

Pluralidade de Saberes

VOLUME I

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
Julie Luiza Carboni
organizadores

Pluralidade de Saberes
Volume I

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
Julie Luiza Carboni
(Orgs.)

PLURALIDADE DE SABERES – VOLUME I

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2019

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton - Brasil
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

© 2019 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Pluralidade de Saberes.

Edição: Editora Livrologia.

Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann

Imagem da capa: Freepik.com

Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.

Diagramação: Ana Laura Baldo

Impressão e acabamento: META

Ficha Catalográfica

P737 Pluralidade de saberes: volume 1 / Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann, Julie Luiza Carboni (organizadores.). 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2019. (Pluralidade de saberes, v. 1).

ISBN: 978-65-80329-21-2

1. Educação. I. Dickmann, Ivo. II. Dickmann, Ivanio. III. Carboni, Julie Luiza. IV. Série.

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2019

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

SUMÁRIO

Pluralidade de saberes: dialogando com a diversidade

Ivo Dickmann, Ivano Dickmann, Julie Luiza Carboni ... 09

A evolução da mulher no Brasil do período da República

Ana Carla Menezes de Oliveira ... 11

Postura educativa e sustentável na formação dos professores de arte do Amazonas sob o processo de criação artística de Turenko Beça

*Denise Bezerra Rodrigues Gomes, Raimundo Correa de Oliveira,
Maria Ediene Pinheiro Soares Rodrigues, Maria Iranice Pontes Fonseca ... 24*

Letramento das águas

Márcia da Silva Carvalho, Carlos Jorge Paixão ... 37

A Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas (ARCAFAR/AM) e o protagonismo na Pedagogia da Alternância

André de Oliveira Melo, Maria das Graças Serudo Passos ... 47

A mediação entre o assistente social e a participação dos pais no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil

Thalita Martins Macena, Roberta Torres Nishimura ... 62

A instrumentalidade do serviço social e sua trajetória na área sociojurídica

Bismarck Oliveira da Silva ... 71

As pistas de contextualização na aprendizagem escolar

Tiago Silva da Costa ... 83

**A escrita como procedimento autoral e a mediação docente na
Educação de Jovens e Adultos no contexto de educação prisional**

Ana Maria Soek, Jane Cleide Hir, Sonia M. C. Haracemiv ... 94

**Os desafios do trabalho pedagógico nas escolas/classes
multisseriadas do campo do município de Irecê**

Patrícia Gonçalves de Souza ... 106

Educar os filhos: quem tem a responsabilidade?

Abandono: um fenômeno às avessas

Ivone Aparecida dos Santos ... 117

**Salada de gente: a criança como produtora
de cultura em sala de aula**

Luciana A. Souza ... 128

O filme-carta em horizontes formativos da educação

Rita de Lourdes Carnevale Cardoso ... 142

**Necessidades, interesses e saberes das crianças na
educação infantil**

Talita Maria Maciel Alves ... 153

**O hospital colônia de Barbacena e o papel do processo
da reforma psiquiátrica no tratamento em saúde mental**

Andréa Nogueira Santos, César Ferreira da Silva ... 161

**Drogas: uma temática para contextualização da química
e conscientização no Ensino Médio**

Josália Liberato Rebouças Menezes

Francisco Alexandre Moreira Menezes, Raphaella Fernandes Lemos ... 176

Sobre os autores e autoras ... 193

Índice remissivo ... 197

Pluralidade de saberes: dialogando com a diversidade

Uma obra coletiva como essa contribui para a reflexão acerca da pluralidade de aspectos que compõe a realidade que vivemos, seja na área da educação, da saúde, da psicologia, da política, enfim, nas teias do cotidiano em que nos enredamos.

Todos os textos desse livro são como uma linha a mais nessa rede de saberes – plurais, diversificados, multifacetados – onde cada autor e autora buscou dar sua contribuição para melhor interpretar o mundo e, com isso, nos instrumentalizar para intervir melhor, mudar o mundo para melhor.

A busca constante do aprofundamento do entendimento sobre o mundo, sobre a realidade, nos permite ações organizadas e eficazes para que ele se torne mais justo, solidário, amoroso, ao invés do aprofundamento das desigualdades. Acreditamos firmemente que a coletânea pluralidade de Saberes vem nessa perspectiva: ser uma reflexão de pessoas que estão permanentemente lendo o mundo, para transformar o mundo.

A Editora Livrologia tem o privilégio de contar com pessoas de todas as partes do Brasil num movimento coletivo de democratização do conhecimento, de abertura de oportunidades para que cada um que se une a nós sinta, no seu dia a dia, na sua vida pessoal e profissional – o poder do livro.

Desejamos uma boa leitura!

Ivo, Ivanio e Julie
Organizadores

A EVOLUÇÃO DA MULHER NO BRASIL DO PERÍODO DA REPÚBLICA

Ana Carla Menezes de Oliveira

Introdução

As limitações que a estrutura social dos países capitalistas impõe à realização plena da mulher, quer enquanto trabalhadora, quer enquanto pessoa portadora de características especiais que a incluem na categoria subprivilegiada sexo feminino, apresentam-se como invariâncias, em qualquer concreção histórica daquele modo de produção. As combinações possíveis entre as determinações essenciais do modo capitalista de produção e as determinações comuns a todos os tipos estruturais de sociedade resultam numa dupla determinação dos seres femininos, através da qual a sociedade afasta as possibilidades de acirramento extremo dos conflitos gerados pelo processo competitivo típico das sociedades de classes, por esta razão o referido trabalho sociedade afasta as possibilidades de acirramento extremo dos conflitos gerados pelo processo competitivo típico das sociedades de classes, por esta razão o referido trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de como se processou a participação da mulher na sociedade e na educação no período da colônia até a república, partindo das influências da mentalidade europeia e das delimitações da ocupação do espaço público pelas mulheres.

A escolha do período da colônia a república diz respeito mostrar que desde o séc. XVI que os Colégios jesuítas visavam dois objetivos principais: 1-Ensinar a ler e a escrever aos pequenos índios isolados de suas famílias; 2 – Formar os quadros para a própria Companhia de Jesus no Brasil. As meninas enviadas aos convento de Portugal escapavam ao analfabetismo. A elite não hesitavam em mandar as filhas para o convento. Eram filhas de senhores de engenho, capitães-mores, marechais de campo e de fidalgos. Era uma pratica da nobreza colocar no convento. Os papéis femininos eram bem definidos: "elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude." As meninas deveriam limitar-se a ler, escrever e contar (economia-doméstica), além de bordarem e coserem (Séc. XVIII).

A mulher no mundo do trabalho na década de 1930 oportunizou algumas das mudanças mais generalizada e permanente. Pois, no entanto pode-se entender que este movimento propiciou o "surgimento" de colocações mais críticas acerca dos parâmetros culturais estabelecidos pela sociedade Patriarcal desta década. Entretanto uma das questões que permeiam a sociedade atual diz respeito ao papel das mulheres no mundo do trabalho e a nova forma social acarretada por mudanças que ocorreram, sobretudo, a partir do século XX. Se antes as mulheres tinham seu papel de

fragilidade e obediência ao homem bem definido, hoje – embora o sexismo ainda permaneça – muito desses paradigmas foram quebrados.

No entanto, lança-se mão de uma abordagem que considerasse as questões de gênero que são caracterizadas pela desigualdade social e a opressão feminina, considerando-se oportuno enfocar alguns aspectos ligados aos padrões culturalmente construídos. Visa-se, com este artigo, analisar a imagem de submissão da mulher ainda presente na sociedade, no que tange as questões do mundo do trabalho. E, com isso, instigar a sociedade de maneira geral a uma reflexão crítica acerca da importância do trabalho feminino no decorrer da história da humanidade desde a colônia até a república.

Este trabalho foi dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo iremos apresentar o papel da mulher na ordem escravocrata-senhorial, retratando a posição social ocupada pela mulher perante a sociedade e sua forma de sobrevivência, mostrando assim a força do trabalho feminino. No segundo capítulo trataremos sobre a instrução feminina no que se refere ao período da colônia, do império, da fase pré-republicana e da república, apresentando os momentos vivenciados pela mulher no campo educacional. Por fim iremos apresentar as considerações finais que se forem necessárias.

A Mulher Na Ordem Escravocrata-Senhorial

A economia colonial gerou a formação de uma sociedade, na qual a mulher ocupava uma posição peculiar, afetando grandemente sua imagem durante anos. Mantendo-se em segundo plano em relação ao homem, tanto econômica como socialmente, a mulher permaneceu à margem da sociedade e da historiografia brasileira.

Segundo Saint-Hilaire, a condição da mulher brasileira era tão inferior que sua posição na escala social podia ser comparada à de um cão. As relações entre os homens e as mulheres e a consequente posição da mulher na família e na sociedade constituem parte de um sistema de dominação mais amplo. Por essa razão, a análise da posição social da mulher na ordem escravocrata senhorial, exige que se caracterize a forma pela qual se organizava e distribuía o poder na sociedade escravocrata brasileira, época em que se formaram certos complexos sociais justificados hoje em nome da tradição.” (SAFFIOTI, 1979, p. 169).

O período colonial brasileiro apresenta uma configuração exótica, na qual podem ser identificados traços das estruturas feudais europeias, da estrutura patrimonialista que se desenvolvia na época, e a exploração da mão-de-obra escrava (SAFFIOTI, 1979, p.172-2).

No regime patriarcal, o homem tendia a transformar a mulher num ser diferente dele, criando jargões do tipo “sexo forte” e “sexo frágil”. No Brasil colonial, a diferenciação parecia estar em todas as esferas, desde o modo de se trajarem até nos tipos que se estabeleciam. A sociedade patriarcal agrária extremava essa diferencia-

ção, criando um padrão duplo de moralidade, no qual o homem era livre e a mulher, um instrumento de satisfação sexual. Esse padrão duplo de moralidade permitia também ao homem desfrutar do convívio social, dava-lhe oportunidades de iniciativa, enquanto a mulher cuidava da casa, dedicava-se aos filhos e dava ordens às escravas (FREYRE, 1961, p.73).

A etiqueta, no sistema patriarcal brasileiro, a idolatria à fragilidade da mulher, tudo parecia denotar o gosto dos homens pela diferenciação e, em última instância, reforçar os conceitos de sexo forte, nobre e dominador (FREYRE, 1961, p.94).

As mulheres brancas submetiam-se sem contestação ao poder do patriarca. Eram ignorantes e imaturas e casavam-se antes dos quinze anos. Ao contrair matrimônio, passavam do domínio paterno para o domínio do marido. Raramente saíam à rua e, quando o faziam, iam à igreja acompanhadas (SAFFIOTI, 1979, p.177-8).

Nessa sociedade, a mulher estava destinada ao casamento e a única possibilidade disponível para fugir do domínio do pai ou do marido era a reclusão em um convento (SAFFIOTI, 1979, p.179).

Contudo, deve-se ressaltar que havia, na sociedade escravocrata brasileira, uma aceitação total por parte das mulheres, fossem elas ociosas ou trabalhadoras, de sua posição submissa perante a figura masculina, tanto dentro da família como na sociedade em geral.

No período colonial, a educação não era valorizada. Os colonizadores portugueses e seus descendentes, que se dedicavam principalmente à agricultura, não julgavam a instrução necessária para executar suas tarefas diárias. Aqueles poucos desejosos de seguir uma carreira religiosa ficavam nas mãos dos jesuítas, que vieram para o Brasil com o intuito de catequizar os índios. Aprendiam com os jesuítas a dar continuidade ao trabalho desses religiosos (ROMERO, 1998.p.37).

As mulheres das classes sociais altas tinham pouco acesso à já escassa cultura existente na colônia. A inadequação do sistema escolar brasileiro era apenas o reflexo da vida cultural da colônia (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.135).

A chegada da família real e de toda a Corte portuguesa, no Rio de Janeiro no final de 1807, trouxe influências que acabaram por mudar a situação reinante na colônia, embora muitos costumes em relação às mulheres tivessem sido mantidos. Com o processo de urbanização, a vida da mulher pertencente à elite dominante começa a se modificar. Ela não mais permanece reclusa à casa-grande, frequentando festas, teatros e indo à igreja, o que possibilita um aumento em seus contatos sociais. Sua instrução geral, porém, permanece desvalorizada, uma vez que a sociedade espera que ela seja educada e não instruída. À sua educação doméstica acrescenta-se o cuidado com a conversação, para torná-la mais agradável nos eventos sociais (SAFFIOTI, 1979, p.185-6).

Aos poucos, a mulher sai da domesticidade e integra-se finalmente na sociedade, a princípio como escritora ou professora. Em fins do século XIX, o Brasil já possui mulheres que sabem ler e escrever, limitando-se, no entanto, à esfera medíocre do romance francês. No entanto, apesar da opinião predominante de que as

mulheres brasileiras do século XIX viviam sob um regime patriarcal e limitadas a uma vida doméstica, Bernardes (1989) põe em questão tais afirmações, buscando novos dados. Além disso, constata que uma das mais relevantes reivindicações dessas mulheres foi o acesso à instrução, além do fato de elas estarem cientes de seu estado de subordinação. Mesmo assim, notava-se uma certa sacralização da mulher que, embora dançasse nos bailes de máscara, pouco falava, pouco fazia para libertar-se da opressão masculina, e permanecia virgem até o casamento.

No período colonial, a igualdade jurídica entre os homens dificulta a realização da principal meta do sistema capitalista: a acumulação de capital. Por essa razão, a utilização da força de trabalho escrava constitui-se no meio adequado para atingir esse objetivo (SAFFIOTI, 1979, p.151).

Contudo, a Revolução Industrial inglesa do século XVIII gera a necessidade de mão-de-obra livre assalariada para garantir a existência de um mercado consumidor e, assim, possibilitar a sobrevivência do capitalismo industrial. Como a tendência desse sistema de produção é conquistar cada vez mais mercados consumidores, a economia brasileira, baseada na mão-de-obra escrava não consumidora, mostra-se um entrave para a expansão do sistema.

A abolição da escravatura, obra masculina, provoca uma mudança no sistema de estratificação da sociedade em castas; porém nenhuma mudança ocorre na divisão da sociedade baseada no sexo. Conseqüentemente, esse fato tem significados diferentes para as mulheres brancas da camada senhorial e para as negras escravas. A mulher negra ganha a liberdade formal que não possuía, ascendendo na esfera social juntamente com o ex-escravo, permanecendo, porém, numa posição inferior a este. Enquanto o ex-escravo passa a ser considerado cidadão e, conseqüentemente, adquire o direito de votar, tanto a mulher negra como a branca ficam à margem desse processo. Portanto, a mulher branca sofre uma descensão social com relação ao homem negro(SAFFIOTI, 1979, p.186-7).

Como conseqüência da crescente utilização da mão-de-obra assalariada, a dinamização do mercado interno viabiliza o desenvolvimento do capitalismo industrial.

Os países envolvidos no conflito mundial de 1914-18, interrompem suas exportações, provocando uma menor concorrência para os produtos nacionais. Também o setor das indústrias subsidiárias desenvolve-se intensamente, favorecendo o desenvolvimento da indústria nacional (ROMERO, 1998,p.261).

A nova conjuntura econômica e social revela a necessidade de dar à mulher algum nível de instrução, não se abandonando, porém, a educação doméstica. Não há nessa época, contudo, o desejo de instruir igualmente homens e mulheres, nem tampouco promover uma equiparação dos papéis sociais dos elementos dos dois sexos (SAFFIOTI, 1979, p.190).

As sociedades patriarcais permaneceram ao longo dos tempos, mesmo na sociedade industrial. Porém, nas sociedades industriais o mundo do trabalho se divide do mundo doméstico. As famílias multigeracionais vão desaparecendo e for-

ma-se a família nuclear (pai, mãe e filhos). Permanece o poder patriarcal na família, mas a mulher das camadas populares foi submetida ao trabalho fabril. No século XVIII e XIX o abandono do lar pelas mães que trabalhavam nas fábricas levou a sérias consequências para a vida das crianças. A desestruturação dos laços familiar, das camadas trabalhadoras e os vícios decorrentes do ambiente de trabalho promíscuo fez crescer os conflitos sociais.

A revolução industrial incorporou o trabalho da mulher no mundo da fábrica, separou o trabalho doméstico do trabalho remunerado fora do lar. A mulher foi incorporada subalternamente ao trabalho fabril. Em fases de ampliação da produção se incorporava a mão de obra feminina junto à masculina, nas fases de crise substituía-se o trabalho masculino pelo trabalho da mulher, porque o trabalho da mulher era mais barato. As lutas entre homens e mulheres trabalhadoras estão presentes em todo o processo da revolução industrial. Os homens substituídos pelas mulheres na produção fabril acusavam-nas de roubarem seus postos de trabalho. A luta contra o sistema capitalista de produção aparecia permeada pela questão de gênero. A questão de gênero colocava-se como um ponto de impasse na consciência de classe do trabalhador.

Assim, nasceu a luta das mulheres por melhores condições de trabalho. Já no século XIX havia movimento de mulheres reivindicando direitos trabalhistas, igualdade de jornada de trabalho para homens e mulheres e o direito de voto.

Ao ser incorporada ao mundo do trabalho fabril a mulher passou a ter uma dupla jornada de trabalho. A ela cabia cuidar da prole, dos afazeres domésticos e também do trabalho remunerado. As mulheres pobres sempre trabalharam. A remuneração do trabalho da mulher sempre foi inferior ao do homem. A dificuldade de cuidar da prole levou as mulheres a reivindicarem por escolas, creches e pelo direito da maternidade.

Na sociedade capitalista persistiu o argumento da diferença biológica como base para a desigualdade entre homens e mulheres. As mulheres eram vistas como menos capazes que os homens. Na sociedade capitalista o direito de propriedade passou a ser o ponto central, assim, a origem da prole passou a ser controlada de forma mais rigorosa, levando a desenvolver uma série de restrições a sexualidade da mulher. Cada vez mais o corpo da mulher pertencia ao homem, seu marido e senhor. O adultério era crime gravíssimo, pois colocava em perigo a legitimidade da prole como herdeira da propriedade do homem.

A luta feminina é uma busca de construir novos valores sociais, nova moral e nova cultura. É uma luta pela democracia, que deve nascer da igualdade entre homens e mulheres e evoluir para a igualdade entre todos os homens, suprimindo as desigualdades de classe.

Após a década de 1940 cresceu a incorporação da força de trabalho feminina no mercado de trabalho, havendo uma diversificação do tipo de ocupações assumidas pelas mulheres. Porém, no Brasil, foi na década de 1970 que a mulher passou a ingressar de forma mais acentuada no mercado de trabalho. A mulher

ainda ocupa as atividades relacionadas aos serviços de cuidar (nos hospitais, a maioria das mulheres são enfermeiras e atendentes, são professoras, educadoras em creches), serviços domésticos (ser doméstica), comerciárias e uma pequena parcela na indústria e na agricultura.

No final dos anos 1970 surgem movimentos sindicais e movimentos feministas no Brasil. A desigualdade de classe juntou os dois sexos na luta por melhores condições de vida. O movimento sindical começou a assumir a luta pelos direitos da mulher. Na década de 1980, quando nasceu a CUT, a bandeira das mulheres ganhou mais visibilidade dentro do movimento sindical. Surgiu na década de 1980 a Comissão Nacional da Mulher Trabalhadora, na CUT.

A luta pela democratização das relações de gênero persistiu e com a Constituição Federal de 1988 a mulher conquistou a igualdade jurídica. O homem deixou de ser o chefe da família e a mulher passou a ser considerada um ser tão capaz quanto o homem.

Na década de 1990, no Brasil, a classe trabalhadora enfrentou o problema da desestruturação do mercado de trabalho, da redução do salário e da precarização do emprego. As mulheres são as mais atingidas pela precarização do trabalho e pela gravidade da falta de investimentos em equipamentos sociais (creches, escolas, hospitais). Embora sejam mais empregáveis que os homens, isso decorre da persistente desigualdade da remuneração do trabalho da mulher. A mulher passou a ter um nível educacional igual e as vezes até superior ao do homem, porque como enfrenta o preconceito no mundo do trabalho, ela deve se mostrar mais preparada e com maior escolarização para ocupar cargos que ainda são subalternos.

Os critérios de contratação das mulheres no mundo do trabalho estão impregnados pela imagem da mulher construída pela mídia e colocada como padrão de beleza. O empregador ainda busca a moça de "boa aparência". Assim, as mulheres sofrem dupla pressão no mercado de trabalho, a exigência de qualificação profissional e da aparência física. O assédio sexual ainda é uma realidade para a mulher no mundo do trabalho, isso decorre da própria cultura patriarcal que foi colocando o homem como o senhor do corpo da mulher.

Apesar de tantas dificuldades as mulheres conquistaram um espaço de respeito dentro da sociedade. As relações ainda não são de igualdade e harmonia entre os gênero feminino e o masculino. O homem ainda atribui à mulher a dupla jornada, já que o lar é sua responsabilidade, mas muitos valores sobre as mulheres já estão mudando. O homem também está em conflito com o papel que foi construído socialmente para ele, hoje ser homem não é nada fácil, pois as mulheres passaram a exigir dele um novo comportamento que ele ainda está construindo.

Quando a igualdade de gênero se coloca, cresce o espaço da democracia dentro da espécie humana. A democratização efetiva da sociedade humana passa pela discussão das relações de gênero, neste sentido a luta das mulheres não está relacionada apenas aos seus interesses imediatos, mas aos interesses gerais da humanidade.

II- A Instrução Feminina

Para a sociedade rude que se estabeleceu no Brasil, cuja economia se baseava na exploração predatória com vistas ao lucro, a instrução não chegava a representar um valor social. “Ela começa a ganhar sentido como um instrumento de catequese dos filhos menores dos colonos brancos e dos índios, através dos quais os jesuítas pretendiam conquistar para a fé cristã, os adultos da sociedade em formação”(SERAFIM, 1938). Foram, pois, os jesuítas desenvolvendo sua ação educativa, criando escolas de primeiras letras, fundando colégios desde o primeiro do século de colonização, chegando a contar, no século XVIII, quando de sua expansão, com vasta rede de ensino.

Se a presença dos jesuítas significava, a curto prazo, uma força social construtiva, iniciando nas primeiras letras a parcela masculina da população livre infantil, para a mulher, os padres da Companhia de Jesus simbolizavam as possibilidades de refúgio, que a religião oferece aos seres subjugados pelo poder discricionário. Neste sentido, a atuação dos jesuítas sobre a mulher não foi senão negativa, porquanto não lhe ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-a a submeter-se à Igreja e ao marido. Entre a autoridade do chefe da família e a autoridade moral da Igreja representada pelos padres, a mulher estava, pois, imersa num clima inibidor da inovação onde tudo significava a anti-solicitação e a não obtenção da instrução. Para a manutenção desse clima contribuía poderosamente o governo metropolitano, como se pode constatar pela Ordenação referente aos deveres dos tutores de ensinar aos machos a ler, escrever e contar, as fêmeas a coser, lavar e fazer renda e todos os mais misteres que as mulheres por suas mãos usam; e a todos os bons costumes. Esta medida não representava nenhuma discriminação para com as mulheres da Colônia, na civilização portuguesa não havia lugar para instrução feminina, considerada verdadeira “heresia social”. O ideal da educação feminina circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas.

Consideramos relevante destacar aqui a mentalidade dos nossos índios que foram os primeiros a reivindicar a instrução feminina ao Padre Manoel da Nóbrega, pedindo que ensinasse suas mulheres a ler e escrever, como aponta Ribeiro:

“O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam, como os brancos os preveniam, o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas. Condená-las ao analfabetismo e a ignorância lhes parecia uma ideia absurda. Isto por que o trabalho e o prazer do homem, como o da mulher indígena era considerados equitativos e também socialmente úteis.” (RIBEIRO,2000, p. 80)

Os mesmos índios que a sociedade complexa considera “selvagens” e desvaloriza sua cultura, deram-nos na história da educação feminina, um belo exemplo de valorização da mulher, na simplicidade natural de sua forma de ver o

mundo, entretanto numa visão isenta de preconceitos não estabelecendo diferenças ou tratamentos desiguais numa relação essencial entre o “eu” e o “outro”, fato que fica pouco evidenciado na relação entre os homens cultos e brancos que instituíram padrões de modelos de comportamento para a época.

É negada a autorização para tal iniciativa pela Rainha de Portugal, Dona Catarina, por entender a iniciativa como ousada e que não seria necessário oferecer educação as mulheres “selvagens” de uma “colônia distante que só existia para o lucro português” (RIBEIRO, 2000, p. 81). A negação partiu de uma mulher, entretanto é preciso entender o contexto no qual ela vivia na metrópole onde não havia escolas para meninas. Algumas recebiam aulas em casa e na sua maioria eram analfabetas. O Brasil estava pedindo mais do que as próprias filhas da nobreza tinham e a Rainha era fruto deste momento histórico.

E notório que, desde os tempos coloniais, as influências das instituições sociais e o código de valores e de comportamentos trazidos da Europa, marcaram a vida e a postura da mulher brasileira atrelada a aceitação da sua permanência no interior do domicílio. Entretanto, nos estudos de Ribeiro, evidenciam-se as qualidades inatas (porém sufocadas) das mulheres como uma força oculta no interior de cada uma que é colocada à mostra no momento que se faz necessário. Com iniciativa e coragem, algumas mulheres ultrapassam a esfera doméstica para a pública:

Quando o domínio dos portugueses era ameaçado, elas assumiam cargos tidos como masculinos, ocupando outros espaços. Nesses períodos, aprendiam rapidamente a como administrar uma propriedade ou mesmo um território político. (...) Das Capitanias doadas no século XVI, as únicas que deram certo, São Vicente e Pernambuco foram governadas por mulheres. (RIBEIRO, 2000, p. 84)

Entende-se que administrar uma Capitania numa terra estranha, inóspita e repleta de dificuldades foi um grande desafio àquelas mulheres consideradas “frágeis” e educadas para a passividade, para o silêncio e para submissão, atributos que caíam por terra no momento em que as circunstâncias exigiam uma presença decisiva no campo da atuação administrativa. Ainda que desprovidas de instrução, demonstraram serem fortes o suficiente para resolver os problemas surgidos, fora do espaço doméstico.

A ausência da sociedade da época, pela preocupação com a educação da mulher, denotam as relações de poder a que estavam submetidas tendo sido expostas à enganação e à exploração por não saberem ler e escrever. Muitas foram espoliadas e roubadas pelos homens da família, por meio de falsificação de documentos, mostrando que os interesses econômicos estavam acima da dignidade e do respeito à mulher.

Fica muito clara a ausência de liberdade de escolha por parte das mulheres, tratadas como seres desiguais servindo a propósitos da coroa e da sua política

demográfica, bem como a manutenção da mentalidade de mantê-las no lar, o qual era o seu mundo próprio com a função de procriar.

Os conventos foram para as mulheres, espaços contraditórios: num momento são impedidas de entrar, em outro, são levadas a revelar. Constituíam-se em alternativas para que a mulher pudesse estudar, ainda que de forma limitada ou fugirem de casamentos indesejados, entretanto, serviram de suporte para trancafiar mulheres sem vocação, “prisões místicas” como define Ribeiro porque lá se colocavam às mulheres indesejadas pelos pais ou maridos por questões de partilhas de bens ou para resolver problemas de honra em casos de moças ou mulheres que “erravam”. (RIBEIRO, 2000, p. 88)

Ao final do século XIX, as mulheres freiras participaram de atividades comuns a sociedade, no campo da educação, da saúde e assistência social constituindo-se no grupo de mulheres, pioneiras no exercício de atividades profissionais num tempo em que as mulheres eram educadas para permanecer no recinto do lar.

Chegamos ao século XIX, 1808, sem que ocorressem muitas mudanças com a chegada da Família Real, e as inovações culturais feitas por Dom João VI, as quais não provocaram de imediatas alterações sobre a educação feminina, numa dimensão ampla. São criadas algumas “... escolas leigas para as meninas da elite e são contratadas preceptoras de Portugal, da França e, posteriormente, da Alemanha para educá-las em casa.” (ARANHA, 1994, p. 85). Para essas moças, pertencentes a grupos sociais privilegiados, os conhecimentos que se procurava transmitir estavam ligados ao ensino da leitura, escrita, doutrina cristã e noções básicas da matemática.

Entretanto, a preocupação maior era o desenvolvimento para as habilidades artísticas nos trabalhos manuais e no envolvimento com a organização da casa e cuidados com o marido, ou seja, a preparação para ser esposa e mãe dedicadas que ouvissem muito, falassem pouco e se, instruísem o mínimo necessário como ditava um famoso provérbio português: “uma mulher já é bastante instruída quando lê corretamente as suas orações e sabe escrever a receita da goiabada. Mais do que isto seria um perigo para o lar” (CRAVO, 1973, p. 11)

Após a Independência, a Assembleia Constituinte de 1823 incluía um projeto de instrução o qual instituía o ensino a juventude brasileira dos dois sexos. A primeira regulamentação das escolas públicas primárias foi assinada pelo Imperador D. Pedro I em 15 de outubro de 1827, que facultava no artigo 11 a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas, nas quais os presidentes em Conselho, julgassem necessário este estabelecimento com as seguintes disposições:

Art. 12 – As mestras além do declarado no art. 6, com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servirão a economia doméstica; e serão nomeadas pelos presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7. (VIDAL, 1996, p. 31)

A mesma lei ordenava igualdade de salários para mestres e mestras. Entretanto surge aqui sérias e relevantes dificuldades: como e onde encontrar tais mestras se a ideologia da época era manter as mulheres com pouca ou nenhuma instrução? Por outro lado como convencer a resistência dos pais para levar suas filhas a escola, considerando que achavam necessário que a menina soubesse apenas as prendas domésticas e a escrever seu nome?

Vidal (1996), constata em seus estudos sobre a educação da mulher que bastava a mulher deter qualidades morais, honestidade e formação cristã e desta forma obter vaga para o ensino das primeiras letras às meninas, considerando que o mesmo ensino não incluía informações aritméticas superiores as quatro operações e que as professoras reproduziam na escola os conhecimentos adquiridos na vida prática.

Nesta perspectiva, percebe-se que a educação feminina no século XIX no Brasil ainda encontrava-se fortemente vinculada a mentalidade recebida da herança portuguesa, com os mesmos preconceitos e limites impostos pela política reinol, na qual o acesso a instrução ainda era considerado necessário apenas no sentido da preparação para o casamento, devendo constituir-se este, a maior aspiração da mulheres.

É nesse contexto histórico que é criada a escola normal no Brasil, na década de 30 a 40, do século XIX, em consequência do Ato Adicional de 1834. Os pretendentes a uma vaga na escola normal deveriam ser portadores de idoneidade moral como ponto mais relevante do que sua formação intelectual. Isto se evidencia no Art. 4º. da Lei da Criação da Escola Normal de Niterói, a primeira a iniciar suas atividades na década de 30, o qual determinava que "... para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de 18 anos, com boa mozerização; e saber ler e escrever." (VILLELA, 2000, p. 106).

As escolas normais abrem novas possibilidades às mulheres solteiras, como forma de trabalhar por questão de sobrevivência para aquelas que não conseguiram se casar e assim não se tornar um peso para a sociedade. Além disso, o exercício do magistério era visto como prolongamento das funções maternas e por isso aceitável como profissão às mulheres. Agora as mulheres passam a ser necessárias, pois as classes deveriam ser da responsabilidade de senhoras "honestas". Neste sentido a mulher passa a ser essencial na esfera pública e algumas ações que lhes eram pertinentes no espaço privado irão ampliar-se ao público pela sua ação educativa junto às crianças.

No século XIX, transformações econômicas e sociais tornaram as fronteiras entre o público e o privado menos dicotomizadas, mas persistiram as representações diferenciadas dos papéis masculinos e femininos na esfera pública. Para as mulheres do século XIX o público era o lugar onde se corria o risco de perder a virtude. Por isso, as mulheres 'virtuosas' deveriam ser cuidadosas e discretas no gestual e na vestimenta com o intuito de não serem confundidas com uma 'mulher pública'.³

Desta forma, para as mulheres, público e desgraça estavam associados. (RONCAGLIO, 1997, p. 66).

As escolas femininas tinham a preocupação de desenvolver determinadas habilidades manuais com o objetivo de facilitar a entrada das meninas das classes populares no mercado de trabalho, a partir da aquisição de determinadas habilidades manuais coerentes com o que se concebia como “atividades relacionadas à natureza da mulher”. Essas habilidades deveriam estar vinculadas ao serviço doméstico, na qualidade de esposa ou mãe, de criada, ocupada em atender seus patrões, ou ainda, como operária da indústria têxtil, reproduzindo na fábrica, os costumes recebidos no espaço privado do lar.

Entretanto, é preciso reconhecer que a entrada feminina nas escolas normais imprimiu fortes possibilidades de acesso a instrução pública, favorecendo a abertura de um espaço profissional às mulheres. Espaço este, que foi conquistado, pela recusa das mulheres à desigualdade, a passividade e a inoperância a que estavam submetidas até então.

Assim esse pensamento de abertura de espaço para a mulher no mundo além do recinto doméstico foi contrariado por outras correntes de pensamento, cujos teóricos defendiam que a mulher deveria permanecer em seu espaço “naturalmente” doméstico sem participar das transformações que se operavam na sociedade.

A utilização do trabalho feminino no campo da educação vinha ganhando força em toda parte no final do século XIX, tendo em vista a necessidade de conciliar o recrutamento de um grande número de profissionais para atender à difusão da educação popular mantendo-se salários pouco atrativos para os homens. Em compensação, viria se constituir num dos primeiros campos profissionais “respeitáveis”, para os padrões da época, abertos à atividade feminina (SOUZA, 1998, p.62)

Considerações Finais

Todavia a história mostra que na trajetória feminina da mulher brasileira, as responsabilidades da maternidade e a vida em família não foram suficientes para satisfazer os projetos de vida das mulheres. Somando-se a isso as transformações que ocorreram na sociedade no final do século XIX, anteriormente, com a redefinição de conceitos a nível político, pela ampliação dos direitos à cidadania, o nível econômico fez implodir no lar a necessidade de expansão profissional da mulher e no ideológico as mulheres conseguiram implantar um movimento que desafiou os componentes alterando os padrões do seu papel na família e tornando-as efetivamente participantes de todo o processo social e histórico da humanidade.

Pelo exame das questões referentes a inserção do segmento feminino no espaço público procurou-se identificar a problemática das relações sociais da época

do Brasil Colônia e Império, mediatizadas por uma reflexão acerca da **educação** que as mulheres recebiam e pela discriminação e intolerância a que estavam submetidas. Pouco a pouco elas vão conseguindo alterar esse processo, revendo sua posição na esfera pública e privada, construindo uma nova identidade com vistas à promoção da figura **feminina**.

Homem... mulher! Espaço público... e espaço privado! Dicotomias entre o masculino e o feminino? Diferenças que não devem ser vistas ou entendidas a partir da desigualdade e do desmerecimento de um ou de outro. É necessário que se veja, que se reconheça os valores e particularidades do que é próprio de cada sexo, percebendo isso como pontos positivos para uma vida em comum, amparada pelo respeito mútuo ao espaço de cada um.

Espaços públicos e espaços privados podem e devem ser ocupados por ambos os sexos numa relação de respeito às diferenças sem preconceitos e estereótipos como nos diz Marodin: igualdade não significa fazer as mesmas tarefas o importante é o sentido de reciprocidade onde se reconhecem que as respectivas contribuições tem valor e fazem parte de um equilíbrio. Assim a verdadeira igualdade entre homens e mulheres se faz pelo reconhecimento das diferenças e a consciência de sua complementaridade.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CRAVO, V. L. Z. **A Influência da mulher na Independência**. In: Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, v. XVIII, 1993, p. 9-17.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio- INL, 1977.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996. (Série Temas, 58).

LEITE, S **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Livraria Portugália, 1938

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79-94.

ROMERO, D. M. F. Profissão: professor. **Estudos Acadêmicos Unibero**, São Paulo, n. 7, p. 36-42, mar. 1998.

RONCAGLIO, C. Relações de gênero, espaço público e feminismo. In: MARTINS, A. P. V. **Mulheres na História: Paraná séculos 19 e 20**. Curitiba: UFPR. Depto. de

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes-INL, 1969.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo(1890-1910)**. São Paulo: UNESP,1998.

VIDAL, D. G. “Educação doméstica”: e a reforma da educação pública no Distrito Federal. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, 1996, p. 30-35.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

**POSTURA EDUCATIVA E SUSTENTÁVEL NA FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DE ARTE DO AMAZONAS SOB O PROCESSO
DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA DE TURENKO BEÇA**

Denise Bezerra Rodrigues Gomes

Raimundo Correa de Oliveira

Maria Ediene Pinheiro Soares Rodrigues

Maria Iranice Pontes Fonseca

Introdução

“Artista de uma verve fantástica, um dos mais profícuos entre todos nós sob a linha equatorial”. É dessa forma que Roberto Evangelista, publicitário e artista plástico reconhecido internacionalmente, sintetiza o potencial criativo de seu amigo Aníbal Turenko Beça, descrevendo-o como uma vontade de prosseguir seu objeto de vida com ânimo e compromisso artístico. Turenko Beça, também conhecido como Nibito por seus familiares, faz parte da quarta geração de artistas plásticos do Amazonas, participando e representando o Estado em eventos nacionais e internacionais.

As ideias sobre as novas tecnologias educacionais na formação dos profissionais de Arte do Amazonas que têm ganhado os espaços midiáticos sugerem uma diluição de práticas sustentáveis entre educadores. No entanto, os processos através dos quais essas práticas se difundem e ganham o espaço educacional, em especial na escola, não são expressos de forma clara, tornando pouco evidente as estratégias adotadas pelos atores envolvidos na disseminação das ideias e práticas relacionadas à arte e a sustentabilidade. A proposta deste projeto de tese visa, dessa forma, lançar luz sobre os processos que envolvem questões relacionadas à arte terapia, sustentabilidade e arte educação de uma maneira mais ampla do que aquelas vinculadas apenas às práticas de preservação cultural, artística e ambiental, relacionando os aspectos sociais, econômicos e políticos que envolvem a arte e sustentabilidade no contexto educacional do Amazonas.

Para isso, ao se constituir esta abordagem de investigação, pretende-se organizar, analisar e propor ações que permitam um trabalho de observação e acompanhamento do desenvolvimento de estratégias adotadas por atores para difundir uma relação sustentável com o meio ambiente em todos os seus aspectos. O projeto se constituirá a partir de uma rede informações que visam propiciar a utilização de tecnologias educacionais com a finalidade de viabilizar a prática docente e a participação dos educandos no processo de construção de conhecimentos.

A Arteterapia apresenta métodos próprios de ação e de reflexão acerca da expressão do indivíduo e se utiliza deles para que o indivíduo adquira autoconhecimento e assim saiba como manifestar-se através das linguagens da Arte e, posteriormente em suas atitudes perante a vida. Compreendemos que a escola necessita de um espaço mais aberto aos diálogos internos de cada aluno, e com este projeto buscamos ser um instrumento e produto pedagógico utilizado em sala de aula neste campo de pesquisa. Iremos incentivar o envolvimento de todos com o sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação, através da construção do material baseado nas gravuras do artista amazonense Turenko Beça 'Livro de colorir anti-estresse' que será distribuído para parte dos professores de arte do Amazonas.

O artista nasceu em Manaus no dia 28 de setembro de 1970 e é filho de Eugênia Turenko Beça e Aníbal Augusto Ferro de Madureira Beça Neto. Turenko começou a pintar aos 12 anos. Por conta da precocidade, produziu 500 telas, 2 mil trabalhos em papel e cerca de 5 mil figurinhas. Neste artigo, temos como objetivo apresentar elementos do projeto poético, as formas de comunicação e as possíveis redes de criação do artista Turenko Beça. Assim, abrir as janelas do mundo para uma pesquisa significativa na interface arte-comunicação, analisando as redes poéticas que fazem parte desse percurso artístico. Nesse sentido, partimos para um estudo mais aprofundado de observação, transcrição e análise dos documentos de processo do artista, buscando identificar as redes de criação por meio dos documentos de processo e elementos artístico-comunicacionais, destacando aspectos da sua vida e obra.

Tal objetivo desvela inquietações sobre o processo de criação artística de Beça e nos levaram a buscar uma sustentação teórica que possibilitasse conhecer os caminhos da sua criação, o percurso do ato criador em sua essência. Notou-se que havia a necessidade de uma fundamentação teórica que, conjugada aos elementos da Crítica Genética, possibilitasse a análise do material do artista plástico Turenko Beça. Surge, assim, a possibilidade de percorrer as marcas deixadas pelo artista em seus registros. Partimos dos pressupostos de que a criação artística pode ser considerada como um signo e que os registros seriam os índices.

A Complexidade Da Criação Artística

Coli (2003) diz que conceituar arte é coisa difícil, se buscarmos uma resposta clara e definitiva, decepionaríamos, pois elas são divergentes e contraditórias. A definição do que é uma obra de arte possui limites imprecisos, por exemplo, Moraes (1998) ressaltou que Arte é o que eu e você chamamos de arte. Fischer (1987, p.18) nos aponta que:

À medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, mais independente da vida dos outros homens e portanto esquecida

Pluralidade de Saberes

do espírito coletivo que completa uns homens nos outros, a função da arte é refundir esse homem, torná-lo de novo são e incitá-lo a permanente escala de si mesmo.

Mediante os conhecimentos, técnicas e um estilo pessoal a arte transmite uma experiência de vida ou uma visão de mundo, expressando verdades humanas e despertando emoções em quem a usufrui. Salles (2002) explica que a crítica genética é uma investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção. Acompanhando seu planejamento, execução e crescimento, o crítico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação. É um pesquisador que comenta a história da produção de obras de natureza artística, seguindo as pegadas deixadas pelos criadores. Narrando a gênese da obra, ele pretende tornar o movimento legível e revelar alguns dos sistemas responsáveis pela geração da obra.

Como nos coloca Salles (2002, p.26): “admite-se, portanto, a impossibilidade de se determinar com nitidez o instante primeiro que desencadeou o processo e o momento de seu ponto final. É um processo contínuo, em que regressão e progressão infinitas são inegáveis. Essa visão foge da busca ingênua pela origem da obra e relativiza a noção de conclusão”.

Assim como na Natureza o processo criador é complexo e não pode ser visto de forma linear. Os constituintes (elementos) da natureza são interdependentes assim como na criação artística, ademais fatores isolados não indicam realidades complexas. Tomando como base o pensamento de Capra (2005, p.23) destacamos que:

Não existe nenhum organismo individual que vida em isolamento. Os animais dependem da fotossíntese das plantas para ter atendidas as suas necessidades energética; as plantas dependem do dióxido de carbono produzido pelos animais, bem como do nitrogênio fixado pelas bactérias em suas raízes; e todos juntos, vegetais, animais e microorganismos, regulam toda biosfera e mantêm as condições propícias à preservação da vida.

Essa constatação nos mostra que as estruturas básicas da vida possuem uma relação complexa. Nessa abordagem, voltamos nosso olhar para o processo de criação como um todo, e não para suas partes, utilizando-se de uma visão Complexa. Para Morin (2008), a Complexidade está alicerçada na abordagem transdisciplinar dos fenômenos. Segundo o autor, “a consciência da multidimensional conduz-nos à ideia que qualquer visão unidimensional, qualquer visão especializada, parcelar é pobre” (MORIN, 2008, p.100). Por isso, o processo de criação artística deve ser estudado com um olhar múltiplo, de várias áreas e complementar.

Salles (2002, p.27) afirma que o “trabalho criador mostra-se como um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir”. Nesse sentido, atrela-se o estudo do ato criador à visão ecológica (MORIN, 2002), que está contida na base do pensamento complexo e, por sua vez, “consiste em distinguir todo o fenômeno autônomo (auto-organizador, autoproductos, autodeterminado, etc.) na sua relação com o meio” e, além disso, comporta e associa duas ideias-

chave: oikos (ecossistema) como sistema e organização. De acordo com Morin (2002, p.109):

Ecologizar o nosso pensamento de vida, do homem, da sociedade, do espírito faz-no repudiar para sempre todo o conceito fechado, toda a definição auto-suficiente, toda a coisa “em si”, toda a causalidade unidirecional, toda a determinação unívoca, toda a redução niveladora, toda a simplificação de princípio.

A maior contribuição deste pensamento para os estudos de Crítica Genética está na percepção ecológica de que os processos de criação não podem ser vistos como estanques e isolados, mas sim como uma extensa rede de processos intrinsecamente interligados e interdependentes. Os mais variados documentos de processo só fazem sentido porque há redes que compõe a organização (CAPRA, 1996).

A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que não há como encontrar todos os caminhos da criação faz parte da compreensão de processo adotada neste trabalho. A “Ecologia da Criação” considera não somente os documentos de processo, objetos e dinâmicas, mas as relações existentes entre eles, bem como os sistemas e ambientes envolvidos. Essa forma de raciocínio mostra-se desafiadora, pois implica no mapeamento das relações entre os sistemas que, conseqüentemente, geram os padrões de organização.

Maturana e Varela (2002, p.50) explicam que a organização “trata-se daquelas relações que tem de existir para que algo seja” e exemplificam da seguinte forma: “para que eu julgue esse objeto como sendo uma cadeira, é necessário que reconheça que certas relações acontecem entre as partes”. Assim, o ato criador deve ser visto como um ecossistema complexo, uma vez que existem sistemas interligados mantidos por um padrão de organização.

Cada obra, no ato criativo do artista, desvela sistemas que possuem componentes que estão inter-relacionados uns aos outros. Nota-se ainda que a não existência de um desses elementos não comprometeria a obra entregue ao público. Os caminhos e descaminhos da criação são uma marca da complexidade artística.

Redes: Desdobramentos Para Construção De Obra De Arte

Capra (2005) comenta sobre a separação da mente e matéria. A concepção dualista entende que mente e matéria são domínios independentes e separados. O avanço decisivo da concepção sistêmica da vida foi o de ter abandonado a visão cartesiana da mente como uma coisa, e de ter percebido que a mente e a consciência não são coisas, mas processos. Segundo Capra (2005, p. 31):

A teoria da estruturas dissipativas formulada segundo a matemática da dinâmica não-linear, não somente explica o surgimento espontâneo da ordem como também nos ajuda a definir complexidade. Tradicionalmente, o estudo da complexidade sempre foi um estudo das estruturas complexas; agora, porém, está deixando de centrar-se nas estruturas e passando a centrar-se mais nos processos pelos quais elas surgem.

Isso nos leva a pensar sob um ponto de vista cartesiano. Devemos aprender a lidar com a criação na perspectiva temporal onde tudo se dá na continuidade, ao longo do tempo no universo inacabado. De acordo com Salles (2008) buscamos a compreensão das tendências – o que o artista quis com essa obra? – e seus modos de ação, contudo ao caminhar em direção a uma teorização sobre o processo de criação nos deparamos com tentativas de generalizações em relação aos documentos singulares e individuais.

Portanto, para Salles (2008), ao mesmo tempo as discussões sobre características que são gerais a todos os processos devem contemplar ou abrir espaço para compreender aquilo que é específico de cada sujeito que está envolvido em percursos criativos.

As reflexões sobre a obra de arte são inúmeras. O objeto aqui neste trabalho é justamente um recorte de processo e, pensar na obra artística como um sistema de rede que implica em compreender a obra a partir do estudo de seu processo criativo. Ao pensar no processo obra artística refletimos sobre sua liquidez, dinamicidade, flexibilidade, mobilidade, e plasticidade, que segundo Salles (2008) diferentes possibilidades são apresentadas nas séries de rascunhos, esboços, etc.

Podemos dizer que a mente do artista é uma verdadeira rede de criação, pois as propostas da obra surgem, vão se modificando, outras aparecem ao longo do processo, livros são lidos, fatos são lembrados, até que a obra seja construída. A memória criadora não é um local de armazenamento, mas um processo dinâmico. De acordo com Salles (2008, p. 27):

A necessidade de se pensar a criação artística no contexto da complexidade, romper o isolamento dos objetos ou sistemas, impedindo sua descontextualização e ativar as relações que nos mantêm como sistemas complexos. Uma decisão do artista tomada em determinado momento tem relação com outras anteriores e posteriores. Do mesmo modo, a obra vai se desenvolvendo por meio de uma série de associações ou estabelecimento de relações. A “anotação no guardanapo do bar”, muitas vezes, não é nada mais que a tentativa de não deixar uma associação se perder.

Assim como Salles (2008), queremos aqui neste trabalho acreditar que a criação artística ultrapassa a visão romântica de inspiração e reforçando com os estudos genéticos nos colocaremos diante da criação como resultado de um trabalho. Acreditamos, que desse modo, podemos falar da criação de Turenko Beça como um espectro maior dos processos de produção, sejam eles concretizados nas artes ou em qualquer outro meio de comunicação. O que difere, segundo Salles (2008), entre muitos aspectos, é a tendência do processo, a natureza dos elementos conectados e os recursos utilizados para isso.

Discutir arte sob o ponto de vista de seu movimento criador é acreditar que a obra consiste em uma cadeia infinita de agregação de ideias, isto é, em uma série infinita de aproximações para atingi-la. A proposta deste trabalho é investigar o

processo criador do artista Turenko Beça, procurando compreender essa cadeia de ideias.

Percurso Metodológico

Para compreensão das estratégias metodológicas utilizadas, dividiu-se a pesquisa em cinco fases¹: 1- Constituição do Dossiê Genético, 2- Observação, 3- Classificação/Descrição de Documentos, 4- Análise Genética e 5- Interpretação. Ao apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa em fases, acredita-se que há uma melhor sistematização das ações que foram executadas.

A fase de Constituição do Dossiê Genético teve como objetivo selecionar e organizar os documentos (índices da criação), preparando-os para a futura análise Genética. Salles (2000) explica que o conjunto de documentos selecionados é considerado o prototexto, que é considerado um novo texto, formado pelos materiais selecionados, que coloca em evidência os sistemas teóricos e lógicos que organizam.

Para constituir o dossiê e os prototextos, levou-se em conta as observações feitas no blog do artista Turenko Beça², três caixas e um CD, as caixas supostamente continham esboços e estudos datados entre os anos 1995 a 2010, um universo de mais de 500 documentos de processo.

Como se pode notar, o Dossiê foi feito levando em conta uma composição complexa e fragmentaria, pois, não tivemos acesso a todo o caminho criativo de uma obra, mas de um composto de produção artística. Nesse quadro, o olhar que passamos a lançar sobre os prototextos precisava ir além da mera observação curiosa que aqueles documentos poderiam aguçar.

Os documentos foram organizados de forma não sequencial e para garantir a não linearidade preservou-se as características do material. Ao categorizar os documentos descrevíamos cada uma de suas características. Tal fato possibilitou-nos a identificação, que se demonstrou importantíssima, mas havia a necessidade de categorizar para continuar avançando na genética da criação, pois cada documento deveria ser tratado com um olhar especializado, atendendo as características de sua natureza.

² (www.tudoearteounao.blogspot.com.br)

Tabela 1 – Síntese da classificação dos documentos encontrados

Categoria	Descrição
Estudos Figurativos	São estudos realizados; figurativos (desenhos e imagens de animais) Individuais (Humanos e Animais)
Estudos em Miniatura de Esboços de trabalhos	Notações de projetos artísticos em formato de miniatura. Feitos em diferentes suportes, papeis. Desenhos de e obras, estudos artísticos que, supostamente, derivaram em obras digitais, Anotações. Figuras Soltas, papel preparado para recebe figurinhas, recortes de revista, papel cartão. Estudos com papel cartão.
Esboços de Esquemas/ Esqueletos	Esqueletos em forma de quadrados, evidenciando o posicionamento como de organizar ou inserir imagens da categoria de estudos figurativos. Linhas e traçados feitos de forma solta e despropositada
Diálogos Internos	Esboços com diálogos do artista sobre a obra, sobre si ou sobre diversos assuntos. Registro de Conversas em um mesmo local. Conversas aleatórias. Lista de Afazeres. Intervenções com escrita nos desenhos
Pesquisa e Estudo das Cores	Pesquisa e estudos cromáticos feitos pelo artista: Composições diversificadas de cores; Diversas cores em destaque; Degrade; luz e sombra: complementação de cores.
Historicidade artística	Cartaz de Vernissage, Folder de Exposições. Registro das exposições. Fotografias das telas. . Matérias de Jornais
Outros Documentos	Documentos Pessoais, (Lembretes de Saúde, Orações e Mandingas, Receitas de bolo, Exercícios de Aluno) Certificados, Fotos de filhos, negativos de fotos, material sobre pesca, material de pesquisa, Os diversos suportes são utilizados pelo Artista (papel toalha, folhas de caderno, papel cartão)

Fonte: Denise Rodrigues

O olhar genético não se encerra na categorização/descrição dos documentos de processo. Tal fase torna-se necessária com intuito de qualificar o material de análise, mas não é a mais imponente e importante. Como coloca Salles (2008, p.69): “o crítico genético não só narra a história das criações. Os vestígios deixados por artistas oferecem meios para captar fragmentos do funcionamento do pensamento criativo”.

Ao captar a complexidade dos documentos de processo, foi feita uma análise crítico-interpretativo tomando como base a Teoria da Criação Genética. Nosso interesse, assim, deteve-se não nas descrições, mas nas possíveis inter-relações expressas que pudessem esclarecer aspectos gerais e específicos do processo de criação do artista Turenko Beça.

A interpretação foi a última etapa da análise e com ela a pesquisa atinge a condição própria de cientificidade. É a que envolve a teorização dos dados empíricos dentro da perspectiva teórica adotada no início da pesquisa. O quadro teórico de referência forneceu métodos interpretativos de análise pelos quais os dados são explicados por meio de caracteres ou propriedades inerentes ao sistema inclusivo ou ao tipo de sistema social.

