desemprego e desalento²?

² Desalentados: trabalhadores que desistiram de procurar emprego e por isso desaparecem das estatísticas oficiais de desemprego. (NEDER, 2018)

MOSAICO CONCEITUAL

Conforme Polanyi (2010) os *saberes ou conhecimentos tácitos* reúnem um conjunto de saberes espontâneos, intuitivos, resultantes das experiências cotidianas, estruturados basicamente na dinâmica da tentativa-e-erro. Usualmente, não são registrados nem sistematizados, sendo transmitidos de forma oral ou pelo exemplo do saber-fazer. É possível dizer que são conhecimentos intrínsecos ao saber-fazer de alguma habilidade específica que não foi aprendida na escola. Compõe-se ainda dos conhecimentos coletivos, advindos dos elementos culturais, transferidos de geração a geração, sem comprovação ou testagem por parte da ciência. Opõem-se aos denominados *conhecimentos explícitos* porque estes representam o que pode ser explicado, formalizado, formatado, divulgado pela ciência.

Polanyi identifica a dimensão tácita como dominante em qualquer tipo de conhecimento, indicando que tácito advém do latim *tacitus* que significa silencioso. Assim, conhecimento tácito aponta para uma compreensão implícita em toda forma de conhecimento (CARDOSO; CARDOSO, 2007, p. 43).

Contrariamente, o denominado conhecimento explícito seria aquele demonstrável, exposto de forma articulada, expresso em fórmulas matemáticas, textos, mapas, entre outros, sendo, portanto, produtos do conhecimento científico. À linguagem cumpre o papel de transformar o conhecimento tácito em conhecimento explícito. (Idem, p. 46).

A transição do conhecimento tácito para o conhecimento explícito seria necessária para garantir a possibilidade de medir e avaliar o grau de conhecimento dos indivíduos, acerca de qualquer tema ou área do saber que necessite e que possa ser mensurada (BEIRA, 2012).

Nesse sentido, Polanyi sinaliza que na transferência de conhecimento entre duas pessoas, como nos casos de aprendizes de artes e ofícios, por exemplo, há sempre três mecanismos psicossociais presentes: a imitação, identificação e a aprendizagem

pela prática, onde as regras, os detalhes e os procedimentos são transferidos diretamente, sem necessidade de intermediários. (CARDOSO&CARDOSO, 2007, p. 47). Muitos dos saberes objeto de atenção nessa pesquisa se referem a essa modalidade de ensino-aprendizagem, presente em inúmeras atividades e tarefas cotidianas. Entretanto, como diz Polanyi: “Reconsiderarei o conhecimento humano a partir do facto de que *nós conhecemos mais do que conseguimos dizer*”. (POLANYI, 2010, p. 14, grifo do autor). Por meio dessa lógica, ele conclui que a maior parte do que se conhece não é exprimível pela linguagem. Como diz Beira: “Para Polanyi, conhecer é um ato (uma atividade, não algo externo), cujo resultado não é o conhecimento, mas a compreensão e a descoberta. Para Polanyi, conhecimento é o ato de conhecer” (BEIRA, 2012, p. 5, tradução nossa).

Como são resultantes das experiências vivenciadas ao longo da vida, há um ponto de confluência entre o conceito de *conhecimentos tácitos* e o de *aprendizagem ao longo da vida*. Enquanto o primeiro conceito representa basicamente aqueles saberes intuitivos e não sistematizados, o segundo aponta para uma amplitude maior porque essas aprendizagens incluem tanto os conhecimentos tácitos como aqueles incorporados através da formação *no e pelo* trabalho, ou ainda por meio de cursos, estudos e debates vivenciados fora da escola tradicional, assim como aqueles conhecimentos obtidos através das escolas e academias, formalmente reconhecidos e certificados.

Tomando de empréstimo a noção de *saberes profissionais dos professores* ou saberes da experiência do professor, desenvolvida por Tardiff e condensada por Endlich (2014), é possível fazer uma associação com os saberes experienciais de qualquer outra atividade laborativa. Assim, os saberes da experiência são saberes profissionais, saberes da ação, saberes do e no trabalho, e que estão distantes dos conhecimentos escolares. São temporais, adquiridos ao longo da vida e no trabalho; são plurais e heterogêneos porque proveem de diversas fontes; são personalizados e situados porque têm impresso a marca pessoal e são aplicados em situações particulares.

É preciso levar em conta que “todo conhecer é um fazer” e que “todo fazer leva a um novo fazer”, (MATURAMA; VARELA, 2010, p. 264-270), ou seja, há uma profunda identidade entre o conhecimento e a ação humana, produzindo um círculo cognitivo que caracteriza o ser humano e que ocorre no domínio do social.

Interessa também distinguir aqui a *educação formal* e *educação não formal*. Parece fácil definir educação formal como sendo aquela que é desenvolvida nos ambientes e instituições reconhecidos para realizar tal tarefa, tal como a escola, e que também são acreditados para emitir a certificação escolar ou profissional correspondente. Entretanto, a situação se complica quando se pretende caracterizar o que vem a ser educação não formal.

A partir do sec. XIX, com a generalização da instituição escolar, a educação passou a ser identificada com a própria escolarização, tendo sido defendida pelos setores progressistas das sociedades como o espaço ideal de formação e qualificação dos cidadãos e como um direito inalienável. Ocorre que o espaço escolar não pode ser visto como a única alternativa viável e idônea para todos os objetivos e demandas educacionais. Em alguns casos, mostra-se mesmo inadequado. Outros espaços e meios são necessários para atuar de forma complementar ao papel da escola (TRILLA, 2008, p. 16-18).

As influências formadoras (ou deformadoras) são provenientes das mais diversas fontes e apresentam os mais variados formatos, alguns inclusive muito mais atraentes do que o oferecido pela instituição escolar. O que poderia definir com mais clareza a educação não formal, segundo Trilla, poderia ser, ou o procedimento (método), ou a intencionalidade do agente (instituição) gerador do processo educativo. Além desses dilemas, há ainda a inclusão de uma terceira terminologia proposta por P. H. Coombs em 1960, (citado por Trilla) e que se popularizou nos meios educacionais, a de *educação informal*. Nesse sentido, Trilla organiza essas terminologias colocando de um lado a educação formal e a educação não formal e, do outro lado, a educação informal. (Idem, p. 31-37). O autor procura definir educação informal:

Ou seja, estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (que é outra denominação da educação informal) (TRILLA, 2008, p. 37).

Do lado da educação formal e não formal Trilla entende que há intencionalidade porque há objetivos explícitos de aprendizagem. Entretanto, segundo o critério metodológico, a educação não formal realiza-se fora do marco institucional da escola. Nesse sentido, toda aprendizagem dentro da escola, seguindo seus ritos é formal; toda aprendizagem fora do espaço escolar, rompendo com determinações escolares é tida como não formal. Exemplo disso seria a educação à distância porque se realiza sem a presença física dos participantes e por romper com as definições tradicionais de espaço e tempo. Já segundo o critério estrutural, a educação formal seria aquela que segue a legislação, o organograma e a hierarquia escolares, destinada a conceder certificações de acordo com o nível cursado; a não formal seria aquela que fica à margem desse processo, ocorridos em variados contextos e espaços, a exemplo de empresas, escolas-oficinas, espaços de lazer e cultura, centros de acolhida social, etc. O autor deixa claro, entretanto, que essa distinção possui relatividade histórica e política (TRILLA, 2008, p. 38-44).

Gohn (2011) apresenta a seguinte distinção entre educação formal e educação informal e considera o aprendizado de conteúdos não escolares, em espaços associativos, movimentos sociais e ONG's como sendo educação não formal.

O que diferencia a educação formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar. Conforme Afonso

(1992), a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família, tendo, portanto, caráter permanente (GOHN, 2011, p. 107).

A autora informa que até os anos 80 do séc. XX não havia uma grande preocupação com a educação não formal, vista apenas como extensão da educação formal, realizada fora do contexto escolar, sob uma abordagem conservadora e visando o controle social, passando a ter destaque a partir dos anos 90, como decorrência das grandes transformações que as sociedades contemporâneas atravessaram.

Tais transformações sociais motivaram agências multilaterais a emitir proposições e definições valorizando as culturas locais, os valores e atitudes para sobreviver e os saberes de natureza prática. (GOHN, 2011, p. 101). Vem dessa fase o grande incremento às atividades desenvolvidas pelas organizações não governamentais (ONG's) nos países periféricos, especialmente aquelas voltadas para educação de crianças, adolescentes, e indígenas, para a preparação para o trabalho, para atividades ecológicas e comunitárias, e congêneres. Como parte das medidas de contenção aos efeitos da crise econômica mundial, as agências multilaterais recomendam adoção da valorização do conhecimento. “Proclama-se o poder do conhecimento (como na terceira onda), e não mais da economia” (GOHN, 2011, p. 103).

Assim, a noção de educação informal remete a toda e qualquer forma de aprendizagem produto das experiências cotidianas da vida, do trabalho e da luta política, via movimentos sociais, por exemplo, ou através das atividades coletivas ou comunitárias tais como grupos de leitura, de teatro, de lazer e cultura, experiência de imigração, entre outras inúmeras possibilidades, onde não estão definidos objetivos ou métodos de aprendizagem.

CERTIFICAÇÃO DE SABERES VERSUS CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Enquanto a noção de saberes designa com certa amplitude, mas com clareza, o conjunto de aprendizados e conhecimentos científicos; as expertises e experiências adquiridas tanto nos espaços formais de aprendizado, como nas vivências do dia-a-dia; ou ainda, o domínio de técnicas profissionais, a noção de competência(s) sempre apresentou uma polissemia e uma polimorfia incômodas, de tal forma que, a partir de uma expressão de uso comum, alcançou status de paradigma desde os anos 90 do século XX, acompanhando as imensas transformações que envolveram os processos produtivos capitalistas.

Dolz & Ollagnier (2004) informam que a noção de competência está presente no domínio da psicologia há mais de um século, e que a oposição *competência/desempenho* foi inaugurada pelo linguista Noam Chomsky, o qual entende o primeiro termo como aquilo que o sujeito pode realizar de maneira ideal, no sentido biológico, e o segundo termo como um reflexo imperfeito do primeiro. Segundo os autores, por causa do seu uso exagerado, o termo competência provocou muito debate, alterando o sentido inicial dado por Chomsky.

A palavra competência, originalmente associada à habilidade ou aptidão para o desempenho de alguma tarefa, seja no âmbito escolar, seja no ambiente de trabalho, tem como derivadas as palavras *competente* e *competir*. Inicialmente, seu uso no mundo do trabalho limitava-se a produzir padrões avaliativos do desempenho da força de trabalho no momento do recrutamento. Avançou para uma fase em que servia como referencial no ambiente de trabalho de maneira a balizar critérios de ascensão profissional, chegando ao momento em que “evoluiu para uma modificação nos sistemas de remuneração e classificação, onde pessoas que executam as mesmas tarefas recebem pagamento diferenciado, baseado nas suas competências individuais” (PEREZ, 2005, p. 58).

De forma intensa, a noção de competências se impôs tanto no espaço escolar, substituindo a noção de saberes, como no espaço do trabalho, ocupando o lugar da qualificação. A partir disso, a ascensão da noção de competência ao posto de paradigma alcançou os

referenciais criados para certificar saberes escolares e profissionais. Se antes dessa ascensão, a concepção de saberes no âmbito escolar representava o domínio de cultura geral e estava vinculada ao ensino, a noção de competência emerge do mundo do trabalho e se vincula ao saber-fazer, isso porque competências devem ser verificadas em situações reais e em tarefas específicas (ROPÉ; TANGUY, 1997).

Competências são avaliadas e mensuradas em ação, representam as capacidades de resolver problemas e de tomar decisões acertadas. Ou seja, possuir algum saber prático ou dominar algum conhecimento científico teórico não significa necessariamente ter competência em alguma área. Perrenoud (1997) exemplifica que alguém graduado em Direito pode não saber aplicar esses conhecimentos quando necessário. Para provar competência necessitará mobilizar saberes, raciocínios, intuição para desenvolver um bom trabalho como advogado.

Destaco duas características que marcam a adoção da noção de competência. Uma delas é a sua instabilidade, dado que competências necessitam ser constantemente postas à prova e renovadas, junto com as necessidades do mundo da produção onde são exigidas. As competências diferem das qualificações porque estas são resultantes dos processos de certificação formal e têm sentido mais perene (ROPÉ; TANGUY, 1997).

A outra é seu caráter contraditório. Por um lado, o mundo da produção exige competências relacionais, de atuação em grupo, de valorização da comunicação, o que pressupõe potencial de aglutinação de interesses de classe por parte dos trabalhadores. Por outro lado, como as competências são, acima de tudo, avaliadas individualmente, seu potencial de valorização da competitividade — distinguindo os que são vistos como mais talentosos e opondo um conjunto de trabalhadores superqualificados a uma enorme massa de desqualificados — o seu potencial de reforço ao individualismo é muito grande, dificultando reivindicações coletivistas.

Entre os diversos autores brasileiros de referência nessa temática da competência e que se contrapõem no debate, trago Ramos (2001) que identifica uma tendência para a qualificação do

trabalho, ao passo que certo grau de desqualificação dos trabalhadores ocorre simultaneamente, haja vista a desespecialização de trabalhadores profissionais e a exigência de atuar de forma multiprofissional e polivalente, sendo que tal processo ocorre de forma desigual nos diversos setores da economia (RAMOS, 2001, p. 36-37).

Já Paiva et al (1997) compreende que não há contradição entre qualificação e competência e sim que os dois elementos atuam de forma complementar. As competências exigidas atualmente se revestem de qualidades e habilidades de caráter social, psicológico e interrelacional que, em sua opinião, não são oferecidas pela qualificação comum.

Como parte do processo de adesão ao neoliberalismo emergente na América Latina nos anos 90 do século XX, inúmeras mudanças nas concepções envolvendo as temáticas das ciências sociais ocorreram nessa fase. Uma delas trata do deslocamento do eixo *exploração x expropriação* para o eixo *inclusão x exclusão*, o que demandou um aparato de noções e ideias que propõem a possibilidade dos assim chamados excluídos do mercado de trabalho e do mercado consumidor vislumbrarem algum grau de inclusão social. (LEHER, 2010, p. 12). Sendo assim, as propostas de certificação de competências visam atender a esse público. Entretanto, quem são os excluídos de hoje? Aqueles que já foram classificados socialmente como o que Marx denominou de *exército industrial de reserva*, somado à população que constitui o que ele denominou de *lumpem proletariado*. Ou seja, a soma daqueles que, por excederem as necessidades da produção capitalista ampliam as estatísticas do desemprego estrutural, com aqueles que, desde o nascimento, estiveram fora de qualquer possibilidade de acesso a bens e direitos sociais, inclusive o direito ao emprego. No dizer de Castel (2009), seriam os *supranumerários*, os *inempregáveis*, os *desfiliados*, por este autor entender que a ideia de *excluído* configura uma situação estanque, enquanto as suas denominações configuram um processo em andamento, resultante de uma sociedade repartida em classes com suas expressões da questão social.

Véras (2003) argumenta que as políticas econômicas neoliberais no Brasil na verdade não excluem, mas promovem uma inclusão precária e marginal, inserindo pessoas na produção de bens e serviços de forma racional e conveniente a uma eficiente e barata reprodução do capital, de maneira a atenuar os riscos que esses segmentos da classe dominada possam oferecer quanto a conflitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto não pretendi debater os modelos de certificação de competências dos dois países porque tal desenvolvimento será feito no escopo da pesquisa que dá ensejo à tese. Aqui busquei encontrar respostas às questões levantadas no início, sobre os motivos que acionam políticas e programas públicos de certificação de competências e saberes informais de trabalhadores diante de uma crise estrutural do capital, em que há redução drástica do volume de empregos e ocupações — até para quem frequentou bancos escolares e possui qualificações profissionais reconhecidas formalmente.

Neste esforço de compreensão, trago aqui a noção de *trabalho complexo*, especializado, que requer maior dispêndio de tempo de formação em contraposição à noção de *trabalho simples*, o qual requer menor qualificação. Isso porque uma possibilidade de resposta encontra-se no fato de que a expansão do trabalho simples se tornou uma necessidade do capital, com o propósito de rebaixar o custo da força de trabalho e como resultado das grandes inovações tecnológicas, as quais reduziram o número de vagas em trabalhos complexos, ampliando por outro lado, a oferta de trabalho simples.