Análise Do Processo De Criação

Projeto Poético

Primeiramente, cabe esclarecer o que se entende por projeto poético (SALLES, 2000). Tal variante corresponde às marcas que o artista traz de sua vivência, que são expressas em gostos, crenças e valores. Pode-se ainda compreender como as formas pelas quais o artista escolhe representar o mundo, isto é, sua lente para observar os fenômenos. Turenko Beça possui um projeto poético, que não pode ser definido ou definitivo, pois se trata de algo processual e mutável. O que se apresenta a seguir é uma descrição inferencial que deriva do dossiê elaborado e modelo de sua orientação artística. Busca-se determinar os elementos que conjugadamente demarcam sua criação.

O seu fazer artístico é conduzido por três itens que estão presentes no material coletado. Nota-se que na prática criadora de Beça os fios condutores se encontram em interface com: a) Elementos Amazônicos, b) Traços Antropológicos, c) Mitologia indígena. A genética de sua criação tem alicerces amazônicos, pois é possível encontrar em seus esboços, diversas figuras de animais estilizados: peixes de diversas espécies, tamanhos, formatos; cobras com diversos aspectos, sapos, aves típicas da região amazônica; tartarugas, botos, jacarés e tatus. A diversidade de animais é algo factível em seus cadernos de estudo. Trata-se de uma miríade de reproduções feitas, quase sempre com traços finos, curtos, mostrando a singularidade de seu trabalho.

diálogos intrapessoais, como indicações do que precisa ser melhorado, lembretes para si mesmo do que pode ou não ser inserido em um obra.

Ao se lembrar de itens que devem ser acrescentados na obra, o artista também intensifica a materialização na sua mente. Trata-se de uma tentativa de visualizar a obra a ser supostamente exposta. Ao longo do processo de criação do artista é possível aferir que se trata de um recurso fundamental. Essas anotações são importantes para que haja um encadeamento de ideias no momento da criação propriamente dita ou em um futuro. As imagens e lembranças geradas poderão ou não ser utilizadas.

O artista não cumpre sozinho o processo comunicacional. Os diálogos internos e artista-obra por si só não podem garantir a comunicabilidade. Há uma complementaridade entre as intenções do artista na criação da obra. Essas conexões entre as formas de comunicação pressupõem que os receptores irão apreciar a obra em si. Encontramos diálogos internos em vários documentos escritos do artista em meio a rabiscos seus.

Nota-se em seus esboços que há uma tentativa do artista em se comunicar, principalmente, consigo mesmo, uma forma de brincar de forma descompromissada com os elementos visuais, traços. Os diálogos que o artista trava com ele mesmo podem ser considerados intracomunicação. O processo de criação do artista, assim, tem vínculo com a sociedade de diversas formas. A comunicação do artista é feita em níveis e é estabelecida e inserida em um tempo e espaço específico. Em seu processo criativo, acredita-se que Turenko leva em conta o receptor.

Os documentos de processo são indícios de que o artista está pleiteando a atenção social do seu receptor de alguma forma. Os esboços referem-se à introdução das formas lendárias, por exemplo, que tem alcance social. Talvez esses desenhos reflitam a personalidade, o jeito de brincar do artista. A reprodução dos desenhos interfere de diversas formas em seus processos comunicativos e foram capazes de alterar as interações sociais.

Redes de Criação

Em outra publicação (RODRIGUES, 2011), iniciamos a discussão sobre os ambientes de criação do artista e, aqui, pretendemos ampliar essa abordagem. Por meio da investigação, verificamos que Turenko é um artista intenso, suas redes de criação têm conexões, interligações que de algum modo findam em sua obra seja plástica ou digital.

Existem vários elementos constitutivos na obra de Turenko que foram revelados ao vasculhar suas caixas de registro, seus esboços de desenho, seu estudo em miniaturas (figurinhas). Tudo de algum modo está interconectado, principalmente quando olhamos pelo retrovisor a vida pessoal e artística (pois elas não se separam) de Turenko: filho de um poeta amazônico, economista de formação, estudioso sobre questões ambientais, tudo isso traz para obra marcas excêntricas.

As cores fortes, traços diagramados, elementos mitológicos e lendários, figuras femininas, sensualidade, libertinagem, isso são expressões reticulares das obras de Turenko e todo seu íntimo processo criador. Os rastros deixados não somente deixam pistas, mas relevam personificações.

Quanto à forma de criação digital [outra rede descoberta], Turenko não tem uma única forma. Desenha, interfere, escaneia, imprime, re-interfere, re-escaneia, re-imprime, até onde achar que deve entregar a obra. As obras depositadas no site não se esgotam, nem chegam a causação final, elas fazem parte do processo criativo e implicam em continuidade de trabalhos.

No processo criativo das gravuras digitais de Turenko, aquilo que se procura não é plenamente alcançado e leva a uma busca constante que se prolonga. É riquíssimo estudar o processo do Turenko, porém seria vão de nossa parte delimitar com início e fim o processo de criação das gravuras digitais de Turenko, pois não se esgota as inúmeras possibilidades de interpretação e quicá de intervenção na obra.

A partir do estudo realizado podemos afirmar que Turenko cria a partir de uma complexa rede espacial geográfica. Dentre as inúmeras redes criativas de Turenko, destacamos seu ateliê que é quando o artista trabalha isoladamente. Não podemos deixar de mencionar as redes de criação em sua casa (família), em seu trabalho (repartição pública) e em seu trajeto eventual (carro, compras, viagens), o espaço criativo de Turenko abriga tanto um trabalho mental quanto físico. E o tempo de operação poética é variável, assim como seus sentimentos.

As redes de criação de Turenko têm sob a face da significação a relação de momentos num processo sequencial, sucessivo e ininterrupto. Pois, onde quer que exista o pensamento de Turenko, existe por mediação de signos. Por isso, quando queremos findar o processo ou saber precisamente sua gênese, estamos tentando traduzir o pensamento de Turenko. Por uma ótica cartesiana de conhecimento, sem significado algum. O processo artístico de Turenko Beça é uma formação espontânea a qual a essência da criação se define por certa ordem, essa “ordem”, essa “conexão”, chamamos de “redes”.

Considerações Finais

Percorrendo as marcas deixadas por Turenko Beça em seus registros, tentamos esclarecer elementos do projeto poético, as formas de comunicação e as possíveis redes de criação do artista manauara. A nossa vontade seria entrar na mente do artista, mas isso não é possível, entramos então em suas pistas: rascunhos, leituras, e/ou em qualquer outra brecha. Notou-se, contudo, que havia uma grande complexidade nessa investigação e uma real impossibilidade em desvelar todos os elementos que estão envolvidos no processo criativo.

Buscamos a melhor compreensão sobre a complexidade que envolve o processo criativo, foi assim que chegamos nas redes. A partir da necessidade de pensar

na criação como uma rede de conexões, cuja complexidade aparece à medida que novas relações vão sendo estabelecidas. De modo que o artista, objeto do trabalho, se relaciona a cada segundo com seu entorno.

“Tudo é importante para estudar o processo” foi o que nos motivou a querer se aventurar pela ação criadora de Turenko. É como entrar em um labirinto, assim definimos nossa jornada pelo processo de criação de Turenko. Pensar em criação como processo em rede implica em procurar algo. A observação do documento de processo indica que a criação é estimulada de forma singular através de seu projeto poético. A partir dessa constatação montamos uma tessitura sobre o processo criativo do artista e não, somente, sobre a perspectiva em mídias digitais. Pois, o projeto poético de Turenko é o mesmo quando este cria obras digitais ou não.

A proposta de se estudar o processo como rede, contribuiu para um desprendimento a coisa pronta, da obra acabada, envolvendo um aspecto de criação e continuidade. Nesse sentido, compreendemos os elementos criativos e estabelecemos relações entre os rastros e as obras. Ao conhecer profundamente o artista, sua vivência pessoal e profissional, ao ter acesso aos seus documentos de processo, ao ter contato presencial com o artista nos impulsionou a saber mais.

Os documentos de processo, por muitas vezes, ficaram guardados na casa dos artistas, outros já foram perdidos ou destruídos. Ao transcrever seus diálogos internos, vimos quão é rico o estudo do processo. Compartilhar isso com público é oferecer um potencial de compreensão que ultrapassa um olhar curioso.

Referências

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.

COLI, Jorge. **O que é arte?** Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasilenses, 2003.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9ª ed. Guanabara. Rio de Janeiro: 1987.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORAES, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos de arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

_____, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. trad. Ilana Heinenerg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____, Edgar. **O método II: a vida da vida** (trad. Marina Lobo). 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

RODRIGUES, Denise Bezerra. **A mídia digital e o processo criativo do artista Turenko Beça**. São Paulo: Revista ComTempo, v.03, p. 1-15, 2011.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. Annablume, 2002.

_____, Cecília Almeida. **Rede de Criação: construção da obra de arte**. 2.ed. Editora Horizonte, São Paulo, 2008.

_____, Cecília. **Crítica Genética: uma nova introdução**. São Paulo: EDUC, 2008.

LETRAMENTO DAS ÁGUAS

Márcia da Silva Carvalho

Carlos Jorge Paixão

Introdução

Ao iniciar a pesquisa na Unidade Pedagógica do Jamaci em 2014³, acompanhava o chegar das crianças nos barcos e observava o quanto que este momento era rico de eventos e práticas de letramento, além da paisagem de uma geografia que encantava em todo percurso, constituindo momentos de aprendizagem.

Foto 1 . Unidade Pedagógica do Jamaci



Fonte: foto da autora

Com muita movimentação as crianças chegam ao barco, vindas de outras ilhas, elas surgiam em botes ou rabetas menores, saindo de diversos furos e igarapés para pegar o barco escolar. Pode-se dizer que eventos e práticas de letramento iniciavam nesse instante, seja nas brincadeiras com os amigos, nas conversas entre si, as crianças vão se encontrando umas com as outras, mas, principalmente, a rotina começava desde aí, no deslocamento, o ir e vir das águas, o *Letramento das águas*.

³ A Unidade Pedagógica Jamaci foi também lócus de pesquisa de um trabalho desenvolvimento anteriormente durante um curso de Especialização e foi dado continuidade na pesquisa do mestrado.

Foto 2 : alunos chegando na UP-Jamaci



Fonte: Foto da autora

Este deslocamento que estou chamando de letramento das águas, o ir e vir da cultura do povo das águas onde essa liquidez tem identidade e cultura própria é o que tento alcançar ondulando em discussões iniciais, mesmo que posteriormente seja necessário mais enchentes e vazantes para clarear o que ainda é novo e tênue de conceito. As ondulações dos saberes ribeirinhos que as crianças vão encharcando a escola e os moradores vão apresentando em sua cultura vivida.

Faz-se relevante conceituar *práticas de letramento* trazendo também o conceito de *eventos de letramento*, já que estes embora estejam intrinsecamente ligados, têm suas peculiaridades: os *eventos de letramento* são as situações que observamos no dia a dia e têm como componente atividades de leitura e escrita, em se tratando do contexto escolar, poderíamos citar diversas atividades, tais como: contação de história, reconto, trabalho com gêneros textuais, desenvolvidas de forma individualizada; as *práticas de letramento* são os significados dados pelos alunos aos eventos desenvolvidos, podendo estar em diferentes contextos de sociabilidade: família, comunidade, entre outros. Neste sentido Street e Castanheira afirmam que:

A proposição desses dois conceitos assenta-se na compreensão da natureza social do letramento, que teve origem e desenvolvimento em um conjunto de pesquisas denominada Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies). Práticas e Eventos de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem. (2014, p. 14).

Os pais dos alunos da UP Jamaci recomendam a estes que não tirem seus cadernos no barco, pois podem cair na água, porém a leitura é feita no barco por intermédio da professora que todos os dias compra jornal e vem lendo no trajeto até a escola. Este é um ato muito estimulante para as crianças que ficam ao redor dela, querendo saber o que está escrito e os que já sabem ler pedem uma parte do jornal e ficam lendo uns para os outros, são leituras de um cotidiano que muitas vezes não faz parte do deles, mas que eles se apropriam e tomam conhecimento.

Tomar conhecimento das notícias do “jornal da cidade” traz para o cotidiano dos alunos elementos outros para o seu próprio cotidiano e esse binarismo rural x urbano, campo x cidade vai tomando uma dimensão de apropriação e hibridismo, corroborando com as palavras de Bhabha (2013, p. 50) “[...] nas margens deslizantes do deslocamento cultural”, deslocamento este que aparece nas falas das crianças dentro da escola, um dos lugares onde essa apropriação se faz presente e desliza para esse letramento das águas que bate na margem e volta pros rios.

As histórias contadas pelas crianças fora da escola são histórias do seu universo lendário, onde aparecem a Iara, Matinta Perera, Cobra Grande, entranhadas no cotidiano das ilhas, trago uma dessas histórias ouvida em um momento de descanso na casa de seu Ronaldo, contada por M. (9 anos), sua neta, que sentada ao lado da rede em que eu dormia espera eu acordar e pergunta: “você gosta de contar história?”. Como aquela imagem e o momento me pareciam mágicos, pois eu estava aguardando ansiosa a oficina com as crianças na escola, achei que ainda fazia parte do meu sono, porém M.S (9a) se fez mais nítida com o sol que batia no pátio e constatei que não era sonho, então respondi: “Gosto mais de escutar histórias, você sabe contar alguma?”. Foi quando percebi que era exatamente isso que ela queria, contar suas histórias. Com muito entusiasmo M.S (9a) começa:

Meu tio acordou de noite abriu a janela, porque sua rede era bem em frente, e viu a Iara, ele queria chamar minha vó que dormia na rede do lado dele, mas a voz dele não saía. Foi que a Iara fez um redor nele e prendeu a voz dele. Ela tava querendo ele como namorado dela. Ai ele conseguiu gritar e ela sumiu” ela dá continuidade “Outra vez ele sempre ouvia um ronco em baixo da terra, era a Iara que cantava, meu tio foi pra de baixo da casa atrás daquele ronco, foi, foi, foi e viu um buraco quando viu subiu uma fumaça pra cima dele e ele saiu correndo e ficou se coçando muito. Minha mãe levou ele na mulher que curou ele de coceira, ela passou um remédio e toda coceira passou e ela disse que era a Iara querendo levar ele com ela. Puxando bem a respiração Miliele me olha satisfeita de suas histórias, e eu mais ainda por ouvi-la.

M.S (9a) conta histórias que não estão nas páginas dos livros da biblioteca da escola, ou melhor, não na forma que estão escritas nos livros e reafirma o que Castanheira (2010) traz sobre Letramento escolar:

Ler e escrever na escola são processo que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois o quê, como, quando, para que se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa em última instância, ao ensino e à

Pluralidade de Saberes

aprendizagem. A expressão Letramento escolar, portanto aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola.

O que aparece nas histórias contadas por M.S (9a) não faz referências à imagem da Iara dos livros, em que esta elege e vem buscar um determinado rapaz a partir do seu lindo canto sempre na beira de lagos e praias, mas segundo sua imaginação, sua interpretação, sua significação ela tem um ronco perturbador que faz os homens se atormentarem.

Este que ousou chamar de “*Letramento das Águas*” surge das práticas sociais e culturais advindas do cotidiano líquido dessas crianças, que estabelecem claramente para si não só o domínio da leitura e da escrita, ainda em desenvolvimento, mas a significação no uso em eventos e práticas de letramento para seu dia a dia ou a partir dele. Paixão (2012, p. 12) ratifica: “No cotidiano escolar, os sujeitos estão por inteiro, com seus sonhos, esperanças, descrenças, construindo composições que resultam da educação formal e de variações sobre temas do senso comum”.

Os conceitos de Alfabetização e Letramento se tornaram conceitos em disputas e não é a intenção aqui fazer este debate, por isso assumo o conceito de Magda Soares (2010, p. 24):

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de Letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a Letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas vive em um meio que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma letrado, porque faz uso da escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque ainda não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do Letramento, já é de certa forma letrada. Esses eventos evidenciam a existência desse fenômeno a que temos chamado de Letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos de alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações. (2010, p. 24).

Autores como Street (1984) trazem abordagens críticas e sociais em enfoques de letramento autônomo e ideológico apresentado acima, e Rojo (2009) amplia essa discussão quando trabalha com o conceito de *letramentos múltiplos*. Neste sentido, Soares (2010) vai reafirmar que o letramento não se dá somente através de habilidades individuais, mas também com práticas sociais, coletivas a partir da realidade local, da cultura vivida de uma comunidade que traz suas práticas e eventos de letramento social. Esta premissa é a que procuro enfatizar no que concerne aos le-

tramentos das águas dos ribeirinhos e seu cotidiano que atravessa literalmente com suas águas o cotidiano da escola e vice-versa.

Percebe-se esse estado de letramento nos vários momentos do cotidiano dos alunos seja na escola nas atividades vividas em sala ou nos momentos extraclasse, como, por exemplo, o traslado no barco, e nos fenômenos da natureza que alteram o cotidiano da escola, como é o fenômeno da “*Maré Lançante*”, que as marés quando baixam muito (maré lançante) interrompem o dia letivo, impossibilitando a chegada a Unidade Pedagógica do Jamaci

Fotografia 3 – Maré lançante



Fonte: Fotografia da Autora.

Este fenômeno pode ser considerado sem valor educativo por ser um conhecimento empírico, porém ele atravessa o cotidiano escolar interferindo neste cotidiano, seria o que Street (2014, p.98) caracteriza como “experiência local de letramento”. Street observa isso em estudos sobre uma experiência local na Melanésia de como os habitantes faziam uso considerável de práticas letradas em sua contestação da hegemonia europeia era o chamado “culto a carga”⁴. A importância do rio na vida dos ribeirinhos é um primeiro aprendizado que os educadores que estão atuando nas UP ribeirinhas precisam se apropriar. Segundo Pojo e Vilhena:

Esta questão ratifica a necessidade ímpar e permanente que os educadores aprofundem e compreendam as implicações ribeirinhas no contexto das práticas educativas o que significa zelar pela travessia entre o ir e o vir de professores, estudantes e barqueiros; entender o movimento cotidiano das comunidades, lidar com o movimento do rio e das marés. Tudo isso são condições que historicizam modos circundantes e envolventes para as práticas educativas escolares, configurando molduras curriculares nas UPs das ilhas belemenses. (2011, p. 7).

⁴ Para maior detalhamento ver: STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 2014, capítulo 4.

Pluralidade de Saberes

Esse conhecimento dos rios que interfere no cotidiano da cultura vivida e da escola, esse conhecimento de mundo fica invisível, ignorado pela escola quando não os aborda trazendo-o para seu currículo, transformando-se em um currículo vivo. Este parece ser um conhecimento rico e oportuno para que os alunos tecessem discussões e análises de sua realidade tão peculiar trazida pelas águas, um currículo afinado com as águas, como alerta Freire:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos... (1996, p. 30).

Não se pretende aqui travar uma análise e discussão sobre currículo, porém não se pode deixar de evidenciar, mesmo que de forma breve, a importância dessa discussão para o contexto das escolas ribeirinhas, já que estas são locais de vivências e práticas muito singulares no caso da cultura ribeirinha, onde é de fundamental importância que se organize um currículo que permita sua aprendizagem a partir da sua realidade, do seu contexto cultural.

Porém, os modelos tradicionais de currículo trazem de forma homogênea o saber de fora, como apresenta Silva, fazendo uma contextualização dos modelos tradicionais de currículo em décadas como a de 1960 e 1970, contudo, bem atuais ainda, quando as instituições não referendam um currículo que seja voltado ao contexto cultural heterogêneo e com isso fazem:

Arranjos educacionais existentes às formas dominantes de conhecimento, ou de modo mais geral à forma social dominante. Ao tomar o status quo, como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se a atividade de como fazer o currículo. (2010, p. 29-30).

Estes arranjos vão invisibilizando a cultura dos alunos, como diz Freire (1987), vão desconectando os alunos de sua realidade criando “retalhos de realidade” e ainda Freire ressalta que os alunos são “vasilhas” em recipientes a “serem enchidos”, completa:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educando são depositários e o educador o depositante [...] na visão “bancária” da educação o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (1987, p. 58).

De onde o saber vem das águas a educação não pode ser depósito fechado em si, lacrado de conhecimento, quando a educação vem das águas o conhecimento é barco que flutua, é maré que enche e vaza de saber.

Althusser (1983) escancara em seu clássico, *A Ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*, que a escola é um aparelho ideológico e impõe sua ideologia, a ideologia da classe dominante do saber, pois o capitalismo não iria perder a escola como espaço de reprodução, pois é onde o sujeito passa um grande período de sua vida. Silva questiona “como a escola atua?”:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através de matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desajustabilidade das estruturas sociais existentes como Estudos Sociais, história, Geografia, por exemplo: seja de forma mais indireta através de disciplinas mais “técnicas” como Ciências e Matemática. (2010, p. 31).

O letramento das águas não pode estar desbotado diante da grandeza de seus saberes, sumido dentro de um currículo engessado. Há de se considerar sempre o ir e vir das águas dos rios, desobscurecendo a cultura vivida amazônica, identificando-a nos discursos, nos currículos e nos processos de letramento, minimizando a invisibilidade do povo das águas como produtores de cultura.

Conceitos de letramento e suas ondulações

Nos estudos de alfabetização aqui no Brasil, nos deparamos com um conceito a partir da segunda metade da década de 1980, retratando esse percurso Magda Soares (2010, p. 15) nos reporta: “Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguística: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”. Trazendo assim novos olhares para o processo de ensino e aprendizagem.

O termo Letramento é abordado pela primeira vez pela autora Mary Kato (1990, p. 7) em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”. Além de usar o termo, Kato (1990, p. 7) faz uma conceituação inicial do mesmo “um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para as várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação”. Suscita então a necessidade de uma ampliação do termo para a educação.

Considerando este conceito como novo, Mortatti (2004, p.11) menciona que: “Se educação é uma palavra conhecida e utilizada em seus diferentes significados”, o mesmo não se pode afirmar em relação a “letramento [...] gradativamente, vem ganhando visibilidade em outros espaços da sociedade”. Essa falta do conhecimento do termo é sentida também por Tfouni:

Pluralidade de Saberes

Dei-me conta, como consequência, de uma lacuna linguístico discursiva, que se resumia no seguinte: a falta, em nossa língua de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita sem no entanto saber ler nem escrever. Foi dessa constatação que surgiu o neologismo letramento. (2010, p. 11).

Kato (1990, p. 11-12) ainda conceitua os termos Alfabetização e Letramento como sendo, “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem [...] pertence assim ao âmbito individual”. Quanto ao termo letramento, Kato (1990) conceitua:

O letramento por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” [...] tem por objetivo investigar não somente que é alfabetizado, mas também que não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Esta é uma questão que se debate, quanto ao termo Alfabetização não dar conta também deste processo de letramento em sua completude, porém isto é problematizado por Emília Ferreiro (2011, p. 20): “No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar”, o que oculta os fatores do contexto social.

Ferreiro (2011, p. 21) reafirma ainda que “É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso.”

Ainda sobre os conceitos de letramento, Street (1984) nos apresenta o conceito de *modelo autônomo de letramento* e *modelo de letramento ideológico*. Este conceito primeiro compreende autonomia na perspectiva da escrita como sendo um processo completo em si mesmo, não estando preso ao contexto e a interpretação do mesmo, mas somente ao texto lido.

Kleiman apresenta o segundo conceito de Street de letramento Ideológico:

A este modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (1995, p. 21).

Considerando a natureza, os homens, mulheres e crianças das ilhas pesquisadas vai sendo tomada esta referência de letramento, o *Letramento social*, como olhar e base para as análises de eventos e práticas de letramento nas ilhas, pois estes vem encharcados da realidade amazônica que precisa ser salientada agora e sempre como cultura amazônica.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Áila, Eliana Lourezo de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita . Uma perspectiva psicolinguística**. ed. 3. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PAIXÃO, Carlos Jorge. **Escolarização, cultura vivida e alegorias**. Revista Cocar, Belém, vol. 6, n. 11, pag. 63-76, Jan-Jul 2011.

POJO, Eliana; VILHENA Maria de Nazaré. **Assessoramento e acompanhamento pedagógico**: ressignificando as práticas educativas nas unidades pedagógicas das ilhas de Belém. I encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. 2011. João Pessoa, p. 7.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. ed. 3. Editora Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. ed. 4. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

**A ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO
AMAZONAS (ARCAFAR/AM) E O PROTAGONISMO
NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

André de Oliveira Melo
Maria das Graças Serudo Passos

Introdução

O lugar do Campo, os Movimentos Sociais e as Políticas Educacionais.

Historicamente o campo foi esquecido nas políticas de educação. As constituições anteriores a 1988 pouco ou quase nada avançaram nesse sentido. Foi com a Constituição de 1988 que as classes subalternas conquistaram o direito à educação básica pública, em todos os níveis e modalidades de ensino, possibilitando que a educação realizada nas escolas do campo fosse considerada no cenário da política educacional.

A conquista da educação para as populações do campo no texto constitucional ocorre a partir da pressão popular que, no jogo de forças com o grupo hegemônico, esteve em desvantagem até 1988. A visão tradicional consistia na ideia de que a industrialização só poderia ocorrer na cidade e, para isso, era preciso educar o operário, os trabalhadores do campo estavam fora do mister da indústria, não precisavam de educação escolar. Os direitos garantidos para os trabalhadores da cidade não chegavam ao campo. Só em 1988 a educação começa a ser considerada como realmente importante também para o meio rural. Aos poucos, os avanços foram se ampliando.

Esses avanços abrem espaço à inovação pedagógica do campo, favorecendo as experiências educativas realizadas pelos movimentos sociais e outras organizações que desenvolvem projetos voltados para a educação do campo. É importante ressaltar que antes da LDB de 1996, no campo, o direito à educação tinha assegurado pelo Estado somente até a terceira série da chamada escola primário (MEC, 2004).

É nesse cenário que, a partir dos anos 1990, os movimentos sociais do campo conseguem agendar na esfera pública o tema da Educação do Campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, fizeram-se ouvir como sujeitos de direitos. Nessa trajetória de luta por educação, foram realizadas discussões e encontros de grande importância, voltados para a elaboração das Políticas de Educação do Campo. Muitas conquistas foram concretizadas, como as Diretrizes Operacionais

para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁵, e o Decreto Lei n. 7. 352/2010, que versa sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Estado, aos poucos, vai atendendo as reivindicações da sociedade civil, aquelas apresentadas pelos movimentos sociais, oferecendo apoio para a construção de propostas pedagógicas, considerando a diversidade, não reduzindo a compreensão do campo como lugar provisório. A Pedagogia da Alternância se insere nesse contexto.

Torres (2007, p. 161) considera que,

A questão da cidadania constitui-se no horizonte basilar de emancipação do ser social, é o status de respeito e de reconhecimento do ser humano enquanto sujeito de direitos e deveres. Nesse processo coletivo de organização política dos movimentos sociais/sindicais, bem como outros tipos de organização social, a luta tem sido grande instrumento na construção da cidadania.

Com efeito, “a cidadania por ser um conjunto de direitos e obrigações é um contrato social que varia com o tempo (GOHN, 1997, p.40). É o que indica a conjuntura histórico-política do tempo contemporâneo de mudanças abruptas nas conquistas sociais, o que exige dos movimentos sociais uma agenda arrojada de embate com o Estado, de forma a permitir fazer frente ao projeto dominante engendrado mais recentemente pelo golpe de Estado, que estabeleceu uma sangria nos direitos sociais conquistados às “duras penas”, às vezes, em meio derramamento de sangue⁶. Para Torres (2007, p.161),

O conceito de cidadania não é um conceito unívoco. É um conceito polissêmico e ambivalente. A tradição filosófica ocidental empenhou-se em demonstrar que os direitos de homem e do cidadão teriam uma origem na vontade divina, razão e na natureza das coisas. Estar-se-ia diante da teoria juris naturalista articulada pelo ideário iluminista que deu fundamento aos direitos humanos pós-Revolução Francesa.

Os direitos dos cidadãos eram vistos como direitos naturais transpostos para as comunidades políticas, sob a forma de direitos positivos, o que lhes asseguraria a princípio sua validade. Torres (2007, p. 161) é enfático em dizer que “o conceito de cidadania está estritamente associado à democracia, possui uma vincula-

⁵ Resolução de número 01, de 03 de abril de 2002, instituída pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

⁶ Segundo Relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT/2015) sobre Conflitos no Campo no Brasil, revela que o maior número de assassinatos desde 2004 foram 50 ocorrências, sendo que 40 delas ocorreram na Região Norte, registrando-se 20 em Rondônia, 18 no Pará e dois no Amazonas. Levando em consideração a Amazônia Legal, que inclui parte do Maranhão e do Mato Grosso, o número é ainda mais preocupante: são 47 assassinatos devido à luta pela terra, havendo seis trabalhadores assassinados no Maranhão e um no Mato Grosso. Além disso, na Amazônia Legal se concentraram 30 das 59 tentativas de assassinato; 93 das 144 pessoas ameaçadas de morte; 66 dos 80 camponeses presos; 94 dos 187 agredidos fisicamente e 529 dos 998 conflitos por terra.

ção jurídica e uma ligação do ser social com o Estado democrático. Não há cidadão que não seja cidadão de um Estado”.

A Pedagogia da Alternância na prática socioeducativa dos Movimentos Sociais do Campo em floresta e águas de trabalho

A Pedagogia da Alternância é uma prática socioeducativa desenvolvida a partir dos *modos vivendi* dos povos e comunidades tradicionais. Surgiu nos anos de 1930 na França, tendo como protagonista os sujeitos do campo⁷. No Brasil, a pedagogia da alternância chega na década de 1960 com sacerdotes italianos da ordem do Espírito Santo, com o nome de Escola Família Agrícola (EFA), vinculada à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFB). Nos anos 1980, o Movimento sem Terra (MST) e outros envolvidos na questão agrária e ambiental criaram a Casa Familiar Rural (CFR), esta vinculada à Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), com representações Estaduais.

As Casas Familiares Rurais (CFR's) representam, no Brasil, esta proposta pedagógica, por ter a preocupação de fazer com que a alternância se dê na própria família e no espaço do mundo rural. A Pedagogia da Alternância utiliza-se de espaços e tempos diferentes divididos entre o meio socioprofissional (família, comunidade e trabalho) e o espaço escolar que é realizado em regime de internato, com ênfase na formação integral do aluno e no desenvolvimento local. Há desafios que devem ser vencidos para garantir que jovens do campo cursem os diferentes níveis e modalidades de ensino, uma vez que se busca assegurar a formação humana desses sujeitos e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade. Trata-se de uma proposta educativa que articula diferentes espaços e tempos educativos, teoria e prática, ensino e pesquisa, trabalho e educação. Traz em sua centralidade uma educação politécnica⁸.

A emergência da Pedagogia da Alternância⁹ no Amazonas circunscreve-se no processo da construção da cidadania, numa relação de negociação com o Estado

⁷ Um grupo de agricultores franceses, insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades de uma Educação para o meio rural, iniciou um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância. Esse grupo enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse as particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região.

⁸ Cf. Rodrigues (1998)

⁹ A Pedagogia da Alternância tem suas referências teóricas principalmente em Célestin Freinet, que defendia uma escola democrática, ligada à vida e ao contexto histórico-social dos estudantes; Jean Piaget e Vygotsky, com suas epistemologias construtivistas e interação social, na perspectiva de que é o sujeito que constrói o seu conhecimento em interação íntima com seu ambiente; Paulo Freire, com a ideia de ação-reflexão-ação, nutrientes na práxis, e Gramsci (1982) com as ideias dos intelectuais orgânicos e a organização da cultura. E, mais recentemente, as ideias e reflexões de Morin (2011, 2012, 2013, 2015) vêm se

brasileiro. Em 1995, ocorre o início dessa ação reivindicativa por iniciativa de educadores, ativistas ambientalistas e do protagonismo juvenil dos acadêmicos de um curso técnico na área agrária e florestal¹⁰. O protagonismo das comunidades rurais tradicionais do município de Rio Preto da Eva e Boa Vista do Ramos, através do Movimento Casa Familiar Rural, foram fundamentais nesse processo.

Dentro dessa inovadora proposta de educação, a constituição das Casas Familiares Rurais no Amazonas é fundamental na medida em que se preocupam com as questões referentes à conservação ambiental e ao desenvolvimento sustentável da região. Por meio do associativismo e da pedagogia da alternância, busca-se a promoção do desenvolvimento local e a conservação de uma cultura comunitária, utilizando os recursos da natureza de forma sustentável. Ou seja, a organização social dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia é um passo fundamental e imprescindível para se alcançar efetivamente uma nova proposta de educação do campo da Amazônia, valorizando aqueles que residem no campo, na floresta e nas águas como sujeitos detentores de direitos e que devem ser assegurados seus espaços de produção como lugar de relações sociais, de cultura, de relações com a natureza e de território de vida (MOLINA; JESUS, 2004).

Deve-se reconhecer que a cidadania, como sugere Santos (1987), não é um estado de espírito, supõe luta e ação reivindicativa. A cidadania é uma construção social transpassada pelo trabalho como direito universal do homem e da mulher. Até o século XVIII, conforme Torres (2007, p. 162), “não havia organização dos trabalhadores a não ser as guildas¹¹, porque não havia o trabalho como direito. O direito ao trabalho é uma conquista da humanidade”. De acordo com a autora,

O chamamento de Marx e Engels no Manifesto Comunista (1848), expresso no grito ‘trabalhadores do mundo inteiro uni-vos’, é um conceito universal, humanitário e sem fronteira. O direito de ir e vir são o pressuposto da organização dos trabalhadores. Admitir a cidadania como um conceito construído no processo das relações sociais implica admitir a ideia dos direitos entre os homens como processo/produtos emergentes da ordem, da liberdade, da história e da democracia.

A cidadania é, pois, o conceito tomado pelos movimentos sociais do campo e da cidade para iluminar a ação reivindicativa e a luta pelos direitos de forma universal. A luta pela educação do campo se inscreve, originalmente, nos marcos da luta pela terra, que encontra seus primórdios no século XIX. Essa luta é renhida historicamente com a Constituição de 1988, quando a educação do campo e da cidade alcança o status de direito social.

aliando às concepções que a Pedagogia da Alternância defende em torno de “um novo sistema de educação fundado na religação” dos sete saberes necessários à educação do futuro.

¹¹ Recebiam o nome de guildas ou corporações de ofício as associações formadas por artesãos profissionais e independentes, em igualdade de condições, surgidas na Baixa Idade Média (séculos XII ao XV) destinadas a proteger os seus interesses e manter os privilégios conquistados.

Uma Associação Protagonista da Educação do Campo no Amazonas – a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos-AM

A Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é uma conquista de cidadania do campo. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos, fundada em 21 de setembro de 2001, na sede do município. Nasceu com o propósito de promover o desenvolvimento social a partir dos princípios e fundamentos da Educação do Campo e da agroecologia. Desenvolve uma proposta educacional diferenciada, pautada na pedagogia da alternância, cujo enfoque é a organização comunitária, a escolarização e a produção agroflorestal e pesqueira das comunidades rurais do município. Messias Brasil, que é egresso da CFR e hoje é presidente da Associação Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos¹², quando indagado sobre avanços e desafios da instituição, expressa-se para desenhar essa realidade da seguinte forma:

Acredito que o maior feito da CFR de Boa Vista do Ramos ainda é nos possibilitar a sonhar e ter esperança de ver nossas comunidades rurais desenvolvidas. Esse movimento nos ensina muito, nos ensina a ser solidário e também nos ensina a compreender o companheiro que ainda não compreende que é junto, no coletivo, que a gente conquista os nossos direitos. Mas com quase 15 anos de funcionamento, a gente já conseguiu vitórias, mais de 100 famílias já foram beneficiadas através dos jovens que estudam na CFR no regime de Alternância. Ou seja, mais de 100 (cem) projetos na área de manejo florestal, da meliponicultura, de agroflorestas, de hortaliças, de criação de animais e manejo de pesca. Todos os projetos feitos pelos próprios alunos com a ajuda dos monitores, desenvolvidos na própria propriedade, colhendo resultados positivos e aprendendo com os erros, para melhorar. Na minha casa tem quatro em desenvolvimento. Dois avanços eu destaco: que foi a escolarização dos comunitários, pois aqui não tínhamos ensino médio profissionalizante, e a geração de renda através dos projetos que os jovens desenvolvem na propriedade. Mas também destaco dois desafios para nosso projeto Casa Familiar Rural que é no futuro podermos conseguir a autorização do Conselho Estadual de Educação para termos autonomia para certificar nossos jovens, pois é o IFAM que faz isso ainda, através da parceria que temos. Um outro desafio que é fundamental é ter nosso quadro permanente de monitores e professores, pois a prefeitura disponibiliza os profissionais, mas a cada mudança de governo tira um monitor, um professor que passa anos sendo capacitado e tem identidade com a gente, só por causa de politicagem. Então, precisamos ver um meio, um jeito, uma forma de resolver isso, a questão do corpo docente permanente da CFR (Entrevista/2015).

¹² Durante os 15 anos de atuação na comunidade, a CFR de Boa Vista do Ramos já teve três presidentes, a saber: Jair Arruda (2001-2005); Laureci (2005-2012) e, Messias Brasil (2012 – atual), sendo que este último é egresso da CFR, obteve formação como agente de desenvolvimento da Agricultura Familiar em 2005 e técnico em agroecologia em 2015. Atualmente, é composta por 18 membros, sua estrutura organizacional é formada por um representante legal, um conselho administrativo, sendo um presidente, um vice-presidente, um secretário, um tesoureiro, três membros do conselho fiscal, três suplentes, e oito conselheiros gerais, todos subordinados ao órgão maior da associação, a Assembleia Geral.

Estamos vivenciando um protagonismo socioeducativo que busca resgatar os ideais republicanos. A elaboração de Gramsci (1995) forneceu os fundamentos-teóricos, políticos e históricos desta discursão ao incorporar uma determinada concepção da relação entre educação e a cultura. Para Torres (2007, p. 163), “trata-se de vozes emancipatórias que querem um outro Brasil e uma outra Amazônia, sem coronelismo e modernismo”.

Como vimos anteriormente, a CFR de Boa Vista do Ramos possui 15 anos de existência e durante esse período já capacitou mais de 102 famílias, conforme os registros da associação CFR (2015). Constam nesses registros que em 2015 formou 30 técnicos em agroecologia na Região do Distrito do Rio Urubu, que abrange 06 comunidades rurais. Ressalte-se que essa formação ocorreu por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), recursos administrados pelo IFAM/Campus Manaus Zona Leste. O trabalho voltado para a formação de técnicos das comunidades é considerado como um avanço na medida em que prepara comunitários e lideranças para prosseguirem com as atividades da Casa Familiar Rural.

Cintia Passos (42 anos), uma das participantes desta pesquisa, ratifica que há 15 anos “a CFR vem formando pessoas nas comunidades rurais de Boa Vista do Ramos. Neste tempo, foi possível a gente formar mais de 102 famílias no curso de Agente de Desenvolvimento da Agricultura Familiar e também 30 técnicos em Agroecologia” (entrevista, 2015).

O trabalho da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos é desenvolvido em parceria com o Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), prefeitura local e ARCAFAR. A nossa entrevistada segue explicando que a Associação Casa Familiar Rural cuida da parte administrativa, e os monitores, juntamente com os pais, organizam a parte pedagógica. Conclui dizendo que, “a formação não é só para os alunos, as famílias também participam do processo, portanto, a formação na CFR é para todos, pais, educadores e parceiros institucionais. Enfim, na CFR é possível aplicar uma gestão democrática¹³ e uma educação do campo, a partir da Alternância” (Cíntia Passos, entrevista/2015).

A prática e a compreensão da Pedagogia da Alternância das CFR's requer dos participantes envolvidos no projeto um maior entendimento sobre a vida do jovem, ou seja, é preciso compreender que “o jovem (pré-adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o ‘alternante’, não é mais um aluno na escola, mas já é um ator num determinado contexto de vida e num território” (GIMONET, 2007, p. 19). Para Spósito (2003, p.87),

O outro aspecto da questão reside na crescente oferta para esses mesmos jovens de classes populares de formas de educação não-escolar; tradicionalmente consideradas como educação não-formal. A partir de matrizes conceituais e ideológicas diversificadas, são propostos caminhos educativos para esses jovens, além da frequência à escola. Essas ini-

¹³ Cf. Gadotti (1993).

Pluralidade de Saberes

ciativas foram fortemente valorizadas por organismos internacionais como UNICEF e UNESCO, dentre outras agências que têm por foco a infância e a juventude.

Leonardo Moura (34 anos), monitor da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, chama-nos atenção para o fato de que a CFR constitui-se em múltiplos espaços de construção social e cultural dos comunitários. Ouçamos:

[...] a CFR é um centro de convergência [...], é uma escola [...], é um espaço onde os agricultores e agricultoras se articulam e desenvolvem ideias e praticam essas ideias, junto com seus filhos [...], é um espaço que é a cara de cada trabalhador e trabalhadora rural que sonha com um mundo melhor, que luta pela conservação do meio ambiente, não de forma romântica, mas fazendo o certo [...], o manejo dos recursos naturais com uma visão do ecológico, do social e do econômico, um econômico solidário e justo. Então, conceituar CFR é muito complexo, não é fácil assim, mas cada um que é envolvido e vive o projeto sabe sua importância e do potencial que ela é [...], para mim, é um projeto revolucionário e que incomoda muita gente (Leonardo Moura, 33 anos, entrevista/2015).

Pode-se dizer que a Casa Familiar Rural é um espaço de convergência de ações voltadas à organização de trabalhadores rurais que oferece alternativas de desenvolvimento econômico, social e ambiental para que os/as jovens e suas famílias venham a ter melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, possibilidade de permanecer no meio rural com padrões de vida compatíveis com o mundo atual. Assuma uma prática prioritária de relação entre escola, família e comunidade na qual os jovens agricultores estão inseridos, propiciando a interação e a troca de conhecimentos, princípios estes valorizados na Pedagogia da Alternância. Para Gramsci (1982, p. 168), “a coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamentos coletivos, obtidos através do espaço individual e concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares”.

De acordo com Estevam (2003, p.19), a “CFR pode ser definida como uma instituição educativa, dentro do meio rural, criada para formar jovens filhos de agricultores que buscam uma educação personalizada e uma formação integral, a partir de sua própria realidade”. Trata-se de uma iniciativa voltada para atender as expectativas e anseios das famílias do meio rural. Conforme Passador (2003), a implantação das CFR’s deve atender os interesses da comunidade e do apoio de parceiros e órgãos executores. De acordo com este autor:

Basicamente, o projeto é desenvolvido nos municípios em que a agricultura familiar apresenta baixa rentabilidade e em que os jovens não encontram perspectiva para permanecer no campo, além de não contarem com ensino agrícola que possibilite incrementar a renda das propriedades (PASSADOR, 2003, p. 166).

Para Gimonet (2007), no que tange às questões jurídicas, as CFR’s se titularam no quadro do ensino profissional agrário e florestal, reconhecido na França como uma instituição educativa para fins de formação profissional, principalmente para as práticas da agricultura e pecuária da agricultura familiar. No Brasil, o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), reconhece as CFR’s como

instituição de ensino, assim como a Pedagogia da Alternância como uma modalidade de ensino e metodologia. Na Casa Familiar Rural, “o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico” (PARECER CNE/N. 01/2006, p. 05).

A Pedagogia da Alternância, como princípio norteador da prática educativa das Casas Familiares Rurais, vem ao encontro da proposta da Pedagogia do Oprimido de Freire (2011), na medida em que compreende a educação como um processo de construção cultural, embora a primeira foque nas competências profissionais e a segunda na competência política. Essas dimensões evoluíram com o tempo, elas estão presentes de forma unívoca, não estão separadas, porque se trabalha com a ideia de educação/escola unitária sugerida por Gramsci, que busca a formação integral do indivíduo.

Estamos nos referindo a uma metodologia que possibilita ao estudante alternar períodos integrais de formação na escola em regime de internato. Isso não impede que os discentes permaneçam juntos à família, participando normalmente das atividades na unidade produtiva e vivência familiar, de maneira que essa relação se dá sob orientação de um monitor/educador da CFR que, com o uso de ferramentas pedagógicas, acompanha todo o processo de formação dos jovens e sua interlocução com a família, que também participa do processo de formação através da coparticipação nas atividades realizadas nas unidades de produção e vivência familiar na Casa Familiar Rural. Ressalte-se que a família participa das assembleias gerais da associação quando os debates e decisões são referentes às questões administrativas e pedagógicas. Ouçamos a fala de um dos colaboradores desta pesquisa:

Sou pai de um dos alunos da CFR e também faço parte tanto da associação local como da associação regional das CFR's do Amazonas. Só com o tempo que fui compreender o que cada uma faz, a CFR de Boa Vista do Ramos, trabalha como uma metodologia chamada de alternância que uni a prática com a teoria e a teoria com prática junto aos alunos e às famílias. Faz nossa realidade local ser um elemento de estudo, e a partir dela, pensar as melhorias pra nós e pra nossa comunidade como um todo, incentivando os trabalhos coletivos na comunidade, como o mutirão e também, como cada uma junto com a família, pode desenvolver a sua propriedade, planejando e executando de forma organizada as coisas. Na minha opinião, não melhora só a organização da produção da propriedade. Nesses anos de participação, eu observo que melhora até a nossa convivência social e afetiva com a família e comunidade. Já a ARCAFAR, pelo que eu entendo, anima as outras CFR's, no sentido de preservar os princípios e fundamentos das CFR, que é a formação integral e o desenvolvimento do meio rural. Por isso, há sempre formação para as famílias e para os monitores. A ARCAFAR-AM é a nossa instituição maior que defende os interesses dos agricultores e agricultoras que querem ganhar a vida, sobreviver, sem ser explorado. Defendemos a Educação do Campo e a Agroecologia (Raimundo Brasil, 65 anos, entrevista/2015).

Não devemos deixar de chamar a atenção para o fato de que é extremamente importante que a família seja assumida de fato e de direito como a instituição

primaz da criança e do adolescente. A sociedade cresce e se desenvolve, se a família também fizer a sua parte na formação das gerações. Para Torres (2007, p.175),

A formulação de políticas públicas voltadas para a infância e a juventude deve, necessariamente, considerar a realidade familiar [...] Evitar a fragmentação das ações públicas implica adotar o critério de atenção em relação às famílias. Não adianta garantir a frequência das crianças na educação formal se não são garantidas oportunidades concretas às mães e aos pais para que possam ter qualidade de vida.

O Brasil precisa criar mecanismos de controle e avaliação dos resultados das ações das políticas públicas para desenvolver-se social e culturalmente. Deve-se considerar, neste mister, também a presença de organismos do protagonismo político e a atuação de intelectuais na organização dos trabalhadores e dos sujeitos coletivos. Para Gramsci (1982, p. 21), “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica”.

Arroyo (2004, p. 71) assinala que a “Pedagogia da Alternância sustenta-se na ideia-matriz de saber social cuja substância é a educação básica como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente”. Nesse sentido, a CFR de Boa Vista do Ramos é uma instituição educativa, dentro do meio rural, criada para formar jovens filhos de agricultores que buscam uma formação personalizada e uma formação integral, a partir de sua própria realidade. É “uma escola residência, na qual os filhos dos agricultores que não conseguiram concluir o ensino fundamental podem estudar os conteúdos de 5º a 8º série e também os conteúdos de formação geral e profissional sem abandonar suas atividades”. (ESTEVAM, 2003, p. 19).

A ideia de uma formação integral da Pedagogia da Alternância desenvolvida na Casa Familiar Rural e fomentada pela ARCAFAR-AM¹⁴ pode ser compreendida a partir das concepções de Vygotsky e Paulo Freire. O primeiro acredita que o homem só se constitui pela história da qual sofre influência. O segundo defende a ideia de que o homem deve ser compreendido como uma totalidade e não como sujeito isolado. É aquele que deve pensar e agir criticamente, buscando transformar a realidade, esta é a sua natureza, o caminho de sua humanização (FREIRE, 1992; 2011). O conhecimento, na pedagogia da alternância, é resultado de uma interação nas relações sociais, ou seja, para reconhecer a si mesmo, o sujeito precisou, antes, estabelecer relações com os outros.

O homem só se hominiza na medida em que se apropria da cultura. Para Gimonet (2007), este sujeito do campo, ao tornar-se estudante na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, constitui-se também como sujeito alternante, isto é, pertencente e envolvido no movimento alternado da Pedagogia da Alternân-

¹⁴ Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Amazonas.

cia, caracterizando-se como sujeito que, nas experiências, na complexidade das relações e situações, amplia as possibilidades de aprendizagens a partir do movimento metodológico da alternância. Trata-se da ação de caminhar no sentido pedagógico de um movimento contínuo no qual o sujeito caracteriza-se como produto e produtor de seu caminho e de seu caminhar (MORIN, 2011).

Nesta lógica, o sujeito alternante é um caminhante de sua aprendizagem. Afinal, ele está implicado no processo educativo numa perspectiva do devir, concebendo o aprender como um processo vinculado a diferentes espaços, tempos, formadores, experiências, partilhas, saberes, fazeres, teorias e práticas, na perspectiva do desenvolvimento recíproco do homem e do campo.

A Pedagogia da Alternância é engajada com os propósitos que fundamentam a Educação Popular na medida em que concebe os indivíduos nas suas experiências diárias, as situações que vivenciam na vida prática para embasar o aprendizado teórico, dando um aporte mais autônomo e desvinculado das decisões predominantemente elitizadas.

A Casa Familiar Rural tem como objetivo principal promover uma Educação do Campo na Amazônia alicerçada na tríade educação, trabalho e organização social, sendo que esses três elementos que compõem a tríade não se sobrepõem ao outro, pelo contrário, eles funcionam como sistemas que se completam.

No Brasil, as CFR's têm como principal suporte as Associações Regionais das CFRs (ARCAFARs), que as representam em nível estadual, nacional e internacional, visto que desempenham uma função mediadora entre o Estado e as CFRs. Existem no país duas Associações Regionais das CFRs: a ARCAFAR Norte/Nordeste, que representa as Regiões Norte e Nordeste, e a ARCAFAR Sul, representante do Sul do país que, juntamente com a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), formam a rede dos Centros de Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs – (ESTEVAM, 2003).

A Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas (ARCAFAR-AM) nasceu de uma necessidade das Casas Familiares Rurais em funcionamento, assim como as comissões provisórias das CFR's nos municípios de formarem uma Organização Estadual para defender e representar seus interesses, promover o intercâmbio, garantir os princípios filosóficos e metodológicos, a fim de evitar o isolamento das CFR's e acompanhar o processo de expansão. Em março de 2004, foi criada a ARCAFAR-AM, uma instituição responsável pela formação integral dos profissionais que atuam nas Casas Familiares, conhecidos como monitores, e é ela quem prepara os monitores com conhecimentos técnicos, econômicos, sociais e culturais. Também se ocupa na formação e promoção do desenvolvimento organizacional social das famílias, dos dirigentes das CFR's, para atuarem diretamente no processo educacional.

A figura 01 trata-se das primeiras formações da ARCAFAR-AM, no município de Rio Preto da Eva, sobre formação na Pedagogia da Alternância. Participaram dessas atividades alunos do IFAM, produtores rurais do projeto de Assentamen-

to IPORA e representantes das instituições locais ligados à educação e à produção agrícola local. Na sequência (figura 02), a ARCAFAR-AM, juntamente com a FE-TAGRI, promoveu um curso de Formação de Professores do campo com enfoque na Pedagogia da Alternância, em junho de 2007, participando desse evento mais de 70 professores que atuam na educação básica das escolas rurais do município. Essa atividade, na época, foi financiada pelo extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através da Secretária Executiva da Agricultura Familiar¹⁵.



Figura 01 e 02: Curso de capacitação em Pedagogia da Alternância, no início dos anos 2000, no município de Rio Preto da Eva e Boa Vista do Ramos, respectivamente.

Nos estudos de Torres (2007, p. 178-179) sobre a Amazônia, “aparece muito fortemente a ideia de fronteira como culturas em ressignificação, híbridas e mestiças que comportam descontinuidade, rupturas e processos sociais paradoxais”. O protagonismo político dos atores sociais em torno da educação do campo evoca a ancestralidade dos modos de vida dos povos tradicionais, envolvendo a educação da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos no cotidiano de suas vidas, encarnado nas práticas de suas existências. Gramsci (1982) denomina de criação de uma nova cultura, de uma nova socialização, que levaria à transformação dos processos sociais e do próprio ser social.

A ARCAFAR-AM atua como agente de integração das Casas Familiares Rurais do Estado e busca o fortalecimento regional, respeitando a realidade de cada unidade. Além disso, avalia o funcionamento e desenvolvimento das CFR's do Amazonas, garantindo que a filosofia e a estrutura político-pedagógica estejam adequadamente aplicadas às peculiaridades regionais. As parcerias específicas de cada unidade educativa permitem que se efetive o desenvolvimento local e paralelamente unifica os interesses comuns às demais unidades sob a sua jurisdição, zelando sem-

¹⁵ A Medida Provisória Nº 726 de 12 de maio de 2016, extingue nove Ministérios. Entre eles está o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que foi incorporado à pasta do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, distorcendo, nesse sentido, o projeto de desenvolvimento pleno da Agricultura familiar e camponesa.

pre pela efetivação da alternância, dinâmica que fortalece os laços de interação entre escola, família e comunidade.

A ação da ARCAFAR-AM, quando analisada a partir do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2014), leva-nos a uma compreensão de que a educação da práxis ultrapassa os preceitos meramente funcionais ou estruturais da educação. Pensar a educação como princípio pedagógico estratégico voltado para o desenvolvimento sustentável local nos remete a uma ideia de que o território pode e deve ser reinventado pela ação dos sujeitos, considerando sua realidade e potencialidades regionais.

O ensino baseado em grades curriculares, disciplinas isoladas e na transmissão de conhecimento, quando aplicado aos jovens do campo, ao invés de promover o desenvolvimento do meio, acaba por distanciar o jovem de sua realidade, incentivando-o a buscar oportunidades externas, isso leva ao abandono de seus costumes, valores e do espaço sociocultural necessário para o desenvolvimento como liberdade.

A criação da ARCAFAR-AM foi motivada por resultados positivos decorrentes da ação das CFR's, com destaque para a elevação da qualidade de ensino das comunidades rurais do Amazonas, melhoria das condições socioeconômicas das famílias envolvidas no projeto CFR, participação das famílias no Projeto Educativo de jovens e adultos que passam a atuar nas suas comunidades de forma crítica e forte vínculo com a família e comunidades, e, por fim, grande número de jovens exercendo liderança em ONG's e movimentos sociais.

E importante a gente saber destacar cada coisa. A pedagogia da alternância não é exclusiva das CFR's. A Casa Familiar Rural também utiliza a Pedagogia da alternância, assim como as Escolas Família Agrícolas. Por isso, elas juntas formaram o CEFFAS, que tem como função a preservação dos princípios da Pedagogia da Alternância. Mas também cada uma tem sua instituição guarda-chuva, a nossa é a ARCAFAR (Adalberto Pinheiro, 44 anos, 2015).

Nos últimos 81 anos de experiência em formação em alternância no mundo, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) se organizam em instituições guarda-chuva, no sentido de preservação dos princípios e fundamentos, que é algo do tempo da pedagogia da alternância.

As atividades desenvolvidas pela CFR de Boa Vista do Ramos junto aos alternantes e seus familiares contribuem significativamente para melhor vivência comunitária e sentimento de pertença ao lugar, assim como para manutenção do modo de vida das comunidades tradicionais. A proposta de educação contida no Projeto Político Pedagógico traz a realidade e especificidades da comunidade, o que vem se contrapor aos sistemas educacionais convencionais da educação profissional.

Considerações Finais

A Educação do Campo vem se instituindo como área própria de conhecimento que tem o papel de fomentar o debate e de acumular discussões, no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário social sobre a relação preconceituosa que há entre campo e cidade, na qual o campo aparece como o lugar de atraso¹⁶. De acordo com Passos (2006, p. 6), “o meio rural não é um espaço provisório como já foi falado por alguns teóricos. Também não é um espaço vazio. Lá existe uma juventude que precisa exercer a sua cidadania”, e isto inclui o direito de ter uma educação de qualidade que possibilite sua permanência no meio rural com padrão de vida compatível com o mundo atual.

Refletir sobre a educação do campo da Amazônia, a partir da pedagogia da alternância desenvolvida pelas CFR's, remete-nos a uma compreensão de sua materialidade que envolve uma interrelação entre cultura e uma pedagogia própria que se metamorfoseia para atender as necessidades humanas coletivas, são ações que transcendem a lógica simplista de uma escolarização para o mercado. Ressalte-se que são nos movimentos sociais que tanto a CFR quanto a ARCAFAR se materializam, fazem-se existir, pois “ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo” (GOHN,2011, p. 336).

Não obstante, os desafios para se implementar políticas públicas educacionais no campo, principalmente na Amazônia, as experiências de Educação do Campo que vêm emergindo na região e no Brasil nos últimos tempos - dentre elas a formação de jovens do campo - a pedagogia da alternância tem contribuído e possibilitado uma educação condizente com a realidade vivenciada pelos jovens do campo, de maneira que essa proposta vem atendendo as necessidades destes que, por décadas, foram alijadas do sistema de Ensino Formal.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: Resolução CNE-CEB n.1 3 de abril de 2002. Brasília: ME.

¹⁶ Ver, a este respeito, Pinto (2000).

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352**, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. 1996, Brasília. 2004.

CALDART, Saete. **Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade**. In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por uma educação do campo. nº 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: A formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10ª edição. Rio de Janeiro, 1992

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS**. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2007

GOHN, Maria da Glória. **Os Sem Terra, ONGS e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOHN, M.G. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação.v16.n.47.maio/ago.2011.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª edição, Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1982.

MOLINA, M. C. O PRONERA como Construção Prática e Teoria da Educação do Campo. In: Márcia Regina Andrade; Maria Clara di Pierro; Mônica Castagna Molina; Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. (Org.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação do Programa nacional de Educação na Reforma Agrária**. 1ed.São Paulo: Ação Educativa, 2004.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PASSOS, Maria das Graças. **Casa Familiar Rural forma Jovens Protagonistas**. Informativo - Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável do Estado do Amazonas. Ano III. N. 12, Maio/junho 2006.

PASSADOR, C. S. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural (1990-2002) do estado do Paraná**: a pedagogia da alternância como referencial de permanência. 2003. 176 p. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

PINEAU, G. **Formações universitárias em alternância no Canadá e na França**. In: UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Cidade Gráfica. nov. 2002

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, M.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set a dez, 2003

TORRES, Iraíldes Caldas. **Humaitá: eco de um povo**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

A MEDIAÇÃO ENTRE O ASSISTENTE SOCIAL E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thalita Martins Macena
Roberta Torres Nishimura

Introdução

No decorrer dos anos o assistente Social vem ampliando seu campo ocupacional, em várias áreas onde emergem as expressões da Questão Social. Este profissional é qualificado para trabalhar as demandas sociais, lutando para reafirmar e defender os direitos sociais.

O assistente social tem o respaldo da Lei que regulamenta a profissão e o Código de Ética Profissional, os (as) assistentes sociais buscam meios de intervir nas manifestações oriundas da sociedade.

A temática do artigo propõe refletir e analisar sobre os Assistentes Sociais nas escolas privadas, já que a grade curricular do curso possui metodologias para uma intervenção frente às demandas sociais existente nas escolas privadas, buscando contribuir para formar cidadãos críticos e de direitos.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Constituição Federal de 1988, a Educação é direito de todos, e de responsabilidade do Estado.

Segundo Bhering e Siraj-Blatchford (1999) a participação dos pais na escola não só colabora com o processo escolar, como também na melhoria do ambiente familiar, provocando uma melhor compreensão do processo de crescimento e aprimoramento das reações.

Para isto, desenvolveu-se este trabalho sobre a interação que existe entre a escola e a família, e como compreendem o papel da família e a colaboração da escola na formação das crianças e no desenvolvimento educacional e social de cada criança.

Com relação a participação dos pais no ambiente educacional no qual é um fator determinante para o desempenho da criança em sala de aula, tornando assim a família uma instituição de grande importância no processo de ensino-aprendizagem.

A escola tem por objetivo integrar a família e ampliar o conhecimento do aluno fora da escola. Mas geralmente isso não acontece, pois como os pais estão sempre ocupados, a tarefa de casa fica por conta do próprio aluno ou com a ajuda de outros do convívio familiar. Porém, o dever de casa é uma estratégia utilizada pelas escolas para que os pais possam interagir mais no processo das atividades enviadas pelas escolas.

Por isso acredita-se que o envolvimento dos pais na escola amplia as possibilidades para uma relação mais próxima para um bom desempenho do aluno. Apesar de tantas dificuldades, é preciso que os pais e a escola busquem, da melhor maneira possível, desenvolver uma parceria e estimular o desenvolvimento dos alunos.

A participação dos pais no processo de aprendizagem

Nosso campo de pesquisa deu-se em uma escola do setor privado situada no bairro Planalto zona centro oeste de Manaus, que atende famílias de classe média e crianças nos anos iniciais de 02 a 05 anos de idade, a população da pesquisa foi à quantia de 120 crianças matriculadas, divididos entre os turnos matutino e vespertinos sendo 58 meninas e 62 meninos.

No início do projeto havia um índice muito alto de pais que não se envolviam nas questões referentes à escola.

A frequência dos pais na escola é um fator que muitos professores veem como importante para o rendimento e aprendizado de qualidade dos alunos, influenciando, portanto no desempenho das atividades educativas. Para Bastos (2001, p. 66), a escola tem a preocupação de levar o conhecimento ao aluno, dando continuidade e complementando a educação familiar. Para isto, preocupa-se em inserir a família nas atividades escolares.

De acordo com Patto (2006), muitas atitudes tomadas dentro da instituição escolar, podem influenciar e aprofundar as dificuldades vividas por uma criança. Entretanto, muitas crianças apresentam algumas dificuldades que somente a escola, poderia observar e informar aos pais.

Para Anastácio (2009), na educação deve haver conhecimento, disponibilidade, e empenho por parte da família em saber o que está acontecendo dentro da escola, reconhecendo e estimulando a aprendizagem da criança. Com isso, estará colaborando para o desenvolvimento da mesma.

Contudo, sabe-se que muitas famílias não participam efetivamente do aprendizado de seus filhos na escola, conseqüentemente, influenciam negativamente nos resultados almejados pelos professores. Os professores, juntamente com a escola buscam estratégias para que os pais se envolvam mais no processo de aprendizagem através de reuniões, que são utilizadas para relatar o que acontece na escola e na sala de aula, a escola promovem também atividades de integração entre as famílias. Porém, nem sempre os pais comparecem nestes eventos, frustrando as expectativas da escola.

Partindo da perspectiva desse contexto, interpretando a referida lei e, além dessa, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que regulamenta a política de atendimento a esse segmento populacional constata-se que, para a efetivação de alguns artigos e incisos específicos, há demandas pertinentes ao serviço social, considerando seus fundamentos, conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos,

saberes construídos na prática profissional cotidiana e, acima de tudo, seu projeto ético-político, especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990: lei que regulamenta os direitos da criança e do adolescente traz um novo paradigma: a Doutrina de Proteção Integral. Reconhece esse segmento como sujeitos de direito e estabelece a educação como direito, visando o pleno desenvolvimento da cidadania. Reforça a centralidade da educação em qualquer proposta de atendimento a essa faixa etária.

A interpretação dessa lei, especificamente o capítulo IV (artigos 53 a 59) que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, explicita demandas pertinentes ao Serviço Social.

Para que os pais participem mais desse processo de educação e conscientização a escola deve tomar a iniciativa de convidá-los, visto que muitos pais não têm o conhecimento de como podem participar e colaborar para minimizar as dificuldades encontradas no desenvolvimento de seus filhos.

Por isso, uma das formas mais utilizadas pelas escolas para que os pais participem do aprendizado dos filhos, é o dever de casa, que é uma forma para que possam perceber as dificuldades e o rendimento de seu filho.

Para Carvalho (2004), planejado como parte complementar do processo ensino-aprendizagem, o dever de casa não somente afeta o trabalho do docente, mas a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, uma vez que a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa promovem a aproximação familiar, em apoio as atividades escolares. Portanto, como fundamental componente da interação família-escola, o dever de casa ocorre através de uma política simples, ampliada por famílias e escolas, a uma política formal que profere os esforços educativos destas instituições.

O mesmo autor coloca que "o sucesso escolar depende em grande parte, do apoio direto e sistemático da família, que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares" (CARVALHO, 2000, p.144).

Como se pode perceber, o desempenho dos alunos depende, em grande parte, mas não exclusivamente, da participação e colaboração dos pais. Portanto as escolas devem buscar formas de parcerias os pais dos alunos, para que juntos possam desenvolver uma educação proveitosa e de qualidade.

Segundo Ribeiro e Lomônaco (2002), uma das formas mais eficazes de ganhar a confiança dos pais, é abordar assuntos relacionados à vida escolar de seus filhos, escutar e debater propostas que visem esclarecer assuntos conflituosos para ambas às partes.

Através das reuniões que ocorrem na escola entendemos que é um momento de orientação aos pais de como participar do processo de aprendizagem dos seus filhos.

De acordo com Oliveira (2001) as reuniões são momentos onde os pais podem expor como compreendem o desenvolvimento dos filhos, e apresentar suas insatisfações. Contudo, é preciso refletir sobre as diversas formas de convidar os pais

a participarem do processo educacional das crianças. E procurarem juntas soluções existentes para os problemas encontrados.

As estratégias mais utilizadas pela escola são reuniões e programações festivas no qual possibilita um envolvimento maior com as famílias.

Para Ribeiro e Lomônaco (2002) através dos encontros com os pais, à escola sente-se segura quando estabelece um vínculo para adquirir mais informações, procurando trocar ideias, na busca das soluções dos problemas que se deparam no cotidiano. Na percepção dos docentes, para que as crianças adquiriram conhecimentos, todos devem trabalhar conjuntamente, a escola e família.

Serviço social como mediador na educação

A intencionalidade do Serviço Social na escola é contribuir com a própria função social da mesma, criando espaços de intervenção nas relações sociais estabelecidas tanto com o público interno quanto com o externo. Todavia, atualmente, o Serviço Social é comumente discutido pela sua inserção na rede pública de ensino, pouco se tem abordado sobre a introdução na rede privada. Independente da diferenciação da demanda profissional na escola pública para a privada, da mesma forma o assistente social tem total condição de mediatizar determinadas problemáticas que se evidenciam no espaço sócio educacional.

Sua prática pode estar voltada não somente para os alunos, mas para as famílias e a comunidade. Nesse caso, é de fundamental importância a realização inicial de uma pesquisa de natureza sócio familiar para decodificar o contexto social no qual a escola está inserida. Situações como a frequência irregular do aluno, e negligência por parte dos pais também podem se configurar como um espaço de atuação profissional. A intervenção do Serviço Social junto às famílias deve acontecer mediante a clarificação da família enquanto uma unidade em relação à sociedade, como um núcleo social com sua singularidade.

Cabe a ele desenvolver contatos com as famílias com a finalidade de articular a escola – família, de viabilizar ações socioeducativas, com a possibilidade de analisar aquilo que a própria família tem a dizer sobre o espaço escolar, coletando dados e podendo até subsidiar análises com a equipe de multiprofissionais da escola.

O Assistente Social está inserido em um novo cenário caracterizado pelas inovações tecnológicas, rápidas mudanças, globalização, parcerias estratégicas, novos modelos de gestão, dentre outros, requeridas junto ao processo produtivo. Essa área da prática profissional foi iniciada com a finalidade de atuação, destacando-se assim o seu plano de Trabalho, que reitera perante lei que segundo Brasil (2017) instituiu esse profissional nas escolas privadas conforme lei de N.º 4.464, de 02 de maio de 2017 que instituiu o Serviço Social Escolar na rede privada de ensino no Estado do Amazonas.

A atuação do assistente social no espaço institucional vai depender de vários fatores peculiares a cada organização, podendo não atuar diretamente em todos esses processos. Entretanto, é relevante que o mesmo tenha conhecimento de todos eles, a

fim de desenvolver um trabalho que traga bons resultados para a organização e para os pais. Sua contribuição em geral está relacionada à implementação de ações voltadas a qualidade de ensino de cada criança. colabora no processo de democratização da educação, com vistas ao fortalecimento da Gestão Escolar.

[...] Educação e Serviço Social são áreas afins, cada qual com sua especificidade, que se complementam na busca por objetivos comuns e projetos político-pedagógicos pautados sob a lógica da igualdade e da comunicação entre escola, família, comunidade e sociedade (SOUZA, 2005, p. 39).

Ao abordar esta relação entre Educação e Serviço Social, Santos (2005) pontua:

Acredita-se que uma das maiores contribuições que o Serviço Social pode fazer na área educacional é a aproximação da família no contexto escolar. É intervindo na família, através do trabalho de grupo com os pais, que se mostra a importância da relação escola-aluno-família. O assistente social poderá diagnosticar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam a problemática social no campo educacional e, consequentemente, trabalhar com um método preventivo destes, no intuito de evitar que o ciclo se repita novamente (SANTOS, 2005, p. 44).

Diante disso, encontra-se um profissional até então muito desconhecido na referida área. Neste momento faz-se necessário apresentar algumas considerações sobre as atribuições e competências do Assistente Social para com a realidade escolar contemporânea.

Para Martins (1999) esse profissional tem a atribuição de:

Melhorar as condições de vida e sobrevivência das famílias e alunos; Favorecer a abertura de canais de interferência dos sujeitos nos processos decisórios da escola (os conselhos de classe); Ampliar o acervo de informações e conhecimentos, acerca do social na comunidade escolar; Estimular a vivência e o aprendizado do processo democrático no interior da escola e com a comunidade; Fortalecer as ações coletivas; Efetivar pesquisas que possam contribuir com a análise da realidade social dos alunos e de suas famílias; Maximizar a utilização dos recursos da comunidade; Contribuir com a formação profissional de novos assistentes sociais, disponibilizando campo de estágio adequado às novas exigências do perfil profissional (MARTINS, 1999, p. 70).

Sendo assim, compreende-se que a atuação do Assistente Social no contexto escolar tem por objetivo a possibilidade da contribuição e das problemáticas sociais perpassadas em âmbito educacional, as quais possam desdobrar-se em atendimentos sociais aos alunos, suas famílias ou comunidade geral, na realização de encaminhamentos, informações, orientações, elaboração e implantação de projetos de cunho educativo, dentre outros.

Nessa ótica, entende-se que para atingir a criança de forma integral, é necessário intervir na sua família. Em conformidade ao exposto, Martins (2007) aborda a dimensão educativa que envolve a atuação do Assistente Social:

Pluralidade de Saberes

Portanto, o papel educativo do assistente social é no sentido de elucidar, desvelar a realidade social em todos os seus meandros, socializando informações que possibilitem a população ter uma visão crítica que contribua com a sua mobilização social visando à conquista dos seus direitos (MARTINS, 2007, p. 135).

O trabalho do Assistente Social na educação, e, numa escola assenta-se também nessa compreensão de Freire que nos permite perceber pontos de convergência com o que prescreve no Projeto Ético-político do Serviço Social. Conselho Federal de Serviço Social (2014) coloca que o reconhecimento do Serviço Social na Política de Educação é algo que a categoria já vem tentando afirmar desde os primórdios

Os assistentes sociais podem atuar na Política de Educação em várias etapas do processo educacional. O que esperam de nós é a atuação enquanto solucionadores de alguns dos problemas que mais acometem a educação, por exemplo: a evasão, baixo rendimento escolar e a indisciplina.

Com relação à intervenção que pode ocorrer no âmbito educacional, definimos algumas modalidades, com base no Documento “Subsídios para atuação do assistente social na Educação”, do Conselho Federal de Serviço Social (2014), sendo as mesmas:

Intervenções individuais com famílias: é uma das formas mais eficazes de conseguir se aproximar das famílias frente às demandas que precisamos atuar. Muitas famílias não se sentem bem em um ambiente com muitas pessoas, podem se sentir inibidas e não vincularem aos profissionais caso não sintam que receberam a atenção necessária. O contato individualizado com a família é primordial quando se trata de atenção a situações de ameaça ou violação de direitos, e ocorre não somente na Política de Educação, mas também em vários outros segmentos, como habitação, saúde, assistência, sistema prisional (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2014).

Os profissionais de Serviço Social, através de sua capacidade teleológica, podem planejar ações interventivas de caráter preventivo, e não somente ações para resolução dos problemas já instalados. Para tal é importante o profissional faça uso de ações socioeducativas.

Neste sentido, as ações socioeducativas cooperam para o processo de crescimento individual e coletivo, contribuindo para a apreensão e internalização de significados e sentidos sobre os assuntos abordados, provocando a reflexão e possíveis alterações nos modos de pensar e agir.

Com isso chegamos ao resultado que no final da pesquisa houve uma participação mais efetiva dos pais, no qual procuraram se inserir mais nos projetos que a escola dispõe, agendam atendimento com a coordenação pedagógica para saber como está o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seu filho em sala de aula.

Conclusão

As observações feitas no momento da pesquisa, a ausência de vários pais, tanto nas reuniões que acontecia a cada dois meses, quanto nos demais eventos promovidos pela instituição, a partir da introdução do projeto, tivemos um aumento significativo na frequência dos mesmos, portanto uma abordagem de cunho qualitativo.

Ao iniciarmos o processo de observação, tivemos a contribuição da equipe multidisciplinar composta por assistente social, pedagoga e professores.

Percebemos que um dos fatores que ocasionava a falta da participação destes pais é a “separação”, e com isso uma briga de poder em relação à responsabilidade que só prejudica o aprendizado e o convívio social dessas crianças, por conta disso, nem as crianças e nem os próprios pais participam dos eventos promovidos pela escola, frustrando essas crianças que acabam se tornando tristes e retraídas.

Enfatizamos a importância do profissional de serviço social nas escolas privadas, pois este profissional é totalmente qualificado para trabalhar na política de educação, conforme lei de nº 4.464 de 02 de maio de 2017.

O assistente social entra como mediador para diminuir esses conflitos familiares dentro e fora da instituição, utilizando todos seus conhecimentos e técnicas para trabalhar estas demandas, no entanto, por se tratar de uma escola do setor privado, intervir nesses conflitos se torna um pouco mais complexo.

Esse profissional configura-se na atuação daquele agente que é detentor de um poder institucionalizado por uma organização e assume a função de aproximar pessoas de grupos distintos com interesses diferentes. O papel do mediador é estabelecer uma união entre esses dois mundos olhando em duas direções ao mesmo tempo, ou seja, família e escola.

Os pais que participam da vida escolar de seus filhos têm mais chances de ter adultos de sucesso, pois é importante e necessário esse envolvimento, quanto maior for a parceria entre essas duas instituições, mais positivos serão os resultados não só para os pais, principalmente para as crianças.

É por esse motivo que enfatizamos tanto a importância da participação e a colaboração da família no processo de aprendizagem das crianças. Portanto, cabe a escola e a família essa integração.

A escola e principalmente o assistente social precisam usar de sua criatividade para encontrar meios que tragam as famílias para o ambiente escolar, com isso aumentar a frequência dessas famílias na escola, e que elas possam participar mais efetivamente do processo de aprendizagem de seus filhos.

Referências

ANASTACIO, A. H. A. K. A participação da família no contexto escolar da educação infantil em uma escola privada de Sinop. 2009. Disponível em: <[http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/fot_1565micuosoft_woud_-_anne_kelly\(1\)_pdf.pdf](http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/fot_1565micuosoft_woud_-_anne_kelly(1)_pdf.pdf)>. Acesso em: 17 de março de 2017.

BHERING, E. SIRAJ-BLATCHFORD I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. Caderno de pesquisa, n. 106, p. 191-216, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planauto.gov.br/ccivil_03/Constituição.html>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planauto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.html>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 01 de abril de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 01 de abril de 2017.

CARVALHO, P. E. M. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero, UFPB, **Cadernos de pesquisa**, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, P. E. M. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família- escola, **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104, jan./ abr. 2004.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Subsídios para atuação dos assistentes sociais na Política de Educação. [s.l.: s.n.], 2014. Disponível em:

<<http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESSSUBSIDIOSASEDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 02 de março de 2017.

MARTINS, ELIANA BOLORINO CANTEIRO. O Serviço Social na área da Educação. In: **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, V. 8 N. 1, 1999.

MARTINS, ELIANA BOLORINO CANTEIRO. Educação e Serviço Social: Elo para a construção da Cidadania. **Tese de Doutorado em Serviço Social** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, L. P. Uma relação tão delicada: a participação da família no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental de 1º a 4º série e classes de alfabetização: **Trabalho de conclusão de curso**. (Graduação em Pedagogia), Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. et al. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006. p. 288.

RIBEIRO.M.N; LOMÔNACO.J. F. B. Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho. In: PROENÇA. M.; MENEVÉ. M. **Psicologia e educação na Amazônia**: pesquisa e realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002. p.123-150., 2006. 204p.

A INSTRUMENTALIDADE DO SERVIÇO SOCIAL E SUA TRAJETÓRIA NA ÁREA SOCIOJURÍDICA

Bismarck Oliveira da Silva

Introdução

No âmbito do atendimento as demandas das classes sociais, na relação entre sociedade e Estado, os caminhos trilhados pelo Serviço Social na construção de estratégias rumo a viabilização dos direitos sociais da classe trabalhadora, presencia-se contemporaneamente divergentes instrumentalidades empregadas no cotidiano profissional, tanto de forma explícita (tentativas de reforma do Serviço Social e etc.), quanto disfarçada na sua aparência e nos objetivos ídeo-políticos (ecletismo¹⁷, serviço social clínico e etc.). Esses posicionamentos revelam movimentos constitutivos de tendências pós-modernas que solapam o entendimento de processos históricos numa dimensão de totalidade e acabam por anular qualquer antagonismo da luta de classes sociais (IAMAMOTO, 2015).

A metodologia utilizada na pesquisa foi norteada pelo materialismo-histórico-dialético, seguindo uma abordagem qualitativa através da técnica de revisão da literatura. O objetivo geral é compreender como a instrumentalidade da prática profissional do Serviço Social se expressa na área sociojurídica. Os objetivos específicos são: a) explicar a categoria instrumentalidade e sua funcionalidade no exercício profissional; b) identificar qual instrumentalidade norteia hegemonicamente o exercício profissional do Serviço Social na área sociojurídica. Partimos da ideia de que é possível que o conhecimento teórico-metodológico, auxiliado pela dimensão ético-política pode nortear tanto a construção dos instrumentais técnico-operativos quanto dar sentido e materialidade a intencionalidade dos profissionais nos espaços institucionais em que atuam, assim como, na área sociojurídica.

Ao final, pretende-se subsidiar o leitor na reflexão acerca da complexidade das transformações societárias e das demandas sociais que compõem o cotidiano profissional, demonstrando como a ofensiva neoconservadora por meio de uma racionalidade formal-abstrata pode atuar na incorporação de vertentes teórico-filosóficas tecnicistas, pragmáticas e ecléticas na prática profissional e no descrédito/vulgarização das teorias que dão significado sócio-histórico ao projeto ético-político dessa categoria, que têm se colocado contra essas vertentes do movimento

¹⁷ Diretriz filosófica que permite escolher variadas doutrinas de filósofos e aproximar-se de teses sem preocupar-se com a coerência dos ideais dessas teses entre si e de sua conectividade com suas bases originárias (ABBAGNANO, 1982).

do conservadorismo e sido fundamental nas últimas quatro décadas para construção do legado da instrumentalidade do Serviço Social brasileiro.

Desvelando a categoria instrumentalidade

Oito décadas de serviço social no Brasil e a pergunta que se coloca contemporaneamente é que tipo de instrumentalidade tem norteado hegemonicamente a profissão no campo interventivo? Sabemos que imprimir a instrumentalidade do exercício profissional do assistente social no cotidiano, para além da razão instrumental (mera utilização dos instrumentos técnico-operativos) traz desafios contemporâneos e se coloca como necessário. Existe a urgência do/a assistente social em estar preparado e ser resistente no campo tenso das contradições que se fazem presentes na sociedade capitalista, principalmente no ambiente que é gestado a política pública, no intuito de ser propositivo ao acionar diversas dimensões reflexivas acerca das questões sociais emergentes no fazer profissional crítico, criativo e alinhado com o projeto ético-político do Serviço Social.

Guerra (2014) explica um aspecto fundante que guia ideologicamente a categoria denominada racionalidade, seja ela formal ou formal-abstrata e, particularmente, como tal racionalidade se expressa no cotidiano da produção e reprodução do sistema capitalista referente ao trabalho (na concretização de uma racionalidade teleológica). Mesmo diante das dificuldades se têm criado estratégias ético-políticas que subsidiam caminhos numa racionalidade crítico-dialética no âmbito do exercício profissional. Todavia, o que se presencia no decorrer da história da profissão quando se fala da natureza do Estado brasileiro é que este vem assumindo um papel de legitimador das necessidades do capital que se vê compelido

a intervir diretamente nas tensões engendradas dessas relações, e o faz, implantando [...] programas e estratégias que passam a se constituir em políticas sociais / públicas. Funda assim, um campo específico para o atendimento das questões oriundas do antagonismo entre capital e trabalho, cujos objetivos incorporam o atendimento das reivindicações da classe trabalhadora, que são tratadas como carências de caráter individual. [...] Dar-lhe uma fórmula política muito concreta, que concilia determinados interesses, dá uma certa conciliação, coerência e instrumentalidade a estes interesses no nível de racionalidade estatal, o que vem a se constituir num fator favorável à construção de suas bases de legitimação. Incorpora ainda, princípios do liberalismo, e, ao fazê-lo, toma os indivíduos como os responsáveis, em última instância, pela sua própria situação: as sequelas da questão social são consideradas “fracasso individuais” (GUERRA, 2014, p. 180-181).

Nesse contexto, de acordo com Guerra (2014) a ênfase dada é no entendimento de que a racionalidade, elemento que dá sentido à instrumentalidade do Serviço Social não é única e se caracteriza como uma unidade na diversidade de projetos profissionais em disputa. Por isso, entende-se neste artigo que a racionalidade crítico-dialética se constitui na capacidade de criar formas alternativas de amenização

das expressões da questão social fenômeno este advindo da reprodução do referido sistema.

Essa instrumentalidade da profissão é construída no cotidiano das relações sociais da sociedade como expressão de uma intencionalidade hoje hegemonicamente marxista fruto de uma direção social estratégica e de um legado sócio-histórico latino americano, sendo o reflexo do Serviço Social brasileiro balizado pelo Projeto Ético-Político (NETTO, 1999). Tal movimento se dá a partir da mediação das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, proporcionando uma relação entre meios e fins, adequando às exigências dos fins a escolha dos meios permeados pela construção de instrumentos e técnicas que possibilitem dar materialidade as ações e intervenções profissionais de acordo com Guerra (2014). Ou seja, é “uma propriedade e/ou capacidade que a profissão vai adquirindo na medida em que concretiza objetivos [...] em sua intencionalidade em respostas profissionais” (GUERRA, 2000, p. 01).

Percebe-se na conjuntura atual de crise estrutural do capital, como alerta Mészáros (2011), que os profissionais têm sentido retrocessos nas relações de trabalho – com a desespecialização passando a assumir competências que não cabe ao Serviço Social e pela desprofissionalização exercendo funções burocratizadas e polivalente que não estão no rol das atribuições privativas e competências profissionais, colocando o profissional em novos modelos de gestão e execução do exercício profissional. Tais implicações refletem em práticas imediatistas, pragmáticas, neoconservadoras e ecléticas que corroboram para a manutenção do capital e do projeto social burguês, o neoliberalismo (SOUZA, 2016). Esse conflito entre as tendências teóricas que norteiam as políticas sociais, e, conseqüentemente, a profissão em sua prática, evidenciam que,

não obstante os avanços observados na profissão, decorrem de um processo de construção coletiva, determinado pelo amadurecimento das condições objetivas da realidade brasileira e da categoria profissional dos assistentes sociais, verifica-se a presença da racionalidade formal-abstrata enquanto uma mediação teórico-cultural e ideopolítica que historicamente vem exercendo influência na profissão. [...] O racionalismo formal-abstrato encontra-se subjacente às correntes de pensamento vinculadas a tradição positivista, que a sociedade capitalista madura adota como “axioma” [...] mas que, contudo, só resiste aos imediatismos da vida cotidiana enfrentados em ações manipulatórias e instrumentais (GUERRA, 2014, p. 194-195).

Por isso, necessário é entendermos a dimensão ontologicamente fundante que medeia à relação homem e natureza, qual seja, o trabalho, categoria esta que é atravessada por determinações ídeo-culturais, sociais e econômicas na sociabilidade capitalista. Aliado a isso, tem a mercantilização do ser social, que acaba por obscurecer o reconhecimento dos trabalhadores acerca do próprio antagonismo de luta entre as classes sociais, dos processos de alienação e de exploração na qual estão submetidos e do distanciamento de valores e princípios humano-genéricos (GUERRA, 2000).

Diante de tais desafios contemporâneos, é preciso desvelar a realidade que se expressa no cotidiano profissional, alinhando a teoria à prática, captando aspectos da singularidade dos fenômenos das expressões da questão social através de uma práxis que direcione a instrumentalidade para as devidas mediações necessárias com a particularidade dos fenômenos e da categoria totalidade. Por isso que na

relação prática profissional e os conhecimentos necessários à formação profissional, podemos afirmar que [...] essa passagem não é direta, ela é um processo que necessita das definições dos fins, que envolve um plano ético e político, e da escolha dos meios, o que abrange, também, um processo de valoração e um caminho técnico-operativo (SANTOS, 2016, p. 268).

Nisso, convém a importância do/a Assistente Social ter condições objetivas para o exercício de trabalho, expressar o direcionamento social que norteia seu processo de trabalho e o posicionamento ético-político, contrapondo-se assim, as contradições do sistema capitalista que a sociedade reproduz. Diante disto, ao executar seu trabalho, necessita saber a natureza, a funcionalidade e a intencionalidade das políticas sociais, o campo de trabalho no qual está inserido/a e suas contradições, as legislações normatizadoras e qual direcionamento ético-político será utilizado para implementar a agenda de viabilização de direitos sociais da classe trabalhadora. Por isso, é necessário reconhecer a importância em adequar os instrumentos técnico-operativos aos objetivos que caminham para atender as reais necessidades da classe trabalhadora.

É válido ressaltar que no fazer profissional, é preciso conhecer a prática, dar efetividade aos instrumentos técnico-operativos do serviço social e ao se apropriar dos conhecimentos teórico-metodológicos saber materializá-los nesse cotidiano de relações sociais. O profissional precisa ter um exercício crítico-reflexivo de suas ações e dos sujeitos atendidos, ou seja, captar a dinâmica da realidade concreta, e para isso tem se utilizado de diversas técnicas (visita domiciliar, entrevista individual ou coletiva, observação direta, escuta qualificada, atendimento a demanda espontânea, reuniões de planejamento e articulação e etc.) na busca de executar seu trabalho de forma acolhedora, inclusiva e intersetorial para compreender a complexidade das demandas dos usuários/as que chegam a profissão. Mediante isso, o profissional ao conhecer a realidade do usuário/a pode aplicar os instrumentos cabíveis para sua intervenção social, observando suas possibilidades e limites. Nessa abordagem, analisar como é o contexto sociofamiliar e em que realidade o mesmo está inserido a partir das mediações entre capital e trabalho é um dos caminhos.

Dos entraves evidenciados por Guerra (2014), um deles enfrentado no exercício profissional hoje, mostra o cenário de falta de condições objetivas de trabalho, que culmina na precarização e em dificuldades no trato das demandas que tencionam o cotidiano dos espaços em que a profissão é requisitada, que muitas vezes repercute no desestímulo tanto do profissional quanto da não procura do serviço prestado pelo usuário/a.

Dando ênfase aos momentos históricos, dois marcos são estruturantes no processo de intenção de ruptura do serviço social com o conservadorismo ortodoxo. Na esfera latino-americana temos o movimento de reconceitualização em 1960 e a partir de 1970 percebe-se no Brasil a experiência acadêmica do método BH e o III CBAS como expressão político-organizativa do movimento de intenção de ruptura, refletindo em posicionamento hegemônico da categoria hoje. Tais eventos históricos são cruciais para o desvelamento e redirecionamento da prática profissional na realidade atual pautado predominantemente no paradigma marxista, que visa se apropriar da relação teoria/prática e da dimensão de totalidade. Tal método de abordagem se realiza através de sucessivas aproximações da realidade concreta (MARX, 2004) e sabemos que tem sido válido o foco da profissão em se apropriar das perspectivas teórico-intelectual, ético-política, político-organizativa, técnico-operacional, por meio da atitude investigativa e interventiva. Portanto, Guerra (2014) defende que é a partir da capacidade de mediar tais dimensões citadas, as quais compõem o cotidiano profissional do Serviço Social, que este pode explorar a complexidade do ser social, sendo o norte para atuação nos diversos campos de inserção profissional.

Com isso, reafirmamos a instrumentalidade como capacidade de articular uma determinada intencionalidade com as condições objetivas e subjetivas, adequando os meios aos fins vislumbrados durante a atuação profissional nos diversos espaços de trabalho. Isto exige dos profissionais o fortalecimento de sua base teórico-metodológica¹⁸ por meio da capacitação (baseado nas diretrizes curriculares), permitindo sua atuação captar o movimento da realidade em sua dinamicidade. Com base nisso, apoiado nas leis, diretrizes de políticas públicas e normas que regulamentam a profissão – o código de ética profissional e a Lei de Regulamentação da profissão para conseguir encontrar clareza nas finalidades e objetivos que cada demanda lhe requer e articulá-los com a dimensão ético-política.

No caso do trabalho do assistente social na área sociojurídica, este/a atua tendo que dar respostas a demandas sociais gestadas nas relações antagônicas entre trabalho e capital, sendo importante enriquecer essa instrumentalidade por meio de estratégias que sejam contra a individualização ou a culpabilização dos sujeitos que requerem os serviços, e nesse sentido procurar responder a demandas coletivas da sociedade. Outro ponto importante é a necessidade de estimular na instituição a participação de usuários dos diversos serviços da rede, para que assim, possam ter acesso às informações sobre os encaminhamentos dados as demandas por eles apresentadas. Por isso, destaca-se que tal aproximação com os sujeitos abarcados pela área sociojurídica, pode possibilitar aos profissionais a formulação de estratégias concretas de intervenção que extrapole o campo da mera mediação de conflitos individualizados, mas sim, a identificação das angústias, frustrações e violações de direitos nos diversos contextos sociofamiliar e comunitário que venham a ocorrer por parte das próprias instituições e/ou da sociabilidade do capital.

¹⁸ A teoria pode subsidiar a interpretação da realidade concreta, espaço em que as transformações acontecem por meio de outras mediações. É preciso aliar a teoria ao desvelamento do cotidiano dos sujeitos, entender a realidade, interpretá-la, para se ocorrer algum nível de transformação seja nas relações sociais seja no âmbito da intervenção profissional. Diante disto, uma teoria não é extraída totalmente da prática e vice e versa (SANTOS, 2016).

Na atual conjuntura de constante ameaça aos direitos sociais que foram conquistados ao longo dos anos e com luta política dos trabalhadores, é de extrema importância a aproximação e articulação junto aos movimentos sociais, que em sua maioria lutam pela democratização e acesso universal aos recursos socialmente produzidos, bens e serviços, para que assim possamos unir forças em busca desse ideal, pois somente a mobilização será capaz de romper com o modelo concentrado e excludente de organização que vem imperando em nossa sociedade, aliado a radicalização de concretização dos onze princípios constantes no Código de Ética da profissão.

A instrumentalidade no cotidiano sociojurídico

O primeiro questionamento que se pode fazer é qual a abrangência desse serviço? Como é o cotidiano profissional e de que maneira tem se processado o atendimento dos/as usuários/as pelos/as assistentes sociais no ambiente sociojurídico? Quem é o usuário/a que requisita do serviço social uma complexa cadeia de intervenções? O serviço social do sociojurídico tem conseguido dar respostas concretas a demanda dos usuários contemplando a agenda do projeto ético-político profissional?

É importante destacar o cotidiano como espaço de reprodução das relações sociais e dos modos de vida, bem como, campo onde a práxis fruto da realização do trabalhador, se expressa de maneira diversa e complexa. A vida moderna tem gerado demandas sociais que refletem as múltiplas estratégias de intervenção que tem sido realizadas face ao objeto de atuação, as expressões da “questão social”, cabendo a este, em seu cotidiano profissional, nesta pesquisa o ambiente sociojurídico, realizar as mediações necessárias entre o singular e o global, decifrando como se processam os laços de solidariedade, as perpetuações de relações de dominação e poder e/ou mesmo de eventos sócio-históricos transformativos.

O termo sociojurídico surge como uma proposta para qualificar a inserção dos assistentes sociais nas instâncias do judiciário e penitenciário. Tal termo, posteriormente foi apropriado pela categoria a partir dos anos 2000 (CFESS, 2014). Atualmente, podemos delimitar a esfera sociojurídica constituída por diversas instituições que requisitam o trabalho especializado do serviço social

como espaços sócio-ocupacionais a serem abrangidos: [...] Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria Pública/Serviços de Assistência Jurídica Gratuitas, Sistema Penal/ Penitenciário e Segurança Pública, Sistema de Aplicação de Medidas Socioeducativas, Instituições Policiais, Programas na Área de Políticas Públicas de Segurança, Serviço de Acolhimento Institucional/Familiar (CFESS, 2014, p. 09).

Mas nem sempre foi assim, ter essa gama de instituições trabalhando de forma interdisciplinar e intersetorialmente. Tem-se como registro histórico que o serviço social foi inserido no judiciário desde 1930 (IAMAMOTO, 2012). A perspectiva norteadora da prática profissional dessas assistentes sociais baseava-se na manutenção do controle estatal sobre os “menores delinquentes” que há época tinham o

Código de Menores de 1927 como guia e a vinculação com a vertente do neotomismo (FÁVERO, 2014). Convém destacarmos que em 1936 no Brasil predominava a visão carismática de cunho cristão neotomista. Em 1940 a 50, um segundo momento de formação profissional, as assistentes sociais voltavam-se a tecnificação instrumentalizada e guiada pelo princípio da neutralidade de cunho positivista Durkheimiano/Comteano. Os anos de 1960 são marcados pela formação profissional com viés funcionalista que assume um perfil aproximado com as ciências sociais, mas com horizonte reducionista quanto a implementação do instrumental técnico-operativo (SANTOS, 2016).

De acordo com Pizzol (2006), desde o código de menores de 1979, manteve-se uma perspectiva funcionalista, em que instrumentalizava as profissionais a institucionalização dos “menores” e marginalização das crianças e adolescentes vulneráveis socialmente, onde os colocavam como responsáveis e culpados pela sua condição de classe social e da prática de seus atos e ações. Ou seja, o serviço social atuava nas demandas sociais dos “problemas relacionados à ‘infância pobre’, à ‘infância delinquente’, à ‘infância abandonada’ [...] como uma das estratégias de tentar manter o controle almejado pelo Estado” (CFESS, 2014, 13).

De fato, é na década de 1990 que se percebe um avanço considerável com a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (Lei 8069/90) em que organiza o sistema de proteção integral infanto-juvenil e de garantia de direitos desse segmento social. Nos anos 2012 é estabelecido o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE que vai proporcionar a organização, implementação e funcionamento das instituições que executam as medidas socioeducativas de maneira a desmistificar a criminalização dos sujeitos e desenvolver os processos de transformação social pela via de práticas socioeducativas. Tais transformações normativas acabam por refletir na prática profissional, na medida em que modificam a instrumentalidade empregada no cotidiano profissional que caminham em paralelo aos objetivos do projeto ético-político do serviço social.

Portanto, é possível inferir que tal profissional foi adquirindo competências e habilidades durante os blocos históricos que o fizeram necessário à incorporação nas atividades desenvolvidas da área sociojurídica, ampliando assim, seus postos de trabalho e solicitando um perfil crítico-reflexivo deste profissional. Mesmo com os avanços desta categoria, segundo Fávero (2014) o serviço social deve redobrar a atenção quanto ao fazer profissional para não cair em equívocos, como exemplo o de reduzir seu trabalho à dimensão tecnicista ou pragmática, tendo em vista que,

os profissionais da área de Serviço Social devem questionar se o trabalho apenas como perito não leva ao risco maior e mais fácil da fragmentação das suas ações e da terceirização desses serviços, enquanto parte do projeto neoliberal de um Estado mínimo. O trabalho articulado com políticas e projetos sociais, por sua vez, pode confundir-se ou sobrepor-se a ações de responsabilidade do Poder Executivo (FÁVERO, 2014, p. 19).

Porém, mesmo tendo registrado avanços com a incorporação e ampliação da área sociojurídica, este não foi acompanhado da estruturação das condições objetivas de trabalho e de recursos humanos adequadas às necessidades e às complexidades das demandas sociais. Haja vista, o desafio colocado hoje de mediar seja na formação seja no exercício profissional, acionar a dimensão política do trabalho profissional e a articular com o fazer profissional – sobretudo no cotidiano profissional, por ser entendido como seu espaço maior de intervenção e compreensão das realidades desses sujeitos. É também, no espaço sociojurídico, mesmo que permeado pelo jogo de interesse de classes e das profissões que lá interveem, que se dá a tomada de decisão e direção ético-política e se define quais as estratégias vão ser mobilizadas na realização da sua prática profissional. Porém um questionamento permeia a categoria profissional nas ações interventivas e também é colocado como uma lacuna no processo formativo da contemporaneidade:

no contexto dessas disputas, desafio significativo diz respeito à relação teoria/prática e como essa relação vem sendo apreendida pela categoria. Os desafios dessa relação manifestam-se na recorrente afirmativa na categoria de que “na prática a teoria é outra”, em uma nítida convicção de que “uma teoria se encaixa na prática”, e no seu extremo, de que “somente a experiência profissional oferece, por si só, os conhecimentos necessários para uma intervenção com qualidade. Igualmente, tais desafios se expressam na queixa de que a formação profissional não habilita para a ação, uma vez que não apresenta modelos de intervenção nem oferece os instrumentos técnico-operativos adequados à ação profissional (SANTOS, 2016, p. 266).

Essa contenda de interpretações gera no cotidiano profissional em primeiro momento uma insegurança na construção do caminho a ser seguido. Todavia, é preciso superar o anseio de que o profissional qualificado é aquele que somente tem um bom domínio dos instrumentais técnicos e operativos, mesmo entendendo que a dimensão é válida e necessária. Ir além do conhecimento instrumental, incorporando elementos teóricos, valorativos, diretrizes ético-políticas, apropriando-se das condições objetivas de trabalho e das categorias de análise da realidade é condição indispensável na concretização da prática profissional. Porque se considerarmos a complexidade das requisições dos usuários, assim como, as requisições impostas pela demanda institucional percebemos que

o tratamento que o Estado dedica as questões sociais, que transita entre repressão e assistencialismo, e a aparência heterogênea posta na configuração das políticas sociais, produzem um movimento que se expressa na intervenção do assistente social por duas determinações complementares: interdita-lhe uma visão de totalidade das políticas sociais, exigem-lhe a adoção de procedimentos instrumentais, de manipulação de variáveis, de previsão da ocorrência e consequência de determinado efeito sobre uma causa, ações estas que, para sua realização, exigem que sejam acionados determinados graus e níveis de abrangência da “razão” e resultam no controle da vida privada dos usuários do serviço (GUERRA, 2014, p. 196).

Sendo assim, o primeiro norte que podemos evidenciar, é que a postura profissional hoje mediante as diretrizes do projeto ético-político profissional no sociojurídico vai contra a criminalização dos pobres e do controle do Estado sobre os cidadãos desmistificando as práticas punitivas diante das expressões da questão social e de sua complexidade. A categoria profissional tem contemporaneamente a missão de trazer à área sociojurídica “a historicidade ontológica do ser social, pela via das diversas possibilidades de intervenção profissional” (CFESS, 2014, p. 15), no intuito de se opor a violação de direitos sociais; buscar desconstruir o fetiche do direito positivado nesta área e ter a capacidade de criar e articular estratégias para a universalidade de acesso aos direitos sociais mesmo diante das contendas advindas dos interesses de classes e dos jogos políticos que permeiam tal espaço de intervenção.

É contrapondo-se à lógica do pensamento pós-moderno, que o serviço social hegemonicamente tem trilhado rumo às estratégias de intervenção numa perspectiva socio-histórica e coletiva, valendo-se da força de práticas sociais norteadas por “processos abertos, mobilizador de relações, reflexão e ação intergrupos [...] de um corpo social múltiplo e expressivo que introduz efeitos transformadores a nível do coletivo” (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 57).

Dessa forma, mesmo o Serviço Social tendo buscado articulação com outras categorias profissionais e com a sociedade civil, tem-se encontrado barreiras na implantação de bases democráticas e processos organizativos de trabalho norteados por uma dimensão crítico-reflexiva. Por isso é preciso entendermos que na materialização da intencionalidade da dimensão ético-política e teórico-metodológica quando da implementação dos seus objetivos por meio da instrumentalidade

no caso do projeto profissional do Serviço Social [...] durante seu processo de construção [...] sempre buscou a recusa de perspectivas que venham estimular a reprodução de práticas de tendências conservadoras e distanciada do conjunto da análise da sociedade em sua totalidade histórico-social. Tal distanciamento reflete um posicionamento contemporâneo importante no campo ético-profissional. [...] Significa dizer que a ética expressa o ato de refletir criticamente sobre determinada conduta e que a mesma é dependente de duas tomadas de posição importantes para a formação do ethos profissional do Serviço Social: de um lado, o(a) assistente social deverá levar em consideração os princípios éticos orientadores explícitos no Código de Ética de 1993, considerando os argumentos teleológicos, éticos e políticos; por outro lado, deverá tomar como referência o cotidiano profissional, o respeito e o cumprimento das normativas legais e o respeito aos posicionamentos dos profissionais (SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 77-78).

Esta abordagem multidimensional desenha o *ethos* profissional. É pensando no cenário rodeado por essas contradições, no campo da ética e da política, do exercício profissional ou da organização política da categoria na ordem social contemporânea, que o projeto ético-político do Serviço Social tem montado os processos de resistência aos postulados pós-modernista na luta de ruptura com segmentos conservadores de perspectivas contrarrevolucionárias clássicas e neoclássicas. Tal inten-

ção busca desvencilhar-se de teorias de base neotomista, neopositivista¹⁹ e estrutural-funcionalista, referenciados por forças teleológicas para a luta na concretização de uma nova ordem societária, com significado sócio-histórico e ético-político que ainda coloca a categoria em movimento crítico e reflexivo e dá um novo sentido a prática interventiva e seu instrumental técnico-operativo.

Tal esforço intencional tem contribuído para orientar o Serviço Social na modernidade, no ato permanente de revisitar e cultivar o pensamento crítico-dialético em rebatimento ao movimento pós-moderno (IAMAMOTO, 2015) e (NETTO, 2016). Não é à toa que tem se desencadeado, desde o movimento de intenção de ruptura do Serviço Social, a apropriação por parte dos profissionais, pesquisadores e docentes, de conteúdos teórico-metodológicos de diversas matrizes, como o marxismo e pensamentos convergentes rumo à construção de um projeto de sociedade justa, equitativa e democrática, movimento este que tem dado cor, raça, etnia, gênero, classe social, ou seja, significado as multiformas expressões da questão social no Brasil, que rebatem na área sociojurídica.

Considerações Finais

O legado social e histórico do Serviço Social no Brasil, dos anos 1980 até os dias atuais revela que a categoria tem buscado não só na área sociojurídica mas nos diversos espaços em que ocupa, realizar o movimento de se orientar por categorias analíticas (totalidade, mediação, singularidade, particularidade, ontologia social) da realidade e dos sujeitos que a compõem, permitindo assim, revelar o movimento do próprio real além do aparente, principalmente com o paradigma marxista, que se mostra como ferramenta articuladora das dimensões constitutivas da instrumentalidade do Serviço Social, destacando-se como essenciais para uma abordagem interventiva crítico-reflexiva.

Operacionalizar uma instrumentalidade na área sociojurídica independente dos segmentos atendidos (dos casos de família, de infância e juventude, do idoso, do sistema prisional, de drogadição e dos casos de violação nas relações de gênero) na qual o/a assistente social em sua prática profissional não pode/deve incorporar posturas em que procura culpados, criminosos, ou indivíduos com condutas moralmente reprováveis e/ou muito menos guiar seu cotidiano profissional em busca da verdade absoluta.

Não estamos em busca de verdades absolutas e/ou de uma prática de mera conciliação de conflitos. É necessário encontrar para os usuários/as desse serviço

¹⁹ O Neopositivismo suspende o ontológico e exclui da ciência questões relativas à concepção de mundo (LUKÁCS, 2012). Este movimento filosófico se baseia em elementos do positivismo de Augusto Comte enquanto expressão ideal do ser social burguês baseada na linguagem matemática e na quantificação da vida social; do método experimental e do empirismo lógico, tendo como critério o caráter de "verdade" baseado nas consequências e nas necessidades imediatas. Há o reconhecimento de uma ontologia oculta, cuja base está na experiência e nas sensações, sendo que o critério privilegiado é a utilidade cotidiana.

formas de viabilização de direitos sociais, de acesso a bens e serviços, de estratégias que possibilitem processos de transformação social nos contextos sociofamiliar e comunitário. Por isso, acreditamos no instrumental técnico-operativo como ferramenta de materialização de viabilização de direitos sociais. Da mesma forma, estruturar uma formação crítico-reflexiva, dar subsídios as condições objetivas e subjetivas de trabalho e articular as categorias profissionais que compõem o projeto profissional hegemônico e outras com objetivos convergentes diante do contexto histórico brasileiro em que vive é essencial para combater a mercadificação e fragmentação da produção do conhecimento, a tentativa de desarticulação político-organizativa e no cotidiano profissional do avanço de práticas indiferenciadas de cunho tecnicista, pragmatista e eclética – que tentam resgatar a base sincrética de vertente formal-abstrata moralista e psicologizante que já nós conduziu.

Referências

- ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- BRASIL. Atuação de assistente sociais no sociojurídico: subsídios para reflexão. Brasília: CFESS, 2014.
- _____. Lei 8.662/93 de Regulamentação da profissão. Brasília: CFESS, 1993.
- _____. Código de Ética do Assistente Social. Brasília: CFESS, 1993.
- _____. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 2017.
- _____. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. Brasília: Senado Federal, 2012.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. Relações sociais e o serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 36ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. Serviço Social em tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2015.
- FÁVERO, Eunice Terezinha. O estudo social em perícias, laudos e pareceres técnicos: debates atuais no judiciário, no penitenciário e na previdência social. CFESS (Org.). Ed. 11. São Paulo: Cortez, 2014.
- GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade do Serviço Social. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. A instrumentalidade no trabalho do assistente social. Cadernos do CEAD - Curso de especialização à distância em políticas sociais. Brasília: ABEPSS/CFESS, 2000.

LUKÁCS, György. Para uma antologia do Ser Social I. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, José. Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete et al. (Org.). Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Para uma história nova do Serviço Social no Brasil. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org.). Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016.