O trabalho simples e o trabalho complexo são conceitos formulados por Marx em *O Capital* e se vinculam à divisão social do trabalho. Nas sociedades industriais, à medida que aumenta a racionalização da produção com o incremento da produtividade e inserção do desenvolvimento tecnológico, aumenta a necessidade de especialização das atividades laborativas e a exigência de melhores qualificações. O grau mínimo e máximo de escolarização, exigidos

para formar aqueles que desenvolverão o trabalho complexo, dependerá do estágio de desenvolvimento das forças produtivas de cada sociedade e do lugar ocupado por esta sociedade na divisão internacional do trabalho, além de sua situação geopolítica. Sua formação é realizada desde escolas técnicas de nível médio ou superior até universidades (LIMA, NEVES e PRONKO, 2009).

Por um lado, reduz-se gradativamente a necessidade numérica de trabalhadores superespecializados, cujas funções se tornaram fragmentadas ou simplificadas, distribuídas em tarefas e atribuições desqualificadas, muitas delas realizadas por trabalhadores terceirizados, empurrados para a margem da produção central, atuando em atividades insalubres, desprotegidas socialmente, inseguras e com baixas remunerações, ampliando-se, nesse espaço, a oferta de vagas em atribuições que realizam o trabalho simples.

Por outro lado, a complexificação da produção e o uso cada vez mais avançado das novas tecnologias da informatização obrigam ao surgimento de funções mais qualificadas, a exemplo do setor de serviços. Trata-se do *servidor-produtivo*, alguém que realiza um trabalho mais reflexivo, com uso aprimorado da linguagem, implicando um maior domínio de signos, símbolos e códigos (PAIVA, 1999; MARKET, 2004).

O capital hoje promove uma reinvenção descontínua de suas organizações através das reestruturações produtivas, reengenharias organizacionais, fusões, desterritorializações, atuação em rede, redução de hierarquias, extinções, terceirizações etc. (SENNETT, 2009). No entanto, apesar da rotina estar desaparecendo nos setores mais dinâmicos e centrais da produção capitalista, a maior parte da força de trabalho permanece circunscrita ao círculo do fordismo. O enorme contingente de trabalhadores executando tarefas simplificadas, padronizadas, fragmentadas e desqualificantes, não contradiz com o reduzido número de trabalhadores executando tarefas complexas. Pelo contrário, reforça o argumento de que o capitalismo contemporâneo comanda a divisão social do trabalho

conforme seus interesses, dentro da lógica da polarização das qualificações³, tese defendida por Braverman em 1974, embora muito discutida e contraditada por autores que consideram a questão das qualificações apenas como resultado do tempo de aprendizagem, para mensurar o grau de qualificação de um posto de trabalho. Braverman (1987) por sua vez, reconhece que o desenvolvimento dos processos de trabalho incorpora uma quantidade maior de conhecimento científico, técnico e qualificado ao longo do tempo.

A partir dos anos 80 a tese da polarização das qualificações foi posta em questão por alguns sociólogos do trabalho. Alguns destes autores, (Philippe Zarifian e Michel Freyssenet são exemplos significativos), identificam um “processo de enriquecimento das qualificações nas empresas modernas, isto é, um processo de requalificação do trabalho”. (LAZZARESCHI, 2009, p. 128). Tal requalificação ou reprofissionalização se deve, segundo essa visão, à adoção de novos modelos de organização do trabalho assumidas por empresas de tipo “qualificadoras”. (HIRATA, 1996, p. 131, grifo da autora). A autora situa nesta fase a passagem do referencial das qualificações profissionais para a adoção do referencial de competências.

Lima (2006) pontua que o domínio do processo e a autoridade sobre a certificação profissional é um terreno em disputa entre o Estado e o mundo empresarial em termos de quem certifica, quem são os beneficiários, como se certifica, quem financia, e (especialmente, a meu ver) quais são os objetivos.

³ Na tese da polarização das qualificações, sustentada por Braverman, o processo de desenvolvimento tecnológico intensifica a divisão sociotécnica do trabalho produzindo uma clivagem entre trabalhadores que se distinguem quanto ao grau de qualificação. Em um polo, uma minoria de trabalhadores superqualificados, altamente preparados, que ocupam postos de trabalho que lhes exigem habilidades e saberes mais sofisticados. Noutro polo, a maioria de trabalhadores, executores de atividades pouco exigentes, desqualificantes, para as quais é requerida uma menor preparação formal.

O autor advoga, apropriadamente, que a certificação profissional representa uma conquista dos trabalhadores por ser resultante de suas lutas pelo reconhecimento dos seus saberes e pelo controle dos processos de trabalho, lembrando, entretanto, que há uma disputa em torno da regulação da certificação entre os diversos agentes envolvidos na questão, sejam eles de interesse público ou de interesse privado.

Para compreender os cenários onde as políticas de certificação de competências profissionais foram formuladas e implantadas é necessário interpretar essas profundas transformações pelas quais o capitalismo atravessou, particularmente nos anos 90 do século passado, interferindo no aumento das desigualdades sociais em todos os níveis: extranacionalmente, entre países ricos e países pobres; intranacionalmente, entre portadores de certificações escolares e/ou profissionais e os despossuídos deste passaporte. Verifica-se um alto grau de vulnerabilidade em que se encontram aqueles que não dispõem de qualificações profissionais, embora tal passaporte não seja garantia de emprego, dadas as condições objetivas da organização do trabalho e da produção.

Num mundo marcado pela alta tecnologia, pela flexibilidade das relações laborais, pela substituição do emprego a longo termo por contratos temporários, pela precariedade do trabalho, pela profunda divisão entre trabalho qualificado e trabalho desqualificado, não é de espantar a dicotomia visível entre a formação dos trabalhadores e as qualificações e as novas competências exigidas pelo mundo do trabalho. A busca incessante para atender às necessidades de constante requalificação para o trabalho, na atual fase neoliberal do capitalismo, remete à ideia da aprendizagem ao longo da vida como algo cada vez mais indispensável (BARROS, 2011; FEJES, 2008).

Neste panorama surgem os programas de validação e certificação de saberes profissionais adquiridos via educação não formal ou informal, destacando-se aqui os modelos de certificação de competências profissionais, aplicados em bases semelhantes nos diversos países capitalistas e que podem ser entendidos como forma

de atestar o grau qualificação de suas populações ativas de uma maneira mais célere e mais adequada às necessidades de reprodução do sistema produtivo.

O avanço do neoliberalismo, a partir dos anos 90, trazendo desemprego estrutural, flexibilização das leis trabalhistas, reengenharias produtivas e precarização do trabalho obrigou os planejadores a pensarem políticas e programas voltados para o aproveitamento dos saberes da experiência, vistos agora como diferencial na concorrida disputa por espaço no mercado de trabalho. Tais políticas se apoiam na utilização do modelo de competências como referencial de avaliação e validação destes saberes, num momento histórico em que os trabalhadores precisam demonstrar capacidade de aprender a aprender, de aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a conviver, como preconizado no Relatório de Jacques Delors de 1994 (FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011, p. 74).

As distintas realidades sociais e econômicas de cada país envolvido no processo dão o tom e a medida de cada programa. Países como Portugal, França, Itália, Bélgica, Espanha, mesmo sendo todos países da União Europeia, apresentam particularidades e peculiaridades próprias do seu estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das condições políticas e organizativas de sua sociedade civil. Outros países que também adotaram dispositivos de certificação de saberes experienciais como Canadá, Austrália, ou países da América Latina, como o Brasil, também possuem suas especificidades, logicamente. Um ponto, entretanto, todos têm em comum, esses dispositivos foram influenciados por organismos que definem a agenda global, tais como a UNESCO e a União Europeia (BARROS; FERREIRA, 2018).

Certamente, não apenas a chamada agenda global é determinante na configuração destas políticas, mas também as condições históricas, sociais, culturais e econômicas de cada nação. No caso do Brasil e Portugal, por exemplo, um importante ponto de aproximação é a significativa taxa de analfabetismo dos dois países. Não é possível esquecer também o papel igualmente determinante

que cada sociedade civil, de cada país, personificada nos sindicatos de trabalhadores, nos movimentos sociais, nos partidos políticos, etc, exerceu na configuração destas políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rosanna. *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Ed., 2011.

BARROS, Rosanna; FERREIRA, Júlia Marcos. A criação e a evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal. In: CAVACO, Carmen. (Org.). *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, junho/2018.

BEIRA, Eduardo. *The tacit dimension and Michael Polanyi: a personal intimation*. MIT Portugal/INOVATEC, 2012. Disponível em: < <http://www3.dsi.uminho.pt/ebeira/wps/wp116.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2018.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARDOSO, Leonor; CARDOSO, Pedro. Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, 2007, Ano 41-1, p. 41-54.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEPRESBITERIS, Léa. *Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa*. Formação. Ministério da Saúde/PROFAE, n. 2, maio/2001.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ENDLICH, Estela. Maurice Tardiff. *Saberes escolares e saberes profissionais*. 2014. Disponível em: <<https://prezi.com/bxcylrmxydtl/maurice-tardif-saberes-escolares-e-saberes-profissionais/>>. Acesso em: 5 de abr. 2018.

FEJES, Andreas. Historicizing the lifelong learner: governmentality and neoliberal rules. In: FEJES, Andreas; NICOLL, Katherine (Editors). *Foucault and Lifelong Learning*. New York: Routledge, 2008.

FISCHER, Maria Clara Bueno; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; CAVALLI, Ângela Beatriz. Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, Ed. UFMT, v. 20, n. 42, jan/abr 2011. p. 71-89.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política. 5 ed. *Coleção Questões da nossa época*, v. 26. São Paulo: Cortez, 2011.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso et al (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 128-142.

LAZZARESCHI, Noêmia. *Sociologia do Trabalho*. Curitiba: IESDE, 2009.

LEHER, Roberto. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital. Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 11-18.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. *As mutações do campo Qualificação: Trabalho, Educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo*. 2006. 376f. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação/UFBA, Salvador, 2006.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho complexo. *Dicionário de educação profissional em saúde*. FIOCRUZ, 2009a. Disponível em:

<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tracom.html>. Acesso em: 27 jun 2018.

MARKET, Werner. *Trabalho, comunicação e competência. Contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MATURAMA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. A árvore do conhecimento. *As bases biológicas da compreensão humana*. 8 ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.

NEDER, Vinicius. *Brasil tem 4,6 milhões de desalentados e 3 milhões sem emprego há mais de dois anos, mostra IBGE*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 17 mai. 2018. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,falta-trabalho-para-27-7-milhoes-de-pessoas,70002312347>. Acesso em: 21 maio 2018.

PAIVA, Vanilda (Org.). O mundo em mudança (Virando o milênio). *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro/IEC, Ano IV, n. 6, 2º sem/1999.

PAIVA, Vanilda et al. Qualificação e inserção alternativa no mundo do trabalho: a sociologia do trabalho para além da indústria. *Novos Estudos*, n. 48, São Paulo: CEPRAP, 1997, p. 121-142.

PEREZ, Maria Isabel Lopes. *Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa*. Práxis Educacional. Dossiê Temático: Trabalho e Educação. Vitória da Conquista, n. 1, nov. de 2005, p. 57-65.

PERRENOUD, Phillippe. *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: Artmed, 1997.

POLANYI, Michael. *A dimensão tácita*. Braga: MIT Portugal/Universidade do Minho, 2010. Trad. Eduardo Beira. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/243068571/a-dimensao-tacita-pdf#>>. Acesso em: 7 maio 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, Fraçoise & TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Prefácio à edição brasileira. In: PAUGAM, Serge. *Desqualificação social: Ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Cortez, 2003.

EDUCAÇÃO POPULAR E ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS ASSENTADOS ENTRE 2016 E 2018 NO TERRITÓRIO DO SISAL-BA

Losângela da Cunha Araújo¹

INTRODUÇÃO

A educação popular dentro do espaço dos movimentos sociais baseia-se suas lutas nas demandas das classes oprimidas, seu surgimento se deu através dos movimentos culturais populares, principalmente através das experiências e estudos do teórico Paulo Freire. Baseando-se nas ideias de Freire (1996), essa diferenciada forma de se fazer educação vem colocando em prática um inovado meio de formação de sujeitos com ênfase no fortalecimento da cidadania, articulando os diversos indivíduos para reivindicar uma política de educação autônoma, tendo seus conteúdos fundamentados em vivências e no cotidiano dos sujeitos, com destaque para suas

¹ Graduada em Comunicação Social - Radialismo (Universidade do Estado da Bahia - UNEB). Graduada em Serviço Social pela Universidade Norte Pará - UNOPAR. Licenciada em Sociologia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias – FAC. Pós Graduada em Gestão de Serviços Sociais e Políticas Públicas (Instituto Pro Saber). Pós Graduada em Políticas Públicas para Gênero e Raça (Universidade Federal da Bahia - /NEIM -UFBA). Pós Graduada em Gestão do Ensino Superior (Instituto Pro Saber). Pós Graduada em Interdisciplinar, Estudos Sociais e Humanidades (Universidade do Estado da Bahia - UNEB). Mestra em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Aluna especial do doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação – UNEB, email: losangelavalete@yahoo.com.br. Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8729910384904846>.

militâncias por direitos sociais que sempre foram negados para uma parcela da população.

Paulo Freire em suas obras faz uma crítica ao modelo de educação tradicional e denuncia o foco do ensino na transmissão de conteúdos desconectados da realidade dos educandos, já que a educação bancária direciona para a constituição de pessoas alienadas, em que, muitas vezes, muitos não conseguem desenvolver uma análise crítica coerente e nem problematizar sua condição de sujeito. Assim, é principalmente dentro dos assentamentos de reforma agrária que a educação popular se faz presente, com destaque para o desenvolvimento de ações populares que fortalecem as militâncias das famílias assentadas e que lutam por um projeto de agricultura e desenvolvimento que valorize e transforme a vida no campo através da formação de sujeitos autônomos.

Nesse contexto atual de crise política, percebemos que as militâncias e debates no contexto das famílias assentadas têm aumentado, exemplo disso são os assentamentos de reforma agrária do Território do Sisal que é referência em organização popular na Bahia. São várias mobilizações, debates e cursos contra a violação de direitos a partir dos direcionamentos políticos e sociais feitos pelo governo federal a partir de 2016, exemplo disso, em resposta aos novos projetos de leis que retiram direitos da população subalterna e também em resposta às injustiças sociais, nos últimos anos a população assentada tem participado e organizado ativamente fechamento de BR's, ocupação de órgãos federais, assim como reuniões e aglomerados pacificamente em espaços públicos, etc.

As pautas das manifestações são debatidas em espaços sociais e apoiadas pelos movimentos sociais do Território do Sisal que reivindicam contra o congelamento de gastos sociais, a Reforma Trabalhista que foi votada em 26 de abril de 2017, as propostas da reforma da previdência e principalmente contra os fatores políticos que vêm impactando negativamente na sociedade desde a chegada Michel Temer na presidência da República em 2016. Destaca-se que as famílias assentadas juntamente com outros movimentos do Território do Sisal são sujeitos ativos dentro do processo de

transformação de sua própria realidade e a educação popular é responsável por essas mudanças nesses espaços.

Assim, a metodologia utilizada neste trabalho baseia-se em uma pesquisa qualitativa com embasamento bibliográfico, desenvolvida através de uma abordagem sobre os movimentos sociais, organizações civis e assentamentos de reforma agrária do Território do Sisal na Bahia, com o objetivo de refletir sobre o papel da educação popular, assim como suas contribuições para a formação social dos inúmeros sujeitos assentados, que vem lutando contra as diversas formas de violação de direitos na contemporaneidade.

Portanto, o presente estudo faz, inicialmente, uma abordagem teórica sobre o conceito de movimentos sociais e educação popular, destaca o conceito de assentamentos de reforma agrária e de educação popular, por fim, apresenta-se o Território do Sisal, suas perspectivas sobre a educação popular e suas contribuições para as lutas e resistências dos sujeitos assentados em um recorte de 2016 a 2018.

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Ao pensar em movimentos sociais, Safira Ammann (1991, p. 22), destaca que estes desenvolvem ações coletivas de caráter contestador, no âmbito das relações socioculturais, objetivando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade, visando a garantia de direitos para as classes menos favorecidas. Assim, os embates sociais presentes nestes movimentos se tornaram instrumentos de aprendizagem que são essenciais para o fortalecimento das lutas reivindicatórias, mas através de todo esse processo também se fortalece as organizações populares para reagirem contra as pressões políticas dominantes.