_____; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Cotidiano: conhecimento e crítica. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. Do conhecimento teórico sobre a realidade social ao exercício profissional do assistente social. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org.). Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Bismarck Oliveira da; OLIVEIRA, Maria Tereza de. O pensamento pós-moderno e os desafios contemporâneos ao projeto ético-político do serviço social. Revista Temporalis, ano 18, n. 36, p. 65-93. Brasília: ABEPSS, 2018.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. O sincretismo do Serviço Social: uma abordagem ontológica. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana do (Org.). Cenários, contradições e pejejas do Serviço Social brasileiro. São Paulo: Cortez, 2016.

AS PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Tiago Silva da Costa

Introdução

A difícil tarefa de ensinar é posta à prova todos os dias no ambiente escolar, pois a heterogeneidade de uma sala de aula exige que o professor lance mão de várias estratégias de ensino para que obtenha êxito. Ao preparar suas aulas, é comum o professor se ater demasiadamente aos conteúdos e à forma como vai apresentá-los: com *slides*, mídias, esquemas na lousa etc; no entanto, as pistas para contextualização dos conteúdos não são planejadas, em sua maioria, embora todo e qualquer professor as utilizem em suas aulas.

Os discursos do professor são sempre carregados de pistas, sejam elas linguísticas, paralinguísticas e prosódicas, logo um simples gesto, uma entonação, as pausas, o dialeto, por exemplo, podem vir a contribuir para a interação e compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula. De acordo com Gumperz (apud BORTONI-RICARDO, 2004, p. 2):

As pistas de contextualização são quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como as mensagens são compreendidas.

Todavia, existem também mal entendidos que podem ser prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem. Isso é evidente quando o aprendiz interpreta de forma equivocada o professor, resultando num desvio do objetivo da aula. Os professores, em sua maioria, não refletem sobre o seu discurso em sala de aula, sobre sua forma de abordar um conteúdo, ou simplesmente, sobre as pistas de contextualização as quais se munem naturalmente para facilitar a aprendizagem. Muitos professores mantêm a mesma “receita” de discurso durante o período letivo inteiro, consciente ou inconscientemente, podendo acarretar em desinteresse do aprendiz para com determinada disciplina.

Gumperz (2002, p.152) nos diz que “na maioria dos casos, elas são usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta”. Dessa forma, o professor precisa conscientizar-se de quais pistas de contextualização ele lança mão em sala de aula que possam vir a ajudar ou dificultar a compreensão dos alunos, para que, finalmente, possa explorar mais as que dão resultados e reduzir aos poucos aquelas que venham a

prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos. Para isso, é preciso de que o professor seja crítico de si mesmo.

A partir da problemática discutida a respeito das pistas de contextualização, esta pesquisa tem como base analisar um discurso gravado de uma aula de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa aula, foi transcrito apenas um recorte de uma aula de cinquenta minutos, de acordo com as contribuições de Marcuschi (2003), para que ficassem claras determinadas pistas de contextualização em uma situação natural de comunicação entre o professor-aluno, no processo de interação e construção dos conhecimentos.

A base para a análise do discurso gravado da aula em questão está pautada nas pesquisas de Gumperz (2002), o qual aborda no livro *Sociolinguística interacional* uma discussão a respeito das pistas de contextualização. Elas, segundo o referido autor, podem ser linguísticas, por exemplo, a alternância do dialeto ou estilo; podem ser paralinguísticas como, por exemplo, o valor das pausas; prosódicas (o tom, a entoação, etc.) e podem também serem não-verbais: gestos, olhar, postura etc.

A presente pesquisa tem a intenção de mostrar as contribuições das pistas de contextualização para o ensino-aprendizagem no espaço escolar, pois se entende que elas são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno no ambiente da sala de aula. Os PCN (1998, p.08) enfatizam a importância de se

utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes situações de comunicação.

Dessa forma, apesar desses objetivos traçados pelos Parâmetros Curriculares estarem direcionados especificamente aos alunos, pode-se muito bem se encaixar aos docentes como forma de contextualizar conteúdos escolares. Logo, os usos dessas diferentes linguagens contribuem para enriquecer a aula do professor, bem como no aperfeiçoamento das pistas de contextualização referidas nesta pesquisa.

Essas pistas precisam ser analisadas como o próprio nome indica, a partir do contexto em sala de aula e não de forma imaginária ou abstrata, para que tenhamos uma ideia real de como elas podem contribuir ou não para a interação e conhecimento do aluno.

As pistas de contextualização e suas relevâncias para o ensino

Pistas linguísticas

Com o advento da tecnologia e, posteriormente, das redes sociais houve um aumento significativo da diversidade linguística na sociedade mundial. Convém dizer, em contrapartida, que sempre houve variações linguísticas desde que o ho-

mem começou a se comunicar através da fala. O que queremos dizer é que no cenário atual essas variações tornaram-se mais frequentes. Sendo assim, o professor precisa ter o discernimento para conviver com essa realidade dentro do ambiente escolar. Se o professor tiver ciência de que precisa adaptar sua linguagem a variados públicos, faixas etárias, níveis socioeconômicos, por exemplo, pode vir a ter mais possibilidade de êxito em relação aos conteúdos ministrados.

Pode-se entender as pistas linguísticas como a possibilidade de o professor alternar o código, o dialeto ou o estilo da linguagem, de acordo com a necessidade em sala de aula. Elas ocorrem, muitas vezes, inconscientemente, segundo Gumperz (2006), no entanto, se planejadas de acordo com a necessidade podem trazer resultados bastante relevantes. Um exemplo de sucesso de uso dessas pistas dentro de sala de aula foi mostrado no cinema com o filme *Escritores da Liberdade* (1999), que contou o dilema real da professora Gruwell e sua dura tarefa de ensinar a uma turma de jovens infratores.

No longa, percebe-se que a professora, ao adaptar sua fala ao universo linguístico de seus alunos, consegue aos poucos atingi-los positivamente em relação ao interesse, assim como na aprendizagem gradual dos conteúdos. Ela deu voz aos alunos e adaptou o código, o dialeto e o estilo de linguagem para se expressar dentro e fora de sala com seus pupilos. Mas, como tudo na vida, nem tudo foi perfeito: outros professores e a direção não via com bons olhos a forma como ela trabalhava.

A variação ainda é tratada com muita indiferença no ambiente escolar; sobre isso Cagliari (2009, p.32) argumenta que:

Para a escola, infelizmente, a variação linguística é vista como uma questão gramatical, de certo ou errado. O diferente não tem lugar em sua avaliação, embora represente a maioria dos fatos que o alfabetizador enfrenta. [...] ninguém fala errado o português, fala diferente. Todos os falantes sabem disso por experiência própria, só a escola insiste em ver as coisas erradamente.

A professora da referida escola tratada no filme não recuou em seu objeto de tornar seus alunos *Escritores da Liberdade* e o fez muito bem a partir das pistas linguísticas, como também as outras: prosódicas, paralinguísticas e não verbais. Em relação à citação acima, concordamos que a variação deve ser vista como um enriquecimento da língua e não um defeito a ser superado. Apesar de sabermos da importância de uma linguagem padrão para utilizarmos bem em determinados momentos, precisamos valorizar os usos informais que estão presentes na escola, nas redes sociais, em casa etc. Conforme Neves (2015, P. 208)

A linguagem de uso de cada um é seu atestado de pertença à comunidade, e, por isso, o primeiro dever da escola é propiciar uma reflexão sobre a língua que capacite os usuários a perceber os níveis de adequação, de pertinência e de eficiência dos usos, segundo as destinações que cada situação de uso requer.

Logo, negligenciar essa riqueza linguística é algo, no mínimo incoerente, principalmente se isso partir de um professor de linguagens. O profissional que, além de valorizar essas variedades linguísticas e, acima disso, adapte seu discurso ao discurso do aprendiz para que ele se sinta pertencido, é de uma percepção plausível no meio educacional.

Pistas paralinguísticas

Diferentemente das pistas linguísticas, as paralinguísticas focam-se no valor das pausas, do tempo da comunicação e das hesitações (Gumperz, 2002, p.149). Todo e qualquer professor se utiliza dessas pistas, no entanto não percebem que as mesmas são importantes para o processo de ensino-aprendizagem; logo, segundo o referido autor, são quase sempre inconscientes.

Diante disso, o professor que utilizar bem essas pistas, intencionalmente ou não, pode ter uma maior possibilidade de êxito nas aulas. As pausas, por exemplo, quando são colocadas em certos momentos, e não tão longas, podem ajudar o aprendiz a compreender os conteúdos das disciplinas. No entanto, se elas forem longas demais ou muito frequentes nas aulas do professor, podem sinalizar insegurança em relação ao assunto ou, simplesmente, falta de planejamento das suas aulas.

Já em relação ao tempo da fala, é necessário que o professor não seja tão rápido ao transmitir o conhecimento, posto que os alunos precisam de um tempo para digerirem os conteúdos. Dessa forma, pode-se dizer que nem pausas muito longas, tampouco ritmo de explicações muito rápido, são pistas a serem utilizadas pelo professor. De acordo com Lemov (2011, p. 208), “quando fala mais alto e mais rápido, está demonstrando que está nervoso, assustado e fora de controle.” Com isso, fica sempre mais difícil contornar dada situação.

Logo, o professor precisa sempre planejar bem suas aulas para que essas pistas sejam exploradas da melhor maneira. Sendo assim, segundo Lemov (2011, p. 207), “embora seja completamente contra o seu instinto, fale mais devagar e mais baixo quando quer controlar a situação. Abaixar a voz e fazer os alunos se esforçarem para ouvir. Exale equilíbrio e calma”.

Pistas prosódicas

Essas pistas se referem ao tom de voz, bem como na modulação na voz do professor. Elas podem auxiliar, positivamente, o mestre na conjuntura da aula, visto que a forma como ele emite as palavras, destaca sílabas ou expressão determinam, por exemplo, o nível de interesse do alunado em relação aos assuntos trabalhados.

Pela forma que conduzimos nossa voz, podemos expressar confiança, domínio de conteúdo, calma e domínio de sala. Falar alto, como argumentou um pouco antes Lemov (2011) denota nervosismo, falta de controle de sala e não resolve os

problemas referentes à aula. Logo, o autor sugere ao docente que use um tom de voz baixo para, assim, o aluno se esforçar em ouvi-lo. Em contrapartida, devemos também ter cuidado no uso de uma frequência muito baixa, pois pode acabar deixando a turma tão dispersa quanto se utilizarmos tom de voz elevado. O bom senso é o melhor a se adotar em relação a isso.

Muito do que o professor faz em sala de aula poderia ser inspirado em situações do cotidiano familiar. Como exemplo, podemos perceber que os pais que falam com seus filhos aos gritos são os que mais são desrespeitados e, conseqüentemente, esses aprendizes levam essas experiências para a escola. Dessa forma, quando o professor, em sala, conduz sua aula aos gritos, às vezes sendo duros com seus alunos, estes revidam. A partir daí o conflito acaba por permear o ambiente da sala de aula.

Diante disso, o professor que queira conscientemente se apossar dessa pista prosódica, tem que usar um tom de voz agradável, que não fira o aluno e, sim, o respeite, mesmo que esse aprendiz não corresponda, inicialmente, com o mesmo tom. Devemos ter consciência de que somos os adultos e condutores da situação. Logo, não devemos responder a uma ofensa ou afim com a mesma proporção de emissão de voz.

Nem sempre o aprendiz entende as pistas que os professores dão no decorrer da aula, ou então as compreendem de forma equivocada; noutras vezes, o professor também não percebe o mal entendido gerado por elas. Segundo Gumperz (2002, p. 153)

É importante observar que, quando isso acontece e quando se chama a atenção de um dos participantes para uma interpretação diferente, há uma tendência a reações em termos de uma questão de postura ou atitude. Dizemos que o falante é antipático, impertinente, grosseiro, não-cooperativo, ou que não está entendendo. Os interlocutores não se dão conta de que o ouvinte talvez tenha deixado de perceber uma mudança no ritmo ou uma alteração de pronúncia. [...]

Assim, o professor ao usar pistas prosódicas, está destacando uma informação, ironizando algo, sendo ou não preconceituoso, demonstrando autoridade ou respeito etc. No entanto, essas pistas nem sempre são compreendidas pelos alunos nem usadas de maneira intencional pelo docente. Sendo assim, cabe a este planejar bem essas pistas para que aconteça um número reduzido de equívocos no ambiente escolar.

Pistas não-verbais

Por fim, as pistas não-verbais. Elas se referem aos elementos extralinguísticos, mas que são importantíssimos para a construção do conhecimento em sala de aula, tais como: o direcionamento do olhar, a gesticulação, o distanciamento entre os interlocutores, bem como suas posturas diante dos assuntos. Ao conversarmos com

um alguém pelo telefone, sentimos claramente a falta de pistas verbais; como consequência disso, ao interagirmos com pessoas que não conhecemos, é comum esses interlocutores dizerem: “vamos falar pessoalmente, assim te explico melhor.” Na verdade, estamos querendo mais do que palavras; queremos sentir, a partir dos recursos não-verbais, a sinceridade e a confiança

No livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos (2011) é bastante frequente a importância das pistas não-verbais para o entendimento das mensagens entre os interlocutores da história, visto que o vocabulário dos personagens é muito limitado, além da estrutura, muitas vezes, incompreensível. No trecho a seguir, percebe-se o valor da pista supracitada:

Fabiano tornou a esfregar as mãos e iniciou uma história bastante confusa, mas como só estavam iluminadas as alpercatas dele, o gesto passou despercebido. O menino mais velho abriu os ouvidos, atento. Se pudesse ver o rosto do pai, compreenderia talvez uma parte da narração, mas assim no escuro a dificuldade era grande. Levantou-se, foi a um canto da cozinha, trouxe de lá uma braçada de lenha. [...] (RAMOS, p. 64)

Diante disso, podemos afirmar que a linguagem que o corpo emite pode ajudar, dentro de um ambiente de sala de aula, o professor a conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Logo, os gestos conscientes ou não auxiliam na tecitura do conhecimento abordado, assim como no distanciamento entre os interlocutores: professor e aluno. O olhar, como dizem muitos - o espelho da alma - demonstra confiança, verdade, sinceridade. A partir dele temos confiança no discurso do outro; dessa forma, o professor que olha fixo nos olhos dos seus alunos tem mais probabilidade de chamar a atenção deles do que aquele que olha de lado ou para baixo.

Em se tratando das pistas não-verbais, Lemov (2011, p. 206) orienta:

A cada comentário seu, você fala também com gestos, não apenas com palavras. Mostre, com seu corpo, que você está comprometido com cada pedido que faz. Quando você quer expressar a seriedade da sua orientação, vire-se, com os dois pés e os dois ombros, para encarar o objeto das suas palavras diretamente. Assegure-se de fazer contato visual direto. Mantenha-se ereto ou curve-se ligeiramente para aproximar-se bastante (ironicamente, isso mostra seu nível de controle, porque demonstra que você não é tímido nem tem medo; ninguém se agacha na frente de um cachorro se está com medo de ser mordido por ele). [...]

Portanto, as pistas de contextualização, se utilizadas da forma adequada vêm a contribuir para a progressão do processo de ensino-aprendizagem, sejam as pistas linguísticas, paralinguísticas, prosódicas ou não-verbais, como explicitamos acima.

Análise

O objetivo da aula

“*Professor* –eh (++) Então vamos lá (+) as orações (+) subordinadas substantivas e seus elementos principais (++) que, que a gente tem como objetivo aqui”

Professor – COMPREENDER essas orações pra que nós, eh, venhamos (+) a usá-las adequadamente em textos, principalmente em TEXTOS/ Tá ok, pessoal”.

Nesse excerto, o professor além de apresentar o assunto a ser abordado na aula, traça o que se pretende que os alunos aprendam a respeito do assunto. Acreditamos que deixar claro aos alunos o que eles precisam saber em determinada aula ajuda-os a focar sua atenção e esforço mais naquilo que é mais importante, segundo o que o professor destacou. Percebe-se, também nessa fala do professor, que ele poderia incrementar mais esse início de aula como, por exemplo, explicar de que forma os alunos seriam avaliados. Assim, além de terem ciência do assunto a ser aprendido, os alunos também teriam em mente a forma como deveriam se preparar para serem avaliados.

Lemov (2011, p. 77) elenca quatro critérios para que o professor avance no ensino - aprendizagem dos alunos:

- 1 Progredir do planejamento da unidade para o plano de aula.
- 2 Usar um objetivo bem definido para estabelecer a meta de cada aula.
- 3 Determinar como você vai avaliar a sua eficácia para atingir a meta.
- 4 Decidir sua atividade.

Para o professor enfatizar o objetivo de se aprender as orações subordinadas substantivas, pronuncia as palavras “*compreender*” e “*textos*” com uma entoação diferenciadas das demais, constituindo-se em uma pista prosódica bastante comum quando queremos destacar algo importante. Geralmente se faz isso mecanicamente, muitas vezes sem uma reflexão sobre as contribuições que essa pista pode gerar na construção do conhecimento. Sendo assim, a gravação das aulas dadas pelo professor pode ser um recurso relevante para que ele repense sua prática e utilize da melhor forma essa pista, bem como outras que podem ser aperfeiçoadas.

Outra pista recorrente nesse excerto é a paralinguística, percebida pelas pausas proporcionadas pelo professor. Elas podem ser entendidas como uma forma de o docente diminuir o tempo da fala para que os alunos compreendam melhor, ou pode também – neste caso o professor precisa ter cuidado – ser um indicativo da falta de planejamento dele, do seu nervosismo, ocasionando em pausas.

Analisando o áudio desse excerto acima, pode-se notar que o professor estava um pouco inseguro em sua fala; logo a falta de um planejamento poderia ser a

causa de tantas pausas. A simples elaboração de um roteiro de aula incidiria na redução de pausas desnecessárias na aula. Isso ajudaria na concentração do aprendiz, bem como na confiança deste no professor como mediador do conhecimento. De acordo com Oliveira (2010, p. 23),

o professor precisa se conscientizar da necessidade de dominar determinados conhecimentos teóricos para poder tomar decisões fundamentadas no que diz respeito ao planejamento das aulas, à escolha das atividades a serem realizadas em sala, ao gerenciamento das aulas no processo de avaliação.

Isso só vem a confirmar que planejar bem as aulas incide na qualidade do que é ensinado e, conseqüentemente, na redução das pausas ou desvios desnecessários.

Relembrando conceitos

“Aluno 1 – Tá beleza (++)

Professor – Mas antes da gente ver isso aqui (+), só relembrando o que a gente viu na aula passada. A gente viu o que era um verbo transitivo direto, o que era um verbo transitivo indireto... A gente não viu, eh, em relação ao sujeito, porém a gente já tinha estudado; e:: (+) o aposto (2.5). APOSTO, de::pois a gente finalizou a aula com (+) o complemento nominal (9.0).

Professor – Vocês lembram”/

((Aluno 2 – assovio))

Professor - de alguns desses elementos aqui::”

Aluno1 – Mais ou menos (+). Menos ou mais (incompreensível)

Professor – O que é um verbo transitivo direto? Isso vai ser, eh::, importante pra que NÓS (+) não tenhamos dúvidas a respeito das orações (++)

Aluno 2 – Verbo transitivo direto é o que (+) não tem preposição (+)

Aluno 1 – é::, lógico.

Professor – Verbo que pede complemento, tá certo, (1.0) sem o AUXÍLIO da preposição. A gente viu isso/ definições básicas/ pra:::

Aluno 3 - (incompreensível) /.../

Professor - gente compreender. Tá ok”/”

Pode-se perceber que nesse excerto o professor lança mão da estratégia de relembrar conceitos para facilitar a introdução do novo conteúdo. Geralmente ao se fazer isso, o professor não tem consciência de que está utilizando uma pista de contextualização bastante importante para que se saiba o que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender. De fato, o professor poderia aperfeiçoar mais essa pista linguística de relembrar conceitos, e uma das formas de se fazer isso é, primeiro, tomar

consciência de sua importância; depois, moldá-la com técnicas mais estimulantes, como relacionar os conteúdos lembrados com assuntos que condizem com a vivência dos alunos. Lemov (2011, p. 77) ao falar sobre isso nos diz: “Para ter certeza disso, grandes professores que utilizam a técnica *Comece pelo fim* muitas vezes começam suas aulas recordando tudo que eles acham que a classe ainda não aprendeu da aula do dia anterior”.

Assim, podemos não só lembrar assuntos apenas da aula anterior, mas também outros conteúdos relevantes ao aprendizado do que ainda vai se ensinar. No entanto, o autor citado sugere que comecemos nossas aulas não pelo *feedback* da aula anterior e sim pelo objetivo. Percebe-se que, na aula em análise, o professor inicia a partir do seu objetivo e depois é que faz referências aos conteúdos transmitidos.

Logo, somente a partir dessa conversa com os alunos sobre assuntos anteriores, mas necessários para avançar em outros assuntos relacionados, o professor poderá traçar um perfil da turma, decidirá quais os conteúdos vão ser lembrados para só então introduzir um novo assunto. Ao utilizar essa estratégia, o professor fica ciente, em linhas gerais, do nível dos seus aprendizes e decidirá como abordará um assunto novo para a turma, sempre fazendo relações com o que eles já sabem.

Além disso, o professor utilizou variadas pistas de contextualização para atingir ao objetivo da aula. As pistas linguísticas podem ser evidenciadas, primeiramente, pelo dialeto utilizado para explicar o conteúdo, através do uso de uma linguagem mais ou menos informal, fazendo com que o aluno venha a compreender melhor o assunto.

De uma certa forma, essa pista torna-se uma prática languageira que, nas palavras de Charlot (2000, p. 130), é “o uso da linguagem não apenas enquanto sistema, mas sobretudo enquanto prática – que é também social, cultural e pessoal – em determinada situação”. Ela é bastante recorrente no ambiente escolar, posto que, ao usar somente uma linguagem parecida com aquela do livro didático (de cunho mais formal) pode trazer dificuldades para a turma; isso quando ela ainda não está preparada para tal nível de comunicação. Vê-se na fala do aluno nesse trecho o uso informal da linguagem. O professor pode ter adaptado o linguajar dele ao do aluno para atingir o propósito da aula: fazer com que os alunos aprendam o conteúdo.

Já em relação às pistas paralinguísticas, percebe-se que elas ocorrem muito frequentemente nesse excerto. As pausas, representadas pelo símbolo (+) ou (1.0), aparecem no decorrer do discurso do professor, bem como do aluno. Elas, inconscientemente podem indicar, no trecho em análise, a espera realizada pelo professor da compreensão do aluno. Gumperz (2002) nos fala que quase sempre as pistas de contextualização são inconscientes. As pausas e o tempo da fala do professor também podem representar a espera da participação do aprendiz na construção do conhecimento.

No decorrer de toda a aula se utiliza as pistas prosódicas, percebidas pela entoação do professor ao destacar uma informação, bem como também as não-

verbais, não identificadas neste trecho de fala, porém evidentes através do olhar de aprovação ou reprovação do professor ou do aluno em relação à aula; através dos gestos e da postura de ambos.

Em suma, podemos perceber no trecho da aula todos os tipos de pistas de contextualização, que podem ser visualizadas em qualquer aula, dando mais destaque a esta ou aquela pista, de acordo com a forma como o professor conduz sua sala. Todavia, uma coisa é certa: quando bem encaixadas aos propósitos da aula, as pistas de contextualização tornam o ensino mais dinâmico, prático e significativo.

Conclusão

Apesar de não tomar ciência de como as pistas, sejam elas linguísticas, paralinguísticas, prosódicas ou não-verbais, o professor precisa estar mais atento para percebê-las conscientemente e usá-las ao seu favor dentro de sala de aula, e não as tornar inimigas do processo de ensino-aprendizagem. Um simples gesto, uma crítica num tom de deboche, um olhar de reprovação e muitas outras atitudes do professor para com o aluno, podem levá-lo a desistir, desestimular, em resumo, contribuir para o seu fracasso dentro da escola e também fora dela.

Por outro lado, atitudes éticas, responsáveis e o uso das pistas de contextualização em benefício do aprendiz, podem ser a razão para que ele prossiga na esperança de realizar seus objetivos através do estudo. Por isso, cabe ao professor como condutor de sua sala de aula, transformá-la em um ambiente agradável de aprendizagens duradouras.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. **Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala e aula de alfabetização**, 2012. Disponível em <<http://www.google.com.br/url?www.stellabortoni.com.br>>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009

CHARLOT, Bernard. **Práticas linguageiras e fracasso escolar**. Artigo apresentado no Encontro Nacional de Estudantes de Letras, Cuiabá, 2000.

Freedom Writers (**Escritores da Liberdade**): Paramount Pictures, 2006, 120 minutos; drama, faixa: 16 anos.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo, Da boa prosa, 2011.

MARCHUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5 ed. São Paulo: Geográfica, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises, parâmetros**. 1 ed. , Parábola, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PCN, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Língua Portuguesa, Brasília, 1998.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística interacional**. in: GUMPERZ, John J. *Convenções de Contextualização*. São Paulo, Loyola, 2002.

**A ESCRITA COMO PROCEDIMENTO AUTORAL E A MEDIAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRISIONAL**

Ana Maria Soek

Jane Cleide Hir

Sonia M. C. Haracemiv

Introdução

A mão que escreve obedece ao desejo de fazer uma marca, de se inscrever numa história que é única, mas que também é dos outros. Daquele de quem se pretende falar, daquele a quem se recorre para validar a voz e até daqueles que discordarão dela. No contexto da prisão, a escrita assume outra possibilidade: revelar o indivíduo com histórias, memórias, sentimentos e aprendizagens e a possibilidade de mudar.

Um adulto apenado traz, como sujeito histórico de seu tempo, uma bagagem de experiências diversas e cabe a Educação Prisional e ao professor ajudá-lo a ver, o que implica tomar para si, atribuir sentidos, desvelar. Dessa forma, considerando o *lócus* da educação na prisão em seus múltiplos conflitos, e, além disto, a enorme teia dos discursos contraditórios que permeiam as atribuições e finalidades do sistema prisional é preciso eleger como ponto de partida a crença no direito humano de transformação, mesmo que não seja possível definir com exatidão o ponto de chegada, pois “[a] prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos de dignidade, respeito e educação” (MAYER, 2006, p. 21).

Assim, pretende-se nesse trabalho discorrer sobre a construção da escrita como procedimento autoral no contexto de Educação no Espaço Prisional e explicitar as contribuições da Mediação Docente.

Escrita na prisão: entre silenciamentos, autoria e a mediação docente

A Educação no contexto prisional pode ser compreendida como uma proposta política de possibilidade conscientizadora, que valoriza a singularidade criada em sua dimensão humana, ou seja, que auxilia o apenado a abandonar a condição de espectador reduzido ao seu aspecto biológico para se tornar sujeito consciente de seus atos capaz de intervir no mundo, pois

Pluralidade de Saberes

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2007, p. 47).

O espaço prisional exige uma leitura mais aprofundada das relações de poder que ali se instituem e também apresenta de forma mais cruel o dilaceramento moral de homens e mulheres que anteriormente marcados pela exclusão desde a mais tenra infância são outra vez excluídos e culpabilizados. Além disto, a sujeição de ambos (educando e educadora) aos ritos institucionais parece inicialmente inviabilizar uma proposta de educação na perspectiva da emancipação de acordo com os pressupostos freireanos.

É necessário, assim, compreender o processo, identificar as “brechas²⁰” e ampliar algumas mesmo correndo alguns riscos, pois como docente é preciso assumir uma posição, considerando que “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática e uma prática de real importância” (FREIRE, 1996, p. 16).

O compromisso a ser assumido pelo docente é tornar a sala de aula um espaço privilegiado para a experiência do sujeito na linguagem. Neste sentido, a tarefa do educador é convocar para a assunção de si mesmo pela palavra, é permitir e assegurar que a história das enunciações não seja interrompida, mas sim reinventada na fala e na escrita frente às novas demandas desse cotidiano tão adverso.

Ao assumir a concepção de linguagem enquanto prática discursiva das esferas sociais e na perspectiva de um trabalho com a escrita pautado na autoria, o encaminhamento metodológico docente requer a exploração dos gêneros discursivos pela possibilidade de colocar o sujeito em condições de compreender e responder às diferentes situações comunicativas.

De acordo com Bakhtin (1992), o sujeito se constitui numa relação dialógica com a linguagem, a sociedade e o outro e é nessa relação que se intenta apresentar a autoria da escrita dentro da prisão, numa forma diferente de perceber o que já foi visto, um jeito novo de dizer o que já foi dito. É no todo de um texto, discurso ou criação estética que a autoria se presentifica. É na fusão forma/contéudo que se pode encontrar o autor em sua inteireza e inacabamento: amálgama de história, vísceras e alma. Assim, é preciso ver de outro jeito a autoria, concentrar o olhar nos aspectos da singularidade como traço único, no jeito específico do indivíduo de perceber a realidade ou no dizer de Possenti (2005) identificar os “indícios de autoria”.

Para este fim é preciso buscar no texto escrito as marcas do sujeito impressas no texto pela forma como ele vê o mundo e como se vê nele, ou seja, a sua identi-

²⁰ Brecha, no sentido bíblico de intercessão (Ezequiel, 22. 30). Aqui significa adentrar os problemas, as faltas, o discurso opressor, para estabelecer possibilidades de ouvir as vozes silenciadas.

dade. E qual o sentido dessa busca no contexto da prisão? Como pensar em autoria em um contexto tão adverso, como o da instituição prisional, no qual o silenciamento é regra de sobrevivência e mais ainda no qual os sujeitos estão ainda descobrindo as complexas relações do sistema da escrita? Não seria ousadia pensar em autoria para sujeitos aos quais de um modo geral a sociedade nega, entre outros direitos, o direito à educação reafirmando a concepção punitiva do encarceramento? É possível pensar numa autoria enquanto marca de si mesmo, para sujeitos marcados pela autoria do crime?

Tal reflexão partiu da análise das produções escritas de educandas do Sistema Prisional do Paraná frente a análise dos procedimentos didáticos adotados para essa construção autoral, analisando assim duas categorias distintas: autoria e mediação docente. A amostragem dos textos produzidos pelas educandas são as vozes delas, que ouvidas, constituíram o corpus de análise deste trabalho e mostram a trajetória de uma intervenção pedagógica descrita e analisada como forma de revelar os caminhos percorridos e as múltiplas leituras que a cartografia desse percurso educativo possibilitou.

Na escola do sistema prisional circulam cotidianamente de maneira assistemática, gêneros diversos: livro de chamada, fichas, recados, cartas, bilhetes, diários, solicitações, entre outros. Partindo desses gêneros conhecidos é possível sistematizar um trabalho significativo com a linguagem.

Ao resgatar a sua marca pessoal, o traço singular de sua humanidade, talvez seja possível não regenerar no sentido da conversão religiosa, mas regenerar no sentido de revificar, de refortalecer o poder intrínseco que habita cada ser humano independente de sua classe social e das trajetórias de sua vida. É essa autoria como empoderamento do humano que o ensino da escrita pode possibilitar. Neste sentido, o ensino da escrita na instituição prisional, principalmente na fase inicial da alfabetização deve ser compreendido como um ato de amor, mas, sobretudo, um ato político que valorize

[...] a vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, que pressupõe o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiência, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos (PORTUGUÊS, 2001, p. 103).

A aprendizagem da escrita é uma aprendizagem da história da humanidade e para que ocorra por meio da escrita a constituição de um sujeito autor é preciso considerar as diversas relações entre o sujeito e seu meio, pois “o que caracteriza uma pessoa é a sua forma de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesma e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender” (CHARLOT, 2013).

Esse assujeitamento do educando ao modelo escolar e a aquiescência do educador nesse jogo de interesses (o educando diz o que a escola quer ouvir) tem produzido gerações inaptas ao exercício de uma escrita autoral, ou seja, a escola tem ensinado a escrever para ela mesma. “Ao descaracterizar o aluno, impossibilita-se o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 1991, p. 122). Nesse cenário, quando ocorre a oferta da educação, também o docente se encontra assujeitado às normas da instituição e, portanto, ao processo de prisionalização, pois, sofre o que lhe é imposto pelas configurações do próprio espaço: grades separando os alunos, instalações subterrâneas, umidade, entre outros. É preciso que o educador esteja atento à influência conformativa deste espaço sobre a sua própria atuação e até sobre os objetivos da escola, sob pena de se tornar um agente reprodutor da discriminação e da exclusão. Assim, é preciso ver que

[...] as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação subjugando os indivíduos punidos (PORTUGUÊS, 2001, p. 360).

Nesse contexto, pensar um projeto educativo para o ensino da escrita na perspectiva da autoria exige primeiro, o reconhecimento deste espaço em suas múltiplas contradições e, segundo, disponibilidade para trabalhar de forma intensa com a pequena margem de autonomia outorgada ao docente pela instituição prisional. Trata-se de um embate, pois,

[...] nesse espaço, a reabilitação requer a anulação do ser e não um empreendimento próprio para a sua formação como sujeito, tendo sua primazia centrada na aceitação da situação, e estando, portanto, as possibilidades de mudança fora de seu alcance. A educação, por seu lado, almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual (ONOFRE, 2007, p. 02).

Assim, pensar na escola como espaço de diálogo e assegurar o direito à palavra a quem é exigido obediência constitui-se em travar uma batalha desigual para qual é preciso coragem e crença na vocação ontológica do homem para o ser mais, considerando que

[...] se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1969, p. 127).

Pluralidade de Saberes

Desse modo, a escola na prisão exige do educador, além do compromisso inerente ao seu fazer, uma percepção acurada das relações de poder que ali se estabelecem assim como das possibilidades de diálogo e de construção do sentido para os sujeitos envolvidos. É necessário compreender que falar de sentido e de diálogo na escola da prisão é afirmar a especificidade e as contradições deste espaço, o que

[...] significa ter coragem para falar de liberdade onde a disciplina e a submissão impera; é falar de autonomia onde não são os presos que determinam sua rotina; é falar de esperança quando o tempo é marcado por pesadelos; é o lugar da ética contra toda uma estrutura de violência e corrupção; e por fim é falar de boniteza (sobre a estética) onde as tintas perderam suas cores (ONOFRE, 2007, p.147).

Nessa complexa trama de relações de contraditórios discursos e de poderes que se entrecruzam, o tempo emerge como outro paradoxo do cativo. O constante controle do tempo cronometrado e dividido, o tempo da pena, o tempo da remição, o tempo da escola, o tempo antes do ingresso na prisão, o tempo na prisão, o tempo depois da prisão. O significado das lembranças, dos projetos de futuro, o planejamento das ações cotidianas. Como tantos tempos podem ser conciliados? Além disto,

[...] como conciliar a angústia da finitude (para a qual concorre uma noção de tempo voraz, o tempo que não para) com o desejo mesmo de sua passagem, pois só ele fará sair pela porta da frente rumo à liberdade? Todos os valores momentaneamente se imbricam: a vida, a juventude, a liberdade, os projetos. Para quem tem 30 anos e vai cumprir outros 30, desejar que o tempo passe é desejar que a velhice chegue (HASSEN, 1999, p. 154 apud ONOFRE, 2007, p. 148).

Em relação ao desejo de aprender, é preciso considerar primeiro o espaço prisional com toda a sua carga de “faltas” que lhe é própria: falta de privacidade, de atendimento médico, de condições básicas de higiene, enfim de validação da condição humana. Nesse vácuo onde os desejos imediatos são físicos, palpáveis, insignificantes para quem não vive a falta, o discurso pedagógico sobre a necessidade de aprender, soa falso: perde-se no vazio. É preciso então uma abordagem menos pedagógica no sentido de ensinar. É preciso ver e escutar: acolher e reconhecer esse espaço como parte real da sociedade em que vivemos. Somente a partir dessa postura de acolhimento e reconhecimento é que será possível traçar as rotas de aprendizagem. Os sujeitos validados em sua essência poderão ser agora mobilizados a aprender,

[...] para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2013, p. 53).

Para Charlot (2013) mobilizar significa por recursos em movimento, reunir forças para colocar a si próprio como recurso. É esse movimento interno que a ação docente precisa provocar e para isso é necessário o reconhecimento e a validação.

Sobre o processo da escrita, Geraldi (1991, p. 160) enfatiza que “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor do seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal.” Desta forma, o autor salienta a importância das condições de produção “o que dizer” “para quê” e “para quem dizer”, como base do trabalho pedagógico com a escrita e, desta forma, estabelece pressupostos para uma mediação dialógica no ensino e aprendizagem da escrita considerando a perspectiva do sujeito que se colocando no texto se emancipa.

Segundo Bakhtin (2003, p. 308) “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve).” Assim, o ato de escrever é um ato de autoria visto que é exigido daquele que escreve uma tomada de decisões sobre o que e como dizer. Neste contexto, considerando a urgência do processo educativo no espaço da prisão e ainda mais a urgência da inserção do apenado não alfabetizado ou precariamente alfabetizado no acesso aos bens culturais da sociedade letrada, cabe ao professor ensinar procedimentos de autoria, ou seja, possibilitar ao aluno, um repertório linguístico capaz de permitir a comunicação desejada e assim constituir-se protagonista na cena do mundo da escrita.

O ato de escrita pode ser concebido como a oportunidade que um sujeito tem de representar sua visão de mundo em uma prática social de comunicação socialmente reconhecida. É no exercício desta autoria – a busca do conteúdo e da forma, o que e como dizer – que é possível construir a autonomia do pensamento.

De acordo com Klein (2003), a apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo e envolve tanto a aquisição do sistema alfabético/ortográfico, ou seja, a decodificação de um código quanto a compreensão e o uso da língua escrita nas práticas sociais, ocupando assim uma posição central nas diversas áreas do conhecimento. Compreender essa complexidade é o primeiro passo para a definição de estratégias que promovam na sala de aula a experiência da escrita como forma de materializar a palavra e a sua posição discursiva.

Um projeto de apropriação da escrita que considere essa complexidade requer pesquisa e planejamento específicos, além de avaliação contínua e respeito à alteridade. Produzir um texto exige do escritor conteúdo, posicionamento e finalidade. O alfabetizando da Educação de Jovens e Adultos, ainda mais no sistema de Educação Prisional tem muito mais a dizer, e a quem dizer. O que a escola precisa trabalhar é o como dizer. Da intenção à forma existe um caminho, um processo cognitivo, que na escrita passa pela aquisição do código escrito e por uma série de decisões sobre a escolha dos vocábulos e dos recursos linguísticos necessários à materialização da ideia. Nesse processo é fundamental que o professor oriente sua prática no sentido de desenvolver a autonomia do pensar considerando que ensinar a escrever é possibilitar ao aluno “dizer a sua palavra”, ou seja, ensinar a escrever textos é ensinar procedimentos de autoria.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional é uma realidade complexa e contraditória, na medida em que o espaço é marcado pela sujeição e assujeitamento. Nesse espaço, a estrutura autoritária predispõe de forma coercitiva ao processo de despersonalização, o que se choca com os princípios de uma educação emancipatória. Além disso, o próprio fazer docente está submetido às regras de segurança, tanto em relação ao material utilizado quanto à realização da aula em si, que pode ser suspensa de acordo as necessidades da instituição. Assim é preciso conciliar as normas de segurança e todo o aparato institucional com uma proposta pedagógica que em essência deveria possibilitar a autonomia. Delineia-se, então, o grande conflito: nesse espaço de obediência irrestrita às regras, como autorizar os sujeitos subjugados a “dizerem a sua palavra”? Considerando que:

Dizer sua palavra [...] não é apenas dizer "bom-dia" ou seguir as prescrições dos que, com seu poder, comandam e exploram. Dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito. As classes dominadas, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói. É na práxis revolucionária, com uma liderança vigilante e crítica, que as classes dominadas aprendem a “pronunciar” seu mundo, descobrindo, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior (FREIRE, 1987, p. 208).

Considerando a dimensão do posicionamento inerente ao ato de escrever, o professor é o responsável por garantir em sala de aula o respeito à diversidade de opinião e deve abrir espaços para a expressão das diferentes visões de mundo a respeito dos múltiplos conflitos do mundo contemporâneo. Apenas em um espaço dialógico sem os entraves do preconceito e dos dogmas, o sujeito aprendente se sentirá autorizado a dizer sua palavra, o que sente, vê e pensa. Nesse sentido, o debate, a troca de experiências, a palavra falada deve preceder à palavra escrita, fortalecendo-se no diálogo, explicitando suas intenções e desenhando a si mesma como um projeto de escrita, pois como já anunciava Paulo Freire (1996), essa “leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Se a prática da produção escrita apenas para avaliação do professor já é por si só vazia quando se trata de crianças, o que dizer dessa prática com jovens e adultos apenados, sujeitos silenciados numa sociedade excludente na qual os diferentes gêneros textuais circulam, entrelaçam-se, reproduzem-se, permeando decisões e exigindo respostas.

Para um trabalho efetivo de autoria na EJA Prisional é preciso planejar a escrita a partir das situações cotidianas e de temas contemporâneos e significativos para os alunos. É preciso dar vez e voz aos educandos para que expressem suas opiniões, reivindicações, perguntas, respostas, dúvidas e angústias. Ao professor, cabe pesquisar formatos, estabelecer pontes de acesso, sugerir formas de dizer, orientar, encaminhar.

No entanto, essa postura esbarra na própria estrutura do sistema prisional que pelo seu caráter de “desindividualização” dos sujeitos inviabiliza diversos proce-

dimentos e atitudes e promove o assujeitamento. Tal assujeitamento advém da condição de submissão imposta pela própria dinâmica carcerária e consiste no imperativo da exclusão do direito de se ter vez e voz, ser ouvido e respeitado. Neste jogo de poder, o detento precisa se amoldar para servir ao funcionamento da instituição prisional, conforme analisa Foucault (2005, p. 118) “[é] dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Apesar dos limites impostos, não é possível abrir mão – no exercício da docência – de fazer da ação pedagógica o espaço para “uma reconciliação individual com o ato de aprender” (MAYER, 2006, p. 28), no qual seja considerada a identidade única do sujeito, pois, independentemente das condições “essa parte da pessoa humana, precisamente por depender tão essencialmente da natureza e de forças que não podem ser controladas pela vontade alheia, é a mais difícil de destruir e, quando destruída é a mais fácil de restaurar” (ARENDT, 1989, p. 504).

Nesse contexto, a escrita assume outra possibilidade: mostrar uma autoria para além do delito. Revelar um indivíduo com histórias, memórias, sentimentos e aprendizagens. Uma vida anterior à prisão, refletida no presente ou projetada para o futuro. O aluno jovem ou adulto apenado traz como sujeito histórico de seu tempo, uma bagagem de experiências diversas e cabe ao professor ajudá-lo a ver. Ver, aqui, implica tomar para si, atribuir sentidos, desvelar tantas outras possibilidades anteriormente ocultadas.

Ampliar algumas possibilidades mesmo correndo alguns riscos, pois como docente é preciso assumir uma posição, considerando que

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática e uma prática de real importância (FREIRE, 1996, p. 25).

Para assumir sua condição de sujeito, o homem precisa aprender a dizer a sua palavra. Paulo Freire (1987, p. 13) afirma que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. Este é o sentido da escrita que deve nortear as práticas de ensino da escrita da palavra: ensinar a escrever para ser e estar no mundo (mesmo atrás das grades), para se fazer ver e ouvir, para participar, atuar, concordar, discordar.

A ação mediadora ao atuar na relação homem/mundo torna mais complexa essa relação na medida em que mobiliza as funções psicológicas superiores possibilitando a ação concreta e intencional do homem no mundo, pois:

Pluralidade de Saberes

[...] [o] uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1993, p. 73).

A mediação docente precisa ir ao encontro do aprendente consciente de que, aprender é a vocação ontológica do ser humano e, além disto, que não é a escola o único espaço onde a aprendizagem se realiza, embora ela seja por excelência um espaço de aprendizagens. Nesse sentido, a ação docente precisa estar centrada na significação a ser produzida na relação com o saber pela transmissão de um patrimônio humano acumulado e ao qual o educando tem direito de acessar, pois a educação é

[...] indissociavelmente, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Portanto, são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou de qualquer incentivo de aprender); o resultado do processo de ensino aprendizagem decorre dessas duas atividades intimamente articuladas (CHARLOT, 2013, p.178).

Ainda, de acordo com Charlot (2000, p. 78), “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Assim, no espaço prisional, mais que em qualquer outro espaço, é imperioso “escavar” possibilidades de sentido para os saberes a serem apresentados.

Nessa perspectiva, o trabalho docente assume, além das especificidades que lhe são inerentes, a função de porta voz de um mundo real do qual esses sujeitos estão apartados e, ao mesmo tempo, a função de conectar três dimensões de saber: o que eles sabiam e conheciam antes da prisão, o que eles sabem e vivenciam na prisão e o que eles não aprenderam e/ou não sabem e desejam saber. Somente a partir da ligação entre essas dimensões é possível promover a aprendizagem significativa na medida em que esse processo de aprender se pauta na construção de si mesmo enquanto sujeito autor e construtor, não só do seu texto autoral, mas da própria história.

Considerações finais

Ao analisar a prática da escrita enquanto procedimento de autoria no contexto de Educação Prisional evidenciou-se a possibilidade autoral de educandas em fase inicial da escrita, mesmo em um espaço tão adverso como o espaço prisional. Outrossim, o trabalho com a escrita no contexto educativo, ainda que num contexto de educação prisional, possibilitou a identificação da autoria nos textos produzidos

e, ao mesmo tempo criou espaços para a experiência singular do ato de escrever, identificando igualmente nesse processo a contribuição da ação educativa na constituição do sujeito-autor na experiência da escrita, possibilitando ressignificar não só o que se escreve, mas também sua condição de sujeito-autor.

Ficou evidente que para um trabalho efetivo de autoria com os educandos jovens, adultos e idosos, também no espaço prisional, é preciso planejar a escrita a partir das situações cotidianas e de temas contemporâneos e significativos para os alunos, mesmo que nesse contexto prisional. É preciso dar vez e voz aos educandos para que expressem suas opiniões, reivindicações, perguntas, respostas, dúvidas e angústias.

Considerando que a educação nas prisões ainda é vista como um benefício e não como um direito, amplia-se o desafio à implementação de um projeto educativo de emancipação dos sujeitos. No entanto, apesar dos limites impostos, não é possível abrir mão – no exercício da docência – de fazer da ação pedagógica o espaço para “uma reconciliação individual com o ato de aprender” (MAEYER, 2006, p. 28), no qual seja considerada a identidade única do sujeito.

Ao professor, cabe pesquisar formatos, estabelecer pontes de acesso, sugerir formas de dizer, orientar, encaminhar e mediar esse processo. Além disto, a escuta atenta permite a construção de uma mediação docente, relação educando/educador, pautada na confiança e, a partir disto, a elaboração de um projeto de escrita com vistas à potencialização de uma autoria para além do delito, visto que:

(...) somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assu-
mir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus
próprios valores. Isso se chama libertação interior (OTTOBONI, 1984, p. 93 apud
ONOFRE, 2007 p.4).

Ficou evidente que no contexto da educação em prisões, e especificamente no trabalho educativo com as mulheres apenadas, foi necessário identificar o que elas sabiam, podiam e queriam dizer. Essa postura de escuta se ancorou na concepção de que a mulher que, embora autora de um delito, não podia ser espoliada de sua condição humana. Nesse espaço, o educador que atua no sistema prisional, não pode ser ingênuo, precisa estar atento aos indícios de dissimulação, não para condenar, mas sim, para compreender e assim, buscar para além dela, via mediação docente o essencial: a marca do humano. É essa identificação que torna possível uma relação sem preconceitos na direção de um projeto educativo, conseqüentemente, da autoria.

No entanto, possibilitar a autoria na escrita, implica ensinar a escrever e ensinar a escrever não pode prescindir da apropriação da norma padrão sob pena de se estimular uma escrita catártica, aquela que auxiliando na expressão dos sentimentos e em nada colabora para a inserção do sujeito na sociedade letrada como usuária

eficiente da língua. O processo de construção da escrita é muito complexo, pois, vai muito além da decodificação e exige do sujeito aprendente a capacidade de compreender o funcionamento da língua nas esferas de circulação dos gêneros. Esta análise evidencia a possibilidade autoral de educandas em fase inicial da escrita, mesmo em um espaço tão adverso como a prisão e, ao mesmo tempo enfatiza a contribuição do ensino da escrita a partir de textos que abordem temas em contextos significativos, ou seja, textos que abordem situações reais ou que possibilitem o estabelecimento de relações com suas trajetórias de vida, para o desenvolvimento da autoria e acesso à cultura letrada.

A produção escrita desenvolvida nesse contexto ressaltou a importância das condições de produção e confirma que as aprendentes da escrita responderam de forma coerente aos enunciados significativos e adequados. Desse modo, a relevância social deste trabalho foi possibilitar a reflexão sobre a mediação docente na aprendizagem da escrita no contexto da educação em prisões, considerando a escrita como possibilidade humanizadora na medida em que o seu uso permitiu às mulheres privadas de liberdade a vivência do humano na valorização de suas escritas. Ao se tornarem escribas do que viviam, essas mulheres recriaram o mundo, na interpretação de si mesmas e na sua subjetivação. Ao escrever elas puderam, mesmo que por alguns instantes, ser autoras conscientes de suas histórias!!!

Referências

ARENDDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução de: RAPOSO, R. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 30ª ed. São Paulo. 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 28ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 30^a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GERALDI, W. J. (Org.). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 135-165.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** *Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania*. Brasília, n. 19, 2006.

ONOFRE, E. M. C. **A Educação escolar entre as grades**. (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: Edufscar, 2007.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos**. *Revista de Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil) 6^a ed. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

OS DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IRECÊ

Patrícia Gonçalves de Souza

Introdução

Este artigo foi elaborado para refletir sobre os desafios do trabalho pedagógico nas escolas/classes multisseriadas do/no campo do Município de Irecê. A escolha do tema surgiu a partir das inquietações vividas enquanto coordenadora pedagógica nas escolas do campo e de classes multisseriadas.

Atualmente, são várias as discussões que têm sido iniciadas com o objetivo de defender a escola do campo como espaço de diversidade, reconhecendo que cada povo que nele convive possui sua cultura, uma identidade e, portanto, um ambiente que carece de políticas que sejam direcionadas à essa realidade, e não de uma mera transferência do que é elaborado para o meio urbano.

No contexto das Escolas do Campo, especialmente nas classes multisseriadas, as dificuldades se ampliam, sobretudo quando consideramos que nelas prevalecem currículos urbanocêntricos que não dialogam com a realidade da cultura local e que insistem em reproduzir a lógica da organização escolar seriada em um contexto caracterizado pela heterogeneidade.

Reiterando o parágrafo anterior, esse estudo busca refletir a prática pedagógica do trabalho docente nas escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê, bem como os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento do seu ofício, a partir da seguinte questão: como os docentes organizam o tempo e o espaço na sala de aula multisseriada para dar conta da heterogeneidade que configura essa sala?

Contudo, o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

A partir da experiência enquanto orientadora do trabalho docente na escola do campo foi possível perceber as inúmeras dificuldades que o professor enfrenta nas classes multisseriadas como: a falta de material didático adequado, estrutura física, alunos de vários níveis de aprendizagem e principalmente um currículo específico para as escolas do campo.

Dessa forma, a importância de se estudar essa temática justifica-se também pelo elevado número de classes multisseriadas existentes em nosso município. Uma vez que os coordenadores das escolas do campo podem atuar em diversos espaços ao mesmo tempo, por esse motivo é importante entender como desenvolver um trabalho de qualidade nas classes multisseriadas.

Apesar da implantação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61 e 5.692/71, que visam melhorias para a educação no Brasil, as mesmas omitiram-se quanto a Educação do Campo, assumindo assim uma postura cidadina, que buscava nivelar a educação nacional, para impulsionar a modernização da sociedade. Já a LDB 9.394/96, “abriu” um espaço apesar de pequeno, para tratar da Educação do Campo, a partir do momento que a lei entrou em vigor, embora ainda percebamos que as escolas do campo não estejam totalmente em evidência na sua dinâmica pedagógica.

Porém, os professores de Escolas do Campo, de um modo geral estão sem formação suficiente para assumirem salas de aula em tais comunidades principalmente porque ali o regime escolar se configura em classes multisseriadas. Isto porque não há um suporte pedagógico ou uma capacitação específica e necessária para que se atue em tais classes. Tal despreparo faz com que muitos professores, principalmente os que estão iniciando a carreira e que nunca passaram antes por escolas multisseriadas hostilizem tal condição, buscando outras instituições para trabalhar para que assim não venham a atuar nas escolas de área rural.

A partir dos relatos lidos sobre quando foi iniciada a Educação rural no país, identifica-se que as escolas funcionavam dentro das casas, e que em muitos casos eram as esposas ou as filhas dos donos das fazendas que ministravam as aulas. As escolas tinham apenas quadro de giz, não tinha cadeiras e nem mesas individuais; as professoras usavam uma mesa grande com dois grandes bancos formados por uma tábua e duas estacas em cada um, e os alunos sentavam um ao lado do outro enquanto que a professora passava nos cadernos as atividades referentes a cada série.

Estas condições acima relacionadas com o funcionamento das escolas de classes multisseriadas, costumam sugerir que quando se fala em Educação do Campo, a primeira impressão que se tenha é de que se trata de uma educação de péssima qualidade.

Infelizmente, a Educação no Campo hoje se resume num modelo “copista” da educação cidadina, reproduzindo práticas metodológicas totalmente fora do contexto dos alunos campesinos, negando assim sua oportunidade de “crescer” e se “desenvolver” em sua comunidade, como cidadão do campo que tem seus valores, seu modo de vida, suas expectativas e experiências de vida e uma cultura própria.

Por todos os motivos acima explicitados é que surgiu a preocupação e necessidade de pesquisar a temática, objetivando aprofundar um pouco mais sobre ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas e discutir as dificuldades enfrentadas pelos professores das referidas classes das escolas municipais de Irecê.