Eu defino analiticamente um movimento social como uma forma de ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito, (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação. Estas dimensões permitem que

os movimentos sociais sejam separados de outros fenômenos coletivos (delinquência, reivindicações organizadas, comportamento agregado de massa) que são, com muita frequência, empiricamente associados com movimentos e protestos (MELUCCI, 1989, p. 53).

Ao analisar os movimentos sociais compreende-se que estes reúnem em suas concepções ações contra os conflitos sociais atrelados com os culturais, defendendo um modo diferente de acesso aos direitos baseado no respeito às diversidades e também na reivindicação de espaços de resistências para as classes oprimidas. Uma das principais ideias abordadas pelos movimentos sociais em suas lutas é a noção de autonomia social e libertária. Gohn (1995, p. 44) destaca que os movimentos sociais são:

Ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Assim, o movimento social pode ser caracterizado como uma união de diferentes sujeitos com objetivos em comum, em que valorizam a formação política, social e cultural dos seus participantes, resistindo contra as inúmeras formas de expressões da exclusão social.

Para tratar da educação popular desenvolvida pelos movimentos sociais é necessário ressaltar que todo o seu processo de surgimento se deu dentro das militâncias dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra – MST. A educação popular praticada inicialmente pelo MST é aquela que reflete sobre os interesses das classes populares e denunciam as opressões sofridas pela população que sempre foi excluída socialmente. É dentro das lutas de classes

que os trabalhadores demandam suas pautas, sobretudo coletivamente.

Os trabalhadores “sem terra”, sempre com suas ações coletivas e organizadas lutam pelo acesso a pequena propriedade rural, por um direito que sempre foi negado a essa população. Entretanto, dentro desse processo também há a organização social, a formação crítica e política desses sujeitos, a elaboração de pautas, demandas e exigências que refletem na conscientização da sua condição de oprimido, assim como da potencialidade da organização social para transformar sua própria realidade.

No processo de luta, os trabalhadores sem o acesso à terra se afirmam diante da realidade em mudança, isso também transforma seu papel e sua condição dentro dos movimentos sociais assim como da sociedade civil. Assim, segundo Gohn (2005, p. 78), a importância da participação da sociedade civil é desenvolvida mediante a necessidade de a população ocupar espaços que antes eram dominados pela elite, visando a democratização de direitos.

A educação popular sempre acontece dentro de conflitos de classes e, ao mesmo tempo, a mesma está comprometida com a transformação da sociedade levando em conta os interesses dos sujeitos menos favorecidos e assim ela apresenta principalmente uma enorme implicação política. Dessa forma, o real interesse da classe trabalhadora com a posse desse processo transformador é formar sujeitos críticos e aptos a lutarem contra a discriminação social e pelos seus direitos, implicando em assumir uma determinada visão de mundo progressista, com um projeto político e social que ambicione a sua autonomia.

A Educação Popular tem seu lugar nessas tarefas como processo sistemático e voltado à compreensão da prática social, para transformá-la, conscientemente, em função do processo organizativo e na perspectiva de construção de uma sociedade democrática. Pelo fato de ser conjunto de ações articuladas sistemática e processualmente, com a finalidade de compreender coletivamente a vida para transformá-la de modo organizado, sua palavra-chave é coerência, entre a

prática e a teoria, entre o dizer e o fazer e entre as dimensões da vida (UNESCO, 2006, p. 73).

A educação presente nos movimentos sociais está relacionada com um processo de produção, apropriação e compartilhamento de experiências e conhecimentos sobre a realidade política, econômica, cultural que transforma a vida cotidiana. Nos movimentos e nas lutas desenvolvidas pelos setores das classes populares são colocados em prática processos formativos e propostas fora dos ambientes formais de educação, onde podemos ressaltar as experiências de educação popular em ONGs, associações comunitárias, centros de cultura popular, experiências de economia solidária em cooperativas, dentre outras.

A dimensão educativa da inserção dos sujeitos em movimentos sociais proporciona várias experiências socioeducativas e é baseada em uma pedagogia social, que utiliza métodos dialógicos e desenvolve uma didática que compõe uma pedagogia comunitária de políticas, culturas, ações subjetivas, simbólicas, afetivas, proporcionando novas matrizes discursivas para a educação.

Correntes pedagógicas educacionais tratam da superação de uma educação tradicional que apenas transmite conhecimentos, exemplo disso é a teoria transformadora, muito abordada por Paulo Freire, em que se destaca que a educação deve ser um instrumento de emancipação do indivíduo, libertando de sua condição de submissão e explorado. Com isso, Freire (1981) ressalta a educação das classes populares como uma ferramenta de lutas e resistências contra a desigualdade social, assim como outros pesquisadores da área.

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais — relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular —, mas por sua origem social, que os colocaria em

condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA, 2002, p. 3).

É possível perceber que vários teóricos estudam a questão da educação fora dos espaços formais de educação e destacam também os conhecimentos populares como um meio de autonomia e soltura das amarras da exclusão social que as classes subalternas estão inseridas, assim estes reafirmam a Freire (1981) quando este diz que a educação legítima não ocorre apenas dentro do espaço da escolar, mas em qualquer espaço social.

Contudo, a educação popular vem direcionando para uma nova epistemologia do conhecimento baseada nas vivências do cotidiano e nas experiências de uma população que se organiza em movimentos sociais e que apresenta os setores populares como espaços de saber, problematizando estes contextos.

Portanto, a educação popular na perspectiva freireana, pode ser vista como uma estratégia de formação para a classe trabalhadora e marginalizada da sociedade. É um instrumento importantíssimo de emancipação popular, com isso, a sua perspectiva social e política torna-se fundamental como meio de transformação da consciência para uma luta contra hegemônica. Assim, a educação para as classes populares precisa ser desenvolvida por diferentes modos, apropriando-se de práticas que levem em conta a bagagem e a realidade dos sujeitos, a partir disso visam transformar sua realidade.

ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: RECORTE DE SUAS MANIFESTAÇÕES ENTRE 2016 E 2018 NO TERRITÓRIO DO SISAL-BA

O Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, a partir de 2002, juntamente com a extinta Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT criou os territórios de identidade no Brasil e assim surge o Território do Sisal que está situado no semiárido do Estado da Bahia, integrado por 20 municípios: (Araci, Candeal, Cansanção, Itiúba, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha,

Teofilândia, Valente, Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retirolândia, Santaluz, São Domingos e Tucano).

O Território do Sisal é referência para outras regiões através da sua organização social, militâncias e da articulação de políticas públicas que vem permitindo, junto as comunidades rurais, a implantação de ações que visam o desenvolvimento sustentável para os pequenos agricultores familiares e assentados/as de reforma agrária, levando em conta sua realidade local e costumes, assim como a educação popular desenvolvida pela população que vivem nesses espaços.

Contudo, contrariamente a este cenário caracterizado pela existência de adversidades naturais, políticas e socioeconômicas, evidencia-se na região sisaleira um cenário de mobilização social, impulsionado para a atuação organizada de um coletivo de sujeitos que se esforça na construção de uma nova configuração local (FARIA, p. 78, 2014).

Tratando dos assentamentos de reforma agrária no país, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA destaca que atualmente temos um quadro de mais de 22.657 famílias residentes em assentamentos na Bahia, no Território do Sisal são reconhecidos 13 assentamentos que são: Alto Bonito em Cansação - BA, Antônio Conselheiro em Santaluz - BA, Flor de Assucena em Biritinga - BA, Mucambinho em Santaluz - BA, Nova Conquista em Cansação - BA, Nova Esperança em Cansação - BA, Nova Paz em Queimadas - BA, Nova Vida em Cansação - BA, Rumo a Independência em Santaluz - BA, Santa Virgínia em Biritinga-BA, Vargem Funda em Santaluz – BA, Lagoa dos Bois em Santaluz-BA e Nova Palmares em Conceição do Coité-BA.

Os diferentes tipos de intervenção a que se denomina “assentamento” implicam, pois, diversos tipos de beneficiários diretos: posseiros, com longa história de permanência no campo, embora sem título formal de propriedade; filhos de produtores familiares pauperizados que, diante das dificuldades financeiras para o acesso à terra, optam pelos acampamentos e ocupações como caminho

possível para se perpetuarem na tradição de produtores autônomos; parceiros em busca de terra própria (MEDEIROS; LEITE, 2004, p. 17-18).

No Território do Sisal a participação social e a formação política dos sujeitos assentados são desenvolvidas por organizações civis, assim o Movimento de Organização Comunitária – MOC, entidade civil, de direito privado, para fins filantrópicos e não econômicos, de caráter beneficente, educacional, voltado para o desenvolvimento sustentável da sociedade humana é pioneiro nesse processo em parceria com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais - STRs. Atualmente, além do MOC e dos STRs, destaca-se também a atuação da Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia – FATRES, que busca garantir a capacitação, formação e qualificação profissional de lideranças sindicais, agricultores/as familiares e educadores/as populares (homens, mulheres e jovens), para melhor implementar ações locais e regionais voltadas para a mudança do entorno social das famílias rurais, principalmente aquelas assentadas no Território do Sisal através da educação popular.

Na vivência das práticas educativas, os sujeitos compreendem o cotidiano, identificam seus grupos coletivos e constroem sua identidade pessoal e social. Através das vivências as famílias são introduzidas nos movimentos sociais, transformam-se os simples sujeitos de base em militantes pela luta constante por direitos que sempre foram negados para uma margem da população. Tudo isso, porque as práticas educativas permitem compreender e incorporar os sentidos atribuídos às noções de organização e participação. E esse processo é presente nos contextos das comunidades assentadas da região sisaleira.

A Educação Popular constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecer-la enquanto sujeitos coletivos, e assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas, tanto para a construção democrática de nossos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social (UNESCO, 2006, p. 73).

Retomando Freire (1996) que é referência em educação popular, podemos concluir que dentro da realidade dos assentamentos é necessária uma educação que direcione os sujeitos para sua autonomia, para a responsabilidade social e política. Ou seja, deve ser prioridade o diálogo constante com o outro, que estes estejam abertos para acompanhar as mudanças sociais, pois a democracia implica transformações nos diversos contextos. Os regimes democráticos são flexíveis, inquietos, por isso mesmo deve corresponder à humanidade da população com maior flexibilidade de consciência.

No território do Sisal, a partir de 2016, as lutas sociais por direitos e contra as novas legislações impostas pelo governo federal atual, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, se intensificaram e é visível que essas manifestações acontecem, sobretudo, a partir das formações e debates desenvolvidos dentro dos movimentos sociais. Assim, é visível que a população assentada sempre está presente nessas ações através de seus movimentos e organizações como as associações, grupos de mulheres e de jovens.

A inegável precarização histórica da educação oferecida aos sujeitos sisaleiros, especificamente aos jovens, adultos e idosos, muitas vezes deslocada da sua realidade, baseia-se numa matriz urbanocêntrica de sociedade, homem e mundo. Daí surge a necessidade de uma intensa mobilização dos movimentos sociais populares do campo para afirmar o direito à educação e à vida com dignidade para os camponeses, especialmente no planejamento, implementação e avaliação destas políticas (FARIA, 2014, p. 141-142).

Assim, em 11 de novembro de 2016 ocorreu uma importante manifestação das organizações civis com a presença marcante dos sujeitos assentados no Território do Sisal contra a aprovação da Lei 13.467/2017 que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

Dessa forma, as famílias assentadas juntamente com vários outros movimentos sociais da região bloquearam a BR 116 Norte, no entroncamento da cidade de Lamarão-BA, manifestação esta que tinha como pauta reivindicar contra a aprovação das novas normas trabalhistas e também apresentar nosso repúdio ao congelamento dos investimentos na área social por parte do governo federal; foram queimados inúmeros pneus no fechamento da BR, o protesto foi iniciado às 05h30min da manhã e finalizado às 10h30min sobre forte pressão da polícia rodoviária que aplicou multas altíssimas aos veículos que transportavam os militantes.

É importante destacar que todos esses processos de reivindicações são discutidos e organizados nas bases sindicais e nos movimentos sociais do Território do Sisal, inclusive nas associações das comunidades tradicionais como os assentamentos de reforma agrária. Assim, são ações que têm como objetivo lutar contra a violação de direitos que estamos enfrentando nos últimos anos no nosso país.

Em 2017, no dia 15 de março, vários militantes se deslocaram do Território do Sisal para Salvador, capital da Bahia e foram as ruas contra o projeto de lei da reforma da previdência. Já em 28 de abril de 2017, houve uma paralisação geral organizada pela Central Única dos Trabalhadores – CUT, em que, novamente, houve a participação dos movimentos sociais do Território Do Sisal e de vários sujeitos assentados. A pauta desta manifestação também foi contra as reformas propostas pelo governo Temer na área social trabalhista e previdenciária.

Já em 2018, no dia 24 de janeiro a população assentada esteve presente na sede do município de Serrinha – BA em uma passeata que defendia a liberdade do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva que acabou sendo preso em 07 de abril de 2018. Já em 19 de fevereiro de 2018, no município de Conceição do Coité-BA, também foi organizada uma passeata pelas ruas da cidade com vários agricultores familiares, inclusive vários sujeitos assentados contra a reforma da previdência, finalizando essa ação na sede do Instituto Nacional de Seguridade Social deste município.

Por fim, em 10 de abril de 2018 os diversos sujeitos assentados, reuniram-se com a população militante do Território do Sisal e fecharam novamente a BR 116 Norte nas mediações da entrada da Universidade Estadual de Feira de Santana, protestando contra a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alegando que a restrição da liberdade de Lula é uma ação ilegal e sem provas contundentes que embasem a sua prisão.

Por fim, atualmente há vários debates territoriais sobre as questões políticas e sociais na região sisaleira, inclusive com a forte presença das famílias assentadas que lutam e reivindicam seus direitos e o fortalecimento das políticas públicas sociais direcionadas para o Nordeste brasileiro, especificamente para o semiárido que foi retirado da pauta do governo federal após a chegada de Michel Temer ao poder em 2016. Portanto, a UNESCO (2006, p. 71) destaca que uma das tarefas da educação popular é reconstruir a política, dimensionando todos os espaços possíveis à luz de um planejamento e uma concepção da vida com ênfase transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, é possível concluir que há diversos meios de adquirir conhecimentos e formação, entretanto, muitos destes nem sempre estão dentro dos espaços de formais de educação. Exemplo disso são os sujeitos residentes nos assentamentos de reforma agrária do Território do Sisal na Bahia que são transformadores de sua própria realidade, lutam contra as diversas formas de opressão e pela garantia de direitos que sempre lhes foram negados.

As militâncias e manifestações das famílias assentadas na região sisaleira, são formas e expressões da educação popular presentes em seus contextos. Com isso, é possível afirmar que ao longo dos anos nesses espaços ocorreram inúmeras mudanças que tiram esses indivíduos da condição de oprimido, mas, é importante destacar também que muitos deles não frequentaram a escola na idade regular e através do Programa Todos Pela Educação – TOPA e da Educação para Jovens e Adultos – EJA, hoje eles assinam o

próprio nome e alguns até desenvolveram a leitura. Contudo, essa base apenas veio para complementar o conhecimento popular e social acumulado dentro das suas realidades e que fazem dos mesmos sujeitos ativos nas modificações sociais que ocorrem ao seu redor.

REFERÊNCIAS

AMMANN, S. B. *Movimento popular de bairro: de frente para o Estado em busca do parlamento*. São Paulo: Cortez, 1991.

FARIA, Edite Maria da Silva de. *A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité- Bahia* / Edite Maria da Silva de Faria. – 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire. São Paulo. Brasil: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGS e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, Leonilde Servolo. LEITE, Sergio. *Assentamentos Rurais: mudança social e dinamica regional* / Leonilde Servolo de Medeiros e Sérgio Leite. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova*, n.17, p. 49- 66, jun, 1989.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Scielo. São Paulo, 2002.