Educação do campo: breve histórico

Apesar de o Brasil ser um país de origem agrária, a discussão sobre educação dos povos do campo só teve início a partir da década de 1910/1920, devido ao forte movimento migratório em direção às cidades. Nessa época um grande número de pessoas que residiam na zona rural deixou o campo e foram para a cidade em busca de melhores condições de trabalho motivadas pela industrialização que se iniciava naquele período.

Isso fez com que houvesse um esvaziamento do campo em grande escala, pois as pessoas vendiam as suas propriedades suas terras e iam para os grandes centros urbanos em busca de trabalho, queriam trabalhar nas indústrias que iam surgindo, com isso deu-se início ao êxodo rural.

Na tentativa de conter esse movimento e poder fixar o homem no campo, políticos, intelectuais dedicaram-se a formular as bases de uma escola integrada às condições locais, o que ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico, que inclusive se estendeu até os anos 50. Porém, isso não trouxe resultados satisfatórios, visto que não promoveu a transformação do espaço campesino, nem possibilitou ao homem sonhar por essa transformação. (LEITE, 1999).

Concomitantemente, explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista [urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores. Mas o r[uralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites u[rbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos. (LEITE, 1999, p. 28 – 29)

É importante ressaltar que o ruralismo pedagógico não oferecia condições de discutir com propriedade os problemas do homem do campo e propor alternativas de melhorias; era apenas um movimento que pretendia fixar o homem no campo, sem pensar na sua forma de vida e produção, nem buscou discutir acerca de valores e de políticas públicas que dessem base para a permanência do homem no campo com dignidade. “Assim a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontinua” (CALAZANS, 1993, p. 16).

Os intelectuais viam os povos do campo como seres dotados de uma extrema carência, devendo, portanto ser assistidos e protegidos, pois de acordo com a sua ‘mentalidade infantil’ julgavam que eles não tinham condições de pensar e viver dignamente.

É importante destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças,

como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios. (CALAZANS, 1993, p.16).

Na década de 1930, surgiu a ideia da construção do Plano Nacional de Educação (PNE), com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Nesse período buscava-se a modernização pela educação. Pensava-se que isso traria uma nova concepção de educação do campo, buscando configurar em um conjunto de políticas com definições elaboradas para atender os povos do campo. Entretanto, a educação urbana permaneceu inalterada e nas escolas predominava o ensino a serviço da burguesia. No que concerne às escolas do campo, a única novidade do período foi à regulamentação do curso de aprendizado agrícola durante o Estado Novo, tendo padrões parecidos aos de ensino elementar, infelizmente com o objetivo de formar capatazes rurais. (LEITE, 1999, p. 30-31)

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares. (LEITE, 1999, p. 30)

Conforme (Leite, 1999), no início da década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), na tentativa de desenvolver atividades educacionais para as populações rurais, como: projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programa para a melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, associativismo, artesanato. Embora realizasse um trabalho educativo, desconsiderou-se as formas de vida dos povos camponeses e os elementos políticos, sociais e culturais que os integravam. Além disso, as reivindicações da minoria ficaram obscurecidas, pois os trabalhadores rurais, os bóias-frias e os arrendatários ficaram isolados sem o direito de externar seus sentimentos, ou ainda, caso falassem ou reivindicassem não tinham seus direitos respeitados. (LEITE, 1999, p. 36-37)

Vale ressaltar que a educação que lhes era oferecida, não dialogava nem contemplava as suas singularidades e especificidades, ao contrário mantinha como vítima da exclusão social e dependência sociocultural, política e econômica.

A intencionalidade da educação rural neste período, segundo (Leite, 1999), era fortalecer o capitalismo vigente, possibilitar que a minoria que detinha os meios de produção continuasse explorando e subjugando os povos excluídos pela sociedade, levando-os a uma condição de miséria, dependência e subordinação, ficando refém do sistema capitalista.

Dessa forma, percebe-se o agravamento da situação econômica, social, educacional e cultural das classes menos favorecidas que viviam no campo, sem condições dignas de sobrevivência, sendo vítimas de um sistema excludente e uma sociedade desigual; na qual as relações sociais aconteciam de forma desumana, visto que, de um lado estavam aqueles que detinham o poder enquanto que do outro os excluídos e marginalizados pelo sistema subversivo e capitalista exacerbado.

Por volta da década de 1960, houve no Brasil uma forte crise onde foi preciso a população carente migrar da zona rural para a cidade acreditando em melhores condições de vida, contanto ao chegar aos centros urbanos perceberam que a situação se agravou e não tinha meios de sobreviver dignamente ficando marginalizada pelo capitalismo.

Em meados da década de 1960, o país vivenciou o início da crise do modelo desenvolvimentista através: a) do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o urbano) e outros problemas de ordem sócio-política que desordenaram a sociedade nacional; b) do golpe militar de 1964, que modificou extremamente a estrutura sócio-política da Nação e cristalizou o modelo de dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista; c) da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando em consideração as ações repressoras do governo militar; d) do desenvolvimento do — milagre econômico e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional. (LEITE, 1999, p. 42).

O golpe militar de 1964 trouxe consequências funestas para o desenvolvimento da educação no campo fazendo com que o Brasil ficasse submisso dependendo dos países capitalistas. Nesse contexto, a população campestre passou a ter uma educação nos moldes da subserviência, visto que não tinha uma proposta de educação que visasse às pessoas alcançar sua autonomia para que pudessem intervir nas relações sociais.

Insatisfeitos com o modelo de educação que lhes tem sido oferecido pelas elites através do sistema oficial de ensino – a chamada Educação Rural –, os povos do campo, organizados em torno de movimentos sociais e sindicais diversos, tem procurado empreender alternativas pedagógicas para construir uma educação que esteja a serviço de suas lutas.

Na década de 80 com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais organizados, avança-se na luta por uma proposta de educação para os povos do campo, com uma perspectiva diferenciada, a partir da sua realidade, feita com os sujeitos campestres.

Sobre esta forma de organização social e experiências educacionais que trouxe consequências significativas para a educação brasileira, principalmente para os povos do campo, (Souza et. al. 2011), afirmam:

Iniciativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, associações, vão configurar uma segunda realidade, mostrando-nos trajetórias e percursos promissores, pois têm desenvolvido iniciativas articuladas com os territórios rurais. É o caso das experiências desenvolvidas pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária), pela REFAISA (Rede das Escolas Integradas do Semi-Árido), pela AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia), pela RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro), pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), etc. (SOUZA, et.al., 2011, p.164)

Nos anos 90, reunidos em torno da *Articulação Nacional por um Educação Básica do Campo*, este movimento vai organizar-se politicamente e pressionar o Estado brasileiro para desenvolver políticas públicas específicas para os povos do campo, a exemplo do PRONERA – Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária, instituído em 1998. Como desdobramento das lutas, em março de 2002 foi aprovada as *Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo* no Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002).

Apesar da iniciativa do Ministério da Educação (MEC) no período, que possibilitou o diálogo com os movimentos sociais organizados sobre a educação do campo, percebe-se que temos ainda o grande desafio de termos uma proposta de educação que contemple as especificidades e singularidades dos sujeitos camponeses. Mesmo com diferentes projetos e programas implementados pelo Estado, o quadro educacional hoje no meio rural brasileiro é marcado pela precariedade: ainda predomina o analfabetismo, a evasão e a repetência; existe também a falta de recursos financeiros, e de profissionais com formação não específica para lidar com a escolarização dos rurícolas; o currículo é urbanocêntrico e o calendário não leva em consideração a época do plantio e da colheita dos povos do campo.

Faz-se necessário, sobretudo, pensar e propor uma educação que possibilite aos cidadãos adquirirem sua consciência de oprimido pela elite dominante e opressora e possa se organizar para lutar pela sua independência e autonomia intelectual manifestando-se contra os opressores que mantêm na condição de subserviência.

Reflexões sobre as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas nas escolas no campo

Existiu, historicamente, um descaso muito grande com relação ao homem do campo, assim como, o processo de desenvolvimento existente no campo visto que este sempre foi visto ao longo da história como atrasado e sem perspectiva de vida, pois lugar de morar é na cidade por ser considerada como referência de desenvolvido.

Essa forma de pensar perdurou por muitos anos e infelizmente ainda hoje temos poucas ações de políticas públicas para os indivíduos do campo; a maneira de pensar da grande maioria das pessoas veem os cidadãos camponeses como pessoas alienadas sem cultura e sem conhecimento. A educação no campo instalada também tem apresentado práticas pedagógicas fundadas em referenciais urbanocêntricos, distante da realidade dos sujeitos camponeses.

Diante da realidade apresentada, precisa-se realizar no campo uma prática pedagógica que possibilite superar a visão alienada em relação aos problemas socio-educativos e que dê condições de sair do estado de submissão e subalternidade, e que amplie os horizontes políticos, culturais e sociais no sentido de se ter clareza do tipo de cidadão e de sociedade que se quer formar; sendo assim:

O professor numa escola do campo, ao planejar o seu trabalho pedagógico, necessita ter claro qual o projeto histórico que defende. Essa clareza oferece elementos para definir como irá delimitar os objetivos, as formas e os critérios que irão orientar o processo avaliativo e seus objetivos, expressando novas formas e relações de organização do seu trabalho pedagógico, com perspectiva emancipatória para a formação humana. (SILVA, et.al., 2012, p.167)

Partindo dessa afirmação, é imprescindível uma prática pedagógica que promova a emancipação dos sujeitos e crie condições para que saiam da alienação e possam construir conhecimentos capazes de promover a sua autolibertação, mediante a organização e a luta constante pela sua autonomia.

Lecionar em classe multisseriada constitui-se em uma atividade desafiadora devido às dificuldades que infelizmente são típicas dessas classes, devido à heterogeneidade que a configura e o descaso do poder público instituído com relação ao estudante do campo, especialmente das classes multisseriadas, leva-nos a refletir acerca do tipo de educação que está sendo oferecida na multisseriação.

O fazer docente nas classes multisseriadas do município de Irecê

No município de Irecê – BA, onde a presença das classes multisseriadas também é muito marcante. O município possui 39 escolas – com aproximadamente 16 situadas no campo: Meia Hora, Mocozeiro, Queimada do Floriano, Achado, Lagoa Nova, Angical, Itapicuru, Fazenda Nova, Umbuzeiro, Baixão de Zé Preto e Cocão. Dentre essas, somente duas escolas não funcionam com classe multisseriada, a Escola Municipal de Angical e a Municipal José Francisco Nunes em Itapicuru. O número de alunos nas escolas do campo chega aproximadamente a 1200.

Nas instituições onde há o multisseriamento, o regime de trabalho funciona com os alunos de todas as séries no mesmo espaço-tempo, mas com conteúdos institucionalizados, distribuídos e desenvolvidos por séries e disciplinas sequenciais, ou seja, com um caráter educacional fundamentado nas escolas das cidades, prevalecendo como a única e crucial diferença - a unidocência; enfatiza-se: um professor para ministrar aulas a várias séries concomitantes num período de 04 horas diárias por cada turno.

Muitos educadores (as) expressam insatisfação com relação a existência das classes multisseriadas pelo fato de não possuírem formação específica para trabalhar com uma turma diversificada em termos de idade e de aprendizagens, estabelecendo muitas comparações com as turmas seriadas, manifestando a expectativa que essas turmas se transformem em seriadas como alternativas para que o sucesso na aprendizagem se efetive. (GEPERUAZ 2005, p.46).

Cabe ressaltar que essa forma de organizar uma turma com alunos de mais de uma série não acontece apenas no Brasil. É conhecido como *multigrado* em países latino-americanos, e sobre o qual se reconhece a necessidade de uma definição orga-

nizativa diferenciada do modelo de um professor por grau (por série), como defende Ezpeleta:

Los cursos comunitarios están concebidos y estructurados para El trabajo con el grado múltiple. Entre los centros educativos destaca El reconocimiento a este hecho, que, siendo obvio para el interes pedagógico, nunca lo fue para la organización del sistema escolar: que el núcleo de la actividad institucional es la enseñanza, y, simultáneamente, que el trabajo con pocos niños con distintos niveles de avance, requiere una resolución organizativa diferenciada respecto del modelo de un maestro por grado, con grupos relativamente homogéneos. (EZPELETA, 1997, p. 104)

Por su parte, las escuelas multigrado son producto de outra circunstancia histórica y de una definición de otro tipo. Para uma administração que a partir de la postrevolución se propuso La expansión del nivel primario, el problema consistía en asegurar La existencia del servicio escolar, sin que por entonces su calidad fuera objeto de preocupación. (Idem, ibidem, p. 105)

Essa forma de organização multisseriada também é adotado como modalidade de ensino em países como Canadá, México e França. O documentário francês “Ser e Ter” (2002), dirigido por Nicolas Philibert, explicita o cotidiano do trabalho docente no contexto de uma escola multisseriada em uma comunidade francesa.

Embora os problemas da Educação não estejam localizados apenas no meio rural, neste a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde cada escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo Poder Público, como resíduo, com políticas compensatórias, Programas e Projetos emergenciais, que muitas vezes ratificou o discurso da cidadania.

É preciso enfatizar que as classes multisseriadas passam por diversas situações visíveis no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Essa organização requer a competência do poder público como uma possibilidade em prol de melhorias para o educando do campo, e é a partir desse pressuposto que é possível acreditar em uma Educação do Campo favorável no desenvolver de sua aprendizagem, pois o educando do campo merece uma escola padronizada com professores capacitados e materiais pedagógicos de qualidade, melhorando assim a visão de que, as classes multisseriadas é uma realidade completamente distorcida de educação, é um descaso total que vivenciam os alunos do campo.

Assim, a modalidade da educação ou da escolaridade multisseriada é oferecida, quase sempre, no primeiro segmento do ensino fundamental e sobretudo nas escolas do campo. Sua presença maciça na área rural se deve as grandes distâncias entre as propriedades e também por causa do baixo número de crianças em cada série.

No município de Irecê, os gestores das escolas do campo geralmente são nucleados, atendem a duas ou mais escolas. O diretor e o coordenador se organizam para não deixar as escolas sem um representante.

O que se observa até o momento é que os alunos das escolas do campo não têm recebido o atendimento educacional público de maneira regular devido a orga-

nização multisseriada, ou seja, crianças para serem matriculadas em creches estão juntamente com as turmas de pré escola e as de até 5 anos, são aglomeradas em salas com turmas do ensino fundamental. O trabalho com a multissérie tem sido hoje um dos grandes desafios na educação do campo, que segundo (Silva, 2007) o desenho que se apresenta é de que (a classe-escola) multisseriada, assim como toda a educação do campo e o próprio campo como território, têm sido relegados a segundo plano.

E é devido ao fato das escolas de classes multisseriadas serem uma das poucas e/ou a única oportunidade que os alunos da campo têm para frequentar a escola e ter direito a educação básica, que ela precisa ser mais valorizada e melhorada, para que não haja um esvaziamento e/ou uma substituição por outras escolas ou que as crianças sejam transferidas para a cidade.

Por esse motivo que é preciso pensar numa proposta de desenvolvimento da escola do campo que leve em conta a tendência de superação entre a dicotomia rural-urbano ao mesmo tempo em que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem suas vidas, ou seja, pensar numa melhoria para as escolas do campo e acima de tudo valorizar seus saberes e cultura local.

Considerações finais

Ao longo da construção do artigo, por meio das leituras realizadas, procurei abordar a partir da literatura como se configura a problemática do trabalho docente na contemporaneidade, a fim de compreender este fenômeno no contexto da educação do campo e nela nas classes multisseriadas, bem como analisar o trabalho realizado pelos docentes das escolas do campo do referido município.

Portanto, percebe-se que precisa-se efetivar nas escolas do campo uma prática pedagógica que envolva os estudantes num processo contínuo de construção de conhecimentos sistematizados mediante inserção de conteúdos baseados na realidade desses sujeitos sociais, levando em consideração os traços indeníveis, suas singularidades e especificidades, seu modo de vida e de produção, onde os estudantes das escolas de classes multisseriadas sejam autores e protagonistas da sua história e seja valorizado enquanto ser humano, consciente dos seus deveres sociais e, sobretudo, que seus direitos saiam do campo da teorização e entre no universo da prática.

Reiterando o parágrafo anterior, sendo sujeitos que tenham acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, acesso educação de qualidade no campo, salas de aulas com estrutura física adequada, professores com uma base teórica consistente para a formação política desses sujeitos que ao longo do processo histórico vem sendo marginalizados pela classe elitizada e dominante, tendo os seus direitos negados e sendo vítimas da exclusão.

No entanto, cabe dizer que os desafios da pesquisa sobre a multissérie são: aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora.

Referências

ARROYO, Miguel. KOLLING, Edgar J. et al. **Por uma Educação do Campo**. Brasil. Fundação Universidade. Brasília, 2010.

_____. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. Brasília: MEC, 2004

_____. Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. (org). **Por uma Educação no Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, Cap. I, p. 27 – 49. 14

BICUDO, M. A. V. Fenomenologia: Confrontos e Avanços. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília-DF: 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords.). Educação e Escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.

CALDART, Rosely S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004. p.315 – 405.

GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e a tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. 21ª- Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998

FREIRE, Paulo. **A Concepção “Bancária” da Educação como Instrumento da Opressão. Seus Pressupostos, sua Crítica**. In: Pedagogia do Oprimido. 41ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005, Cap. 2, p.80.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. SP: Cortez, 1994.

FERNANDES, B. M. A formação do MST no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HAGE, Salomão Mufarry. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional.** In: **anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos.** Caxambu: ANPED, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Jaqueline Barbosa da, SANTIAGO, Maria Eliete. As iniciativas de formação continuada para a educação do campo: os/as professores/as das classes multisseriadas e suas representações sociais. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2.,** 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2012. 15 p.

SOUZA, Maria Antonia de, SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2011. p. 211-227.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

VEIGA, José Eli. **Destino da Ruralidade no Processo da Educação** - estudos avançados, n.51, maio á agosto 2004.

**EDUCAR OS FILHOS: QUEM TEM A RESPONSABILIDADE?
ABANDONO: UM FENÔMENO AS AVESSAS**

Ivone Aparecida dos Santos

Um Jogo Onde Não Há Vencedor

Sob um curioso olhar observador sobre os noticiários dos fatos que assistimos diariamente, nos jornais, revistas e canais de TVs, cujos citam casos de pais que abandonam filhos, como se fossem verdadeiros sacos de lixos, e nem sequer se preocupam com a gravidade de seus atos e o pior é a postura adotada pela sociedade, diante desses fatos: agem como se assistissem o seu time preferido empatar uma partida de futebol é como se dissessem: hoje empata, amanhã vence, e assim segue o ciclo normal do campeonato da vida, porém, para os bebês e as mães envolvidas em fatos dessa natureza, a sucessão desse combate sofre mudanças ruins: são vidas interrompidas, fragmentadas, traumatizadas por questões determinantes: fisiológicas, psicológicas, econômicas, sociais, etc. Observe bem o que diz o depoimento de uma mãe a revista religiosa Pomba Branca:

Um dia após o aborto, ouvi uma voz de criança acusando-me: “Assassina!” e sentia a presença dela ao meu lado, cobrando, insultando e isso me deixava desesperada, não conseguia dormir. A depressão era terrível, meu coração doía e apertava, o corpo queimava. Arrependida, chorava (...)Fui internada tomando psicotrópicos e nada de melhorar. Detestava a luz do sol, alimentava-me de comida de bebê, lembrome dos potinhos de Gerber e tomava coca-cola na mamadeira. (CRONJE, 2002, p.17)

Veja como estas palavras nos mostram o sofrimento da mulher após um aborto, quando a mulher não tem escolha, seja lá o motivo que for sem entrar no mérito da legalização ou não do aborto, e que a mulher esta sendo julgada solitariamente quando renegam seus filhos, algo que é “aceito como natural” pela sociedade quando este comportamento se trata do sexo masculino e é isso que nos serve de estímulos para escrever sobre o assunto abordado.

É inegável que todo o processo de estudos, observação e reflexão sobre a negação da maternidade, muito tem contribuído para ampliar os conhecimentos sobre o comportamento do ser humano moderno e sua convivência com o outro.

Algo diferente, distante, do até então, considerado comum à maioria dos seres humanos e para ser mais precisa, normal à maior parte das mulheres, vem sendo noticiado em todos os meios de comunicações; algo que está ocorrendo em toda humanidade e assiduamente crescente; e aqui em especial entre as brasileiras: a rejeição aos filhos por parte de suas progenitoras. O que estará acontecendo? Será que as mães estão deixando de possuir o chamado “dom maternal”? Porque o fenômeno

natural da maternidade está às avessas? Será que as mulheres estão meio perdidas sem entender direito qual o equilíbrio entre a “trivial” de funções: mulher/profissional/mãe; que lhes são impostas pela vida de mulher moderna? Ou será que as elas inconscientemente, ou mesmo conscientemente, já perceberam que, ao longo dos séculos, sempre, houve uns aumentos excessivos, daquelas que seriam suas obrigações enquanto mães, para com aqueles os quais ela gera em seu próprio ventre, frente a uma isenção dos deveres dos pais? Considerando, que a lei, só cobra e pune os progenitores, somente com penas econômicas, quando pai e mãe não mais vivem juntos. Este direito garantido aos pais, pela justiça, não estará de alguma uma forma responsabilizando a mãe com uma “fatia” muito maior, que além de ser, a parte principal e mais difícil, quando o assunto é auxiliar o desenvolvimento e a formação de um ser humano: a gênese do caráter moral? Vejamos estas palavras sobre a mulher:

(...) é verdade que ainda hoje somos herdeiros de uma história que tem dificultado a caminhada da mulher, ignorando sua dignidade, mortificando suas prerrogativas e, muitas vezes, marginalizando-a ao ponto de torná-la uma escrava. (VILLANUEVA, 2005, p. 24)

Talvez, o abandono dos filhos seja uma forma, da mulher, dizer que não vai mais eternizar uma sociedade que lhe é injusta, a ponto de não reconhecer a sua função de perpetuadora. Porque pelo que nos parece, todo compromisso e responsabilidade da humanidade, da coletividade, estão sobre os ombros daquela que, até então, foi considerada e “dita” sexo frágil???? Mas, é a senhora que, na maioria das vezes exerce a função de pai e de mãe; a responsável pelo sustento, pela educação profissional, religiosa, moral e ética, pelo futuro dos filhos de um casal? Então, se há tantos deveres para com os filhos, porque responsabilizar o pai, apenas pela questão econômica?

É como se apenas o dinheiro fosse suficiente para formar, construir uma pessoa de boa índole, criativa, a qual possa fazer parte e dar continuidade a nossa coletividade?

Quando nos sabemos, as autoridades competentes também, são conhecedoras de que para uma criança, principalmente, nos primeiros anos de vida, se tornar um indivíduo, considerado de adequada conduta e com sucesso em qualquer um dos aspectos: sociais, econômicos, físicos, psíquicos e morais, ela necessita de atenção e cuidados durante as (24) vinte e quatro horas de cada dia, em cada uma de suas ações, atitudes e comportamentos, ela carece de observações e avaliações diárias sobre o seu estado de saúde: exames médicos, vacinas que precisam ser realizadas em datas especiais e exatas. Também, os relacionamentos, que a criança desde muito pequena já começa a demonstrar suas preferências nas quais, na maioria das vezes, precisa que haja alguma espécie de interferência dos pais e à medida que estas vão crescendo, vão surgindo novas inquietações, devido às novas descobertas e as buscas naturais, características dos pré-adolescentes e adolescentes, anseios estes que precisavam que seus responsáveis possuam disponibilidade suficiente para orientá-los:

Educar é promover o desenvolvimento físico, intelectual, moral, ético, social, psicológico e espiritual da criança. Os pais constroem juntos com a criança, o verdadeiro conhecimento. Pais e professores são os grandes educadores. Educamos através do exemplo, da motivação, do discernimento, e oferecemos estímulos para uma aprendizagem eficaz. (DINSTIMANN, 2002, p.14).

E se o pai apenas se preocupa com a mensalidade, sobre quem recai a tarefa de prestar-lhes estas orientações? Mesmo que seja, sabido por todos, que não se é possível, nem em imaginação fazer tudo o que foi citado, acima, com um depósito mensal, numa determinada conta ou muito menos, com algumas horas de lanchinhos, passeios ou visitas semanais, mensais, bimestrais semestrais ou pior anuais e assim, sucessivamente.

São estas e outras perguntas que as esposas de alguma forma, já encontraram as respostas, fizeram as contas e descobriram que o saldo final era um fardo bem maior para elas do que para os homens e estas questões estão fazendo com que, as mulheres fujam da responsabilidade de ser mãe. Qualquer instinto feminino sabe que uma criança precisa ser acompanhada ao dormir, no decorrer da noite, principalmente, “Se a criança adquiriu o hábito de acordar no meio da noite e chorar aos berros(...)”. (Dinstimann, 2002, p. 14)”, e ao levantar. Toda criança carece ter alguma pessoa responsável por todos esses períodos para que ela se sinta segura e, não apenas, alguém que dê dinheiro para que compre parte de seus alimentos, pois a mesma não saberá escolher mantimentos saudáveis e adequados para cada horário de todas as refeições diárias e corretas, além do mais, estes alimentos precisam de uma série de tratamentos até que estejam prontos para ser absorvidos pelo organismo de alguma pessoa e para que venham servir de energia para esta sobreviver.

Filhos: um reflexo dos pais

Sabemos que uma criança não sabe comprar suas próprias roupas, estas precisam de alguém que as avalie e selecione-as de maneiras apropriadas ao clima, as ocasiões, as necessidades, etc., não basta pagar a escola é preciso acordar estas crianças em determinado horário, dar banho, oferecer a alimentação adequada, levá-las e buscá-las no educandário todos os dias letivos, que são nada menos, que duzentos dias anuais; fora os dias de ensaios e festas infantis, aniversários, aulas de esportes, inglês, espanhol, informática, religiosas, reuniões de pais e muitas outras ocasiões que constituem o dia a dia de um ser humano em formação intelectual e social.

Como poderá uma dama aceitar toda esta culpabilidade recaída em seus ombros, sabendo ela, que dentro deste contexto, não estão inseridas, ainda as suas obrigações profissionais? Àquelas alegadas pelos pais de ontem, de hoje e de amanhã: não poder cuidar dos filhos por que precisam trabalhar. E o pior é saber que a nossa justiça, que é formada e decidida por membros que também, são pais e mães, conhecedores destas verdades, ainda aceitam essa ultrapassada desculpa, a qual, já não condiz mais com a realidade moderna.

Além do mais, sabemos que a parte econômica não representa nem 20% (vinte por cento) das necessidades, deveres e responsabilidades cotidianas, dos pais para com uma criança. Podemos citar como exemplo, o alto índice de adolescentes e jovens de todas as classes que segundo pesquisas e reportagens recentes estão se envolvendo com o mundo do crime, isso prova que o dinheiro não é o bastante para se conduzir uma criança em caminhos mais brilhantes e que não seja o das drogas e o da violência.

Contudo, focando a nossa atenção nas mães; como estará se sentindo emocionalmente, fisicamente e psicologicamente uma mulher que agora é uma mãe e que sabe que tem todas as responsabilidades já mencionadas para cumpri-las sozinha? Sem dúvida nenhuma; em total desespero e com um sentimento mortal de culpa e incapacidade.

Quando e como ela irá encontrar tempo para ela enquanto mulher? Sim. Porque o pai, com certeza, usará, apenas, alguns minutos para fazer a transferência, ou depósito de um valor “x” em cada mês, para segundo ele, dar assistência àqueles que ele julga, acredita e afirma, com convicção, não tê-los abandonados e que, só por não viver junto dos quais e que o mesmo é o genitor. Sim... Porque ele não os esqueceu??? Porque “ele está pagando a mesada” todo mês??? Mesada esta que ele considera uma pesada missão. Lamuriando-se nas rodas de amigos, não poder cumprir com determinados compromissos porque tem que enviar dinheiro para os filhos todo mês. Quanta diferença do que Silmara diz ser pai: “o verdadeiro pai é aquele que, desde a mais tenra idade do filho, o acompanha no seu crescer, no seu ambientar-se, no seu aprender e no seu desenvolvimento em todos os sentidos. (2002, p.12)”. Infelizmente, os pais de hoje, usam o restante dos (29) vinte e nove dias e mais algumas horas e minutos mensais ele irá usar para cuidar de seus interesses emocionais, sociais e profissionais, para arranjar uma nova parceira, a qual, talvez, irá seguir as mesmas trilhas da ex-amada do seu parceiro. Porque é bastante provável que dali a alguns anos, mais uma mãe, mais uma mulher estará entrando para fazer parte do grupo das “frágeis”, porém, super-heroínas: pois, sozinhas e com filhos para educá-los ainda conseguem sobreviverem.

Segundo, a diretora do departamento de psiquiatria e psicologia do hospital do Câncer de São Paulo, a postura distante e fria são características dos homens em situações onde os quais se sintam ameaçados se referindo aos esposos das pacientes com diagnósticos de Câncer:

Mas o homem geralmente se sente muito impotente diante de uma situação como essa. A dificuldade em aceitar o diagnóstico a dor e o medo de perder a pessoa amada faz com que alguns assumam uma postura distante e fria. (Lourenço, 2002, p. 152)

Creiamos então, que, seja por medo de assumirem suas responsabilidades, o motivo pelo qual os homens se afastam e se mantêm distantes em ocasiões críticas familiares, deixando transparecer a ideia de que são frios e insensíveis. Pois são frutos de uma cultura machista em que o homem não pode ser emotivo.

Percebe-se, então, nas palavras da psicóloga acima que, é da natureza masculina a adoção de um comportamento indiferente quando ele sente que é grande sua responsabilidade e que talvez perceba que a sua velada imperiosa imagem de superioridade de alguma forma esteja ameaçada e, com medo de que alguma coisa possa dar errada e saia do seu controle ele prefere se ausentar e se eximir de seus deveres, dessa forma, será mais fácil, para ele, não se sentir culpado nem tão pouco, impotente, pois a sensação de que esteve ausente o tempo todo, lhes dá a impressão de que tudo aconteceu porque este não se envolveu com o problema, caso contrário, os rumos de uma situação seriam outros mais felizes. Vejamos a situação que as mulheres são obrigadas a suportarem e vencer para viver. A essa altura ela já não sabe mais qual dor é maior, se é a da patologia em si ou a dor da frieza da imparcialidade, do abandono da pessoa amada. Fator este, que tem sido significativo para a cura ou não de muitas pacientes.

Mas, quando alguém se exime de seus deveres, há do outro lado outra parte sobrecarregada, e no nosso caso, esta outra parte é a mulher.

Sabemos que, em relação aos filhos é mínimo, o número de filhos que vivem com a chamada família tradicional: pai, mãe e filhos, mas, é alto o número de crianças que estão inseridas em estirpe onde a mulher é a chefe da casa.

Observamos ainda que, a vida de um pai, em nossa atual sociedade, não tem muita diferença de um solteiro, o peso de compromissos da mulher tem sido sempre maior quando ocorre qualquer fato anormal na vida de um casal e apesar de ser, este fato, conhecido pela comunidade geral, esta continua a fazer de conta, que tudo esta correto, tranquilo, normal e natural, dizendo que: este é o novo estereótipo de vida familiar, da sociedade contemporânea; comentários carregados de uma ideologia preconceituosa, que visa defender os interesses mordômicos masculinos. Explicações das mídias do tipo que anestesiavam as mentes e as impedem de raciocinarem por elas mesmas e compreenderem que existem disparidades entre as exigências feitas às mães comparadas às feitas aos pais, pois são induzidas a pensarem com ideias de inferioridade, com relação mulher, a elas mesmas e que, portanto, não se deve mudá-las, nem interferi-las.

Neste contexto temos a certeza de que a mulher já percebeu que, se os pais têm o direito de se retirar quando se sentirem pressionados, se isentando de todos os seus endividamentos, ou trocando-os por alguns míseros reais, como se pudéssemos comprar filhos ou apagar os danos psicológicos causados pelos sentimentos de abandono e emoções não vividas, os quais surgem em crianças inseridas nestes contextos. “O estado mental dos pais se reflete nos filhos, o que causa na criança anormalidades como enurese noturna e choros repentinos no meio da noite”. (Disntimann, 2002, p.14)

Crianças doentes e depressivas, sozinha e pouca renda mensal. É exatamente dentro desta conjuntura que a mulher hodierna, também, está procurando uma forma de se isentar dessa extrapolada carga de responsabilidades, porque ela não está mais suportando; pois além, de ter que conviver com o sentimento constante do

medo, de não concluir com êxito a tarefa que lhe foi confiada: de mãe. Não podemos esquecer de que esta mãe é um ser humano, que possui alterações psíquicas, físicas próprias dos hormônios femininos.

Por isso, acreditamos que a mulher muitas vezes está optando, até clandestinamente, pelo aborto, por se desfazer do recém-nascido jogando em latas de lixos, deixando na porta da casa de alguém, arremessando-os em águas (rios, lagos ou mares), ao que parece ser talvez, uma tentativa inútil de apagar de uma vez por todas as marcas e rastros tantos físicos quantos morais e psicológicos deixados por atos dessa natureza, tanto na praticante, quanto na vítima, que em raras vezes escapa com vida.

Vejam os que Disse uma mãe de Fortaleza – CE: após realizar um aborto planejado pelo namorado, que não desejava o filho: “sai do local arrasada, morta em vida. Uma semana depois veio a depressão nervosa. Planejei suicidar-me, mas uma amiga impediu-me”. (Cronje, 2002, p.17.). Percebe-se nas palavras desta mulher que ela é uma eterna vítima do próprio ato; que a mulher está optando por rejeitar o que lhe foi dado como uma dádiva divina: o dom natural de dar a vida; ser mãe. Não se permitindo gerar filhos em seu ventre, porque está sendo levada, marginalizada pela própria vida que leva em nossos dias. E por isso, também, não assumindo àqueles gerados.

No dia dezanove (19) do mês de janeiro de 2007, o Programa Jornalístico Rede TV²¹ News noticiou cinco casos de bebês que foram abandonados pelos pais em locais públicos. São fatos e não achados, só não compreendemos o porquê da demora para se iniciar uma reflexão a nível universal na busca de soluções, as quais evitarão uma sociedade futura desnorteada e sem princípios e valores familiares o que conseqüentemente trará um aumento ainda maior da violência, talvez, Thaís Aiello da Revista EXAME, no quadro Painel Executivo, tenha conseguido explicar o porquê das mulheres estarem se negando serem mães:

Aspectos sutis muitas vezes tornam-se fatores decisivos nos processos de admissão e – talvez mais ainda – nos de demissão. Entre dois profissionais igualmente bem preparados do ponto de vista técnico, quem conquista a nova oportunidade de trabalho ou a promoção? Certamente aquele que tiver melhor arcabouço emocional, afetivo e pessoal. (2002, p. 109).

E é visando uma dessas vagas no mercado de trabalho que, muitas vezes, as mães se desesperam e buscam se desfazer de alguma forma de seus próprios filhos, porque elas já tomaram consciência que ter filhos pesam na procura ou na manutenção de um trabalho, meio de sobrevivência este, que tem sido tão almejado pelas mulheres.

Quando dizemos que há uma isenção das responsabilidades, dos pais, e um aumento de culpabilidade sobre as mães ao punir judicialmente, os pais, somente com penas econômicas e que esta é uma forma de responsabilizar as mulheres com

²¹ Programa Jornalístico: Rede TV News apresentado no dia 19/01/07.

os outros fatores que compõe um ser em formação: físico, o psicológico, o social, moral e o emocional, estamos nos referindo a algumas evidências que vem corroborar com nosso raciocínio. Nunca se viu um pai ser preso por partir embora de casa, por deixar seus filhos sem notícias, porque simplesmente, desapareceu e deixou seus filhos, somente, com a mãe ou com outras pessoas e muitas vezes com ninguém ou até mesmo em possíveis orfanatos, sem dizer que recentemente, com uma maior frequência e intensidade maior, porque arranjou uma nova companheira com quem irá constituir uma nova família. Porém em contrapartida, é sempre certo que, quando uma criança é considerada abandonada pela mãe, esta, será incriminada, presa, processada, julgada e condenada por sua atitude. Não é que concordamos com este tipo de ato, muito pelo contrário, porque entendemos que em casos como estes, tanto o pai quanto a mãe devem sim, ser responsabilizados, porque entendemos que uma criança é o resultado de um ato praticado por um homem e uma mulher e nunca somente por uma mulher, é como culpar apenas uma das partes por um assassinato que foi praticado por duas pessoas e considerar que um dos culpados pelo crime foi punido, enquanto, com esta ação, está se dando uma carta de isenção para a outra parte continuar com a ficha limpa e pronta para praticar um novo crime, para novamente por alguém a pagar no lugar dele e assim, sucessivamente. Por isso é que entendemos que assim não só a mãe deve ser encontrada e incriminada, mas também, o pai deve ser procurado com igualdade de busca e dolo impossibilitando-o de que se esconda, ao máximo, para a sociedade não saber que aquele, o qual é considerado, a parte mais forte de um jogo é covarde e mesquinho, a ponto de ser o primeiro a se retirar quando percebe que a partida se torna séria e inevitável, e que os novos rumos para a continuação de sua vida independentemente, de quais ele os escolheriam seriam ditados pelas regras dessa arrancada. E com certeza, quando a comunidade tomar consciência de que a consagração da idolatrada masculinidade não deve ser atribuída a todos aqueles que possuem partes da matéria corporal intitulada por macho, mas sim, àqueles que realmente cumprem com o aglomerado de deveres resultantes de suas ações, atos, atitudes e comportamentos; familiares, sociais e profissionais. Esta seria também, uma forma de premiar a estes por cumprir com suas obrigações de maneira diferenciada, sincera e honesta.

O Que é Ser Pai?

A Rede Record de TV, durante um noticiário, dentro do “Programa Hoje em Dia”²², no dia 13/11/2006 as 9,37 minutos, da manhã, noticiou uma reportagem de uma secretária do lar, que após esconder uma gravidez da patroa, durante os nove (9) meses e realizar o seu próprio parto no próprio apartamento, onde trabalhava, atirou seu próprio filho pela janela do referido prédio sem qualquer pudor.

²² Programa Hoje em Dia, apresentado pela Rede Record, dia 13/11/06.

Veja que este caso confirma mais uma vez que num ato de desespero da mãe entre manter o emprego para a própria sobrevivência, ela optou pela defesa de sua vida, baseada na necessidade de continuar pelo menos se alimentando, pois o emprego seria uma garantia de que teria como comprar o que comer, no entanto, a criança morreu e a mãe foi presa e poderia ser condenada em até trinta (30) anos de prisão, mas é o pai? Onde estava? Que, aliás, nem sequer fora citado na matéria. Não deveria ele também ser responsabilizado pelo acontecido? Sim, porque esta criança tem um pai, por acaso não deveria ele ter ciência que alguém que carregava seu sangue e que estaria por vir ao mundo? E que nem sequer poderia ser descoberto que estava a caminho? Por acaso, não saberia ele que todo ato tem consequência? É como se estivesse entrando em um país clandestino, no qual ele era natural daquela terra. Por acaso, não seria de responsabilidade de ele saber em quais condições esta criança estaria por chegar? Não seria obrigação dele, como pai, lembrando-se de seu ato, procurar a mãe e tentarem juntos ou só, uma vez que, pelo visto a mãe; não teria condições ou não estaria disposta a assumir esta criança e a dar um destino mais digno para este bebê? Que não fosse a morte, pois ele não pediu para nascer, mas que ao ser concebido passou a ter seus direitos garantidos como toda criança.

Outro caso noticiado pela imprensa brasileira²³ foi o da Menina da Lagoa da Pampulha, onde a mãe foi condenada divulgada o julgamento e o nome do suposto pai não foram nem sequer comentado. Está garotinha seria fruto apenas de uma mulher? São situações como estas, que nos faz imaginar que a nossa sociedade se acostumou como uma barbaridade tão absurda, que é o de punir exclusivamente a mulher, pelas suas obras e inocentar o homem que fez parte do mesmo erro. Notícias deste tipo já são comuns, assim como, os comentários maldosos e julgadores sempre da mãe, dos que noticiam os quais adotam sempre uma postura de acusadores da mãe, mas jamais mencionam o pai. O teste do DNA deveria ser usado para acusar ou inocentar o pai, junto com a mãe, mas a realidade é que nestes casos, o pai é ignorado e apenas, a mãe é vista como a responsável. Creiamos que são motivos assim, que levam uma genitora a se desesperar e tentar contra uma vida que ela própria lhes deu. Pois, ela julga ser incapaz de cuidar de seu próprio filho, muitas vezes, levada pela depressão pós-parto, pela angústia de se sentir sozinha, abandonada pelo companheiro, porém, são raras as ocasiões em que estes distúrbios psicológicos são considerados e se sobrepõem ao fato da mãe abandonar o filho por ocasião ao julgamento.

O programa Mais Você²⁴, da apresentadora Ana Maria Braga, da TV Globo, no dia 06/12/06 noticiou sobre um pai, que abandonou o lar quando soube que o filho era portador da patologia de Síndrome de Down e isto tem acontecido atualmente com muito mais frequência ainda. Um outro caso foi reportado pelo Progra-

²³ Vários canais de TV., revistas e jornais do Brasil.

²⁴ Programa Mais Você da Rede Globo, dia 06/12/06

ma *Jornal Hoje*²⁵, também da Emissora citada acima, do dia 04/12/06, sobre os divórcios e casamentos em que mostrava que o aumento de casamentos entre homens divorciados e mulheres solteiras tem aumentado em número alarmante. Isso confirma ainda mais a nossa ideia de que os homens estão se eximindo de suas responsabilidades enquanto pais, se escondendo atrás de frases ou pretextos como queiram chamar, de que ninguém é de ninguém, que eles não deixam de cuidar dos filhos porque vão ou pagam a mesada, mas na verdade quem está cuidando mesmo dos filhos é a mãe. Vejamos o que diz a revista *Pomba Branca* sobre o que é ser pai:

Ser pai é muito, muito mais do que ser o “caixa eletrônico”, em que você passa o cartão magnético e as células vêm às mãos, suprimindo todas as necessidades e bens materiais. O verdadeiro pai é aquele que, desde a mais tenra idade do filho, o acompanha no seu crescer, no seu ambientar-se, no seu aprender e no seu desenvolvimento em todos os sentidos. (CASADEI, 2002, p. 12)

Estas palavras revelam claramente que ser pai não é apenas, uma espécie de banco, mas sim, uma consequência ininterrupta de um ato praticado, independente, de ter sido ele pensado ou não. “a criança ao nascer e durante grande parte do seu desenvolvimento é dependente das pessoas com as quais convive, convívio este desempenhado pela família”. (CEMIN, 2001, p. 08)

Ser pai é estar diariamente desempenhando o acompanhamento, o desenvolvimento de cada filho. A mulher que foi abandonada com os filhos sobre a alegação dele: de que quando o amor acaba não se tem nada a fazer, mas que é ela que não sai de casa a noite porque não tem com quem deixar, e ela que não tem tempo de arranjar outro companheiro porque precisa dar o restante de atenção que sobra, quando ela não está trabalhando, para continuar dando o mesmo nível de vida que os filhos tinham antes na companhia, também do pai. Realidades como essas e que desmotiva as mulheres de assumirem seus filhos, frente à sociedade. E agora quem merece ser punido? Somente a mãe? E de quem são os espermatozoides que a fecundaram os óvulos das mães? Porque ele vai ficar intocável como se nunca houvesse existido? Precisamos mudar nossas formas de encontrar os verdadeiros culpados; os mandantes e não somente “as laranjas”; os que praticaram o ato.

A punição da natureza sobre a mulher

A mãe já é punida pela natureza porque não tem escolha, entre ser mãe e manter seu corpo esbelto sem as indesejáveis marcas das gordurinhas adquiridas pelo aumento de peso repentino causado pelo desenvolvimento da gravidez; embora, a medicina, nos dias atuais, já ofereça diversos recursos preventivos ou corretivos, porém, sabemos que nenhum desses recursos é suficiente o bastante para evitar as marcas da maternidade em uma mulher, que alias, precisa desenvolver sua própria auto defesa psicológica para aceitar tais transformações tão bruscas em seu corpo

²⁵ Programa jornalístico: *Jornal Hoje* da Rede Globo, dia 04/12/06

sem tantos conflitos internos. Diante de uma sociedade que tanto cultua a forma física. E é esta autodefesa que luta internamente com o seu íntimo, para que ela aceite a si própria porque ao sentir e verem-se no espelho, suas silhuetas sendo deterioradas, e tudo isto acontecendo em conjunto com uma série de alterações hormonais, “fisicamente a mulher pode sentir dores de cabeça, nas costas, nos músculos das pernas ou ter sensação de fadiga.” (Taniguchi, 2005, p.29) as quais além de interferirem no funcionamento do organismo, no metabolismo, no humor dessa mulher, que muitas vezes, e esta acaba caindo em profunda depressão, é o que é pior, ela não é compreendida, principalmente pelos parceiros, e familiares que acreditam que ela é apenas um ser com “raiva do mundo” e que, portanto deve ser deixada de lado, esquecida, ignorada, sem atenção, e carinho no momento em que esta mais requer e necessita de atenção porque ela se sente fragilizada. Vejamos por quantas superações uma mãe precisa passar para simplesmente dizer que é mãe.

Por todas essas dificuldades é que acreditamos que as mulheres já são punidas pela lei da natureza, o bastante para por um filho no mundo e que o dever de criá-los deveria ser totalmente responsabilidade dos pais e não somente de mantê-los em partes ou economicamente.

Observamos que, com o avanço das mulheres no campo das instruções, estas, tendo consciência, das consequências de se ter filhos estão optando por não tê-los ou quando isto escapa ao controle delas estas buscam alternativas, muitas vezes desplausíveis. É como se fosse uma forma de dizer que ser mãe pode lhe sair caro, custar-lhes a beleza da mãe, o emprego desta, o parceiro, o pai, o trabalho fora do lar, enfim, são muitas as percas que estão sendo lançadas na contabilidade e na balança feminina contemporânea e que as mulheres dessa época não estão tão dispostas em tornarem-se mães, quantas suas antepassadas foram e que estas preferem muito mais outros projetos individualistas a construção de uma família, pois ela está percebendo que pode ser muito mais feliz se viver independente, sem filhos, e com um trabalho com o qual possa se sustentar esta é uma nova concepção da mulher moderna e não mais aquela da mulher que nasce para procriar e cuidar dos filhos que era aceita pela maioria das mulheres, épocas anteriores à idade moderna, hoje, a mentalidade feminina não mais está voltada, somente, para a vida familiar e sim para o mundo do trabalho, o qual, até então era considerado o universo masculino, espaço que aos poucos veio sendo conquistado pelas mulheres, entre tantas outras conquistas realizada por elas ao longo dos séculos que segundo o Cronista, do Programa jornalístico, Jornal da Globo, no dia 13 de dezembro do ano de 2006; são estas conquistas, o poder de busca e realização, conquistados pelas mulheres, frente a estagnação masculina, as quais, têm sido motivos de muitas agressões para com elas:

(...) Os homens batem em mulher para vingar nelas as suas frustrações. Os homens odeiam em vocês, mulheres, a visão do próprio fracasso. Com sua delicadeza, sua fragilidade forte, sua beleza, a mulher nos inquieta – pois revela a boçalidade de nossa feiura. (Jabour, 2006).

Nota-se que as mulheres são marginalizadas até mesmo, pelas conquistas realizadas não lhes restando alternativas a não as de rejeitarem seus próprios filhos como forma de protestos. Em comentários sobre o período de eleições, observaram-se várias explanações maldosas em relação às candidatas femininas, que revelam a postura machista que tentam desmerecer as mulheres, como se elas fossem incapazes de assumirem qualquer compromisso social.

Estereotipo de família? Esconde e dissimula o peso sobre os ombros da mãe

Pretendemos com estas letras, não apenas mencionar fatos, mas semear uma semente de um olhar diferenciado daquele que grande parte da população lança sobre o que chama de novo estereotipo de família, aceitação esta, que esconde e dissimula a carga dobrada de responsabilidades sobre a figura da mãe mulher. Um olhar mais avaliador propondo uma nova visão da sociedade sobre os pais, mais justa e com igualdade de responsabilidades para ambos os sexos, um olhar mais condizentes com a vida moderna das mulheres atuais. Ambicionamos também, que estas palavras, sejam capazes de despertar, principalmente, a atenção de nossos chefes políticos e autoridades responsáveis por uma possível reelaboração de algumas leis que possam rever a divisão de deveres entre pai e mãe, quando o assunto são os filhos.

Propusemos ajudar as causas, tanto das crianças quem foram vítimas, quanto das mulheres, para que elas não percam, na vida moderna, o direito de ser mães, que apesar de sabermos que é um sonho e direito de toda mulher, também, sabemos que, muitas vezes, este direito, lhes é negado de maneira dissimulada pelas leis do mercado de trabalho de uma sociedade machista e cínica que esconde o massacre das mulheres, atrás de falsos discursos protecionistas.

Indignamos com a sociedade, que não pensa na dor de uma senhora, enquanto pessoa, mulher, esposa, mãe etc., que não considera as consequências morais, psicológicas e físicas as quais estas sujeitas são submetidas e que, para continuarem lutando contra esta e tantas outras incompatibilidade com dignidades de modo de viver a que estas damas são obrigadas a suportarem.

Embora estas mães tenham cometido atos repudiáveis, fica aqui um convite a, antes de julgarmos qualquer uma destas, busquemos saber como foi a vida dessa mulher, desde o nascimento até o cometimento do ato recriminado, com certeza, o ato foi uma consequência de outros desajustes em suas vidas. Desajustamentos estes, que não são levados em conta, nem servem de contrapeso no balanço do julgamento, mas sim, são julgadas pelo último ato realizado: o abandono de uma criança, concebida por duas pessoas, mas onde só uma deva pagar. Será??? “Também foram encontrados casos de abuso sexual, e inclusive de uma mãe que prostituía as filhas. E importante salientar que esses casos não aparecem isoladamente, junto com alcoolismo aparecem os espancamentos.” (Cemim, p. 31). Se há prostituição? Há duas partes. Por que só a mãe é citada. Onde estão os pais dessas filhas? Que não estão para dar o

carinho e a atenção de que estas necessitam? Indignamos porque nunca se faz uma pesquisa, uma espécie de rastreamento da vida desta mulher para saber como que ela vivia e a que condições ela era coagida a viver e o porquê chegou a tanto? E é para este novo modo de julgar os crimes desta natureza que esperamos atrair os olhares, capazes de mudar as formas de avaliação dos fatos dessa natureza, assim também, a quem responsabilizar? E que tipo de pena aplicar? Por que já não sabemos até onde as mulheres querem, vão ou estejam dispostas a suportarem, tantos desafios a que são submetidas para serem mães, sempre sendo submissas a alguma coisa: financeiramente, ao marido, ao lar, ao trabalho, a sociedade, a religião, não sendo ela mesma, ou seja, a mulher que realmente é.

Dissemos no início deste trabalho que pretendíamos chamar a atenção para uma nova reflexão ideológica da sociedade, com relação às mulheres, as quais, até então, foram obrigadas a tolerar uma condição de subordinação aos homens. Esperamos que com estes riscos tenhamos contaminado boas mentes, com idéias menos opressoras do sexo feminino e que permitam que as mães, tenham vidas menos agressivas e estressantes: agressivas no sentido físico, psicológico e moral; estressantes porque exige delas uma jornada de trabalhos diários, de muitas horas e é diante de tanta indignação, que nos perguntamos: até quando as mulheres terão que abandonar, castigar seus próprios filhos, para que seus gritos de socorros sejam ouvidos?

Referências Bibliográficas

- AIELO, Thaís. **Competência Emocional**, *Exame*, São Paulo-SP, n.127, p.110, Fev. 2002.
- CASADEI, Silmara Rascalha. **O que é ser pai**. *Pomba Branca*, São Paulo, n. 205, p.12, 2003.
- CEMIN, Arneide. (org), SCARABEL, Camila Alessandra, PINTO, Márcia Moletto. Et. al. **Violência Domestica E Abrigos Institucionais: O imaginário da violência e do acolhimento voltados para a infância e a adolescência**. Porto Velho: Edufro, 2001.
- CRONJE, Déa. **Vivência**. *Pomba Branca*, São Paulo-SP, n. 205, p.16-17, ago. 2002.
- DINSTIMANN, Hedi. **Eu e Meu Filho Somos Reflexos um do Outro**. *Pomba Branca*, São Paulo-SP, n. 205, p.14-15, ago.2002.
- LOURENÇO, Maria Tereza Cruz. **Saúde**. *Exame*, São Paulo-SP, n.127, p.109, Fev. 2002.
- PORQUE. **Os Homens Odeiam As Mulheres**. *Jornal do Globo da TV Globo*, São Paulo-SP, 13 dez.2006.
- TANIGUCHI, Emiko. **Cotidiano Feminino**. *Pomba Branca*, São Paulo-SP, n. 124, out. 2005.
- VILLANUEVA, Pascual Chavez. **A Ótica Feminina**. *Salesianos*, São Paulo-SP, n. 06, 24-25, nov/dez. 2005.

SALADA DE GENTE: A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURA EM SALA DE AULA

Luciana A. Souza

INTRODUÇÃO:

As discussões teóricas em torno do tema “Educação infantil” podem provocar, nos educadores de “chão de escola” ora certo ranço, conseqüente da distância daqueles das salas de aula, ora um encantamento, sem o qual parece-nos impossível fazer educação nesta fase específica da vida humana.

Entendemos a necessidade de buscarmos novos conhecimentos teóricos, porém acreditamos que estes só são válidos se embasarem nossa prática, reciclando-a sempre que necessário e não como fim em si mesmos. Acreditamos que educação é movimento, busca; um processo baseado na construção de saberes e de aprendizagens, que pode e deve beneficiar o outro. Por isso, entendemos que educar é também correr riscos; é aprender e errar; aprender a refazer; aprender a olhar com criticidade a própria prática e, com encantamento, o objeto da educação: a criança.