UNESCO. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

INDISCIPLINA ESCOLAR E MODOS DE PRODUÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Francinéia Santana de Oliveira¹

EDUCAÇÃO, APARELHO, CAPITALISMO E VONTADE DE POTÊNCIA:

Valendo-nos das contribuições teóricas propostas por Michael Foucault e Giorgio Agamben a respeito do conceito de dispositivo, tentaremos refletir sobre a educação, o controle e as implicações que a subjetividade capitalística alimenta ao objetivar uma homogeneização do corpo/sujeito e conseqüentemente do aluno em contexto de sala de aula. Pretende-se compreender também como os mecanismos de controle da subjetividade acabam por inibir a potência dos alunos. Inquieta-nos, nessa discussão, pensar a indisciplina do estudante enquanto lugar de potências e fragmentação dos mecanismos de controle injetados pelos *modus operandi* de produção capitalística. Desse modo, Agamben (2009) traz três definições de dispositivo pautadas nas ideias de Michael Foucault. Para ele, em suma, o dispositivo é:

- 1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo e a rede que se estabelece entre esses elementos.
- 2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.
- 3) É algo de geral (um *resseau*, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa

¹ Licenciada em Letras/Inglês pela UNEB; Graduada em Psicologia pela Faculdade Santíssimo Sacramento; Mestranda em Crítica Cultural pela UNEB. E-mail: francisoliveira.psicologa@gmail.com.

sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico (AGAMBEN, 2009).

Destaca-se, desse modo, o caráter estratégico que constitui o dispositivo, pois ele instaura sempre um jogo de poder e força. Esses dispositivos são constituídos pelas leis regentes, ambientes físicos, modos de vida, em suma, eles corroboram para a criação e manutenção da organização social disciplinada, são criadores de um corpo social ordinário. Dito isso, nos valendo da temática da indisciplina escolar, podemos refletir que os comportamentos dos alunos, compreendidos como fora da ordem disciplinar da escola, são manifestações de potencialidades. O aluno considerado indisciplinar possui uma inquietação frente aos aparelhos regulares da vida e da escola.

Nesse sentido, Agamben (2009, p. 40) explica que dispositivo é: “qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Entende-se, dessa forma, a escola enquanto um dispositivo de controle. Para exemplificar, pode-se observar a maneira como a escola é apresentada ao aluno, geralmente no primeiro dia de aula os docentes estabelecem regras e tudo o que deve ser cumprido por ele, sendo que a escola estigmatiza aquele que não se enquadra aos padrões estabelecidos. Nota-se, desse modo, que a busca é pela disciplina como um posicionamento de obediência do ser humano.

Na tentativa de docilização dos corpos, a escola passa a aplicar mecanismos disciplinares, os quais apresentam características que devem ser destacadas. Uma delas se refere à questão organizacional de espaço. A própria arquitetura escolar segue esse modelo de adestramento, pois nesse espaço existe uma visibilidade a fim de permitir a observação constante dos comportamentos dos indivíduos. Entende-se que o ambiente escolar é individualizado, recortado, classificado e finalmente hierarquizado, já que ali há ofícios distintos: o de ensinar e o de aprender. As carteiras são dispostas de forma que todos os aprendentes estejam de frente àquele que é o dono do saber e oferecerá o conhecimento. Mesmo que a disposição

da classe seja em círculo, o centro continua sendo o ensinante, fazendo com que fique claro a quem são determinados os papéis escolares.

Sem dúvida, isso se dá, aparentemente, em nome da ordem e do convívio entre as pessoas. Tudo o que foge do padrão estipulado é penalizado, as punições visam à correção e a disciplina atua enquanto exercício. Toda a conduta é encaixada em um grupo classificatório: é boa ou má, está correta ou errada. Sobre o assunto, Foucault, (2004, p. 151) adverte:

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar... a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição (FOUCAULT, 2004, p. 151).

Na escola, o papel da educação acentua esse processo, pois à primeira vista parece tratar-se de algo legítimo, quase incontestável. Nesta bula de procedimento, figura como elemento central o papel da adequação imediata do aluno ao escopo de procedimentos que lhes é apresentado. Romper com esse programa, se insurgindo frontalmente contra ele, ou negando-o, se constituem formas de indisciplina. A disciplina é ao mesmo tempo individualizadora e massificadora. Ela individualiza os corpos, organizando em fileiras, cada aluno segundo a sua idade, desempenho, comportamento, ora ocupa uma fila, ora outra, ele desloca-se todo o tempo em uma série de posições que marcam uma hierarquia. É massificadora porque todos devem se sujeitar às mesmas obrigações.

A partir deste entendimento, buscaremos refletir como o discurso sobre a indisciplina se estabiliza no discurso do professor, que, inconscientemente, insiste em não enxergar a indisciplina de outra forma, com outras lentes, de outros discursos possíveis a fim de operar a desconstrução dos conceitos postos por esses dispositivos do ordenamento social. Ao compreender a indisciplina do aluno como algo apenas negativo, no sentido de ser sem potência, o professor

elimina inúmeras possibilidades de exercer a docência com êxito no aluno. Vale lembrar que compreendemos a indisciplina como uma força criadora, capaz de desestabilizar as formas hegemônicas de vida, de corpo e sociedade, pois que é uma potência criadora (NIETZSCHE, 2011).

Nesse sentido, algumas indagações nos são apresentadas no curso de compreensão da pesquisa em questão. A pesquisa consiste em compreender, através de entrevistas e observações, como a temática da indisciplina é abordada por alguns professores, estudaremos também o modo como os alunos encaram essa tensão. Desse modo, direcionar atenção para o que dizem os alunos e o que dizem sobre eles representa uma descentralização do que se discute no campo pedagógico acerca da indisciplina, dessa vez na palavra dos seus supostos atores. Supostos, porque há uma questão: a indisciplina é o que cometem os alunos ao se rebelarem contra as regras impostas pelos professores? Ou o problema é da escola em manter o mesmo discurso e padrão de comportamento dos professores em face de uma situação que se estende por muito tempo, mas sem uma reflexão do ponto de vista cultural?

Neste aspecto, este estudo está marcado também pela indisciplina, metalinguisticamente falando, pois se propõe a desobedecer ao conhecimento construído acerca da temática levantada pelo projeto em destaque no momento em que não fixa “raízes” apenas no que diz o professor, nem no que diz o aluno e, muito menos, no que reclama a comunidade escolar.

Deleuze e Guattari (1995) pontuam que a explicação da realidade se dá com uma multiplicidade sem recorrer a uma unidade e a um sujeito constituinte de significado. De tal modo, esta pesquisa põe em evidência os estudos realizados por Mignolo (2008) que sugerem como arma metodológica a “desobediência epistêmica” por parte do pesquisador, quando incentiva romper com o conceito binário que define o que é bom e o que é ruim, o que pode e o que não pode, ou isto ou aquilo. No caso da indisciplina, o aluno é visto como o agente perturbador da paz na sala de aula e o professor como aquele que sofre com a indisciplina do aluno.

Para Mignolo (2008), é preciso se desprender do conhecimento já posto, não no sentido de deslegitimá-lo, mas no de olhar do ponto de vista da cultura para outras perspectivas. A desobediência epistêmica implica, portanto, em “aprender a desaprender”, a olhar em diversas perspectivas, ou seja, não se enquadrar nos rigores dos estudos já postos, é entender que não precisa ser isto ou aquilo, é preciso ser isto e aquilo. Esta é, para o pesquisador crítico-cultural, a opção descolonial da sua investigação que se desvincula dos conceitos genuínos, ocidentais para pensar de todas as formas que contrariam a razão imperial não como abandono ou ignorância ao que foi institucionalizado. Mas é o pensar a partir da exterioridade e em uma posição subalterna lado a lado com a hegemonia epistêmica. É tomar distância para observar se despindo do preconceito ou de qualquer conhecimento antes constituído.

Por sua vez, o discurso pronto, de que a indisciplina ocorre porque a família não acompanha frequentemente o desenvolvimento escolar de seus filhos, não atende muito bem as diligências encaminhadas pela escola sobre possíveis indisciplinas dos filhos, não é suficiente para explicar o fenômeno da indisciplina em sala de aula. Ao contrário, são indícios para ir mais além com a pesquisa, a fim de que, historicamente, não se elejam “culpados” pelos comportamentos desviantes dos alunos. Pelo que se podem observar, ações como essa só revelam uma demonstração de incapacidade de resolver problemas instaurados no interior da escola, por sinal repleto de conflitos.

Esse posicionamento por parte da escola, em insistir no esquecimento dessas discussões são compreendidas por nós como parte de uma construção de sociedade baseada na manutenção de uma subjetividade capitalística, pois, tais regras e disciplinas, ao agirem no centro escolar, produzem efeitos coletivos. Desse modo, Foucault (1996, p. 8) chama atenção para o poder das instituições das palavras, e nos alerta para o cuidado da pronúncia/expressão. Pensando com Foucault (1996), a palavra solta não possui poder, quem atribui poder a ela é o ouvinte, que, com sua experiência atribuirá seus sentidos. O teórico ainda nos impulsiona a pensarmos o que há de “tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus

discursos proliferarem indefinidamente”? Seria a indefinição um desejo criado pelo próprio discurso dominante, com intenção de anular, estrategicamente, discursos outros? Estaria a escola, ao podar um aluno, anulando a sua capacidade de existir enquanto sujeitos que constroem sua própria história?

Nota-se que os discursos sobre a indisciplina no contexto educacional estigmatizam o sujeito aluno. Por um lado, atribuem a ele a responsabilidade pela indisciplina, afirmando que nada pode ser feito enquanto a sociedade não se modificar, e, por outro coloca o professor na condição de vítima. Toda essa tensão prejudica ambos os lados, contudo, suas raízes estão na ideia de uma vida para a produção, baseada em valores que beneficiam o grande mercado, o qual não possui interesse com a vida dos sujeitos, e sim com o que eles podem oferecer enquanto trabalho. O corpo organizado, disciplinado é o corpo do trabalho, das organizações. O aluno indisciplinado traz em si um corpo fora dessa lógica, ele rompe com uma subjetividade, ainda que por impulso, da produção capitalística.

Acreditamos na produção de subjetividade como matéria-prima de toda e ou qualquer produção no mundo capitalista, uma vez que:

A ideologia permanece na esfera da representação, quando a produção essencial do CMI não é apenas a da representação, mas a de uma modelização que diz respeito aos comportamentos, à sexualidade, à percepção, à memória, às relações sociais, às relações sexuais, aos fantasmas imaginários, etc (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 28).

Nota-se que é preciso ensinar as pessoas a viverem no sistema capitalista para que esse impere em escala internacional. No que diz respeito aos sistemas tradicionais, Guattari e Rolnik (1986, p. 25) afirmam que “a subjetividade é fabricada por máquinas mais territorializadas, na escala de uma etnia, de uma corporação profissional”.

Desse modo, há uma economia coletiva do desejo e a produção de subjetividade talvez seja a mais importante das produções na sociedade capitalista, pois ela produz desejo. Para

Foucault (1996, p. 6), “a palavra [...] é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam — estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito”. Ou melhor, o sistema já criou suas regras e já as colocou em prática por meio dos dispositivos. A escola e os mecanismos que a constitui são dispositivos e, como alerta Guatarri e Rolnik (1986), o que é produzido pelas subjetivações capitalistas chega até os sujeitos por meio da linguagem, pelos dispositivos que os cercam, pois:

[...] não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. [...] trata-se de sistemas de conexões direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (GUATARRI; ROLNIK, 1986, p. 27).

No contexto das contribuições teóricas, a indisciplina na sala de aula não pode ser vista apenas pela ótica do professor como algo fixo, indubitável, pois cada discurso se pauta pelo seu lugar de fala. Segundo Foucault (2009), a Verdade ou as Verdades são conjuntos de estruturas discursivas, é uma estruturação de declarações, conhecimentos. Os discursos têm positivities, ou seja, regras de formação que os estabelecem. Neste sentido, Agamben (2009, p. 40) retoma a definição foucaultiana e explica que dispositivo refere-se a “qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

Assim, a escola como um “dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” *cf.* Agamben, (2009, p. 46), isto é, não se pode dizer qualquer coisa, não se pode fazer qualquer coisa em um determinado dispositivo e na relação com determinado dispositivo. Seguem-se as distribuições, os posicionamentos, conforma-se ao que é aceitável e ao que não é e espera-se que outros façam o mesmo.

Segundo Araújo (1994, p. 110),

Existe uma dicotomia em relação ao enfrentamento da indisciplina, passando de posturas autoritárias, de “linha

dura”, e posturas permissivas que acabam por ser dominadas pelos interesses específicos dos alunos, que não necessariamente se coadunam com os objetivos escolares (ARAUJO, 1994, p. 10).

O autor explica que o método que vem sendo utilizado pela maioria das escolas para lidar com a indisciplina é o da repressão. Enquanto que outra parcela dessas instituições, ao querer romper com essa postura, utiliza o método da “liberdade” confundindo com a permissividade, o que também gera indisciplina, quando o aluno é totalmente livre para fazer o que ele acha correto. Para Araújo (1994, p. 111), “deve-se buscar uma perspectiva que rompa essa dicotomia por meio da democratização das escolas a partir de relações de respeito mútuo e reciprocidade que modifiquem a visão sobre o papel que as regras devem exercer nas instituições”.

Araújo (1994, p. 111), mostra que a escola precisa repensar a democratização das relações interpessoais, baseadas na justiça e no respeito. Para o autor, trata-se “de entender o que é respeito e que o respeito não é apenas do aluno para o professor, mas do professor para o aluno também”.

Por essa razão, Freire (1996, p. 159) adverte sobre a persistência de pensamento dicotômico acerca do que é um bom ou mau professor: “Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos”. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. A afetividade não está distante do ensino/aprendizagem, muito pelo contrário, pois, ela aproxima o professor e o aluno. Conforme Freire (1996, p. 96) explica:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Nesse espaço de conflitos, os atores se igualam e passam a exercer uma postura de ativismo, própria de quem é livre para exercitar as suas vontades. Não haveria tensões se não existisse esse elemento imanente que se encontra em uma posição de subalternidade. Corroborando com essa ideia de poder que o aluno tem, Nietzsche (2011, p. 387) expõe seu pensamento sobre a vontade de potência afirmando que “é precisamente em qualquer ser vivo que se pode mais exatamente mostrar que ele faz todo o possível não para conservar a si mesmo, mas para tornar-se mais do que é...”.

Segundo Nietzsche (2011, p. 386):

[...] a vontade de potência é a forma primitiva das paixões, que todas as outras paixões são apenas configurações dessa vontade, que haveria aí maior clareza, em lugar da ideia de felicidade individual (à que deve aspirar qualquer ser vivo), a ideia de potência: “aspirar à potência, a um acréscimo de potência”; o prazer é apenas um sintoma do sentimento de que a potência foi atingida. É a percepção de uma diferença (não se aspira ao prazer: este produz-se desde que se atinge ao que se aspirava: o prazer acompanha, ele não põe em movimento); que toda a força é vontade de potência, que não há outra força física, dinâmica ou psíquica (NIETZSCHE, 2011, p. 386).

Em outras palavras, Nietzsche (2011) explica que o prazer é para o ser humano um sintoma de que ele atingiu a vontade de potência como resultado em alcançar uma aspiração. Para Nietzsche (2011, p. 407): “a sociedade jamais considerou de outro modo a virtude senão como meio para atingir a força, a potência, a ordem”.

Contudo Nietzsche (2011, p. 408) explica:

Todo poder que proíbe, que sabe inspirar o medo àquele a quem proíbe alguma coisa, engendra a má consciência (quero dizer: o desejo de fazer algo, aliado à ideia de que a satisfação desse desejo será perigosa, à necessidade de guardar segredo, de tomar caminhos desviados, precauções). Toda proibição empiora [sic] o caráter daqueles que não se submetem voluntariamente, mas somente pela força (NIETZSCHE, 2011, p. 408).

Nesse sentido, pontua-se como exemplo a escola, por ser um lugar hierarquizado, de regras rígidas que devem ser cumpridas sem nenhum questionamento, cabendo ao aluno apenas se submeter a essas regras.

Oliveira (2011, p. 28-29) legitima esse pensamento de Nietzsche (2011) quando explica que “a disciplina na escola é imposta ignorando as opiniões, os desejos e os valores daqueles que tem de se sujeitar a ela. [...] a disciplina é entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja”.

Como forma de resistência, parece então que a indisciplina se manifesta não como uma tentativa de anulação de toda a realidade circundante. Mostra-se mais como uma reação, um sintoma de uma disfunção social imanente, à luz da qual o sujeito, até inconsciente, produz novos processos de interação nos quais encontra mais satisfação e reconhecimento. É como se encontrasse o sentido para manter a sua energia vital em meio a um modelo de convivência que se revela saturado ou mesmo defasado. Não seria neste caso, a indisciplina algo ruim, antes seria uma manifestação exteriorizada de uma realidade que perdeu o seu poder de catalisar a atenção do sujeito e lhe inspirar a seguir atrelado às convenções.