Interessa-nos conhecer a criança que temos em sala, contextualizando sua história no tempo-espaço para, a partir disto, desenvolver atividades significativas para ela, ao mesmo tempo em que promovam seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. E lançar um olhar analítico à organização do trabalho que a escola se propõe a realizar, o que pressupõe o conhecimento do Projeto Pedagógico da mesma.

Como educadores aprendizes que somos – assim nos consideramos, pois nos encontramos no processo de construção de aprendizagens citado acima, importa-nos a excelência da prática educativa, não como resultado quantitativo mas qualitativo, traduzido muitas vezes em um olhar da criança, uma palavra, um movimento inédito do seu corpo, uma brincadeira, a construção de uma história, a transformação de uma gota de tinta no mais belo desenho, ainda que aparentemente abstrato.

Assim, surgiu a ideia deste texto: a transcrição de uma prática simples mas bem sucedida, considerando todas as limitações impostas pela Rede de Ensino e pelos recursos materiais e humanos²⁶ e que foi organizada semanalmente, com registros diários de alguns dos ricos fazeres das crianças, em um CEI (Centro de Educação Infantil) da Prefeitura de Campinas/SP. Iniciamos leituras de autores como Arroyo (2011), Bakhtin (2002), Müller (2006), Barbosa (2000), Ângelo (2011), Oliveira (2002), Severino (2008), Soares (1991), Faraco (2001), Kishimoto (2003), Wajskop (2005) e Motta (2011), os quais nos forneceram importantes subsídios para que,

²⁶ A Rede Municipal de Ensino de Campinas, SP, organiza as salas de agrupamento III, com 30 crianças e apenas um(a) professor(a), sem auxiliar de sala, salvo se houver crianças com necessidades especiais diagnosticadas, na mesma.

através da pesquisa bibliográfica e análise de registros, pudéssemos reunir elementos esclarecedores a cerca do tema que nos dispomos a discutir no decorrer deste texto.

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pode-se criar um texto sobre criança e infância sem levar em consideração toda beleza própria desta fase da vida, traduzida em brincadeiras, sorrisos, imaginação, faz de conta, correria, fantasia, gritaria frenética, sonhos? E não só isto: confrontos, frustração, disputas, mais gritaria, choro, falas pseudo-desconexas?

Sim, seria uma resposta viável. Desde que a criança não seja entendida como um ser histórico e social, autor autônomo, pensante, capaz. O não, porém, parece-nos uma resposta mais adequada às crianças devidamente matriculadas no agrupamento III N²⁷, do CEI Marilene Cabral, com as quais compartilhamos parte do nosso dia: ativas, independentes, pensantes.

Consideramos de extrema importância nos fundamentar em estudos e pesquisas que nos permitam entender a criança e seu papel, mas importa-nos o olhar capaz de captar não apenas fatos, mas sentimentos e emoções que permeiam todo desenvolvimento desta fase da vida.

Segundo o Referencial Curricular de Educação Infantil, criança é:

“... um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.” (p. 21, MEC/SEF, 1998).

Há outros conceitos sobre crianças e infância, consequentes de estudos e pesquisas, que devem ser analisados e entendidos, como o de Barbosa (2000, p.26), para quem a criança pequena é um sujeito de relações inserido em uma cultura, (...) em uma economia e com formas específicas de pensar e expressar-se.

Por isso, entender a criança em toda sua especificidade é tarefa complexa. Não basta considerarmos o social, o histórico, o biológico e o psicológico isoladamente, pois ela, a criança, é o conjunto de todas estas ciências, inserida em um mundo que se transforma em velocidade cada vez maior em consequência da facilidade e velocidade de informações e, portanto, se redefine.

Corsaro (1997, p.5), entende a criança como responsável pela sua infância, logo, ela afeta e é afetada pela sociedade; o que vai de encontro com o parecer explanado no RCNEI e citado acima. Segundo este mesmo autor (idem), crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. A infância, conforme ele, é parte da sociedade.

Este autor menciona a cultura como fator importante na formação da criança e do entendimento desta e afirma que a cultura infantil é um conjunto estável

²⁷ A Prefeitura Municipal de Campinas divide as crianças matriculadas na Educação Infantil em agrupamentos. O agrupamento III N, em 2015, atendia crianças entre 3 anos e 5 anos e 11 meses de idade .

de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as produzem e compartilham em interação com seus pares (Corsaro, idem, p. 95).

Temos então que a criança, desde sua mais tenra idade, é produtora de cultura; é capaz de agir sobre as informações que lhes são transmitidas pelas pessoas que lhes são próximas e pelo ambiente onde ela está inserida. Disto, temos que o papel dos profissionais da educação infantil é vital na formação das crianças; suas intervenções podem promover um desenvolvimento infantil saudável e integral e, neste sentido, ele deve valer-se de instrumentos que valorizem a infância e permitam que esta fase da vida seja explorada pelos seus agentes – as crianças, como a Pedagogia da Infância e a Escola de Educação Infantil.

Pensando em Educação infantil institucionalizada, somos remetidos à ideia criada historicamente de educar adultos em miniatura, preparando crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade para o porvir: futuro incerto de letras escritas por outrem, contrariando as ideias mencionadas anteriormente de infância de voz ativa e autônoma. Por muito tempo a educação da primeira infância foi desenvolvida a partir do significado da própria palavra – infância, que deriva da expressão latina *in fans* e significa “o que não fala” ou “o não falante”, o que culminou em uma pedagogia pobre, em um currículo acrítico.

No entanto, entendemos e consideramos a criança como um sujeito de direitos, e, este reconhecimento, segundo Arroyo (2011), pressiona por uma disputa da presença da criança em espaços sociais, públicos. De acordo com o mesmo autor (idem) se a infância é ignorada, a Pedagogia não se encontra consigo mesma.

Assim, sem desconsiderarmos a importância da Educação Infantil institucionalizada, pretendemos enfatizar a Pedagogia da Infância – em um encontro, não em detrimento daquela, mas em função da importância em si. Tratamos aqui a Pedagogia como campo do saber, que permite a pessoas de qualquer idade produzir conhecimentos e aprender. Concordamos com Barbosa (2000) que entende que, onde há uma prática social e cultural de construção de conhecimentos, há uma Pedagogia e que nos explica que “a Pedagogia difere-se da teorização pedagógica, pois implica tanto a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico como também estabelece um modo de fazer instrumental.” (Idem, p.22).

Fazer instrumental, este, que não é ensinado nos cursos de formação de educadores, pois não diz respeito a técnicas nem a simples transmissão de conhecimentos e fórmulas, mas refere-se a qualidade de ensino; a uma educação formal sistematizada que objetiva a construção de saberes e a produção de conhecimentos de forma crítica.

Visando melhor atender as especificidades da infância, defendemos uma Pedagogia da Infância que considera a indissociabilidade entre educação e cuidados, a higiene, nutrição, o trabalho com as diferenças sócio-culturais e econômicas das infâncias, as linguagens convencionais verbais e não verbais, a diversidade de gênero, raça e religião, a efetivação da parceria família-escola-comunidade escolar e o direito maior ao brincar, indispensável ao desenvolvimento infantil. Para o desenvolvimen-

to de uma educação infantil de qualidade, além dos temas citados, “é preciso que as Pedagogias da Educação Infantil mantenham uma constante reflexão acerca do contexto onde são produzidas, isto é, dos temas gerais da cultura contemporânea” (BARBOSA, idem, p. 26). É urgente também que a Pedagogia da Educação Infantil valorize nas crianças, conforme De Ângelo (2010, p. 56), “a construção de identidade pessoal e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direitos e deveres”. E que esta venha a

ampliar certos requisitos necessários para a adequada inserção da criança no mundo atual: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente). (OLIVEIRA, 2002, pp. 49-50).

Assim nós entendemos a importância de nossa prática docente no desenvolvimento global das crianças e, a partir deste entendimento, desenvolvemos nosso Plano Anual de Ensino, considerando as especificidades e necessidades da criança em seu tempo-espaço de infância e planejamos atividades que permitem que as crianças vivam-no.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO NO CEI

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade implica o conhecimento da comunidade atendida, para além da faixa etária em que se encontram, com toda sua especificidade; é preciso conhecer sua história construída e suas necessidades, tendo em vista a dimensão política deste trabalho, que considera os anseios desta comunidade e se compromete com a formação cidadã de cada membro dela.

Um trabalho pedagógico sistemático e intencional prevê tanto as necessidades quanto as ações para supri-las e até superá-las. E o Projeto Pedagógico (PP) de uma unidade escolar pode ser o caminho que leva a esta superação.

Entendido como:

um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores e serem efetivados. (SEVERINO, 2008, p. 1).

O PP foi construído coletivamente no CEI Marilene Cabral, sendo anualmente avaliado e revisado, visando o aprimoramento do trabalho realizado no mesmo.

O CEI em questão está localizado na zona Sudoeste de Campinas, periferia da cidade, local de grande vulnerabilidade social. Em 2015, esta unidade atendia crianças de agrupamentos I, misto I/II e II (período integral) e agrupamento III no período parcial, sendo os agrupamentos formados por crianças oriundas de diferentes bairros da região.

A organização geral desta unidade educacional foi embasada por discussões e pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre o desenvolvimento infantil e a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento global do ser humano.

Com relação aos propósitos educativos da unidade escolar, consta do PP da unidade educacional, que esta tem como propósito o desenvolvimento global da criança incorporando as funções indissociáveis do cuidar e educar e que ela anseia por tornar acessível à criança que a frequenta seu desenvolvimento e sua inserção social, através de brincadeiras livres ou dirigidas e também de situações pedagógicas intencionais que favoreçam diversificadas aprendizagens, para que essa descubra suas potencialidades corporais, adquira hábitos de higiene, construa sua identidade, desenvolva a auto-estima e a autonomia, possa se relacionar com outras crianças e adultos de maneira afetiva, desenvolva atitudes de cooperação e cuidados com o meio ambiente, respeite a diversidade, explore os espaços e vivencie de maneira lúdica, diferentes linguagens. Além de contribuir para que a imaginação e a criatividade da criança sejam desenvolvidas, permitindo que a criança experencie, exerça sua cidadania e amplie o desenvolvimento de suas capacidades de se expressar e interagir.

Quanto a organização pedagógica dos tempos e espaços escolares, o PP destaca, dentre as atividades fundamentais, a entrada, a saída, a alimentação, a higiene e o sono (para as crianças que frequentam o período integral do CEI) e, afim de facilitar o funcionamento organizacional do cotidiano escolar, a equipe de educadores elaborou um quadro de horários para uso dos diferentes espaços – parques, biblioteca, casinha de bonecas, jardim, sala de fantasias, sala de vídeo, teatro e pátio interno, que foi o norteador das atividades pedagógicas de cada agrupamento.

Neste bojo de idéias e atividades, o agrupamento III N, que atendia crianças das 13h05min até as 17h05min, elaborou sua rotina considerando as necessidades das crianças, seus limites e potencialidades, procurando ser flexível quanto as atividades pedagógicas e lúdicas, considerando e respeitando os horários estabelecidos para as atividades consideradas fundamentais, como mencionadas acima (entrada, saída, alimentação e higiene).

Como consta no Plano Anual de Ensino de 2015 do agrupamento III N, parte do PP, a proposta central foi trabalhar a identidade pessoal da criança, seu “eu” físico e social e favorecer o entendimento do lugar que ela ocupa nos grupos sociais aos quais pertence, priorizando família e escola. Assim, apesar de dificuldades como tempo de atenção, capacidade de entendimento e diferenças na oralidade existente no agrupamento multietário, o trabalho foi bem sucedido e ricas experiências foram vivenciadas.

Do registro sistemático das atividades, seguem algumas observações e análise.

O REGISTRO DO COTIDIANO: ANÁLISE DO SEMANÁRIO

Termos documentado o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças no espaço escolar é tanto importante quanto pertinente. O registro das diferentes atividades desenvolvidas e vividas pelas crianças, seja por escrita, por imagens ou por vídeos, permite-nos em momento oportuno, que revivamos cada uma delas, que criticamente a repensemos e, conseqüentemente, que nós as avaliemos e aprimoremos nossa prática.

Ousamos pensar que, assim como na criação de um memorial, o registro de atividades – história escrita de um grupo de pessoas, e sua análise, permite-nos reviver cada episódio escrito; relembramos cada gesto das crianças que não puderam ser registrados em linhas, mas foram cravados na memória. Segundo Soares (1991, p. 37), “na lembrança o passado se torna presente e se transfigura contaminado pelo aqui e agora”. Parece-nos que as palavras criam vida.

Assim, iniciamos a releitura de nosso caderno (semanário) do ano de 2015, que é um documento pessoal, onde são explanadas em forma de itens, as atividades propostas para cada dia letivo, previstas no Plano de Ensino do agrupamento. Este documento foi pensado com o fim de permitir uma melhor organização da rotina, possibilitando uma visualização clara do trabalho realizado. Ele mostra, em sua formatação e registros diários, a visão de educação e de infância que o professor possui, além de contar, como mencionado acima, a vida das pessoas do agrupamento.

Chamamos a atenção para a rotina vivida no CEI, sendo que entendemos rotina não como algo estático ou como compartimentação do plano de ensino, mas como uma categoria pedagógica viva, capaz de moldar-se às necessidades urgentes do grupo, sejam elas de caráter emocional, cognitivo ou funcional.

Assim, voltamo-nos aos registros do ano de 2015. Logo no início da tarde, as crianças eram recebidas e encaminhadas para as mesas da sala, onde permaneciam estrategicamente colocados alguns brinquedos. Assim que todas as crianças chegavam, eram nomeados os ajudantes do dia (uma menina e um menino, respeitando a seqüência da chamada), os brinquedos eram guardados e os ajudantes faziam a contagem de seus pares, seguida pelo registro em lousa do mesmo. Em seguida, formávamos uma roda, no centro da sala, onde conversávamos sobre nossa manhã, sobre as atividades que faríamos naquele dia e, se fosse do interesse da criança, conversávamos sobre nossos gostos, medos, famílias. Nesta roda, também cantávamos e líamos histórias. Em seguida, íamos a um dos espaços do CEI mencionados anteriormente ou permanecíamos na sala, quando realizávamos atividades dirigidas em uma mesa com 3 crianças por vez, enquanto as demais brincavam em cantinhos organizados na sala, com diferentes brinquedos e propostas.

Outro momento importante da rotina foi o reservado à higiene das crianças, quando elas aprenderam a importância dos cuidados pessoais, a importância da água e seu uso racional e lavavam as mãos e rostos e, aquelas que ainda

usavam fraldas, eram incentivadas a usarem o vaso sanitário. Logo após a realização da higiene, nós nos dirigíamos ao refeitório para o jantar. Ali as crianças participavam do auto-servimento. E, com a orientação do professor, montavam seus pratos, escolhendo os alimentos. Todo o momento da refeição era acompanhado de perto pelo professor que, apesar de não se sentar à mesa com as crianças para participar da refeição com elas (regras da Rede de Ensino de Campinas, até então), incentivava as crianças a experimentarem os diferentes alimentos oferecidos e as ensinava o uso adequado dos talheres. Ao acabar o jantar, as crianças realizavam nova higiene.

Após a refeição, participávamos diariamente de uma atividade que exigisse pouco esforço físico e, por aproximadamente trinta minutos, cantávamos, ouvíamos histórias ou fazíamos caminhadas no espaço externo da unidade escolar e, em seguida, íamos a um dos dois parques existentes na unidade, onde as crianças brincavam livremente.

Na perspectiva de rotina mencionada no início deste tópico, destacamos a roda de conversa e as brincadeiras como atividades diárias centrais e, conseqüentemente, merecedoras de maior atenção.

Analisando o semanário do agrupamento III N, observamos que as brincadeiras intencionais ou livres, eram diárias. Podemos destacar as brincadeiras com brinquedo educativo, as de faz-de-conta e as brincadeiras de construção, como as preferidas pelas crianças em questão, segundo registros do semanário.

Um dos brinquedos preferidos pelas crianças foi o de encaixe, de diferentes materiais (madeira, plástico). Estes brinquedos possuem cores distintas e vibrantes, tamanhos e formas diferentes e, além das formas previstas em manuais para brincadeiras, as crianças os utilizavam para criar novos brinquedos, pensarem novas formas e descobrirem possibilidades de uso distintas. Além disso, eles permitem ao educador trabalhar noções de sequência, de forma, de tamanho com as crianças, noções que facilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático nas mesmas (KISHIMOTO, 2003).

Ainda com relação a este brinquedo, percebemos que os meninos criavam outros diferentes dos criados pelas meninas. Eles preferiam carros, torres e aviões, ao passo que as meninas montavam casas, flores, bonecas e animais. Entreviemos em um destes momentos, incentivando o pequeno Gustavo²⁸, de três anos, a montar uma casinha para a boneca da Helena, também com três anos, e ele nos disse: “tia, so home. Isso é coisa de minina”.

Entre as meninas, as bonecas eram unanimidade e, com elas, brincavam de faz-de-conta. Ora as bonecas eram filhas (e nestes momentos os meninos participavam como pais e irmãos delas) ora princesas, assim como elas, ora eram irmãs e primas, que amavam morar juntas. Percebemos, assim, que as brincadeiras com as bonecas foram, muitas vezes, um espelho do relacionamento que as

²⁸ Os nomes das crianças citados neste trabalho são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

crianças desenvolvem com as pessoas com quem vivem. Segundo Wajskop (2005, p. 25) baseada em Vygotsky:

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

Lembramos de Rebeca, de cinco anos, quando brincava de ser professora e as bonecas, suas alunas; ela dizia: “agora vamo na roda. Que música cê qué cantá?” E, como se a boneca respondesse, ela cantava uma canção. E logo as crianças menores entravam na brincadeira. As bonecas, por vezes, também eram mães, como quando o pequeno Manoel, de três anos e seis meses, mantinha uma conversa quase silenciosa com uma boneca e finalmente disse: “Ah, mãe...” como quem se lamentava.

Entendemos que a brincadeira seja necessária para o bom desenvolvimento infantil, tanto cognitivo como emocional e social. Por isso, ao longo do ano priorizamos os momentos de brincadeiras e procuramos oferecer não só o acesso a diferentes brinquedos e materiais, mas também espaço físico e temporal para que elas acontecessem, ainda que a rotina do CEI, baseada em horários rígidos, fosse um dificultador desta tarefa. Rejeitamos as propostas pedagógicas que promoviam um treinamento de regras de convívio social e de obediência irrestrita às ordens previamente estabelecidas e as substituímos pela proposta de cunho sócio-histórica e antropológica, que entende que “a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito criança como sujeito humano, produto e produtor de cultura” (idem, p. 28).

Com relação a brincadeira, especialmente para a de faz-de-conta, tomamos a definição de Brougère (apud Wajskop (2005, p. 29) segundo a qual, “brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: nele, as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece a regras criadas pelas circunstâncias”.

De acordo com Vygotsky (apud Wajskop, idem, p. 34), “a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação.” Como consequência, para ele a brincadeira:

(...) cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina a desejar, relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível de ação real e moralidade.

Com relação aos brinquedos de construção, um dos preferidos pelas crianças, pode-se afirmar que, estes estimulam a criatividade das mesmas, além de enriquecer suas experiências sensoriais. Era enriquecedor observarmos que as crianças

construíam cenários utilizando elementos conhecidos por elas, como: mercado, igreja e escola. As menores, apesar de não conseguirem brincar junto com as demais crianças, observavam seus feitos e tentavam imitar suas construções. As maiores, com quatro anos e seis meses ou mais, projetavam ruas com carros e calçadas com árvores e, concluídos seus projetos, elas os destruíam e se voltavam aos projetos das crianças menores, palpitando sobre a localização dos estabelecimentos.

Outro momento rico de aprendizado e desenvolvimento foi a roda de conversa, entendido como oportunidade de conhecer as crianças, fazermos-nos conhecer por elas e romper com a homogeneidade presente nos relacionamentos desenvolvidos dentro da escola. De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, a roda de conversa é um “momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias” (p. 60). E não poderia ser diferente.

Ali se sentam crianças de diferentes idades e interesses, diferentes classes sociais, necessidades e anseios, diferentes culturas e etnias. Estes fatores, somados ao do profissional da educação que ali se encontra, resultam em uma verdadeira “salada de gente”: um encontro de diferentes que permite a construção da identidade do grupo e também da identidade de cada participante dele e, conseqüentemente, o conhecimento de si mesmo, pois, conforme Faraco (2001) só é possível conhecer-se de forma mediada. E, sendo um encontro social de diferentes, consideramos este como elemento propulsor de um trabalho pedagógico de qualidade, embora imbuído de tensões. Preocupa-nos a participação da criança na roda de conversa não como ouvinte, mas principalmente como agente de comunicação, falante; assim, objetivamos o diálogo, pois entendemos que todo o processo educativo deva ser dialético para ser bem sucedido. Nas palavras de Motta:

o processo de construção de identidade é dialético, é feito de tensões. O outro é produto de muitos outros que o habitam, com seus valores, crenças, características de classe social, seus conhecimentos. Cada eu é resultado de todos os outros que o formaram. (2011, p. 73).

E, como o próprio nome sugere, a roda de conversa prioriza a oralidade, a comunicação entre seus pares. Entendemos a importância de a criança expressar suas ideias e suas necessidades. Acreditamos que na palavra a realidade é criada e não inventada e que a criança, ainda que na primeira infância, pode e deve ser orientada a criar esta realidade e experimentar meios de recriá-la; por isso a importância de darmos voz à criança. Bakhtin (2002) defende a ideia de que o sujeito se constitui e é constituído na palavra, pois não existem linguagem e pensamento inatos. A atividade mental do sujeito, segundo ele, é marcada pelo campo social.

Acreditando que a roda de conversa deva ser um momento dialógico e não monológico, diariamente formávamos nossa roda na sala do agrupamento, tão logo terminávamos a contagem das crianças. Com todas as crianças e professora sentados em roda perguntávamos se alguém gostaria de contar algo que fez pela manhã ou na

noite anterior, ou algo que lhes era importante e, após, iniciávamos as escolhas das músicas, com o intuito de promover a expressão da linguagem musical e corporal das crianças. Conforme combinado no início do ano, algumas crianças escolhiam as músicas, cerca de cinco por dia, sendo que diariamente lembrávamos as crianças mais proativas da importância do amigo também escolher uma música para todos cantarem juntos. Chamávamos atenção para a importância da participação de todos na escolha das músicas e na realização dos gestos e coreografia de cada uma delas, diariamente, valorizando suas escolhas. As crianças maiores auxiliavam algumas menores em todo esse processo. Observamos certa ocasião em que a pequena Cristina, de três anos e três meses, e que já havia escolhido uma música, pediu à amiga Clara, com cinco anos, que pedisse certa música por ela. Frustrada, pois Clara não pediu, Cristina cruzou os braços em protesto.

E, por fim, nossa roda de conversa abrigava o momento da história; história contada, lida, interpretada, “inventada”. Este momento fazia os olhinhos mais ligeiros focarem e as crianças mais dispersas se concentrarem. Sempre tratamos o momento da história como oportunidade de conhecermos um pouco mais nossas crianças, além de despertarmos nelas o interesse pelo conhecimento e pelo fantástico. E, por entendermos a importância do lúdico no desenvolvimento tanto cognitivo como afetivo da criança, além de contarmos histórias, incentivávamos as crianças a serem contadoras de suas próprias histórias. Smith, Bordini & Sperb afirmam que, ao narrar histórias reais ou fictícias e ao ouvir histórias contadas por outros, a criança:

constitui-se como narradora, organizando e avaliando sua experiência e compartilhando e negociando significados. Pode-se, portanto, considerar a narrativa como aspecto prioritário do desenvolvimento a ser oportunizado e promovido na escola infantil, coerente com o caráter amplo, lúdico e de transição deste contexto. (2009, p. 182).

Embasadas nas mesmas autoras, entendemos que, as crianças que narram, desenvolvem dimensões lógicas como noções de tempo e espaço e causalidade, além de normativas como regras e exceções e também psicológicas como intenções, importantes para o desenvolvimento da autonomia e independência, presentes nos mais diversos discursos sobre educação.

Com essa premissa, incentivamos as crianças a contarem aos seus pares sobre os momentos que passam com a família, o que fazem quando estão fora do CEI. Além disso, elas são estimuladas a contarem histórias coletivas, a partir de elementos próximos a elas. Um exemplo foi a “história do jacaré da Roberta”, narrada a partir de uma brincadeira com as mãos. A pequena Roberta, com três anos e dez meses, fez um jacaré com as mãos e mostrou aos amiguinhos. Perguntamos ao João, de quatro anos o que o jacaré fez e ele respondeu: “o jacaré comeu”. O Mário, com três anos e quatro meses, estava ao seu lado acrescentou: “ele comeu um peixinho”. A pequena Letícia, com a mesma idade de Mário, perguntou: “e agora?”. Repetimos a

pergunta, esperando uma resposta do grupo e obtivemos de Maria, a mais nova da sala, com três anos, a seguinte resposta: “ele mordeu”. Em seguida, perguntamos o que o jacaré havia mordido e a Laura, de cinco anos, respondeu: “o cotovelo da Roberta, que ‘pegô’ ele”. Chamamos a atenção das crianças para o fato de terem narrado uma história e após recontá-la, elas lhe deram o título acima. E, tendo valorizado este momento, recontando a história, escrevendo-a e a expondo, outras nasceram e, com elas, a certeza de que cada planejamento e replanejamento, cada pesquisa em busca de subsídios para alicerçar nossa prática, resultaram em um trabalho que permitiu às crianças desenvolverem e construir um mundo de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer educação é tarefa que demanda tempo, requer compromisso; compromisso político com a formação do outro. Educação infantil é isso e mais a capacidade de olhar para esta fase da vida com um olhar curioso, capaz de enxergar diversas possibilidades: de criticidade autêntica, de desenvolvimento de culturas, de aprendizagem, de descobertas.

Por isso fazemos educação. Escolhemos ser educadoras, não fomos escolhidas pela profissão. Não foi acidentalmente que entramos em uma sala de aula, mas intencionalmente decidimos pela educação da primeira infância e, apaixonadas, ali decidimos ficar.

Paixão. É isso! A criança pequena não troca ideias conosco, não argumenta sobre suas preferências, não avisa quando a didática utilizada não está alcançando seus objetivos, mas sorri, participa. Ela responde com um olhar de aprovação que lhe é peculiar. Ou não. Ela também pode nos mostrar aos berros que não concorda com a proposta pedagógica. E, sabemos, algumas vezes ela tem razão.

Importa-nos entender que a criança tem suas contradições e formas diferentes de comunicação: o riso fala, assim como o choro, a birra, os gritos, o olhar, o corpo. E, embora não existam manuais que nos indiquem com precisão qual a melhor forma de reconhecer estas linguagens, interpretá-las e respondê-las, há o encantamento com a educação e com seu objeto principal: a criança. Sem encantamento, acreditamos que não há ciência que organize conceitos e métodos de ensino eficientes, pois eles não o são por si só.

Por isso pensamos um plano anual de ensino que atenda as especificidades da rede municipal na qual trabalhamos e tem a flexibilidade necessária para adequar-se às necessidades do grupo. Buscamos uma inovação funcional para trabalhar com nossas crianças, respeitando suas especificidades e estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades, seguindo duas regras básicas: o embasamento teórico e o direito da criança de descobrir, experimentar e transformar sua realidade. E a nossa também. Nós nos organizamos e reorganizamos a fim de voltarmos o olhar para nossa prática, de forma crítica, para avaliá-la, aprimorá-la e também para saborearmos os detalhes, às vezes esquecidos, das conquistas diárias das crianças.

E falamos; conversamos; insistimos nas histórias; cansamos; desanimamos; mas nos erguemos, dançamos, pintamos, cantamos mesmo sem rima e, assim, ras-cunhamos com as crianças um amanhã de possibilidades: elas com um pouco da gente e nós, com um tanto delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANGELO, A. **O Espaço-Tempo da Fala na Educação Infantil: A Roda de Conversa Como Dispositivo Pedagógico**. In: ROCHA, E. A. C. e KRAMER, S. (Org.). Educação Infantil: Enfoques em diálogo. São Paulo: Papyrus, 2011, pp. 53-60.

ARROYO, M. O direito da infância a territórios públicos, in SARMENTO, M. & GOUVEA, M. C. S., *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 179-211.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10ª ed., São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBOSA, M. C. S., *Por amor & Por força: Rotinas na educação infantil*. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: Alguns desafios para o próximo milênio. Delta, vol. 17, pp. 1-9, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 35-40.

MOTTA, F. Salada de Crianças: A roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, E. A. C. e KRAMER, S. (Org.). Educação Infantil: Enfoques em diálogo. São Paulo: Papyrus, 2011, pp. 68-82.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: Culturas infantis, trabalho e resistência. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95, pp. 553-573, mai/ago, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PP – Projeto Pedagógico do CEI Marilene Cabral “Mosaico Cultura: A Essência da Brasilidade”. Campinas, SP, 2014.

SEVERINO, A. J. *O Projeto político pedagógico: a saída para a escola*. Texto entregue no Seminário de Planejamento das Ações Pedagógicas nas Escolas da Rede Estadual do Estado de Pernambuco, 2008.

SMITH, V. H., BORDINI, G. S. & SPERB, T. M. Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 22(2). Porto Alegre, 2009, pp. 181-190. Disponível em: www.scielo.br/prc . Acesso em 20 de jul. de 2019.

SOARES, M. *Metamemória-memórias: Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1990.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 6ª ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 48. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 19-38.

O FILME-CARTA EM HORIZONTES FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO

Rita de Lourdes Carnevale Cardoso

1-Introdução e justificativa:

O uso do cinema na escola como componente curricular pedagógico da Educação Básica é assegurado pela Lei 13006/14. A nova Lei obriga que todas as escolas de educação básica exibam pelo menos duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola (FREQUEST & MIGLIORIN, 2015, p. 4).

Com base nesta lei é criado o programa Cinema e Educação: a experiência do cinema na Escola de Educação Básica, em Campinas, sendo através dele, estabelecidos objetivos e ações para o trabalho pedagógico com o cinema nas escolas da rede municipal, abrangendo o ápice de suas formações: a realização de cineclubes nas escolas, ou seja, uma comunidade de cinema nestes espaços.

O eixo norteador das ações educativas é pensar o cinema como arte ou ato criativo, como principal papel da escola e não apenas como ato pedagógico (Deus & Pereira, S.A.), sendo as formações voltadas ao trabalho com o cinema com filmes dispositivos.

Dispositivos compreendidos como: exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias (BRASIL, 2014, p.10).

Pode-se citar como dispositivos: o filme-carta, o minuto lumière, o filme poesia, dentre outros. O filme carta, enquanto objeto de pesquisa, será abordado a partir de conceitos de Migliorin (2014) e Bergala (2006), à medida que ambos trazem importantes contribuições quanto ao cinema na escola como arte, de onde parte toda a discussão teórica.

Quanto a Migliorin, parte-se das três crenças:

“[...] a primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo. A segunda é na escola, como espaço em que o risco destas invenções é possível e desejável. O terceiro é na criança, como aquele que tem a criar com o mundo, com os filmes” (MIGLIORIN, 2015, p.192).

É importante ressaltar que, neste intuito, Migliorin defende o cinema como invenção de mundo, que não está presente na escola para ensinar algo (conteúdos), mas para compartilhar saberes e conhecimentos (Migliorin, 2014). No mesmo intuito, Bergala ainda permite uma reflexão crítica do processo de cinema enquanto arte

na escola, quando o considera como partilha de experiências entre os grupos envolvidos, o que possibilita a desvirtuação da ideia de utilizar a linguagem cinematográfica condicionada ao calendário escolar ou outros motivos externos (FRESQUET, s/a, p.7).

A proposta de criação com o cinema na escola, trazida Cinema & Educação, aglutinam essas teorias em que o conhecimento e a experiência (ou experimentação de cinema) são postos em prática por meio de cursos e Formações continuadas, sendo esta a relevância da prática formativa.

2- O Programa “Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica”:

O programa foi uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (órgão vinculado à Prefeitura de Campinas) em parceria com a Universidade Estadual de Campinas; que tem por diretriz de atuação: a Lei Federal 13.006, de 26 de junho de 2014, publicada em Diário Oficial da União em 27 de junho de 2014, tendo por finalidade: orientar todas as escolas de educação básica a exibirem ao mínimo de duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola.

A vinculação do programa à Prefeitura tem amparo legal na Resolução SME 07/2016, publicada em 28 de março de 2016, p.5, que tem como objetivos:

I – Planejar e coordenar ações que subsidiem os profissionais de educação, na aplicação da Lei 13.006, de 26 de junho de 2014 na Rede Municipal de Ensino de Campinas;

II – Incentivar o desenvolvimento, bem como a divulgação, de estratégias pedagógicas que estimulem a formação de atitudes, posturas e valores que contribuam para uma vida em sociedade na qual, todos possam se reconhecer na cultura nacional;

III – Enfatizar o cinema como arte e promotor de experiências estéticas, estabelecendo relações por um lado com a fotografia, com o teatro e também com a música; por outro, com a literatura e a poesia, tomando como referência as vivências cotidianas dos educandos e educadores, além de considerar a especificidade dessa expressão artística no contexto escolar;

IV – Revitalizar e ampliar os títulos do acervo material e digital de filmes de curta e longa duração, para acesso das Unidades Escolares e comunidade;

V – Organizar as formas de acesso e utilização do acervo material e digital de filmes de curta e longa duração, pelas Unidades Escolares e comunidade;

VI – Desenvolver, gerenciar e disponibilizar, para todos os educadores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, plataforma on-line para:

a) sistematização de registros de memória;

b) divulgação de relatos de experiências, pesquisas e produção de conhecimento, vivenciadas nos diversos espaços formativos;

c) mediação do fórum permanente de discussão sobre temas educacionais relacionados às exposições e produções de filmes.

VII – revitalizar e ampliar o acervo bibliográfico específico que subsidia a reflexão sobre a educação nas relações que o cinema permite instaurar entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura;

VIII – promover intercâmbios, mostras, seminários, encontros, publicações ou outros eventos, que possam oferecer subsídios sobre a temática aos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais, às propostas e ações dos Núcleos de Ações Educativas Descentralizadas, das Coordenadorias/ Departamento Pedagógico e outras instâncias da SME;

IX – Elaborar estudos e propostas visando a progressiva implementação de cineclubes nas Unidades Educacionais da SME, pressupondo-os como espaços de interação de educandos, educadores e comunidade com expressões artísticas do cinema, mobilizadoras de experiências estéticas que promovem a construção de novos sentidos em meio a debates e reflexões sobre produções cinematográficas;

X – Propor, organizar e avaliar formação específica para implementação e desenvolvimento do Programa, objetivando impulsionar a construção de conhecimentos teóricos e práticos entre educadores e educandos e integrar diferentes saberes e campos de conhecimentos que possam vir a enriquecer as relações propostas, e

XI – Estabelecer parcerias objetivando a qualificação do desenvolvimento do Programa com:

- a) Museu da Imagem e do Som, da Secretaria Municipal de Cultura;
- b) Universidades públicas, em especial com institutos e Faculdades de artes e de educação, cinematecas e centros de estudos sobre o cinema;
- c) cineastas, atores, escritores, poetas, educadores e cinéfilos em geral, e
- d) instituições sociais e educacionais que visem contribuir com o desenvolvimento do cinema na escola.

No contexto da resolução, a Prefeitura de Campinas vem realizando a estratégia de promover o “Cineclube em Rede, desde 2016, por meio da criação de cineclubes nas escolas municipais, como: as CEIs (Centros de Educação Infantil), EMEF (Escola de Ensino fundamental) e EJA (Ensino de Jovens e adultos) partir de parceria com o Grupo OLHO – FE/UNICAMP e MIS – Museu da Imagem e do Som – Campinas/SP.

Desde então, tem havido alguns desdobramentos de ações como mostras de cinema (Rede Kino²⁹) e cursos voltados à criação de cineclubes na escola, onde há formações continuadas em torno de filmes dispositivos enquanto mote de trabalho pedagógico com a linguagem audiovisual na escola. O curso: o cinema na escola:

²⁹ Criada em 2009, a Rede KINO surge do desejo de educadores, pesquisadores, cineastas, produtores e gestores da educação em compartilhar experiências e somar esforços para tratar questões relativas à articulação entre cinema e educação e propiciar ações conjuntas.

realização de cineclubes a partir do acervo do Programa cinema & Educação realizado no primeiro semestre de 2019 foi um deles.

3- Objetivos da proposta:

A partir das ações formativas e da experimentação com o cinema com dispositivos cinematográficos, através do curso: o cinema na escola: realização de cineclubes a partir do acervo do Programa cinema & Educação, fomos mobilizados a investigar e experimentar a possibilidade de criação de cinema na escola com os filmes-dispositivos, o que despertou um interesse particular pelo filme-carta. A pesquisa tem por objetivo: contribuir para a reflexão quanto à produção de filmes dispositivos na escola por educadores e crianças, em especial o filme-carta.

4- Referenciais Teóricos:

A base conceitual da pesquisa é Migliorin (2014; 2015), porém nos valem também de definições de autores como: Bergala (2006) e Núria Aidelman (Feldman & Aparício, 2007), a luz da análise de Adriana Fresquet sob as experiências dos autores, quanto ao “fazer cinema no contexto escolar”.

Como respaldo legal de uso do cinema na escola como componente curricular pedagógico da Educação Básica, adotamos como referência: a Lei 13006/14. A nova Lei obriga que todas as escolas de educação básica exibam pelo menos duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola (FREQUET & MIGLIORIN, 2015, p. 4).

Apesar de obter esse respaldo legal, a proposta de trabalho não se apresenta vinculada a conteúdos ou áreas de conhecimento, conforme mencionado anteriormente; sendo movida pela intenção de promover experiências de cinema por educadores e crianças através da produção de filmes na escola.

Seguindo-se nesta perspectiva de cinema, trabalha-se o cinema como arte e criação na escola, de acordo com a “Pedagogia das Artes”, como sugere Bergala (2006), servindo para reduzir as desigualdades e despertar na criança sua intuição, sensibilidade e espírito crítico, e, acima de tudo, sua capacidade de criação e de memória afetiva relacionada a aproximação com os filmes. Daí a importância de proporcionar esta experiência, pois:

[...] Não assistir filmes de qualidade na Infância significa perder uma possibilidade que não acontecerá com a mesma intensidade mais tarde. Como se as impressões produzidas nos primeiros anos pelo cinema tivessem uma marca inesquecível na memória afetiva pessoal. Os filmes achados tarde demais, permanecerão parcialmente não revelados. Desta constatação, ele ratifica a importância de aproximar o cinema logo na infância. Implicitamente, o cineasta também nos convoca para acordar a criança no adulto espectador, professor, artista. FRESQUET (s/a, p.4) apud Bergala (2006).

Essa aproximação do cinema com o contexto educacional, especialmente o Infantil, é trazida pela hipótese da alteridade de BERGALA (2006), quando refere que:

[...] o cinema entra na escola como “um outro”, um estrangeiro por sua natureza, pelos seus instrumentos, pelos seus mediadores. O melhor objetivo que a escola pode propor hoje, é se aproximar dos filmes como obras de arte e de cultura” (FRESQUET, s/a, p.5).

A nosso ver, essa posição de apresentar o cinema como obra de arte, amplia-se na proposta de Cinema em *curs* (Feldman & Aparício, 2007), a qual se constituiu em projeto piloto de Núria Feldman com o propósito de introduzir a criação cinematográfica nas escolas, visando à formação e desenvolvimento delas, o trabalho com um **dispositivo flexível** revela-se em oportunidade de experimentar o cinema como ato criativo e reflexivo e com o mundo (Grifo nosso).

Nesta experiência de Núria, trazida por FRESQUEST (s/a) abrange a importância das oficinas de formação nas escolas, que, além de trabalharem aspectos da linguagem cinematográfica como: roteiros de filmagem, luz, iluminação etc. e exercitam o trabalho em equipe, comunicam ideias, escuta e diálogo com os outros.

Para o desenvolvimento da proposta, especificamente com relação ao filme-carta, foi necessário recorrer a conceitos trazidos por Migliorin a propósito do filme-carta, que foram: a emancipação e igualdade de inteligências. A emancipação sendo trabalhada como uma condição essencial para que o ensino do cinema se efetive, enquanto invenção de mundo, o que pressupõe a existência de dois sujeitos: o emancipado e o a emancipar, conforme definida por Migliorin (2014, p. 2):

Emancipar não é tarefa de um mestre que indica o caminho àqueles que não têm luz. Sem essa divisão, a situação de criação no ambiente educacional demanda do mestre e das propostas colocadas em prática, um gesto de abertura ao que pertence aos alunos e à multiplicidade de mundos trazidos por eles. Ou seja, antes de um lugar de hierarquia entre aquele que sabe e o que não sabe, a emancipação demanda um estado de criação e montagem entre os diversos atores envolvidos em uma produção criativo-pedagógica.

Ao considerar a emancipação como atributo de nossa prática pedagógica com filmes, estamos adotando a posição de que não há um mestre que sabe e outro que não sabe, mas que existe algo que permeia as relações entre educador e do educando e que permite uma equivalência ou igualdade das inteligências entre eles, que é o processo de criação com os filmes, de acordo como é defendido por Migliorin (2014).

Com base em Migliorin (2014), esse processo em que o ensino do cinema se dá nas escolas, é atravessado por tensões do ambiente educacional advindas de cobranças pedagógicas quanto a resultados.

Estas tensões apontadas por Migliorin como: relações de causa e efeito, nos sugerem estar ligadas à atribuição de notas: no Ensino Fundamental e no Ensino

Médio e/ou cumprimento de atividades previstas no planejamento pedagógico das turmas (como na Educação Infantil), ambos compondo o Projeto (Projeto Político-Pedagógico) da Unidade de ensino onde estão vinculados, de acordo com as demandas específicas de cada nível de ensino.

Esta realidade educacional está imbuída de paradoxos que permeiam o ensino do cinema na escola, que remetem a duas escolhas pedagógicas: Uma com um fim objetivável (como instrumento pedagógico) e outra, como: finalidade de invenção e conhecimento, que é a do cinema como ato criativo, adotada por Migliorin e que acreditamos ser a mais apropriada em nossas unidades de trabalho com relação ao cinema.

No que se refere ao suposto medo de que a igualdade entre os sujeitos (Educador e educando), leve ao desaparecimento do mestre, Migliorin (2014, p.3) explica que, essa posição de igualdade é produtiva, onde os filmes são fruto do coletivo, sem o qual o trabalho com o cinema enquanto criação não existiria.

Neste contexto de relação e aproximação é que aparece o ensaio e os filmes carta, em cenários dos denominados cinemas modernos (Migliorin (2014, p.3), ocasionando uma crise da imagem-ação (DELEUZE, 1983).

Esta crise faz pensar na dimensão estética do processo de criação, ao considerar a sala de aula como um espaço político, que não pode ser dado como reservado a uma ou mais disciplina, mas como um espaço possível e potencial de emancipação, onde a Universidade Pública³⁰ se destaca e se fundamenta na Pedagogia máquina (arranjos, montagens e invenções) e se concretiza nos filmes-máquina (Migliorin, 2014).

A noção de máquina traz à tona: uma tensão entre os múltiplos atores que compõem o processo produtivo com o cinema, que é movida e engendrada pela falta de clareza no que diz respeito aos seus espaços de pertencimento e de partilha (Migliorin, 2014, p.7).

A leitura e compreensão do filme-máquina colocam em xeque a realização dos filmes-cartas como uma resposta definitiva as inquietações político-estéticas, porém revela-se como potência quanto à sua compatibilidade com várias tecnologias (Migliorin, 2014).

Quanto à questão, Migliorin (2014, p.9) destaca dois aspectos relativos à tecnologia do cinema na realização dos filmes- carta: 1) a liberdade e problematização dos padrões da indústria; 2) a dimensão social das tecnologias.

No contexto de problematização dos filmes comerciais e seus padrões é que se estabelecem outras formas de relação com o cinema nas escolas, propiciados por experimentações com os filmes dispositivos.

³⁰ A Unicamp (Universidade Estadual de Campinas é um exemplo, dada sua parceria com a Prefeitura de Campinas em Programas como o Cinema & Educação e outras ações, em que a emancipação e a igualdade das inteligências são conceitos presentes nas discussões e debates sobre o cinema.

A potência do filme carta na educação revela-se na adaptação a diferentes tecnologias e na possibilidade de criação envolvendo outros dispositivos (Migliorin, 2014).

Essa possibilidade fica clara quando podemos utilizar outros dispositivos como análise de planos e sequência para compor o filme, utilizando-os como imagens do filme, determinando um tempo mínimo de filmagem de um minuto, por exemplo, e ainda; enviar a mensagem do filme em forma de poesia, utilizando esse dispositivo.

5- Algumas considerações com relação aos filmes-carta em horizontes formativos da educação:

O desafio de pesquisa foi imposto, desde a busca de referências teóricas sobre os filmes-carta, as quais são bastante escassas, revelando ainda mais a sua potência nos relatos de experiência com a sua produção dos filmes dispositivos, sendo esta rica e indispensável, a exemplo do Projeto Inventar com a Diferença.

Ao referir-se ao filme-carta, o material de apoio apresenta a ideia de que:

O filme-carta, a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que obriga a necessidade de um destinatário, e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo filme-carta cria um sujeito que viaja nesta correspondência (BRASIL, 2014, p.65).

O material do Projeto “Inventar com a Diferença”, revelou-se como importante referencial no trabalho do cinema como dispositivo na escola, descrevendo parte dos processos e etapas de produção e mostrando o cinema na perspectiva da formação para a cidadania, em que as vivências nas oficinas e cursos³¹ podem-se valer destes processos, indicando caminhos para a produção de filmes na escola, que podemos lançar mão nas criações com as crianças e individuais.

Partindo-se da sua leitura, a nossa experimentação de cinema com o filme carta³² mostrou-se mais clara e objetiva, bastando-se pesquisar recursos tecnológicos de produção de filmes, de onde surgiram ideias e criações com os aplicativos: Vídeo Editor e YouCut Vídeo Editor, que podem ser baixados pelo Playstore e, ainda, pelo programa Vídeo Maker em notebook.

Com a formação proporcionada pelo Programa Cinema & Educação, através do curso: o cinema na escola: realização de cineclubes, a partir do acervo do Programa cinema & Educação, possibilitou a produção de curtas, com dispositivos de cinema, como os filmes carta.

As apresentações dos curtas produzidos nas escolas, incluindo o Centro de Educação Infantil em que estamos inseridas, seguidas por debates e discussões pro-

³¹ A exemplo do curso voltado a realização de cineclubes.

³² Propiciada com o curso: o cinema na escola: realização de cineclubes a partir do acervo do Programa cinema & Educação.

movidos pela equipe de formadoras, proporcionaram o enriquecimento da prática pedagógica envolvendo filmes na escola, com destaque para o filme carta, diante das possibilidades de criação vislumbradas nas discussões.

A partir da experiência proporcionada com o curso, pode-se compreender o significado no filme máquina, conforme abordado por Migliorin (2014), enquanto materialização da máquina cinema, onde coabitam experiências e conhecimentos singulares distintos na escola (de educadores e de crianças) e como coexistem nas estruturas macro (escola), como espaço político.

Com base na emancipação proposta por Migliorin, pode-se compreender que, o filme como: arte e criação na escola e resultado do encontro de dois mundos: o do emancipado e do a emancipar, que se engendram no processo produtivo, numa relação de igualdade para que o filme-carta possa existir.

Valendo-me de experiências³³ em que a Unicamp (como Universidade pública³⁴) me proporcionou como aluna especial, permito-me afirmar que, esta, alcança destaque na discussão e debate, pois envolve estes dois aspectos produtivos do cinema, sejam: em provocações, a partir de conversas com os filmes (curtas-metragens ou fragmentos³⁵) e/ou leituras das fontes sugeridas no conteúdo programático, e, neste caso, BEZERRA & MURARI (2016) e FRESQUET (2015), ambas trazendo importantes reflexões quanto ao cinema experimental.

Quanto às formações iniciais ou continuadas³⁶ que participei, com relação ao cinema, possibilitaram o entendimento do significado da produção de filmes na escola em caráter experimental. Com relação às vivências e experiências de cinema com o filme-carta, pode-se compreender a arte do cinema como: produção de mensagens, aproximando mundos (educadores-educadores e educadores-crianças e ainda de ambos com o espaço escolar).

Com relação à potência do cinema experimental (enquanto arte) no que se refere à sua capacidade de transformação do mundo, BEZERRA & MURARI (2016, p.16) apud GROYS (2016), menciona que:

a arte pode capturar a imaginação e mudar a consciência das pessoas. Se a consciência das pessoas se transforma, então as pessoas transformadas vão também transformar o mundo onde vivem. Aqui a arte é entendida como uma espécie de linguagem que permite aos artistas enviarem uma mensagem. Porém, para poder enviar a mensagem, o artista tem que compartilhar a linguagem que seu público fala.

Essa aproximação com o cinema, em que tais mensagens possam ser compartilhadas a partir de filmes dispositivos (dentre eles: o filme-carta), que retratem o

³³ Refiro-me a experiência como aluna especial da disciplina: Seminário Avançado II: Entre Cinemas, Infâncias e Escola.

³⁴ É considerada por Migliorin como um espaço possível para a emancipação se efetivar e se potencializar.

³⁵ Trabalhados a partir de conversas com filmes, debates e discussões, em ocasião da disciplina outrora citada.

³⁶ Cursos de formação da Prefeitura Municipal de Campinas como o curso: realização de cineclubes.

cenário da escola, do entorno, das histórias das crianças etc., remetem à importância do regime estético de produção, que contraria (vai de encontro) aos padrões do cinema comercial, contudo não será uma discussão que fará parte deste artigo, cabendo seu aprofundamento em outro, dado o grau de complexidade da questão. Cabendo aqui referir apenas que: a importância deste regime estético está vinculada ao protagonismo das produções por educadores e crianças e não do consumo de filmes comerciais prontos, que nada tem a ver com a realidade vivida por eles. Para entender melhor a relevância destas produções no entorno das escolas, retratado em filmes dispositivos, cita-se os filmes produzidos pelo Projeto Inventar como diferença, exibidos nas formações da Prefeitura Municipal de Campinas e que podem ser considerados como bons exemplos destas práticas. Outros são filmes curtos, produzidos por nós (educadores e crianças) em sala e demais espaços, muitos deles disponíveis no site da Educação conectada da Prefeitura Municipal de Campinas.

É seguindo a linha de experimentação de cinema que os cursos e oficinas de formação da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC) têm sido realizados, através do incentivo e inserção de profissionais da Educação na prática do cinema na escola, tendo como mote a arte e criação de filmes por educadores e crianças, na qual todos nós educadores, somos convidados a participar.

A formação obtida através de cursos, oficinas e ofertada por disciplina³⁷ orientou diversas produções de curtas metragens envolvendo o cenário da escola, especialmente o da Unidade de trabalho em que estou inserida e que compõe o universo dos CEIS (Centros de Educação Infantil). A apresentação do acervo da Prefeitura Municipal de Campinas, principalmente com relação aos filmes-carta, nos possibilitou uma retomada dos conceitos trabalhados na disciplina, tendo essa relação entre teoria e prática se estreitado com os processos apresentados pelo material de apoio do Projeto Inventar como diferença.

No contexto das orientações e parâmetros para a produção do filme-carta, adotados no Projeto, que se seguiu, considerando:

O filme-carta, a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que obriga a necessidade de um destinatário, e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo filme-carta cria um sujeito que viaja nesta correspondência (BRASIL, 2014, p. 65).

A experimentação de cinema com o filme carta no curso envolveu a exibição de filmes (curtas-metragens) do acervo, produzidos a partir de dispositivos. Na formação pode-se também produzir curtas, com imagens e áudios separadamente e depois juntá-los, tirando o som ambiente, utilizando o cenário da escola, entorno ou outros.

O filme-carta teve destaque por reunir no mesmo filme: vivências, produções, mensagens, podendo-se inclusive, relatar experiências através dele. A facilidade

³⁷ Ainda referente à disciplina Seminário Avançado II: entre Cinemas, Infâncias e Escola.

de criação com aplicativos de Smartphones como: Vídeo Editor e YouCut Vídeo Editor.

Referências Bibliográficas:

BRASIL, Ministério da cultura. Secretaria de Direitos Humanos. Universidade Federal Fluminense. **Projeto Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos, 2014.** Disponível em:

https://www.redekino.com.br/wpcontent/uploads/2016/05/Inventar_com_a_Diferenca_UFF.pdf. Acesso em: 21 de nov. de 2019.

BERGALA, Alain. *L'hipothèse cinema. Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs*. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinema, 2006.

BEZERRA, J. & MURARI, L. **Cinema Experimental**. Revista ECOPÓS, v. 19, n.2 (2016) Rio de Janeiro- RJ. Disponível: https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/issue/view/358/showToc Acesso em: 21 de nov. de 2019.

DELEUZE, G. **A imagem-movimento**. São Paulo. Brasiliense, 1983.

FELDMAN, Núria Aidelman & APARÍCIO, Laila Colell. *Cinema em curs. Dossier de presentación* 2007. Barcelona: UPF, 2007.

FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas**. Ouro Preto, Universo Produções, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/> Acesso em: 21 de nov. de 2019..

FRESQUET, Adriana Mabel. **Fazer cinema na escola: Pesquisa sobre as experiências de cinema de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman.** s/a. UFRG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4996-int.pdf> Acesso em: 21 de nov. de 2019.

GROYS, Boris. The truth of art. *e-flux*, New York, journal n. 71, mar. 2016. Disponível em: <http://www.e-flux.com/journal/the-truth-of-art/> . Acesso em: 20 de jul. de 2019. Acesso em: 21 de nov. de 2019.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015. Disponível: https://www.academia.edu/30618884/Inevitavelmente_cinema_educacao%3%A7%C3%A3o_politica_e_mafu%C3%A1 Acesso em: 21 de nov. de 2019.

MIGLIORIN, C. O **ensino do cinema e a experiência do filme-carta**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação- E-Compós, Brasília, v.17, n. 1, Jan./abr. 2014.

Programa cinema & Educação- Educação conectada. Disponível em: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao/> Acesso em: 21 de nov. de 2019.

PPP, Projeto político-pedagógico do CEI Marilene Cabral 2019, Campinas, SP.

NECESSIDADES, INTERESSES E SABERES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Talita Maria Maciel Alves

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a evolução da globalização, as mães precisaram trabalhar e com isso desde bebês os filhos já são inseridos no ambiente escolar. Porém, um dos grandes desafios para os professores é entender e dar significado às necessidades, interesses e aos saberes das crianças dessa faixa etária. As crianças, desde o nascimento esboçam os seus desejos de diversas maneiras, através do choro, dos movimentos, do olhar, entre outras formas de expressão, cada uma é única e tem o seu jeito singular de comunicar-se com quem convive ao seu redor, dessa forma são condutores de inúmeras habilidades, sendo assim, capazes de significar os seus saberes e evoluir muito mais, com estímulos e atividades planejadas e adequadas. Portanto, o presente projeto tem a finalidade de mostrar desafios encontrados pelos professores que trabalham com essas crianças, sugestões e sobretudo dar significado às propostas pedagógicas trabalhadas com essa faixa etária.

Visto que nesta faixa etária muitos entendem que as crianças vão à escola apenas para brincar e ser cuidada por um adulto, porém, o que precisa ser entendido é que o cuidar, brincar e ensinar devem caminhar juntos com um contexto de significados. Para isso, faz-se necessário que o professor seja alguém capacitado na área da educação, com curso superior em pedagogia, como também tenha comprometimento com o planejamento diário, envolvendo nas suas aulas as necessidades da criança, tanto física e biológica, cognitiva, social, afetiva, ético e lúdico.

A educação infantil é uma etapa essencial na vida da criança, pois assim como uma casa, prédio ou qualquer construção é necessário ter um bom alicerce para que sua estrutura final seja firme e segura, essa etapa inicial da educação básica tem uma importância impar na vida de um estudante. Nessa fase serão exploradas habilidades que vão proporcionar a construção dos alicerces da personalidade e do conhecimento. Os estímulos motores, afetivos, sociais e o desenvolvimento da autonomia, sendo trabalhados de forma lúdica e harmoniosa dentro dessa etapa da educação, levam a criança a aguçar a sua criatividade, tornar-se crítica, questionadora e alguém capaz de trilhar bons caminhos e interferir de forma significativa no meio em que vive.

2. SIGNIFICANDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS TRABALHADAS COM OS BEBÊS DE 0 A 3 ANOS

A criança dessa faixa etária tem a brincadeira como recurso essencial para explorar o mundo a sua volta, quando brinca, ela amplia sua percepção sobre o ambiente e sobre si, tem uma melhor estruturação do raciocínio, como também consegue lidar melhor com os seus sentimentos e mundo social em que vive.

O professor deve estar sempre observando e registrando acontecimentos e forma de atuação da criança nas brincadeiras, como também saber diferenciar os níveis de acordo com a idade e maturidade da criança. Entre 0 e 2 anos, os bebês desenvolvem melhor com brincadeiras sensório-motoras, quando começam a descobrir novos objetos, imitar gestos corporais e vocais. A partir dos 2 anos, inicia a fase do faz de conta, onde a criança começa a observar cada vez melhor o mundo a sua volta e fazer dele novas criações, aprendendo regras e princípios que irão ajudar a lidar melhor com o mundo e com os adultos a sua volta.

Descobertas da neurologia e da neurociência apontam a fase de zero a três anos como imprescindível para a formação do cérebro e das conexões neurológicas que serão base para toda a vida adulta. De acordo com Rosana Rego Cairuga (2014, p. 41 apud Corrêa e Corrêa Filho, 2002, p. 105)

Existe um desenvolvimento rápido de sinapse nos primeiros anos. Um simples neurônio pode se conectar com outras 15 mil células; 90% das conexões que vamos ter ao longo da vida se formam nos três primeiros anos de vida [...]. O cérebro sem estímulo pode ser de 20% a 30% menor que o normal. Até os três anos, o cérebro representa cerca de 13% do total do peso da criança, sendo que no adulto o cérebro representa 2% do seu peso total.

As propostas pedagógicas para essas crianças devem ser pensadas de forma que propicie uma forma divertida e significativa de experimentar o mundo a sua volta. Nessa fase a curiosidade está em ápice, e isso deve ser explorado ao máximo, pois uma criança cheia de energia e desejos pode reagir de forma competente e com convicção às diversas estratégias de aprendizagens.

A criança precisa de um cuidado individualizado mesmo estando em coletivo, os profissionais que trabalham com essa faixa etária devem ter afetividade acima de tudo e saber reconhecer os gestos ou sinais que o bebê faz para demonstrar suas necessidades. A qualidade de uma formação adequada para essa etapa deve-se a uma proposta pedagógica de alicerce firme e forte, voltada para as necessidades do indivíduo, um ambiente acolhedor e estimulante.

O professor deve encorajar a criança a vencer desafios, como: subir descer, engatinhar, andar, pular, pegar, soltar, empilhar entre outras atividades que são capazes de estimular a autonomia da criança. Para isso é necessário que o ambiente seja propício e seguro, e que os balbucios, palavras, gestos ou pequenas atitudes sejam percebidos e avaliados de forma pedagógica e humana. Além disso, a criança

deve estar sempre acolhida com diálogos, propícia a fazer escolhas e tomar decisões e ao mesmo tempo ir percebendo que devemos seguir regras e combinados.

Assim, é importante que a criança brinque livremente explorando ambientes dentro e fora da sala de aula e que tenha contato direto com a água, terra, ar, plantas e animais. Explorando as coisas a sua volta ela será capaz de aprimorar cada vez mais os seus cinco sentidos, exemplo: visão (observando a natureza e as suas modificações), olfato (sentindo o cheiro de diversas coisas e em ambientes diferentes), paladar (degustando alimentos vindos direto da natureza e comparando com os industriais), audição (escutando os sons dentro e fora da sala de aula), tato (sentindo a textura da terra, barro, argila e outros materiais que o cercam). No caderno 4 do livro de formação em educação infantil, Maria Helena Pelizon, (p. 23 apud Dias 2019)

O mundo para a criança, ao nascer e por boa parte da primeiríssima infância, é muito mais um mundo de sons, cores, ritmos, cheiros, formas, gestos e movimentos do que de palavras. É um mundo desconhecido a ser decifrado, que pede para ser visto, tocado, ouvido, sentido e percebido numa comunicação total, direta e profunda pelo ato de brincar.

Vale ressaltar que mesmo a creche ou escola sendo um ambiente que ajude em um melhor desenvolvimento da criança, é preferível que ela só comece a frequentar após os 6 meses, depois de ter passado pelo período de amamentação exclusiva e também o fortalecimento do vínculo materno que é imprescindível para a sua formação.

3.0 A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A psicomotricidade estuda o homem através do seu corpo e dos seus movimentos, sendo composta pelo funcionamento das sensações, percepções, emoções, relações, comportamentos, atitudes e muitas outras coisas que fazem parte da mente e do corpo humano.

A Psicomotricidade como ciência, é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e o corpo, e, entre o psiquismo e a motricidade, emergentes da personalidade total, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicossociocognitivas. (ALVES, FÁTIMA; prefácio de FONSECA, VITOR, 2016, p. 15).

As brincadeiras, jogos e movimentos que aprimoram a cognição, motricidade e afetividade, são imprescindíveis nos primeiros anos de escolaridade. A pedagogia do corpo vai além dos conteúdos exigidos, ela mexe com a mente e com a vida de uma pessoa por completo. Para que haja uma melhor estruturação das atividades pedagógicas, é importante o vínculo afetivo, entre o professor e o aluno. Atividades

desafiadoras que necessitam de estímulo, confiança e ousadia do estudante, devem estar apostos todos os dias.

Não podemos modificar a essência da criança que é o brincar, essa brincadeira deve ser fonte de conhecimento e de alegria, caracterizando-se como uma atividade desafiadora, porém agradável, com o objetivo de contribuir no desenvolvimento da criança para a aquisição da aprendizagem nos aspectos: cognitivo, motor e afetivo.

Por vezes a visão das escolas são falhas em relação à importância do movimento na vida das crianças, algumas até deixam de lado as atividades físicas para deterem-se apenas as aulas dentro da sala de aula, aonde o professor fala e o aluno é mero receptor dos conteúdos que são lhes passado. Conhecimento não apenas cumprir com os conteúdos escolares, ele também é movimento, as crianças precisam aprender com o corpo, expressar-se por ele, até mesmo para saber lidar melhor com os diálogos e aulas expositivas. Quando o corpo está bem, a mente também fica bem e assim é muito mais fácil aprender. Freire (1997) vem dizer que “Existe um vasto e rico mundo de cultura infantil repleto de movimento, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino”.

Existe uma realidade muito cruel, aonde as instituições ensinam pensando apenas em formar a criança para exercer alguma função na sociedade, sem dar importância se a aprendizagem está sendo significativa, e acima de tudo se a criança está feliz com o que está aprendendo e se necessita de tais conhecimentos naquele momento. Seria bem mais interessante se ensinassem a terem um raciocínio lógico mais aguçado, uma memória capaz de captar e guardar coisas essenciais, a pensar criticamente e o mais importante de todos, sentir prazer em aprender, gostar de estudar e sentir-se feliz com os objetos da escola.

Na sala de aula, os pedagogos devem saber que a criança não aprende melhor quando imóvel e silenciosa, a criança deve desempenhar as fantasias típicas da sua infância. Muitas vezes, o ensino dos fatos tem de ser substituído pelo ensino das relações. A criança tem de brincar para conhecer e vivenciar aquilo que não queremos que ela esqueça, e isto deve acontecer desde cedo na escola, mais precisamente, no maternal e na pré-escola. (ALVES; FÁTIMA, 2016, p. 42)

A criança precisa viver cada fase da sua vida, sem atropelos, sem exagero. Por vezes, os pais ficam muito satisfeitos com a evolução cognitiva da criança, sem saber eles, que o mais importante é o desenvolvimento do corpo e da mente de maneira equilibrada. Uma criança que rapidamente evoluiu cognitivamente, ela pode estacionar ou regredir a qualquer momento o seu ritmo. Deve ser válida uma aprendizagem harmônica, contendo todos os seus componentes necessários para cada idade.

Em um jogo e em uma brincadeira a criança capaz de superar seus medos, compreender as suas capacidades e seus limites, saber lidar com as regras além de estabelecer vínculos com outras crianças em uma relação de troca, então as habilida-

des motoras podem ser desenvolvidas dessa forma, conforme o conhecimento que cada uma possui.

Dentro das brincadeiras irão surgir os brinquedos, sejam eles construídos pelas crianças ou já prontos. Por isso, eles devem ser solicitados pelas escolas como material pedagógico. O brinquedo tem um grande valor dentro da sala de aula, com ele a criança aprende a socializar melhor, partilhar, brincar em conjunto, desenvolver a memória, atenção e equilíbrio, entre tantos benefícios que ele trás para o desenvolvimento motor, cognitivo e psíquico.

Uma das intenções do jogo e do brinquedo é fazer com que a criança (o aluno) passe do mundo concreto para a representação mental em uma educação integral. O professor deve saber aonde chegar e o que desenvolver com o jogo e o brinquedo, e eles devem estar incluídos em um projeto de objetivos pedagógicos. O jogo e o brinquedo podem ser trabalhados individualmente e em grupos e devem ser facilitados à criança, e ela deve sentir prazer de cada atividade realizada. Quando brinca, a criança coloca em jogo os recursos que adquiriu. (ALVES; FÁTIMA, 2016, p. 79)

O mais importante é que a criança ao brincar ver o mundo de forma mais alegre e divertida sentindo prazer em aprender e evoluir. Dessa forma o seu corpo, juntamente com o intelecto trabalham juntos numa perspectiva de aprimorar o desenvolvimento infantil.

3.1 A PSICOMOTRICIDADE COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO

A psicomotricidade e a pedagogia juntas conseguem resultados melhores! A psicomotricidade poderia ser incluída como “conteúdo” obrigatório, só assim os professores iriam perceber que ao aplicar as atividades psicomotoras nos conteúdos trabalhados em sala, a aprendizagem acontece de forma mais rápida, segura e significativa.

A psicomotricidade é a busca de um equilíbrio corporal e de um espírito sadio e, por meio de atividades psicomotoras, mostra a sua importância. Ela educa a criança para ela estabelecer princípios básicos na sua formação, reeducando-a ao apresentar algumas defasagens, inabilidades e atrasos que venham a dificultar suas aquisições necessárias para um bom desenvolvimento. (ALVES; FÁTIMA, 2016, p. 117)

O corpo está em constante movimento, e a psicomotricidade integra a motricidade e o psiquismo, vale lembrar que ela é constante no dia a dia, nos menores gestos, estando presente na vida da criança desde a vida intrauterina e após o nascimento. A criança recebe uma série de estímulos sensoriais que fazem o hipocampo, área do cérebro responsável pela memória e aprendizado, ficar mais ativo, aumentando a inteligência, cognição da criança.

A Psicomotricidade une o corpo, a mente, o espírito e a sociedade, além de estar associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo

para demonstrar o que sente, permitindo a possibilidade de se expressar de cada criança. O movimento humano é construído em função de um comportamento significativo, por isso faz-se necessário que toda criança passe por cada etapa desenvolvimento, sem queimar etapas.

O desenvolvimento psicomotor evita problemas de saúde física e mental, auxiliando em uma melhor evolução da aprendizagem. A educação psicomotora faz com que a criança explore melhor o ambiente, passe por experiências concretas, tome consciência de si mesma e do mundo ao seu redor e tenha uma boa formação da sua personalidade.

4.0 A FAMÍLIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

É na família que a criança aprende a se socializar, por intermédio dos pais, irmão, avós, tios, primos, etc. A ligação entre o afetivo e o cognitivo vem do berço, assim como a delegação dos valores e normas. Na escola, essa socialização é fortalecida, mas, para que ela realmente seja firme e forte, faz-se necessário o apoio e compromisso da família, quando estes não compreendem a sua responsabilidade, e passam a aceitar comportamentos inadequados como normais e naturais, fica bem mais difícil para a escola. Então, vem-se a questão: Como educar os alunos, se alguns pais são exemplos opostos de conduta a serem seguidos pelos filhos?

É na escola que o educando consolidará a socialização, mas, para que isso ocorra, a família deve ser inserida neste meio de maneira que possa apoiá-lo e demonstrar por meio de práticas os ensinamentos passados pela escola, como o coletivo, o não preconceito, a não discriminação etc. (TAVARES, Wolmer Ricardo, 2012, p. 31)

A escola pode ensinar paciência, compreensão, flexibilidade, humanização, etc., Mas, em casa o estudante escuta mentiras, palavrões, falta de compromisso, falta de respeito, imprudências, desumanização, entre outros. A criança pode até conhecer os seus deveres através da escola, mas, em casa ela poderá ser instruída a seguir outro tipo de conduta, que nesse caso seria negativa.

A escola ensina tolerância, mas o aluno ouve de seus pais ou responsáveis impropérios diante de um trânsito caótico? A escola incentiva o coletivo, mas o educando vê em seus pais pessoas egocêntricas, que só pensam em tirar vantagens, vendendo votos e até mesmo a dignidade? A escola procura ensinar a humanização, o respeito às diferenças, mas os educadores veem nos pais religiosos fanáticos que tolhem suas liberdades? (TAVARES, Wolmer Ricardo, 2012, p. 31)

Essas questões nos levam a percebermos que existem erros cometidos em ambas as partes, tanto na família, quanto na escola, isso porque a escola está querendo substituir a função da família, a mesma ver a criança como um ser carente, e com isso tenta lhes dar um excesso de atenção, esquecendo a sua real função, que é educar

para a vida, e dar uma base para que se tornem cidadãos capazes de solucionar os seus próprios problemas, aprendendo a conviver e enfrentar a vida por si só. O grande erro da família, está em colocar na responsabilidade da escola, um compromisso que é apenas seu, que é educar os seus filhos, nesse caso a maioria das famílias são negligentes quanto a boa conduta dos seus filhos, deixando nas mãos da escola uma responsabilidade única da base familiar

A escola se envolve tanto nesse lado afetivo do aluno que o coloca como o centro de tudo a ponto de interferir no trabalho do professor como verdadeiro educador. O erro cometido pela família está em atribuir suas funções à escola a ponto de se omitir dessa responsabilidade e nem sequer ser um bom exemplo do que foi e está sendo ensinado por ela. (TAVARES, Wolmer Ricardo, 2012, p. 32)

Cada pessoa é única, temos as nossas peculiaridades que são o que nos diferencia dos demais. Entretanto, passamos a serem seres iguais quando nos relacionamos a grupos, a seres da mesma espécie, sendo que todos têm as mesmas características físicas (cabeça, braços, olhos, pernas, etc). A família e a escola fazem parte desse grupo e devem respeitar a situação de cada um, trabalhando assim as suas individualidades com amor e principalmente com exemplo.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, pode-se considerar a Educação infantil como base estruturante para a vida estudantil e social de uma criança, este é o lugar aonde a infância deve ser vivida de forma a contemplar o desenvolvimento integral do estudante, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O planejamento pedagógico deve ser pautado de modo que o brincar e o aprender caminhe junto, possibilitando assim que a criança seja protagonista da construção do seu próprio conhecimento. É imprescindível que a educação infantil tenha um ambiente agradável, acolhedor e seguro, privilegiando um lugar para a curiosidade e desafio.

Diante dos argumentos expostos, é inteiramente fundamental que o pedagogo conheça o processo de como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, e que tenha nos seus planejamentos diários o uso da psicomotricidade como ferramenta primordial para as suas aulas, e assim, todos os profissionais da área conscientize-se de que a criança precisa de aulas que movimentem o corpo e primordialmente que faça sentir-se feliz e realizada, para que dessa forma a mesma tenha um amplo desenvolvimento físico e mental.

Contudo, é imprescindível que família e escola também caminhem juntos, os pais devem ter a plena consciência de que a vitória dos filhos depende e muito da família e que essa deve ser parceira, para juntos oferecerem um trabalho de envolvimento e cumplicidade.

REFÊRENCIAS

CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa; COSTA, Maria Rosa (organizadoras). **Bebês na escola: observações, sensibilidade e experiências essenciais.** – Porto Alegre: Mediação, 2014. 240 p.

ALVES, Fátima. **A infância e a psicomotricidade: a pedagogia do copo e do movimento** / Fátima Alves; prefácio de Vitor da Fonseca. RJ: Wak Editora, 2016. 228p.: 21 cm.

PELIZON, Marina Helena Formação em educação infantil : zero a três anos / Marina Helena Pelizon. – 1ª ed. – São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. – (Coleção primeiríssima infância).

TAVARES, Wolmer Ricardo. Escola não é depósito de criança: a importância da família na educação dos filhos. RJ Wak Editora, 2012. 188p.: 21cm

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 Ago. 2016.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

O HOSPITAL COLÔNIA DE BARBACENA E O PAPEL DO PROCESSO DA REFORMA PSIQUIÁTRICA NO TRATAMENTO EM SAÚDE MENTAL

Andréa Nogueira Santos

César Ferreira da Silva

*A loucura, objeto de meus estudos,
era até agora uma ilha perdida no oceano da razão;
começo a suspeitar que é um continente...
(Machado de Assis, O Alienista)*

1- INTRODUÇÃO

Barbacena tem grande importância na história da Saúde Mental Brasileira. Ao longo do tempo, devido à sua localização, a cidade recebeu inúmeros hospitais psiquiátricos e uma imensa demanda de pacientes vinda de todo o país. Foi considerada durante anos como referência no país devido ao modelo manicomial que era utilizado e ao modo de tratamento ao sujeito portador de transtorno mental. Por esse motivo, o número de pacientes aumentava cada vez mais, pois era enviada para a cidade qualquer pessoa que fugisse dos padrões da sociedade e com isso houve a superlotação do local.

Durante décadas, inúmeras denúncias referentes às condições sub-humanas que os internos viviam foram feitas. Médicos e jornalistas se uniram para conscientizar a sociedade sobre o que vinha acontecendo e só então algumas mudanças começaram a ocorrer, mas somente com a Reforma Psiquiátrica, o tratamento modificou-se. Após a Reforma e com as mudanças ocorridas na estrutura de saúde mental, o município continuou sendo modelo, mas agora de outra proposta, mostrando à sociedade brasileira que era possível transformar e melhorar o modo de pensar e tratar a loucura.

Este artigo pretende descrever e analisar produções acadêmicas sobre o Hospital Colônia de Barbacena. Será abordada também a contribuição da Reforma Psiquiátrica ocorrida no Brasil para o município. Para tal, fez-se necessário conhecer a história do Hospital Colônia e entender como a loucura era tratada no Brasil antes da Reforma que ocorreu mediante a união de grupos de trabalhadores, usuários e familiares e também por meio do conhecimento dos maus-tratos aos quais os doentes internados eram submetidos.

2- DESENVOLVIMENTO

2.1- A Loucura no Brasil antes da Reforma Psiquiátrica

A loucura no Brasil passou a ser considerada a partir “do final do período colonial”. Na literatura não há relatos de como era a vida do louco em sociedade antes desse período (ORSI, 2013). Os que pertenciam a famílias pobres viviam nas ruas desde que fossem calmos e muitas vezes tinham que procurar por meios de sobrevivência sozinhos. Os considerados violentos eram trancafiados em cadeias públicas. Já os loucos de famílias ricas eram trancafiados em suas casas (RESENDE, 2001 *apud* HEIDRICH, 2007, p.73).

Havia algumas diferenças entre o que acontecia aqui no Brasil e na Europa. Uma delas é que enquanto o primeiro ainda estava sendo descoberto, o outro já começava a pensar na problemática da loucura (RESENDE, 2001 *apud* HEIDRICH, 2007). O que foi nomeado de “a grande internação no Brasil” começou três séculos após o que se desenvolveu na Europa, quando foi preciso “remover, da sociedade, os elementos perturbadores da ordem social”, não havendo nenhuma “preocupação médica” para com os doentes (HEIDRICH, 2007, p. 73/74).

Outra diferença entre “a experiência europeia e a brasileira” se refere ao “contexto sócio-histórico-econômico”. O interesse pela loucura na Europa se dá “diante da ruptura com o sistema feudal e da emergência do capitalismo mercantil”, enquanto que no Brasil “ocorre em plena vigência da sociedade rural pré-capitalista, marcada pelo trabalho escravo”, situação que acabou determinando as ações para o tratamento da loucura, fazendo com que ela se transformasse em um problema (RESENDE, 2001, *apud* HEIDRICH, 2007, p. 73/74).

Um dos pontos principais para a mudança no tratamento do portador de sofrimento mental foi a vinda da família real portuguesa para o Brasil, visto que com ela houve a abertura de cursos superiores e a inauguração de um Hospital Psiquiátrico para os pacientes que permaneciam em internação de longa duração (HEIDRICH, 2007).

A inauguração do Hospital Psiquiátrico Dom Pedro II na data de 08 de dezembro de 1852, recebeu o importante apoio de José Clemente Pereira, que na época ajudava a Santa Casa de Misericórdia. Com isso, os loucos passaram a ser acolhidos no local e recebiam cuidados que eram baseados, nos da Europa e também no discurso religioso (LIMA, s.d.).

Durante muitos anos, o Hospital Dom Pedro II recebeu inúmeras críticas vindas principalmente de médicos que reivindicavam que o tratamento passasse do discurso religioso para o da medicina, concluindo que os internos não recebiam os cuidados necessários para a cura da doença (HEIDRICH, 2007; LIMA, s.d.).

No período até 1889 que corresponde ao Segundo Reinado foram construídos outros Hospitais para abrigar os doentes mentais, nos estados de São Paulo, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul e outros (MOREIRA, et.al., 1978, *apud* ODA, DALGALARRONDO, 2004). Foi também na década de 1880 que a Psiquiatria pas-

sou a se constituir como parte da Medicina como disciplina, ponto que foi fundamental para tornar o hospício uma instituição da Medicina (AMARANTE, 1994 apud LIMA, s.d.)

Com a Proclamação da República no ano de 1889, o Hospício Pedro II foi desligado da Santa Casa de Misericórdia, ficando nas mãos do poder público e mudando seu nome para Hospício Nacional de Alienados (HEIDRICH, 2007; LIMA, s.d.). E um ano após esse fato, foi promulgado o Decreto nº 206, conhecido como Assistência Médico Legal aos Alienados. Outro fato que teve importância foi a administração do então Hospício passar para as mãos de um médico (LIMA, s.d.).

No ano de 1903 foi criada a Assistência aos Alienados, sob a Lei nº 1 132, a qual decretava alguns pontos importantes para o tratamento da loucura e também definia o hospício como o “único lugar para receber os considerados loucos, subordinando sua internação ao parecer médico” (RESENDE, 1990, *apud* LIMA, s.d. s.p.).

2.2- Barbacena, a Cidade dos Loucos

A vinda dos bandeirantes para Minas Gerais, procurando por ouro e pedras preciosas, fez com que se iniciasse um povoado no local em que está situado o município de Barbacena (PASSOS, et.al. 2007). A cidade se localiza “no entroncamento entre o Caminho Novo e o Caminho Velho, que ligava o Rio de Janeiro ao interior de Minas”, local privilegiado para o repouso dos viajantes e mineradores que utilizavam a Estrada Real (PASSOS, et.al. 2007, p. 246).

A constituição de Barbacena como cidade se deu por volta de 14 de agosto de 1791. Antes disso, era considerada uma vila. A cidade encontra-se no estado de Minas Gerais, a 169 km de sua capital Belo Horizonte, localizando-se “no contraforte da Serra da Mantiqueira a 1.164 m de altitude”. A temperatura gira em torno de “15°C e 22°C” e a mínima pode variar de “7°C a 9°C”, com um inverno considerado severo, em que há “temperaturas baixas e geadas na região” (DUARTE, 2009, p. 159).

O município possuía sua renda voltada principalmente para o cultivo de rosas, a agropecuária e as prestações de serviços, mas foi durante o início do século XX que Barbacena ficou conhecida nacionalmente devido à instalação de um número elevado de hospitais psiquiátricos, levando o título de “Cidade dos Loucos” pelo polo manicomial que passou a existir na cidade (PASSOS et.al., 2007; DUARTE, 2009).

A escolha da cidade para a instalação do Hospital Psiquiátrico se deve por alguns motivos: uma questão política que envolveu a disputa para abrigar a capital do estado, a qual Barbacena perdeu para Belo Horizonte; ao fato de sua localização ser considerada de grande privilégio, fato que também contribuiu para seu crescimento; e o clima frio que era considerado favorável ao tratamento na época (PASSOS et.al., 2007; DUARTE, 2009).

Duarte (2009) divide a história de construção e reestruturação da assistência aos doentes mentais no Hospital Colônia de Barbacena em três partes: “O primeiro momento corresponde aos anos de 1903 a 1945, quando a Assistência a Alienados de

Minas Gerais esteve vinculada à Secretaria Estadual do Interior e à Secretária de Educação e Saúde”, sendo nesse momento realizada a construção do centro psiquiátrico; o segundo momento corresponde “aos anos de 1946 a 1967, marcado pela política de centralização do Serviço Nacional de Doenças Mentais (SNDM)”, já o terceiro e último momento equivale aos anos “de 1968 a 1979” em que a Fundação Estadual de Assistência Psiquiátrica (FEAP) e a Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMG) “assumem a supervisão e manutenção dos hospitais”. A partir daí surgiram denúncias, as quais fizeram com que mudanças acontecessem mesmo que devagar (DUARTE, 2009, p. 170/171).

Há na literatura outra divisão da história do desenvolvimento da psiquiatria mineira em cinco períodos, caracterizados como:

- 1º período: Antigo – Anterior à criação da Assistência psiquiátrica em Barbacena: antes de 1900;
- 2º período: Medieval – (asilar) – Hospital Colônia de Barbacena: 1903;
- 3º período: Renascentista – (hospitalar) – Instituto Raul Soares: 1922;
- 4º período: Moderno (Casa de Saúde) – Casa de Saúde Santa Clara: 1937;
- 5º período: Contemporâneo – (ambulatorial) – Introdução das drogas psicotrópicas e dos conceitos psicanalíticos: 1960 (MORETZSOHN, 1989, p.7, *apud* FASSHEBER, 2009, p. 38).

Mesmo sendo conhecida como “a cidade das rosas”, com a criação do Hospital Colônia, o município acabou se tornando referência no que dizia de tratamento aos alienados, o que na época transformou a cidade, colaborando com a visão a respeito da loucura e modificando o seu cenário (MORETZSOHN, 1989 *apud* FASSHEBER, 2009).

Antes da construção do Hospital, os loucos eram levados para Santas Casas dos municípios próximos, como São João Del-Rei e Diamantina, ou até mesmo para o Rio de Janeiro, nos quais havia enfermarias que os abrigavam (SILVA, 2005). Já a partir do ano de 1900, por meio da lei estadual, a Lei de Assistência aos Alienados de Minas Gerais, foi estabelecido um serviço especializado para o acolhimento dos doentes mentais que precisavam de tratamento (MARZANO, 2008). E com o passar do tempo esse serviço ficou conhecido como Hospital Colônia, devido ao modelo de tratamento que se seguia (ORSI, 2013).

O local escolhido para abrigar o serviço definido em lei, ocorreu no sanatório que estava desativado e pertencia ao governo mineiro, o qual havia sido inaugurado em 1889 para receber os tuberculosos e outros doentes com a finalidade de afastá-los da sociedade. Além do prédio, toda a área em volta acabou sendo utilizada para o mesmo objetivo (MARZANO, 2008).

Com a lei e o local definido, se deu início a Assistência a Alienados de Minas Gerais em outubro de 1903, sob a direção do Dr. Joaquim Antônio Dutra (DUARTE, 2009). De início, o Hospital só recebia homens para tratamentos, mas com o tempo o número de mulheres começou a aumentar, exigindo assim a ampliação do Hospi-

tal para abrigar todos os pacientes que chegavam (FASSHEBER, 2009; DUARTE, 2009).

O local possuía uma parada para trens da “Estrada de Ferro Central do Brasil” que com o Hospital ativado passou a trazer os loucos, sendo logo conhecida como “nau-ferrovia dos loucos” e os trens que desembarcavam lá como “Trem de Louco” (DUARTE, 2009, p. 166). Os trens vinham sempre lotados com pacientes de todo o lugar, até mesmo de estados vizinhos, pois naquela época o Hospital Colônia começou a ser conhecido e referenciado devido a seu tratamento para a doença mental (FASSHEBER, VIDAL, 2007; FASSHEBER, 2009).

Com a vinda de muitas pessoas, o local que foi construído para a permanência longa de pacientes acabou ficando superlotado, pois o trem dos doidos além dos portadores de transtornos psiquiátricos trazia indigentes, alcoólatras, prostitutas, homossexuais e pessoas que os familiares não queriam por perto, pois sabiam que na maioria das vezes elas jamais sairiam de lá (SILVA, 2005; ORSI, 2013).

O espaço de início possuía dezesseis pavimentos, dos quais eram “enfermarias, refeitórios, celas e pátios cimentados”, tudo cercado por muros altos. Desde sua fundação, foram relatadas condições físicas inadequadas e começou a ampliação do local devido à grande procura por internações (SILVA, 2005, p. 35; MORETZSOHN, 1989 *apud* FASSHEBER, 2009).

As reclamações quanto às condições dos doentes começaram a aparecer por volta de 1905, e a partir de 1907 o trabalho na agricultura foi definido como terapêutico e passou a ser empregado no Hospital como meio de recriar a vida fora dos muros (PASSOS et.al., 2007; FASSHEBER, 2009). Os internos também trabalhavam com costura, consertos e limpeza em geral. Segundo Fassheber (2009, p. 40) o trabalho era um meio de “aliviar o sofrimento dos doentes” e em consequência “aliviar o ‘sofrimento’ do Estado”, que estava em dificuldades financeiras devido ao número cada vez maior de internos.

Quanto aos recursos terapêuticos para tratamento, ao longo dos anos, foram dos mais variados e seguiam o que acontecia pelo mundo. Entre tantos, Orsi (2013) destaca as sessões de eletrochoque e a lobotomia³⁸. Além das péssimas condições em que os pacientes eram obrigados a viver, alguns passavam dias sem tomar banho e conviviam com esgoto aberto, dormiam no chão ou sobre o feno.

A partir de 1913, um Decreto foi criado para tentar diminuir a quantidade de internos, e o Hospital passou a receber somente os indigentes que não apresentassem risco à sociedade (FASSHEBER, 2009). Mesmo com todas as reformas de estrutura para tentar diminuir a superlotação, o local se tornava cada vez menor, sendo preciso a inauguração de outros, como o Instituto Raul Soares no ano de 1922, na cidade de Belo Horizonte, o Manicômio Judiciário, em Barbacena e o Hospital Psiquiátrico em Oliveira, ambos no ano de 1929 (MARZANO, 2008; FASSHEBER, 2009).

³⁸ Intervenção cirúrgica que consiste na abertura de orifícios de uma parte do crânio, com o intuito de tornar calmo o paciente agressivo (ORSI, 2013).

Mesmo com a criação de outros locais para receber os doentes, o Hospital Colônia de Barbacena ainda continuou recebendo grande parte deles, e para aliviar a superlotação que voltou a acontecer, precisou dividir os pacientes em uma Colônia próxima (MARZANO, 2008; DUARTE, 2009; FASSHEBER, 2009). Devido a esse número de pacientes acolhidos, aumentou também a escassez de comida e de medicamentos, e pioraram as condições de higiene (MARZANO, 2008).

O período da década de 1930 foi marcado pelo aumento no número de instituições para acolhimento dos internos, o que aumentou significativamente o número de leitos psiquiátricos nos hospitais de Minas Gerais (FASSHEBER, 2009). Foi nessa época que o trabalho realizado pelos internos passou a recolher investimentos para o hospital como meio de sustento.

Nos anos 30 foram criados os Decretos de número 11.165/1933 e 11.276/1934. Este último modificava o termo alienado para psicopata e retratava o “Regulamento da Inspetoria Geral de Assistência Hospitalar e de Alienados de Minas Gerais”, o qual dizia “sobre a assistência a psicopatas” (DUARTE, 2009, p. 178). Além disso, colocava a Psiquiatria como um saber independente da Medicina, assim como, permitia estudos e estágios dentro do Instituto Raul Soares, que passou a ser considerado superior ao Hospital de Barbacena quanto ao saber e práticas de cuidado (DUARTE, 2009).

Para Duarte (2009, p. 180), “o Regulamento de 1934 trouxe uma nova distribuição dos internos entre os Hospitais de Belo Horizonte, Barbacena e Oliveira e os métodos terapêuticos que deveriam ser empregados nos referidos hospícios”. Os pacientes agudos e crônicos iriam para o Instituto Raul Soares, os pacientes que moravam na região de Barbacena ficavam no Hospital Colônia, as crianças e adolescentes seriam enviados para o Hospital Neuropsiquiátrico Infantil em Oliveira e as mulheres acabaram sendo levadas para Barbacena ficando assim misturados aos pacientes masculinos (DUARTE, 2009).

As Colônias em Barbacena e Oliveira passaram a receber do Instituto Raul Soares aqueles que após observações e estudos eram reconhecidos entre os que não possuíam cura, isto segundo o que estava no Decreto 11.276 (DUARTE, 2009).

Foi também durante todas essas mudanças, conforme Duarte (2009), que estudos, conhecimentos e técnicas passaram a ser publicadas em revistas mineiras tendo expansão nacional. Esse momento foi de suma importância para que os psiquiatras discutissem qual seria a prática mais correta de acordo com a ciência, além de, verificarem a necessidade de ressocializar os internos por meio da sua adoção por uma família residente próximo ao hospital (DUARTE, 2009).

Em 1941, criou-se o Serviço Nacional de Doenças Mentais (SNDM), o Decreto Lei nº 3 171, no qual foram ampliadas as medidas para controlar o serviço quantitativamente, registrando a entrada, saída e a readmissão dos internos, assim como também as mortes e as triagens (DUARTE, 1996, *apud* PASSOS, et.al. 2007). Foi por meio desse serviço que se pôde constatar em números a superlotação e a precariedade dos hospitais psiquiátricos (DUARTE, 2009).

Diante da instauração do Decreto-Lei 1751 em 1946, o estado mineiro coordenou uma reforma sanitária para a melhoria dos serviços de saúde mental por meio de políticas públicas preventivas e de desenvolvimento das habilidades dos sujeitos com alguma incapacidade para o trabalho, mas isso não resultou em melhorias diante da cena caótica em que se encontravam os hospícios (DUARTE, 2009). Todo o trabalho para a elaboração de uma nova política de assistência somente constatou as superlotações dos hospitais e a grande necessidade de fazer ampliações dos locais, assim como também, a necessidade de construir novos hospícios (DUARTE, 2009).

A década de 40 foi marcada pelos inúmeros relatórios escritos pelos psiquiatras e diretores dos hospitais, assim como foi feito na década de 20. Relatórios que expunham as condições dentro do Hospital Colônia, que era marcado pela precariedade, por instalações insuficientes que obrigavam os internos a se amontoarem e a conviverem com o esgoto e sujeira, além da falta de espaços para partos ou isolamento de doenças contagiosas que se espalhavam com facilidade (DUARTE, 2009).

Além dos relatórios acerca das condições de tratamento, a década de 50 foi marcada pela construção de vários pavilhões para atender a demanda que aumentava apesar das altas apresentarem números significativos. Além disso, começaram a aumentar o número de clínicas particulares no município (MARZANO, 2008; DUARTE, 2009).

Apesar da situação precária que até mesmo começou a ser noticiada nos jornais, a população de Barbacena parecia ter se acostumado com tudo isso e, segundo Duarte (2009), preferiam relatar sobre o cuidado com os pacientes exercido pelos funcionários do Hospital e sobre as festas realizadas para a inauguração dos pavilhões.

Foi nesse período, segundo Duarte (2009), que o uso de eletrochoque se intensificou, sendo utilizado em todos os pacientes sem mesmo o reconhecimento da necessidade de seu uso. A partir da década de 50, o país começou a desenvolver novos fármacos, como os antidepressivos e os tranquilizantes, e esses passaram a ser utilizados nos pacientes possibilitando a desospitalização de alguns deles, mas havia também o uso experimental de novos remédios dentro do hospital (DUARTE, 2009). Foi com os resultados oferecidos pelo uso dos psicofármacos que a lobotomia parou de ser utilizada, pois esta causava sérios danos no cérebro do paciente que mudava sua personalidade e vida (FASSHEBER, 2007).

Apesar da construção de inúmeros pavilhões e da desospitalização de alguns pacientes devido ao uso de psicofármacos, a superlotação da Colônia era alarmante e para tentar amenizar essa situação criou-se o que foi denominado de Leito-chão. Esta alternativa consistia na retirada dos leitos e a acomodação dos internos no chão, fazendo com que o quarto que antes abrigava de três a quatro pessoas acomodasse em torno de dez doentes (CERQUEIRA, 1989 *apud* DUARTE, 2009).

Para tentar solucionar ou diminuir os problemas dentro do Hospital, o governo mineiro conseguiu receber do Serviço Nacional de Doenças Mentais (SNDM) dinheiro para o Hospital Galba Veloso em Belo Horizonte, verba esta que foi repar-

tida para realizar uma reforma no Hospital Colônia em Barbacena, construindo mais pavilhões, o que não demonstrou ser eficiente frente às necessidades (DUARTE, 2009).

As maiores denúncias passaram a ser feitas entre a década de 50 e 60e, apesar do governo mineiro recebê-las e tentar fazer algo para melhorar as condições no hospital, é notável que as melhorias não foram suficientes, pois as denúncias continuaram a serem feitas (Duarte, 2009). Essas denúncias consistiam principalmente em relatos sobre “a superlotação, a deficiência de pessoal especializado, a precariedade das condições de trabalho, a cronificação, os maus-tratos, a má alimentação, a deficiência de vestuário e as péssimas condições de hotelaria” (DUARTE, 2009, p. 198).

Além do tratamento precário e das condições do Hospital, sua existência ficou marcada pela venda de cadáveres às Faculdades de Medicina devido ao número expressivo de óbitos que ocorria em suas alas devido ao frio intenso do município de Barbacena, número esse que aumentou durante a década de 70 (MAGRO FILHO, 1992 *apud* FASSHEBER, 2007; DUARTE, 2009). Conforme Duarte (2009), a venda de cadáveres dos pacientes indigentes estava prevista em Lei, pelo artigo 116 do Decreto 6 169/22 e o artigo 209 do Decreto 11 276/34, e por meio de um convênio entre o Hospital e as Faculdades.

2.3- As denúncias na Imprensa e a Reforma Psiquiátrica

As denúncias até a década de 1960 tratavam das condições desumanas às quais os internos eram submetidos nos hospícios do país, e ficavam só entre os médicos, funcionários e alguns políticos, mas isso mudou com o aumento do número de reportagens que a imprensa publicava (FASSHEBER, 2007).

As primeiras denúncias feitas na imprensa basicamente vinham de ex-internos. Uma das primeiras que se tem registro vem do ex-interno Bartolozzi, e foi publicada no Jornal do Estado de Minas, descrevendo todo o processo do tratamento a que o paciente havia sido submetido (DUARTE, 2009). Nesses relatos ele afirma que nem mesmo tendo sido pago, o seu tratamento era diferenciado dos outros, ressaltando assim os maus tratos que sofreu durante a internação.

O Secretário de Saúde de Minas Gerais que assumiu o cargo no ano de 1961 liberou a entrada da imprensa no Hospital Colônia de Barbacena, ação que resultou em um filme exibido pela TV Itacolomi, assim como também possibilitou a divulgação de algumas reportagens impressas (MAGRO FILHO, 1992 *apud* MARZANO, 2008).

No mesmo ano a revista *O Cruzeiro*, publicou uma série de imagens feitas pelo fotógrafo Luiz Alfredo Ferreira as quais mostravam o interior do Hospital Colônia, um feito que tomou proporções nacionais (ORSI, 2013). Com a publicação dessas imagens e com a publicação do livro “Colônia: uma trajetória silenciosa” de Jairo

Furtado Toledo, uma série de reportagens e fotografias começou a ser publicada repercutindo, assim, o dia-a-dia dos internos (ORSI, 2013).

Outra reportagem de grande importância foi intitulada de “Nos porões da Loucura” pertencente a Hiram Firmino que foi publicada no Jornal Estado de Minas em 1979 e que mostrava o Hospital de Belo Horizonte e o de Barbacena. O documentário “Em Nome da Razão” de Hécio Ratton que foi lançado em 1961 também causou grande impacto na sociedade brasileira, e atraiu os olhares de Franco Basaglia³⁹ ao país (ORSI, 2013).

Os primeiros movimentos para uma Reforma Psiquiátrica no mundo começaram a surgir com o término da Segunda Guerra Mundial, quando cada país reformulou sua assistência e propôs diferentes modos de cuidado, mas foi somente entre os anos 60 e 70 que surgiram movimentos que questionavam a prática psiquiátrica, e tinham o intuito de desconstruir e construir novos modelos de tratamento (FASSHEBER, VIDAL, 2007).

Com a instauração da Ditadura Militar Brasileira e com as mudanças ocorridas no cenário político mineiro, os acontecimentos no Hospital Colônia ficaram praticamente invisíveis. A administração do hospital na época foi dada a um militar, correspondendo assim, ao que se fazia em todos os ambientes (MARZANO, 2008; DUARTE, 2009). Foi preciso que inúmeras mortes ocorressem para a imprensa tornar a situação novamente pública. Com mais essas denúncias, a sociedade foi obrigada a enxergar o que estava acontecendo dentro do Hospital em Barbacena e no restante do estado mineiro (FASSHEBER, 2007; MARZANO, 2008).

Em 1970 e 1971 ocorreram respectivamente o I e II Congresso Mineiro de Psiquiatria nos quais foi possível iniciar uma nova discussão e também sugerir ideias e propostas para a melhoria do tratamento asilar (MARZANO, 2008). Foi também durante a década de 70 que o hospital recebeu algumas denominações diferentes, entre elas: Centro Hospitalar Psiquiátrico, em 1971; Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena, em 1977; assim como também, várias instituições passaram a administrar o Hospital, como a Fundação Estadual de Assistência Psiquiátrica e a Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG), proporcionando assim algumas mudanças (FASSHEBER, 2007; DUARTE, 2009).

O reconhecimento da situação nos hospitais mineiros ganhou força com a vinda de Franco Basaglia e Robert Castel⁴⁰ para o III Congresso Mineiro de Psiquiatria que aconteceu no ano de 1979 (FASSHEBER, 2007; ORSI, 2013). Durante o Congresso foram mostradas as denúncias que circulavam nos veículos de comunicação, por meio de fotos e documentários, e Basaglia pôde presenciar exposição de

³⁹ Psiquiatra italiano que deu início a Reforma Psiquiátrica na Itália sugerindo um novo olhar para a loucura (FASSHEBER, 2007).

⁴⁰ Sociólogo Francês (1933-2013), que nos anos de 1970 estudou a doença mental tendo como linha de pesquisa Foucault e Basaglia.

projetos que tinham a intenção de modificar a política de saúde mental utilizada no país (FASSHEBER, 2007; DUARTE, 2009).

O exposto no Congresso acerca dos hospitais mineiros fez com que Basaglia visitasse os locais de tratamento e foi também por meio dessas denúncias e de sua presença no Brasil que no final da década de 70 teve início o Movimento Nacional da Luta Antimanicomial, no qual os atores principais foram os funcionários da saúde mental, os familiares dos pacientes e os próprios pacientes, o que mais tarde resultou na Reforma Psiquiátrica e na Reforma Sanitária, tendo o psiquiatra como um dos percursores do movimento (FASSHEBER, 2007; ORSI, 2013).

O jornalista Hiram Firmino impulsionado pela passagem influente de Basaglia realizou visitas a vários hospitais psiquiátricos em Minas Gerais, transcrevendo suas anotações para o livro “Nos Porões da Loucura” que foi publicado em 1982, no qual expôs a situação precária dessas instituições que não havia mudado nada desde as primeiras denúncias (FASSHEBER, 2007). Com o processo de Reforma Psiquiátrica caminhando, a década de 80 foi marcada pelo início da mudança no tratamento psiquiátrico em Barbacena. Essa mudança tentava restaurar seu sistema de saúde mental, possibilitando um tratamento mais humanizado, com equipes multidisciplinares e a restauração de alguns pavilhões alterando a construção do Hospital para comportar os novos modelos (FASSHEBER, VIDAL, 2007; FASSHEBER, 2007; DUARTE, 2009).

Para se adequar ao que vinha acontecendo no restante do país, criou-se um novo modo de atendimento na localidade, o qual compreendia Residências Terapêuticas (FASSHEBER, VIDAL, 2007; FASSHEBER, 2007; DUARTE, 2009). O projeto de Residência Terapêutica consistiu na construção de casas próximas ao CHPB para abrigar pacientes que foram considerados aptos a desinstitucionalização, mas continuaram recebendo tratamentos médicos (FASSHEBER, 2007).

Em Belo Horizonte aconteceu no ano de 1987 uma exposição que trazia fotos e objetos do Hospital Colônia a qual possibilitou uma nova discussão e as primeiras tentativas de criar-se um museu referenciando a loucura em Barbacena como meio de introduzir “uma nova lógica assistencial e cultural” (FASSHEBER, VIDAL, 2007, p. 198; ORSI, 2013). No ano de 1996 a FHEMIG conveniou-se com a Prefeitura de Barbacena, e com apoio da Fundação Municipal de Cultura possibilitou a inauguração do Museu da Loucura (BORGES, 2012 apud ORSI, 2013).

Em 1989 o Projeto de Lei do deputado Paulo Delgado nº 3657 foi levado ao Congresso. Ele “traçava os princípios norteadores da reestruturação dos cuidados psiquiátricos no país”. Além disso, “previa a extinção gradativa dos hospitais psiquiátricos e a regulamentação dos direitos das pessoas com transtornos mentais”, sendo também proibido “a construção de qualquer hospital psiquiátrico” no país “bem como o financiamento estatal de leitos em hospitais privados” (FASSHEBER, VIDAL, 2007, p. 197).

A partir da metade da década de 90, a humanização do hospital tomou novas formas. Foram pensadas as substituições por outros tipos de serviços fora do CHPB,

sendo então criado um ambulatório para atender os pacientes considerados agudos (FASSHEBER, VIDAL, 2007; FASSHEBER, 2007). O então criado Museu da Loucura veio como um meio de lembrar os acontecimentos dentro do Hospital Colônia de Barbacena e como um tributo às vítimas fatais e remanescentes do que um dia foi considerado por Basaglia como um campo de extermínio (ORSI, 2013).

O exposto no Museu encontra-se em sete salas, com a disposição de fotos, objetos e registros, além de placas explicativas da história do Hospital Colônia nas paredes, trajeto que foi cronologicamente exposto marcando períodos, tais como: “Do momento de sua criação, em 1903 até o ano de 1934”, no qual o hospital foi considerado como um exemplo em tratamento e condições; “de 1934 a 1979”, período marcado pela decadência das técnicas até então utilizadas, “e por fim do período de 1979 em diante, que é apontado no museu como o início de um processo de reestruturação assistencial” (FASSHEBER, 2007, p. 56; MARZANO, 2008).

Com a Reforma Psiquiátrica caminhando, o país apresentou novas leis e diretrizes, às quais o município de Barbacena teve que se adequar. Entre elas estavam as que estabeleciam serviços como Residências Terapêuticas, Núcleos de Atenção Psicossocial e Centros de Atenção Psicossocial, entre outros serviços que substituiriam os hospitais (FASSHEBER, 2007). A principal lei de saúde mental foi instituída após várias discussões e alterações no Projeto de Lei nº 3657, que quando foi aprovado, resultou na Lei Federal nº 10 216/2001, a qual “dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental” (FASSHEBER, VIDAL, 2007, p. 197). E antes mesmo dela ser aprovada, vários estados começaram a regulamentar sua própria assistência em psiquiatria (VIDAL, et.al. 2008).

Barbacena começou em 2001 a planejar seu projeto de Reforma Psiquiátrica e para isso começou com um “mapeamento dos usuários de todo o sistema psiquiátrico da cidade”, o que permitiu conhecê-los quantitativamente, obtendo dados como “procedência, idade, tempo de internação, situação previdenciária e vínculo familiar”, mapeando também “os serviços já existentes de cuidados em Saúde Mental” (FASSHEBER, 2007, p. 62; FASSHEBER, VIDAL, 2007; ALVARENGA, NOVAES, 2007).

O projeto que iniciou após o mapeamento propunha a reforma da assistência em saúde mental prestada aos usuários com a implantação de uma rede de serviços substitutivos, baseando-se no que vinha sido proposto na Reforma (FASSHEBER, 2007). Os principais serviços implantados na cidade, além das Residências Terapêuticas, foram o CAPS em 2002, que se transformaram na “porta de entrada reguladora do sistema”, o Hospital-Dia Álcool e Drogas em 2003, o Centro de Convivência também em 2003, um espaço criado para a convivência da sociedade com o portador de sofrimento mental e as oficinas terapêuticas, além da integração entre a Saúde Mental e o Posto de Saúde da Família (PSF) que foi fundamental nesse processo (FASSHEBER, VIDAL, 2007, p. 198; FASSHEBER, 2007).

Além desses serviços implantados e do Museu da Loucura que é aberto à visitação, o município conta com o Festival da Loucura desde o ano de 2006, sendo este um evento que tem apresentações musicais, filmes e palestras de caráter científico visando uma discussão sobre as possibilidades de tratamento da loucura, assim como também, com um bloco carnavalesco e o Memorial das Rosas criado em homenagem as vítimas do CHBP (CENATUR, 2008 apud MARZANO, 2008).

Com a iniciativa de substituir os hospitais contando com a rede criada a partir da Reforma Psiquiátrica, o município de Barbacena possibilitou a desinstitucionalização de centenas de pacientes, além de construir uma rede de saúde mental que ampliou as possibilidades de atendimentos fora dos hospitais (FASSHEBER, 2007). Contudo, ainda faltam serviços para dar assistência e melhorar a vulnerabilidade em certos lugares, tais como a criação do CAPS infantil, do CAPS III e da garantia de atendimento na rede pública para todos os pacientes (FASSHEBER, 2007; ALVARENGA, NOVAES, 2007).

3- METODOLOGIA

Os pesquisadores realizaram uma revisão da literatura e uma aprofundada pesquisa bibliográfica sobre o Hospital Colônia de Barbacena, assim como as principais evidências na literatura da importância do papel da Reforma Psiquiátrica para as mudanças no tratamento de portadores de transtornos psiquiátricos na cidade. A pesquisa buscou artigos, dissertações, teses e livros nos bancos de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e nos arquivos das Universidades Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Minas Gerais. A busca se limitou aos anos de 2005 a 2015, incluindo-se referências em português, cujo texto completo estava disponível. Os descritores usados na pesquisa foram “Saúde Mental”, “Hospital Colônia”, “Barbacena” e “Reforma Psiquiátrica”.

Além disto, os pesquisadores fizeram uma busca por outras fontes que pudessem ser relevantes para o presente trabalho. Por meio destas estratégias de busca, 46 textos foram encontrados. Após a leitura dos resumos, foram selecionados e revisados 12 textos, com objetivo de extrair suas informações mais relevantes que foram sintetizadas na presente revisão.