Sob esse prisma, a indisciplina, pode ser vista como um sintoma da vontade de potência do aluno frente à insatisfação ao modelo imposto pela escola. Nietzsche (2011, p. 382) entende essa vontade “como um fato elementar de onde resulta um devir e uma ação [...] como uma essência íntima do ser, o prazer como aumento da potência e o desprazer como o sentimento de não poder resistir e não poder se tornar senhor”.

De acordo com Araújo (1994, p. 111), deve-se observar como a escola estabelece a regra: “se imposta coercivamente, ou estabelecida com base em princípios democráticos. Se imposta autoritariamente, o sujeito pode não se sentir obrigado a cumpri-la e a indisciplina pode ser um protesto em relação à autoridade”. Assim, como que por um instinto de preservação o eu potência promove a negação da ordem vigente como forma dialógica de produção de uma

narrativa emancipatória. Neste sentido, o caos produzido pela ruptura aparente da naturalização da padronização, se transmuta em rota de fuga permeada por bifurcações semióticas que apontam como solução possível a entrada em um labirinto repleto de caminhos a serem explorados.

Desta forma, é possível dizer que a indisciplina se revela como algo valorado pelo poder revolucionário de rechaçar o *status quo*. Além disso, o ato de inadequação promove a movimentação das posições rígidas concebidas como válidas e transmitidas como verdades inexoráveis. Prova disso, é o deslocamento do centro de atenção do docente em relação ao grupo, pois o movimento de enfretamento provoca uma divisão da atenção e ativa uma polifonia entre os presentes.

Portanto, a indisciplina não é um mal, é o reflexo da percepção ativa do sujeito dentro de uma estrutura na qual ele se sente acuado. Trata-se, na verdade, de uma catarse elaborada como reação ao padrão seriado que nivela o indivíduo ao nível de uma tábula rasa. O mundo mudou, as relações mudaram, o aluno não pode ser visto como um ser passivo, ele questiona, não aceita mais imposições. É, justamente, este comportamento que, muitas vezes, é visto como indisciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Enfim, não há como escamotear os resultados obtidos por um sistema educacional baseado em padrões de valoração superficiais e estanques. Não é difícil perceber que alguma coisa está fora da ordem, não parece haver sintonia entre a vida real e a vida na escola. A escola não consegue promover um aprendizado aliado à realidade do aluno e que ultrapasse os seus muros. É como se fosse apenas um ritual encenado com o fito de manter as pessoas presas a algo que, no fundo, já se sabe perdeu a validade. Talvez por isso, a indisciplina se manifeste como a face mais verdadeira de um problema que é visto pela lente de quem parece não enxergá-la.

Trata-se, então, de um paradoxo, uma vez que o lugar onde o sujeito se encontra marca o jeito de compreender o mundo, o indivíduo se transforma como parte de um agenciamento de sentidos instalados previamente por um grupo ou comunidade na qual está inserido. Esses aparelhos ideológicos vão moldando o sujeito, dentro de um campo de valoração que restringe o seu amplo desenvolvimento enquanto ser capaz de atravessar a linha divisória das fronteiras fixadas pela sociedade.

Neste sentido, o docente é parte desse processo que não escapa à lógica do silogismo, pois, se o modelo de educação encontra-se moldado e culturalmente construído embasado em uma formação ideológica, assim também o discurso do sujeito professor está carregado de uma formação discursiva do lugar social no qual ele ocupa. Até mesmo quando o professor como uma força propulsora de mudanças reflete sobre sua prática e prima pela construção da sua identidade enquanto educador, este se esbarra em uma estrutura funcional de enquadramentos impostos como bula a ser seguida em um esquema coordenado pelas várias instâncias de legitimação dos sujeitos dos discursos.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Moralidade e Indisciplina: Uma Leitura Possível a partir do Referencial Piagetiano. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1994.

AGABEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícios Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

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

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso* – Aula inaugural do college de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir* - a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Confrontos na Sala de Aula*. São Paulo: Summus, 1996.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Subjetividade e história*. In. Micropolítica: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

MINGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política*. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:
<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff /34/traducao.pdf>.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de Potência*. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Maria Izete de. *Indisciplina escolar: determinantes, consequências e ações*. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2011.

MEMÓRIA E SILÊNCIO, OS GRANDES PERCALÇOS DAS QUESTÕES DE RAÇA E DE SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Andréa Paula Oliveira de Carvalho¹

INTRODUÇÃO

Eu fui convidada recentemente, por um amigo, a fazer uma palestra motivacional no Complexo Educacional Municipal de Oliveira dos Campinhos que está localizada na região de Santo Amaro. Vários foram os relatos que me impulsionaram a fazer esse artigo, diante da minha pequena participação na escola pude perceber alguns entraves ainda muito latentes sobre a questão da sexualidade e da raça no contexto escolar. A ideia que me motivou a fazer esse artigo é pensar como um amigo de longa data, negro e homossexual poderia me contar num texto autobiográfico sua experiência na escola e como sua trajetória de vida teria o levado até ali. Não é fácil fazer alguém escrever diante de certas situações, juntei a esse relato coisas que presenciei na palestra em concomitância a sua trajetória de vida, a qual conheço em parte, uma vez que temos 23 anos de amizade.

Em uma sociedade heteronormativa e de construção identitária preconceituosa como o Brasil que assumiu o branqueamento como solução nacional, talvez silenciar ainda seja uma opção mais "segura" para muitos, se é que isso é possível. Eximir-se de si mesmo, inconscientemente, em nome de uma neutralidade discursiva que tanto fez parte do imaginário brasileiro que assombrou e sufocou décadas a fio identidades negras e homo afetivas e que ainda é, infelizmente, fato a se constatar nos discursos proferidos dentro do contexto escolar.

¹ Mestranda em Crítica Cultural na Universidade Estadual da Bahia. Linha de Pesquisa 1: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida.

Para mudar o contexto escolar e fazer política educacional igualitária é necessário como diria Mignolo (2008), um pensamento Descolonial. A universidade é um grande propulsor de políticas identitárias. O programa de pós-graduação de Crítica Cultural, da UNEB Campus II, do qual faço parte é uma dessas grandes iniciativas para um pensamento de "identidade em política" (MIGNOLO, 2008). As universidades brasileiras caminham para uma desobediência epistêmica que segundo Mignolo (2008) deverá ser pensada para além da desobediência civil, pois "sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntrica." (MIGNOLO, 2008). Os obstáculos epistemológicos estão ainda em todos os setores da educação que vão desde o corpo docente à comunidade e seus personagens principais (alunos e pais), que muitas vezes se encontram em um território como o de Oliveira dos Campinhos, município de Santo Amaro marcado pelas dificuldades de uma educação no campo e pelo esquecimento de uma comunidade quilombola. Realidade essa que muitos tentam esconder, devido a nossa educação e seus discursos de branqueamentos, marcas sociais ainda tão evidentes em comunidades como a de Campinhos.

Através de um ideário mestiço o Brasil incorporou diversas teorias eugenistas que acreditavam haver um ideal superior para a raça humana. Segundo Fernandes (2017), essas teses defendiam um superioridade do homem branco em comparação às demais raças em relação ao padrão de beleza, padrão civilizacional, ao ideal de saúde, etc. A incorporação dessa maneira de pensar e agir encontra-se em diversos teóricos sociólogos e letristas brasileiros que influenciou e contaminou todo pensamento político e educacional do país que hoje tenta se livrar dessas amarras, além de tentar pensar um Brasil que quer emergir intelectualmente de dentro para fora.

Segundo Schawarcz (1993, p. 43) a moda científica ganha corpo com as produções literárias e não da ciência mais diretamente. Temos os "romances naturalistas da época que corroboraram para ampla divulgação e utilização dos modelos deterministas." Penso assim que diante de tantos elementos que validaram o preconceito descabido a luta agora será de pensar a autoafirmação da identidade

negra e juntamente com ela todas as outras questões de gênero e sexualidade que sabemos estar intimamente ligadas, principalmente quando o assunto é identidade na política. Não essa política que costumamos receber pronta de cima para baixo, mas aquela que se constrói no dia a dia das escolas para minar esse sistema político opressor que não nos representa. É a política da igualdade para negros, mulheres, homossexuais, transexuais, por melhores salários, direitos humanos e direitos no amor.

O SILÊNCIO APRISIONADOR: O PAPEL DA ESCOLA NAS LUTAS IDENTITÁRIAS

Quando me propus a fazer a palestra motivacional no Complexo Educacional Municipal de Oliveira dos Campinhos pensei em alguns aspectos imprescindíveis para um trabalho em uma comunidade dentro do campo: negra e pobre. Mas fiquei surpresa logo com os primeiros relatos na apresentação da turma. Fiquei responsável pela turma do 9º ano, do matutino e do vespertino.

A palestra ocorreria não só no período da manhã como no período da tarde. Os alunos não vêm apenas do município de Campinhos, mas também de comunidades ao redor. Foi perguntando o nome de cada um e de que comunidade eles vinham, que me veio a reflexão. Quando perguntei a uma das crianças o nome e a comunidade de onde vinha, ela respondeu o nome e que vinha da comunidade senzala, logo pensei que poderia ser uma comunidade quilombola. Então perguntei para ela: é uma comunidade quilombola? Ela respondeu: “Deus é mais!” E os outros falaram que era sim e ela também confirmou. Na mesma hora pensei o quanto o conhecimento histórico crítico, descolonial, é claro, poderia ajudá-los a resolver esse problema de autoafirmação da identidade negra, que não é um processo fácil porque além de ser construída gradativamente envolve muitos fatores. Segundo Rosa e Meht (2009):

Geralmente o processo de identificação acontece na família, criando ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra se

fortifica através da construção social, histórica, cultural e plural, nada fácil em uma sociedade que insiste em propagar que para o negro ser aceito por ela é necessário negar sua história e cultura (ROSA; MEHT, 2009).

Ao "preferirem" a palavra senzala, lugar histórico de desumanização e massacre do negro, ao termo quilombo, espaço de resistência do negro, é notório que eles não sabiam o que estavam falando, apenas repetindo o discurso branco e elitista que em nada os ajudam a interpretar sua identidade negra. Mas está internalizada a necessidade de seu apagamento histórico, tendo em vista que para ser aceito o negro precisa não assumir suas identidades porque ele sabe que crescer socialmente e economicamente no Brasil é de alguma forma abdicar e perder sua memória e sua cultura negra.

Como se reconhecer negro em um país que associou, ao logo da história, perspectivas negativas ao negro, desde elementos incutidos no seu corpo a elementos religiosos e hábitos culturais? A luta tem sido árdua e já temos muitos ganhos em livros didáticos e currículo, mas o que mais devemos buscar é uma postura diferenciada na sala de aula. Professores devem sem medo combater o preconceito e também a homofobia, principalmente porque temos hoje um agravante: a internet que multiplica diversas formas de preconceito e reafirma instâncias de poder, de modo que eu como professora, me sinto responsável a alertar esses alunos sobre os conteúdos produzidos na internet e como eles podem ser muito prejudiciais se não tomados os devidos cuidados.

A identidade negra precisa ser cada vez mais fortalecida em todos os âmbitos, principalmente no espaço escolar onde conceitos podem ser debatidos e desconstruídos. É necessário que a educação antirracista comece desde cedo. Se reconhecer como negra e aprender a respeitar e admirar a sua imagem são aspectos imprescindíveis numa educação com a história como a do Brasil, que se manteve durante muito tempo castradora e manipuladora, que forjou uma identidade nacional e perpetuou o falso orgulho da mestiçagem e assumiu discursos racistas em todos os contextos sociais. É na escola que a identidade negra pode ser trabalhada com mais afinco. Segundo Cavaleiro,

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, nos livros didáticos esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à idade adulta com total rejeição à sua origem racial. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistência (CAVALEIRO, 2004, p. 122).

Eu não sei quais materiais os professores têm utilizado no dia a dia da escola de Oliveira dos campinhos, mas sei que na sala dos professores, no dia da palestra, as professoras falaram de como a luta é diária para valorizar a beleza negra e a identidade negra. Pude observar que a maioria das professoras eram negras e elas me falaram de como elas são importantes nessa representação e referências para essas meninas que na visão delas estão com a autoestima muito baixa por conta da própria condição a que são subjugadas dentro do sistema. As professoras falam de uma luta diária e a palestra de motivação tinha esse propósito de fazer com que eles percebessem como eles são capazes e que apesar da dificuldade os professores estavam ali para ajudá-los. Segundo Rosa e Mehl (2009):

A discussão sobre a identidade negra requer mais do que uma simples discussão embasada no senso comum, pois possui dimensões pessoais e sociais. Enquanto sujeitos sociais é através da cultura que definimos nossa identidade: reconhecer-se numa identidade é ao mesmo tempo ter um grupo social de referência. Reconhecer-se não é algo de fácil entendimento, sobretudo no ambiente social em que os referenciais para a afirmação da identidade são contestados ou menosprezados (ROSA; MEHL, 2009).

O processo é algo que ocorre lentamente e exige mudanças nos referenciais culturais para que ela seja mais eficaz. Temos poucas representações negras nos grandes setores da sociedade e a luta tem que vir de todos os ângulos para que a situação do Brasil possa sair desse fosso das desigualdades étnico-raciais e que inclusive precisa resistir às forças contrárias. Religiões com líderes extremistas como muitos que vemos no senado, políticos com campanhas racistas, como por exemplo, Jair Bolsonaro, e o mais novo caso dos policiais no Estado de São Paulo que nessa última

sexta-feira de 11 de agosto de 2017 em uma audiência pública convocada pelo Conselho Estadual da Condição Humana foram abusivamente reivindicar, por exemplo, a exclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos do currículo das escolas; a mudança da nomenclatura Ditadura Militar de 1964 para Revolução de 1964, e a retirada da "discussão de gênero nas escolas". (por Redação RBA publicado 14/08/2017 12h11). Revelando assim um verdadeiro retrocesso nas posturas sociopolíticas já conquistadas no país.

O/A PROFESSOR O/A HOMOSSEXUAL DEVE DEIXAR CLARO AS QUESTÕES QUE DIZEM RESPEITO A SUA SEXUALIDADE?

A frase entregar-se à paixão para um relacionamento homossexual tem outra conotação social, pois o amor é um sentimento construído socialmente. O amor é livre quando buscamos a genealogia da palavra, mas o discurso geral heterossexista leva muitos homossexuais, travestis, transexuais, bissexuais e as mulheres a uma luta incansável pelos direitos de viver aquilo que cada um realmente sente, buscando nos direitos humanos quanto no amor uma melhor qualidade de vida.

Com o professor Norberto Andrade não foi diferente, declarar-se negro e gay aos 43 anos não foi uma tarefa fácil. Em seu texto autobiográfico ele revela que a interferência de uma vida cristã trouxe dores psicossomáticas e uns momentos de conflito existencial, mas que, segundo ele, não foram o suficiente para desviar a sua sexualidade e identidade étnico-social. Nas palavras de Norberto Andrade:

Há 43 anos sou negro e gay. E por mais que as interferências da catequese cristã católica tenham me proporcionado umas dores psicossomáticas e uns momentos de conflito existencial, não me desviei da minha sexualidade e identidade étnico-social.

Em depoimento o professor escreveu como foi sua história rumo à educação e quais as principais preocupações com ensino:

Escolhi ser professor. Não tinha ideia de quão oblativa é esse ofício. Mais que ensinar a ler e escrever, fui aprendendo que é precisar ensinar saber viver com dignidade também. Aos dezoito anos assumi uma turma de alfabetização e nela comecei a aprender a lidar com as interferências da pobreza na educação. Eu guardava os biscoitos que recebia de algumas crianças para dar a um menino que não tinha merenda. Caridade, piedade? Não. Eu pretendia compartilhar o que recebia. Daí em diante, veio o curso de Magistério no nordeste do Pará, sob a caminhada de movimentos sociais. A vivência com o MST, a Pastoral Estudantil e o Movimento Negro durante os anos de 1996 e 1997, em Marabá-PA, foi meu rito de passagem para a vida adulta da cidadania. As causas sociais ditariam o rumo dos meus estudos e carreira profissional. A cada passo fui renovando minha profissão de fé e compromisso na busca de uma sociedade livre, justa e onde possamos viver dignamente.

A influência da vida cristã está fortemente ligada à sua trajetória de vida escolar que em certos momentos chega a se confundir. Eu consigo relacionar essa fala à constituição de um gênero de um professor que assume uma postura que lembra muito o ocorrido na constituição do Brasil colônia. Tendo em vista que a primeira forma de instituição educacional no país foi criada pelos jesuítas: a catequese. Com uma rigorosa estrutura, era uma educação voltada ao "tratamento" das crianças, mais especificamente índios, filhos de brasileiros, que habitavam nas terras invadidas pelos portugueses. Isolados, os índios passavam a viver com os jesuítas até a puberdade, quando então eram enviados de volta para os familiares e a partir daí deveriam viver de acordo com os ensinamentos aprendidos e seus novos valores. Chamado de "casas de meninos", justamente por abrigar essas crianças, servia para eles como local de aprendizagem da língua portuguesa. Além de também ter que cumprir com as obrigações da religião e mostrar a disciplina na prática do lazer. Catequizados tornavam-se bons cidadãos e se algo fosse desrespeitado o método fundamentava-se em castigos físicos e privações morais (cf. NUNES; SILVA, 2000).

É fácil perceber que desde sempre o modelo de professor tem suas raízes próximas a do padre, fruto da própria constituição do

Brasil. Mesmo depois cabendo ao estado essa preocupação com a profissão docente não houve um desvincular-se das crenças e atitudes morais e religiosas e assim ao longo dos séculos XVII e XVIII o conjunto de saberes, técnicas, normas e valores dos jesuítas foram por osmose transferidos para a profissão docente (cf. NÓVOA, 1991).

Mas o que isso tem a ver com sexualidade? O professor deve revelar sua sexualidade em sala ou isso é uma questão simplesmente de escolha profissional? Todas essas questões me passaram na mente depois de ler o depoimento do professor Norberto. Ele, atualmente, é professor de artes, no diurno, e história afro-indígena brasileira, no noturno, no Complexo Educacional Municipal de Oliveira dos Campinhos que está localizada na região de Santo Amaro. Professor do ensino fundamental ele sabe quais as dificuldades que são encontradas para esse grupo. Se pensarmos na constituição do processo escolar, podemos refletir sobre algumas posturas assumidas por muitos professores durante muito tempo e como tudo está interligado na sociedade e seus modos de produção. Entendemos, portanto, o porquê de perguntarmos sobre essas e outras questões de gênero e sexualidade somente agora.

Segundo Antônio Nóvoa (1991) a denominação passou de “casas de meninos” para “casas de professores”. E, assim, no século XIX com o crescimento da população e a necessidade de expandir um sistema escolar, porque houve uma procura maior da população pela escola, principalmente, porque havia uma crença de que a instrução representava a possibilidade de superioridade social, o resultado desse processo possibilitou que os professores pudessem participar e reivindicar dos processos políticos e culturais como um todo. (cf. NÓVOA, 1991).

É possível, assim, perceber as relações e as exigências que se fazem aos professores hoje, pois ao longo da história se formou uma imagem rigorosa e um rígido controle estatal da profissão. Para Louro (1997) que estuda as relações de gênero na construção da profissão docente, a escola se tornou uma instituição escolar poderosa e assim um espaço de privilégios, portanto, não foi à toa

que as sociedades modernas passaram a interferir nessa profissão com vista, é claro, nesses sujeitos para controlá-los e defini-los visto ser uma instância de poder.

Segundo Louro (1997) o professor recebe adjetivos que permeiam entre “Mestre exemplar” a “modelo a ser seguido” imagens que definiram por muito tempo a figura inicial do docente, pois ele era assim o responsável pela conduta de seus alunos e o dirigente de suas virtudes e comportamentos aprendidos com vista a sua cidadania. Segundo Louro (1997) mesmo com todas as transformações, a imagem do professor missionário e do sacerdócio ainda se fazem presentes na profissão docente que depois é marcada no século XIX pela entrada da mulher e o início da feminilização do sistema escolar, principalmente no ensino fundamental.

Os conflitos são bem mais evidentes atualmente, quando o assunto é sexualidade e gênero na profissão docente. Visto que tem um passado marcado por influência de diversas instituições e adjetivos que se estabeleceram como verdade na formação do professor e do aluno. Mas é também verdade que a pós-modernidade traz consigo uma insegurança propícia de quem tem muito por escolher como referência dentro da perspectiva de (gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade). Esse fato tem como causa o processo de globalização. O mundo compartilha hábitos e conhecimento com uma facilidade em que a tecnologia opera com maior rapidez, agilidade e praticidade, diluindo as fronteiras mais rígidas. Segundo Hutcheon (1991, p. 19):

O pós-modernismo é um fenômeno contraditório, que usa e abusa, instala e depois subverte, os próprios conceitos que desafia — seja na arquitetura, na literatura, na pintura, na escultura, no cinema, no vídeo, na dança, na televisão, na música, na filosofia, na teoria estética, na psicanálise, na linguística ou na historiografia (HUTCHEON, 1991, p. 19).

O que ocorre é que quando esses significados são contrariados e os professores se sentem livres para transitar pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, os estranhamentos e os conflitos emergem dentro do contexto escolar que hora avança e ou retrocede num

processo de construção da diversidade humana. Após a breve explicação da construção histórica, para entendermos a primeira parte do depoimento do professor Norberto Andrade, passarei para a segunda e última parte do seu depoimento autobiográfico. Em relato ele me escreveu:

Não percebi nenhuma influência com relação à negritude somada à homossexualidade. Vivi a maior parte desses anos sob a batuta dos padrões heteronormativos. Porém, mais com eles do que sob na verdade. Até hoje, ser negro tem sido mais difícil do que gostar, viver e amar homens. A cor da pele ainda limita acessos, quando não fecham portas. Minha sexualidade ajuda muito no meu modo de ser e estar no mundo: família, trabalho, docência e convivência social em modo geral. Certo que eu me imponho nos ambientes e instituições na qual esteja vinculado hoje. E onde não me aceitam com respeito e equidade não me faz falta. Se existem mundos vivo naquele onde reina o amor e a felicidade.

Na condição de professor nunca me senti acuado por ser gay. E nem preciso declarar o que sou para a clientela a quem presto serviço. E à medida que os debates e as celeumas entre o universo heteronormativo e as ideias cristãs castradoras confrontam-se com as possibilidades e a diversidade de pensamento e vivências que ocupam os espaços mais diversos de nossa sociedade acontecem, eu tenho me reconhecido cada vez mais livre e desprovido da necessidade de lançar mão dos códigos de conduta dos que preconizam um único modo de ser para cada pessoa.

Em depoimento, o professor diz nunca ter percebido nenhuma relação entre ser negro e ao mesmo tempo gay, talvez porque essa soma esteja mais ligada à vida da mulher negra que sofre muito mais estigmas e estereótipos devido aos processos de escravidão e aos abusos sexuais do que o homem negro, pois o fato de ser mulher já traz consigo outros elementos nessa hierarquia de gênero, mas isso não significa que o homem negro não sofra, esse sofrimento se dá entre outras instâncias.

Segundo Haraway (2010, p. 220), esse cenário prescreve ações culturais hegemônicas acerca do gênero, modelam a feminilidade em

torno da maternidade e a masculinidade em torno da virilidade. Essa realidade não é só ruim para as mulheres como também para os homens, pois a masculinidade hegemônica se contrapõe ao homossexualismo que entendido como subalterno e marginal não pode ser confundido com o padrão branco ocidental, heterossexual. Além de todas as noções impostas ao ser homem, que definem um perfil de homem (viril, grosseiro, provedor da família), entres outras formas de opressão que tendem a determinar um comportamento, tendo em vista que tudo que foge a isso revela um homem "fraco", "incapaz", numa visão reducionista de gênero que muitas vezes busca definir especificidades e que principalmente é imposta na hora de educar e torna essas posturas algo primordial para garantir uma geração "segura" de risco de "desvios sociais".

Quando em relato o professor diz: "Vivi a maior parte desses anos sob a batuta dos padrões heteronormativos. Porém, mais com eles do que sob na verdade" Ele faz uma constatação no sentido de que os padrões heteronormativos estão tão imbricados no seu modo de ser e viver a ponto de ele não ter nem consciência das questões que transitam sobre esses aspectos.

Ele afirma que ser negro é mais difícil do que ser gay, isso porque ele acredita de alguma forma que ao se "impor" ele consiga não revelar a sua sexualidade. Mas Segundo Neil Franco em sua dissertação (2009, p. 56) sobre o tema: A diversidade entra na escola: histórica de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero:

De acordo com o nosso objetivo de compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, sob a convicção de que o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas das sexualidades e do gênero inscritas no seu corpo (FRANCO, 2009, p. 56).

Nessa fala pude perceber como um professor carrega ainda um forte estigma a partir do qual ele deve necessariamente cumprir diante de sua função uma impessoalidade e uma impossibilidade de intimidade, é claro que isso faz parte de um ideal ideológico. Um

desses ideais corresponde a proposições como: (i) O professor deve deixar sua sexualidade em casa, depois dos portões da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, percebo como ainda há muitos discursos a serem desconstruídos. Discursos esses imbricados muito veladamente nos indivíduos. Assim, noto também que faltam muitos esclarecimentos em torno da sexualidade e sobre os estudos raciais, principalmente quanto ao seu aspecto histórico dentro da escola. Muito se tem feito e se discutido sobre noções de gênero, raça e sexualidade, mas a escola no Brasil, por ser uma instituição que tem sua história voltada para elementos de valores cristãos e outros pressupostos aprisionadores, é a que mais trava um pensamento mais aberto e com equidade no cenário educacional como um todo. E segundo Guirado (1997) a sexualidade é mais um dos variados fantasmas que perduraram durante os séculos e ainda estão presentes no entorno e dentro da escola e que cada vez que as discussões tomam mais corpo ela "mais assombra a cada esquina".

Acho que não devemos exigir nenhum tipo de postura quanto a sua intimidade frente a um corpo escolar como um todo, nem exigir por normas, leis e decretos resoluções que digam respeito a sua personalidade. O que entendi na construção desse trabalho é que a escola e, principalmente, alunos gays, travestis, lésbicas e transexuais têm muito a ganhar com a representação dos professores homossexuais na sala de aula e deixo muito claro que se trata aqui de uma opinião particular, pois os números segundo Ana Aranha (2009) em seu artigo publicado na revista *Época* "um grande problema na rede educacional é a falta da escola para lidar com a homossexualidade e os preconceitos que ela provoca". Assim, os resultados de entrevistas feitas por ativistas gays em seis capitais revelam que a escola quando não é o primeiro é o segundo lugar onde homossexuais e transexuais mais sofrem preconceito. E com essa informação não quero dizer que o professor homossexual se responsabilize sozinho. Há uma gama de professores e pessoas que trabalham na escola que precisam de esclarecimento diante dessa

situação, que precisa acabar no nosso país, pois alunos têm abandonado a escola e quando não, marcas são feitas e problemas psíquicos e corporais continuam sendo a base de nossa educação.

REFERÊNCIA

FALEIRO, Marlene O. L. Os conceitos de público e privado e suas implicações na organização escolar. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 151-176.

FERNANDES, Cláudio. Tese do branqueamento. A tese do branqueamento teve grande repercussão no Brasil, no início do século XX, entre intelectuais, como João Baptista de Lacerda. Disponível em: < mundoeducação.bol.uol.com.br > Acesso em: 19 de ago. 2017.

FRANCO, Neil. A diversidade entra na escola: Histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. Uberlândia: Dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

FRANCO, Neil. Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola. Salvador: Revista Periódicus. ISSN 2358-0844. Nov 2014-abr. 2015.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 25-42.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Cad. Pagu [online]. 2004, n. 22, p. 201-246.

HUTCHEON, Linda. Poética do pós-modernismo. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2001.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, 2008.

MOLINA, Luana. Professores Homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. Londrina. Anais II Simpósio gênero e políticas públicas ISSN 21 77-8248. GT6 gênero e políticas públicas. Universidade Estadual de Londrina. 18 a 19 de agosto de 2011.

MOTT, Luiz. Homossexualidade: Mitos e Verdades. Salvador: Ed. Grupo Gay da Bahia, 2003.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: Profissão professor. Trad. Irene Lima Mendes, Regime Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: Porto, 1991. p. 9-32.

NUNES, César; SILVA, Edna. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Antunes Associados, 2000. p. 136.

Rede Brasil Atual. PMs invadem audiência pública na UNIFESP sobre os direitos humanos nas escolas. Por Redação RBA/ publicado 14/08/2017 12h 11, última modificação, 14/08/2017 14h 05. Disponível em: <www.redebrasiatual.com.br> Acesso em: 18 de ago. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVA, M. Claudilene. Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Pernambuco: Repositório UFPE, 2009.

PEDAGOGIA ALÉM DA ESCOLA: O PEDAGOGO EMPRESARIAL E SUAS FUNÇÕES

Eduardo Dias da Silva¹

Cláudio Ricardo Chaves Moraes²

INTRODUÇÃO

A Educação acompanha as mudanças da sociedade sendo uma adequação e, ao mesmo tempo, reflexo dos indivíduos, formando e desenvolvendo o ser humano para que este se posicione de forma crítico-reflexiva perante a realidade. Em um passado não muito distante, no mercado de trabalho, o desenvolvimento profissional não costumava ser muito valorizado, pois as empresas³ contentavam-se em suprir suas necessidades mais específicas, e a valorização da mão de obra girava em torno da capacidade da realização de tarefas instituídas e da repetição das mesmas, como elucidado por Espíndola (2016) e Silva (2012) e Silva (2014).

¹ Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pedagogo na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. E-mail: edu_france2004@yahoo.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5262032700960455>.

² Especialista em Práticas Inovadoras na Educação e Pedagogo pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Graduado em Gestão Ambiental pela Faculdade ICESP. E-mail: claudioeducador81@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6556600263873197>.

³ Entende-se o conceito de *empresa*, segundo Holtz (s/d.) e Pascoal (2007), como sendo uma associação de pessoas, explorando uma atividade com objetivo definido, liderada pelo empresário, pessoa empreendedora, que dirige e lidera a atividade com o fim de atingir seus objetivos também definidos.

O pedagogo empresarial surge como um novo elemento para o desenvolvimento socioeconômico nos ambientes empresariais que visam tornarem-se empresas aprendentes. Dessa maneira, com o propósito de ajustar as falhas, pensar estrategicamente, ter habilidade para as relações humanas: saber aprender, treinar e delegar tarefas, estas últimas como sendo algumas das características solicitadas aos profissionais no mercado globalizado, no qual o pedagogo empresarial é visto como o elo que direciona os demais profissionais e suas tarefas no ambiente empresarial, proporcionando melhores ajustes e melhor aproveitamento das qualidades de todos, conforme relatado por Pascoal (2007), Cagliari (2009), Silva (2012), dentre outros.

Segundo Cagliari (2009, s/p.):

[...] o pedagogo empresarial está inserido auxiliando no desenvolvimento das competências e habilidade de cada indivíduo, para que cada profissional saiba lidar com várias demandas, com incertezas, com várias culturas ao mesmo tempo, direcionando o resultado positivo em um mercado onde a competição gera mais competição.

O presente artigo qualitativo de análise documental tem como objetivo apresentar as características do profissional da área da Pedagogia que exerce suas funções no ambiente empresarial, no que comumente chama-se de Pedagogia Empresarial. O estudo justifica-se pela importância dos pedagogos conhecerem melhor esse campo específico de atual diferenciado do ambiente escolar, porém que necessita de um olhar do pedagogo. Pois, segundo Libâneo (2001, p. 116), “o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”.

O tema em tela é, relativamente, recente no Brasil, tendo em vista que os primeiros estudos datam da década de 1980, contudo a pedagogia empresarial mostra-se uma prática bastante atual nas organizações empresariais do século XXI. Assim, a pergunta norteadora com a qual se dialoga ao longo da elaboração desse artigo

é: Quais aspectos são fundamentais para que o pedagogo possa exercer suas funções no ambiente empresarial?

No intuito de responder à pergunta supracitada, trabalhou-se com análises documentais de artigos, dissertações, teses, livros dentre outros com o objetivo de traçar um perfil do pedagogo empresarial e seu campo de atuação. Como elucidado por André (2000), Chizzotti (2006) e Silva (2016), nas pesquisas qualitativas documentais, a realidade é interpretada como fluente e contraditória, e os processos de investigação são vistos como dependentes das concepções, valores e objetivos do pesquisador para bem responder as indagações em tela.