Foi definido então, como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, por acreditar ser o tipo de pesquisa mais pertinente a atender às questões presentes nesta pesquisa e por entender, que “[...] é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”. (Minayo, apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 39)

Em relação ao procedimento de pesquisa bibliográfica, que, por muitas vezes, vem aparecendo como revisão da literatura ou revisão bibliográfica, é muito impor-

tante compreender que o pesquisa bibliográfica já contempla também aspectos da revisão de literatura, como afirma Lima e Miotto (2007) no seguinte trecho:

Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimento de busca por soluções atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38).

Sendo assim, a “pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL apud LIMA; MIOTTO, 2007, p. 40).

Já então definidos, portanto, os parâmetros metodológicos, obedecer-se-á ao primeiro pressuposto da pesquisa bibliográfica, procedendo com a leitura do material construído no levantamento bibliográfico, que de acordo com Lima e Miotto (2007), versa sobre a importância da leitura do material pesquisado.

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 41).

Claro está, desse modo, que a pesquisa bibliográfica totalmente alinhada aos objetivos da presente pesquisa, permite dar total ancoramento teórico para poder vislumbrar respostas acerca das inquietações da proposta da presente pesquisa. Desta forma, e com tamanha inquietação, poder-se-á mais uma vez solidificar que a pesquisa bibliográfica possui envergadura teórica tal para dar conta da presente proposta de pesquisa. Lima e Miotto (2007), mais uma vez, podem reafirmar que:

[...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 41).

Ainda que todas possibilidades apresentadas pelos autores não sejam suficientes para trazer todas respostas acerca das investigações sobre o hospital colônia de Barbacena e o papel do processo da reforma psiquiátrica no tratamento em saúde mental, precisar-se-á sempre vislumbrar que o homem é um ser complexo e que está passando por constantes metamorfoses existenciais e que sempre novas questões irão surgir, certos que muito há ainda o que pesquisar continuemos.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a história da saúde mental e tentar entender o processo de sua mudança é importante para se pensar no que já foi realizado, no que vem acontecendo e no que ainda falta em questão de práticas e saberes, pensando nas alternativas que falharam durante o processo, e naquelas que deram certo para se repetir ou repensar outras formas de ver e tratar a loucura.

O Hospital Colônia em Barbacena foi construído em meio ao discurso de exclusão do louco e de sua doença, com sua localização afastada da sociedade, condizia com o tratamento que na época era considerado como correto. Durante anos, não somente o Colônia, mas todos os outros hospitais psiquiátricos no país seguiram o que era dito como o melhor, baseando-se em estudos, pesquisas e experiências realizadas no exterior e no Brasil, o que também resultou em sua Reforma Psiquiátrica seguindo o modelo liderado na Itália.

Com base no exposto é notável as mudanças que ocorreram com o pensamento com relação à loucura e o seu portador, assim como também, a importância que os jornalistas e fotógrafos tiveram em todo o processo de Reforma Psiquiátrica em Minas Gerais utilizando os meios de comunicação para denunciar os maus tratos que os internos sofriam e atraindo olhares da sociedade, políticos e profissionais da área de saúde. Ainda hoje é possível encontrar jornalistas que fazem reportagens a respeito dos hospitais psiquiátricos do passado e presente, captando e divulgando o que ainda acontece de atrocidades e melhorias.

A promulgação da Lei 10 2016 em 2001 resultou de um esforço de profissionais e trabalhadores da saúde, familiares e portadores de doença mental, mas ainda há muito que se fazer quanto ações e mobilizações política e social.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, L.T.; NOVAES, C.O. Estratégias na Reforma Psiquiátrica no município de Barbacena: a cooperação entre o gestor público e o terceiro setor. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro. v. 14, n. 2, p. 571-593, 2007.
- DUARTE, M. N. De “Ares e Luzes” a “Inferno Humano”. **Concepções e práticas psiquiátricas no Hospital Colônia de Barbacena: 1946-1979. Estudo de caso**. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História. Niterói: 2009.
- FASSHEBER, V.B. **O Processo de Reforma Psiquiátrica no município de Barbacena – MG no período 2000-2004: um estudo de caso acerca da “Cidade dos Loucos”**. Dissertação. Rio de Janeiro: s.n. 2009.
- FASSHEBER, V.B.; VIDAL, C.E.L. Da Tutela à Autonomia: Narrativas e Construções do Cotidiano em uma Residência Terapêutica. **Psicologia Ciência e Profissão**. p. 194-207. 2007.

- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: 4 Ed. Atlas. 2002.
- HEIDRICH, A.V. **Reforma Psiquiátrica à brasileira: análise sob a perspectiva da desinstitucionalização**. Porto Alegre: PUC – RS. 2007.
- LIMA, J.T.S. **O início da Assistência à loucura no Brasil**. s.d.
- LIMA, T. C. S; MIOTO, R.C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, Florianópolis, v.10, p.37- 45, 2007.
- MARZANO, M.C.R. **Do Trem dos Doidos ao Memorial de Rosas: Representações da Loucura em Barbacena**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João Del-Rei. 2008.
- ODA, A.M.G.R.; DALGALARRONDO, P. **O início da assistência aos alienados no Brasil ou Importância e necessidade de estudar a história da psiquiatria**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. Vol. VII, n 1, p. 128-159. 2004.
- ORSI, L.K. Esquecer ou Relembrar o passado? O Museu da Loucura e as Reflexões acerca do Hospital Colônia de Barbacena através dos veículos de comunicação. **I Simpósio de Patrimônio Cultural de Santa Catarina – “Patrimônio Cultural: Saberes e Fazeres Partilhados**. Florianópolis, SC. 2013.
- PASSOS, I.C.F.; DUARTE, M.N.; LONDE, D.R.; BARROSO, L.G.S. Significação da Loucura e Modos de Convivência Social com o Louco: Estudo de Caso no Cidade de Barbacena-MG. **Vivência**. nº32, p. 239-258. 2007.
- SILVA, M.C.B. **Repensando os Porões da Loucura. Um estudo sobre o Hospital Colônia de Barbacena**. Dissertação de Mestrado apresentado ao curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais. 2005.
- VIDAL, C.E.L.; BANDEIRA, M.; GONTIJO, E.D. Reforma Psiquiátrica e Serviços Residenciais Terapêuticos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2008.

DROGAS: UMA TEMÁTICA PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUÍMICA E CONSCIENTIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Josália Liberato Rebouças Menezes
Francisco Alexandre Moreira Menezes
Raphaella Fernandes Lemos

Introdução

Segundo a Organização Mundial da Saúde, drogas são definidas como substâncias não produzidas pelo organismo que têm a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento (CARLINI *et al.*, 2001). Dessa forma, são consideradas drogas diversas Substâncias Psicoativas (SPA): cocaína, *crack*, maconha, tabaco, medicações, determinados alimentos, bebidas entre outros (DALMASO; MEYER, 2017).

A questão das drogas é um grande problema no Brasil, sendo objeto de discursos entre os diversos campos de debate, pois atinge direta ou indiretamente toda a sociedade civil. A prevenção do uso é veiculada especialmente por meio da educação e do conhecimento acerca dos malefícios e consequências que podem sofrer os usuários de drogas. É imprescindível, portanto, a participação dos mais diversos setores sociais (CAMPOS, 2018).

O acesso ao conhecimento sobre as consequências físicas, sociais e psicológicas do seu uso é ponto principal da socialização do conhecimento, sendo fundamental, a divulgação e informação a todas as pessoas, acerca dos riscos provenientes dessas substâncias (BARCILA; RANGEL, 2007). Neste sentido, a importância da interdisciplinaridade, quando se trata da temática sobre drogas é um elo necessário para a discussão deste tema nas diversas disciplinas do Ensino Médio.

O ensino de química tem como objetivos, preparar o indivíduo para que ele compreenda e faça uso de informações químicas básicas necessárias para a sua participação efetiva na sociedade em que vive (SANTOS; SCHNETZLER, 2003). Escolas e professores têm sido, por muitas vezes, meros depositários de informações. A prática docente, em muitos casos, se reduz à transmissão de informações, sem que o professor seja capaz de desenvolver no aluno a capacidade de agir, julgar, interferir, experimentar e discutir situações cotidianas. Assim, para cumprir sua função social, a escola deve estar comprometida com o desenvolvimento da conscientização dos estudantes quanto aos seus direitos e deveres e com o desenvolvimento de valores éticos, para que estes assumam uma postura comprometida com seu país, com a tomada de decisões e com a resolução de problemas da sociedade (SÁ *et al.*, 2010).

Segundo Demo (2001), a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, propõe que a pesquisa seja um princípio educativo e

científico. A aprendizagem é vista como um fenômeno reconstrutivo e, nunca apenas, reprodutivo.

A disciplina de química, através do estudo das estruturas das substâncias químicas e suas interações, pode ser utilizada como um meio de discussão para a temática e socialização do conhecimento sobre as drogas e seus malefícios. Desta forma, o objetivo deste trabalho foi utilizar conceitos químicos abordados na disciplina de química, em turmas do Ensino médio, para abordar a temática “drogas” estudando suas características, consequências e efeitos de forma a buscar a conscientização dos alunos, como uma forma de prevenção.

O surgimento das primeiras drogas e sua evolução

O uso de substâncias psicoativas é um fenômeno que acompanha a humanidade em diversos períodos de sua história, variando segundo critérios relativos a cada cultura e a cada época. Ao longo da história, os homens utilizaram os produtos naturais para obter um estado alterado de consciência, em vários contextos, como no religioso, místico, social, econômico, medicinal, cultural, psicológico, militar e principalmente na busca do prazer. A alteração deste estado de consciência tinha por objetivo proporcionar melhor ligação com o sobrenatural/divino, como no caso do álcool que era usado para favorecer o contato com os deuses (SILVA, 2012).

Segundo a revista Ciência Hoje (2011), as relações entre a religião e a química vêm de muitos tempos antigos, e alguns estudiosos até acreditam que a primeira não existiria sem a segunda. Substâncias psicoativas - do álcool aos alucinógenos - são obtidas a partir de plantas, cogumelos e outras fontes, provavelmente desde a pré-história humana.

Os vinhos, as cervejas e todos os fermentados alcoólicos, assim como muitas plantas, entre as quais a papoula, o cânhamo, o chá, o café, a coca, o guaraná e centenas de outras drogas vegetais psicoativas representaram na história da humanidade diversos papéis, todos com profunda relevância, pois alguns foram os grandes analgésicos, os inimigos da dor, física e espiritual, os grandes aliados do sono tranquilo, mas outros também, com usos opostos, os estimulantes e provedores de energias para a caça, o combate e a resistência cotidiana aos males e incômodos da vida (CARNEIRO, 2009, p. 14).

A questão do uso de drogas não se constitui, assim, apenas como um “problema”, mas faz parte da cultura humana há milhares de anos como um instrumento de estímulo, consolo, diversão, devoção e intensificação do convívio social (CARNEIRO, 2009). No entanto, o consumo de substâncias psicoativas sempre possuiu caráter gregário. Isto provocou, desde as primeiras civilizações, o aparecimento de normas e convenções sociais para regular a produção, a distribuição e o modo do consumo. O código de Hamurabi punia com pena de morte os donos de tabernas que adulteravam o vinho. Entre os incas, o consumo de folhas de coca era um privilégio dos nobres, ficando o uso pelos servos e soldados condicionado à autorização real. Boa parte dos alucinógenos, como a psilocibina, a

mescalina e a dimetiltriptamina (DMT), era consumida dentro de rituais sagrados, regulados pelos líderes religiosos de cada comunidade (ESCOHODATO, 1995).

Na cultura grega e romana, o uso de bebidas alcoólicas estava arraigado à estas, não apenas nos rituais religiosos que, via de regra, permitiam um estado alterado de consciência, mas, difundiam-se como práticas sociais relacionadas às múltiplas facetas sociais tais como: festas, bodas, triunfos, vitórias, datas expressivas, jogos e todo tipo de manifestação de confraternização. Com o advento das conquistas realizadas por estas civilizações, se difundiram também para outros povos. No período medieval, durante a ascendência e poder da Igreja, muitas pessoas por conhecerem os efeitos psicoativos de plantas foram mortas e/ou silenciadas pela inquisição, para não colocar em risco o poder dominante da época. O uso de substâncias psicoativas, com exceção do álcool, era restrito e combatido (SILVA, 2012).

O consumo de substâncias psicoativas popularmente referidas como “drogas” é fenômeno recorrente e disseminado em diversas sociedades humanas e em diferentes momentos de suas histórias. Do ponto de vista do campo de estudos da cultura e da política, no seu sentido mais amplo, a existência e o uso de substâncias que promovem alterações na percepção, no humor e no sentimento são uma constante na humanidade, remontando a lugares longínquos e tempos imemoriais. Ao mesmo tempo, porém, os múltiplos modos pelos quais essa existência e esses usos são concebidos e vivenciados variam histórica e culturalmente (SIMÕES, 2008). Para o autor:

[...] ‘Drogas’ não são somente compostos dotados de propriedades farmacológicas determinadas, que possam ser natural e definitivamente classificadas como boas ou más. Sua existência e seus usos envolvem questões complexas de liberdade e disciplina, sofrimento e prazer, devoção e aventura, transcendência e conhecimento, sociabilidade e crime, moralidade e violência, comércio e guerra (SIMÕES, 2008, p. 13).

Os padrões, a frequência e os tipos com os quais as drogas são consumidas acompanham as condições sócio-culturais existentes em cada época. Contudo, o consumo de substâncias psicoativas cresceu significativamente a partir da segunda metade do século XX, configurando-se, nas últimas décadas deste século, como um fenômeno de massa e questão de saúde pública. A dependência devido ao uso abusivo de substâncias psicoativas implica a discussão não só dos aspectos orgânicos e psicológicos envolvidos, mas também as perspectivas sociais, políticas, econômicas, legais e culturais relativas a esse fenômeno (PRATTA; SANTOS, 2009).

No campo discursivo que envolve o uso de drogas, há diferentes entendimentos sobre o consumo dessas substâncias e seus significados. Um exemplo dessa diferença pode ser visualizado no contexto da indústria farmacêutica e das bebidas alcoólicas, no qual o comércio e o consumo têm crescido amplamente ao longo dos anos (ROMANI, 1999). No cenário nacional, atualmente, outras e novas drogas se fazem presentes, porém o álcool e o tabaco, drogas lícitas, continuam sendo dois dos maiores problemas de saúde pública (BOARINI, 2018). Já a regulamentação sobre o

consumo e o comércio de substâncias psicoativas consideradas ilícitas – como cocaína, *crack* e maconha – tem sido marcada pelo paradigma proibicionista conhecido como ‘Guerra às Drogas’ (ROMANI, 1999). Esta produz importante impacto na esfera social, em especial nos setores públicos da segurança e da saúde (DAMASO; MEYER, 2017).

Atualmente, o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), instituído pela Lei nº 11.343/06, é o documento que estabelece normas para a repressão à produção não autorizada e ao tráfico de drogas. Nessa lei, apesar de o porte de droga ilícita continuar sendo considerado crime, o sujeito usuário/dependente não é mais penalizado com a privação de liberdade. Nesses casos, são aplicadas medidas socioeducativas como advertência sobre o uso de drogas, prestação de serviços comunitários ou medida de comparecimento à programa educativo (BRASIL, 2006b). Porém, Carvalho (2013), ao estudar essa lei, afirma que ela não estabelece critérios precisos para diferenciar usuários de traficantes, desta forma, um amplo poder criminalizador fica à disposição das instituições de controle penal.

As substâncias psicoativas podem ser classificadas em relação à sua origem e quanto à ação sobre o Sistema Nervoso Central. Quanto à origem as drogas podem ser classificadas em naturais, sintéticas ou semi-sintéticas. As drogas naturais não são produzidas em laboratório e provocam efeitos alucinógenos de uma forma natural, sem a composição de produtos químicos. Esses tipos de drogas se diferem das drogas sintéticas, que são fabricadas através de um processo químico no qual os principais constituintes psicoativos não derivam de substâncias de ocorrência natural. Os principais exemplos de drogas naturais são o ópio, extraído da papoula e a maconha extraída das plantas da espécie *Cannabis sativa* (CEBRID, 2012).

Entre as drogas sintéticas de consumo ilícito destacam-se as anfetaminas, a dietilamida de ácido lisérgico (LSD), e o ecstasy (MDMA). Há uma preocupação global cada vez maior com o fabrico potencial de outras drogas sintéticas novas, vendidas como alternativa ao MDMA ou adicionadas aos comprimidos de MDMA. A facilidade com que muitas 'drogas sintéticas' podem ser fabricadas constitui um desafio para os esforços de controle da oferta, uma vez que os laboratórios podem ser instalados e deslocados com relativa facilidade (OEDT, 2001).

Uma nova classe de drogas apareceu dentro das drogas sintéticas. É a chamada “designer drugs”. A palavra “designer” significa desenhada, modificada. São drogas sintéticas obtidas por meio da manipulação laboratorial de outras drogas sintéticas, com o intuito de potencializar seus efeitos, minimizar reações adversas ou combinar novas sensações. É fruto da popularização e da banalização tecnológica, uma vez que são sintetizadas em laboratórios clandestinos, em escala doméstica. Por serem consumidas preferencialmente por jovens frequentadores de *dance clubs* e festas tecno denominadas “raves”, também ganharam o nome de “club drugs”. As drogas semi-sintéticas são drogas obtidas em laboratório, a partir de uma matriz

natural. A droga semi-sintética mais conhecida é a heroína, obtida em laboratório a partir da molécula de morfina (FERNANDES, 2009).

Quanto à ação sobre o Sistema Nervoso Central, segundo Kaplan *et al.* (2002), a Organização Mundial da Saúde (OMS), desde 1979, classifica as drogas, em três diferentes categorias:

a) **Drogas depressoras:** são aquelas que diminuem a atividade mental do usuário. Afetam o Sistema Nervoso Central (SNC), fazendo com que funcione de forma mais lenta. Diminuem também a atenção, a concentração, a tensão emocional e a capacidade intelectual. São seus exemplos, o álcool, soníferos ou hipnóticos (drogas que promovem o sono: barbitúricos, alguns benzodiazepínicos, etc.), ansiolíticos (acalmam; inibem a ansiedade: benzodiazepínicos, tais como diazepam, lorazepam, etc.), opiáceos ou narcóticos (aliviam a dor e dão sonolência: morfina, heroína, codeína, meperidina, etc.) e inalantes ou solventes (FRANÇA, 2001). Os ansiolíticos e os benzodiazepínicos, são medicamentos vendidos em farmácias sob receita médica (KAPLAN *et al.*, 2002).

b) **Drogas estimulantes:** são as drogas que aumentam a atividade mental. Afetam o SNC, fazendo com que funcione de maneira mais acelerada. São seus exemplos, a cocaína, nas suas variadas formas, a cafeína, existente no café, no chá preto e no chá mate, a nicotina existente no tabaco, e as anfetaminas e metanfetaminas (ROCHA, 2006). Estimulam atividade do SNC, fazendo com que o estado de vigília fique aumentado (portanto, diminui o sono), haja excitação, aumento da atividade motora, etc. Em doses mais elevadas chegam a produzir sintomas perturbadores do SNC, tais como convulsão (CARLINI *et al.*, 2001) e arritmias, além disso, os estimulantes psicomotores (anfetaminas e congêneres) criam problemas de tolerância, de abuso e de dependência (SILVA, 1998).

c) **Drogas perturbadoras:** afetam a percepção e os sentidos, provocando distúrbios no funcionamento do Sistema Nervoso Central, fazendo com que o mesmo funcione de forma desordenada. Diminuem a capacidade de memória, de concentração e de ação do usuário. Perturbam o pensamento, tornando-o lento e desordenado. São seus exemplos: a maconha, o ecstasy, o ácido lisérgico (LSD), alguns cogumelos tóxicos, as plantas alucinógenas, como a chacrona, a mescalina, e a ayahuasca (FEMINA, 2010).

A ação de cada psicotrópico depende do tipo da droga, da via de administração, da quantidade, do tempo, da frequência de uso, da absorção e eliminação desta pelo organismo e da associação com outras drogas (CEBRID, 2012).

A educação como forma de prevenção

As limitações e o insucesso das abordagens proibicionistas voltadas para o controle e a prevenção do uso indevido de drogas têm sido atestados por diversos estudos e pelo crescimento regular do uso de drogas, entre jovens nas últimas décadas, particularmente do álcool (BASTOS *et al.*, 2008; GALDURÓZ *et al.*, 2010).

Na educação escolar está prevista a inclusão da temática das drogas nos currículos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, uma vez que ela faz parte do cotidiano juvenil. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tal tema deve ser abordado transversalmente aos conteúdos programáticos tradicionais, a partir de estratégias definidas pelas escolas (ARAÚJO, 2001; FEFFERMANN; FIGUEIREDO, 2006). No âmbito da legislação brasileira, a Lei nº 11.343/2006 regulamenta no art. 19:

[...] X – o estabelecimento de políticas de formação continuada na área da prevenção do uso indevido de drogas para profissionais de educação nos três níveis de ensino;
XI – a implantação de projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas, nas instituições de ensino público e privado, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos conhecimentos relacionados a drogas; [...] (BRASIL, 2006b, p.13).

Assim, reafirma-se legalmente a responsabilidade da escola e do professor na formação social e intelectual dos sujeitos, incluindo uma formação educacional a respeito das drogas (ADADE; MONTEIRO, 2014).

A química é um componente curricular significativo para o desenvolvimento intelectual do aluno. No entanto, algumas vezes os conteúdos são apontados como complicados, termo que está associado a má compreensão dos conhecimentos químicos. Consequentemente é necessário transformar o atual ensino através de uma educação que integre os indivíduos e os aproxime-os do seu cotidiano, uma mediação de conhecimentos que formem cidadãos críticos, reflexivos e participativos nesse mundo contínuo de mudanças (ANDRADE; SIMÕES, 2018). Segundo os PCN+ (BRASIL, 2002):

[...] a Química pode ser um instrumento de formação que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico pode ser promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprias, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade (BRASIL, 2002, p. 87).

A contextualização pode ser realizada por meio de temas sociais do cotidiano do aluno, e as drogas é um tema gerador importante para ser abordado nas escolas, para complementar a formação dos estudantes, pois é possível desenvolver as competências e as habilidades dos assuntos químicos e do cotidiano, tornando-os capazes de construir seu próprio conhecimento. Como aponta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a):

Os temas contextuais organizadores do currículo da escola podem ser identificados a partir de uma diversidade de temas locais ou globais, espaços esses que constituem dimensões sempre presentes e impossíveis de serem esgotadas ou isoladas em si mesmas (BRASIL, 2006a, p. 122).

Quando se valorizam a construção de conhecimentos químicos pelo aluno e a ampliação do processo ensino-aprendizagem ao cotidiano, aliadas à atividades práticas e ao exercício da cidadania, como veículo contextualizador e humanizador, na verdade está se praticando a Educação Química. Trata-se de formar o aluno para sobreviver e atuar de forma responsável e comprometida nesta sociedade científico-tecnológica, na qual a Química aparece como relevante instrumento para investigação, produção de bens e desenvolvimento socioeconômico e interfere diretamente no cotidiano das pessoas (MARTINS *et al.*, 2003).

Falar de drogas na disciplina de química significa estabelecer a participação dos educandos nas discussões feitas em sala de aula, bem como as problematizações acerca deste tema que se mostram bastante amplas dentro da sociedade. Assim, procura-se uma forma de expor estes assuntos de uma perspectiva de prevenção no que se refere a utilização destas substâncias, contextualizando-as à conteúdos teóricos fornecidos nas escolas, bem como a ligação entre drogas e química, de modo que os educandos possam entender as informações direcionadas a eles, e, dessa forma, elaborar seus conhecimentos por meio da qualidade de aprendizagem (CHAVES *et al.*, 2017).

A abordagem direcionada à temática das drogas de abuso em sala de aula, se mostra fundamental para fim de esclarecimento e prevenção do uso indevido de drogas psicotrópicas. Segundo Luz (2001) a prevenção ao abuso de drogas é um processo de valorização e crescimento do ser humano que se antecipa aos problemas, procurando inibi-los, eliminá-los ou reduzir danos, e deve se dar, basicamente, pela educação. Portanto, um processo que deve ter como foco as pessoas e não as drogas.

MATERIAL E MÉTODOS

Para o presente trabalho foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre o tema exposto. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário, que deveria ser respondido em anonimato, com questões sobre as opiniões e conhecimentos dos alunos em relação à temática, aliada a uma pesquisa descritiva. Segundo Silva (2006), pesquisas descritivas são aquelas nas quais se observa, registra-se e correlaciona-se os fatos e fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.

Foram distribuídos questionários em turmas do Ensino Médio de escola pública, localizada da cidade de Quixeramobim, Ceará. As entrevistas foram realizadas em turmas do Ensino Médio: uma turma do 1º ano, uma do 2º e uma do 3º ano, totalizando 116 alunos entrevistados. O questionário inicial teve como intuito verificar quais são as informações adquiridas por adolescentes que cursam o Ensino Médio, em relação aos males do uso das drogas e suas consequências, bem como identificar os meios pelos quais estas informações são repassadas.

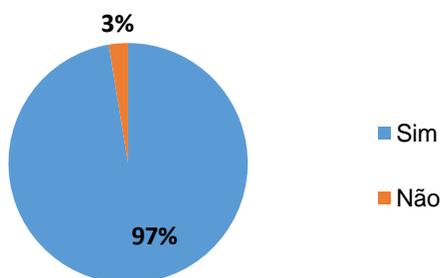
Após o preenchimento do questionário, ministrou-se um seminário que teve como finalidade contextualizar a química, através do histórico do surgimento das drogas e sua evolução, os tipos de drogas e suas fórmulas químicas correspondentes,

relacionando-as com os conteúdos sobre cadeias carbônicas e funções orgânicas, vistos durante as aulas de Química Orgânica. Buscou-se, além da conscientização para o não-uso de drogas, por meio de dados que informaram os efeitos e riscos do consumo, uma atitude reflexiva dos discentes para a problemática. Em uma segunda entrevista, coletou-se a opinião dos alunos em relação ao método abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira pergunta do questionário inicial, indagou-se os alunos sobre se eles já tinham ouvido falar sobre drogas e dos males que elas trazem. A respeito desta pergunta do questionário, dos 116 alunos entrevistados, 113 disseram que já tinham ouvido falar sobre as drogas e seus males, totalizando 97% dos entrevistados. Percebe-se assim, que o tema em questão é bastante conhecido e difundido entre os jovens, na atualidade (Figura 1).

Figura 1- Conhecimento sobre drogas e seus males.

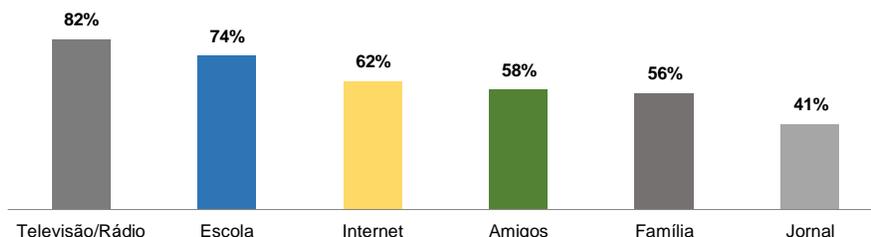


Tendo em vista que o Brasil, possui parcela substancial da população na faixa dos 15 aos 24 anos, sendo que muitos desses jovens estão entregues à dependência desses produtos (BRASIL, 2012), é importante que a temática seja discutida para um aumento da conscientização e prevenção ao uso.

Na segunda pergunta, questionou-se quais eram os meios nos quais os alunos tiveram informações sobre as drogas. Com relação a esta questão (Figura 2) de múltiplas respostas, as mais assinaladas foram: a televisão (82%), a escola (74%) e a internet (62%). Percebe-se, portanto, que o cenário em que vivemos hoje, cercados pela tecnologia e globalização, contribui para que as notícias e informações sejam mais difundidas e em uma velocidade cada vez maior. Segundo Martins *et al.* (2003) o papel da mídia na prevenção e combate ao uso das drogas nas escolas e a veiculação de campanhas educativas para esclarecer e diminuir o seu consumo, principalmente entre os adolescentes ajuda no processo de conscientização. Entretanto, a escola ainda exerce uma grande influência na formação dos alunos, uma vez que explana e discute também temas atuais, como é o caso das drogas.

É interessante também ressaltar o papel exercido pelos amigos e pela família, que conforme gráfico exercem uma grande influência no nível de conhecimento destes jovens sobre o assunto, quase se equiparando a internet.

Figura 2- Meios pelos quais são adquiridas informações sobre as drogas.

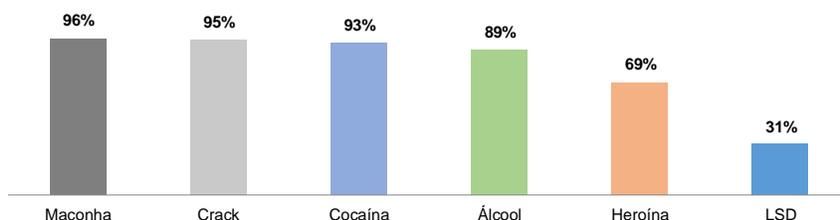


Quando perguntou-se qual das drogas listadas, os alunos já teriam ouvido falar (Figura 3), as respostas mais assinaladas foram: a maconha (96%), o crack (95%) e a cocaína (93%). Estas são justamente as drogas mais comuns e traficadas atualmente no país, sendo que o crack é uma das mais influentes e que causam maior dependência (CEBRID, 2012).

O álcool também foi bastante marcado pelos alunos entrevistados, sendo que alguns colocaram em seus comentários que não considerava-o como droga, devido sua livre comercialização. O álcool é uma das poucas drogas psicotrópicas que tem seu consumo admitido e até incentivado pela sociedade. Esse é um dos motivos pelos quais ele é encarado de forma diferenciada, quando comparado com as demais drogas.

Vale ressaltar também que a droga LSD foi a droga menos marcada e apesar de ser uma droga já debatida e exposta na TV, ainda é pouco conhecida pelos jovens das turmas analisadas. De acordo com Bouer (2004), após o consumo de LSD, é observada aceleração do pensamento, além de alucinações visuais, auditivas e táteis. Outros efeitos também são identificados: aumento dos batimentos cardíacos e da pressão arterial, quadros de paranoia, suores, perda de apetite, falta de sono e tremores. O uso de LSD pode gerar o fenômeno de *flashbacks*, isto é, semanas ou meses após ingerir a droga o usuário pode repentinamente apresentar todos os sintomas psíquicos da ingestão anterior sem ter tomado de novo a droga (RANG *et al.*, 2011).

Figura 3- Drogas mais conhecidas dos alunos entrevistados.



Na quarta questão, quando perguntou-se se os alunos conheciam alguém que utiliza ou já utilizou algum tipo de droga, buscou-se conhecer o meio de convivência dos alunos com a realidade das drogas.

Nesta questão 87% dos entrevistados afirmaram conhecer alguém que consome ou já consumiu algum tipo de droga (Figura 4).

Figura 4- Percentual de entrevistados que conhecem alguém que utiliza ou utilizou drogas.



Um fato relevante a respeito é que muitas destas pessoas que eles afirmaram conhecer são amigos ou até mesmo parentes próximos. Portanto, a partir desse resultado nota-se a grande presença das drogas na realidade desses jovens, que apesar de afirmarem que não as utilizavam, conviviam de perto com essa problemática, já que pessoas bem próximas a elas já utilizaram ou utilizam entorpecentes.

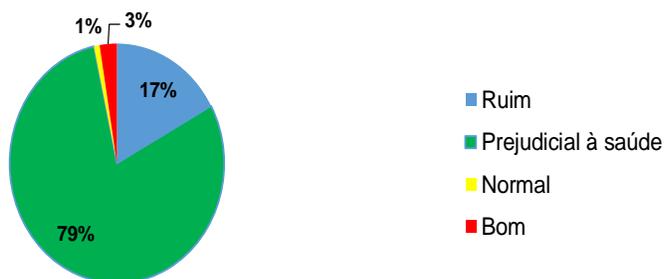
Como a escola é a instituição social na qual adolescentes passam boa parte de seu tempo durante a semana, representando um espaço social de convivência desde a infância, é necessário que a questão do consumo de drogas, como um fenômeno relevante que reflete as transformações contemporâneas, com seus impactos no aprendizado e na futura trajetória psicossocial dos adolescentes, deve ser tema presente nesta, incluído no seu Projeto Político-Pedagógico (SANTA CATARINA, 2018).

Na pergunta seguinte, questionou-se os alunos sobre qual a opinião deles sobre a utilização de drogas. Com relação à pergunta, verificou-se que a maioria dos entrevistados (79%) percebem a utilização das drogas, como um grande mal para saúde, sendo prejudicial à mesma e 17% do total, avaliaram-na como “ruim” em todos os sentidos, trazendo consequências devastadoras, para quem as utiliza.

Nota-se que a conscientização está presente de forma acentuada na vida dos jovens da atualidade, fazendo com que eles reflitam sobre o uso das drogas e os prejuízos de sua utilização. No entanto, alguns alunos (3%) citaram o uso das drogas como bom, pois representaria uma maneira de fugir dos problemas e 1% consideraram sua utilização normal, sem interferir na saúde (Figura 5). Acredita-se que estas respostas tenham a ver com a utilização das drogas de forma recreativa, muito comum em festas em que os jovens frequentam.

Sabe-se que mesmo em utilização esporádica, os entorpecentes podem causar danos à saúde e estimular o vício. Segundo Freitas (2007) o efeito do crack dura, em média, cinco minutos. Mas o resultado é devastador, pois os pulmões absorvem quase que 100% da droga inalada. As primeiras reações do crack são uma euforia plena, que some repentinamente depois, seguida por depressão, inquietação e ansiedade. Logo o usuário sente um desejo incontrolável de usá-la novamente, para manter o organismo em ritmo acelerado, prolongar o prazer e afastar os sinais desconfortáveis da abstinência, o que favorece uma rápida dependência física. Inicialmente, após o consumo o usuário sente bem-estar, o que gera compulsão de utilizar a droga várias vezes e elevar ainda mais a dosagem, a fim de aumentar a intensidade dos efeitos (RANG *et al.*, 2011).

Figura 5- Opinião dos entrevistados em relação ao uso das drogas.

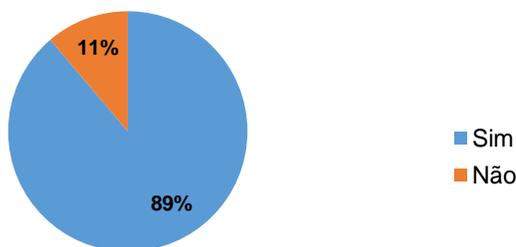


Na última pergunta, anterior ao seminário, questionou-se os alunos quanto aos efeitos e as consequências da utilização de drogas. Pôde-se observar, nesta questão que 89% dos entrevistados afirmaram conhecer tais efeitos e consequências, muitos até citam alguns exemplos em seus comentários (Figura 6). Entretanto, 11% alegam não conhecer tais malefícios. Este resultado denota o nível de conscientiza-

ção dos jovens atuais, a respeito do quanto utilizar drogas podem trazer efeitos negativos na própria vida e também na vida dos que os cercam.

No campo da educação sobre drogas, Acserald (2005) faz uma aproximação da abordagem de redução de danos, com a perspectiva de educação para autonomia definida por Freire (2008), que afirma que o processo de aprendizagem deve ser permeado por um conhecimento crítico da realidade. Ou seja, aprender transcende o armazenamento de saberes, sendo resultado de uma constante reflexão sobre a realidade global (ADADE; MONTEIRO, 2014). Desta forma, políticas de educação e divulgação dos efeitos nocivos das drogas devem ser sempre reforçadas, para que toda população possa estar consciente deste grande mal que ainda cresce na sociedade.

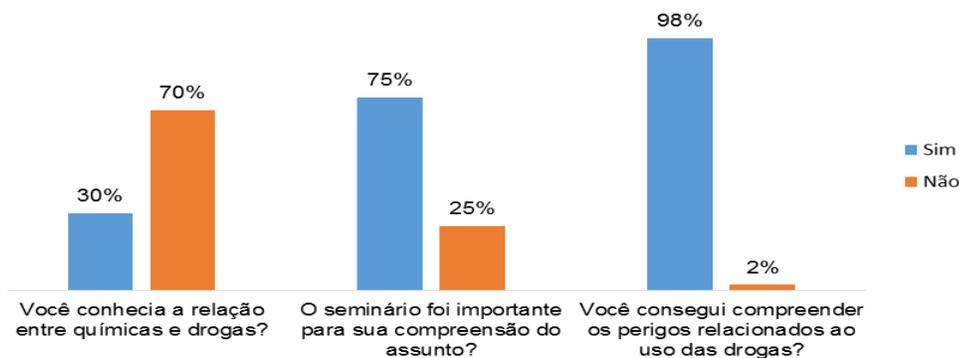
Figura 6- Percentual dos entrevistados que conhecem os efeitos e consequências do uso das drogas.



Durante o seminário percebeu-se que a temática sobre as drogas foi bastante atraente para os alunos, que participaram ativamente, retirando dúvidas e tecendo comentários. Verifica-se que é um assunto que traz curiosidade aos discentes, visto que infelizmente é evidenciado no cotidiano, porém muitas vezes, ainda como tabu.

No questionário aplicado após o seminário (Figura 7), perguntou-se aos alunos se os mesmos conheciam a relação entre química e as drogas, e se o seminário foi importante para a compreensão dos conteúdos sobre química e conscientização sobre as drogas.

Figura 7- Questionário aplicado após seminário sobre drogas.



Observou-se que houve um resultado positivo na aprendizagem do conteúdo de química orgânica, quando contextualizou-se a química com a temática das drogas. Esta relação também foi muito importante para que os discentes pudessem compreender os perigos relacionados ao uso de psicotrópicos. Segundo Franco *et al.* (2018) é notória a importância do conhecimento estrutural das moléculas orgânicas, o que justifica a abordagem do conceito de grupos funcionais no ensino de Química. Ademais, há a importância de construir o conhecimento químico/científico baseado no cotidiano do aluno, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma aprendizagem expressiva e perene.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, observou-se que o consumo de drogas surgiu ocasionalmente pela necessidade de usar plantas para curar doenças e como componentes importantes de cerimoniais religiosos. Na atualidade, esse consumo está intimamente ligado às questões sociais, movidas pelas transformações nos padrões familiares, morais, sociais e principalmente psicológicos, enfraquecendo o controle social e diminuindo a compreensão e as perspectivas de melhoria de vida.

Cada tipo de droga tem seus “benefícios” reconfortantes e ao contrário, suas consequências, para o organismo e para o cérebro humano. As drogas abordadas neste trabalho são relativamente “iguais” em se tratando especificamente dos malefícios que causam à sociedade a qual estamos inseridos. Por outro lado, elas diferem nas estruturas químicas, nos mecanismos de ação no cérebro e no organismo, nas formas como são consumidas e quanto à tolerância, dependência, abstinência e toxicidade.

Percebe-se que atrelado aos diversos tipos de drogas e índices de aumento no consumo, também estão às informações dos seus males e consequências que estão bem difundidos entre o público jovem, como demonstra a pesquisa realizada neste

trabalho. No entanto, políticas de educação e divulgação dos efeitos nocivos devem ser reforçadas, para que toda população possa estar cada vez mais consciente deste grande mal que ainda cresce, com rapidez, na sociedade.

Desta forma, a contextualização da química utilizando a temática sobre drogas se mostrou muito relevante e obteve resultado satisfatório, tanto para a aprendizagem na disciplina, que utilizou experiências do cotidiano, quanto para a conscientização sobre o perigo do uso das drogas. Os alunos puderam discutir a temática e refletirem sobre os danos causados pelas drogas, quando verificaram que todas são substâncias químicas que possuem grau de toxicidade e afetam o sistema nervoso central. Sendo assim, acredita-se que a contextualização da química, através de temas de grande impacto na sociedade, possa ser uma alternativa promissora para o aumento do interesse pela disciplina, bem como uma forma de discutir assuntos importantes para a formação do aluno, como sujeito crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSERALD, G. A educação para a autonomia: a construção de um discurso democrático sobre o uso de drogas. In: _____ (Org.). *Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 161-188.
- ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 215-230, 2014.
- ANDRADE, R. A.; SIMÕES, A. S. M. Drogas: uma proposta de metodologia da problematização no Ensino de Química. *Revista Thema*, Pelotas v. 15, n. 1, p. 5-24, 2018.
- ARAÚJO, U. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral – apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. *Temas transversais em educação: bases para a formação integral*. São Paulo: Ática, 2001. p. 9-17.
- BARCILA, C. R.; RANGEL, P. *Comentários penais e processuais à lei de drogas: (Lei 11. 343/2006)*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.
- BASTOS, F. I.; BERTONI, N.; HACKER, M. A. Consumo de álcool e drogas: principais achados de pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 42, supl. 1, p. 109-117, 2008.
- BOARINI, M. L. Drogas na Adolescência: desafios à saúde e à educação. *Psicol. Pesqui.* Juiz de Fora, v.12, n.2, p. 1-11, 2018.
- BOUER, J. *Álcool, cigarro e drogas*. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica- Semtec. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio, v. 2, 2006a.

_____. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – SISNAD; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 ago. 2006b. Disponível em: <Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm>. Acesso: 18 out. 2017.

_____. Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - SISNAD: Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, e legislação correlata. – 2. ed. [recurso eletrônico] – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 43 p. – (Série legislação; n. 77).

CAMPOS, V. C. *O usuário e o traficante na lei 11.343/2006: uma análise sobre os critérios distintivos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, Salvador, 73p., 2018.

CARLINI, E. A.; NAPPO, S. A.; GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. Drogas psicotrópicas: o que são e como agem. *Rev. Imesc*, São Luís, v. 51, n. 3, p. 9-35, 2001.

CARNEIRO, H. S. As drogas e a história da humanidade. *Revista Diálogos*, São Paulo, p. 14-15, 2009.

CARVALHO, S. *A política criminal de drogas no Brasil: estudo criminológico e dogmático da Lei 11.343/06*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CEBRID. CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS. *Livreto Informativo sobre drogas*. Disponível em: <<https://www.cebrid.com.br/wp-content/uploads/2012/12/Livreto-Informativo-sobre-Drogas-Psicotr%C3%B3picas.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

CHAVES, D. M.; SILVA, T. L.; GONZAGA, V. L.; GOMES, S. L. R. P. A temática das drogas aplicada ao ensino da química. In: IV Congresso nacional de Educação-CONEDU. *Anais...* João Pessoa, nov. 2017.

CIÊNCIA HOJE. O uso religioso de substâncias psicoativas. *Rev. Ciência Hoje*, ed. 282, p. 21-23, 2011.

DALMASO, T. F.; MEYER, D. E. E. Circulação e consumo de drogas em uma penitenciária feminina: percepções de uma equipe de saúde prisional. *Revista Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, n.115, p. 1156-1167, 2017.

DEMO, P. *Educação & Conhecimento: Relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ESCOHOTADO, A. *Historia de las drogas*. Madrid: Alianza Editorial; 1995.

- FEFFERMANN, M.; FIGUEIREDO, R. Redução de danos como estratégia de prevenção de drogas entre jovens. *BIS: Boletim do Instituto de Saúde*, São Paulo, v. 40, 2006.
- FEMINA, D. J. L. A Importância das Drogas no mundo atual. 2010. Disponível em: <<http://www.profdouglaslafemina.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- FERNANDES, D. M. F. O exercício pode prevenir ou tratar a toxicodependência. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, 58p., 2009.
- FRANÇA, G. V. *Medicina Legal*, 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 2001.
- FRANCO, D. F. P.; COSTA, R. G. M.; VITÓRIO, F. A química das drogas: uma abordagem didática para o ensino de funções orgânicas. *Revista Educação Pública*, 2018. Disponível em: <<https://canalcederj.cecierj.edu.br/recurso/16993>>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREITAS, R. F. Um crack no cérebro. *Revista Viva Saúde*, São Paulo. 50. ed., 2007.
- GALDURÓZ, J. C. F.; SANCHEZ, Z. V. D. M.; OPALEYE, E. S.; NOTO, A. R.; FONSECA, A. M.; GOMES, P. L. S.; CARLINI, E. A. Fatores associados ao uso pesado de álcool entre estudantes das capitais brasileiras. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 267-273, 2010.
- KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. *Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. São Paulo: Artmed, 2002.
- LUZ, A. A. Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades. *Educar*, Curitiba, v. 17, n. 17, p. 223-226. 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2195/1847>>Educar>. Acesso em: 03. Abr. 2019.
- MARTINS, A. B.; SANTA MARIA, L. C.; AGUIAR, M. R. M. P. As drogas no ensino de Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 18, p. 18, 21, 2003.
- OEDT. Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência. *Relatório Anual sobre a Evolução do Fenómeno da Droga na União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001, 61 p.
- PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. O Processo Saúde-Doença e a Dependência Química: Interfaces e Evolução. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 203-211, 2009.
- RANG, H. P.; DALE, M.; RITTER, J. M. *Farmacologia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- ROCHA, C. obrigatoriedade de exames toxicológicos para policiais. Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, Brasília – DF, 2006, 99p.
- ROMANI, O. *Las Drogas: sueños y razones*. Barcelona: Ariel, 1999.

SÁ, M. B. Z.; VICENTIN, E. M.; CARVALHO, E. A História e a Arte Cênica como Recursos Pedagógicos para o Ensino de Química - Uma Questão Interdisciplinar. *Química Nova na Escola*, v. 32, n. 1, p. 9-13, 2010.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Educação, adolescentes e uso de drogas: abordagens necessárias*. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. 64 p.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, P. R. *Educação em Química: Compromisso com a Cidadania*, 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, J. L. B. Visão Histórica e Contextualizada do Uso de Drogas. 2012. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/drogas/modulo-i-%E2%80%93-visao-historica-e-contextualizada-do-uso-de-drogas>>. Acesso em: 09/01/2013.

SILVA, P. *Farmacologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara/kogan, p.320-377, 1998.

SILVA, R. *Metodologia do Trabalho Científico*. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2006.

SIMÕES, J. A. Prefácio. In: LABATE, B. C. *et al.* (Org.). *Drogas e Cultura: novas perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 13-23.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Ana Carla Menezes de Oliveira: Instituto Federal de Sergipe- Campus São Cristóvão. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica-IFS. Grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais, instituições e práticas escolares-UFS.

Ana Maria Soek: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Bolsista Capes.

André de Oliveira Melo: Doutor em Sociedade e Cultura (UFAM); Professor da Universidade do Estado do Amazonas; Pedagogo; Técnico Agrícola e Monitor de Casa Familiar Rural no Amazonas.

Andréa Nogueira Santos: Bacharel em Psicologia pela Faculdade Pitágoras-Poços de Caldas- MG (2014) e especialista em Saúde Mental pela Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS/Portal da Educação (2016). santos.andreapsi@gmail.com

Bismarck Oliveira da Silva: Docente do curso de Serviço Social da UNP. Orientador Social da Prefeitura Municipal de Natal. Mestre em Estudos Urbanos e Regionais pela UFRN. Especialista em Instrumentalidade do Serviço Social pela Faculdade Ademar Rosado. Bacharel em Serviço Social pela UNIFACEX.

Carlos Jorge Paixão: Doutor em Educação (UNESP); Pós-Doutor pela FE/UNICAMP; Professor do PPGED/ICED-UFPA.

César Ferreira da Silva: Bacharel em Psicologia e Psicólogo pela Faculdade Pitágoras, Poços de Caldas/MG,(2017). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2019). Foi Aluno não Regular do Programa de Mestrado em Educação PPGE, Universidade Federal de Alfenas/MG no ano de (2018). Autor do Livro: A Influência da Sociedade no Adoecimento Psíquico: Reflexões Contemporâneas de uma Sociedade Adoecida (2019). Autor de Capítulos de Livros e Artigos Científicos. Possui experiência na área de Psicologia Clínica e Psicologia Social com ênfase em Desigualdades e Vulnerabilidades Sociais, Educação e Adoecimento Psíquico. Eixos de Pesquisa: Psicologia Social, Educação Popular, Sociologia da Educação, Educação Escolar. cesarfs.dasilva@gmail.com

Denise Bezerra Rodrigues Gomes: Doutoranda em Educação pela Universidade Del Sol- UNADES. Professora da SEDUC-AM

Francisco Alexandre Moreira Menezes: Licenciado em Química pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Ivone Aparecida dos Santos: Prof^a. Multimídias Integradas/SEDUC/RO/SEMED/JP - Prof^a. Téc. em Eletrotécnica/SENAI/JP/ 2007-2008. Pós-Grad - Psic. Escolar/FARO/RO/2007 -Novas Tec. Educac./ESAB/ES/2011- Mídias na Educ./UNIR/RO/ 2012 - Tecn. Educação/PUC/RJ/2013 - Metod/Did. Ens. Mat. e LP e FAROL/RO/ 2007 - Pedagogia UNIR/RO 2005 - e-mail: pro-fa.ivone.mulmidias@gmail.com

Jane Cleide Hir: Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná, do Sistema Penitenciário Estadual do Paraná – Piraquara, do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA Mario Faraco. Mestre em Educação pela UFPR.

Josália Liberato Rebouças Menezes: Prof^a Efetiva do Curso de Licenciatura em Química da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FE-CLESC/UECE; Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos/UFC; Licenciada em Química/UFC.

Luciana A. Souza: Especialista em Educação Infantil; graduada em Pedagogia. Professora de educação infantil na Rede Municipal de Campinas, SP. E-mail: luisouza4@gmail.com

Márcia da Silva Carvalho: UC-AM. [1] Pedagoga, especialista em Alfabetização e letramento- PUC/Minas, mestra em Educação- UFPA doutoranda do PPGED/UEPA, professora da Universidade do Estado do Pará- UEPA. Membro do grupo de pesquisa EPSTEM-UFPA e do grupo de pesquisa GEPPEM- UEPA.

Maria das Graças Serudo Passos: Mestre em Educação Agrícola (UFRRF), Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e coordenadora do Centro de Formação por Alternância da ARACAFAR-AM.

Maria Ediene Pinheiro Soares Rodrigues: Doutoranda em Educação pela Universidade Del Sol - UNADES. Professora da SEDUC-AM.

Maria Iranice Pontes Fonseca: Mestranda em Educação pela Universidade Del Sol - UNADES. Professora da SED.

Patrícia Gonçalves de Souza: Doutoranda e Mestre em educação. Especialista em: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão de Escolas e Educação Infantil. Graduada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de ensino de Irecê-BA.

Raimundo Correa de Oliveira: Doutorando em Educação pela Universidade Del Sol - UNADES. Servidor da SEDUC-AM.

Raphaella Fernandes Lemos: Licenciada em Química pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC /UECE.

Rita de Lourdes Carnevale Cardoso: Pós-Graduação em Metodologias para Educação à Distância pela Universidade Anhanguera, Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará e Agente de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: ritacarnevale12@gmail.com

Roberta Torres Nishimura: Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, Polo Manaus, 2017.

Sonia M. C. Haracemiv: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, Linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa. Pesquisadora do Grupo de Estudos Pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano - Coordenadora do Projeto de Pesquisa Vozes do Cárcere - Paz e não violência em busca de um novo modelo de gestão penal. Pesquisadora do Grupo de Estudos Pesquisa de Avaliação e Currículo – UNIRIO. Pesquisadora Cnpq no Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico. Coordenadora do Eixo EJA e Tecnologias do EPEJA. Pesquisadora da *Rede Internacional Luso-Brasileira de Pesquisa Colaborativa em Educação de Jovens, Adultos e de Pessoas Idosas* – BRASILUEJA, Brasil, Portugal, Espanha e México. Membro do GT do Observatório Social Saúde em Instituições Prisionais e Justiça Criminal. CV: <http://lattes.cnpq.br/1257464125778276>

Talita Maria Maciel Alves: Curso Normal em Nível Médio (CNSL); Graduada em Pedagogia (FASP). Email: thalythamaciel.adm@gmail.com

Thalita Martins Macena: Assistente Social, Especialista em Gerontologia Social, Tutora Externa do Centro Leonardo da Vinci – UNIASSELVI Polo Manaus.

Tiago Silva da Costa: Professor do ensino fundamental e médio há mais de dez anos. É especialista em língua portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e mestre em Letras pelo PROFLETRAS, unidade de Cajazeiras, na UFCG.

ÍNDICE REMISSIVO

- democracia.....15, 16, 50, 52
- educação.....8, 9, 10, 12, 13, 14, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 41, 43,
44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65,
66, 68, 69, 70, 71, 72, 97, 98, 99,
100, 103, 105, 106, 107, 108,
109
- famílias... 10, 14, 52, 53, 54, 55, 56,
58, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 71
- Freire.... 43, 44, 51, 55, 57, 69, 104,
105
- humanidade 11, 16, 21, 51, 99, 100
- luta.... 14, 15, 16, 48, 49, 51, 52, 54,
73, 76, 78, 82
- mulher10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 40, 51,
107
- pesquisa..25, 29, 31, 38, 50, 53, 56,
65, 67, 70, 71, 72, 73, 78, 87, 99,
103, 112, 116
- professor.23, 43, 53, 86, 87, 88, 89,
90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
100, 102, 103, 104, 105, 107
- sociedade 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 33, 45,
49, 56, 64, 67, 68, 73, 74, 75, 76,
78, 82, 83, 88, 98, 99, 102, 104,
105, 107

Editora Livrologia

www.livrologia.com.br

Título	Pluralidade de Saberes – Volume I
Autor/Organizador	Ivo Dickmann Ivanio Dickmann Julie Luiza Carboni
Coleção	Pluralidade de Saberes
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ana Laura Baldo
Preparação dos Originais	Julie Carboni
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Minion Pro, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	200
Publicação	2019
Impressão e Acabamento	META – Cotia - SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br