PEDAGOGO EMPRESARIAL: ONDE, QUANDO, COMO E POR QUÊ?

A pedagogia empresarial foi criada para dar suporte à estruturação das mudanças, ampliação e aquisição de conhecimento no espaço organizacional dos ambientes empresariais. O profissional de pedagogia empresarial como um dos articuladores de educação empresarial surge para promover a (re)construção de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe, liderança, motivação e etc., como exemplificado por Cabral (2011), Falqueto (2012) e Espíndola (2016). Sendo assim,

O objeto de estudo da Pedagogia é o fato educativo. A partir dele, é tecida uma rede de informações necessárias ao entendimento de como esse fato se dá. A Pedagogia preocupa-se não apenas com o fato educativo, dissociado do contexto onde ocorre, mas interpreta e analisa a realidade social. Estuda ainda as teorias educacionais que mostram como a criança, o adolescente e o adulto aprendem; estuda também sistemas de gestão administrativa e, nas disciplinas básicas, de caráter geral, como Sociologia, Filosofia, Psicologia, História da Educação, estuda o mundo, os sujeitos sociais e toda a sua especificidade (PASCOAL, 2007, p. 88).

Conforme esses autores, este tipo de pedagogia busca estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem e

apropriação de conhecimentos no campo empresarial. Tendo como objetivo provocar mudanças no comportamento das pessoas envolvidas no ambiente empresarial, de modo que estas melhorem a qualidade da sua atuação profissional e pessoal. Por conseguinte, percebe-se a necessidade de que este profissional de pedagogia empresarial seja uma pessoa crítico-reflexivo, capaz de adaptar-se às mudanças que contribuam efetivamente para o processo empresarial, coadunando com as ideias de Silva (2014).

O objetivo do pedagogo empresarial deve ser uma apresentação prática e teórica da função da área de treinamento e desenvolvimento pessoal, assim como a sua utilização para alcançar metas da organização, segundo Ribeiro (2003) e Espíndola (2016). Cada vez mais os ambientes empresariais descobrem a importância da Educação no trabalho e começam a desvendar a influência da ação educativa do profissional de Pedagogia Empresarial nesses ambientes. Sendo assim, a pedagogia empresarial está sempre visando melhorar a qualidade de prestação de serviços, de acordo com Cassimiro (s/d), pois:

[...] é urgente que pedagogos e empresários se unam na concepção de propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo, uma vez que hoje, a educação aparece como um desafio não só ligado à intelectualidade do funcionário, mas também à evolução harmônica da raça humana (PASCOAL, 2007, p. 100).

Também cabe à pedagogia empresarial a transmissão de técnicas de levantamento de necessidades, elaboração e programas de treinamento. E, também compreender e elaborar formas de mensurar resultados em treinamento e desenvolvimento. Vive-se em uma sociedade em constantes períodos de transformação e o conhecimento se mostra cada vez mais valorizado, fazendo do aprendizado contínuo a garantia de sobrevivência dos sujeitos. Diante isso, as empresas se comprometem cada vez mais com o

desenvolvimento de seus colaboradores⁴, de acordo com Pascoal (2007) e Espíndola (2016).

O pedagogo empresarial atua diretamente com as dificuldades da empresa junto ao departamento de Recrutamento de pessoas, na gestão de pessoal integrando o colaborador junto à diretoria e em resoluções de conflitos nas relações interpessoais entre os mesmos, segundo Prado, Silva e Cardoso (2013), e ainda de acordo com esses autores, o pedagogo empresarial é mediador do processo de aprendizagem, um pesquisador, um gestor e um profissional que possui domínio da Ciência Pedagógica. Contudo, o cenário que se apresenta atualmente nas empresas com os pedagogos é que estes apenas representam um conjunto de profissionais interessados em manter aparências, reproduzindo culturas empresariais de alienação e não como agentes transformadores para um novo paradigma. Para tal:

[...] o pedagogo empresarial necessita de uma formação filosófica, humanística e técnicas sólidas. Sabendo que seu foco deve estar direcionado para as partes descritas, empregadores e empregados; ele ainda interage com todos os níveis hierárquicos, promovendo ações de reciprocidade, de trocas mútuas, através de suas ações de humanização (CASSIMIRO, s/d/p).

Reverberando Falqueto (2012), o perfil do pedagogo empresarial é voltado a ajudar a organização, atingir objetivos e metas no ambiente empresarial. Ele caracteriza-se pela flexibilidade em suas ações e precisa conhecer bastante a área de Recrutamento de pessoas, administrando conflitos entre os colaboradores. Precisa ser um trabalhador comprometido com a habilidade de buscar soluções, além de conhecer os princípios da educação popular, ter muita

⁴ Os termos *colaborador*, *trabalhador*, *empregado* e *funcionário* são utilizados de forma indiscriminada nesse artigo, como um dos componentes do ambiente empresarial e um dos focos de atividades do pedagogo empresarial, possuindo significação e representação histórico-social própria.

competência e habilidades no seu planejar, ser um bom líder e ter boas noções de empreendedorismo.

O pedagogo empresarial desenvolve atividades como elaboração de projetos educacionais com o intuito de almejar os objetivos na melhoria do coletivo tanto para os empresários quanto para os colaboradores, selecionando e planejando cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, dentre outros. Além disso, o pedagogo empresarial representa a empresa em negociações, convenções, ele realiza palestras, conferências, além de ser um pesquisador que utiliza e implanta novos processos, com os quais se buscam atingir metas de qualidade e desempenho para todos os segmentos do ambiente empresarial, de acordo com Cabral (2011) e Silva (2012). Outro ponto relevante é que:

[...] o profissional de pedagogia empresarial surge neste cenário como o educador na empresa, articulador do processo de aprendizagem empresarial que alinhado com a cultura e estratégia da empresa, busca selecionar as estratégias mais adequadas para cada objetivo e propor intervenções no momento oportuno para corrigir possíveis desvios (ESPÍNDOLA, 2016, s/p).

Esse profissional da Pedagogia no campo empresarial precisa utilizar-se de recursos específicos em seu campo de atuação, pois, é:

[...] no âmbito da Seleção de Pessoal, de Entrevistas, na aplicação de testes de conhecimentos ou de capacidade, testes psicológicos e de personalidades, com restrição a atuação e interpretação do psicólogo enquanto profissional capacitado para esta função. Ainda pode aplicar testes de personalidade, de simulação e dinâmica de grupo (SILVA, 2012, p. 3).

A educação não formal é aquela que acontece fora do sistema formal de ensino. Mas esse tipo de educação é necessário também à utilização da didática propriamente dita, de metodologias e de planejamento das atividades que serão desenvolvidas pelo pedagogo. É de extrema importância e necessidade a presença dos pedagogos bem preparados formados para atuar na área empresarial, assim como outros fora do meio escolar, a fim de tornar mais popular a presença do pedagogo empresarial, foi elaborado um conjunto de

atividades que podem ser desenvolvidas por esse profissional no ambiente empresarial. Contudo, não se tem a pretensão de ditar o certo ou errado, destarte cada empresa possui suas necessidades, logo há um tratamento diferenciado do pedagogo empresarial em cada situação.

Compete ao profissional de Pedagogia no ambiente empresarial; a) conhecer e encontrar as soluções práticas para a otimização da produtividade profissional; b) conhecer os objetivos da empresa onde trabalha ou pretende trabalhar; c) conduzir com treinamentos os colaboradores e dirigentes que trabalham no ambiente empresarial, na direção dos objetivos humanos, bem como os definidos pelo empreendimento; d) promover treinamentos, eventos, reuniões, festas, exposições e atividades práticas necessárias ao desenvolvimento integral das pessoas, motivando-as positivamente, com o objetivo de aperfeiçoar a produtividade pessoal; e) aconselhar de forma pertinente, sobre as condutas mais eficazes das chefias para com os colaboradores e destes para com as lideranças, com o objetivo de favorecer o crescimento da produtividade do ambiente empresarial; f) favorecer/conduzir um bom relacionamento entre os integrantes do ambiente empresarial, através de ações pedagógicas, que garantam harmonia e, conseqüentemente, estimulando a produtividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Pedagogia Empresarial e o seu profissional — pedagogo empresarial —, atuam juntamente com o departamento de recrutamento de pessoas na resolução de conflitos entre os colaboradores. Este pedagogo é um facilitador do processo de aprendizagem no ambiente empresarial, além de ser um pesquisador e gestor com domínio da Ciência Pedagógica.

O pedagogo empresarial trabalha em cima de metas e objetivos no ambiente empresarial, buscando soluções na melhoria da qualidade do serviço e, assim como, na qualidade de vida dos colaboradores também e esse profissional precisa saber muito bem

planejar, ser um bom líder, elaborar projetos educacionais e ter consideráveis noções de empreendedorismo.

Em relação à problemática do tema em tela, verificou-se que os aspectos do profissional da pedagogia voltados para a área empresarial carecem de mais formação seja ela no âmbito da formação inicial acadêmica, seja em cursos de formação continuada, contudo o mercado empresarial precisa conhecer mais esse profissional que através de boas práticas metodológicas, técnicas e didáticas pode agregar valores para o crescimento empresarial e de seus colaboradores, ajudando com isso no desenvolvimento social de todos.

Para tanto, é fundamental que o processo de aprendizagem e de formação contínuas ocorra de maneira linear entre empresas, lideranças e colaboradores criando um ambiente profícuo para a aprendizagem ativa e contínua, fortalecendo o conhecimento coletivo e estimulando com isso uma postura de autodesenvolvimento. Desta maneira, o ambiente empresarial poderá orientar suas políticas, planos e ações, integrando a todos em torno da aquisição das competências necessárias para um bom desenvolvimento organizacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 2000.

CABRAL, A. P. L. *Atuações de um Pedagogo na Empresa*. Online. 2011. Disponível em: <http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25125:atuacoes-de-um-pedagogo-na-empresa&catid=264:270&Itemid=21> Acesso em: 15 de jun. 2018.

CAGLIARI, D. O pedagogo empresarial e a atuação na empresa. Online. 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogo/index.php?pagina=0> Acesso em: 20 ago. 2018.

- CASSIMIRO, P. R. *Pedagogia Empresarial*. In: *Infoescola: navegando e aprendendo*. Online. S/D. Disponível em: <https://www.infoescola.com/profissoes/pedagogia-empresarial/>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.
- ESPÍNDOLA, R. *A importância de um profissional de pedagogia empresarial*. Online. 2016. Disponível em: <https://www.edools.com/pedagogia-empresarial/>> Acesso em: 20 de ago. 2018.
- FALQUETO, K. R. *Pedagogo Empresarial: Práticas e Competências*. Online. 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/pedagogo-empresarial-praticas-e-competencias/99713/>> Acesso em: 15 jun. 2018.
- HOLTZ, M. L. M. *Lições de Pedagogia Empresarial*. Online. S/d. Disponível em: <<http://valdata.com.br/downloads/CURSOS/Li%C3%A7%C3%B5es%20de%20Pedagogia%20empresarial.pdf>> Acesso em: 20 de ago. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- PASCOAL, M. O Pedagogo na empresa e a responsabilidade social empresarial. In: *Educação: Teoria e Prática*, Campinas, v. 17, n. 29, p. 87-102. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1037/965>> Acesso em: 20 ago. 2018.
- PRADO, A. A.; SILVA, E. M.; CARDOSO, M. A. B. S. *A Atuação do Pedagogo na Empresa: a aplicação eficiente e eficaz da Pedagogia Empresarial*. In: *Revista ECCOM*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/593/423>> Acesso em: 14 jun. 2018.
- RIBEIRO, A. E. A. *Pedagogia Empresarial – atuação do pedagogo na empresa*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

SILVA, E. D. O abre-alas que o corpo quer falar: ensinando e aprendendo língua estrangeira mediada pelo corpo. In: *Revista Espaço Acadêmico*, v. 16, n. 187. 2016, p. 133-141. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/31763/17966>> Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, E. D. O. Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: *Revista Letras & Línguas*, v. 15 n. 31, 2014. p. 1-20. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>> Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, N. L. Pedagogia Empresarial: valorizando saberes, qualificando práticas, formando referências. Online. 2012. Disponível em: <<http://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/pedagogia-empresarial-valorizando-saberes-qualificando-praticas.htm>> Acesso em: 16 de jun. 2018.

O USO DO JOGO DE PALAVRAS CRUZADAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Manoela de Oliveira Ferreira Silva¹

Na contemporaneidade a tecnologia se mostra cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Entre essas tecnologias os jogos digitais se destacam como uma grande tendência e abrange os mais diversos tipos de públicos. Os jogos sempre estiveram presentes na vida das pessoas e em sala de aula, porém, com o avanço da tecnologia as formas de aprendizagem utilizando esses elementos se transformaram. Os jogos digitais podem ser considerados como ferramentas pedagógicas importantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois têm promovido mudanças de hábitos e inovado as formas de aquisição da aprendizagem de modo geral.

As palavras cruzadas podem ser consideradas um tipo de game digital que proporcionam ludicidade e interação, permitindo ao ser humano brincar como meio de diversão, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades como: criatividade, iniciativa, autonomia, simulação de fatos teóricos relacionados a situações reais.

Desse modo, essa pesquisa propõe analisar o uso do jogo palavras cruzadas como ferramenta de prática de ensino pedagógico e suas contribuições para o ensino e aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa. Para o desenvolvimento do tema palavras cruzadas, partimos da seguinte inquietação: de que maneira o uso do jogo de palavras cruzadas, como ferramenta pedagógica de ensino,

¹ Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Graduanda em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Pós graduada em Relações Étnico-Raciais - Instituto Pró Saber. Pós graduanda em Gestão e Elaboração de Projetos Sociais - Instituto Pró Saber.

pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa?

Diante disso, o objetivo geral se preocupou em analisar o uso do game palavras cruzadas como ferramenta de prática de ensino pedagógico e suas contribuições para o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Nos objetivos específicos, o presente trabalho buscou discutir sobre as possibilidades pedagógicas das palavras cruzadas para a aprendizagem de conceitos na disciplina de Língua Portuguesa; utilizar os jogos como forma de despertar a curiosidade, o interesse e a descoberta do aluno no processo de aprendizagem; e incentivar o desenvolvimento da criatividade dos alunos através das palavras cruzadas.

Com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa, foi utilizada a metodologia qualitativa, relacionada à pesquisa bibliográfica e exploratória. Para a análise de dados foi realizada uma coleta de dados, implicando dessa forma, no estudo e análise de teóricos voltados para o estudo dos games, especificamente o uso de palavras cruzadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Para o embasamento teórico contamos com as contribuições de Prensky (2010) para abordar as tecnologias digitais e a importância dos games no processo de aprendizagem escolar; Kishimoto (1999) que traz definições de jogos e suas finalidades educativas; Cunha (2012) que trata o jogo como instrumento motivador no processo de ensino; Pinto (2009) que aborda o jogo como possibilidade de socialização escolar; Raupp e Beuren (2004), trazendo abordagens da pesquisa qualitativa e Soares (2003), que aborda a importância da utilização dos jogos como ferramenta pedagógica.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO GAME “PALAVRAS CRUZADAS” NO PROCESSO DE ENSINO

Na contemporaneidade os games são bastante utilizados e bem aceitos pelas pessoas, razão que justifica estar presente nos processos educacionais, por ser estimulante para os estudantes, pois os mesmos

despertam a curiosidade, criatividade, desenvolvendo assim a capacidade de concentração e raciocínio, além de proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa.

Os games contribuem com as atividades docentes no processo de ensino, mas para isso, é necessário que o profissional faça a definição de objetivos prévios e claros, e façam a seleção de games adequados para o desenvolvimento de um determinado conteúdo. Kishimoto (1999), afirma que um jogo quando utilizado com finalidade educativa desenvolve duas funções ao mesmo tempo, a função lúdica, que está relacionado ao prazer proporcionado; e a educativa, que contribui para assimilação das informações, desenvolvendo conhecimento. Dessa forma, o autor destaca a importância de manter o equilíbrio entre estas, pois isso é imprescindível para motivar o aprendiz.

Os jogos são envolventes e atraem a atenção e interesse dos jogadores, na escola não é diferente, os estudantes apreciam bastante esse tipo de atividade e aprendem muito com elas, razão essa que faz sentido a utilização dos games no ensino de Língua Portuguesa. As palavras cruzadas podem ser uma boa opção, pois favorecem aos professores trabalharem diversos conteúdos. Dessa forma, as palavras cruzadas consistem em atividades lúdicas em substituição aos exercícios tradicionais de fixação, que permitem aos alunos revisarem diversos conceitos e definições dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa trabalhados em sala de aula.

Desse modo, o jogo palavras cruzadas vem ganhando uma nova visibilidade dentro do ambiente educacional, quebrando o paradigma de ser visto apenas como jogo publicado em revista de “Passatempo”, e sendo redimensionado como ferramenta de ensino, sendo considerado como possibilidade metodológica útil e relevante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que pode ser utilizada tanto como recurso didático lúdico, como método de avaliação de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

Já existem projetos que incentivam o uso de palavras cruzadas no contexto educacional. O projeto “coquetel na escola” foi idealizado e desenvolvido com o propósito de fazer os estudantes

aprenderem brincando. Muitas pessoas encaram o jogo palavras cruzadas como um passatempo, mas os educadores conseguem dimensionar seu poder de enriquecer o vocabulário.

Na página online do projeto são vários os depoimentos dos professores, fazendo uma avaliação positiva do projeto, conforme a professora Sônia Maria Alvarenga Braga, diretora pedagógica, Coquetel (2006) "Em nossa escola, as palavras cruzadas são usadas como uma atividade complementar às aulas de língua portuguesa e são muito bem aceitas pelos alunos".

Dessa forma, a revista é considerada pelos seus usuários como muito importante e desafiadora, desenvolve o raciocínio e a ortografia, amplia o vocabulário, desenvolve o cognitivo de crianças, jovens e adultos, contribuindo para o armazenamento de informações, incentiva o hábito leitura e da pesquisa fazendo com o que o aluno conheça novos horizontes.

Percebe-se, dessa forma que o projeto "coquetel na escola" através de suas publicações e distribuições de revistas nos estabelecimentos de ensino cadastrados no projeto, vem contribuindo com o processo pedagógico no ambiente educacional, incentivando as escolas a utilizarem do lúdico e a desenvolverem atividades educacionais que auxiliem no progresso infantil, estimulando o desenvolvimento da percepção da criança, despertando a sua curiosidade e atenção, ampliando assim o seu vocabulário e adquirindo cultura e conhecimento.

A UTILIZAÇÃO DO JOGO DE PALAVRAS CRUZADAS COMO MEIO DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE DOS ALUNOS

Na contemporaneidade, considerada como a era tecnológica, na qual as crianças e os jovens vivem conectados por boa parte de seu tempo, lecionar tornou-se um grande desafio para o professor, pois o conteúdo que foi programado durante o período de planejamento pedagógico tornou-se uma prática que requer a cada dia mais esforços por parte do professor, pois existem muitas distrações e inquietações por parte do aluno no âmbito escolar que

acabam prejudicando o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Cunha (2012, p. 1) destaca que “é nesse contexto que o jogo didático ganha espaço como instrumento motivador para a aprendizagem, à medida que propõe estímulo ao interesse do estudante”. Sendo assim, o professor deve utilizar de ferramentas metodológicas que diversifiquem e torne as suas aulas mais dinâmicas, para conseguir despertar o interesse e atenção dos alunos.

O uso do jogo palavras cruzadas como ferramenta didática busca criar oportunidade no qual o desafio e a curiosidade são proporcionados, facilitando assim o processo de construção do conhecimento. Funciona, dessa forma, como suporte didático útil e motivador para cativar a atenção do aluno em sala de aula e desenvolver a sua criatividade. Para Pinto (2009, p. 16) “o jogo permite uma maior socialização do grupo escolar, sendo positivo para a aprendizagem”. Assim, a utilização de jogos como ferramenta de ensino permite ao aluno mais desenvoltura e participação em sala de aula, contribuindo, dessa forma, para desenvolvimento da autonomia, possibilitando maior interação do aluno com os colegas, sendo, dessa forma, um meio de aprender a lidar com as diversas emoções.

Considerando a importância do game palavras cruzadas como ferramenta pedagógica de ensino, para a realização desta pesquisa de conclusão da especialização em “Produção de Mídias para a Educação Online”, tivemos que produzir uma mídia que pudesse ser utilizada no ambiente pedagógico como ferramenta de ensino e aprendizagem. O interesse pela escolha da produção da mídia surgiu a partir do momento que trabalhamos com a disciplina “Games e Educação” no curso, a partir das reflexões sobre as possibilidades e potencialidades dos games digitais como ferramenta pedagógica de ensino. Dessa forma, fui estimulada a produzir e pesquisar mais sobre o game palavras cruzadas e seu uso no ensino de Língua Portuguesa como método pedagógico no processo educacional.

O Programa utilizado para a produção da mídia palavras cruzadas foi Eclipse crossword, durante a elaboração da mídia

surgiram algumas dificuldades, pois o programa é todo em inglês, precisamos utilizar tradutores e assistir vídeos tutoriais para conseguir desenvolver a mídia. A mídia desenvolvida palavras cruzadas sobre substantivo está localizada no endereço: <https://palavrascruzadas.000webhostapp.com/cruzada%20virtual.html>.

INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este projeto de pesquisa refere-se a uma análise qualitativa e teve como objetivo demonstrar a importância do uso dos games no ensino de Língua portuguesa como ferramenta de prática de ensino pedagógico e suas contribuições para o processo aprendizagem.

No que se refere aos procedimentos utilizados, vale registrar que a investigação se desenvolveu através de pesquisa bibliográfica, que, para Fonseca (2002, p. 32) “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. Dessa forma, o estudo bibliográfico centra-se nas contribuições teóricas de vários autores que escreveram livros, realizaram artigos, dissertações e teses. Para alcançar os objetivos foi utilizada a pesquisa exploratória, para Raupp e Beuren (2003, p. 80), nesse tipo de pesquisa “busca-se conhecer com profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa”, como forma de obter maiores informações e familiarização com o objeto de estudo.

Para realização da pesquisa foi utilizado também coleta de dados, através de questionário elaborado para ser respondido pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola localizada no município de Valente-Ba, após aplicação da mídia (produzida no curso palavras cruzadas) sobre o conceito, classificação e flexão de substantivo, conteúdo que estava sendo trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa.

Dessa forma, trata-se de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema abordado, tendo como objetivos principais reconhecer, analisar e compreender as

contribuições e a importância do uso do game palavras cruzadas como ferramenta de prática de ensino pedagógico e suas contribuições para o ensino aprendizagem.

AS CONTRIBUIÇÕES DO JOGO PALAVRAS CRUZADAS PARA A APRENDIZAGEM NA LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme proposta da elaboração do projeto, após o processo de produção a mídia foi aplicada para a turma do 6º ano do ensino fundamental II em uma escola localizada no município de Valente-BA, no entanto, apesar de estar disponível no formato online, o game palavras cruzadas foi realizado no formato impresso, pois a escola não dispõe de laboratório de informática.

Para a produção deste estudo, realizou-se a aplicação do questionário com os estudantes, que inicialmente responderam a seguinte pergunta: a atividade com palavras cruzadas contribuiu no processo de aprendizagem do conteúdo? Justifique. Obtivemos as seguintes contribuições dos discentes: os onze estudantes participantes dessa investigação disseram que a atividade com palavra cruzada facilita a aprendizagem do assunto estudado. Sendo assim, justificaram que as palavras cruzadas “são importantes para aprendizagem e contribui com o estudo; ensina cada vez mais e contribuiu para o estudante entender mais sobre substantivo e outros conteúdos da língua portuguesa; ajuda a aprender o conteúdo de um jeito divertido; além de se divertir aprendemos com a cruzadinha; ajuda a aprender, a saber, a entender, eu gosto muito, pois é interessante como as palavras se cruzam e não dão errado; as crianças gostam de jogar e o jogo traz aprendizagem de boa qualidade; é bom aprender através das palavras cruzadas; aprende a escrever e ler de forma certa; as palavras cruzadas é importante para aprendizagem e contribui no estudo”.

Diante das respostas dos estudantes notamos a importância de o professor trabalhar com o jogo palavras cruzadas no ensino de língua portuguesa, pois a palavra cruzada, nesse caso específico, é uma mídia que desperta o gosto dos alunos e os desafiam para dar as

respostas corretas, por isso, facilitam o processo de aprendizagem, desenvolvendo a leitura e escrita do estudante. Conforme Soares (2003), a utilização dos jogos como ferramenta pedagógica desperta o interesse do aluno, devido ao desafio que lhe é imposto. O aluno desafiado busca com satisfação a superação de seu obstáculo, pois o interesse precede a assimilação. Assim, o desafio enfrentado pelos discentes foi o preenchimento das palavras cruzadas, que o obrigou a tomar algumas decisões e desenvolver habilidades, tais como pesquisar sobre o conceito e flexões do substantivo para completar as palavras cruzadas.

Conforme proposta do projeto de pesquisa foi também questionado aos alunos: você costuma utilizar da ferramenta palavras cruzadas no espaço escolar? E fora dele? Justifique. Tivemos as seguintes respostas: “mais ou menos, porque eu quase não faço cruzadinha. Eu fiz e gostei; sim, pois a matéria da língua portuguesa é muito importante em todas as escolas, e tem vezes que eu pratico a cruzada; sim, porque com os demais professores fazemos também; na escola não, em casa sim para aprender mais; mais ou menos, na escola sim, fora dela uso, mas me interessa sim; na escola não, em casa sim; na escola quase nunca, em casa utilizo sempre, jogo online no celular ou no computador e tem vezes que jogo com minha prática. Eu mesmo faço ou pego em livros velhos usados para pesquisa e faço; em casa sim. Eu faço uso porque eu gosto, mas na escola a professora não passa essa cruzada; sim, na escola e em casa; sim, porque uso palavras cruzadas para aprender a melhor conhecer os substantivos”.

Ao analisarmos as respostas dos alunos percebemos que a maioria respondeu que nunca ou quase nunca o professor trabalha com palavras cruzadas em sala de aula, mas muitos desse praticam fora da escola e considera o jogo importante, inclusive joga no formato online no celular ou computador; os que responderam sim reconheceram a importância do uso da mídia para conhecimento dos conceitos de conteúdos estudados na disciplina de Língua Portuguesa.

E ainda, os estudantes foram questionados: as palavras cruzadas despertam a sua curiosidade, interesse e lhe estimula para descoberta do conteúdo estudado? Por quê? Todos os alunos responderam que sim e justificaram da seguinte maneira: “porque às vezes fica uma coisa só, sempre é bom ter coisas novas; nós alunos temos nossas curiosidades e as palavras cruzadas desenvolvem o aluno ao tentar formar as palavras e entender sobre substantivos; desperta a curiosidade, porque você não sabe o que vai sair; porque é bom estudar; porque muitas vezes só uma tarefa do mesmo jeito sempre fica chato, então é bom dar uma mudada e me interessa muito; uma coisa só todos os dias enjoa é bom mudar uma vez por semana; porque é interessante e me estimula a dar o meu melhor em memória e eu acho que ajuda no desenvolvimento físico e mental da pessoa e ainda treina a leitura e a escrita e treina a memória; porque é bom fazer palavras cruzadas, ela ajuda a aprender e a desenvolver mais; porque as cruzadas despertam nossa curiosidade aprendemos os conteúdos”.

Depois de observar as falas dos estudantes, percebemos que todos os alunos responderam que a mídia palavras cruzadas tem por finalidade estimular a memória, desperta a curiosidade, atenção, proporcionando, assim, interesse para descoberta do conhecimento. Dessa forma, o uso dos jogos como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem proporciona de forma atrativa a descoberta do conhecimento.

Os alunos foram questionados ainda: as palavras cruzadas contribuem para a aprendizagem de conceitos na disciplina de Língua Portuguesa? Todos os alunos responderam que sim, apenas dois justificaram a sua resposta: “muito, pois ajuda muito na aprendizagem dos estudantes; porque ajuda no estudo para o desenvolvimento, nos leva a aprender várias disciplinas”.

Assim, analisamos que as palavras cruzadas vêm tornando as aulas mais leves e descontraídas, pois esses recursos didáticos são uma das maneiras mais fáceis de envolver os alunos, ao mesmo tempo em que educam, aumentam o vocabulário, melhoram a ortografia, desenvolvem o raciocínio e a memória.

Por último foi questionado aos discentes: você considera o jogo palavras cruzadas como uma ferramenta importante de ensino? Por quê? Todos responderam que sim e justificaram da seguinte maneira: “contribui para ler, escrever e meditar; porque o aluno se esforça para achar as palavras ler e escrever e outras coisas; é bom nos ensina; porque tem como você aprender vários conteúdos e ainda se diverte; porque a pessoa aprende muito; ajuda muito no aprendizado; ensina a ler, escrever e meditar; porque a pessoa se desenvolve no aprendizado; porque ela ajuda a aprender eu gosto de fazer; porque tem mais aprendizagem; porque o jogo cruzadas é uma ferramenta importante para o ensino e estudo”.

Desta forma, avaliamos como positivo a inserção das palavras cruzadas como ferramenta de ensino e aprendizagem, pelo fato de se tratar de um jogo que estimula a curiosidade, a criatividade, o raciocínio e por possibilitar exercitar e ampliar o vocabulário de forma desafiadora, as palavras cruzadas estão cada vez mais sendo utilizadas como ferramenta didática, *cf.* (BENEDETTI FILHO, et al, 2013). Portanto, a implementação de jogos nas aulas de Língua portuguesa torna as aulas mais interessantes e motivadoras, tornando o ambiente agradável, lúdico e prazeroso, colaborando para uma aprendizagem mais ativa e atraente para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação das palavras cruzadas na sala de aula, percebemos um grande interesse dos alunos em participar e responder a atividade. As palavras cruzadas foram produzidas abordando o conceito, classificações e flexões do substantivo, conteúdo o qual a turma do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola no município de Valente estava estudando naquele momento, foi utilizada com a função lúdica de despertar o interesse dos alunos, devido ao desafio que a mesma lhes impõe. As palavras cruzadas despertaram um grande interesse e estímulo da turma, mesmo as palavras cruzadas sendo respondidas de forma individual foram perceptíveis o envolvimento e a interação dos alunos.

Uma das dificuldades encontradas para aplicação da mídia foi a escola não disponibilizar de laboratório de informática, realidade das escolas de ensino fundamental do município, o que impediu que a mídia fosse aplicada no formato digital, porém a forma de aplicação no formato impresso não impediu que o objetivo da pesquisa fosse alcançado, pois houve o envolvimento de todos os alunos.

Dessa forma, nota-se que a utilização do jogo em sala de aula pode ser um grande aliado do professor como recurso pedagógico que favorece o processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento do aspecto lúdico além de facilitar a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para saúde cognitiva, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e conseqüentemente a curiosidade e a construção do conhecimento.

Assim, a utilização das palavras cruzadas no espaço educacional teve por finalidade cativar a atenção dos alunos e despertar neles, entre outras habilidades, estimular a atenção e a memória. As palavras cruzadas, quando utilizadas com planejamento pedagógico, podem contribuir muito no ensino da disciplina de Língua portuguesa, pois a sua prática favorece a vários subsídios importantes que colaboram no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, além de ortografia e questões semânticas.

REFERÊNCIA

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: Considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, v.34, p. 92-98, 2012.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1999.

PINTO, L. T. *O Uso dos Jogos didáticos no Ensino de Ciências no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da rede Municipal Pública de Duque de Caxias*. Dissertação - Instituto Federal de Educação, ciências e Tecnologia. Neópolis - RJ, 2009.

PRENSKY, Marc. *Não me atrapalhe mãe - eu estou aprendendo!: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar!*. São Paulo: Phorte, 2010.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa Aplicável às Ciências Sociais: Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade. *Teoria e prática*. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

SOARES, M.H.F.B.; OKUMURA, F. e CAVALHEIRO, T.G. Proposta de um jogo didático para ensino do conceito de equilíbrio químico. *Química Nova na Escola*, n. 18, p. 13-17, 2003

Coquetel. (2006) Vicente Martins, Professor de Linguística e Política Educacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), de Sobral, no Ceará, acessado em 16 de julho de 2018.

<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/projeto-coquetel-nas-escolas-aposta-em-cruzadas-para-estimular-aprendizado>.


Bordó-Gyémén
Editora